



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Skolen og elevenes digitale hverdagsliv

En kvalitativ studie av elever og skolens mobiltelefonregler

—

Nils Christian Tveiterås

Masteroppgave i pedagogikk mai 2019



Forord

Tanken om en mulig mastergrad i pedagogikk har ligget i bakhodet de ti årene jeg har jobbet som lærer. Ideen til tema ble unnfanget for fem år siden, mens jeg deltok på nettkurset *Smart Læring*. De senere årene har ideen godgjort seg, parallelt med at en stadig større del av lærerjobben har vært relatert til IKT. Underveis har også guttene våre trådt stadig mer inn i den digitale verdenen jeg skriver om, noe som bare har bidratt til økt interesse for feltet. Da det la seg til rette for å kunne starte på masteren, var jeg ikke i tvil om hovedlinjene for prosjektet, selv om det også har forandret seg en del underveis.

Når oppgaven nå endelig er ferdig og klar til å sendes inn, er det mange som skal takkes:

Den første takken går til veileder Mariann Solberg for givende samtaler, verdifulle innspill og støtte gjennom hele prosessen. Det har betydd mye å ha en veileder som hele veien har forstått hvor jeg ville med prosjektet. I tillegg har du vært generøs med både tid og utlån av bøker.

En stor takk går også til biveileder Ola Erstad. Å skrive en oppgave med dette temaet og få innspill underveis fra en av landets mest sentrale fagpersoner på feltet, har vært en stor ære! Alle innspill, litteraturtips og kommentarer har vært konkret, «to the point» og til stor hjelp.

Tusen takk til skolene som ville bidra i prosjektet, rektorer, lærere og elever som satte av tid og delte åpenhjertig om tanker og erfaringer knyttet til disse spørsmålene.

Takk også til ledelse og kollegaer ved Ekrehagen skole for alle lærerike øyeblikk og erfaringer, støtte og ikke minst fleksibilitet og velvillighet i forbindelse med studiene. Også elevene, både tidligere og nåværende, fortjener en stor takk. Uten dere hadde oppgaven vært mange spørsmål og refleksjoner fattigere.

Takk til Geir, både for hyggelig masterstudentfelleskap underveis, og for svært nyttig og lærerik språkhjelp i innspurtsfasen.

Den siste, men største takken går til familien, min kjære kone og de tre sønnene våre! Som det meste annet i livet vårt, har også dette vært en laginnsats. Takk, Kathrine for støtte hele veien, for faglige samtaler, skrivetips, hverdagsfleksibilitet og for at du tror på meg.

Takk Niklas, Leo og William! Dere har vært min største inspirasjon i arbeidet med denne oppgaven. Kanskje kommer dere aldri til å lese den, men den er likevel til dere.

Sammendrag

Denne masteroppgaven i pedagogikk tar utgangspunkt i diskusjoner om mobilforbud i skolen, i skolens dannelsesoppdrag og sammenhenger mellom skole og hverdagsliv. Problemstillingen er hvordan skolen forholder seg til elevenes hverdagsliv i arbeidet med å forberede dem på livet i en stadig mer digitalisert verden. Helt konkret har jeg undersøkt hvordan elevene opplever mobilrestriksjoner og opplæring i digital kompetanse.

Teoretisk knytter jeg oppgaven til begrepet *digital kompetanse*, og drøfter også det teoretiske grunnlaget for dette. Her er både *literacy* og *danning* sentralt. Jeg argumenterer for at disse begrepene, med hovedvekt på danning, er mer overordnede og derfor viktige perspektiver for å forstå spørsmål om skolens forhold til teknologi generelt og mobiltelefonen spesielt.

I studien har jeg benyttet kvalitative metoder. Jeg intervjuet elevgrupper på to skoler om deres opplevelser med mobilregler, samt bruk og læring av digitale medier hjemme og på skolen. Jeg har også intervjuet elevenes lærer og rektor ved de respektive skolene. Empirien ser jeg også i sammenheng med annen forskning og undersøkelser om barn og medier og teknologi i skolen.

Hovedfunnene i studien er for det første at mobilreglene begrunnes med at de reduserer sosialt press, øker sosial interaksjon, samt hindrer distraksjoner fra undervisningen. For det andre er elevenes opplevelse av reglene preget av ambivalens; på den ene sida har de forståelse for reglene, på den andre sida uttrykker de misnøye. For det tredje framkommer det et stort sprik mellom skolen og hverdagslivet når det gjelder bruk og læring på det digitale området. Et fjerde funn er at elevene uttrykker misnøye med opplæringen i digital kompetanse.

Funnene henger sammen med hverandre, men særlig punktet om avstand mellom skole og hverdagsliv danner utgangspunkt for drøftingen. Avstanden er problematisk fordi den ser ut til å svekke skolens mulighet til å bidra til utjevning av digitale skiller og til å utvikle viktige sider ved elevenes digitale kompetanse.

En annen viktig oppdagelse som kommer fram i oppgaven, er hvordan dannelsesperspektivene, som kan og bør belyse disse problemstillingene, har kommet i bakgrunnen for den mer konkrete ferdighetstenkningen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	2
1.2	Problembeskrivelse.....	4
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.4	Avgrensninger og begrepsavklaring	6
1.5	Oversikt over oppgaven.....	7
2	Litteratur og forskning	9
2.1	Undersøkelser om barn og medier.....	9
2.2	Teknologi i norsk skole	11
2.3	Forskning om mobiltelefonen i skolen	13
2.4	Kunnskapsbehov.....	16
3	Teori	18
3.1	Mobiltelefonen.....	18
3.2	Ferdigheter, kompetanse, literacy eller danning?	21
3.3	Digital literacy – å delta.....	23
3.3.1	New literacies	23
3.3.2	Deltakerkultur.....	25
3.3.3	Skole og fritid.....	26
3.4	Digital danning – å være.....	26
3.4.1	Hva er danning?	26
3.4.2	Danning i en digital verden	28
3.4.3	Teknokulturell danning	29
3.4.4	Teknologi som trussel mot danningen	30
3.5	Digital kompetanse – å mestre.....	32
3.6	Digitale ferdigheter – å gjøre.....	33
3.7	Policydokumenter og rammeverk.....	34

3.8	Drøfting og teoretisk ståsted.....	38
4	Metode.....	41
4.1	Valg av metode.....	41
4.1.1	Intervju.....	41
4.1.2	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	43
4.1.3	Pålitelighet og gyldighet.....	43
4.1.4	Gruppeintervju.....	44
4.1.5	Lærer- og rektorintervju.....	44
4.2	Forutsetninger.....	44
4.3	Etikk og personvern.....	45
4.4	Rekruttering av informanter.....	46
4.5	Intervjuguide.....	47
4.6	Datainnsamlingen.....	49
4.7	Transkripsjon og analyse.....	50
4.8	Vurdering av metodevalg.....	51
5	Empiri og analyse.....	54
5.1	Elevenes opplevelse av mobilreglene.....	55
5.1.1	Press, distraksjon og sosial interaksjon.....	55
5.1.2	Ambivalens – forståelse og misnøye.....	58
5.2	Relevant opplæring i digital kompetanse.....	62
5.2.1	Stort sprik mellom skolen og hverdagslivet.....	62
5.2.2	Misnøye med opplæring i digital kompetanse.....	66
6	Drøfting.....	69
6.1	Ambivalent forhold til mobilreglene.....	69
6.2	Sprik mellom skole og hverdagsliv.....	70
6.3	Implikasjoner.....	71
6.3.1	Digitale skiller.....	71

6.3.2	Begrenset kompetanseutvikling	72
6.4	Ulike danningssyn og implikasjoner	74
7	Avslutning	77
7.1	Pedagogiske og didaktiske overveielser	77
7.2	Teoretiske implikasjoner	79
7.3	Videre forskning	80
	Etterord.....	82
	Referanseliste	83
	Vedlegg 1 – Intervjuguide elever	88
	Vedlegg 2 – Forespørsel til rektorer.....	90
	Vedlegg 3 – Informasjonsskriv	91
	Vedlegg 4 – Vurdering fra NSD	94
	Vedlegg 5 – Skjemaer tidlig analyse.....	97

Figurliste

Figur 1	Kompetansebegreper	22
---------	--------------------------	----

1 Innledning

I vinter tok jeg med min tenåringssønn på en reise til Island. Her skulle vi oppleve et annet land hvor mye er gjenkjennbart, men hvor mye også er ganske annerledes: Språket, naturen, lukta, dampen fra jorda, boblende gjørme, sprutende geysirer, vulkaner. Mens vi kjører rundt, og jeg sitter og tenker på inntrykkene vi tar innover oss, ser jeg plutselig i sidesynet at gutten sitter og ser ned i fanget, på mobiltelefonen. Når jeg spør hva han driver med, svarer han at han ser på et reiseprogram han har lastet ned. Han er altså på tur med pappa, men velger å se *På tur med Dag-Otto!*

Senere hadde jeg en lignende opplevelse da jeg hadde en gruppe elever med på en danseforestilling med en profesjonell dansegruppe. I forestillingen var danserne kledd ut som eldre og skrøpelige menn på gamlehjem, men da musikken kom på begynte de å danse moderne hiphop-dans av typen som minner like mye om akrobatikk. Det var et imponerende show i verdensklasse, rett foran øynene våre, på ordentlig! I sidesynet ser jeg plutselig noen av elevene bakerst i lokalet, med ryggen til og blikket ned, i mobiltelefonen.

Hvordan skal vi forstå dette? Hva sier slike hendelser om teknologiens påvirkning på oss? Vi kan synes det er urovekkende, men er det dårlig? Farlig? Eller kan det være at det bare er en ny og annerledes måte å forholde seg til verden på? At en generasjon som har vokst opp med Internett som en helt naturlig del av livet, opplever et mindre markant skille mellom virkeligheten i levende live og i mediert form, enn de som vokste opp tidligere. Gjør den «virkelige» verden dermed mindre inntrykk på dem? Denne oppgaven tar utgangspunkt i denne typen spørsmål og bekymringer knyttet til teknologien og mennesket.

I *Det hermeneutiske problems universalitet* skriver den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) følgende om mennesket, tilværelsen og teknologien (mine uthevinger):

Fra 1600-tallet av har det vært filosofiens egentlige oppgave å formidle *denne nye oppfatningen av hva mennesket kan vite og gjøre med helheten av vår menneskelige livserfaring*. Dette viser seg på mange områder og omfatter også *den nåværende form for realisering av vår væren-i-verden*, i sentrum for filosofien, som vår altomfattende måte å konstituere verden på. Dette betyr at vi alltid har blikket rettet mot vitenskapens utsagn, stivnet i språkløse tegn, og ser det som *vår oppgave å tilbakeføre* den verden som vitenskapen har gjort tilgjengelig og har overlatt til vår vilkårlighet, *den verden som vi kaller teknologi, til de grunnbestemmelser i væren som ikke er vilkårlige, som det ikke er gitt oss å skape, kun å ære*. (Gadamer, 1966/2003, s. 52)

Disse ordene har ligget i bakhodet gjennom dette prosjektet. Selv om jeg nok ikke kan påberope meg den korrekte tolkningen av denne tekstbiten, sier den noe grunnleggende om teknologi og mennesket, som er det oppgaven dypest sett handler om. utfordringene og mulighetene som teknologien stiller oss overfor som mennesker fordrer dype spørsmål. Samtidig gjør dette seg gjeldende i skolen i helt konkrete og praktiske utfordringer som må løses. Selv om jeg i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål trer nærmere det konkrete, er det disse dypere spørsmålene som har ligget til grunn.

Gadamers tilbakeføring kan forstås som en virksomhet hvor man identifiserer grunnleggende menneskelige aktiviteter som gjennom teknologien viser seg på nye måter og kanskje også utvides og forsterkes. Eksempler kan være leken i dataspillene, kommunikasjonen og meddelelsene i de sosiale mediene eller skapergledden i nye lyd- og bildemedier. Samtidig oppfatter jeg en advarsel i denne teksten. Den verden av muligheter som vitenskapen gjennom teknologien har gjort tilgjengelig for oss, kan samtidig være vilkårlig og mangelfull. Selv i en verden hvor det nesten er ubegrenset hva menneskene kan skape, hevder Gadamer at det er visse sider ved vår tilværelse vi ikke kan skape, men kun ære. En tilbakeføring kan avsløre områder hvor teknologien drar oss bort fra disse «grunnbestemmelsene». Hendelsene jeg nevnte innledningsvis er eksempler på situasjoner som vekker denne uroen og får en til å stille spørsmål, og som også delvis har dannet utgangspunkt for denne oppgaven. I tråd med Gadamers tanke om at forståelsen er grunnleggende, begir jeg meg her ut på en oppdagelsesferd for å prøve å *forstå*.

I dette første kapitlet vil jeg først forklare bakgrunnen for valg av tema, både gjennom min egen inngang og en mer generell problembeskrivelse. Videre presenterer jeg problemstilling og forskningsspørsmål før jeg forklarer noe rundt avgrensninger og begreper. Til slutt gir jeg en fullstendig oversikt over kapitlene i oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har jobbet som lærer i ti år, og gjør det fremdeles i halv stilling mens jeg tar denne mastergraden. Gjennom årene som lærer har jeg hatt en økende interesse for digital teknologi og dens påvirkning på livet, både i og utenfor skolen. Denne interessen er selvfølgelig også knyttet til det å være far til tre gutter som vokser opp omgitt av denne teknologien. Min holdning til feltet er muligens mer positiv enn den gjennomsnittlige lærer eller forelder, men jeg er likevel oppmerksom på de mange utfordringene og problemene vi står overfor.

I mitt mastergradsprosjekt forsøker jeg å knytte store, overordnede spørsmål om danning til noe så konkret som teknologi og mobiltelefoner i skolen. Om teknologien fremmer eller hemmer læring kunne vært interessant å undersøke, men min tanke var altså å se mer overordnet på det, i lys av at skolens oppdrag er å åpne dører mot verden og framtida (Opplæringslova, 1998, s. 3). Arbeidet med *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, u.å.) har også aktualisert dette gjennom å løfte frem skolens brede dannelsesoppdrag, samt gjennom de tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring*.

Jeg siktet meg etter hvert inn mot skolens forhold til elevenes digitale hverdagsliv. Dette fokuset er i tråd med Ludvigsen-utvalget som skriver at «skal skolen være i takt med elevenes digitale hverdag og den digitale jobbhverdagen de vil møte etter skolegangen, må digital kompetanse arbeides med og utvikles i fagene på måter som er relevante for elevene» (NOU 2015: 8, s. 46-47). Det konkrete fokuspunktet er mobiltelefonforbud. Ved å sette dette helt konkrete fenomenet i sammenheng med skolens dannelsesoppdrag, framstår skolens forhold til elevene og teknologien som tvetydig.

På den ene sida har skolen, helt siden datamaskiner begynte å bli vanlig, hatt som mål at elever skal lære å bruke dette til blant annet å søke etter informasjon og å produsere tekster. Det har vært forskjellig vektlegging og varierende begrepsbruk, fra programmering og koder i tida før de grafiske brukergrensesnittene kom, til dagens digitale ferdigheter og digital kompetanse. Fra å gi nye muligheter for utregninger og tekstproduksjon, har teknologien utviklet seg til å gjøre all verdens informasjon tilgjengelig gjennom Internett. Muligheter for å produsere audiovisuelle uttrykk som tidligere krevde profesjonelt utstyr, er nå for hånden for de aller fleste. Fra å være i en mangeltilstand av utstyr for innhenting, bearbeiding og produksjon, er dagens skole i en overflodssituasjon. På mange måter utnyttes dette på en positiv måte.

På den andre sida uttrykker mange at teknologien er noe som forstyrrer læringsarbeidet. Det være seg elever med PCer i klasserommet som spiller eller surfer på nettsider som ikke har faglig relevans, eller mobiltelefoner som vibrerer i lommene og leder tankene andre steder. Mange skoler har etter hvert prøvd helt eller delvis forbud, med innsamling og innlåsing av telefoner (Ertesvåg & Leine, 2019).

Det er noe paradoksalt ved denne situasjonen. I skoler hvor de for noen tiår siden var heldig om de hadde tilgang på et fåtall datamaskiner, muligens med Internett-tilkobling, låser de daglig inne det som egentlig er små datamaskiner med mer datakraft enn det man tidligere

bare kunne finne i kraftige stasjonære maskiner. Mulighetene for informasjonsinnhenting, multimedieproduksjon, samhandling, utregning og mye mer er nærmest uendelige. Likevel pakkes de bort. Dette er selvfølgelig ikke uten grunn. Det viser seg vanskelig å gjennomføre undervisning når elever opplever kontinuerlige avbrytelser. PC- og mobilbruk, både i form av spill og sosiale medier, spiller på psykologiske mekanismer som er sterke. Også voksne kan kjenne seg igjen i at fristelsen til å sjekke siste oppdateringer eller spille en runde til, kan bli for stor.

Hvordan skal skolen forholde seg til disse utfordringene? Skal det anses som et spørsmål om modenhet, og derfor skyves fram i tid, til videregående skole, høyere utdanning eller yrkesliv? Eller kan det være at utfordringene er symptomer på at en type kompetanse mangler, og at oppøving av denne er noe som bør foregå i skolen?

Spørsmålene jeg ønsker å belyse i denne oppgaven, tar altså utgangspunkt i skolens store og overordede oppdrag om å forberede elevene på livet i verden. I problemstillingen vektlegger jeg at den verdenen som de både lever i allerede og som de i framtiden skal leve i, i stor grad preges av digital teknologi. Mye av teorigrunnet for det som omhandler digital kompetanse, vektlegger relevans og sammenheng mellom elevenes verden og det som skjer på skolen. Det kommer jeg tilbake til i teoridelen. Dette er grunnlaget for at jeg vektlegger elevperspektivet i denne oppgaven. Videre viser flere undersøkelser at mobiltelefonen er den mest utbredte teknologien blant skoleelever (se bl.a. Gao, Yan, Zhao, Pan & Mo, 2014; Medietilsynet, 2018), og det er dermed der de fleste har sine hverdags erfaringer og kompetanse. Det er derfor interessant å bruke skolens praksis rundt mobiltelefoner som utgangspunkt for å undersøke dette.

1.2 Problembeskrivelse

Teknologiutviklingen har alltid skapt spenninger, både i samfunnet og i skolen. Fascinasjon for nye muligheter har gått hånd i hånd med usikkerhet knyttet til hva dette nye gjør med oss, samt en trang til å beskytte barn og unge. Eksemplene spenner fra nær fortid med diskusjoner om fargefjernsyn og helt tilbake til antikkens bekymring for hvordan skriftspråket kunne komme til å korrumpere hukommelsen. Akkurat nå er disse spenningene særlig aktualisert gjennom debatten om mobiltelefonen.

A new technology essentially is a double-edged sword that has both profound positive and negative social consequences. Like TV, PC, and Internet, mobile phone use has

various positive and negative impacts on students' learning and development. It can be a powerful tool of learning or a major source of distraction. (Gao et al., 2014, s. 31)

Samtidig som norsk skole fra 1980-tallet har integrert IKT og datamaskiner i undervisningen stadig mer (Erstad, 2010, s. 75), har også tilgangen på utstyr økt. Datamaskiner på hjemmebane var tidligere for spesielt interesserte, og på skolen stod de få man hadde på egne rom. Til forskjell fra en tid hvor datamaskiner var mangelvare og mobiltelefoner foreløpig en sjeldenhet, er situasjonen i dag en helt annen. For de fleste barn og unge utgjør omgang med digitale medier i form av PCer, iPader og spillmaskiner en stor del av hverdagen. De senere år er også smarttelefonen blitt en viktig del av ungdommenes digitale hverdagsliv. Ifølge undersøkelsen Barn og medier 2018 (Medietilsynet, 2018, s. 12) har 95 prosent av barn og unge i alderen 9-18 år en smarttelefon. I tillegg til å være det siste skuddet på treet når det gjelder teknologiutvikling, representerer også smarttelefonen noe nytt med det at den knytter ulike arenaer sammen på måter som tidligere ikke var mulig. Fordi den både er bærbar, tilkoblet nett og har så bredt bruksområde, visker den ut tradisjonelle skiller mellom arenaer. Mange arbeidstakere merker dette ved at jobbmailen tikker inn på mobilen til alle døgnets tider. Skoleelever på sin side mottar kanskje Snapchat-meldinger fra venner i skoletimen. Dette fører selvfølgelig til spenninger og utfordringer, og i nyhetsartikler og debatter kommer bekymringer om dårligere konsentrasjon, forstyrrelser, avhengighet, sosiale utfordringer og mobbing. Enkelte går til og med så langt som å omtale mobiltelefonen som et rusmiddel (Tybring-Gjedde, 2018).

Disse problemene reiser flere spørsmål om mobiltelefonen i skolen. Både hvordan det påvirker faglige prestasjoner og elevenes mentale og fysiske helse, er sentralt å få innsikt i. En del forskning tar også opp disse spørsmålene, noe jeg kommer tilbake til i forskningsgjennomgangen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på om vi hopper over viktige, overordnede spørsmål for å løse de problemene som oppleves som mest presserende. Hvordan problemet forstås i lys av skolens danningsoppdrag er et slikt spørsmål.

De overordnede, større målsettingene for opplæringa kommer til uttrykk både i Opplæringsloven og i den overordnede delen av læreplanverket. Opplæringsloven sier at «opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998). I ny *Overordnet del* til læreplanen i norsk skole heter det at «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag Grunnopplæringa er en viktig del

av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål.» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10)

På bakgrunn av dette tenker jeg at også andre dimensjoner enn faglige prestasjoner og helse må utforskes. Hvordan påvirkes elevenes danning av måten skolen håndterer mobiltelefonen? Åpner opplæringa ei dør mot verden og framtiden når mobiltelefonen blir låst inn? Utvikles frihet og selvstendighet ved hjelp av forbud? Spørsmålene er satt på spissen, men viser at det kan være både hensiktsmessig og viktig å sette diskusjonen om forbud mot eller bruk av mobiltelefon i skolen i en videre kontekst. Mer konkret bør en kanskje spørre hvordan elevene best forberedes til livet i en digital verden.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å favne både det overordnede perspektivet og det spesifikke problemområdet på en måte som også ivaretar sammenhengen mellom dem, formulerte jeg følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvordan forholder skolen seg til elevenes hverdagsliv i arbeidet med å forberede dem på livet i en stadig mer digitalisert verden?

Forskningsspørsmål:

Hvordan fortøner mobilhotell og lignende teknologirestriksjoner seg for elever i ungdomsskolen?

Opplever ungdomsskoleelever opplæringa i digital kompetanse som relevant?

1.4 Avgrensninger og begrepsavklaring

Feltet digital kompetanse er både stort og relativt nytt, i tillegg til at det er i stadig endring. Litteraturen bruker ulike begreper, og det har blitt gjort mange forsøk på definisjoner. Ord som ferdigheter, kompetanse, det engelske «literacy» og det norske dannelse er i bruk, noen ganger om hverandre. Måten literacy-begrepet skrives er ulik i den norske litteraturen, noe som blant annet handler om at det er vanskelig å oversette. For å la det stå som selvstendig begrep og få fram nyansene og tydeliggjøre forskjeller, vil jeg videre i oppgaven skrive det uten klammer eller kursiv.

Med bakgrunn i disse uklarhetene i begrepene, gir jeg god plass i teoridelen av oppgaven til en gjennomgang og drøfting av disse. Noe jeg har vært spesielt interessert i, er de etiske og sosiale sidene ved teknologien og bruken av den, fordi særlig disse utfordringene og spenningene kommer til syne i skolen. I utgangspunktet var jeg interessert i dannelsesbegrepet, ut fra en forståelse av dette som noe normativt og som har med oppførsel å gjøre. Digital dannelse var derfor lenge en slags overskrift over prosjektet. Etter hvert i arbeidet har også digital literacy åpnet seg som et nyttig begrep, både fordi det så tydelig har påvirket tenkningen rundt digital kompetanse i norsk skole (Giæver, Johannesen & Øgrim, 2014, s. 11), og på grunn av at disse perspektivene vektlegger barns hverdags erfaringer og etiske aspekter. I litteraturen har det også blitt vanligere å innlemme etiske og sosiale sider i det digitale kompetansebegrepet, i likhet med Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av et bredt kompetansebegrep «som involverer både kognitive og praktiske ferdigheter og sosial og emosjonell læring og utvikling» (NOU 2015: 8, s. 15). Selv om noe av hensikten her er å rydde i begrepene, er det en viss fare for at begrepene, også i mitt arbeid, går litt over i hverandre.

1.5 Oversikt over oppgaven

I kapittel 2 vil jeg gjennomgå litteratur og forskning som er relatert til tema. For å dekke over både problemstillingen og forskningsspørsmålene er tre områder aktuelle. Det digitale hverdagslivet har jeg belyst ved å ta med undersøkelser om unges mediebruk, og i tilknytning til digital kompetanse og teknologisituasjonen i norsk skole har jeg sett på Monitorundersøkelsene. Til slutt går jeg gjennom forskning som spesifikt omhandler mobiltelefon i skolen.

I kapittel 3 går jeg gjennom aktuell teori. Her starter jeg med teori om mobiltelefonen før jeg går videre til en gjennomgang av begrepet digital kompetanse. Jeg vil gi en oversikt over teorigrunnlaget, og vise hvordan begrepet har flere opphav, både i tenkningen om «new literacies» og i ulike danningstradisjoner. Dette gjør jeg for å skape klarhet i hva digital kompetanse er, men også fordi jeg mener verdifulle innsikter og redskaper for tenkning kan forsvinne i oversettelsen til mer konkrete og operasjonaliserte begreper som ferdigheter og kompetanse.

I kapittel 4 går jeg gjennom metodevalg og presenterer forskningsprosessen som har ført fram til denne oppgaven, fra rekruttering av informanter til datainnsamling og analyse. Her vil jeg også drøfte studiens pålitelighet og gyldighet, samt vurdere styrker og svakheter.

I kapittel 5 presenterer jeg funn fra det empiriske materiale i intervjustudiene og resultat av analysen jeg har gjort. Kapitlet er organisert etter forskningsspørsmålene og presenterer fire hovedtrekk fra intervjuene.

I kapittel 6 drøfter jeg resultatene og forsøker å vise mulige konsekvenser av disse. Her drøfter jeg noe mer rundt danningsbegrepet og hvordan forskjellige vektlegginger kan føre til ulike konklusjoner, men først og fremst vil jeg vise hvordan begrepet, uansett vinkling, kan ha viktige bidrag inn i diskusjonen rundt mobiltelefoner.

I kapittel 7 forsøker jeg å dra trådene sammen og peke ut noen implikasjoner for praksis, politikk og forskning. Her utleder jeg først noen pedagogiske og didaktiske overveielser. Videre viser jeg hvilke teoretiske implikasjoner jeg mener studien har, før jeg til slutt nevner noen tanker om videre forskning.

2 Litteratur og forskning

Hva vet vi allerede om ungdommers digitale hverdagsliv? Hvordan bruker de teknologi, og hvordan er koblingen mellom fritida og skolen på dette området? Hva sier eksisterende forskning om mobiltelefonen i skolen? I dette kapitlet gjennomgår jeg undersøkelser og forskning relatert til temaet.

Temaet i prosjektet mitt åpnet opp for å hente perspektiver både fra generell ungdomsforskning og medieforskning, og fra det som går mer spesifikt på teknologi i skolen. Mobiltelefon, og spesielt smarttelefonen, er et såpass nytt fenomen at dens betydning i skolen er et relativt nytt område å utforske. I en tidlig fase av prosjektet gjorde jeg litteratursøk med nøkkelordene *mobiltelefon* og *skole*, både på norsk og engelsk, for å prøve å finne nyere forskningsartikler som spesifikt omhandlet dette. Det jeg fant i denne første fasen gav inntrykk av at mye av forskningen har fokusert på mobiltelefonens påvirkning på læringsresultater. Den siste tida har det også blitt publisert flere artikler om temaet med bredere fokus, noe som tyder på et felt i vekst og utvikling (se Olin-Scheller, Sahlström & Tanner, under utgivelse).

I gjennomgangen har jeg også tatt med undersøkelser som gir et generelt overblikk over hva som er vanlig mediebruk blant barn og unge. Dette gir verdifull bakgrunnsinformasjon for å forstå det digitale hverdagslivet. Når det gjelder skolen og digital teknologi, har jeg med Monitorundersøkelsene som gir informasjon om tilstanden i dag og utvikling over tid på dette området. I lesningen av både de generelle og skolespesifikke undersøkelsene var fokus på mobiltelefonen retningsgivende, og det er spesielt dette jeg har sett etter. Blant annet dataspill er ikke vektlagt i gjennomgangen, selv om undersøkelsene viser at dette også er en viktig del av mange ungdommers hverdagsliv.

2.1 Undersøkelser om barn og medier

Flere institusjoner følger med på barn og unges bruk av medier og Internett over tid og kommer med jevnlig rapporter om tilstanden. Foruten det disse sier generelt om barn og unges medievaner, har jeg spesielt sett på hva de sier om mobiltelefon. Et par av undersøkelsene viser også noe urovekkende om hvor liten rolle skolen spiller i barn og unges håndtering av vanskelige situasjoner og hendelser på nett.

Medietilsynet har med sine undersøkelser gjennom mange år kartlagt barn og unges mediebruk og interesser, med sikte på å bruke datagrunnlaget for å sette i gang tiltak som trygger barn og unges mediehverdag (Medietilsynet, u.å.). Den siste undersøkelsen viser at 95

prosent av barn og unge i alderen 9-18 år har en smarttelefon (Medietilsynet, 2018, s. 12). Tallene i undersøkelsen viser at det har vært en betydelig økning på dette området bare de seneste årene. Fra 2014 til 2018 økte andelen 9-11-åringer som har egen smarttelefon fra 67 til 87 prosent, og for gruppen mellom 12 og 14 år økte andelen fra 90 til 97 prosent. Dette betyr at for mange elever i ungdomsskolen i dag, har smarttelefonen allerede vært en del av hverdagslivet i flere år. Andre hovedfunn om mobiltelefonen, er at barn og unge bruker mye tid på mobilen (49% mer enn to timer) og at det er en økning i andelen som synes de bruker for mye tid på mobilen, sosiale medier og Internett (Medietilsynet, 2018, s. 2). Når det gjelder rapportering av vanskelige hendelser på nett, viser undersøkelsen at bare 8% involverer læreren (Medietilsynet, 2018, s. 78).

En annen undersøkelse som kartlegger noe av det samme, er Ipsos-undersøkelsen *Barn og ungdom 2018* (Bartolomei, 2018). Denne tar for seg et gjennomsnittlig mediedøgn og ungdommers bruk av sosiale medier og strømmetjenester, eierskap til digitale medier og digital tilgang, fritidsaktiviteter, inntekt og forbruk, holdninger og mobbing. Undersøkelsen viser blant annet at 91 prosent av de mellom 8 og 19 år disponerer sin egen smarttelefon, og at andelen øker jo eldre ungdommene er. Videre viser undersøkelsen at de unge bruker mye sosiale medier hvor Snapchat er det mest populære. Økt hjemmetid er et resultat fra undersøkelsen som tyder på nye medievaner hvor kommunikasjon mellom venner foregår over nett også når de er hjemme (Bartolomei, 2018). Funnene fra Ipsos-undersøkelsen overlapper i stor grad og bekrefter de samme trendene som Medietilsynets undersøkelse.

En tredje undersøkelse som retter seg mer spesifikt inn mot barn og unges bruk av Internett og nettbaserte medier, er *EU Kids Online*. Det er en internasjonal undersøkelse spesielt rettet mot nettbrukens muligheter og risiko for de unge, samt hvilken kunnskap og rolle foreldrene har ("EU Kids Online IV," 2019). Undersøkelsen er et samarbeidsprosjekt og sammenligner land i Europa, men det utgis også fyldige rapporter om situasjonen i Norge. Siste rapport kom i mars 2019, og forfatterne skriver at «[en] av de aller største endringene siden prosjektets forrige undersøkelse, er introduksjonen og den massive distribusjonen av smarttelefoner» (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 27). Undersøkelsen er derfor utvidet med nye spørsmål relatert til dette, spesielt knyttet til bruk av apper, siden det er her smarttelefonen skiller seg mest fra annen teknologi. Av resultater som er relevante for skolen, har undersøkelsen med noe som minner om *Barn- og medier-undersøkelsens* funn om lærerinvolvering. Veldig få (6%) oppgir lærere som noen de kan søke hjelp og råd hos når det gjelder utfordringer på nettet. Forfatterne skriver at «de lave tallene når det gjelder å be om hjelp fra voksne generelt og fra

lærere og de som har det som jobb å hjelpe barn er spesielt overraskende gitt det økte fokuset på digital kompetanse og digital dømmekraft i den norske skolen de siste årene» (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 32). Rapporten drøfter også dette lave tallet i lys av diskusjonen om mobiltelefon i skolen, og spør om dette kan være en mulig faktor som påvirker.

Det kan tenkes at dialogpotensialet mellom elever og skolen når det gjelder nettrelaterte utfordringer også er svekket på grunn av et økende fokus på mobilforbud på skolen. Hvorvidt dette gjør at elevene opplever at skolen har «meldt seg ut av» barnas digitale liv er noe vi vil se nærmere på i den videre forskningen i prosjektet. (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 32)

Dette resultatet framstår enda mer tankevekkende når respondentene samtidig gir uttrykk for en generell opplevelse av at lærere støtter og hjelper. Likevel kommer dette *ikke* til uttrykk når det er snakk om Internett og mobiltelefon. Bare 3 av 10 har fått oppmuntring fra lærere til å utforske og lære ting på Internett, 2 av 10 har opplevd at lærere har snakket med dem om hva de skal gjøre om noen på Internett plager dem og bare 1 av 10 svarer at læreren har snakket med dem om hva de gjør på Internett (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 71-72).

Rapporten understreker at det er for tidlig å konkludere og at funnene fordrer dypere analyser. Ti områder blir likevel pekt ut som særlig relevante for mer forskning. Blant annet nevnes undersøkelser av barn og unges håndteringskompetanse, forskning på påvirkning av å vokse opp med mobil og internett, samt å finne årsaker til kjønnsforskjeller på området digitale ferdigheter. Et annet område som tas opp og som er spesielt relevant med tanke på problemstillingen i denne oppgaven, er det allerede nevnte dialogpotensialet mellom barn og voksne. Et viktig spørsmål å få svar på er «Hvorfor oppleves ikke voksne generelt og lærere spesielt som relevante hjelpere for digitale problemer, og hvilke konsekvenser har dette?» (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 79).

2.2 Teknologi i norsk skole

I norsk skole har teknologi vært en del av skoleutviklingen over flere tiår. Utviklingen har gått fra en tidlig satsning på læringsteknologi til ideologikritiske perspektiver som så med skepsis på teknologien. Dette ble igjen avløst av teknologioptimistiske perspektiver med særlig fokus på EDB-utstyr, før dagens situasjon hvor kommunikasjon- og informasjonsteknologi smelter sammen og fører til at mediekunnskap og IKT i økende grad er sider av samme sak (Erstad, 2010, s. 74-75). Fra det offentlige side har det vært viktig både å

følge med på tilgang til teknologi og å sørge for hensiktsmessig bruk, noe som spesielt viser seg i Monitorundersøkelsene.

Disse har annethvert år siden 2003 gitt ut en rapport om den digitale tilstanden i norsk skole, først gjennom *Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning* (ITU) som i 2010 ble lagt inn under *Senter for IKT i utdanningen* (Dalaaker et al., 2012, s. 3). De første årene var det en kvantitativ undersøkelse som kartla bruksmønstre og holdninger til IKT i norsk skole, men fra 2010 ble den utvidet med en kvalitativ undersøkelse i tillegg.

Rapportene viser at selv om tilgang på utstyr og Internett har blitt mye bedre over tid, vedvarer mange av problemstillingene knyttet til hvordan elever og lærere bruker utstyret. Helt fra starten har Monitorundersøkelsene drøftet spørsmål knyttet til sammenhenger mellom hjemmebruk og skolebruk. Blant annet står det i rapporten fra 2005 at «den største utfordringen er at læreres bruk av IKT i skolen i alt for liten grad tar utgangspunkt i og forholder seg til barns og unges bruk og erfaringer med IKT hjemme og i andre sammenhenger utenfor skolen» (Erstad, Kløvstad, Kristiansen & Sjøby, 2005, s. 134).

Rapportene har gjennom årene omfattet aktuell teknologi i skolen, spesielt PC og etter hvert nettbrett. Likevel er det lite å finne om smarttelefonen, selv om denne jo har blitt veldig utbredt siden den dukket opp i 2007. Et unntak er undersøkelsen fra 2013 (Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden & Loi, 2013), hvor mobiltelefon nevnes i et par sammenhenger. De skriver at funnene i undersøkelsen underbygger en trend hvor bærbare datamaskiner overtar for de stasjonære maskinene: «Spørsmålet er om nettbrett, sammen med mobiltelefon, vil overta rollen som den mest utbredte teknologien blant de unge» (Hatlevik et al., 2013, s. 13). Noen år etterpå tyder tall fra flere undersøkelser på at dette er tilfelle (se bl.a. Medietilsynet, 2018).

I den siste Monitorundersøkelsen fra 2016 oppsummerer forfatterne en positiv utvikling på flere områder, men viser også til forhold som er utfordrende (Egeberg, Hultin & Berge, 2016, s. 114). Både rapportering av bruk, holdninger og erfaringer har positiv utvikling, men undersøkelsen viser at det fremdeles «er store forskjeller i hvilken grad potensialet som ligger i digitalisering og bruk av IKT i undervisning, læring og administrativt arbeid, hentes ut i skolene» (Egeberg et al., 2016, s. 109). Tilgang på utstyr er ikke det største problemet lenger, selv om enkelte skoler og kommuner henger etter. Utfordringene handler nå heller om hvordan og i hvilken grad utstyr og infrastruktur tas i bruk. Blant annet er det et funn at elever og lærere rapporterer forskjellig angående *mengden* bruk. Tolkningen forfatterne lander på, er at det er lærerne som står for mesteparten av IKT-bruken i klasserommet, noe som er

problematisk fordi elevene trenger egne erfaringer for å utvikle nødvendig digital kompetanse (Egeberg et al., 2016, s. 109). Både elevers og læreres digitale kompetanse bør derfor ifølge rapporten fortsatt være et satsningsområde i skolen.

Digitaliseringsstrategien for grunnskolingen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8) viser på samme måte til at det fremdeles er «stor variasjon i hvor digitalt modne kommunene er i dag». Det til si at selv om det har vært stor utvikling på utstyrssiden, varierer det fremdeles mye hvor planmessig innkjøp og drift er, samt hvor godt IKT utnyttes til elevers læring.

2.3 Forskning om mobiltelefonen i skolen

En del sider ved mobiltelefon og mobilrestriksjoner i skolen er allerede forsket på, både i Norge og andre land. Fokus er i stor grad knyttet til påvirkning på læringsutbytte eller sosiale utfordringer. Det er også andre perspektiver i forskningen, men det er usikkert hvorvidt disse også når ut i den offentlige debatten og diskusjonene ute på skolene. Eksempelvis har *forskning.no* i sin artikkel om forskningen på mobiltelefon i skolen (Amundsen, 2018) hovedvekt på resultater om forstyrrelser og negative effekter, mens alternative perspektiver gis mye mindre plass.

En mye sitert artikkel er Beland og Murphy (2016), som gjennom en studie i England fant at mobiltelefonforbud hadde positiv effekt på læringsutbytte. Studien undersøkte fire skoler med en kombinasjon av spørreundersøkelser om mobilregler og analyse av elevenes prøveresultater (Beland & Murphy, 2016, s. 70). Resultatene i studien tydet på at det er de svakeste elevene som opplever et større læringsutbytte ved mobilforbud, mens det ikke var noen forskjell for de høyest presterende. Mobilforbud vil ut fra dette kunne regnes som et utjevningstiltak. Forfatterne understreker at undersøkelsen dreier seg om såkalt «unstructured presence of technology», og videre at «these findings do not discount the possibility that mobile phones could be a useful learning tool if their use is properly structured» (Beland & Murphy, 2016, s. 70). Problemet ligger altså ikke i teknologien i seg selv, men i bruken av denne.

I en kinesisk studie har Gao et al. (2014) undersøkt mobiltelefonregler i grunnskolen og om det er forskjeller mellom småtrinn, mellomtrinn og ungdomstrinn. Deres utgangspunkt var at mange store studier på dette feltet har fokusert på høyere utdanningsnivåer, og at forskning på lavere skoletrinn var et behov (Gao et al., 2014, s. 27). Studien fokuserte på læreres oppfatninger, og noen av hovedfunnene var at jo lavere trinn, jo strengere regler. De fant også at mobiltelefon er populær hos alle elevgrupper, men at ungdomsskoleelever er mer avhengig

av den. Hovedbekymringen blant de spurte lærerne, samt viktigste årsak til mobilrestriksjoner, var at mobiltelefoner forstyrrer både lærings situasjoner og hvilepauser. Samtidig viste undersøkelsen at lærerne ikke opplevde at reglene var effektive i å hindre bruken og dermed forstyrrelser fra telefoner (Gao et al., 2014, s. 30). I drøftingen vektlegger forfatterne at mobiltelefonen har kommet for å bli, og at skolen må finne måter å bidra på:

Instead of debating whether it is beneficial or legal to ban or not ban student mobile phone use at school, it is time now for us to really think about how to keep the baby while throwing the bath water, given that mobile phones are becoming the most ubiquitous technology, especially among school students in the world. (Gao et al., 2014, s. 31)

I forslag til framtidig forskning tar de til orde for å finne måter å få ut de positive bidragene fra teknologien og minske de negative. Spesielt foreslår de å undersøke elevorienterte strategier som tar høyde for effekten av personlighet, alder, kjønn, identitet og gruppenormer på mobiltelefonbruk (Gao et al., 2014, s. 31). Dette betyr at selv om negative konsekvenser av mobiltelefonene for øyeblikket til dels kan begrenses ved forbud, vil det være mer nyttig å finne strategier for i større grad å kunne utnytte potensialet som ligger i denne teknologien.

En nyere studie sammenlignet læreres, foreldres og elevers holdninger til mobiltelefonregler (Gao, Yan, Wei, Liang & Mo, 2017). Til tross for uenighet blant gruppene, fant de en samlet støtte til regler som forbyr mobiltelefoner under undervisning og prøver. I slutten antyder de også behovet for å undersøke nøyere om det å endre de bakenforliggende årsakene til behovet for et forbud kan la seg gjøre. «These findings also call for future research to examine if providing students with training on how to use mobile phone reasonably has an impact on diminishing the negative impacts identified by teachers and parents.» (Gao et al., 2017, s. 24)

Her hjemme peker en artikkel fra 2017 på noe av det samme (Fritze, Haugsbakk & Nordkvelle, 2017). I en undersøkelse av erfaringer med begrensninger av elevers mobilbruk rapporterte både lærere, elever og foresatte positive resultater av skjerpede mobilregler. Spesielt vektlagt var at det gav færre forstyrrelser og mer fokus på sosial inkludering. Artikkelen beskriver også dilemmaet mellom forbud og frihet som både lærere og foreldre står ovenfor. «På den ene siden er frihet til mediene for å styrke den digitale kompetansen, på den andre siden er behovet for å begrense tilgangen for å beskytte og gi mulighet for læring» (Fritze et al., 2017, s. 209). Tosidigheten med både positive og negative sider ved denne teknologien drøftes også, særlig i lys av at telefonen er sentral del av livet til ungdommene. Mobiltelefonen kan ha noen bruksområder i skolen, men «[på] den annen side er de kanaler

inn i en stor verden av utenomfaglig aktivitet og deler i en uoversiktlig og kompleks interaksjon, i første rekke elevene imellom» (Fritze et al., 2017, s. 209). Forfatterne ser ut til å helle mot at problemene mobiltelefonen medfører er større enn fordelene. Artikkelen avslutter med en påstand om at skolen som en mobilfri arena kan gi elevene en viktig erfaring til refleksjon rundt mobiltelefoner og andre medier, og på den måten komme nærmere en «digital dannelse» (Fritze et al., 2017, s. 211). Denne påstanden er problematisk, noe jeg vil komme nærmere inn på i drøftingsdelen av oppgaven.

Disse studiene viser alle til problemer som kan komme av teknologi generelt, og mobiltelefon spesielt. Flere pågående skandinaviske forskningsprosjekter skiller seg fra dette problemfokuset ved at de undersøker praksiser knyttet til mobiltelefoner i klasserommet med en åpnere holdning til hva mobiltelefonene kan bidra med. Den digitale teknologien blir ikke bare vurdert som læringsverktøy, men utforskes som en arena hvor elevene allerede praktiserer skriftlig, muntlig og visuell kommunikasjon. Det finske prosjektet *Textmöten* har fokus på språk og skriving gjennom bruk av telefon i svensk- og finskspråklige skoler (Textmöten, u.å.). De samarbeider også med det svenske prosjektet *Uppkoblade klassrum* som studerer videregåendeelevers bruk av smarttelefoner i klasserommet (Busch, 2019). Prosjektet skal bidra til økt kunnskap om nye digitale kommunikasjonspraksiser og om hvilken rolle smarttelefonene spiller i interaksjonen i klasserommet. «Det är kunskaper som i dag saknas, eftersom både de tekniska möjligheterna och – framför allt – unga människors användning av smarta telefoner har förändras radikalt på bara några få år» (Busch, 2019).

I en tidlig publikasjon fra det svenske prosjektet skriver Olin-Scheller og Tanner (2015, s. 23) at smarttelefoner ikke var et problem eller forstyrret undervisningen i ungdomsskoleklassen de undersøkte, men stort sett ble brukt i undervisningens mellomrom når elevene var ferdige med oppgaver eller ventet på nye. De fant også at mobilbruk kunne ha positive effekter som å bygge samhold og unngå utestengelse. Artikkelen nyanserer dermed bildet av at teknologien og mobiltelefonene bare har negative effekter på det faglige og sosiale. Et annet funn i denne undersøkelsen var at bruken av smarttelefoner i liten grad var koblet til undervisningen, noe forfatterne undrer seg over, sett i lys av satsningen på digitalisering av skolen. Angående videre forskning, skriver forfatterne at «...det behövs mer förutsättningslösa studier på vilket sätt som mobiltelefonerna ingår i lärandeaktiviteter med särskilt fokus på hur skolans formella lärandeinnehåll förhåller sig till kunskapsdomäner av annat slag i de lärandesammanhang som eleverna deltar i» (Olin-Scheller & Tanner, 2015, s. 41).

En annen svensk forsker som har undersøkt videregåendeelevers bruk av mobiltelefoner, er Torbjörn Ott. I sin doktorgradsavhandling skriver han at både lærere og elever bruker mange av telefonens muligheter, og at den slik er blitt en del av skolens «infrastructure for learning» (Ott, 2017).

Også det norske prosjektet *Læring på tvers* har jobbet med en lignende tematikk, men som del av et større perspektiv om læring utenfor skolen ("Læring på tvers: Unges kunnskapspraksiser i skole og fritid," 2018). Fra dette prosjektet skriver Gilje og Silseth (2017) om praksiser knyttet til mobiltelefon på to ungdomsskoler. Her beskrives mobiltelefonen som et *grenseobjekt* mellom skolens læringspraksiser og elevenes hverdagserfaringer. I studien fant de at elevenes bruk av telefonen åpnet opp muligheten for at ferdigheter tilegnet i fritida kunne være nyttig i skolen, men også for at ny kunnskap som senere ville være nyttig på andre arenaer kunne utvikles. Å åpne opp for noe bruk av elevenes egne mobiltelefoner kan med andre ord ha positive sider. Et eksempel er hvordan klasserommet utvides når en elev henter informasjon på mobilen sin, og dette blir et viktig bidrag i det ønskede læringsutbytte (Gilje & Silseth, 2017, s. 66). Samtidig drøftes farer for at teknologien kan være uheldig for elever som er faglig svake (jf. Beland & Murphy, 2016). I oppsummeringen kommer forfatterne inn på en mulighet for at «... elever lærer seg å regulere sin egen bruk av mobiltelefon i timene. Dette vil være en stor utfordring for noen elever, men samtidig en nødvendig kompetanse for arbeid på andre læringsarenaer senere i livet» (Gilje & Silseth, 2017, s. 71).

Som nevnt i starten av kapitlet, publiseres det også i år flere artikler med lignende perspektiver i journalen *Learning, Culture and Social Interaction*, i en spesialutgave med fokus på mobiltelefon i skolen (Olin-Scheller et al., under utgivelse). Disse kan jeg naturlig nok ikke referere til her.

2.4 Kunnskapsbehov

Gjennomgangen over viser noen områder hvor det er behov for mer kunnskap.

Undersøkelsene om barn og unges mediebruk peker på et behov for å undersøke hvorfor skolen i så liten grad er en instans hvor elever finner råd og hjelp til å håndtere vanskeligheter på nett. Da er det spesielt aktuelt å finne ut om mobilforbud bidrar til dette (Staksrud & Ólafsson, 2019).

I Monitorundersøkelsene ser det ut til at tenkningen rundt digital kompetanse i skolen for det meste har vært knyttet til skolens kunnskapsdomener og egne digitale verktøy, i form av PC

eller nettbrett, mens det sies lite om mobiltelefon. Dette kan føre til at mobiltelefonen blir værende i sitt eget domene, og i forskningen betraktet som et forstyrrende element. Dette til tross for at elevene på denne datamaskinen utvikler og anvender mye av den kompetansen skolen egentlig bør bidra til å utvikle, og som elevene trenger skolens veiledning på. Det trengs derfor mer forskning som knytter mobiltelefonen til det digitale kompetansebegrepet.

Spørsmålet er også om smarttelefonens inntog tydeliggjør behovet for et bredt kompetansebegrepet hvor også danningsperspektiver spiller en viktig rolle. Å koble forskning om mobiltelefon og skole til de store danningsspørsmålene vil kunne gi et annet utgangspunkt og andre muligheter. For det første gir det et bidrag til tekningen rundt de etiske og sosiale sidene av den digitale virkeligheten. Det kan for eksempel dreie seg om drøftinger av om, og i så fall hvordan, skolen bør bidra til utvikling av verdier eller oppøvelse av dømmekraft og selvkontroll. For det andre kan danningsperspektivene gi grunnlag for å utforske eksisterende og mulige sammenhenger mellom skole og fritid, særlig koblet til smarttelefonens inntog. Et siste område hvor danningsperspektivet kan bidra, er i de spenningene mellom muligheter og utfordringer som litteraturen løfter fram. Mange peker på behovet for forsknings- og utviklingsarbeid rundt tiltak som kan oppøve elevers selvregulering i bruk av teknologi, og på denne måten i større grad utnytte mulighetene og redusere problemene. I denne sammenhengen kan danningsteoriens normative fokus være nyttig.

Mitt bidrag i dette prosjektet er for det første en start på en utforskning av elevenes opplevelse av mobilrestriksjoner. Jeg ser på dette i sammenheng med hvordan de opplever opplæringa i digital kompetanse, samt koblinger mellom skole og fritid på det digitale feltet. Dette gjør jeg både i selve undersøkelsen, men også ved å se empirien opp mot annen forskning og litteratur på feltet. For det andre er mitt bidrag en drøfting av grunnlagstenkningen og begrepsbruken på området digital kompetanse, hvor jeg blant annet tar til orde for en større vektlegging av danningsperspektivet.

3 Teori

Et prosjekt som dreier seg om elever, skole og teknologi, og som spør hvordan elever blir forberedt til livet i en digital verden, åpner for mange mulige teoretiske innganger. I min tilnærming har jeg valgt å fokusere på digital kompetanse, utviklingen av begrepet i spenningsfeltet mellom danning, literacy og ferdigheter, og diskusjonene rundt dette. Feltet er både komplekst og i stadig utvikling, noe som kan gjøre det vanskelig å få helt grep på. Dette vil jeg utdype lengre ned i teksten. Siden oppgaven fokuserer på mobiltelefon, inkluderer jeg også teori som retter seg helt spesifikt mot dette området.

Jeg starter kapitlet med teori om mobiltelefonen generelt. Videre følger en del hvor jeg kort gjennomgår de nevnte kompetansebegrepene og forskjellene mellom dem. Jeg introduserer her en figur for å vise hvordan jeg forstår og tolker sammenhenger og forskjeller. Etter dette følger en grundigere gjennomgang av begrepene hver for seg, før jeg i en egen del viser hvordan de har blitt konkretisert i ulike operasjonaliseringer og rammeverk. Kapitlet avsluttes med en drøfting av begrepene og konsekvenser ulik begrepsbruk kan få for både praksis i skolen og for forskningen.

3.1 Mobiltelefonen

Hvordan skal vi forstå mobiltelefonen, og hvilke implikasjoner har forståelsen av den for skolens forhold til elevenes digitale hverdagsliv? Hva er mobiltelefonen egentlig, og hvilken betydning har den for individet og samfunnet? Dette er svært store spørsmål, og jeg går ikke i dybden på dette, men vil kort nevne noen få ting. Oppgaven blir heller ikke enklere av at teknologien stadig endrer seg. I løpet av de om lag tjue årene mobiltelefonen har vært allemannseie (Ling & Yttri, 2003, s. 239), har den beveget seg fra å være en enhet til muntlige samtaler, etter hvert utvidet med kortfattet meldingskommunikasjon med SMS, til det siste tiårets utvikling og spredning av små, avanserte datamaskiner. Likevel kan en del utviklingstrekk som ble identifisert i mobiltelefonens tidlige faser, vise seg å være like aktuelle, og på enkelte felt forsterket. Teorien på dette området er, i likhet med teknologien selv, i stor utvikling. Den amerikanske sosiologen og kommunikasjonsforskeren Rich Ling (1954-) har over tid publisert mye om mobilkommunikasjon og konsekvenser for mennesker og samfunn, både som hovedforfatter og redaktør. Selv om mobiltelefonenes bruksområder har blitt stadig utvidet med flere funksjoner som musikkspiller, kamera eller spill, er det tale- og tekstfunksjoner som vektlegges i arbeidene hans (se bl.a Ling & Donner, 2009, s. 13).

Denne utviklingen gjenspeiler større utviklingstrekk. Tendensen til at ulike medier smelter sammen, er et kjennetegn ved utviklingen innen media og teknologi de seneste tiårene, og beskrives ofte med begrepet *konvergens* (Erstad, 2010, s. 62). Mobiltelefonen, med sine stadig flere funksjoner, er både en sentral aktør i (Ling & Donner, 2009, s. 13) og et tydelig uttrykk for (Jenkins, 2006, s. 5) denne utviklingen. Tanken om at mediene og funksjonene flyter sammen, er blitt mer utbredt og mobiltelefonen kan nesten ses som en sveitsisk lommekniv som innehar mange forskjellige funksjoner (Ling & Donner, 2009, s. 13). Disse tendensene bryter også ned andre skiller, for eksempel mellom kunnskapsområder, og er bakgrunnen for at mediekompetanse og digital kompetanse flyter mer i hverandre. Det fører til at når vi i dag snakker om mobiltelefon, er det ikke alltid like tydelig hva vi faktisk mener. Smarttelefonen har tatt denne utviklingen, med stadig flere funksjoner integrert i samme enhet, enda lengre. Mange av endringene som Ling påpekte i den tidlige utviklingen av mobilkommunikasjonsteknologi, er likevel fremdeles relevante.

Det er ingen tvil om at mobiltelefonen har ført til store endringer i hvordan mennesker lever og samhandler. Mobilkommunikasjon har blant annet forandret måten folk opplever og forholder seg til sted og tid, noe som igjen har konsekvenser både for koordinering med hverandre, sosiale bånd og håndtering av dagliglivets aktiviteter (Ling & Campbell, 2010). I og med mobilteknologiens inntog, trengte handlinger og kommunikasjon ikke lenger å skje synkront. Dette representerer både nye muligheter og nye utfordringer. Litteraturen bruker begrepet *interlacing* for å beskrive hvordan det at vi kan ha med telefonen overalt, fører til at vi i mye større grad enn før fletter ulike aktiviteter sammen: «... planning is different, travel is different, togetherness is different, and privacy is different» (Ling & Donner, 2009, s. 136). Dette skaper utfordringer for noe så grunnleggende som samtaler mennesker imellom. Hvordan skal man håndtere det å være «til stede» i samtaler, både i det fysiske stedet man befinner seg og med andre gjennom meldinger på mobiltelefonen? Situasjonen krever rett og slett helt nye ferdigheter. I sitt kapittel i Ling og Campbell (2010) skriver Relieu (2010) at «... special skills are needed if we are to embed remotely produced messages into proximal interactions. These messages have the ability to affect the trajectory of the local interaction» (s. 225). Nøyaktig hvordan vi bør håndtere dette nye forholdet til sted og tid, sier ikke forfatterne noe om. Det kunne dreid seg om å etablere tydelige skiller, normer for når og hvor det passer seg å bruke telefonen og ikke, eller eventuelt en tilnærming som innebærer å akseptere og trene seg i å «flyte med». Slike anbefalinger gis ikke. Hovedpoenget er nok snarere å påpeke hva situasjonen er og vise til behovet for utviklingsarbeid. I konklusjonen

beskrives de nye ferdighetene nesten som en kunst: «... «the artful practice» of this type of mobile phone work involves building connections between two disparate social spheres» (Ling & Campbell, 2010, s. 253). Videre handler det heller ikke bare om å forholde seg til mulighetene, men også de forventningene de medfører:

...the increasing spread of the device has meant that there is the expectation, and indeed the assumption, that we are potentially available to others, and in particular the others in our near social sphere whenever and wherever we happen to be. This mobile logic affects the way that we organize our daily lives, the way that we gather information and the way that we do our work. It is increasingly taken for granted, to the degree that we only see it when it is not there. (Ling & Donner, 2009, s. 29)

I mitt prosjekt er disse utfordringene interessante på flere måter. For det første er det ingen tvil om at denne sida ved mobilkommunikasjonen er opphav til mange av utfordringene i skolen. Skolens forhold til tid og sted, med sine klasserom og timeplaner står i sterk kontrast til mobiltelefonens muligheter for andre steder og andre samtaler. Det andre som er interessant, er at behovet for nye ferdigheter løftes opp. Litteraturen skisserer ingen strukturell løsning for å komme tilbake til en situasjon hvor tid og sted var mindre flytende. Her handler det om å utvikle ferdighetene som trengs for å håndtere det, noe som igjen reiser spørsmålet om hva skolens rolle kan og bør være.

En av de største endringene sammenlignet med fasttelefonens tid, er at vi nå kommuniserer med personer, ikke steder (Ling & Donner, 2009, s. 136). Mobilteknologien har med dette også skapt nye forutsetninger og muligheter for sosial samhandling og tilknytning. Den åpner for kontakt, å være sammen uten å være på samme sted. Forfatterne vektlegger den positive effekten dette har hatt på folks sosiale liv, og skriver at disse nye måtene å forholde seg til andre på ofte har ført til styrkede sosiale bånd mellom venner og familie (Ling & Campbell, 2010, s. 256). Samtidig viser de hvordan utviklingen representerer en utfordring på akkurat det samme området, og at de sosiale konsekvensene er usikre: «But it also seems the solidarity that comes out of it is bounded and potentially fragmented ...» (Ling & Campbell, 2010, s. 258). For eksempel er faren til stede for at man har mye kontakt med noen få, og er mindre åpen for nye kontakter. I omtale av mobilteknologi og ungdom, peker Ling og Yttri (2003) på at teknologien styrker det sosiale, men muligens svekker familiebånd, samt at mobiltelefon og SMS-teksting viser seg å være sentralt for å opprettholde vennskap.

Hvordan mobiltelefonen påvirker sosial samhandling, kommer også opp i diskusjonen om mobiltelefon i skolen. Dette er, som jeg vil komme inn på i gjennomgang av empiri, en

utfordring som spesielt de voksne i skolen er bekymret over. De unge er på sin side mer opptatt av at teknologien har gitt nye måter å være sosial på.

Ungdommer har også vist seg å være pådrivere for disse nye måtene å samhandle på. Et viktig eksempel er SMS, som ble brukt både mer enn forventet og på nye og uventede måter (Ling & Haddon, 2008, s. 147). Uten å utnevne enhver ungdom til profet, viser dette at vi i det minste må holde mulighetene åpne for at det igjen kan skje at ungdommene er noen skritt foran de voksne i å bruke teknologien. Dette er viktig i skolens tenkning rundt digital kompetanse og viser samtidig hvilken begrensning som kan ligge i å tenke rent formidlingspedagogisk på dette feltet.

En annen faktor om ungdommers mobilbruk, som også kan ses i sammenheng med forrige punkt, er maktforholdet mellom unge og voksne. I sitt kapittel i boka *Ungdom, Makt og mening*, skriver Ling og Yttri (2003) blant annet at denne teknologien er kontrollerbar av de unge selv, noe som fører til en endring i maktforholdet mellom ungdom og voksne. Dette er først og fremst tatt opp i en familiekontekst, men kanskje kan det også belyse situasjonen i skolen. Representer mobiltelefonen også her en snuoperasjon i maktforhold? Kan mobilforbud ses som et slags krampetak for å holde på makta? Løvlie (2003, s. 369) sier noe av det samme når han skriver at «teleteknologien utfordrer ... en overstyrt skole fordi både informasjon og autoritet er mer distribuert enn før».

En del av dette teorigrunnlaget har rukket å bli noen år gammelt, mens utviklingen av teknologien har fortsatt i stor fart. Ling og Donner (2009) problematiserte mobiltelefonens utvidede bruksområder, men valgte likevel først og fremst å forholde seg til samtale- og tekstmeldingsfunksjonene. Dette kan nå, ti år etterpå, i kontekst av norske ungdommers bruk av smarttelefoner, sies å være for smalt. Samtidig er det mulig å se mange av de samme trekkene i nye former. For eksempel er ungdommers adaptasjon og utvikling av praksiser med SMS-kommunikasjon (Ling & Yttri, 2003, s. 240) videreført, videreutviklet og i stor grad erstattet av nye sosiale medier som Snapchat og Instagram (Medietilsynet, 2018, s. 54).

3.2 Ferdigheter, kompetanse, literacy eller danning?

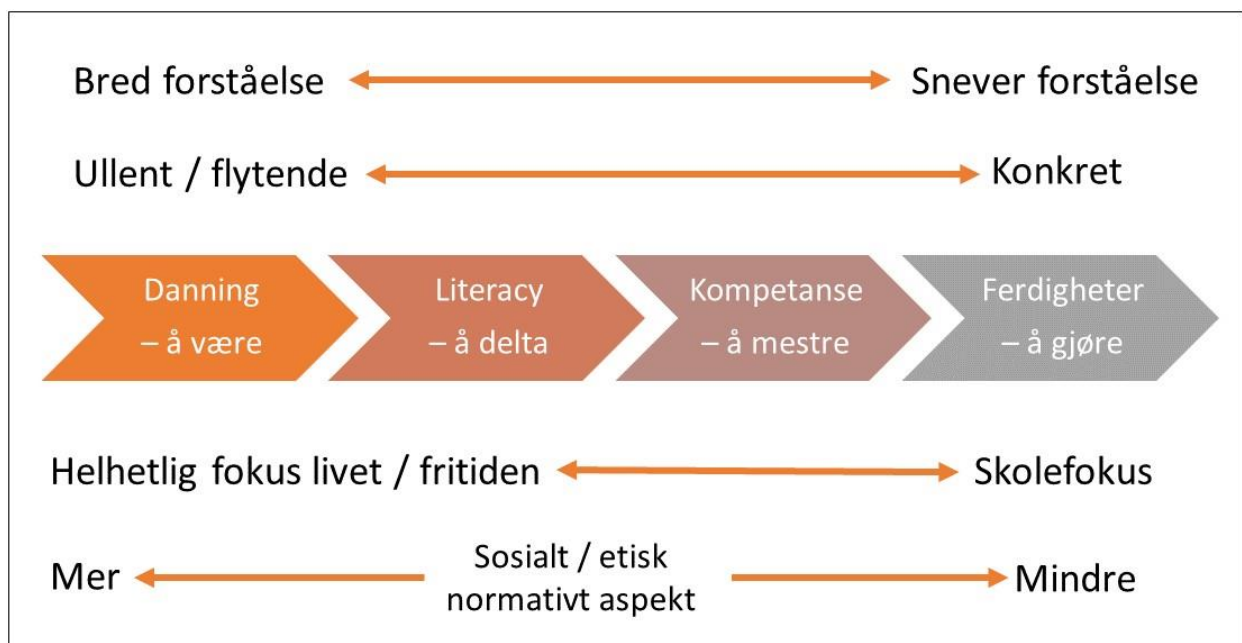
Tenkningen rundt digital kompetanse, spesielt det som går ut over de rent tekniske ferdighetene, har flere opphav. Spesielt har literacy- og danningstenkningen satt sitt preg på det som oftest uttrykkes i begrepene digital kompetanse eller digitale ferdigheter. Danning, som er et mer filosofisk begrep, innebærer et bredt og overordnet perspektiv. Det har med selvutvikling å gjøre, og det er normativt. Det omfatter dermed, og har tydelig påvirket, de

etiske og moralske sidene ved tenkningen rundt digital kompetanse. Literacybegrepet har sitt utspring i lingvistikken og har i utgangspunktet å gjøre med lese- og skrivekyndighet, men har også blitt vanlig å benytte i utvidet forstand for forståelse og formidling i en ny medievirkelighet (Se Erstad, 2010, s. 95-99).

I denne oppgaven ønsker jeg å følge dette sporet bakover til denne grunnlagstenkningen. Som jeg skal vise etter hvert, er det i skjæringspunktet mellom literacy- og danningstenkning jeg finner det mest interessante for temaet. Det er også i dette landskapet jeg vil plassere meg selv teoretisk. I valget av en bred problemstilling ligger det et ønske om å inkludere de større spørsmålene om teknologi, samfunn, individ og hvordan skolen forholder seg i dette. Dette er spørsmål hvor danningsteoriene kan være aktuelle. Samtidig går mange av både de akademiske diskusjonene og føringene fra myndighetene i retning av begreper som ferdigheter og kompetanse. Et sted i mellom disse befinner literacy-begrepet seg, som også har informert mye av tenkningen rundt digital kompetanse.

Jeg er også opptatt av sosiale og etiske aspekter knyttet til mennesket og teknologien, noe jeg da har vært på utkikk etter i litteraturen. I likhet med de større, overordede spørsmålene, er dette noe som i større utstrekning er å finne i danningsteorier, selv om det også i økende grad inkluderes i kompetansebegrepet og til dels i literacy-begrepet (se Østerud, 2007).

I et forsøk på å organisere tankene og begrepsbruken, har jeg laget en figur som jeg, med forbehold om at den er for kategorisk, tror kan være nyttig.



Figur 1 Kompetansebegreper

I denne figuren har jeg tenkt meg en akse fra en åpen og svært bred til en helt snever tilnærming. Ferdigheter, som er mest konkret, men bærer preg av en snever forståelse, ligger lengst til høyre, med kompetanse noe lenger mot venstre. Literacy, med en bredere forståelse, ligger enda lenger mot høyre på aksene, før dannelsbegrepet som favner aller bredest, ligger lengst ute. Bevegelsen mot høyre kan ses som en operasjonalisering av dannelsbegrepet, som vi for eksempel finner i ulike policydokumenter og rammeverk.

I denne inndelingen tenker jeg at ferdigheter dreier seg om å gjøre, kompetanse om å mestre og fungere, og literacy om å delta gjennom forståelse og formidling. Danning kan da sies å dreie seg om det å være. Spesielt distinksjonen mellom danning og kompetanse, med kompetansebegrepet tro på mestring av verden, er inspirert av Odin Fauskevågs presentasjon på NERA2019 (Fauskevåg, 2019a). For å tydeliggjøre sitt syn på hvor ulikt begrepene forholder seg til verden, hevdet han at kompetansens mål er *kontroll over*, mens dannelsens mål er *enhet med* verden. Dannelsbegrepet tar opp i seg de andre aspektene, men med et enda bredere perspektiv. Det rommer de store spørsmålene og problemstillingene om hva det vil si å utvikles som menneske og bli en del av verden, kanskje også den digitale. Slike beskrivelser er samtidig noe av det som kan føre til kritikk av danningstanken som noe svulstig. Ytterst ute på skalaen vil det kanskje kunne framstå som ullent og vanskelig å få tak på. Jeg mener likevel det kan gi viktige muligheter til å tenke helhetlig og overordnet over aktuelle problemstillinger. Bevegelse i den andre retningen på aksene, vil gjøre at det vi snakker om blir konkret og lettere å forholde seg til. Samtidig medfører det en fare for at det kan bli for snevert. I selve opplæringa kan det resultere i at viktige aspekter utelates, i forskningen at de virkelig produktive spørsmålene ikke stilles og utforskes (jf. Gadamer, 1966/2003, s. 64).

3.3 Digital literacy – å delta

3.3.1 New literacies

Literacy-begrepet har vært aktuelt og knyttet til utformingen av det norske begrepet digital kompetanse. Tradisjonelt har begrepet vært knyttet til lese- og skriveferdigheter (Gee & Hayes, 2011, s. 14). I forbindelse med stadig nye medier og måter å kommunisere på, har begrepet aktualisert seg på nye måter, selv om lesing og skriving ligger i bunn. James Paul Gee har blant annet fremmet en bredere definisjon som fungerer innen dataspill, hvor begrepene *recognize* og *produce* tilsvarer en utvidet forståelse av det man gjør når man leser og skriver (Gee, 2003). Noe av den samme forståelsen er å finne hos Erstad (2010) når han

skriver om kompetansens to betydninger: «[Den ene er] evnen til å motta og analysere, til å lytte, lese og forstå. Den andre er evnen til å uttrykke seg og produsere, til å snakke og skrive» (s. 94). Denne vendingen frigjør på en måte literacy-begrepet fra bokkulturen, og gjør det til et teoretisk begrep som finner anvendelse i en langt bredere sfære av meningsproduksjon. Det er teknologi- og medieutviklingen, spesielt Internett, som har ført til denne massive nytenkningen rundt literacy-begrepet. I forordet til den omfattende *Handbook of research on new literacies* skriver Coiro, Knobel, Lankshear og Leu (2008b, s. xi) at «... the internet and other digital technologies profoundly redefine what it means to be literate.» Disse endringene omfatter hele samfunnet, og implikasjonene er derfor omfattende på en rekke områder: «... educators, policy makers, employers, and the public at large all recognize that these new literacies of the Internet will be central to the most important literacy and learning issues of our generation» (Coiro et al., 2008b, s. xi). Etter hvert har også begrepet kommet i mange former, blant annet *new literacies*, *media literacies*, *new media literacies*, *critical media literacy*, *digital literacy* osv (se Erstad, 2010, s. 95-99). Kathleen Tyner (2014) har vært viktig i teoriutviklingen når det gjelder digital literacy (Se bl.a. Egeberg et al., 2016; Erstad, 2010; Giæver et al., 2014). Hun introduserte blant annet et viktig skille mellom *tool literacy* og *literacy of representation*.

Denne utviklingen påvirker selvfølgelig skole og utdanning. Opplæring i lesing og skriving har tradisjonelt vært, og er fremdeles, skolens domene. Teknologien, med tilhørende sosiale, skriftlige, muntlige og visuelle praksiser, utfordrer denne tradisjonen. Dette fører også til endringer i forholdet mellom skole og fritid. Hvordan skal skolen forholde seg til teknologien som blir sentral i barn og unges liv i fritida? Eller sagt med lånte ord fra allerede nevnte håndbok:

While the Internet is increasingly becoming this generation's defining technology for literacy and learning, many classrooms clearly have not yet begun integrating the Internet systematically into instruction, let alone providing opportunities for effective appropriation and extension of the kinds of new literacies the Internet invites and social practices that life beyond the school demand and celebrate. (Coiro, Knobel, Lankshear & Leu, 2008a, s. 9)

Selv om dette ble skrevet for mer enn ti år siden og en del skoler har kommet et stykke på vei, er det neppe mindre aktuelt.

3.3.2 Deltakerkultur

Medieforskeren Henry Jenkins (1958-) er en sentral forsker innen new literacies. Han har blant annet vært opptatt av forutsetninger for å kunne delta i det han kaller *participatory culture*, deltakerkultur. I sin bok om medieutdanning for det 21. århundre skriver han:

Educators must work together to ensure that all ... have access to the skills and experiences needed to become full participants, can articulate their understanding of how media shapes perceptions, and are socialized into the emerging ethical standards that should shape their practices as media makers and participants in online communities. (Jenkins, 2009, s. 13)

En viktig egenskap for framtiden er altså å utvikle både evne og vilje til å delta i den digitale kulturen på nettet. Som flere undersøkelser (Medietilsynet, 2018; Staksrud & Ólafsson, 2019) viser, er de fleste ungdommer i Norge aktive i denne kulturen i en eller annen form, og tanken om digitalt innfødte kan være nærliggende. Jenkins mener likevel at det er tre hovedproblemer ved å tenke på dette området som noe de unge kan og orienterer seg i på egen hånd. For det første er det faren for det han kaller *the participation gap* (Jenkins, 2009, s. 15), et skille som kan oppstå på grunn av at ikke alle har de samme tilgangene og dermed mulighetene for deltakelse. Samtidig presiseres det at ikke utstyr og tilgang er nok. Mangel på ferdigheter kan også føre til lavere deltakelse. Det andre problemet som nevnes er *the transparency problem* (s. 20), som går ut på at de unge ikke nødvendigvis reflekterer rundt sin mediebruk og har et bevisst forhold til hva de lærer. Eksempler på dette kan være å ikke reflektere over spill-designeres rolle i hvordan historie utspiller seg i spill som skal lære dem historie, eller evne til å skille reklame fra annet innhold. Med andre ord er det snakk om en form for kritisk tenkning rundt mediene, noe som ikke er blitt mindre aktuelt med økningen av falske nyheter. Til slutt omtaler boka *the ethics challenge* (s. 24), faren for at de unge ikke utvikler de etiske normene som trengs for å håndtere online-miljøet. Han skriver videre at new media literacies må bygge på tradisjonelle ferdigheter som lesing, skriving og kritisk tenkning, men i tillegg inneholde sosiale og kulturelle ferdigheter.

I dette perspektivet ligger det altså en utfordring til skolesystemet om å bidra. Det er viktige sider ved unges aktivitet på nett som skolen må involvere seg i og ta ansvar for, både at ungdommer lærer seg å delta på disse arenaene, og *hvordan* de deltar og reflekterer rundt sin egen deltakelse. *Barn og Medier-undersøkelsen* (Medietilsynet, 2018) viser at det er mobiltelefoner med sosiale medier som, sammen med TV-spill, er de mest brukte digitale arenaene blant unge. På disse områdene har de allerede begynt på et liv på nett, og skolens

oppgave blir å finne måter å håndtere dette, samt posisjonere seg for å kunne bidra til en sunn utvikling.

3.3.3 Skole og fritid

Literacy-tenkningen vektlegger og anerkjenner de unges hverdagserfaringer, kunnskap og ferdigheter som erverves og sosiale praksiser som utøves utenfor skolen. Samtidig insisterer blant annet Jenkins (2009, s. 107) på behovet for at skolen forholder seg aktivt til dette. Dette fører tankene til den amerikanske filosofen John Dewey (1859-1952) som var en sentral talsmann for en pedagogikk som vektla brobygging mellom skole og fritid. «Dewey utfordret lærersentrert og ensidig formidlingsorientert pedagogikk i sin samtid og rettet oppmerksomheten mer mot måter å engasjere og utfordre barn og unge i læringsforløp ved å ta utgangspunkt i erfaringer av relevans og autentisitet.» (Erstad, 2016, s. 123) Ordet relevans er her et nøkkelord, og er en del av grunnlaget for å vektlegge sammenhengen mellom skole og fritid i prosjektet.

Disse tankene har preget mye av pedagogikken i norsk skole. Spørsmålet er om de også får gjøre det når det gjelder de digitale hverdagserfaringene. Hvis de ikke gjør det, kombinert med at lærere har lite erfaring med og kjennskap til hva elevene bruker teknologien til hjemme, kan det ifølge (Erstad, 2010) få flere konsekvenser. For det første at konstruktiv bruk av for eksempel spill og sosiale medier i læringsarbeidet uteblir, og for det andre at lærerne vanskelig kan kommunisere godt med «den digitale eleven» fordi de rett og slett ikke forstår dennes livsverden (Erstad, 2010, s. 44). I en stadig mer digitalisert verden, gir dette en fare for at skolen setter seg selv på sidelinjen i det som er dens mest grunnleggende oppgave: Å forberede elevene til livet i denne verdenen.

3.4 Digital danning – å være

Der literacy-perspektivene legger vekt på forståelse og formidling for å delta i verden, tar danningperspektivet et enda mer grunnleggende utgangspunkt. Det handler om hvordan individet forenes med og blir en del av verden. Dette skjer jo også gjennom aktivitet, mestring og deltakelse, men teoriene går likevel dypere og dreier seg om menneskets væren i verden.

3.4.1 Hva er danning?

Danning er et begrep som har dype røtter i den vestlige kulturtradisjonen og som er sentralt i pedagogikken i vår tid (Gustavsson, 2001, s. 31). Den internasjonale litteraturen benevner det ofte med det tyske *bildung*, mens vi på norsk bruker ordene *danning* og *dannelse*. Selv om de

norske ordene brukes om hverandre og i utgangspunktet refererer til det samme, er det også noen nyanseforskjeller i hvordan de kan oppfattes. Begrepet beskriver både et mål og en prosess, og i den forstand kan vi si at ordet dannelse heller mest mot målet og ordet danning innebærer en sterkere vektlegging av prosessen. Ordet dannelse kan også lett kobles til den mer folkelige forståelsen at det handler om gode manerer og folkeskikk. I denne oppgaven velger jeg for det meste å bruke ordet danning, da jeg ønsker å få fram at det er snakk om mer enn god oppførsel, selv om dette er ett aspekt. Litteratur og drøftinger om disse sidene ved den digitale kompetansen, har ofte brukt sammensetningen digital dannelse, og teksten vil derfor inneholde begge ordene.

Selv om tanken om danning er utviklet gjennom flere tusen år og kommer i mange utgaver, ligger det til grunn en tanke om at «mennesket utvikles gjennom sitt møte med omverdenen, med det som er fremmed og annerledes» (Gustavsson, 2001, s. 31). I ulike former dreier danningsteoriene seg om hvordan den enkelte gjennom en bevegelse mellom hjemme og borte, kjent og ukjent, i vekselvirkning med verden, blir både seg selv og en del av denne verdenen. Danning kan derfor gi et mer omfattende og overgripende perspektiv på barn og unges utvikling. Det handler ikke bare om læring, men selvets utfoldelse og tilblivelse. Den prøyssiske reformatoren og filologen Wilhelm von Humboldt (1767-1835) skrev i sin tid følgende om danning:

Den endelige oppgaven for vår tilværelse er å gi begrepet om menneskehet i vår person et størst mulig innhold, både innenfor vårt eget livs tidsrom og hinsides dette, gjennom å etterlate oss spor av levende virksomhet. Denne oppgaven kan alene løses ved å forbinde vårt jeg med verden gjennom den mest mulig allmenne, levende og frie vekselvirkningen. (Humboldt, 2016, s. 180)

I denne beskrivelsen blir det tydelig hvor overordnet begrepet danning er, både i beskrivelsen av målet og prosessen. Den prosessen Humboldt skisserer, gir et sterkt argument for bredde i utdanningen, og for å gi elever et mangfold av muligheter til å utfolde seg. Ideene om aktiv omgang med verden resonnerer også med Deweys vektlegging av erfaringen, en sammenheng som både Straume (2013b, s. 195) og (Løvlie, 2013, s. 254) har bemerket.

Et annet kjennetegn ved dannelsesbegrepet er at det er normativt, det vil si at det angår det som er ønskelig. «Ordet «dannelse» og tilsvarende ord på gresk og andre språk var nøkkelord i refleksjonen over *hva et menneske er og hva det bør være.*» (Føllesdal, 2011, s. 107) Denne normative sida kan gjøre danningsstenkingen aktuell i tilknytning til digitale medier, kanskje spesielt med tanke på de etiske og moralske spørsmålene. Vi ser det blant annet i en

modernisert dygdstenkning rundt det som kalles digital dømmekraft (se Engen, Giæver & Mifsud, 2017), for eksempel i kapitlet «Et gagns digitalt menneske» (Staksrud, 2017). Samtidig har denne sida ved danningstenkningen fått kritikk for å være elitistisk og for at definisjoner av hvem som er dannet eller ikke, kan være problematisk (se bl.a. Straume, 2013a, s. 47-48).

3.4.2 Danning i en digital verden

Danningsbegrepet har også i nyere tid blitt forsøkt brukt i tilknytning til den digitale utviklingen. Begrepet dukket opp i et problemnotat fra ITU (Søby, 2003) omtrent samtidig med Lars Løvlies artikkel *Teknokulturell danning* (Løvlie, 2003), men har senere vært drøftet i flere arbeider (se bl.a. Erstad, 2010; Krumsvik & Støbakk, 2007; Østerud, 2007), senest i Frantzen og Schofield (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (Kelentrić, Helland & Arstorp, 2017) nevner digital dannelse ved et par anledninger, og har i vedlagte glossar tatt med følgende definisjon av begrepet:

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. (Kelentrić et al. (2017)

Definisjonen integrerer mange sider fra danningsteoriene, både identitetsdanning, erfaringer med verden og de etiske og normative aspektene, men i svært fortettet form.

Erstad (2010) bringer i boka *Digital kompetanse i skolen* inn begrepet digital dannelse. Han beskriver dette som en bred kulturell kompetanse, og hevder at betegnelsen kan fungere «som en overordnet refleksjon omkring konsekvensene av den digitale utviklingen for individet, kollektivet, samfunnet og kulturen» (Erstad, 2010, s. 111). En helhetlig forståelse for barn og unges læring og identitetsutvikling nevnes også, samt nye krav til å fungere som samfunnsborgere (jf. det engelske begrepet *digital citizenship*, se bl.a. Mossberger, Tolbert og McNeal (2008)). Boka framhever kommunikasjonsaspektet ved dannelsen, å kunne ta stilling til utsagn og informasjon og selv produsere innhold (s. 113). Bruken av danningbegrepet i denne sammenhengen ligger dermed egentlig nært opp til literacy-perspektivene som vektlegger forståelse og formidlingsevne for å kunne delta. Denne koblingen av literacy og

dannelse gjøres helt eksplisitt hos Østerud (2007, s. 52) når han drøfter behovet for en ny dannelsesstenkning som medieutviklingen har ført til.

Vettenrantas (2007) drøftinger om danning og teknologi signaliserer et sterkere ønske om at dannelsesbegrepet kan bidra på det etisk-moralske området: «For å kunne utvikle en mediepedagogikk som styrker etisk-moralske ferdigheter og menneskelig vekst hos unge mennesker, må vi forstå forholdet mellom menneske og teknologi – ikke fra et teknologisk, men fra et filosofisk ståsted» (Vettenranta, 2007, s. 19).

3.4.3 Teknokulturell danning

I Lars Løvliens artikkel teknokulturell danning, går han gjennom danningens historie og drøfter hvordan danning kan forstås i en moderne og teknologisk tid. Han drar tråder tilbake til flere ulike danningsteoretikere og forsøker å bygge en bro til vår tid ved å utforske hva vi kan ta vare på til tross for nye forutsetninger. Danning har alltid handlet om selvet og kulturen eller verden. Istedenfor å fokusere på et av disse, retter Løvlie blikket mot grensesnittet – det som befinner seg i mellomrommet mellom selvet og verden, der utvekslingen, danningen skjer (Løvlie, 2003, s. 347). Denne tankerekken åpner opp nye muligheter for å forstå danning innenfor en verden med ny teknologi. «Ved å skape nye grensesnitt, bidrar de interaktive mediene til å fremme den klassiske dannelses fremste mål, som var en fri interaksjon mellom selvet og verden» (Løvlie, 2003, s. 355). Et annet begrep Løvlie introduserer i artikkelen er *kyborgen*, en metafor om mennesket i den digitale verdenen som en slags sammensmelting av menneske og maskin. «De unge er kyborger. De lever i grensesnittet, og i det formes de til personer samtidig som de former verden» (Løvlie, 2003, s. 354). Dette skrev han altså før smarttelefonens inntog hvor mange nå opplever mobilen nærmest som en forlengelse av seg selv. Videre bygger han på tanker fra både Humboldt og Dewey; «Kyborgen transformerer Humboldts opprinnelige innsikt om danning som vekselvirkning via Deweys idé om danning som interaksjon til en teknokulturell kontekst, nå med grensesnitt som danningens begrep og utfordring.» (Løvlie, 2003, s. 355)

Artikkelen tar altså utgangspunkt i den tradisjonelle tenkningen om danning som en prosess mellom selvet og verden, men i en utvidet og endret form, som en nødvendig konsekvens av en forandret verden. Løvliens tanker om grensesnitt er blitt enda mer aktuelt og relevant i lys av utbredelsen av smarttelefonen. Dette er i stor grad ungdommenes mest brukte grensesnitt mellom seg selv og verden. Med tanke på Humboldts idé om selvets frie utveksling med verden er det også avgjørende hvilket ontologisk standpunkt som ligger til grunn. Løvliens

perspektiv er her at «verdensveven [ikke har] gitt oss en ny verden, men den har helt klart utvidet den gamle» (Løvlie, 2003, s. 369). Denne anerkjennelsen av en utvidet verden gjennom digital teknologi, kan begrunne at individet skal stå i en friest mulig vekselvirkning (jf. Humboldt, 2016) også med denne.

Noen konkrete utfordringer for skolen nevnes også, nesten som et frampek til dagens diskusjon om mobilforbud. «I skolen truer teknologien ... med styringsglipp og kunnskapskaos – og elevenes mobiltelefoner bidrar ikke akkurat til arbeidsfred på landets største arbeidsplass» (Løvlie, 2003, s. 369). Dette kan se ut som et argument for utestengelse av teknologi, men er nok snarere en påminnelse om en utvikling som allerede pågår og som skolen må finne måter å forholde seg til.

Løvlie (2003) sin artikkel siteres ofte i annen litteratur om digital kompetanse og danning, og ser slik ut til å ha øvet stor innflytelse på tenkningen. I tida da artikkelen kom ut, drøftet Løvlie også disse tankene sammen med Morten Sjøby fra ITU, i et intervju i Morgenbladet (2004). Sjøby og ITU (se Sjøby, 2003) var sentral i utviklingen av det digitale kompetansebegrepet som brukes i norske læreplaner og policydokumenter. Dette kan tyde på at disse tankene har hatt stor innflytelse på utarbeidelse av policy på feltet. Samtidig ser det ut til at denne type dypere tenkning rundt teknologi og menneske, fort kan utebli fra de mer konkrete diskusjonene om hvordan skolen skal forholde seg. Det gjelder både drøftinger om IKT i skolen initiert og kontrollert innenfra, og om skolens forhold til elevenes egen teknologi.

3.4.4 Teknologi som trussel mot danningen

Som vi ser har både Erstad og Løvlie hatt en tilnærming til danning i en digital verden med et optimistisk fortegn. En nyere kritikk av disse ståstedene, som bruker dannelsbegrepet i tilknytning til teknologi, er Odin Fauskevåg (2018) i sitt kapittel *Bidreg digital teknologi til danning?* i boka *Mediepedagogikk og Mediekompetanse* (Frantzen & Schofield, 2018). I et konferanseinnlegg på *NERA 2019*¹, utdypet han kritikken og knyttet den mer konkret til spørsmål om mobilforbud i skolen (Fauskevåg, 2019b). Kritikken hans går ut på at danning må bestå av mer enn informasjon om og kommunikasjonsrelasjoner til verden (Fauskevåg, 2018, s. 142). Han vektlegger spesielt den normative relasjonen individet har til verden rundt seg, og hevder at digital teknologi reduserer denne. Her baserer han seg også på eksempler fra

¹ Nordic Educational Research Association <http://www.nfpf.net/>

de senere arbeidene til den amerikanske psykologen og medieforskeren Sherry Turkle (Fauskevåg, 2018, s. 133). Hun har i sin forskning om menneskets forhold til teknologien, dreid fra et optimistisk mot et stadig mer kritisk syn på teknologien (se Turkle, 2012). I likhet med Løvlie, går Fauskevåg tilbake til Humboldts tanker om danning, men tolkningen og konsekvensene han trekker for vår tid, er helt forskjellige. Der Løvlie ser teknologien som et grensesnitt som vekselvirkningen med verden kan gå gjennom, ser Fauskevåg ut til å mene at den fort kan bli et hinder som svekker virkelighetens normative kraft. Dette har å gjøre med forpliktelse og anerkjennelse, områder som har vært viktige for danning. Disse svekkes idet verden blir mediert digitalt, og dermed reduseres muligheten for danning (Fauskevåg, 2018, s. 133).

Det er viktig å lytte til denne typen kritikk. Spesielt gjelder det når teknologien utfordrer og kanskje endrer velkjente menneskelige prosesser og mekanismer, noe jeg også var inne på i innledningen. Hvis det er riktig at denne normative involveringa i verden er vanskelig å gjenskape digitalt (Fauskevåg, 2018, s. 142), er dette en utfordring som både den enkelte, skolen, myndigheter og teknologiselskaper må ta på alvor.

Det trengs både mer forskning og filosofiske drøftinger som ser nærmere på dette. Samtidig kan det være problematisk å se på teknologi kun som medieringer og noe atskilt fra virkeligheten. Som Løvlie (2003, s. 369) skriver kan det snarere være slik at teknologien utvider verden. Opplevelsen av teknologi som trussel mot danningen er heller ikke noe nytt, ifølge Løvlie (2003, s. 348). Bøker, som tradisjonelt har vært et sentralt medium i danningstenkningen, er også teknologi som en gang ble introdusert med boktrykkerkunsten. Før det igjen var det på et tidspunkt i historien en overgang fra muntlige overleveringer til skriftspråk. Om følelsen av frykt for konsekvensene av ny teknologi, skriver Løvlie at «teknologien blir oppfattet som trussel før den overtas som kultur. Deretter brukes den uten at folk tenker over at de for lengst er teknokulturelle individer» (Løvlie, 2003, s. 348). Gee og Hayes (2011, s. 56) er også inne på dette når de skriver at «many people have bemoaned that digital media have killed reflective, slow, meditative reading of «deep» texts. But print plunged in the sword first and best».

I presentasjonen *Mobile phones in school - digital Bildung and the school as a normative space* (Fauskevåg, 2019b) ble tanken om teknologiens redusering av det normative videreutviklet til et argument for skolen som en mobilfri sone hvor sensibiliteten overfor verden kan utvikles. Mobildiskusjonen løftes med dette opp over det som handler om å løse praktiske problemer, og det dreier seg om danning i en digital verden. De normative sidene

ved danningstenkningen kan gi viktige innspill overfor den nye digitale virkeligheten. I lys av skolens allsidighet, og mobilens mange bruksområder, er spørsmålet likevel om bidraget bør komme i form av forbud og begrensninger. Kanskje kunne det heller være snakk om utforskning og utfoldelse under oppsyn, i samspill og refleksjon sammen med voksne. Innsikter fra både literacy-studier og danningsteorier, fra Humboldt via Dewey og Løvlie, gir gode argumenter for dette.

Kanskje tanken fra Humboldt om mangesidighet, selvvirksomhet og utvikling (Straume, 2013b) også kan gjelde og ha betydning for den utvidelsen av verden som de digitale mediene representerer. Samtidig er det uheldig om dette erstatter eller går på bekostning av rent fysiske erfaringer av en ikke-mediert virkelighet der disse er innen rekkevidde. Å møte noen ansikt til ansikt gir et annet inntrykk enn chat på nettet. På samme måte gjør det noe annet med oss å kjenne fjøslukta og stryke hånda gjennom saueulla enn å lese om bondegården i ei bok. Men disse erfaringene er ikke alltid tilgjengelige, og teknologien kan spille en vel så viktig rolle i å gi tilgang, om enn i mediert form, til det som ellers ville vært utenfor rekkevidde. Et eksempel på dette kan være anvendelsen av Skype til å knytte sammen klasserom forskjellige steder i verden gjennom videosamtaler (Microsoft, u.å.). Her gir altså teknologien anledning til å bytte ut lesing om andre kulturer med virtuelle besøk og møter med virkelige mennesker, og slik kanskje bringe til veie en *mer* normativ relasjon enn det som hadde vært mulig uten.

3.5 Digital kompetanse – å mestre

Der jeg har oppsummert literacy- og danningperspektivene i verbene *delta* og *være*, oppsummerer jeg kompetansebegrepet i verbet *mestre*. Igjen handler det om individets forhold til verden, og med kompetanse kan vi mestre og få kontroll over verden. Denne forenklingen og kontrasteringen til danningbegrepet, er selvfølgelig ikke den eneste måten å forstå dette på. Ludvigsen-utvalget sier for eksempel om det brede kompetansebegrepet de legger til grunn, at dette «knyttes til skolens dannelsings- og kvalifiseringsoppdrag ...» (NOU 2015: 8, s. 15).

Digital kompetanse har etter hvert blitt det mest utbredte begrepet i faglitteraturen på dette feltet. I Norge har både tidligere nevnte Monitorundersøkelser (se bl.a. (Egeberg et al., 2016)) og ulik faglitteratur drøftet og utviklet forståelsen av begrepet. Det bygger på både danningbegrepet og literacy-begrepet, men er fremdeles bredere enn rene ferdigheter. Erstad (2010, s. 101) går inn for følgende definisjon: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn.» Boka

beskriver utviklingen av digital kompetanse som et resultat av en sammensmelting av media literacy og digital literacy. De siste årene har også læreres kompetanse på dette området blitt mer vektlagt, og det jobbes med det som kalles *profesjonsfaglig digital kompetanse* (se Guðmundsdóttir & Ottestad, 2016; Kelentrić et al., 2017).

Flere av Monitorundersøkelsene har drøftet begrepsbruken. Rapporten fra 2013 argumenterte, med henvisning til europeiske perspektiver (se Ferrari, 2012), for å jobbe med begrepsavklaringer som tydelig får fram at digital kompetanse er mer enn bare ferdigheter (Hatlevik et al., 2013, s. 150). Den siste undersøkelsen fra 2016 (Egeberg et al., 2016) beskriver også hvor komplekst begrepet er, og hvordan både teknologiutvikling og samfunnsutvikling påvirker det. Igjen legges det vekt på at den digitale kompetansen skal omfatte både tekniske ferdigheter og forståelse av teknologiens påvirkning i samfunnet (Egeberg et al., 2016, s. 21).

Sett i lys av den brede forståelsen i de teoretiske tradisjonene som digital kompetanse bygger på, aner jeg en fare for å miste viktige aspekter når begrepsbruken endres i konkretiseringer og operasjonaliseringer. Det er antageligvis også grunnen til at begrepsdrøftinger og presiseringer av et bredt kompetansebegrep har vært viktig både i Monitorundersøkelsene og i Ludvigsen-utvalgets arbeid.

3.6 Digitale ferdigheter – å gjøre

Når begreper blir operasjonalisert, står vi altså i fare for å redusere meningsinnholdet. Dette gjelder enda mer for ferdighetsbegrepet, noe jeg også har illustrert i figur 1 (s.23).

Kompetansebegrepet kan til dels tøyes til å inneholde ganske mye, mens ferdigheter handler konkret om hva vi behersker, hva vi kan *gjøre*.

I norsk skole har «digitale ferdigheter» siden 2006 vært det uttrykket som brukes i læreplanene. Det er én av fem grunnleggende ferdigheter, og vil si

å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2017 del 2.1).

Guðmundsdóttir og Ottestad (2016, s. 73) hevder at måten dette kommer til uttrykk i formuleringer av selve kompetansemålene i læreplanverket, egentlig ligger nærmere det brede kompetansebegrepet. Begrepsbruken kan samtidig medføre at fokuset dreier i retning av en begrenset verktøykompetanse og at andre viktige aspekter kommer i bakgrunnen, noe Ludvigsen-utvalget er inne på i sine drøftinger av begrepet (NOU 2015: 8, s. 36). Ordet ferdigheter er i hvert fall sterkt knyttet til noe man gjør. Selve operasjonaliseringene kommer jeg tilbake til senere i delen om norske policy-dokumenter og rammeverk.

3.7 Policydokumenter og rammeverk

Drøftingene og begrepene som er gjennomgått ovenfor, har dannet grunnlag for ulike føringer fra offentlig hold. I og med at dette feltet er både nytt og i konstant utvikling, er det naturlig nok også bevegelse på policy-nivå, både hva gjelder hele samfunnet og spesielt skolesystemet. Utviklingen av norske rammeverk og læreplaner har blitt inspirert av og hentet fra det som har blitt forsket på og skrevet internasjonalt, samt fra norsk forskning og faglitteratur. Dette viser seg tydelig i arbeidet til *Senter for IKT i utdanningen*, som har vært en viktig aktør i utformingen av de sentrale dokumentene (se bl.a. Egeberg et al., 2016, s. 22). Siden internasjonale føringer har påvirket arbeidet i Norge, nevner jeg kort noe om EU-kommisjonens arbeid med *DigComp* (2019), samt Ferraris (2012) arbeid med å analysere ulike rammeverk for digital kompetanse.

EU-prosjektet *DigComp* (2019) har siden 2010 jobbet med å definere hva som kjennetegner digitalt kompetente borgere. Prosjektet bygger på en rapport fra 2006 hvor digital kompetanse regnes som en av åtte nøkkelkompetanser for livslang læring. Rammeverket gjelder alle innbyggere, men prosjektet legger vekt på utdanning og har også utgitt egne publikasjoner som gjelder skole. I den siste rapporten fra prosjektet (Carretero, Vuorikari & Punie, 2017), identifiseres fem kompetanseområder:

- Information and data literacy
- Communication and collaboration
- Digital content creation
- Safety
- Problem solving.

Foruten det første punktet som er teknisk orientert, kan det her spores en tydelig påvirkning fra litteraturen om new literacies, spesielt på punktene om kommunikasjon, samarbeid, skape

innhold og problemløsning (se Jenkins, 2009, s. xiv). Noen områder er også spesielt interessante i diskusjonen om skolen og mobiltelefoner. Punkt 4.3 handler om helse, som bekymrer mange og nevnes i argumentasjon for mobilforbud. Der hvor det er snakk om kompetanse som skal utvikles, konkretiseres dette i spesifikke punkter om hva man skal være i stand til, for eksempel:

- To be able to avoid health-risks and threats to physical and psychological well-being while using digital technologies.
 - To be able to protect oneself and others from possible dangers in digital environments (e.g. cyber bullying).
 - To be aware of digital technologies for social well-being and social inclusion.
- (Carretero et al., 2017, s. 37)

Kompetanseområde 2, *Communication and collaboration* bygger på at teknologien har ført til mange nye former for kommunikasjon og samhandling. Konkretiseringen i DigComp viser bl.a. til oppretting, styring og deltakelse i chat i Facebook Messenger eller Whatsapp (Carretero et al., 2017). Dette er områder hvor de fleste ungdommer har hverdagskompetanse knyttet til mobiltelefonen. Spørsmålet er om det fins rom for å bruke og utvikle denne kompetansen i skolen. DigComp-prosjektets hovedpunkter er ellers relativt store og generelle, noe som er fornuftig med tanke på å kunne gjelde også i fremtiden, uavhengig av den teknologiske utviklingen. Balansegangen mellom å skrive konkret, men bli fort utdatert eller å skrive mer generelt, men diffust, er noe som kan være en utfordring på dette feltet.

I en analyse av mange rammeverk for digital kompetanse, kom Ferrari (2012) fram til en definisjon som har stor grad av enighet fra et flertall (2/3) av rammeverkene:

Digital Competence is the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment. (Ferrari, 2012, s. 3)

Kompetansebegrepet slik det framstår her, er altså svært omfattende. Det inkluderer mange sider som går langt ut over den tekniske verktøykompetansen, som for eksempel problemløsning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet. Definisjonen får også fram at

kompetansen ikke bare gjelder deler av livet, men spiller inn i både arbeid, fritid, læring og sosialisering.

Også flere norske policy-dokumenter sier noe om hvordan digital kompetanse forstås og er operasjonalisert, da i norsk skolekontekst. Jeg tar her med *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2017) som kom samtidig som *Kunnskapsløftet* i 2006 og ble revidert i forbindelse med *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Selve arbeidet med nye fagplaner er også med som eget punkt, samt *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (Kelentrić et al., 2017), som er siste gren på denne stammen. Jeg anser dette dokumentet som relevant fordi forventninger til læreren også sier noe om hva elevene skal lære. Lærerens kompetanse kommer også opp i elev- og lærerintervjuene i empiridelen av denne oppgaven.

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2017) som lå til grunn for arbeid med de ulike fagplanene i *Kunnskapsløftet*, kjenner vi igjen hovedlinjene fra de internasjonale rammeverkene, og de viderefører det brede fokuset på både teknisk bruk og de mykere sidene. Rammeverket sier også at disse ferdighetene utvikles gjennom bruk, og at utvikling vil innebære en økende grad av selvstendighet i valg og bruk. Evnen til valg kommer også inn i beskrivelser av ferdighetsnivåer som hovedområdene er delt inn i. På flere av områdene innebærer de høyeste nivåene å *velge* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentrić et al., 2017) er et dokument som dreier seg om hva *lærere* bør kunne, men sier samtidig implisitt noe om forståelsen av digital kompetanse generelt. Innledningen integrerer også dannelsesaspektet når den beskriver dannelse av elever til borgere av et samfunn hvor teknologiutviklingen påvirker nesten alle sider av livet og i økende grad også utdanningssystemet. Om hvilke konsekvenser dette har for lærerens arbeid og viktigheten av at barn og unge dannes til aktiv deltakelse skriver de følgende.

I dag er det mer viktig enn noensinne at barn og unge ikke bare er passive konsumenter av produkter, tjenester og informasjon. Opplæringsens rolle er blant annet å danne elever som er i stand til å identifisere troverdig informasjon, sitere kilder, beskytte egne åndsverk, ta i bruk etiske verdier og holdninger i kommunikasjon og samhandling, produsere egne digitale ressurser og utvikle et reflektert forhold til egne og andres handlinger, kulturelle forskjeller, verdier og rettigheter.» (Kelentrić et al., 2017)

Her er det tydelige spor fra literacy- og dannelsesperspektivene i formuleringer om refleksjon, å forholde seg kritisk til kilder, etikk og holdninger, samt samhandling og produksjon.

Fagfornyelsen er et pågående arbeid med å fornye alle læreplanene i skolen for å gjøre dem mer relevante for framtiden (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I dette arbeidet har også digital kompetanse vært en del av drøftingene, både i arbeidet til Ludvigsen-utvalget og i læreplanene som tar form. Den nye overordede delen av læreplanverket er vedtatt, og skal overta for *Generell del*, men er ikke trådt i kraft ennå. Selv om dette er et overordnet dokument og formuleringene mer generelle, er det også inkludert noe som gjelder teknologisk utvikling og behovet for digital kompetanse. Blant annet står det om sosial læring og utvikling at «ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). I det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* er teknologi med som et viktig undertema. Her står det:

Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiu utvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.

(Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 14)

Selv om dette ikke handler om mobiltelefon eller digital kompetanse direkte, kan både mobiltelefonen og annen digital teknologi, illustrere nettopp disse problemstillingene. Mobiltelefonen er en teknologi med betydelig innvirkning på menneske og samfunn. Den innebærer dilemmaer og kan løse problemer, men også skape nye.

Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8) drøfter de også det digitale kompetansebegrepet. Her vektlegges blant annet at det er viktig å skille mellom ulike sider av kompetansen, som for eksempel teknologisk, informasjons- og mediekompetanse (s. 26), et skille som har vært vektlagt i flere rammeverk og i mer grunnleggende teori. Videre påpekes at «dagens grunnleggende ferdigheter vektlegger i for stor grad verktøyaspektet ved digital kompetanse og i for liten grad hvordan digitale verktøy og medier er en integrert del av det elevene skal lære i fagene og på tvers av fag» (s. 37). Som vist tidligere, har rammeverket for digitale ferdigheter en bred

kompetanseforståelse. Dette må derfor handle om hvordan rammeverket for digitale ferdigheter har blitt brukt i utarbeidelsen av de ulike fagplanene, og at verktøykompetanse har blitt mest vektlagt i formulering av mål i fagene. For å endre dette, anbefalte utvalget at digitale ferdigheter ikke skulle være en atskilt ferdighet, men heller integreres enda tettere i fagene der det er relevant (s. 47).

Skisser til fagplanene viderefører likevel digitale ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, u.å.), samtidig som det er lagt vekt på en tydeligere integrering i fag, som oppfølging av Ludvigsen-utvalgets anbefalinger. Da han sendte de nye læreplanene på høring i mars 2019, uttalte kunnskapsministeren at digitale ferdigheter har fått en tydeligere plass enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som også blir nytt, er at enkelte fag får et særskilt ansvar for trening i de ulike ferdighetene. Samfunnsfag skal få hovedansvaret for utvikling av elevenes digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Hva som blir det endelige resultatet gjenstår å se når høringsrunden er over.

Som vist har flere av arbeidene med operasjonaliseringer i ulike rammeverk for digital kompetanse hatt et bredt fokus. Tanken om at teknologisamfunnet representerer store endringer og medfører behov for en kompetansetenkning som favner dette, ser ut til å ha satt sitt preg på mange av arbeidene. Dette kan også forstås som spor av innsikter fra literacy- og danningstenkningen. Det er likevel literacy-perspektivene som gjør seg mest gjeldende oversatt til en mer konkret kompetansetenkning. Dette kan ha å gjøre med strømninger internasjonalt, men også at denne tenkningen er mer konkret når det gjelder anbefalte områder.

3.8 Drøfting og teoretisk ståsted

Jeg mener at danningbegrepet er det av de fire begrepene som best favner problemstillingene den digitale teknologien stiller oss overfor. I dette begrepet ligger noen viktige innsikter rundt det å være menneske i verden som kan opplyse diskusjonen om digital teknologi generelt og ikke minst utfordringene med mobiltelefonen. Danningsteoriene bidrar både med muligheter, men også viktige advarsler om farer ved den teknologiske utviklingen. Fauskevågs uenighet med Løvlie viser også at vi må drøfte en del problemer med hvordan eldre danningsteori skal kunne anvendes i vår tid, for eksempel om den digitale utvidelsen av verden kan telle som en del av virkeligheten. Jeg mener at den må det. Det er ikke lenger bare naturen eller verdenslitteraturen elevene skal være i vekselvirkning med, det er alle de nye medielandskapene også. Samtidig må ikke danningstanken reduseres til ren

kompetansetenkning. Min posisjon er derfor et sted imellom, hvor jeg kan hente både fra literacy-tradisjonen, men også fra danningstradisjonene. Det er spesielt i det etiske og normative landskapet jeg finner at danningsteoriene er mer hensiktsmessige, selv om de også nevnes i literacy-litteraturen. I enkelte henseender kan literacy-begrepet være for åpent og kanskje ha et for optimistisk syn på teknologien og livet med den. Blant annet hevder flere innen denne tradisjonen at de som vokser opp med digital teknologi og spill, utvikler en større evne til multitasking enn tidligere generasjoner (Jenkins, 2009, s. 62), og det hevdes også at dette er en viktig ferdighet. «... today multitasking is required more than ever and the ability to know how, when and where to multitask is becoming paramount» (Gee & Hayes, 2011, s. 2). Danningsteoriens vektlegging av normativitet, enkelte også av tradisjon, kan balansere dette. Løvlie's forståelse av danning skiller seg litt ut her, gjennom at han ikke i så stor grad snakker om det normative aspektet, i hvert fall ikke i samme form som nyhumanistene gjorde. Fauskevåg (2018, s. 126) kritiserer ham for å ikke vurdere hvorvidt den digitale teknologien fremmer eller svekker det normative i relasjonene mellom mennesker. Slik jeg forstår det, gjør Løvlie egentlig det når han beskriver hvordan teknologien på enkelte måter intensiverer det sosiale, og «ved å skape nye grensesnitt, bidrar de interaktive mediene til å fremme den klassiske dannelses fremste mål, som var en fri interaksjon mellom selvet og verden» (Løvlie, 2003, s. 355).

Det er altså denne brede forståelsen av identitetsutvikling og helhetlige syn på mennesket som virkelig er interessant i drøftingen av teknologi, menneske og skole. Både literacy-perspektiver og nyere danningstenkning innebærer argumenter for elevenes frie omgang med de nye mediene. Literacy-perspektivet gjennom sin vektlegging av nye kommunikasjonspraksiser, muntlig, skriftlig og visuelt, og danningsteoriene med beskrivelsen av den «friest mulige vekselvirkning» mellom eleven og verden.

Hva skjer så med dannelsesbegrepet i disse operasjonaliseringene? Hvor blir det av den digitale danningen? Det kan se ut som at de sidene som kan konkretiseres til noe det går an å lære, blir integrert som en del av et bredt kompetansebegrep. Det er lettere og mer håndgripelig å snakke om ferdigheter og kompetanse, men kanskje mister man også samtidig viktige spørsmål som burde være gjenstand for dypere drøfting, som også Løvlie (2003) opprinnelig forsøkte å initiere med sin artikkel. Det som handler om en mer overordnet forståelse av individet i verden, blir enten borte, eller reduseres til en begrunnelse for å jobbe med kompetanse og ferdigheter. Danning nevnes gjerne når det er snakk om samfunnet eller noe som har med etikk å gjøre, men de grundigere drøftingene rundt dette ser i beste fall ut til

å forbli i faglitteraturen. Det er grunn til å spørre om forsøkene på å koble dannelsesbegrepet til det digitale forsvant i konkretiseringer og det mer «lett-fordøyelige» kompetansebegrepet. Dette kan være noe av det samme Gustavsson (2001) beskriver mer generelt, om hvordan dannelsen er blitt et policy-begrep som «brukes i læreplanenes såkalte «poesidel» og i vakre taler på skoleavslutninger og jubileer» (s. 31).

Operasjonaliseringer og konkretiseringer er selvfølgelig helt nødvendige i det daglige arbeidet i skolen. Faren er at vi glemmer de overordede spørsmålene når vi egentlig burde la de belyse og informere de litt større valgene. Hvordan man skal forholde seg til mobiltelefonen er bare et eksempel. Både praktikere og forskere bør derfor passe på å bevege seg mellom de ulike nivåene (se figur 1, s.23), fra det smale og konkrete til det brede og helhetlige. Ikke bare for å sørge for at de overordnede drøftinger som ligger til grunn for konkretiseringene fortsetter å informere og utfordre praksis, men også med tanke på å videreutvikle grunnlagstenkningen. Det er dette jeg legger opp til i denne oppgaven.

4 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg prosjektets metode. I starten går jeg gjennom valg av metode og hvilke vurderinger som lå til grunn for dette, herunder en drøfting av ulike syn på intervju i metodelitteraturen. Videre reflekterer jeg over noen forutsetninger som kan ha påvirket resultatet, før jeg tar med noen betraktninger rundt etikk og personvern. Etter dette går jeg gjennom forskningsprosessen trinn for trinn, fra rekruttering av informanter og utarbeidelse av intervjuguide til datainnsamling, transkripsjon og analyse. Til slutt vurderer jeg de metodiske valgene opp imot noen mulige alternative metoder, før jeg kort oppsummerer styrker og svakheter i studien.

4.1 Valg av metode

I dette prosjektet ønsket jeg å finne og forstå elevenes egen opplevelse av mobilreglene. Jeg valgte derfor å jobbe kvalitativt, først og fremst ved bruk av intervju. Ifølge Postholm (2010, s. 17) er det nettopp dette, å få fram og forstå respondentenes perspektiv, kvalitative metoder innebærer.

4.1.1 Intervju

Metodelitteraturen viser mange ulike syn på intervjuet som metode og hva slags bidrag det kan gi til forskningen. Enkle antagelser om at forskeren lurte på noe, spør informanter og får informasjon, har blitt problematisert fra ulike perspektiver. Blant annet språk, maktforhold og motivasjon er faktorer som vanskeliggjør en naiv tillit til at det som framkommer i et intervju gir et korrekt bilde av virkeligheten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 65) beskriver et spenn mellom ytterpunkter i hvordan intervjuet kan beskrives; på den ene sida som *deskriptiv rapport* og på den andre sida som *diskursiv redegjørelse*. Selv posisjonerer de seg et sted imellom med sitt *semistrukturerte livsverdenintervju*, som innebærer at kunnskap ikke hentes ut av, men snarere konstrueres og skapes i intervjusituasjonen. Ryen (2002) har på sin side argumentert for en posisjon som ligger nærmere den deskriptive rapporten i sin presentasjon av *det naturalistiske intervjuet*. Ut fra en slik forståelse, gir intervjuet tilgang til intervjupersonenes oppfatning av verden, og sitater referer til en sosial virkelighet som fins (Ryen, 2002, s. 62).

Alvesson (2011, s. 11) oppsummerer tre hovedposisjoner i syn på intervjuet. For det første *neo-positivism*, som ligger tett opp til Ryens naturalistiske intervju. For det andre *romanticism*, som vektlegger nærhet og varme i intervjuet for å tilrettelegge for uthenting av «sann kunnskap». Til slutt *localism*, som oppsummerer ulike kritikker av intervjuet for at det

kan gi lite informasjon utover selve den lokale intervjusituasjonen, blant annet en som ligger nært opp til ytterpunktet *diskursiv redegjørelse* hos Kvale og Brinkmann (2015). Han viser at det er viktig å ta ulike kritikker mot intervjuet på alvor, og oppsummerer disse i åtte metaforer som kan fungere som utfyllende alternativer til det rådende bildet av intervjuet som et instrument for datainnsamling (Alvesson, 2011, s. 77). Videre hevder han at gjennom en *refleksiv pragmatisme*, kan forskere ta høyde for ulike problemer med intervju som metode uten å avvise det fullstendig (Alvesson, 2011, s. 104). Refleksivitet innebærer å tenke nøye over både sin egen rolle og andre påvirkningsfaktorer. Pragmatisme om å ikke la refleksjon og tvil ta helt over, men å faktisk bruke det som kan brukes.

I would argue that in the majority of cases the researcher should take interview statements very seriously and treat them as 'data' providing the cornerstone of empirical inquiry. There must be clear indications of the interviews not working as producers of useful data before they are met with skepticism and/or rejected. (Alvesson, 2011, s. 102)

Flere av disse perspektivene er med når jeg anvender intervju i denne studien. En viss grad av fortolkning er involvert, særlig på de områdene som har mer utydelige begreper. Andre deler er mer konkrete og da beveger jeg meg nærmere det naturalistiske intervjuet. En forventning om å faktisk finne ut noe om den sosiale virkeligheten gjennom intervjuene, i kombinasjon med refleksjoner rundt andre faktorer som kan ha spilt inn og påvirket resultatet, gjør at bruken av intervju i studien, er i tråd med Alvesson (2011) sin refleksive pragmatisme.

Det ene forskningsspørsmålet om elevenes oppfatning av mobilreglene passet godt til intervjuet som metode, da det lar seg gjøre å spørre relativt direkte om dette, uten mange muligheter for misforståelser. Hovedvekten lå på elevintervjuene, og det var også disse som var mest omfattende i tid. Intervjuene med lærer og rektor hadde til hensikt å skaffe informasjon om tiltak, både om grunner for dette og erfaringer. Dette var for å kunne se elevenes opplevelser opp mot intensjonene. En antagelse om at det her kunne finnes spenninger mellom intensjoner fra de voksnes side og erfaringer hos elevene, lå til grunn for dette. Arbeidet med litteratur, forskning og teori på feltet har også spilt og spiller inn sammen med undersøkelsen. Statusen til empirien varierer sånn sett mellom å bekrefte og være eksempler på det som har vist seg i andre undersøkelser, og å være funn som står for seg selv.

4.1.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Den kvalitative tilnærmingen i prosjektet finner dypest sett sitt grunnlag i hermeneutikkens tanke om at forståelse er fundamentalt for det å være menneske (Højberg, 2009, s. 290). Hermeneutikken er «en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass» (Thagaard, 2013, s. 41). Prosjektet baserer seg på skriftlig materiale i form av litteratur og forskning på feltet, samt intervjuene som også er språklige, i første omgang muntlig, og videre skriftlig i transkripsjonene. Det jeg er opptatt av er meningsinnholdet og fortolkning av dette. Innenfor den kvalitative tradisjonen kan dette sies å være mer hermeneutisk enn fenomenologisk. «Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Selv om forskningsspørsmålene spør etter elevenes opplevelse, er det likevel først og fremst fortolkning av mening jeg er ute etter. Kvale og Brinkmann (2015, s. 34) sier også at det er viktigere å være pragmatisk og tenke på hva man er ute etter i intervjuene enn å velge filosofisk retning.

Intervjuene tar utgangspunkt i forskningsspørsmål som er basert på teoretiske begreper rundt digital kompetanse, danning og literacy, samt forhold mellom skole og fritid. Den teoretiske gjennomgangen (kapittel 3) har vist hvor åpne disse begrepene er, og det ville vært umulig å formulere direkte spørsmål som ville være meningsfulle for elevene. Jeg måtte forsøke å oversette disse begrepene til dagligtale, som for eksempel: «Hva slags teknologi bruker dere i hverdagen?» og «Kan dere si noe om hvor dere lærer ting som har med teknologi og data å gjøre?» (vedlegg 1). Elevenes svar tar dermed utgangspunkt i at jeg allerede har tolket begrepene. I analysen tolker jeg igjen svarene for å se hvordan disse kan forstås opp imot og belyse teorien.

4.1.3 Pålitelighet og gyldighet

Kvalitative studier har noen utfordringer i møte med begrepene validitet og reliabilitet som brukes for å vurdere kvaliteten i forskning. På grunn av at metoden ikke består i framgangsmåter som lett kan gjenskapes av andre forskere i kontrollerte miljøer, har andre kriterier vært diskutert og fremmet i metodelitteraturen. En kvalitativ studies pålitelighet og gyldighet vurderes blant annet ut fra redegjørelser for utført håndverk og hvordan den forholder seg til annen forskning og teori. Thagaard (2013, s. 202) skriver at «forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen». Validiteten vurderes delvis på samme måte, men med spesielt fokus på

arbeidet med tolkning og analyse av data (Thagaard, 2013, s. 205). Klargjøring av faktorer som har påvirkning på forståelsen er også viktig å redegjøre for, som for eksempel tilknytning til miljøet man forsker på. I det følgende vil jeg derfor gi en gjennomgang av hele forskningsprosessen i prosjektet.

4.1.4 Gruppeintervju

Jeg valgte å gjøre intervjuene med elevene i grupper. Bak dette lå det for det første en tanke om at en slik organisering kunne gjøre det lettere å få i gang en samtale om temaet. Dette var basert både på egne erfaringer med samme metode, og på metodelitteraturen. Blant annet skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 180) at «når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige.» Nå mente jeg ikke at temaet i prosjektet var tabubelagt, men jeg antok likevel at gruppesettingen kunne senke terskelen for å sette ord på tankene sine. Erfaringer fra lærerjobben har vist at ungdomsskoleelever ofte kan bli ganske stille i en til en-situasjoner, mens de i en gruppe kan dra hverandre i gang. Postholm (2010, s. 72) skriver at deltakerne i et gruppeintervju kan hjelpe hverandre å komme på eller utdype felles erfaringer, noe elevene i undersøkelsen hadde gjennom undervisning og mobilrestriksjoner i skolen.

4.1.5 Lærer- og rektorintervju

Intervjuene med lærer og rektor valgte jeg å gjøre for å gi et bakteppe til elevenes uttalelser om restriksjoner og kompetanse, og for å belyse intensjoner og tanker bak. På denne måten kunne jeg se etter samsvar eller avvik mellom intensjon og opplevelse hos elevene, noe som kunne være interessant på flere plan. For det første ville det være interessant om elevenes opplevelse av restriksjonene kunne være basert på misforståelser om hvorfor reglene var der. I forbindelse med digital kompetanse kunne det også være interessant å vite om det framkom helt forskjellige beskrivelser hos elevene og de voksne. Siden dette ikke var hovedfokus satte jeg ikke av mye tid til dette, og jeg hadde gitt beskjed til informantene på forhånd om at det dreide seg om en kort samtale på ti til femten minutter.

4.2 Forutsetninger

Inn i dette prosjektet hadde jeg med meg min egen bakgrunn som lærer, en stor interesse for digitalisering i skolen, samt erfaringer, både positive og negative, knyttet til mobiltelefoner i skolesammenheng. Et nøytralt utgangspunkt var derfor vanskelig å se for seg. Heller enn å late som, er det bedre å være transparent med at dette er faktorer som spiller inn. Dette gjelder ikke bare i selve intervjuene gjennom spørsmålsformuleringer og respons fra min side, men

også i hva jeg leser ut av funnene. En annen faktor i materialet er hva informantene visste fra før om prosjektet. Både elever, lærere og rektor hadde fått tilsendt informasjonsskriv om prosjektet (se vedlegg 3). I dette opplyste jeg noen hovedpunkter om bakgrunnen for og målsettinger i prosjektet. Blant annet beskrev jeg noen av problemene knyttet til mobiltelefon i skolen. Ingen stilte sånn sett med helt blanke ark i samtalene.

4.3 Etikk og personvern

Kvale og Brinkmann (2015:35) skriver at «forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer». Intervjuet innebærer en spenning mellom streben etter på den ene sida å oppnå kunnskap, og på den andre sida å være etisk forsvarlig. Det var derfor viktig å innhente informert samtykke og dessuten ivareta konfidensialitet gjennom hele prosessen. Prosjektet ble også meldt til *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* for å få vurdert om det var i samsvar med personvernlovgivningen (godkjenning i vedlegg 4). I denne prosessen ble det klarlagt hvilke personopplysninger som måtte forvaltes og hvordan dette skulle sikres på best mulig måte. Informasjonsbrev og samtykkeskjemaer som informanter skulle få og skrive under på ble også utarbeidet som del av denne prosessen (se vedlegg 3).

Den asymmetriske relasjonen eller maktforholdet som eksisterer mellom intervjuer og intervjuperson må også være gjenstand for etiske overveielser (Kvale og Brinkmann 2015:37). Dette kan virke inn på på intervjuers styring eller påvirkning på intervjupersonene. Både ordvalg og omgivelser for intervjuet kan spille inn her. Kontakten med elevene var opprettet gjennom lærer og ledelse ved skolen, og når jeg i tillegg er lærer selv, kunne jeg fort oppfattes som en på den «voksne» sida av bordet. Jeg startet derfor elevintervjuene med å oppfordre dem til å være helt ærlige og ikke tenke på hva jeg eller lærerne skulle ønske eller mene om svarene deres.

Intervjuet innebærer også en usikkerhet knyttet til hvor åpne eller tilbakeholdne informantene vil være. Jeg visste ikke om de ville anse den digitale arenaen som en privat sfære, med deler de ønsket å skjule fra en voksen intervjuer, for eksempel innen bruk av sosiale medier, voldsspill eller lignende. Alt etter hvor godt informasjon om konfidensialitet og personvern blir kommunisert til elevene, og hvor stor tillit som er etablert, vil kunnskapsutbytte variere. Stort sett opplevde jeg en åpen tone i gruppeintervjuene, men ved et par anledninger i gruppeintervjuene, merket jeg at vi nærmet oss en grense for hva de ville dele. Det ene tilfellet gjaldt bruk av Snapchat og beskrivelser fra en fest og hvor ting hadde kommet litt ut

av kontroll, og i det andre tilfellet var hacking temaet. I disse situasjonene sa jeg til elevene at de ikke trengte å si mer om det, og så gikk vi videre med andre spørsmål.

4.4 Rekruttering av informanter

Da jeg startet letingen etter informanter tok jeg utgangspunkt i et ønske om en skole med mobilrestriksjoner og en uten. På forsommeren 2018 sendte jeg ut en forespørsel på epost til rektorer ved ungdomsskolene i en by i Nord-Norge. Her skrev jeg kort om prosjektets tema og problemstilling, samt metodedesignet. Om ønskede skoletyper formulerte jeg meg slik:

I prosjektet mitt ønsker jeg å undersøke konseptet «mobilhotell» eller andre lignende ordninger for innsamling av elevenes mobiltelefoner. Jeg søker derfor både etter en skole som praktiserer dette og en skole som har en åpnere praksis, helst basert på et gjennomtenkt og velbegrunnet valg. (vedlegg 2)

Etter sommerferien tok jeg opp tråden igjen og startet med en ringerunde for å spørre nærmere om noen kunne være interessert i å være med i prosjektet. Relativt raskt fikk jeg respons og avtale med en skole som hadde mobilhotell og som var villig til å være med i prosjektet. Skolen her praktiserte innsamling av telefoner hver morgen, men elevene fikk den tilbake i matpausen og hadde tilgang da, før de ble samlet inn igjen etter pausen. Letingen etter en skole som hadde en åpnere praksis rundt dette skulle vise seg å være vanskeligere. Selv om jeg fant skoler som til dels passet beskrivelsen, var det av ulike grunner vanskelig å få en avtale. Flere av skolene viste til stor pågang fra lærerstudenter i praksis med behov for informanter til sine masterprosjekt, mens andre skoler enten svarte at de ikke kunne prioritere det nå eller rett og slett ikke svarte i det hele tatt. Da det ikke lyktes å finne en skole i samme by som oppfylte kriteriene, måtte jeg gå noe bredere ut. Jeg forsøkte da gjennom sosiale medier som Facebook og Twitter å få kontakt med skoler uten mobilforbud. På denne måten fikk jeg en del forslag, men mange av disse var det enten vanskelig å få kontakt med eller å få innpass hos. Til slutt fikk jeg, via slekt som hadde sett henvendelsen i sosiale medier, kontakt med en lærer i Trøndelag. Han var positiv til prosjektet, tok det videre til sin leder og fikk til en avtale. Denne skolen hadde ikke mobilhotell eller annen form for innsamling, men det viste seg likevel da jeg kom dit at de hadde klare regler om at telefonene skulle være pakket bort i timene. Som jeg kommer inn på senere, opplevde elevene på denne skolen reglene som strenge, selv om de altså var mye mindre inngripende enn på den andre skolen. Forskjellen mellom skolene på dette punktet ble derfor ikke like markant som først antatt. Jeg mener likevel at datamaterialet gir muligheter til å belyse forskningsspørsmålene.

Jeg har tenkt en del på hvorfor det var så vanskelig å få til en avtale med en skole uten mobilregler. Selv om jeg fikk forklaringer, har jeg også lurt på om det kan ligge andre ting bak. At temaet er såpass omdiskutert kunne for eksempel føre til at skoler kviet seg for å bli med på et slikt prosjekt. Alternativt kan formuleringene i henvendelsen ha gitt inntrykk av at jeg var ute etter å «ta noen» eller lignende. Mer sannsynlig er det kanskje at informasjonen i en tidlig fase, da prosjektet fortsatt var i støpeskjeen, har vært for uklar. Jeg heller likevel mot å anta at det først og fremst var praktiske årsaker og tidspress i skolene som førte til denne utfordringen.

Jeg vurderte flere måter å sørge for spredning i interesser i elevgruppene. En idé tidlig i prosjektet var å samle elever i ulike grupper ut fra om de hadde høy bruk av sosiale medier, om de spilte mye dataspill osv. Dette gikk jeg bort fra, både fordi jeg bestemte meg for å intervju bare én elevgruppe på hver skole og fordi fokuset etter hvert ble enda tydeligere spisset inn mot mobiltelefon. Da avtaler med skolene var i boks, klargjorde jeg utvalgsriteriene og ba læreren om at gruppene skulle bestå av både jenter og gutter og at deltakerne skulle være aktive brukere av mobiltelefon.

De to skolene hvor intervjuene ble gjennomført var forskjellige på flere måter. Den ene skolen lå i en by Nord-Norge, heretter kalt *Nes skole*, mens den andre, heretter omtalt som *Tind skole*, lå på et mindre tettsted i Trøndelag. Utgangspunktet for å besøke nettopp disse skolene var likevel ikke geografi eller demografi, men forskjell i mobilregler. På en tenkt skala over interesse og satsning på digital teknologi, fra de som er helt imot teknologi på den ene sida, til teknologioptimister i motsatt ende, er min oppfatning at de skolene jeg har besøkt, befinner seg et sted på midten. De har teknologi i bruk på skolen, i form av PCer eller iPader, og de prøver seg fram. Ingen av skolene gir inntrykk av at IKT har vært et stort fokus, men Tind skole framstår som noe mer framoverlent i og med innføring og satsing på iPad.

4.5 Intervjuguide

Forskningsspørsmålene jeg hadde formulert, var rettet mot elevenes opplevelse og oppfatning av mobilrestriksjoner og opplæring i digital kompetanse (se kapittel 1.3). Disse dannet utgangspunkt for intervjuguiden, der jeg prøvde å finne måter å spørre så konkret at det ville være forståelige for ungdomsskoleelever.

Det første forskningsspørsmålet, om opplevelse av mobilrestriksjoner, er noe elevgruppen har en kollektiv erfaring med, men som de kanskje har ulike opplevelser av. Det var likevel såpass direkte at jeg antok at det gikk an å gå «rett på sak». Det andre spørsmålet, om digital

kompetanse, var mer komplisert, både siden begrepet ikke tilhører ungdommens dagligtale, men også fordi det som fagbegrep har en uklar definisjon (se kapittel 3). I utarbeidelsen av intervjuguiden var det derfor viktig å tenke på hvilke spørsmål som indirekte kunne lede samtalen inn mot dette, noe jeg kommer tilbake til nedenfor. Selv om dette bare var et ledd på veien mot å svare på forskningsspørsmålet, ville det uansett være interessant å få fram kunnskap om hva elevene legger i digital kompetanse, hva synes de er viktig å kunne, samt hvordan de lærer og tilegner seg slik kompetanse. Til slutt hadde jeg også en tanke om at elevintervjuene kunne gi noe kunnskap om i hvilken grad myndigheters og læreres intensjoner fører fram. Dette gjaldt for det første mobilrestriksjonene, om det er samsvar mellom intensjoner med mobilregler og elevenes opplevelse av disse. For det andre dreide det seg om digital kompetanse, om elevene oppfatter at dette kunnskapsområdet er noe skolen har kompetanse på og forsøker å bidra til.

I intervjuguiden la jeg derfor opp til at samtalen skulle starte bredt og generelt, og etter hvert bevege seg inn mot det helt spesifikke slik at begge forskningsspørsmålene skulle bli belyst. Spørsmålene starter derfor ganske åpent om teknologibruk i hverdagen, hva slags, hvor mye og til hva. En utfordring som viste seg i intervjusituasjonen, var begrepsforståelsen, for eksempel når den ene eleven svarte følgende på mitt åpningsspørsmål om hva slags teknologi de bruker i hverdagen: «Ja, mener du sånn, for eksempel kjøleskap?» Dette gikk seg likevel raskt til. Videre la jeg opp til å stille nesten de samme spørsmålene om teknologibruk igjen, men denne gang om skolen. Når det kom til opplæring i digital kompetanse, skapte uklar begrepsforståelse og avstanden mellom fagspråk og dagligtale, litt hodebry. Hvilke ord og vendinger kunne føre oss inn på sporet, slik at det ble mulig å svare på forskningsspørsmålet? Alt de eventuelt ville fortelle om egen teknologibruk, om hva de gjør og hvilke praktiske ferdigheter de utøver, kunne være nyttig her. Likevel formulerte jeg enda mer målrettede spørsmål for å hjelpe dem å tenke på ulike situasjoner, både hjemme og på skolen, om hvor og hvordan de har lært ting som har med teknologi og data å gjøre. Tanken var å utforske om de selv identifiserte noen koblinger mellom skole og hjem på dette feltet. Etter hvert ble spørsmålene enda mer spesifikke, både inn mot mobiltelefon og læring knyttet til dette, og om mulige sammenhenger mellom skole og fritid. Gjennom å utforske om elevene opplever noen sammenheng mellom det de lærer og kan på hjemmebane, og det de gjør og lærer på skolen, ville jeg belyse spørsmålet om opplæringa i digitale kompetanse oppleves som relevant. Hvorvidt elevenes erfaringer og ferdigheter på dette feltet utnyttes og tas i bruk på skolen, var

viktig informasjon som kunne være mulig å avdekke her, også med tanke på sammenligning med informasjon fra lærerintervjuene i analysen av materialet.

Videre rettet spørsmålene seg inn mot regler og tiltak knyttet til mobiltelefon. Denne delen var mer direkte fokusert på forskningsspørsmålet. Målet var slik å få fram bredden i meninger og fyldige beskrivelser av hvordan dette oppleves for elevene. En annen tanke som var med i prosjektet mitt fra starten, handlet om muligheten for å undersøke eller utvikle det jeg har gitt arbeidstittelen «digitale måtehold». Jeg ser da for meg en type dygdstenkning knyttet til for eksempel å velge bort telefonen i visse situasjoner og ha viljestyrke eller selvkontroll nok til å stå imot «digitale fristelser», samt hvordan en slik egenskap skal kunne utvikles (se også del 7.2). Dette er enda vanskeligere å snakke om direkte og var derfor en utfordring å formulere spørsmål om. Jeg prøvde likevel å inkludere noe om det i intervjuguiden og har også vært på utkikk etter dette i materialet i ettertid. Noen av spørsmålene her var om de har tenkt på problematiske sider ved egen mobilbruk, opplevd det som vanskelig å legge den fra seg og lignende. Se ellers intervjuguiden (vedlegg 1) for detaljer.

Spørsmål om og eventuelt hvorfor skolen oppleves som en instans å søke råd hos når vanskelige situasjoner oppstår på nett (jf. Staksrud & Ólafsson, 2019), kunne vært aktuelt å ta opp, men dette ble jeg først oppmerksom på i ettertid, i arbeidet med litteratur- og forskningsgjennomgangen (se kapittel 2.1). Jeg ser også i ettertid at enda mer spesifikke spørsmål ut fra literacy-litteraturen kunne vært med, blant annet knyttet til deltakerkultur og skapende virksomhet, samt lese- og skrivepraksiser.

4.6 Datainnsamlingen

Intervjuene på Nes skole ble gjennomført i slutten av november. Jeg møtte læreren om morgenen den dagen vi hadde avtalt. Hun hadde fått inn samtykkeskjemaer fra elevene og booket et klasserom hvor vi kunne gjennomføre intervjuet. Vi møtte elevene i klasserommet før vi gikk ut med gruppa. Jeg observerte da hvordan de la telefonene sine i skapet på starten av dagen. Intervjuene ble tatt opp med digital lydopptaker, og for oversikt under transkripsjonen noterte jeg ned hvem av elevene som satt hvor i forhold til mikrofonen. Intervjuet med elevene gikk greit, men jeg noterte meg noen spørsmål som ikke fungerte så bra, pluss at en del av spørsmålene ble overlappende fordi elevene hadde snakket fritt og berørt flere ting allerede. Dette var ting jeg tok med meg videre til neste intervjurunde. Inntrykket mitt i intervjuet var at elevene var engasjerte og snakket fritt og åpent om temaene. Intervjuet med lærer ble gjennomført umiddelbart etterpå, mens rektorintervjuet måtte jeg

utsette fordi det ikke passet for henne. Dette ble derfor ikke gjennomført før i midten av januar.

Intervjuene på Tind skole fikk jeg gjort i midten av desember. Gjennomføringen gikk omtrent likt på denne skolen, bortsett fra at jeg intervjuet rektor først og så læreren. Også her var jeg med til klasserommet for å hente elevene til intervjuet, og jeg observerte da at mange av elevene satt og så på telefonene helt fram til oppstart av timen ble signalisert. Elevene jeg intervjuet snakket også på denne skolen fritt og åpent om temaene vi tok opp, selv om denne gruppa hadde en større tendens til å «skli ut», både i fliring og tøysing, og til tider heftig diskusjon om foretrukket IKT-utstyr.

4.7 Transkripsjon og analyse

Jeg bestemte meg for å transkribere alle intervjuene i sin helhet, selv om det kunne vært mulig å identifisere viktige partier kun ved gjennomlytting. Fordelen med dette er at jeg har lyttet grundig gjennom hele intervjuene. Dette har gitt muligheter for å oppdage andre ting i materialet enn bare det som eksakt svarer på forskningsspørsmålene. Etter dette leste jeg gjennom hele materialet en gang uten spesielle føringer. Videre hadde jeg en mer målrettet lesning hvor jeg gikk gjennom og markerte partier som var aktuelle med for forskningsspørsmålene. Det jeg hadde markert i transkripsjonene kategoriserte jeg så i et skjema med en blanding av sitater og oppsummeringer med egne ord (vedlegg 5), en slags kategorisk opphopning (Postholm, 2010, s. 97). Funn fra elevintervjuene sorterte jeg i følgende kategorier:

1. Teknologi / digital kompetanse hjemme
2. Teknologi / digital kompetanse skole
3. Hvordan de oppfatter/beskriver tiltak
4. Meninger om tiltak
5. Digitalt måtehold
6. Andre oppdagelser / sitater

Punkt 1 og 2 var det jeg antok kunne belyse forskningsspørsmål 2, mens punkt 3 og 4 gjaldt spesifikt forskningsspørsmål 1. Punkt 5 er relatert til tidligere nevnte «sideprosjekt» (se slutten av del 4.5 og del 7.2), og til slutt hadde jeg med et punkt for å samle andre oppdagelser underveis.

Lærer- og rektorintervjuene kategoriserte jeg slik:

1. Hvordan de oppfatter/beskriver bakgrunn for tiltak
2. Eget syn på tiltak
3. Tanker om digital kompetanse opplæring
4. Andre oppdagelser / sitater

Ut fra denne kategoriseringsjobben stod noen hovedtrekk fram, noe jeg går nærmere inn på i kapittel 5 (empiri). Etter kategoriseringen har jeg gått tilbake til de transkriberte intervjuene, og sett at også mer i materialet illustrerer og bekrefter de første trekkene jeg identifiserte. Det er derfor større deler av intervjumaterialet med i presentasjon og analyse av empirien, enn det som står i skjemaet.

Jeg har i denne analyseprosessen redusert materialet og delt det inn i ulike deler, og det kan slik sies å være en deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 91). I tillegg var inndelingene i hovedsak knyttet til forskningsspørsmålene som var utledet av teori. Denne var klart med å prege arbeidet, og analysen kan dermed også beskrives som teoretisk (Postholm, 2010, s. 99). Med denne måten å jobbe på, hvor analysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver har jeg hatt en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2013, s. 197). Samtidig har jeg til en viss grad også vært åpen for at intervjumaterialet kunne ha noe mer å si, og kanskje bidra til videreutvikling av teorien, noe som er mer i retning av induktivt (Thagaard, 2013, s. 197). Spesielt i oppgavens drøftingskapittel kommer begge disse sidene fram.

4.8 Vurdering av metodevalg

Jeg valgte metode og informanter etter en vurdering av hva som best kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, og av hva jeg så for meg at var innen rekkevidde med tanke på tid og ressurser. Samtidig var det andre alternativer som kunne beriket studien eller belyst andre sider av tema.

For eksempel kunne informanter fra flere klasser eller skoler gitt et bredere grunnlag i analysen, for å se om de samme mønstrene viste seg også der. Likheter mellom to elevgrupper kan være tilfeldig, men om det er enda flere som viser de samme tendensene, ville det kunne gi et sterkere grunnlag for å trekke konklusjoner. Samtidig er ikke sammenligning hovedintensjonen med kvalitative intervju, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) anbefaler tvert om at man fokuserer på muligheten til å nå dypt ved hjelp av små utvalg.

Sammenligning er mer aktuelt ved en kvantitativ tilnærming, og en spørreundersøkelse kunne også gitt informasjon om oppfatninger av mobilrestriksjoner og opplæring i digital

kompetanse. En slik tilnærming kunne gitt et sterkere grunnlag for å generalisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Samtidig fordrer denne framgangsmåten gjerne at det er gjort kvalitative undersøkelser i forkant som kan gi retning i utforming av spørreskjemaer. Mitt inntrykk i forskningsgjennomgangen er at dette er et såpass lite utforsket felt at det ville kunne vist seg vanskelig. Det vil dessuten med nødvendighet være mye mindre rom for beskrivelser i en slik tilnærming. I mitt prosjekt ville jeg nettopp slippe til elevenes stemme, og jeg ønsket heller å la noen få sette ord på dette selv enn at mange skulle respondere på ferdig definerte alternativer.

Det hadde også vært mulig å følge tanken jeg hadde tidligere i prosjektet om å gruppere elever etter kriterier som for eksempel grad av aktivitet på nett. Dette ville gitt en mer finmasket analyse av hvorvidt ulike typer fritidsbruk av digitale medier møtes og behandles ulikt i skolen. En slik inndeling hadde også vært i tråd med tanken om informasjonsrike respondenter (Ryen, 2002, s. 87), men ville vært mest aktuelt i en undersøkelse som knyttet seg til enda mer spesifikke aktiviteter i elevenes digitale hverdagsliv, som for eksempel gaming eller blogging. Å intervju enkelte elever kunne også vært et alternativ, noe jeg også hadde skrevet inn i prosjektskissa og informasjonsskrivet som en mulighet hvis jeg ikke opplevde at gruppeintervjuene gav nok materiale.

Skolene jeg fikk med i denne studien, var ikke så ulike som jeg i utgangspunktet ønsket. Elevene ved Tind skole gav for tydelig uttrykk for at de syntes reglene de hadde, var for strenge, til at skolen kan telle som en kontrast til Nes skole. En analyse av to enda mer forskjellige skoler kunne muligens resultere i en skarpere analyse og en tydeligere pekepinn på hvilke ulike resultater mobilforbud eller ikke, kan føre til. På den andre sida ble det jo et rikere datamateriale om nettopp mobilrestriksjoner og hvordan dette oppleves for elever.

Triangulering er en prosedyre hvor man kombinerer informasjon fra ulike kilder for å øke kvalitet og pålitelighet i forskningen (Postholm, 2010, s. 132). Til dels kan dette passe som beskrivelse på denne studien, men det kunne nok også vært brukt både mer, og enda mer bevisst og målrettet. Det tydeligste eksemplet var å hente inn bakgrunnsinformasjon i intervjuene med lærere og rektorer. Dette gjorde jeg ut fra en tanke om å utforske intensjoner og realitet, altså ikke for å bekrefte eller avkrefte sannheten i elevenes utsagn. Etter hvert har jeg sett at arbeidet med annen forskning på feltet og offentlige dokumenter også triangulerer med intervjumaterialet i å belyse problemstillingen. En utvidet triangulering kunne eventuelt tatt med skriftlig dokumentasjon fra skolene som reglement, referater eller lignende. En mer teknisk løsning kunne vært vurdert for å se elevenes beskrivelser og opplevelser om

mobilbruk på skolen opp imot den faktiske bruken. Trafikkdata fra mobilselskap og skolens nettverk kan belyse dette mer presist enn elevenes selvrapporing. En slik metode kunne gitt et interessant bakteppe å sammenligne elevenes uttalelser med, men det hadde antageligvis vært noe utfordrende med tanke på personvern.

De metodiske svakhetene som trer tydeligst fram, er for det første mangelen på sammenligningsgrunnlag i en skole med en åpnere holdning til mobiltelefoner. På den andre sida gir en studie av to skoler med restriksjoner enda mer innsikt i elevenes opplevelse av dette. For det andre kunne analysen vært basert enda tydeligere på én analysemetode. Samtidig har denne gjennomgangen vist fram forskningsprosessen og på den måten forhåpentligvis gjort det gjennomskiktig hvordan resultatene i studien har blitt til. Til slutt er det et poeng at det hadde det vært en fordel å ha enda mer oversikt over teorigrunnlag og forskning *før* datainnsamlingen startet. Mye av dette har kommet på plass underveis, men spørsmål som kunne vært stilt, må nå overlates til andre prosjekter. Helheten i oppgaven viser likevel at datamaterialet er tydelig koblet til teori og andre undersøkelser (se kapittel 2 og 3). Problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt belyst, og jeg mener derfor at de metodiske valgene var hensiktsmessige.

5 Empiri og analyse

Empirien fra denne undersøkelsen har, som nevnt i forrige kapittel, en blandet status. En del av materialet kan ses som eksempler som bekrefter og illustrerer det andre kilder tidligere har funnet ut, blant annet det som har med ungdommenes bruk av digitale medier. For eksempel har ikke jeg funnet ut at ungdommer bruker Snapchat, men mine informanter bekrefter det som allerede fins av informasjon om dette fra større spørreundersøkelser. Det som i hovedsak står på egne ben er det materialet som omhandler disse elevgruppens egne opplevelser.

Gjennomgangen av materialet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene: «Hvordan fortøner mobilhotell og lignende teknologirestriksjoner seg for elever i ungdomsskolen?» og «Opplever ungdomsskoleelever opplæringa i digitale kompetanse som relevant?» Kapitlet er derfor organisert i to deler utfra disse. For å belyse det første spørsmålet tar jeg med noe bakgrunnsinformasjon i form av tanker rundt og grunner til reglene, både fra lærer, rektor og elevene. Selve spørsmålet om hvordan reglene fortøner seg, belyses direkte i intervjuene. Det andre spørsmålet som dreide seg om relevans, tas derimot opp indirekte og kommer fram gjennom måten elevene omtaler teknologibruk og læring hjemme og på skolen. Jeg har også prøvd å lete etter om det på andre måter kommer til uttrykk at de selv ser noen sammenhenger mellom deres hverdagsliv og skolen når det gjelder teknologi.

I arbeidet med intervjumaterialet stod noen hovedtrekk fram, og jeg har her sortert det i fire hovedpunkter, to for hvert forskningsspørsmål. Det dreide seg for det første om grunner til mobilrestriksjoner. Disse handler i hovedsak om å dempe sosialt press, unngå distraksjoner og å øke den sosiale interaksjonen. For det andre var elevenes opplevelse av mobilrestriksjoner preget av ambivalens gjennom at de både uttrykker forståelse og misnøye. For det tredje framkommer det i materialet et stort sprik mellom skole og hverdagsliv på dette området. Dette er tydeligst i elevintervjuene, men er også noe lærere og rektorer gir noe uttrykk for. Det handler både om hvorvidt elevene klarer å identifisere noen nytte av skolelærte ferdigheter på hjemmebane eller motsatt, og om at bruksområdene naturlig nok ofte er forskjellige. Det at skoleverdenens teknologibruk ser ut til å preges av fagspesifikke verktøy og informasjonssøk, mens bruken i fritida dreier seg mye om underholdning og kommunikasjon, kan være noe av bakgrunnen for dette spriket. Et fjerde funn som viste seg, var elevenes uttrykk for misnøye med skolens digitale opplæring. Dette bekreftes også delvis av lærere og rektorer, selv om de uttrykker seg mildere om dette, mer som et forbedringsområde.

I denne presentasjonen er sitater markert med bokstavene *N* for *Nes skole* og *T* for *Tind skole* for å skille mellom de to. Elevene er nummererte og lærer og rektor angitt med *L* og *R*. Der intervjuer er tatt med, er dette markert med *I*.

5.1 Elevenes opplevelse av mobilreglene

5.1.1 Press, distraksjon og sosial interaksjon

Før jeg kommer til elevenes opplevelse av mobilreglene, går jeg først inn på grunnene til mobilreglene på skolene. Dette er ikke bare viktig bakgrunnsinformasjon, men også interessante funn i seg selv. I mangel av offisielle dokumenter fra skolene, støtter jeg meg på lærer- og rektorintervjuene. Elevintervjuene gir også noe informasjon om dette, da elevene fortalte en del om hvordan de hadde forstått bakgrunnen for tiltakene.

Både lærere og elever på begge skolene bekrefter i intervjuene mye fra forskningslitteraturen om grunner til mobilrestriksjoner. I hovedsak handler det om å unngå distraksjoner, øke sosial interaksjon ansikt til ansikt, samt å dempe sosialt press som kommer gjennom sosiale medier. I beskrivelsene, særlig fra de voksne, virker det også som at de tre ofte henger sammen. Det er det sosiale presset som skaper distraksjoner fra undervisningen og påvirker den sosiale interaksjonen mellom elevene negativt.

På Nes skole trekker både rektor og lærer fram utfordringer med sosiale medier som hovedgrunn til tiltaket. De sosiale mediene medfører en sosial pressituasjon og et stress som de mener at tiltaket har frigjort elevene fra. Problemene har også vært drøftet sammen med elevene, og ifølge dem er reglene også resultat av en prosess som elevrådet var med på. Hvorvidt det opprinnelig var lærer- eller elevinitiert, var imidlertid litt uklart. Stresset rundt sosiale medier har også medført forstyrrelser i undervisningen, og både lærer og rektor bruker en historie om elever som gikk på do for å kommunisere på telefonen som et eksempel på hvor langt det hadde gått. Læreren beskriver det i generelle vendinger.

NL: [...] bakgrunnen for det va jo at elevan.. det va mye dogåing i timan. Det kan jo være ofte mer interessant, det som skjer på sosiale medier.. Vi hadde en undersøkelse, æ meine det va elevrådet, skal ikke si det helt for sikkert da, men undersøke litt med elevan også kordan dem oppfatta det. Og da kom det fram at det va mye stress i forhold til det der med liking [engelsk uttale] og sånn. Du føle dæ.. det e masse forpliktelsa dem har, hvis noen sende så må dem.. Altså det føltes som et stress for mange å skulle være tilgjengelig heile tida.

Rektor beskriver også en helt konkret opplevelse som illustrerer det samme poenget og som hun sier var avgjørende for hennes ståsted:

NR: Så sa ho, for ho va ganske sårbar på mange områda, så sa ho det at ja men hvis æ ikke svare så trur jo vennan mine at æ e sur. Så ho va satt i en sånn slags sosial pressituasjon heile dagen på den mobilen. Så det va en lettelse for ho at ho måtte jo bare si at nei du får svar i matfriminuttet. Hehe, du kan, æ kan bli kontakta for dem, de der helsikes læreran samle jo inn mobilen. Så det va ikke hennes feil.

Læreren nevner også at hun observerte at særlig usikre elever gjemte seg bak telefonen og ikke fikk nok sosial trening. Hun beskriver ellers at hun er veldig fornøyd med tiltaket og mener at utfordringen er å få alle til å følge det like nøye opp.

NL: Det kan bli utfordringe mellom oss læreran hvis vi ikke klar å følg det opp, og æ har hatt.. vorre forbanna mange ganga, for å si det mildt, fordi at når ikke følg det opp, ehm, så nøye og har et godt system.

Både lærer og rektor gir uttrykk for en viss ambivalens, og at de ser saken fra flere sider. De nevner argumentet om at man må lære ungdommer å håndtere mobiler og det digitale livet, men også at det er eksempler på positive sider ved elevenes mobilbruk. Læreren sier at hun egentlig er åpen for et fullstendig forbud fordi det hadde blitt mindre styr, men samtidig ser hun noe positivt med at elevene har telefonen i langfriminuttet.

NL: Æ ser jo de her guttan sett ilag.. dem prate jo om ting som e på.. Sant, dem har jo, det e jo.. Når i klassen har jo hatt veldig gode argumenta for det der, at det e meir å snakke om hvis du har den..

Dilemmaet med at skolen også skal bidra til opplæring beskriver hun slik:

NL: Men dem skal jo også lære sæ å forholde sæ til det. Så det kan jo være litt.. dilemmaet med det her.. e at man ikke lære å forholde sæ til det, på en positiv måte. Men, ja.. sum, sum så e æ veldig glad for at vi har den her ordninga.

Rektor er også opptatt av å gjøre en distinksjon mellom forbud og regulering.

NR: Et forbud e jo ganske ekstremt, så det trur æ ikke at æ ville ha gått inn for, men reguleringe for tenåringa i ungdomsskolen, det e æ for.

Hun sier hun har tenkt mye på lovligheten av slike tiltak, men hun er også forbauset over at det både i kollegiet og fra foresatte har vært såpass lite støy eller uenighet rundt tiltaket.

Regulering er også ordet som kanskje best beskriver reglene på Tind skole. Selv om disse har et mykere regime enn Nes, er det også her klare regler. Både lærer og rektor på Tind skole beskriver reglene likt. Elevene får ikke bruke telefon i timer, og hvis det skjer, er konsekvensen at den blir inndratt. Rektor sier de har vurdert forbud etter diskusjonene som har gått i media, men er fornøyd med ordningen de har. Hovedproblemet med mobiltelefonen er, ifølge læreren, at elevene bruker den til ting de ikke skal, altså distraksjon fra undervisningen.

TL: For dem er veldig opptatt av sin telefon, dem virker til å være avhengig av å følge med.

Mobilen anses også som overflødig nå når elevene har iPad de kan bruke til alt, selv om de tidligere har vært nyttige til for eksempel informasjonssøk.

TL: (...) det er også flere elever som brukte det i undervisningen, til å søke opp informasjon, fordi elevene har hatt mulighet til å koble seg på nett, på skolen sitt nett.

Både rektor og lærer på Tind er fornøyd med ordningen de har nå. Lærer kunne godt tenkt seg forbud eller regulering, men er usikker på om det er lovlig med tanke på for eksempel forsikring.

TL: Jeg har sett for meg at de ville bli mindre opptatt av sosiale medier og det å følge med, for dem har ikke den muligheten.

De voksne på begge skolene beskriver også problemene med avbrytelser og konsentrasjonsutfordringer, ikke bare som noe elevene strever med, men også de selv. Den ene læreren sa blant annet:

TL: Jeg kjenner det selv, hvis jeg sitter i møte og det vibrerer i lomma, så tenker jeg litt på det. Hvem har skrevet nå? Hva var det? Da må jeg neste sjekke, selv om jeg sitter i møtet.

Rektor ved denne skolen nevnte også dette:

TR: (...) men vi ser et visst avhengighetsforhold til mobilen. Det merka vi, og det ser vi jo hos oss voksne og, egentlig, at..

Hva elevene velger å gjøre både i friminutt og pauser kan også ses i forhold til hvilke aktiviteter de har å velge i. Rektor på Tind skole er inne på dette og nevner en tanke om at de kanskje skulle supplert med flere aktivitetstilbud for å få elever til å legge bort telefonen. Han beskriver også noe av dynamikken når skolen skal prøve å forholde seg til den nye teknologien slik:

TR: Men det e jo heile tida sånn... vi laga nokka regla, men så kommer vi på «Oi, det har vi ikke tenkt på!»

5.1.2 Ambivalens – forståelse og misnøye

Når det gjelder bakgrunn og begrunnelse for mobilreglene er elevenes beskrivelser på begge skoler stort sett sammenfallende med de voksnes. Elevene på Nes skole sier at de oppfatter at bakgrunnen for mobilreguleringen er at de skal være mer sosial og at de skal unngå forstyrrelser i timene. Elevene uttrykker delvis forståelse for dette. Noen sier de tror de kan bli mer konsentrert om arbeidet, men her er de litt uenige.

Elevene på Tind skole har lov til å ha telefonen på skolen og kan bruke den i friminuttene, men den skal ikke være framme i timer og undervisning. I intervjuet snakket vi derfor både om slik de selv har det, men også hypotetisk hva de tenkte om enda strengere regimer. Tankene deres om begrunnelse for dette sammenfaller med både de voksne og elevene på Nes.

T3: Den eine tingen e kan kom på e at læreran har lyst at elevan ska sosialisere seg med andre eleva i klassen, eller i de andre trinnan eller nokka sånt, da. Det kan jo vær eine grunnen fordi folk e jo ganske sånn, enten så e det folk som sosialisere seg, ellers e folk på telefonen.

Opplevelsen av mobilreglene preges av ambivalens. Ingen av elevene, på noen av skolene, gir i første omgang inntrykk av å ha noe til overs for mobilreguleringene. Samtidig skinner det til tider gjennom en ganske stor forståelse for tiltakene.

N3: Asså, æ kan forstå dem på en måte, men fortsatt å ta fra oss, nesten en rettighet.. Ja, det blir litt mye, syns æ. Hvis du har da problema med å kommunisere, så må du da kanskje prøve å finne andre måta å kommunisere på, være mer sosial på.

Når det gjelder detaljer om når og hvorfor tiltaket på Nes skole ble innført, er elevene litt uenige. Ryktet de har hørt om at elever var med på å bestemme det, liker de derimot ikke.

N2: Æ trur det va sånn, asså e ikke det sånn at ho NL sa at når 01-er-kullet slutta, så begynte dem med det?

N5: Ja, sånn der et år eller to år før vi begynte så slutta dem med telefonbruk, for dem fant ut at dem som brukte telefonan dem ble mye mindre sosial, så dem satt nesten bare på telefonan i friminuttet.

N4: Men det va elevan som kom med forslag også. Hehe.

N2: Serr?

N4: Ja.

N5: Det va demmes... siste året, tiendeklasse.

N4: Og dem ødela alt.

N5: Ødelegg for alle andre.

N1: 00-eran?

N4: Ja, nokka sånn, dem ødela alt

N1: Ja, for 00-eran, når de gikk i tiende, så hadde de mobil.

Tanker om rettferdighet, både mellom skoler og klasser, kommer også opp i intervjuet med denne elevgruppa. Elevene sier at deres skole er en av bare to skoler i byen som har mobilforbud, og de synes dette er veldig urettferdig. I tillegg oppfatter de sin egen klasse som den med strengest system på skolen. De beskriver at siden de ikke får bruke den ellers, sitter veldig mange på telefonen i matfriminuttet. I samtalen kommer det også fram at de tror de kunne brukt telefonen til å søke etter informasjon raskere og bedre enn med PC. En av dem sier også at mobilen egentlig er fint tidsfordriv.

Også på Tind skole var elevenes oppfatning at de har for strenge regler, selv om de altså har et mykere regime enn Nes. Samtidig uttrykker enkelte av elevene forståelse for at det jo kan være dumt å for eksempel være på Snapchat i timen. Elevene mener også at deres skole er et eksempel på at elever er sosiale selv om de får lov til å ha telefon. De understreker at dette har med hvordan skolen er bygd slik at de har flere møteplasser hvor de kan treffe elever fra andre trinn.

Det virker som ungdommene har et annet bilde av problemer mobiltelefonen medfører for det sosiale livet, enn de voksne. Elevene på Tind skole bruker seg selv som eksempel på at det er vanlig å gjøre andre ting selv om telefonen er tilgjengelig.

T3: Ja, fordi skolen her har jo på.. det e ganske unikt, på en måte hvordan det e sette opp. Fordi første friminuttet, ok, den e ikke så lang, men det e ikke så mye som skjer da anna enn at du kan gå litt rundt, prat, kjøp nokka i kantina, nokka som jo også e ganske nyttig for da får du jo og kanskje møt når i kantina og litt sånn. Andre friminuttet, på vintran og alt det der, så bruk vi å ha lov å gå tel hallen. Og alle sammen like jo å vær i aktivitet, og det e jo nokka unikt for da sitt vi jo ikke så mye på telefonen, men da e jo folk enten på trinnarealet og snakke, for de som ikke vil være så mye i aktivitet, eller så går folk og e sosial i hallen med å hold på med volleyball eller basket eller kanonball eller nokka sånt. Og i tredje friminuttet så må jo alle sammen ut. Så da e det jo for det meste bare sosialisering, ikke så mange på telefonen.

Noe av den samme erfaringa kommer fram i intervjuet med elevene på Nes.

N2: Men æ har også merka at det e noen daga der vi ikke har levert inn telefonen, og vi e jo ikke på telefonen da.

Det kommer også fram flere nyanser om mobilbruken og om denne egentlig er usosial. Flere av dem er inne på at man *kan* være sosial både på mobilen og med mobilen, for eksempel ved at man viser hverandre ting og snakker om det.

T2: Å sett med telefonen, det betyr itj at du e itj sosial. For i.. æ.. i friminutt så bruka æ og sett med telefonen. Men da går æ te kompisen min og vise ting i telefonen. Og da snakke vi om ting i telefonen, liksom.

I: Ja, så du mene at det e ikke.. det å ha telefonen framme betyr ikke at du e usosial?

T2: Nei. Fordi, æ og kompisen min, eh, han bruk å vis mæ memes, og så bruk æ og vis han sangen, som æ skreiv, som kjem ut fra artisten.

Et lignende syn kom til uttrykk i elevintervjuet på Nes skole:

N3: Direkte sosial e jo når du, liksom sånn som vi e nu, vi snakke person til person og kommunisere med hverandre mens digitalt sosial det e jo da liksom over nett, over telefon, PC, uansett kommunikasjonsmetoda på digitale media.

I: Hmm. E dem likeverdig eller e det noe forskjell på de?

N3: Æ syns dem e likeverdig. Du kan skape bånd over både liksom direkte og liksom digital.

I: Ka tenke dokker andre om det?

N5: Æ trur æ e ganske enig med han 3

Disse beskrivelsene av hvordan mobiltelefonen utvider det sosiale rommet og ikke står i motsetning til det, er også i tråd med Ling (2010; 2009) som hevder at mobiltelefonen både har endret og på flere måter styrket sosiale bånd. Samtidig uttrykker de stor enighet om at det i en del sosiale settinger, for eksempel ved måltider, ikke er akseptert å sitte med telefon.

En annen innvendig elevene har mot mobilrestriksjonene, er at utenomfaglige aktiviteter kan gjøres på mange måter. Som en av elevene på Nes skole uttrykte det:

N4: Men koffør skal dem liksom bry sæ så mye om telefonan, for vi kan jo gjøre basically det samme på PCen når vi har dem, liksom bare hente den fram og så kan du bare...

Og her ligger noe av dobbeltheten og ambivalensen. Elevene er misfornøyd med tiltak, men bekrefter samtidig at deres egen praksis bygger opp under grunnene til det. På den ene sida gir de uttrykk for at de klarer helt fint å bytte mellom aktiviteter, som for eksempel å sjekke telefonen mens de gjør lekser. På den andre sida forteller de åpent om hvordan teknologien er en utvei hvis de kjeder seg. De vil ha frihet til å bruke telefonen sin, for eksempel til å søke etter informasjon, men også slik at de kan se film. En sekvens fra elevintervjuet på Tind skole viser hvordan dette kan arte seg.

I: Så i timan på skolen så kan det være et problem at den [telefonen] drar oppmerksomheten bort?

T3: ja.

I: Du nikke litt, (5). E det sånn at du kjenne dæ igjen?

(latter)

T5: Ja, for at hvis det e norsk eller KRLE, og vi har oppe iPaden, så kan æ sette iPaden sånn og telefonen sånn [viser hvordan han setter telefonen bak iPaden] sånn at (...)

I: Så iPaden fungere som et sånn skjold som gjør at ikke de skjønne..?

T3: Ellers så ser vi på netflix.

5.2 Relevant opplæring i digital kompetanse

Å få elevene i tale om digital kompetanse og teknologibruk i skolen og fritida og å finne ut om de opplever en sammenheng og relevans, var ingen lett oppgave. Som nevnt i kapittel 4 (metode) la jeg opp til en åpen start på intervjuene med generelle spørsmål om de to arenaene slik at elevene kunne snakke seg inn i temaet. Etter hvert prøvde jeg, fra ulike vinkler, å spørre etter sammenheng mellom arenaene, for eksempel opplevd nytte av tilegnede ferdigheter den ene eller den andre veien.

5.2.1 Stort sprik mellom skolen og hverdagslivet

Selv om det var enkelte unntak, var hovedinntrykket et stort sprik mellom to verdners syn på og bruk av teknologi. Elevene ser knapt noen relevans av den digitale kompetansen de lærer i skolen for deres eget hverdagsliv. De kan heller ikke se noen nytteverdi på skolen av den kompetansen de har ervervet seg i fritida. Et eksempel fra Nes skole viser hvordan dette kommer til syne.

I: Ja, æ tenkte vi skulle snu på det der lange spørsmålet, hvis vi tenke på ting dokker har lært om data og teknologi på skolen. E det nokka av det dokker lære på skolen som dokker har bruk for i fritida?

N4: Nei!

N2: Eller jo, for at vi må jo gjøre oppgava hjemme og da e det jo lurt å vite kordan du bruke Office365.

I: Ja, sånn at på en måte den skoledelen av fritida der du gjør lekse og sånn, e det det du tenke på da?

N2: Ja

I: Ja, men hvis du tenke på din sånn helt, 100% fritid som der du ikke treng å tenke på lekse eller nokka...

N1: Å nei, nei, nei [spontan, men forsiktig, innskutt reaksjon]

Noe av bakgrunnen for dette kan nok ha å gjøre med naturlige forskjeller i bruk, som jo også viser seg i at leksearbeid er det eksemplet de kommer på. Men spørsmålet er også om disse i utgangspunktet naturlige forskjellene utilsiktet graver en større grøft enn nødvendig mellom de to «verdenene».

5.2.1.1 Hverdagslivets underholdning og kommunikasjon

Mye av det elevene forteller om hverdagslivet sitt eksemplifiserer funn i andre, større undersøkelser om barn og unges mediebruk (Se Bartolomei, 2018; Medietilsynet, 2018; Staksrud & Ólafsson, 2019). I korte trekk forteller elevene på begge skolene at teknologibruk i fritida er knyttet til underholdning og kommunikasjon på både PC, nettbrett og smarttelefon. De nevner sosiale medier, strømming av serier på Netflix, Youtube, samt gaming på diverse plattformer. Alle elevene bruker sosiale medier, men i litt forskjellig grad. Guttene på begge skolene er opptatt av dataspill, mens jentene er mer opptatt av å se på serier og sosiale medier (jf. Medietilsynet, 2018, s. 15-16). Begge elevgruppene forteller at konseptet «Streak» på Snapchat er høyt på agendaen, noe som også nevnes spesifikt i undersøkelsen til Medietilsynet (2018, s. 4). På Nes forklarer de det slik:

I: Streak.. kan du forklare ka det e?

N2: Asså, det e sånn, når du snappe fram og tilbake, etter tre daga så får du et tall attmed, og det e egentlig veldig viktig å holde.

I: Okay, korsn tall har du?

N2: Eh, det meste æ har e nesten syv hundre og femti

På spørsmål om hvordan de lærer ting på det digitale området, forteller elevene både om hvordan de lærer seg selv og hvordan søsken og venner har vist dem. De nevner også foreldre, samt det å finne hjelp på nettet. Noen av guttene på Nes beskriver det slik:

N4: Du prøve dæ jo frem og så hvis du ikke forstå så ser du på Youtube, og så bare finn ut kordan du gjør ting.

I: Ja

N3: Æ e ganske sikker på at noen lære dæ, liksom på en eller anna måte, for at for mæ va det broren min som viste mæ, mye om dette og sånn der

De forteller også at det er forskjell på type teknologi og hvem som lærer hva av hvem. Foreldre har en del å bidra med om PC-bruk, men på telefonen mener de det er ungdommene som lærer foreldrene.

T1: Nei, men for det meste, på PC, e det pappa som lære meg og på telefonen e det æ som lære dem. Mamma bare.. sett der.

Noen steder i samtalen beskriver elevene ganske avansert teknologibruk, blant annet innstillinger for personvern og posisjon i appen Snapchat, men på spørsmål om hvordan de lærer denne typen ting, blir svarene ganske ulne.

I: Ja? Der føle æ, dokker e.. at det e litt sånn avansert bruk. Korsn har dokker lært dokker det?

N4: Eh, naturlig..

I: Så det bare va naturlig?

N2: Ja, det va en oppdatering fra Snapchat

I: Så du fikk beskjed fra Snapchat, at nu kan du gjøre dette?

N2: Ja, og så kan man lese om det, hvis du vil.

I: Ja, så bruke dokker å gjøre det, da, når det kommer sånne beskjeda om oppdateringe og nye ting?

N5: Noen gang.

Det kan slik virke som at ferdigheter og kunnskaper de har skaffet seg i fritida, ikke er noe de har et veldig bevisst forhold til. Også når det gjelder spill, er det klart for elevene at de har lært seg dem, men ikke like tydelig *hvordan* de lærte det.

T3: (...) men.. han har ikke akkurat lært me noe. Han bare.. det va e som kom på kontoret hans, satt se på en stol og så litt på ka han holdt på med og det va der e fikk

inspirasjon. Han vist jo me egentlig ikke kordan de forskjellige tingan funka, så e har lært det sjøl, ja.

På spørsmål om digitale ferdigheter tilegnet hjemme som er nyttig på skolen, er det heller ikke mye som kommer fram. Enkelte nevner at de har lært om filbehandling på PC. En av elevene på Tind forsøker seg også på en forklaring på hvordan ferdigheter og erfaringer fra databruken hjemme har vært til hjelp i læring av programvare på skolen.

T3: Ehm, hvis e ska svar på spørsmålet ditt så meine e at det.. det e på en måte delt i to, sånn, men når du allerede kan ganske mye om den eine tingen, så e det veldig lett å sett seg opp i den andre og fordi det.. man på en måte lær seg te det fort, vil e ha sagt. Sånn første gang når e sku bruk Word, det va jo liksom, å, masse av de her knappan kjenn e jo igjen selv om e aldri har brukt det, så. Det satt se ganske fort fast i hodet da, selv om at det egentlig to forskjellige ting her, egentlig, syns e, da.

I: Ja. Så du klarte å på en måte overføre nokka du.. du va vant med å trykke på knappa og se det på en skjerm, og så klarte du å ta det inn på det nye du skulle lære?

T3: Ja, på en måte å prøv me fram, som e har gjort på den forrige verdenen.

Dette tyder på at det innen dette kompetanseområdet kan være en del uartikulerte sammenhenger som er vanskelig å få øye på, ikke bare for elevene selv, men også for lærere og forskere.

Et annet poeng de kommer inn på, er at muntlig kommunikasjon på nett, både på norsk og engelsk, kan være nyttig i språkfagene. Flere av elevene på begge skoler nevner at muntlig engelsk er en ferdighet som læres hjemme, særlig gjennom spilling, som de kan ha bruk for i skolen. Denne sammenhengen har også annen forskning pekt på (se bl.a. Brevik, 2019a).

Mye av fritidsbruken er altså knyttet til kommunikasjon og samarbeid som vi både finner i literacy-litteraturen (Jenkins, 2009), internasjonale rammeverk (DigComp, 2019) og i det norske rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette er områder som mange ungdommer har kompetanse i, og som de allerede anvender på både telefoner og PCer i fritida, men som det altså kan se ut til å være liten kontakt med fra skolens side. Svært lite i intervjumaterialet viser at elevene har fått bruke, videreutvikle og modifisere dette i skolen, noe som kan tyde på at disse sidene ved kompetansen i stor grad overlates til hjemmelivet og fritida.

5.2.1.2 Skolens fagspesifikke verktøy og informasjonssøk

Når spørsmålene i intervjuet begynte å dreie mot teknologibruk og opplæring i skolen, kunne det i første omgang virke som elevene ved Nes skole mente at de ikke lærte noen ting om data og teknologi på skolen. Gjennom samtalen kommer de likevel på en del ting. De nevner programmer på PC som Powerpoint, Word, Excel, Geogebra og Onenote, som er i bruk i undervisningen. De forteller også at det er forskjell på lærerne, hvor noen prøver å ta teknologien mer i bruk enn andre. Det kommer også fram at det er forskjell fra de ulike barneskolene elevene har gått på tidligere. Noen har hatt grundigere opplæring i PC-programmer som brukes i skolen og har dratt nytte av dette i ungdomsskolen. På spørsmål om de har lært noe på dette feltet som de har bruk for i fritida, svarer de umiddelbart og kontant nei. Senere kommer det likevel fram at de blant annet har lært om bildedeling og nettvett, men de mener dette er logisk og ting de visste fra før.

Når det gjelder opplevelse av nytte og relevans spiller det inn hva elevene driver med i fritida, og dette kan variere ganske mye. Enkelte elever vil kanskje ha bruk for Office-programmene i fritida, mens for andre ligger relevansen av denne opplæringa fremdeles fram i tid og er vanskelig tilgjengelig for dem. Som den ene eleven uttrykte det:

N5: Eh, æ trur ikke æ får bruk for å bruke Excel på fritida mi. Det e ikke sånn at æ sitt og gjør matte akkurat.

På Tind skole har elevene tidligere hatt PC, men har denne høsten gått over til å bruke iPad. Dette er det tydeligvis delte meninger om, og diskusjonen blusser opp i løpet av intervjuet. En av elevene er tydelig mye mer glad i PC og savner dette, mens et par av de andre sier de foretrekker vanlig manuell skrivebok framfor iPad.

I likhet med elevene på Nes, nevner også Tind-elevene opplæring i programmer de skal bruke i undervisningen. De har hatt kurs sammen med lærerne i bruk av iPad og forteller at de har lært litt om sosiale medier og lovverk knyttet til mobbing. Ingen av elevene her heller tror i utgangspunktet at de har bruk for det de lærer på skolen av digital kompetanse, hjemme.

5.2.2 Misnøye med opplæring i digital kompetanse

Både lærere og elever vurderer opplæringa i digital kompetanse som for dårlig, og både lærere og elever mener at lærerne trenger mer kompetanse. Elevene på begge skolene uttrykker seg kritisk om skolens opplæring på dette området. Det går på at de enten har hatt for lite opplæring, at lærerne ikke kan det selv, eller at de lærer ting de mener de vet fra før. Her er det viktig å ha i bakhodet at for eksempel Monitorundersøkelsen 2016 (Egeberg et al.,

2016, s. 10) har vist at elever gjerne vurderer sin egen digitale kompetanse som høyere enn den faktisk er.

N4: Vi lære jo alt hjemme egentlig, da, så.. æ vet ikke.

I: Ja, okei, så det du trenger å lære, det føle du at du lære hjemme?

N3: Æ trur et veldig godt spørsmål e, liksom, ka e kompetansen til læreran i data og elektronikk, for at noen ser ut som de kan det, faktisk, ganske greit, men noen virke.. veldig fjern på det. Så det e jo liksom, æ tru'kke en som ikke vet så mye om det, burde lære [bort] så mye om det...

N5: Dem spør jo elevant

N3: Ja, noen spør faktisk elevant om kordan man skal fikse det, eller ka man skal gjøre når det kommer opp et problem

På denne skolen er det tydelig at det er en lærer som er mer engasjert og kunnskapsrik enn de andre lærerne. Læreren og rektor utdyper dette og forteller at de har en IKT-pedagog som blant annet har ansvar for grunnopplæring i Office365 når elevene får utdelt PC i 8. klasse.

Elevene på Tind skole sier flere ganger i intervjuet at det er de som lærer lærerne, men samtidig forteller de at de i forbindelse med iPad-innføringen har hatt felles opplæring med eksternt firma.

T3: Det e veldig sjelden det skjer, det e for det meste.. til og med det samme med PCan og at det va når i klassen våres som heile tida hjalp læreran hvis dem ikke får det te. Så akkurat at vi har lært så mye på skolen om teknologi e ikke det.. Ja, vi har i hvert fall ikke lært så mye på skolen om teknologi og alt det der. Meir det at vi har lært sjøl å lære læreran.

Lærere og rektorer på de to skolene uttrykker også, i litt ulik grad, en viss usikkerhet om hvor god opplæringa på dette feltet er. På spørsmålet om digital kompetanse ved skolen, begynner læreren på Nes skole svaret sitt med at

NL: Dilemmaet e at det kommer nye ting som kanskje vi læreran heller ikke mestre så godt.

Hun forteller at de har hatt en plan for digital kompetanse tidligere, men hun er usikker på om den er i funksjon eller om det har sklidd ut. Hennes inntrykk er at det er litt tilfeldig, men PC

brukes mye i undervisningen. Når hun forteller om dette, kommer hun på og nevner at i likhet med mobiltelefonene er det også her en utfordring at elevene kan holde på med andre ting. Rektor ved skolen sier også at opplæringa på dette helt sikkert kan bli bedre, at det er en opplevelse av manglende kompetanse blant lærere. Begge to nevner også at de jevnlig opplever problemer med systemer som ikke fungerer.

På Tind skole uttrykker både lærer og rektor noe mer tro på skolens opplæring i digital kompetanse. De knytter dette spesielt til fokuset på iPad siden dette ble innført i høst. Det har vært opplæring i hvordan bruke den, hvordan strukturere notater og bruke forskjellige programmer. Et eksternt firma har gjennomført kurs hvor ansatte og elever har fått opplæring sammen. Både lærer og rektor uttrykker tilfredshet med dette. Når det gjelder opplæring i nettvett og kildekritikk, sier læreren at dette gjøres i mange fag. Likevel er det ikke så strukturert, og ansvaret er ikke fordelt mellom lærerne, men det blir i hvert fall snakket om.

6 Drøfting

For å belyse problemstillingen «Hvordan forholder skolen seg til elevenes hverdagsliv i arbeidet med å forberede dem på livet i en stadig mer digitalisert verden?» har jeg i dette prosjektet stilt to spørsmål. For det første «Hvordan fortoner mobilhotell og lignende teknologirestriksjoner seg for elever i ungdomsskolen?» og for det andre «Opplever ungdomsskoleelever opplæringa i digital kompetanse som relevant?». Den røde tråden mellom disse bygger på en antagelse om en sammenheng; at måten skolen forholder seg til elevenes hverdags erfaringer, kan påvirke hvilken grad av sammenheng elevene opplever at undervisningen har med deres eget liv. En lignende antagelse kommer til uttrykk i *EU-kids-rapporten* når de skriver at «det kan tenkes at dialogpotensialet mellom elever og skolen når det gjelder nettrelaterte utfordringer også er svekket på grunn av et økende fokus på mobilforbud på skolen» (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 32). Dette kan igjen kobles til et mer overordnet nivå, om elevene blir forberedt til livet i (en digital) verden, eller med andre ord – skolens dannelsingsoppdrag.

I denne delen drøfter jeg hva jeg har funnet ut og hvordan dette skal forstås i forhold til annen forskning og teori, samt hvilke nye utfordringer og spørsmål som kommer ut av dette. På grunn av sammenhengen mellom problemstilling og forskningsspørsmål, er det mest naturlig å se funn, problemstilling og forskningsspørsmål under ett.

Jeg vil derfor bare kort kommentere forskningsspørsmål og funn hver for seg før den videre drøftingen omhandler helheten og mulige følger av funnene. Etter hvert vender jeg tilbake til dannelsesbegrepet og drøfter noe videre hvordan dette kan være nyttig å knytte til tematikken og undersøkelsens funn. Her viser jeg også hvordan ulike danningssyn kan representere tilsynelatende ganske motstridende bidrag. Til slutt vil jeg oppsummere hvordan funnene i undersøkelsen, i kombinasjon med annen forskning og i lys av teori, antyder at mobilrestriksjonene kan være problematisk med tanke på å forberede elevene på livet i en stadig mer digitalisert verden.

6.1 Ambivalent forhold til mobilreglene

Hvordan mobilrestriksjoner fortoner seg for elevene har jeg beskrevet i gjennomgangen av empirien (kapittel 5) som ambivalens. De uttrykker misnøye med reglene, men samtidig forståelse. Dette skapte utfordringer i tolknings- og analysearbeid, og hadde nok også å gjøre med spørsmålsformuleringer i intervjuguiden. Spørsmål jeg hadde forberedt, viste seg å kunne legge opp til denne dobbeltheten i svarene. For eksempel er det ikke alltid lett å skille

mellom ulike og motstridende interesser som kan ligge under oppfatningene. Argumenter imot mobilforbud basert på faglig bruk av mobiltelefonen til informasjonssøk er ikke det samme som ønsket om å kunne koble ut fra undervisningen med å se Netflix.

Samtidig er det et spørsmål hvilken avkobling som skal være akseptert i skolen. Elever har med tidligere teknologier, som penn og papir, kunnet spille bondesjakk eller tegne når de har ønsket seg en pause. Teknologien har her gitt nye muligheter og utfordringer. Ling og Donner (2009) er kort inne på dette når de skriver om de nye mulighetene med mobilkommunikasjon:

We can contact others when we have a short gap in the co-present flow of events – or when the lecturer is boring. That is, we can have a series of short interactions to arrange something or we can exchange a series of ritualized comments ... and then the phone goes back in our pocket or purse (s. 141).

De skriver dette i en beskrivelse av de nye forutsetningene som mobilteknologien har skapt, og som vi uansett må forholde oss til. Noe av det samme perspektivet finner vi i arbeidet til Olin-Scheller og Tanner (2015) som fant at mye av mobilbruken fant sted i undervisningens mellomrom. Hva som for en elev oppleves som mellomrom og en anledning til å ta seg en mental avstikker, er imidlertid ikke nødvendigvis i overensstemmelse med en voksen forståelse.

6.2 Sprik mellom skole og hverdagsliv

Funnet når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, om digital opplæring oppleves som relevant, er kort oppsummert nei. Det er likevel ikke ja eller nei som er det interessante her, men alt som sies rundt. Fordi jeg måtte nærme meg dette spørsmålet indirekte, er heller ikke funnene direkte og entydige. Hovedfunnet er en stor avstand mellom skoleverdenen og hjemmelivet på det digitale området. Dette framkommer både av det elevene sier generelt om teknologibruk hjemme og på skolen, og av de mer spesifikke beskrivelsene av misnøye. I den grad de så noen sammenheng var det sterkt relatert til skolens egne verktøy.

Det er usikkert hvor sterk sammenhengen mellom mobilregler og denne avstanden er. Likevel er det rimelig å anta at en begrensning på elevenes bruk av egen teknologi opprettholder og kanskje øker avstanden mer enn den bygger bro. Et aspekt her er selvfølgelig også at hva elevene *opplever* som relevant, og hva de opplever å bli forberedt til, ikke nødvendigvis er det samme som hva de, fra et voksen- eller samfunnspektiv, *trenger* å bli forberedt til. Dette illustreres godt av det en av informantene sa om opplæring i regneark på data:

N5: *Eh, æ trur ikke æ får bruk for å bruke Excel på fritida mi. Det e ikke sånn at æ sitt og gjør matte akkurat.*

Kanskje er nettopp dette en mulig grunn til at det er et så stort sprik mellom skole og fritid. At hovedvekten av fritidsbruk relateres til underholdning og kommunikasjon, mens skolens bruk ofte er fagspesifikke verktøy til for eksempel skriving, regning og informasjonssøk.

Uansett står lærere daglig i denne utfordringen fordi man har et lengre og større perspektiv på hva som venter elevene og hvilken kunnskap og ferdigheter de kommer til å ha bruk for. Samtidig skal ikke lærere bli for skråsikre i sine perspektiver, med tanke på all usikkerhet knyttet til framtidens arbeidsmarked. Hvem vet om det heller enn bruk av Office-programmene, er evne til samhandling og kommunikasjon på sosiale medier, eller kanskje multitasking i et komplekst og distraherende arbeidsmiljø, som vil være den viktigste digitale ferdigheten i framtiden.

6.3 Implikasjoner

Spiller det noen rolle om elevene har et ambivalent forhold til mobilreglene og at det er stor avstand mellom skole og fritid på det digitale området? Tilsynelatende kan det kanskje virke greit å la det være slik, men blant annet ut fra et literacy-perspektiv er problemene med dette flere. For det første bør underholdningsbruken av de digitale mediene opplyses av kunnskap og en kritisk holdning som blant annet mediepedagogikken kan bidra med. For det andre regnes kommunikasjon og deltakelse i nettsamfunnet som en sentral del av den digitale kompetansen som trengs. Dette kan ikke skolen overlate til fritida og tilfældighetene.

6.3.1 Digitale skiller

Som vist tidligere har litteraturen om new literacies løftet fram viktigheten av å skape sammenheng mellom skrift- og læringspraksiser i fritida og skolen, kombinert med advarsler om fare for oppbygging og vedlikehold av «the digital divide» (se Jenkins, 2009). Stor avstand mellom fritid og skolen kan med andre ord bidra til økende forskjeller. Den norske sosiologen Ivar Frønes (1946-) var også inne på dette i sin bok *Digitale skiller* (Frønes, 2002). Tidligere handlet det i stor grad om tilgang på utstyr og nett, mens det nå, med stor tilgang, i økende grad dreier seg om i hvilken grad man *deltar*.

Jenkins' bekymringer knytter seg i tillegg til evne til å reflektere over medier og mediebruk, samt å ta gode etiske valg. Spørsmålet er da om skolen med mobilforbud eller lignende tiltak forsterker et skille som allerede er der mellom skolekultur og fritidskultur, og på denne måten

avskjærer seg enda mer fra å kunne være en bidragsyter i utviklingen av nødvendig kompetanse.

Når det gjelder utjevning av forskjeller knyttet til teknologien, går det også an å se dette fra et helt annet perspektiv. Påvirkningen på læring, som Beland og Murphy (2016) fant var sterkest i negativ retning for de svakeste elevene, må også tas i betraktning. Hvis tilstedeværelse og bruk av teknologi fører til dårlige læringsresultater for grupper som allerede stilte svakt, vil et forbud være et effektivt utjevningstiltak (Beland & Murphy, 2016, s. 70). Spørsmålet er bare om de lavt presterende elevene i denne type undersøkelser er de samme som har størst behov for skolens bidrag til å utvikle den digitale kompetansen. I diskusjonen av disse spørsmålene blir det derfor viktig å utdype og presisere hva slags læring det er snakk om og ta høyde for hvor variert skolens innhold og målsettinger er, noe jeg kommer tilbake til nedenfor i delen om danning (kapittel 6.5).

6.3.2 Begrenset kompetanseutvikling

Med tanke på hvordan digital kompetanse er operasjonalisert i læreplaner og policydokumenter i Norge, er det også et tankekors at et mobilforbud på enkelte områder ser ut til å kunne begrense mulighetene til å utvikle ønsket kompetanse. Dette gjelder for eksempel evne til å velge, utvikling av selvkontroll og evne til å håndtere sosialt press.

6.3.2.1 Evne til å velge

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2017) er det skissert ferdighetsnivåer hvor beskrivelsene av de høyeste ferdighetsnivåene inneholder flere formuleringer om å *velge* digitale ressurser. Det er et paradoks i denne sammenhengen hvis den mest nærliggende ressursen, mobiltelefonen, er innelåst eller forbudt. Selv om det kan være en mulighet å spørre om lov, er dette likevel en mye mer krevende øvelse enn å bare ta den enheten som er bestemt på forhånd. Det virker som fokus på å lære den foretrukne plattform (PC eller iPad) på skolene i studien, er viktigere enn elevenes mulighet til å gjøre egne valg knyttet til teknologi. Dette kan selvfølgelig være hensiktsmessig i perioder, som for eksempel på Tind skole, hvor innføring av nye verktøy medførte en fase av opplæring. I det lange løp, derimot, og spesielt med tanke på fremtiden, er nok evnen til å orientere seg i og velge fra et mylder av alternativer viktigere.

I arbeidet med datainnsamlingen slo det meg også hvordan overflodssituasjonen i Norge står i kontrast til en del andre land med en helt annen utstyrssituasjon. Der kan antall elever per datamaskin være oppe i over 20 (European Commission, 2019a, s. 28). En slik overflod

gjelder kanskje ikke alle skoler i alle kommuner, men begge skolene i denne studien har 1:1 dekning på PC. På den ene skolen var det til og med dobbelt opp fordi skolen akkurat hadde gått over til iPad. Dermed var egentlig både PC og iPad tilgjengelig til hver elev. Dette kommer på toppen av at stort sett alle elevene har en kraftig datamaskin i lomma, sin egen smarttelefon. Mens elevenes egen teknologi i enkelte land vil være redningen for undervisningen gjennom BYOD²-systemer (se European Commission, 2019b, s. 106), har vi i Norge muligheten til å ta oss den luksusen å låse inn elevenes telefoner. Samtidig er det kanskje nettopp denne overfloden som er årsaken til at verken elever eller lærere ser verdien i det de har i hendene, og smarttelefonene forblir underholdningsmaskiner hvis nytte begrenser seg til mentale pauser fra undervisningen. I stedet for å bruke denne situasjonen til at elever kan lære seg opp til å velge hvilken teknologi som er hensiktsmessig å bruke til hva, kan man ende opp med den noe spesielle situasjonen hvor elever får beskjeden: «Legg bort telefonen, legg bort PCen, finn fram iPaden».

Smarttelefonen representerer også en helt spesiell utfordring ved det at den kan være både leketøy og verktøy. Ut fra empirien i denne og andre undersøkelser, er det jo nettopp underholdningen som, sammen med kommunikasjon, er den mest utbredte bruken blant ungdom. Valget er altså ikke bare *hvilken* enhet man skal bruke, men også *hvordan* man skal bruke den. Når samme enhet kan være begge deler, slik tilfellet er med både smarttelefoner, PCer og nettbrett i dag, er utfordringen til skolen hvordan vi skal sette elever i stand til å velge hensiktsmessig etter situasjon og behov.

6.3.2.2 Selvkontroll

Nært knyttet til denne evnen til å skille mellom ulike typer bruk i forskjellige situasjoner, er oppøving i selvkontroll og det å kunne håndtere distraksjoner. Dette kunne kanskje skolen bidratt til ved å integrere disse enhetene tettere i undervisningen, tett fulgt av en refleksjon rundt valgene som må tas. Ved ikke å gjøre det, forskyves problemet. Resultatet kan være at en både i skole, fritid og etter hvert studier og arbeidsliv, går glipp av mulighetene som ligger i teknologien fordi det som kunne vært verktøy, forblir leketøy. Det kan tenkes at mangel på selvkontroll er et modenhetsproblem og at det er derfor mobiltelefonen skaper trøbbel i ungdomsskolen. Både rektor og lærer ved Nes skole nevnte dette i intervjuene.

² Bring Your Own Device

NR: Så det har jo nokka med modenheta også tel de her elevan, å gjør den her vurderinga av ka e viktigst no, at æ følge med eller jobbe i det her gruppearbeidet eller at æ e opptatt av kommunikasjon på mobilen min.

NL: ... dem ei ikke helt moden nok til å forstå å legge det vekk. Men dem skal jo en gang lære det, så.. å kunne ha en samtale uten.. telefon, da. Ja.

Det er noe i dette, og få vil nok argumentere for å tillate mobiltelefoner i barneskolen. Spørsmålet er likevel *når* denne modenheten inntreffer. Heller enn at denne modningen ser ut til å skje, er det tegn i forskningen på at problemene bare forskyver seg, blant annet til høyere utdanning. Studentene har ikke modnet og «vokst det av seg». Krumsvik (2016, s. 324) skriver at de digitale distraksjonene også er til stede i høyere utdanning, og viser til eksempler hvor mobiltelefoner forbys også i forelesningssaler i høyere utdanning. Lignende utfordringer er til stede i arbeidslivet (se f.eks. HMS-magasinet, 2018), og selvregulering nevnes også i Ludvigsen-utvalgets arbeid som en av flere kompetanser som trengs i framtidens arbeidsliv (NOU 2015: 8, s. 20).

6.3.2.3 Håndtere sosialt press

I intervjuene ble sosialt press nevnt som begrunnelse for mobilforbudet. Tanken var at et forbud ville skape et frirom hvor dette presset ble løftet bort. Samtidig kan dette gjøre at elevene ikke øver opp evner og strategier for å håndtere presset selv. I økende grad blir det skolens ansvar å bidra til elevenes evne til å mestre livet (Se NOU 2015: 8). Det sosiale presset som kommer gjennom de digitale mediene står de unge overfor allerede, men er også noe de skal takle gjennom hele livet. Skolen bør, ut fra dette hensynet, heller gå inn i problematikken og prøve å komme i posisjon til å bidra. Flere funn, både fra *EU-kidsundersøkelsen* (Staksrud & Ólafsson, 2019) og *Barn og medier* (Medietilsynet, 2018) tyder på at det ikke er tilfelle i dag.

6.4 Ulike danningssyn og implikasjoner

Problemstillingen i denne oppgaven er relatert til skolens dannelsingsoppdrag.

Danningsperspektivet er dermed interessant, og har også faglig vært knyttet til tematikken, noe som viser seg både i faglitteraturen og i policy-dokumenter, samt IKT-senterets arbeid med digital kompetanse. Samtidig er det også komplisert fordi flere forskjellige syn innen denne tradisjonen kan føre til svært ulike konklusjoner. Som vist i teorikapitlet, kan begrepet danning på ei side ligge til grunn for et teknologikritisk og restriktivt ståsted (se bl.a.

Fauskevåg, 2018; Fritze et al., 2017), mens det på andre sida kan være med i begrunnelsen for en mer åpen og teknologipositiv tilnærming (Erstad, 2010; Løvlie, 2003).

Ut fra et mer teknologikritisk danningssyn vil funnene i mitt prosjekt kunne leses positivt. Vekten legges da på elevenes forståelse framfor deres motstand. Elevenes ambivalens til mobilforbudet er et uttrykk for at de har begynt å forstå og reflektere over teknologiens negative påvirkning på liv og læring. Positive uttalelser om mobilforbudet er et første skritt til den digitale dannelsen, som her forstås mest i retning av evnen til å stå imot teknologien. Når elevene beskriver opplevelsen av avstand mellom hjem og skole, representerer dette noe bra, siden skolen skal være noe annet enn hverdagslivet. Når skolen lar elevene oppleve andre ting skjermet fra omgivelsene og teknologien, kan det gi dem andre og viktigere danningserfaringer, ansikt til ansikt.

Et problem med dette er hvor grensen skal gå for hvilken teknologi som ødelegger for den menneskelige logikken. Boka og bokkulturen synes å representere et slags ideal for mange, men denne teknologien er bare om lag fem hundre år gammel. Vi kunne like gjerne fulgt logikken med å si at vi heller burde vektlegge rent fysiske erfaringer og *mundtlige* overleveringer som jo har eksistert mye lenger.

Nyere tenkning rundt danning som prøver å integrere teknologien framfor å begrense dens påstått ødeleggende krefter, gir andre perspektiver på funnene. Ut fra Humboldts (2016, s. 180) tanke om danning som «den mest mulig allmenne, levende og frie vekselvirkningen» med verden, som også gjenfinnes hos Dewey (se Løvlie, 2013, s. 255) og er fornyet hos Løvlie (2003), kan begrensninger som legges på elevenes teknologibruk heller forstås som et problem. Hvis vi forstår verden i bred forstand, og tar med den digitale verdenen vi «lever i» på nett, blir Humboldts ord om fri og levende vekselvirkning mer å forstå som en kritikk mot slike tiltak. Ut fra tanken om danning som grensesnitt mellom individet og verden gjennom teknologien, blir det svært problematisk om dette grensesnittet låses inn i skapet.

Også med tanke på de etiske og normative sidene ved danningen, er det problematisk med den store avstanden som elevene signaliserer. Utvikling av identitet er i dagens samfunn sterkt knyttet til teknologi, både i spill og sosiale medier (Se Erstad, 2010, s. 113). Skal skolen bidra på disse områdene, må det skapes koblinger til de uformelle læringsarenaene hvor dette foregår, ikke settes opp gjerder.

Det kritiske blikket på teknologi som en del danningssyn har, kan være viktig. Likevel er det problematisk hvis tenkningen blir for kategorisk. Kanskje kan en alternativt tenke seg at

skolen kan tilby begge deler, erfaringer både med og uten teknologi, ut fra hva som er hensiktsmessig i ulike situasjoner. Med skolens mangfold og ulike fag, gir variasjon seg helt naturlig. Der teknologien kan spille en rolle, for eksempel med informasjonsinnhenting, kommunikasjon, multimedieproduksjon, kan og bør kanskje til og med mobiltelefonen være en naturlig del av valgmulighetene. Dette gjelder ikke minst de nye delene av vår virkelighet som gjennom teknologien er medierte eller utvidede, for eksempel spilluniversene. I en del andre situasjoner er det kanskje nettopp frirommet og alternative opplevelser av fysiske, direkte erfaringer som er det sentrale. Til sammen kan skolen sørge for en bredest mulig vekselvirkning (jf. Humboldt, 2016), gjennom ulike grensesnitt (jf. Løvlie, 2003), med verden og kulturen som elevene både er og skal bli en del av.

Jeg mener det er mer å hente ut av denne tenkningen på begge sider. Det er perspektiver, også fra de mer normative sidene av danningsteoriene som kan være nyttige og bør utforskes mer. Kanskje kan det til og med være noe å hente helt tilbake i de antikke dannelsesidealene og dygdstenkningen. Noen vil kanskje hevde at den slags normativ tenkning er avleggs og ikke hører hjemme i vår moderne tid. Det er liten tvil om at dette er mer komplisert enn tidligere. Samtidig blir behovet for en slik tenkning tydelig når voksne og ungdommene selv omtaler problemer med å kontrollere sin egen bruk. En slik utforskning bør likevel ikke føre til at en kun bruker danningsteori som et slags bolverk *mot* teknologi.

Et siste område hvor danningsteoriene kan spille inn, er i spørsmål om kvalitet i mengdene av innhold på nett. I dagens informasjonssamfunn er det meste tilgjengelig gjennom noen tastetrykk. Men er alt like bra? Enkelte danningsteorier har tradisjonelt representert en tenkning om kvalitet, blant annet gjennom kanontenkningen, ideen om at enkelte verker i litteratur og kunst har en spesielt dannende virkning (Krumsvik & Støbbakk, 2007, s. 255). Ut fra en slik material dannelsesforståelse skal skolen «løfte» elevene ut av «det lave» og gi dem del i høyverdig erfaringer og kunnskap. Dette kan på mange måter være problematisk, blant annet med tanke på spørsmål om definisjonsmakt. Det motsatte, at alt er like bra, kan derimot være like problematisk. En trenger ikke tilhøre noen elite for å stille spørsmål om det å se filmer av «Youtubere» som brøler i mikrofonen mens de spiller eller kappes om hvem som kan svelge den hesligste drinken fortest, kan sidestilles med lesning av klassisk litteratur.

7 Avslutning

I denne delen vil jeg dra trådene sammen og peke ut noen følger av funnene. Ut fra det jeg har sett i den empiriske undersøkelsen og gjennom arbeidet med eksisterende forskningslitteratur og teori på feltet, mener jeg studien kan gi viktige implikasjoner for og innspill til både praksis, politikk og forskning. Pedagogiske og didaktiske overveielser er viktige, ikke bare for lærere, skoleledere og lærerutdannere, men også for politikere og byråkrater i direktorat og departement, som legger de overordnede føringene for skolen. Implikasjoner for forskning og teoriutvikling retter seg først og fremst til UH-sektoren, men kan også være aktuelle for lærere og skoler.

Jeg starter med de pedagogiske og didaktiske overveielserne, og forsøker å vise hvordan studiens fokus på det konkrete nivået med mobiltelefon samtidig illustrerer dypere forhold knyttet til teknologiutvikling, skole og fritid. Hovedpoenget mitt her er ikke å gi noen oppskrift eller lettvinne løsninger, men heller å påpeke mulige kostnader knyttet til mobilrestriksjoner. Min didaktiske utfordring går ut på å prøve å forsere problemet med manglende kompetanse rundt elevenes mobil- og teknologibruk, reell eller innbilt, ved å tørre å åpne opp for læringssituasjoner hvor elevene bidrar med *sin* kompetanse, eller hvor lærer og elever lærer sammen.

Videre vil jeg løfte fram noen implikasjoner for videre teoridanning, med vekt på de humanistiske sidene ved digital kompetanse, og spesielt betydningen av filosofi og danningsteori for dette feltet. Jeg foreslår også noen mulige utviklingsområder for videre arbeid med grunnlagstenkningen.

Til slutt viser jeg til noen områder for videre forskning. Dette kan være videre undersøkelser av den mulige sammenhengen jeg har utforsket i denne oppgaven ved hjelp av ulike metodikk. En nærmere utforsking av elevsentrerte læringspraksiser med mobiltelefon i skolen vil også være interessant. Til slutt nevner jeg også forskning på mulige tiltak for å løse utfordringer knyttet til oppmerksomhet og håndtering av distraksjoner.

7.1 Pedagogiske og didaktiske overveielser

Selv om studien min fokuserer på mobiltelefon og mobilrestriksjoner, berører dette flere nivåer. På et mer overordnet plan handler det om skolens forhold både til teknologiutvikling og til barns fritid. Dette er områder som tradisjonelt har skapt spenninger, og mobiltelefonen er akkurat nå et uttrykk for begge disse forholdene. Vi kan derfor ikke bare se mobiltelefonen i skolen som noe isolert. Denne sammenhengen gjør også at funn knyttet til mobiltelefonen i

skolen, kan løftes opp på de mer overordnede nivåene og si noe om teknologiutvikling og fritid.

Ny teknologi kan oppleves som trussel, men historien har vist at den som regel blir en naturlig del av vår tilværelse etter hvert (Løvlie, 2003, s. 348). Internett og datamaskiner er en selvsagt del av den norske skolen i dag, men var for ikke lenge siden noe ukjent og truende.

Smarttelefonen, den lille datamaskinen som kan gjemmes under skolepulten og overskride klasserommets vegger, medfører helt klart nye og vanskeligere problemstillinger. Samtidig, dersom den ikke mot formodning representerer noe helt nytt i teknologiutviklingen, vil den heller ikke være endestasjon. Spørsmålet er også hvordan skolen skal forholde seg til en videre utvikling med for eksempel smarte klokker, briller eller andre bærbar enheter, en utvikling det er lite sannsynlig at kommer til å stoppe eller kan reverseres.

Ut fra både literacy-perspektivet og nyere danningsteori knyttet til den digitale sfære, som begge ligger til grunn for tenkningen rundt begrepet digital kompetanse i norsk skole, er en kobling med den digitale nettkulturen som ungdommer deltar i på fritida, viktig. Dette er særlig på grunn av at læring og utvikling av kvalifikasjoner ikke lenger bare foregår innenfor skolens domene. Samtidig kan det føre til at skolen bidrar, og ikke minst oppleves som bidragsyter av de unge selv. En slik kobling er ikke uten problemer, men desto viktigere er det med grundige drøftinger og aksept for at enkle svar ikke finnes.

I påvente av om forskning kan vise hvor mye skolens holdning til mobiltelefoner har å si for denne koblingen mellom fritid og skole, mener jeg at lærere uansett bør lete etter måter å bygge bro. På denne måten kan skolen legge til rette for å skape mer relevans og sammenheng mellom de to «verdenene». Dette kan for eksempel skje ved å teste ut nye praksiser hvor mobiltelefonen kan ha en plass. Hvis mine informaners skepsis til de voksnes kunnskaper og forståelse på feltet er representativ, vil dette selvfølgelig by på utfordringer. Samtidig kan det være en gylden mulighet til å anerkjenne elevenes kunnskaper og ferdigheter og gi rom for at det de selv kan, faktisk betyr noe. Vi må likevel ikke ta for gitt at ungdommene er eksperter, men heller gå ut fra at de har behov for lærere som bringer inn voksne perspektiver og tilrettelegger for refleksjon knyttet til etiske og sosiale utfordringer. Kanskje kan skolen på den måten skape situasjoner hvor elever og lærere lærer sammen, noe som kan være både mer givende og mer hensiktsmessig enn å prøve å være i front med den siste teknologien før elevene. En slik tilnærming kan i tillegg redusere frykt og usikkerhet hos lærere, som for eksempel kom til uttrykk i et av intervjuene:

RT: Det e en bekymring sånn at det.. og det e et medium som på en måte eleven har større kontroll eller herredømme enn vi voksne har. De kan litt meir enn deg, og det e litt å... det e litt utrygt for noen. Så..

Vil det da være slik at en åpning for å bruke mobiltelefon i skolen automatisk vil føre til at broen mellom skole og fritid bygges, med bare positive konsekvenser for elevenes utvikling og danning til digitale borgere? Det er det vanskelig å si noe entydig om ut fra mitt materiale, men elevenes ambivalente svar i undersøkelsen tyder på at det i første omgang heller vil være snakk om det motsatte. Ønske om frihet til å bruke mobilen handler først og fremst om kommunikasjon og underholdning. Men vi kan ikke lukke øynene for at de allerede er der, i den verdenen som skolen skal forberede dem på. Da er det muligens et bedre alternativ å forsøke å være der sammen med dem. På denne måten er det mer sannsynlig å få mulighet til å bidra positivt, og kanskje til og med lære noe selv. I min studie er det dessverre mye som tyder på at dette i for liten grad skjer, og mobilrestriksjonene kan se ut til å være medvirkende og i det minste et symbol på den store avstanden mellom digital skole- og hverdagsvirkelighet.

En diskusjon om og vurdering av mobilforbud i skolen må altså ikke bare basere seg på fordelene som oppnås i form av ro og bedre læringsresultater. Man må også vurdere mulige kostnader i form av økt avstand til elevenes livsverden, lavere dialogpotensiale med elevene om vanskelige digitale situasjoner, og kanskje også redusert læringsresultat på det digitale området. Dette er avveininger vi må foreta også på andre områder hvor skole, fritid og teknologi overlapper eller står i kontrast til hverandre.

7.2 Teoretiske implikasjoner

Etter å ha orientert meg i fagfeltet digital kompetanse i arbeidet med teorien til denne oppgaven, har det slått meg hvordan grunnlaget kan forsvinne langs veien til det konkrete og operasjonaliserte. Jeg tenker da spesielt på danningstenkningen som lå til grunn i de tidlige drøftingene av digital kompetanse i skolen. Mange dokumenter nevner dem fortsatt, men det store perspektivet som det kan bidra med, uteblir. Det framstår mer som et festtaleord (jf. Gustavsson, 2001), når det isteden kunne vært med å belyse de endringene som teknologien medfører for både samfunn og individ og som skaper utfordringer for skolen. Spesielt har utbredelsen av smarttelefonen egentlig aktualisert mange av dannelsingsaspektene som for eksempel selvdanning og identitetsutvikling, demokratisk deltakelse i nettsamfunnet og ikke

minst tanken om danning som grensesnitt (Løvlie, 2003). Likevel ser diskusjonen rundt mobiltelefon ut til å være fiksert rundt kjøreregler, og mindre opptatt av det store bildet.

Jeg ser derfor et behov for å vende tilbake til dannelsesdiskursen i spørsmålene rundt digital kompetanse og teknologiens plass i skolen. I videreutvikling av denne koblingen mellom digital teknologi og danning, kan det ligge mange muligheter. Det ser ut til at Løvlies tekst om teknokulturell danning nevnes i og begrunner annet arbeid på feltet, men få har klart å ta det videre. Gjøres dette, vil begrepet kunne fortsette å informere og berike ikke bare den generelle diskursen rundt digital kompetanse, men og den spesifikke diskusjonen om mobiltelefoner i skolen.

Et ganske annet spor som kan være interessant å forfølge, er utforskning og utvikling av en «digital dygdstenkning». Det som ser ut til å stå som det tydeligste avtrykket fra danningstenkningen i det som skrives om digital kompetanse i dag, er det som gjelder digital dømmekraft (sunn skepsis, kildekritikk, personvern osv.). Dette er en dygd som kan føres tilbake til Aristoteles og de greske dannelsesidealene (Fossheim, 2013, s. 74). Kanskje er det mer å hente i disse gamle danningstradisjonene. Dygden *måtehold* kunne for eksempel være et slags tilsvarende på diskusjonen rundt mobiltelefon og andre digitale distraksjoner i skolen, og problemet med at elever og voksne ikke klarer å ta riktige valg om når og til hva teknologien skal brukes. Dette er også i tråd med mer overordnede utviklingstrekk i samfunnet som stiller store krav til den enkelte, og som fordrer selvregulering (NOU 2015: 8, s. 20). Spørsmål knyttet til multitasking, selvkontroll og avhengighet kunne finne sin plass i utviklingen av denne tanken på samme måte som etisk refleksjon, nettvett, hensyntagen osv. har gjort det i tilknytning til dømmekraftbegrepet. Dette har også en parallell i literacy-perspektivene, hvor flere har forsøkt å inkludere lignende elementer. Jenkins (2009, s. 61) nevner oppmerksomhet som en nødvendig egenskap med tanke på multitaskingens utfordringer. Noe av det samme finner vi hos Rheingold (2012, s. 246), som inkluderer oppmerksomhet som en av de fem viktigste literacyene som behøves, nettopp for å håndtere Internett og sosiale mediers stadige distraksjoner. I en slik videreutvikling av et digitalt dannelsesbegrep kunne også dygden *mot* være aktuell i tilknytning til det å delta i nettverkssamfunnet, bidra med sin stemme i demokratiet og kjempe for sine overbevisninger.

7.3 Videre forskning

Selv om studien min kan tyde på at opplevd avstand mellom skole og fritid på det digitale området har en sammenheng med mobilforbud, er dette en mulig korrelasjon som må

undersøkes nærmere for å bekrefte eller avkreftes. Her kan gode kvantitative studier med spørreundersøkelser være nyttig.

Ut fra undersøkelsen og drøftingen i denne oppgaven mener jeg også det er behov for mer forskning på hvordan praksiser med mobiltelefon kan være en del av undervisningen på måter som bygger bro til elevenes verden. Jeg tenker da ikke primært på hvordan mobiltelefonen kan innlemmes på skolens premisser i kontrollerbare former, som når den brukes som svarmaskin i Kahoot-quizzes eller kalkulator, men heller at elevenes egen bruk fra hverdagen forsøkes integrert i en utforskning av mulighetene. Dette kan være ulike former for medieproduksjon, kommunikasjon, tekstlige uttrykk, sosiale medier osv. Jeg tror dette fordrer en åpen og utforskende holdning fra både elever og lærere. Fra elevene, fordi de ikke nødvendigvis selv ser hva deres egne hverdags erfaringer har med læring og skole å gjøre. Fra lærere, fordi terrenget er ukjent og fordi teknologien, som Løvlie (2003) formulerte det, «introduserer det ukontrollerbare i pedagogikken». Kanskje er det, på veien mot dette ukontrollerte, behov for en del bruk som er stramt regissert av læreren for å vise at det er rom for dette i skolen. Det som virkelig vil være interessant er likevel elevenes spontane bruk i en setting hvor de har reelle valgmuligheter.

I studien min har jeg tatt utgangspunkt i elevenes egne beskrivelser. Selv om jeg går ut fra at de var ærlige i sine uttalelser, tror jeg det kunne være interessant å utforske samme tematikk med metoder som samler inn enda rikere og sikrere data om elevenes faktiske bruk. Her kan ny teknologi også komme forskningen til hjelp. For eksempel har det gjennom prosjektet *Uppkoblade klassrum* (Busch, 2019) blitt utviklet metodikk hvor videoinnspilling i klasserommet kombineres med skjerm speiling av elevenes digitale verktøy. Dette kunne være interessant å gjøre også i en norsk setting.

Til slutt tror jeg et område for videre forskning som både er interessant og nødvendig, er utfordringene knyttet til oppmerksomhet. I tillegg til arbeid av mer teoretiske og filosofiske art knyttet til eksempelvis digitalt måtehold (se kapittel 7.2), kan det være potensial i tverrfaglig arbeid mellom pedagogikk og psykologi. Dette kan innebære å utvikle og prøve ut intervensjoner og opplæringsprogrammer for å øve opp selvkontroll og oppmerksomhet i tilknytning til mobiltelefonen. Det er også behov for mer klarhet i spørsmål rundt helserisikoer som for eksempel avhengighet.

Etterord

Jeg startet denne oppgaven med et sitat fra Gadamer, og avslutter med å vende tilbake til hans tanker. Kanskje har mitt bidrag vært med å tilbakeføre litt av den verden som vi kaller teknologi, til grunnbestemmelsene i væren, «som det ikke er oss gitt å skape, kun å ære» (Gadamer, 1966/2003, s. 52). Jeg håper i det minste arbeidet med danningsbegrepet i tilknytning til digital teknologi har vært med å vise at vi trenger filosofien for å bringe klarhet i dette forholdet mellom teknologi og menneske, og til å hjelpe oss å skille mellom når teknologien reduserer og når den utvider vår væren. Om ikke annet håper jeg å ha bidratt til å løfte fram et viktig spørsmål som må stilles, både i skolen og ellers, nemlig hva teknologi, eller fravær av den, kan gjøre med det å *være*.

Referanseliste

- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. London: Sage.
- Amundsen, B. (2018, 8. september). Mobilforbud i skolen: Hva sier forskningen? Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogikk-teknologi/mobilforbud-i-skolen-hva-sier-forskningen/1231627>
- Bartolomei, R. T. (2018, 4. juni). Ungdom er mer hjemme, og sosiale på Snapchat. Hentet fra <https://www.ipsos.com/nb-no/ungdom-er-mer-hjemme-og-sosiale-pa-snapchat>
- Beland, L.-P. & Murphy, R. (2016). Ill Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41(C), 61-76. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.04.004>
- Brevik, L. M. (2019a). Gamers, Surfers, Social Media Users: Unpacking the role of interest in English. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12362>
- Busch, C. A. (2019, 15. januar). Uppkobblade klassrum. Hentet 6. april 2019 fra <https://www.kau.se/csl/forskning/forskningsprosjekt/uppkopplade-klassrum>
- Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Hentet fra [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1.pdf_(online).pdf)
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (2008a). Central Issues in New Literacies and New Literacies Research. I J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D. J. Leu (Red.), *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (2008b). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalaaker, D., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Guttormsgaard, V., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., ... Skaug, J. H. (2012). *Monitor 2012. Elever skal synes. Hvordan kan IKT utvikle kompetanse i skolen?* Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- DigComp. (2019, 25. januar). The European Digital Competence Framework. Hentet 10. april 2019 fra <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>
- Egeberg, G., Hultin, H. & Berge, O. (2016). *Monitor skole 2016. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2017). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen - en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2016). Navigering i læringens grenseland - om grenseflater mellom formell og uformell læring. I R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg., s. 120-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Sjøby, M. (2005). *ITU Monitor 2005. På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ertesvåg, O. R. & Leine, H. L. (2019, 2. januar). NRKs rektorundersøkelse: Fire av fem skoler har mobilforbud. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/nrks-rektorundersokelse-fire-av-fem-skoler-har-mobilforbud-1.14291388>
- EU Kids Online IV. (2019, 13. mars). Hentet 7. mai 2019 fra <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/>
- European Commission. (2019a). *2nd Survey of Schools: ICT in Education Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*. Luxembourg: European Commission. Hentet fra <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>

- European Commission. (2019b). *2nd Survey of Schools: ICT in Education Objective 2: Model for a 'highly equipped and connected classroom'*. Luxembourg: European Commission. Hentet fra <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/2nd-survey-schools-ict-education>
- Fauskevåg, O. (2018). Bidreg digital teknologi til danning? I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse : Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2019a). *The difference between Bildung and competence - knowledge as unity with the world*. Innlegg presentert ved NERA 2019, Uppsala.
- Fauskevåg, O. (2019b). *Mobile phones in school - digital Bildung and the school as a normative space*. Innlegg presentert ved NERA 2019, Uppsala.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice an analysis of frameworks*. Luxembourg: Luxembourg : Publications Office.
- Fossheim, H. J. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frantzen, V. & Schofield, D. (2018). *Mediepedagogikk og mediekompetanse : Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. T. (2017). Digitale forstyrrelser i skolen - erfaringer med begrensninger av elevers mobilbruk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 201-212. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-02>
- Frønes, I. (2002). *Digitale skiller : utfordringer og strategier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelse? I G. Ognjenovic & B. Hagtvvet (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 105-121). Oslo: Dreyers forlag.
- Gadamer, H.-G. (1966/2003). Det hermeneutiske problems universalitet. I *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Gao, Q., Yan, Z., Wei, C., Liang, Y. & Mo, L. (2017). Three different roles, five different aspects: Differences and similarities in viewing school mobile phone policies among teachers, parents, and students. *Computers & Education*, 106, 13-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.007>
- Gao, Q., Yan, Z., Zhao, C., Pan, Y. & Mo, L. (2014). To ban or not to ban: Differences in mobile phone policies at elementary, middle, and high schools. *Computers in Human Behavior*, 38, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.011>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Gilje, Ø. & Silseth, K. (2017). Mobiltelefonens lange vei fra fritid til skole. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv : Læring i skole, hjem og fritid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Giæver, T. H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2014). *Digital praksis i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Guðmundsdóttir, G. B. & Ottestad, G. (2016). Veien mot profesjonsfaglig digital kompetanse for lærerstudenten. I R. J. Krumsvik (Red.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg., s. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 31-48). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013 : Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.

- HMS-magasinet. (2018, 17. januar). Innfør mobilfrie møter. Hentet fra <http://hmsmagasinet.no/innf%C3%B8r-mobilfrie-m%C3%B8ter>
- Humboldt, W. v. (2016). Teori om menneskets danning - Et bruddstykke. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 50(03-04), 179-183. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2016-03-04-05>
- Højberg, H. (2009). Hermeneutik. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene. I L. Fuglesang & P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture : Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture : Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Støbakk, Å. (2007). Digital danning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (s. 254-276). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 22. juni). Fornyelse innholdet i skolen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606080>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ling, R. & Campbell, S. W. (2010). *The Reconstruction of Space and Time : mobile communication practices*. New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Ling, R. & Donner, J. (2009). *Mobile communication*. Cambridge: Polity.
- Ling, R. & Haddon, L. (2008). Children, youth and the mobile phone. I K. Drotner & S. Livingstone (Red.), *The International Handbook of Children, Media and Culture* (s. 137-151). Los Angeles, California: Sage.
- Ling, R. & Yttri, B. (2003). Kontroll, frigjøring og status : Mobiltelefon og maktforhold i familier og ungdomsgrupper. I F. Engelstad & G. Ødegård (Red.), *Ungdom, makt og mening* (s. 232-251). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Læring på tvers: Unges kunnskapspraksiser i skole og fritid. (2018, 28. september). Hentet fra <https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/erstad-knowmo/>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag.
- Løvlie, L. (2013). John Dewey - danning til demokrati. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filsofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018*. Hentet fra <http://www.medietilsynet.no/>

- Medietilsynet. (u.å.). Barn og Medier 2008-2016. Hentet 6. april 2019 fra <https://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/barn-og-medier-2008-2016/>
- Microsoft. (u.å.). Skype in the Classroom. Hentet 28. april 2019 fra <https://education.microsoft.com/skype-in-the-classroom/overview>
- Morgenbladet. (2004, 3. desember). Digital dannelse. *Morgenbladet*.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital Citizenship : The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Olin-Scheller, C., Sahlström, F. & Tanner, M. (under utgivelse). Special Issue: Smartphones in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/journal/learning-culture-and-social-interaction/special-issue/10M574DGG04>
- Olin-Scheller, C. & Tanner, M. (2015). "Street smart" i klassrummet? Högstadielævers användning av smarta telefoner i undervisningens mellanrum. *KAPET*, 11(1), 23-44.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ott, T. (2017). *Mobile phones in school: From disturbing objects to infrastructure for learning* (Doktoravhandling). University of Gothenburg, Gothenburg.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Relieu, M. (2010). Mobile Phone "Work": Disengaging and Engaging Mobile Phone Activities with Concurrent Activities. I R. Ling & S. W. Campbell (Red.), *The Reconstruction of Space and Time: Mobile Communication Practices* (s. 215-229). New Brunswick, N.J: Transaction Publishers.
- Rheingold, H. (2012). *Net smart: How to thrive online*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Staksrud, E. (2017). Et gagns digitalt menneske? I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 168-183). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/>
- Straume, I. S. (2013a). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Straume, I. S. (2013b). Wilhelm von Humboldt : fra antikkens Hellas til det moderne universitetet. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 185-196). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søby, M. (2003). *Digital kompetanse: fra 4. basisferdighet til digital dannelse*. Oslo: ITU. Hentet fra www.ituarkiv.no/filearchive/fil_notat_digitalkompetanse.pdf
- Textmöten. (u.å.). Hentet 6. april 2019 fra <https://textmoten.com/om-projektet/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Turkle, S. (2012). Connected, but alone? Hentet fra https://www.ted.com/talks/sherry_turkle_alone_together
- Tybring-Gjedde, M. (2018, 23. februar). Mobiltelefonen er ungdommens nye rusmiddel. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/ddLd8z/Mobiltelefonen-er-ungdommens-nye-rusmiddel--Mathilde-Tybring-Gjedde>

- Tyner, K. R. (2014). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Fagfornyelsen. Hentet 22. april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vettenranta, S. (2007). Mot mediedysleksiens tidsalder? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 13-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerud, S. (2007). Krever medieutviklingen en ny dannelsestenkning? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1 – Intervjuguide elever

Spørsmål til elevintervju

Om teknologibruk i hverdagen

- Hva slags teknologi bruker dere i hverdagen (hjemme, fritid)
 - o spill, pc, mobiltelefon, sosiale medier?
- Kan dere gi eksempler på hva dere bruker det til?
- Vil dere si at dere bruker teknologi mye eller lite?

Om teknologibruk på skolen

- Hva slags teknologi bruker dere på skolen? Gi eksempler.
- Kan dere gi eksempler på hva dere bruker det til?
- Bruker dere teknologi mye eller lite på skolen?

Om opplæring i digital kompetanse (hjemme og på skolen)

- Kan dere si noe om hvor dere lærer ting som har med teknologi og data å gjøre?
 - o Hjemme?
 - o Venner?
 - o På nettet?
 - o På skolen?
- Kan dere fortelle litt om hva dere lærer om data og teknologi på skolen?
 - o Gi eksempler
 - o Føler dere at dere lærer nok? Det dere trenger?
 - o Er det noe dere skulle ønske dere lærte mer om?
- Lærer dere noe som er knyttet til bruk av mobiltelefon/smart-telefon?
 - o Sosiale medier?
 - o Bildedeling?
 - o Informasjonsinnhenting
- Er det noe av det dere kan om data / teknologi som dere har lært hjemme, som dere kan ha bruk for på skolen? Gi eksempler
- Har du lært ting på skolen om data/teknologi som du har fått bruk for utenfor skolen? Gi eksempler.

Om mobiltelefon/mobilbruk

- Kan dere fortelle litt om deres egen mobilbruk?
 - o Når fikk dere telefon? Når fikk vennene deres telefon?
- (Hva bruker dere telefonen til i fritiden? Gi eksempler) kanskje berørt tidligere
- Hvor mye bruker dere telefonen pr dag?
 - o Tid
 - o Antall meldinger / kommunikasjoner / samtaler
 - o Antall personer de er i kontakt med
- Kunne dere brukt telefonen til noe nyttig på skolen hvis dere fikk lov?
 - o Eksempler?

Om måtehold / selvkontroll med digitale medier

- Har dere noen gang tenkt at mobiltelefon er et problem? På hvilken måte? Gi eksempler.
 - o Har dere opplevd at det var vanskelig å legge fra seg telefon / spill selv om du visste du burde? Noen dere kjenner?
 - o Har du opplevd at det var vanskelig å la telefonen ligge når du burde konsentrere deg om noe annet?
 - o Er man mer sosial når man ikke har mobilen framme?
 - o Er det lett å ha oversikt over hvor mye tid du bruker på
 - Telefonen generelt
 - Sosiale medier
 - Spill
 - o Ville det fungert å være en uke uten telefon?
- Fins det situasjoner hvor dere mener det er upassende å bruke / ta fram telefonen?
 - o Eksempler?
 - o Hva tenker dere om situasjoner hvor venner / familie ser ned i hver sin telefon når de er sammen?

Om mobilforbud

- Dere har en ordning hvor telefonene samles inn i skoletida. Kan dere fortelle litt om dette?
- Fungerer det? Har elevene respekt for denne ordningen?
- Hva er grunnen til ordningen?
- Hva synes dere om det?
 - o Hva er positivt?
 - o Hva er negativt?
- Hvordan ville reglene vært hvis dere fikk bestemme?

Om sammenheng tiltak – evne til selvkontroll

Hvordan tror dere at mobilforbudet påvirker deres evne til å

- Bestemme selv når dere skal bruke telefonen eller la den ligge?
- Velge å være sosial med andre også når telefonen er tilgjengelig?
- Klare deg uten telefon?
- Ta gode valg når det gjelder mobilbruk i fritida og senere i livet?

Vedlegg 2 – Forespørsel til rektorer

Til rektor.

Jeg sender denne mailen er for å spørre om din skole kan tenke dere å delta i et forskningsprosjekt om digital dannelse.

Mitt navn er Nils Christian Tveiterås og jeg holder på med en master i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, ved siden av jobb som lærer ved Ekrehagen skole.

Jeg interesserer meg for skolens forhold til elevers digitale liv, spesielt knyttet til skolens dannelsingsoppdrag. I prosjektet mitt ønsker jeg å undersøke konseptet "mobilhotell" eller andre lignende ordninger for innsamling av elevenes mobiltelefoner. Jeg søker derfor både etter en skole som praktiserer dette og en skole som har en åpnere praksis, helst basert på et gjennomtenkt og velbegrunnet valg.

Det jeg ser for meg er

1. Grundige intervjuer med elevgrupper om deres opplevelser av tiltak / ikke tiltak, med mulighet for individuelle intervjuer med enkelte av elevene ved behov.
2. Kort prat med ledelse / ansvarlig for tiltak om bakgrunn og begrunnelse for dette
3. Korte intervjuer med noen lærere om deres synspunkter på tiltaket.

Masteroppgaven skal leveres mai 2019 og datainnsamling bør derfor skje høsten 2018.

Dersom dette er noe dere kan være åpen for, vil jeg sende en mer detaljert beskrivelse av prosjektet når dette er klart, inkludert informasjon om ivaretagelse av personvern.

Gi meg gjerne en kort respons på mail om det er interessant og om dere er en skole med eller uten dette tiltaket, så tar jeg kontakt igjen i august.

Ha en riktig god sommer!

Med vennlig hilsen

Nils Christian Tveiterås

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Skolen og elevenes digitale hverdagsliv ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever at skolen forbereder dem på livet i en stadig mer digitalisert verden. Prosjektet vil ha spesielt fokus på hvordan elever opplever at skolen forholder seg til deres mobiltelefoner, noen steder med forbud eller innlåsing, andre med en åpnere holdning til dette. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å belyse utfordringer knyttet til mobiltelefon i skolen ut fra teorier om digital literacy, samt danningsteori. Mobiltelefonen og digital teknologi kan være både verktøy og leketøy, og dens inntog i skolen og konsekvensene av dette, er det sterke meninger om. Mange opplever at mobiltelefonene forstyrrer læringsarbeidet i skolen. Samtidig har skolen ansvar for opplæring i digital kompetanse, og et større oppdrag, ofte beskrevet med begrepet danning. Hvilken rolle spiller det, i dette større perspektivet, hvordan skolen velger å forholde seg til elevenes mobiltelefon?

Problemstillingen i prosjektet er hvordan elever opplever at skolen forbereder dem på livet i en stadig mer digitalisert verden. Forskningsspørsmålene jeg skal analysere er

- «Hvordan fortøner mobilhotell og lignende teknologirestriksjoner seg for elever i ungdomsskolen?»
- «Opplever ungdomsskoleelever at den digitale kompetansen som skolen formidler, er relevant?»

Prosjektet er en masteroppgave.

Opplysningene (anonymisert) kan også bli brukt til videre forskning i fremtiden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev i en ungdomsskole og har erfaringer med hvordan skolen forholder seg til mobiltelefoner. Skolens enhetsleder og lærere har vært involvert i å godkjenne prosjektet og finne aktuelle klasser/elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du, i gruppe med 4-5 medelever, blir intervjuet om deres bruk av mobiltelefon (kommunikasjon, spill, sosiale medier osv.), hvordan dere opplever at skolen forholder seg til mobiltelefon og skolens bidrag i opplæring av digitale ferdigheter.
- Det kan også være aktuelt med individuelle intervjuer i etterkant av gruppeintervjuet.
- Gruppeintervjuet vil ta 1,5-2 timer.
- Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.
- Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Dette gjelder selv om foresatte har samtykket. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til dataene er Nils Christian Tveiterås (student), veileder Mariann Solberg og biveileder Ola Erstad (universitet i Oslo).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet (lydopptak, notater og transkriberte intervjuer) vil lagres trygt, lokalt på passord-beskyttet PC.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Datamaterialet vil da anonymiseres og arkiveres for eventuelt videre forskning.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet ved Mariann Solberg (veileder/prosjektansvarlig) på epost mariann.solberg@uit.no eller telefon 776 45916, eller
- Nils Christian Tveiterås (student) på epost nct022@post.uit.no eller telefon 93210330.
- Personvernombud ved UiT Joakim Bakkevold, på epost personvernombud@uit.no eller telefon 776 46 322
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)
Mariann Solberg

Student
Nils Christian Tveiterås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolen og elevenes digitale hverdagsliv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at barnet mitt:

- kan delta i gruppeintervju
- kan delta i individuelt intervju (eventuelt ved behov)

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. medio mai 2019.

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Vedlegg 4 – Vurdering fra NSD

(kopiert fra meldeskjema på <https://minside.nsd.no>)

Prosjekttittel

Skolen og elevenes digitale hverdagsliv

Referansenummer

667087

Registrert

24.09.2018 av Nils Christian Tveiterås - nct022@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mariann Solberg, mariann.solberg@uit.no, tlf: +4777645916

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nils Christian Tveiterås, nct022@post.uit.no, tlf: 93210330

Prosjektperiode

15.08.2018 - 15.05.2019

Status

08.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

08.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Foreldre/foresatte skal samtykke til at barn under 16 år deltar i prosjektet. Ungdommer 16-17 år skal selv samtykke til deltagelse. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at ungdommer 16-17 år har forutsetninger for å forstå hva deltagelse innebærer og kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD

vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5 – Skjemaer tidlig analyse

HVEM/HVA	Teknologi / digital kompetanse hjemme	Teknologi / digital kompetanse skole	Hvordan de oppfatter/beskriver tiltak	Meninger om tiltak	Digitalt måtehold	Andre oppdagelser / sitater
Elever Nord-Norge	<p>Sosiale medier, TV/serier/youtube, Spill I stor grad underholdning. Lærer av søsken, foreldre og venner. Prøver seg fram, ser på youtube. Noen har lært hjemme om filbehandling hjemme og har nytte av det på skolen (s.13). Muntlig kommunikasjon på nett, også på engelsk nevnes også. Beskriver noen avanserte innstillinger i snapchat, og på spørsmål om hvordan de lærte det, svarer de at det bare var naturlig. (s.24)</p>	<p>PC Powerpoint, word, excel, geogebra, programmer for fagene Notebook (onenote?) Enkelte lærere prøver å ta i bruk mer enn andre. Forskjell mellom elevene på hva de har lært på barneskolen. Tror ikke de har lært noe de har bruk for i fritida. Har lært om billedeling og nettvett, men mener det er mer logisk, ting man vet allerede.</p>	<p>Kunne brukt telefon til å søke informasjon (raskere,bedre) Mobil er fint tidsfordriv. Siden de ikke får bruke den ellers, sitter veldig mange på tlf i matfrimintuttet. Oppfatter at det er for at de skal være mer sosial, og pga forstyrrelser i timene.</p>	<p>"Men koffør skal dem liksom bry sæ så mye om telefonan, for vi kan jo gjøre basically det samme på Pcen når vi har dem, liksom bare hente den frem og så kan du bare.." s.33 De omtaler det som drøyt, at tidligere elever som var med å bestemme det har ødelagt for dem, en rettighet som tas fra dem. Urettferdig at de er en av få skoler som har så strengt tiltak.</p>	<p>"Asså, internett har jo ødelagt verden" (s.20) Opptatt av å holde seg oppdatert, og oppdatere egen status. Ikke alle er enig i at det er stress. Mange sliter med å legge fra seg telefonen (s.25) Blandet beskrivelse av om det går fint å legge fra seg telefon, multitaske osv. "sånn som det e nu så har vi ikke nokka valg på en måte, vi har ikke muligheten til å være uavhengig og faktisk, eh, ja, liksom gjøre det av oss sjøl, å prøve å balansere det. Så æ trur, vi lære ikke så mye om kordan vi</p>	<p>2: Men det e jo sånn, altså, når vi ikke kan om en ting og vi skal lære oss, det e helt nytt og det e innafor skole, og det e en måte å lære på, altså, æ trur ikke det går inn 1: Okei, sånn at det, når dokker må lære nokka om teknologi på skolen så tenke dokker ikke at det e... Ka tenke dokker da? Om.. Koffør vil dokker ikke prøve å lære det? 2: Eller fordi at vi e jo vant med vårres måta å gjøre ting på (s.7) 3: Æ trur et veldig godt spørsmål e, liksom, ka e kompetansen til læreran i data og elektronikk, for at noen ser ut som de kan det, faktisk, ganske greit, men noen virke.. veldig fjern på det. Så det e jo liksom, æ trukke en som</p>
Elever Trøndelag	<p>Sosiale medier, TV/serier/youtube, Spill I stor grad underholdning Lærer av søsken, foreldre og av seg selv ved å prøve seg fram. Nevner også muntlig kommunikasjon på engelsk. PC har en del av foreldrene litt å bidra med, telefon mener de det er ungdommene som lærer foreldrene.</p>	<p>Ipad, tidligere PC i kombinasjon med mobil. Flere sier de foretrekker å skrive i bok framfor ipad Det er de som lærer lærerne (s.16) Lært litt om sosiale media, lovverk, ikke mobb osv. Ingen tror at de har bruk for det hjemme (s.21)</p>	<p>Begrunnes ut fra at lærere vil at elever skal sosialisere, men mener at elevene på deres skole gjør det selv om de kan ha telefoner (s.33) Å sitte med telefon betyr ikke nødvendigvis at man ikke er sosial heller (s.34)</p>	<p>Mener de har for strenge regler (s.19) Men har også forståelse siden det er dumt å f.eks være på snapchat i timen.</p>	<p>Flere sier de er avhengig av spill Avhengig av telefon (s.24) Tar opp telefon i timen (.s27) Å bruke telefon i timen får negativ konsekvens uansett forbud eller ikke (s.35)</p>	<p>"Ja, te mæ va det itj så nøye om vi fikk ipad eller ikke. For at skolen e like kjedelig." Interessant beskrivelse av hvordan han lærte word (s.21) "1: Ja, men koffør e det at du.. du, og det e sikkert andre også som gjør det.. ka e det som gjør at man tar fram telefonen og gjør nokka sånn helt anna enn det som foregår? 5: Fordi det e så kjedelig. 1: Fordi det e kjedelig? 5: Og æ vil gjørra nokka artig. 1: Okei, ja. Og da vet du at på telefonen, der e det alltid nokka artig? 5: Ja. " (s.28)</p>

HVEM	Hvordan de oppfatter/beskriver bakgrunn for tiltak	Eget syn på tiltak	Tanker om digital kompetanse opplæring	Andre oppdagelser / sitater
Lærer NN	<p>Problem: Elever var opptatt av sosiale medier, stress i forhold til liking, i sosiale settinger tok ikke elever kontakt med hverandre, de usikre elevene gjemte seg bak telefonen. Elevene er ikke modne nok til å "forstå å legge det vekk"</p> <p>Både lærer og rektor nevner det at elever gikk ut på do for å kommunisere på SoMe.</p>	<p>Bra tiltak. utfordring å få alle til å følge det like nøye opp, finne gode systemer. Men oppfatter at kollegiet er enig og samstemt. Fornøyd med seg selv og sitt system.</p> <p>Skulle på en måte ønske at det var helt mobilfritt også i matfriminuttet, ville blitt mindre styr, men nevner en viss ambivalens fordi hun ser at mobilen også fyller en sosial funksjon (de snakker sammen om ting som mer på telefon/nett), pluss at de får sendt og mottatt viktige beskjeder.</p>	<p>"dilemma e at det kommer nye ting som kanskje vi læreran heller ikke mestre så godt"</p> <p>Har hatt en plan for digital kompetanse tidligere, men hun er usikker på om det er i funksjon, tror det har sklidd litt ut. Det er litt tilfeldig, er hennes inntrykk. PC brukes mye, men også her er det utfordring at elevene kan holde på med andre ting.</p>	<p>"plutselig e dem begynt å se på kjola tel skoleballet istedenfor å jobbe med norsken. Dem har ikke den der innerdrive, selv om du sir det, hold fokus på det du skal gjør, så det e klart, dem blir jo frista" (s.4)</p> <p>"den digitale hverdagen sånn at man e jo blitt helt avhengig av det.. hvis nokka ikke virke, PC og så videre, så blir man ganske handicappa, og det.. både som lærer og alt, altså nesten alt e lagt opp tel å.. tel data og det.. e både bra og litt sånn slitsomt til tider, når ting e tregt" (s.4)</p>
Rektor NN	<p>Problem: utfordringer med forstyrrelser, kommunikasjon på sosiale medier, en sosial pressituasjon som regulering gir en lettelse fra. "vi tenkte at vi tok fra dem nokka press"</p> <p>Var et lærerinitiativ, prøve noe annet, bekymring rundt digital mobbing.</p>	<p>Er imot forbud, blir for ekstremt, men regulering for tenåringer i ungdomsskolen er hun for. Knytter inn diskusjonen om lovligheit også. Uttrykker flere ganger usikkerhet rundt valget pga argumentet om at man må lære ungdommer å håndtere mobiler og det digitale livet. , både ved innføring og i framtiden.</p>	<p>Opplæringa kan helt sikkert bli bedre. Noen problemer med systemer som ikke alltid fungerer. Opplevelse av manglende kompetanse blant lærere. Ikke vært satsningsområde. Men mye bruk av PC. Innføringskurs når elevene får PC i 8.kl.</p>	<p>Foreldre, FAU og lærerkollegiet er alle veldig samstemt. Ingen "støy" eller uenighet rundt tiltaket.</p> <p>"opp imot at vi må lære eleven å håndtere mobila i skoletida. Men så veit vi også det at det her med digital dømmekraft e nokka som utvikles over tid. Så det har jo nokka med modenhet også tel de her eleven, å gjør den her vurderinga av ka e viktigst no, at æ følge med eller jobbe</p>