



UiT Norges arktiske universitet

Fakultetet for humaniora, samfunnsfag og lærerutdanning

**Dannelse i en digital mediehverdag – Hvordan lærere forstår og- arbeider med
dannelse i en tid hvor de unge i økende grad sosialiseres på internett**

Mats Ballari

Masteroppgave i Pedagogikk

PED-3900

Mai 2023

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Innledning	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Avgrensninger	4
1.5	Bakgrunnsforståelse for prosjektets problemstilling og sentrale begreper.....	5
1.5.1	Formålsparagrafen.....	6
1.5.2	Læreplanverk	8
1.5.3	LK20.....	8
1.5.4	Om lærerrollen	9
1.5.5	Den digitale mediehverdagen	10
1.5.6	Sosialisering.....	11
1.6	Tidligere forskning	13
1.6.1	Kort om tidligere forskning	13
1.6.2	Relevant av forskning med hensyn til dannelse og økt digital sosialisering	14
1.6.3	Lars Løvlie og teknokulturell dannelse	14
1.6.4	Norske utdanningsforskere om begrepet digital dannelse	16
1.6.5	Digitale ferdigheter og digital kompetanse.....	17
1.6.6	Dannelse i en digital nettalder.....	18
1.6.7	Negative konsekvenser av økt digital sosialisering	19
2	Forskningsmetode.....	21
2.1	Innledning	21
2.2	Kvalitativ og kvantitativ metode.....	21
2.3	Vurdering av forskningens kvalitet	23
2.3.1	Generalisering	23
2.3.2	Reliabilitet og validitet	24

2.4	Forskningsintervjuet.....	25
2.4.1	Etikk og personvern.....	27
2.5	Utvalgsprosesser	28
2.6	Utvikling av intervjuguide.....	28
2.6.1	Gjennomføring av intervju	29
2.7	Rekruttering av informanter.....	30
2.8	Analyse av empirisk datamateriale	32
2.9	Transkribering av empirisk datamateriale	33
3	Teoretisk rammeverk	36
3.1	Innledning	36
3.2	Dannelse	36
3.2.1	De materiale- og de formale danningsteoriene	38
3.2.2	Wolfgang Klafki og kategorial danning	41
3.2.3	Johann Gottfried Herder	42
3.2.4	Immanuel Kant.....	44
4	Resultater - møtet med våre dannelsesagenter	47
4.1	Innledning	47
4.2	Lærernes forståelse av dannelsesbegrepet	48
4.2.1	Klassifisering av lærernes dannelsesbegreper	52
4.3	Lærernes forståelse av formålsparagrafen	54
4.4	Misforhold mellom dannelse og økende digital sosialisering	57
4.5	Den nye utenfor-dannelsen	62
4.6	Oppsummering av analyse.....	67
5	Diskusjon og avslutning.....	68
5.1	Innledning	68
5.2	Material versus formal dannelsesteori.....	68
5.3	Herder om selvet som grunnlag for lærernes formale dannelsessyn.....	69

5.4	Lærernes tanker om formålsparagrafen og arbeidet med dannelse.....	69
5.5	Legger individuelle digitale plattformer til rette for deltakelse i fellesskap eller felles fornuft	71
5.6	Digital dannelse og spørsmål om hvordan lærerrollen skal se ut i fremtiden.....	72
6	Avslutning og svar på problemstilling og forskningsspørsmål	74
6.1	Oppsummerende konklusjon	75
6.2	Veien videre	76
	Referanseliste	77
	Vedlegg.....	84

Forord

Det er 5 år siden jeg startet som førsteårsstudent i pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet. De transformative opplevelsene har vært mange og etter det som er normalt i skrivingen av forord, er det for mange å takke. Instituttet skiller seg ut for meg. Deres lidenskap for pedagogikk som fagfelt har utvilsomt smittet over på meg som student, det er mulig jeg snakker på vegne av mine medstudenter også. Vi som nå sitter her og har slutført våre mastergradsprosjekt er utvilsomt blitt påvirket av våre professores engasjement, humør og vennlighet. Jeg sitter igjen med en opplevelse av at vi har hatt professorer som har ønsket oss vel, ikke bare som fagpersoner, men også som mennesker og det vil jeg gjerne takke for. Takk til mine professorer, forelesere og ikke minst, takk til min dyktige veileder Mariann Solberg. Takk til mine informanter som har vært fantastiske bidragsytere, og takk til min familie som har motivert meg og vært støttende.

Sammendrag

Denne mastergraden undersøker lærerens forståelse av- og arbeid med dannelse i en digital mediehverdag. Den digitale mediehverdagen tolkes i dette prosjektet som sammenhengen mellom ulike nettsamfunn og koordineringen av disse ved bruk av digitale verktøy. Prosjektet er ment som et tilskudd til forskningen om dannelsesbegrepet i sammenheng med utviklingen av sosiale medieplattformer. Spørsmålet om hvordan våre dannelsesagenter (lærerne) tolker dannelsesbegrepet og arbeider med dette står sentralt, og jeg har forsøkt å vise til mine informaners tolkning- og arbeid med dannelse i lys av økende digital sosialisering. Jeg har basert meg på kvalitative, semistrukturerte intervju for å forsøke å svare på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg anså det som hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming til forskningen, da jeg søket en dypere forståelse av lærernes tolkninger rundt dannelsesbegrepet. Dannelse er et begrep som kan ha mange ulike tolkninger og definisjoner noe jeg senere vil gå dypere og mer helhetlig inn på. Den overordnede delen av formålsparagrafen og LK20, som en del av læreplanen i norske skoler, beskriver konkret hva dannelsen skal inneholde og hvordan lærere skal arbeide med dannelse, i kontekst av det Norske utdanningssystemet. Likevel baserer mine funn seg på at det er store variasjoner i tolkningen av dannelse, og da også i måten det arbeides med dannelse. Om en ser på dette i sammenheng med den økende digitale sosialiseringen åpner det opp for en ny type problematikk i norske klasserom, og at det muligens eksisterer et misforhold mellom lærernes tradisjonelle dannelsesoppdrag og den økende digitale sosialiseringen.

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Er det en ting jeg har lært i arbeidet med dette prosjektet så er det at å arbeide med dannelse som begrep er kompleks. Det er et begrep som tar for seg ulike betydninger gitt de ulike kontekstene vi dannes i, og blir enda mer kompleks dersom en skal tenke på dannelsesbegrepet i kontekst av hva som skjer når vi i økende grad sosialiseres på internett. Professor i pedagogikk, Mariann Solberg, betegner dannelsesbegrepet som noe som forutsetter «endring». Hun beskriver dannelsen som en dynamisk tilstand, med krav om en aktiv handlingsmodus og beskriver dannelsen som noe som skjer med oss hele tiden (Solberg, 2010). Slik kan en se dannelse som et skapende fenomen: gjennom konstruksjon- og deltakelse i ulike samfunnssystemer formes vi som individer og lager oss selv. Hvordan vi «blir til» er dermed sterkt påvirket av dannelsens sosiale dimensjon. Noen av de ulike synene på dannelsen skal jeg introdusere senere i dette prosjektet, men Solbergs refleksjoner rundt dannelsen er en fin inngangsport til å vise hvilke deler av dannelsen jeg har valgt å legge vekt på i dette prosjektet. I tillegg til dette kan en i kontekst av skolen anse dannelsen å ha noe jeg har valgt å kalle en kulturtradisjonell form. Ifølge Ingerid Straume (2013) kan dannelsen best beskrives som menneskets evne til å skape kultur og danne et samfunn omkring seg, med kulturelle idealer som de deretter etterstreber å oppfylle, og at danningen er et slikt ideal (Straume, 2013). Det er slike tanker om dannelsen som Straume beskriver som jeg anser å være kulturtradisjonelle; de verdiene, holdningene og kunnskapene stipulerer samfunnet som viktige å opplære de unge i.

En kan finne skolens danningsideal i formålsparagrafen for Norsk opplæring og undervisning. Formålsparagrafen er en del av læreplanen og opplæringsloven for undervisning i Norske skoler. Det er en retningsførende lovgivning som setter verdigrunnet i skolen som en institusjon og beskriver hva som bør i skje i undervisning med hensyn til skolens profesjonsutøvere. Slik har formålsparagrafen en sterk juridisk funksjon som styringsredskap på vegne av det Norske samfunn ovenfor skolen som institusjon, i tillegg til å være en del av læreplanen for Norske skoler. Den sier noe om hva som er viktig å tenke i skolen rundt dannelsen av elevene. En kan se på dannelsen i skolen som ganske lik Straumes definisjon, da formålsparagrafen beskriver hvordan Norsk skole skal lære opp elevene i tråd med idealer rundt forbedring av selvet, samfunn og felleskap: «Elevene og lærlingane skal utvikle

kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet.» (Opplæringsloven §1-1.)

I dag ser vi at deler av dannelsens sosiale dimensjon nå er sammenkoblet med en *digital mediehverdag*. I denne sammenhengen har dannelsesbegrepet i senere tid blitt modifisert og etablert seg som en form for informasjonsteknologisk kulturell kompetanse, det er dette vi kaller digital dannelse. Digital dannelse sier noe om hvordan elevene skal utvikle sin identitet, evne til refleksjon og forståelse av seg selv i en digital kontekst (Erstad, 2007; Erstad et al. 2016; Sjøby, 2003). Altså er digital dannelse hvordan unge selv skal forme sine vesen (aktiv handlingsmodus) i kontekst av at deler av dannelsens sosiale dimensjon nå er flyttet til internettet. Dette har blitt problematisert av Rune J. Krumsvik og Åshild Støbbakk, da de påpekte i 2007 (s. 263) at fravær av voksne i den digitale sfære har ført til at unge i større grad en tidligere er i en posisjon hvor de må danne seg selv. Noe som i utgangspunktet er et dannelseskriterium slik Solberg poengterer, men Krumsvik og Støbbakks drøftinger den gang baserte seg på at det var åpenbart at skole, samfunn og foreldre måtte på banen for å ta sin del av ansvaret for barn og unges dannelse, heller enn at dette ansvaret fordeles på aktører på internett som i stor grad kan være tilfeldige.

Min studie forsøker å bygge videre på hvordan Krumsvik og Støbbakk problematiserte fraværet av voksenpersoner på de digitale plattformene de unge i dag sosialiseres i. Skolen og lærerne har et lovfestet ansvar for sine elevers dannelse, med forankring i kulturtradisjonelle idealer som er viktig for samfunnet. Formålsparagrafen beskriver dette dannelsesidealet som en utvikling av holdninger, kunnskap og verdier som ligger til grunn for deltakelse i arbeid- og i samfunnet. Dette forutsetter en sosialisering i viktige samfunnskonstruksjoner, som skolen, der jeg anser dannelsen av elevene å være mer målrettet mot kulturtradisjonelle idealer. Kritiske sosiale dimensjoner i dannelsesprosessen er nå flyttet til en digital sfære hvor lærerne har lite eller ingen tilgang (Krumsvik og Støbbakk, 2007). Med bakgrunn i denne forståelsen er det naturlig å stille seg spørsmål om vi har fått en tilleggsarena for dannelse? I så fall, hvordan forholder lærerne som dannelsesagenter seg til denne utenfor-formen for dannelse. Hvordan arbeider de med dannelse i vår tid, hvor mye av den sosiale samhandlingen, som er så viktig for dannelsen, foregår nå digital? Og hvordan påvirker dette hvordan de unge dannes? Det disse spørsmålene dette prosjektet stammer fra. I tillegg til de overnevnte spørsmålene har jeg noen andre motivasjoner for å gå inn på dette temaet, som jeg skal vie litt tid til før jeg introduserer problemstilling, forskningsspørsmål, avgrensninger jeg har foretatt og sentrale begrep i prosjektet. Senere i introduksjonskapittelet vil jeg gå litt

dypere inn på hva jeg konkret mener når jeg viser til kulturtradisjonelle verdier, og hvorfor jeg anser de som sentrale i arbeidet lærerne gjør med dannelse i den norske skolen.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i løpet av min tid som student utviklet en interesse for pedagogisk filosofi. Det er spennende for meg hvordan grunntankene vi har fra opplysningstidens filosofer fremdeles, over hundre år senere er med å påvirke hvordan vi ser på utvikling av selvet. I tillegg har jeg, som 34 år gammel i skrivende stund, vokst opp under introduksjonen av internett og digitale verktøy på midten av 90-tallet. Jeg har førsthåndserfaring med digitaliseringens påvirkning på våre utdannelses- utvikling og sosialiseringprosesser. På denne måten har jeg selv opplevd en tidlig digital form for dannelse, som ungdom på slutten av 90-tidlig-2000-tallet hadde jeg ingen teoriforankrede, analytiske ideer om min egen dannelsesprosess, men som student i voksenlivet så jeg tilbake på min egen oppvekst og dannelse på en litt annen måte. Jeg tenkte på introduksjonen av internett, digitaliseringen av samfunnet og dens påvirkning på hvordan vi som mennesker blir- og former oss selv. Derfra gikk refleksjonene over til de endringene som har skjedd i vårt samfunn etter digitaliseringen av våre hverdagsliv. Jeg ønsket å se nærmere på filosofihistoriske tanker om dannelse, utvikling og hvordan disse ideene opprettholdes i en moderne digital kontekst. For eksempel er våre ideer om undervisning og opplæring stadig historisk forankret i tradisjonelle idealer om samfunn og bidragsyting til et strukturelt fellesskap. Det virker for meg som det går et skjæringspunkt her; hvordan tradisjonelle ideer og tanker rundt undervisning settes til verks i en undervisningspraksis som er sterkt påvirket av det jeg har valgt å kalle, de unges *digitale mediehverdag*. Et begrep som jeg skal utdype noe senere, men, i korte trekk sier den digitale mediehverdagen noe om opprettholdelsen og koordineringen av ulike nettsamfunn.

Fortsatt er det viktig å legge merke til at sosiale subkulturer, som sosiale medier, ulike nettsamfunn o.l., kan beskrives til å ha eksistert så lenge vi har skrevet materiale om vår kultur. Grekerne i antikken snakket om «hvordan skal det gå med de unge?» i kraft av det de visste da om ungdoms søkende natur og motivasjoner til å bryte ut av sine voksenskapte sosiale kategorier. Det kan tenkes at lite har forandret seg på den fronten. Likevel, om det er slik at viktige aspekt ved dannelsen som en prosess skal oppgis til en digital sfære utenfor rekkevidden til våre dannelsesagenter, anser jeg det som hensiktsmessig å undersøke denne tematikken nærmere. Det er derfor min intensjon å kartlegge hvordan lærerne, som historisk sett er veldig viktige i barn og unges dannelsesstrukturer, forholder seg til dette

skjæringspunktet av et tradisjonelt dannelsesideal sett opp mot at deler av det sosiale med dannelsesprosessen har blitt flyttet til en digital sfære. Hvordan forholder lærerne seg til denne problematikken? Hvordan forstår lærerne dannelsesbegrepet, formålsparagrafen og digital dannelse? Hvordan forstår lærerne sin rolle i dette skjæringspunktet? Hvordan arbeider de for å sørge for barn og unges dannelse i en digital mediehverdag?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Skolens samfunnsmandat inkluderer et overordnet ansvar for elevenes, barn og unges, dannelse. Samtidig har tidsbruksundersøkelser blant barn og unge gitt oss en tydelig indikasjon på at de unges sosialiseringssvaner har endret seg, og at mye av deres tradisjonelle dannelsesstrukturer, med hensyn til lærere og skolen, har muligens mistet noe av sin påvirkningskraft og gitt vei for en digitalisert form for dannelse. Digital dannelse er ikke formalisert i lik grad at den hører til overordnede lovparagrafer med hensyn til utvikling og oppdragelse. Det er derfor verdt å undersøke hva de som tidligere hadde et større ansvar for dannelse og dets strukturer forstår med denne utviklingen. Problemstillingen for prosjektet er følgende:

Hvordan forstår- og jobber lærere med dannelse i en tid hvor unge i økende grad sosialiseres på internett?

I tillegg til denne overordnede problemstillingen som legger føringen for dette prosjektet har jeg utarbeidet et forskningsspørsmål som et supplement til dette prosjektets problemstilling:

Hvordan påvirker den økende digitale sosialiseringen lærerens dannelsesmandat slik det er beskrevet i formålsparagrafen?

1.4 Avgrensninger

På bakgrunn av prosjektets kompleksitet har avgrensningen av tema og tankeprosessene bak spesifisering av problemstilling og forskningsspørsmål vært noe krevende. Innledningsvis nevnte jeg at dannelsen er et stort og vidt begrep, så den første naturlige avgrensningen var å avgrense selve dannelsesbegrepet. Dette skjedde mest på bakgrunn av svarene jeg fikk fra mine informanter, da det ikke er alle dannelsessyn som passer inn i mine egne funn. Jeg opplevde også at jeg måtte avgrense begrepet fordi det hadde vært for omfattende å redegjøre for alt dannelsen innebærer. Utgangspunktet til prosjektet var at jeg valgte å se på dannelsen som en nærmest kulturtradisjonell sosialiseringssprosess, hvor barn og unge dannes i kraft av

at de lærer ferdigheter som er basale for en nøyaktig overgang fra deltakelse i skolen til å bli bidragsytende aktører i et større strukturelt felleskap (samfunnet). På dette stadiet i prosessen måtte jeg se på avgrensninger i form av hvem jeg skulle velge å ta inn i studien. Altså hvem jeg skulle snakke med for å få svarene jeg søkte etter. Jeg vurderte om jeg skulle snakke med elevene, de som dannes, eller lærerne, de som danner. Det var også en tanke om foreldrene som unges primæraktører var aktuelle å inviteres inn i forskningen, men denne ideen ble forkastet på bakgrunn av omfanget av forskningsetiske problemstillinger som kunne oppstå.

Samtidig som spørsmål rundt avgrensning var i vurderingsfasen var jeg hele tiden interessert i å se hvordan lærerne forholder seg til sine oppgaver som dannelsesagenter. Disse oppgavene knytter seg, blant annet, til formidling av kutymmer, ferdigheter og kunnskaper samfunnet stipulerer som viktige. Det har stadig vært oppe til diskusjon hvordan man skal forstå forholdet mellom tenkning og kunnskap og hvordan utdanningsinstitusjoner kan bidra til at elevene utvikler samfunnsansvar og demokratisk sinnelag (Solberg og Fjørtoft, 2012). Foreldrene har et viktig ansvar i utviklingen av elevenes sans for samfunnsansvar, men mitt endelige valg falt på lærerne i håp om at det var de som best kunne belyse problemsammenhengen mellom deres samfunnsgitte oppdrag som dannelsesagenter og digitaliseringen av de unges sosiale liv.

1.5 Bakgrunnsforståelse for prosjektets problemstilling og sentrale begreper

Dette prosjektet, eller studien som jeg noen gang velger å bruke til å beskrive mitt arbeid, inneholder mye forskjellige begreper som jeg ønsker å sette av litt plass til å redegjøre for. Jeg skal her introdusere sentrale begreper for å etablere en forforståelse før teori, analyse og diskusjonskapittel. For ordens skyld så skal jeg redegjøre litt om formålsparagrafen og hva den sier om dannelsen og argumentere kort om hvorfor formålsparagrafen representerer et kulturtradisjonelt syn på dannelsen. Jeg har og valgt å ta inn LK20 her, da jeg anser at den også er en viktig del som beskriver hvordan lærerne skal arbeide med dannelsen i skolen. I forlengelsen av dette vil jeg også si noe om lærerrollen. Tanken med denne delen er at jeg skal kunne si noe om hvorfor læreren har et dannelsesmandat, må jeg først si noe om hva dette dannelsesmandatet handler om, hvor det kommer fra og beskrive hvem som skal utøve dannelsesmandatet på vegne av samfunnet. Til sist vil jeg også redegjøre for begrepet *den digitale mediehverdagen*, slik at det ikke skal være noen misforståelser med hva som menes

med dette begrepet, da det er et sentralt begrep i dette prosjektet som brukes hyppig igjennom hele teksten.

1.5.1 Formålsparagrafen

Som en kort introduksjon tidligere i dette prosjektet beskrev jeg formålsparagrafen som et juridisk styringsredskap for lærernes profesjonsutøvelse. Det er viktig å poengtere at formålsparagrafen er en del av opplæringsloven §1-1 og en del av læreplanen for Norske skoler. Formålsparagrafen har som hensikt å beskrive hvilke verdier og prinsipper grunnopplæringen i Norsk skole baserer seg på (Opplæringsloven, overordnet del);

Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen. (Opplæringsloven, overordnet del; innførende)

I tillegg til å være et styringsredskap for lærernes yrkesutøvelse sier formålsparagrafen noe om hva våre styringsorgan forutsetter som viktige idealer å undervise de unge i. Den (formålsparagrafen) er heller ikke bare forbeholdt lærerne; opplæringsloven gjelder for alle som har et ansvar for opplæringen: lærere, instruktører, assistenter, skoleledere, skoleeiere, andre yrkesgrupper i skolen og lærebedrifter. Den overordnede delen (i opplæringsloven) gjelder for opplæring av elever, lærlinger, lærerkandidater, praksisbrevkandidater og voksne deltakere i grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. (Opplæringsloven, overordnet del). Formålsparagrafen blir dermed sterkt juridisk førende, og kan med dette beskrives som vårt lands lovfestede verdigrunnlag for opplæring og alle som opplæringen berører. Det er ulike punkter som berøres av formålsparagrafen, og hver av punktene har som hensikt å si noe om de konkrete verdiene opplæringen av norske elever skal ta del i. Uten å gå for mye inn på hver av punktene presenterer jeg en oversikt over de ulike delene som inngår i formålsparagrafen, for å gi et inntrykk over hvilke verdier formålsparagrafen skisseres ut som viktige i opplæring- og undervisningssammenheng:

1.0 Opplæringens verdigrunnlag

1.1 Menneskeverdet

1.2 Identitet og kulturelt mangfold

1.3 Kritisk tenking og etisk bevissthet

1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang

1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet

1.6 Demokrati og medvirkning

Disse punktene danner verdigrunnlaget for undervisning i norske skoler. Punktene viser til et spekter av idealer samfunnet anser som viktige at barn og unge opplæres i. De er tydelige nok i sin presentasjon at deres hensikt kan tolkes uten fordypning. Likevel er 1.0 verdt å konkretisere noe, da opplæringens verdigrunnlag er litt for åpent til å la stå uberørt, så jeg vil gå noe inn på dette punktet;

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. De kommer også til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og de er forankret i menneskerettighetene (overordnet del §1-0).

1.0 setter også de andre punktene i en lik kontekst og beskriver hensikten med formålsparagrafen klart og tydelig; den (formålsparagrafen) skal virke samlende ovenfor Norge som samfunn. Den gir oss et bilde av verdier og idealer vi, som deltakere i samfunnet, kan samles under, eller *bør* samles under. 1.0 berører også hvilke politiske aksiomer formålsparagrafen er utformet i og gir oss innsikt i formidlingen av Norges tradisjoner som noe som skal forekomme i en kristen kulturkontekst. Likevel er det verdt å legge merke til at selv om begrepet dannelse ikke spesifikk nevnes i noen av punktene eller i den generelle beskrivelsen av undervisningens verdigrunnlag, kan en likevel allerede i formålsparagrafens første punkt, få et bilde av hvordan dannelsen blir brukt for å utforme formålsparagrafen i Norsk opplæringslov. I et systemteoretisk perspektiv kan skolens samfunnsmandat slik det kommer frem i formålsparagrafen forklares slik; skolens egenskaper i samfunnet er underlagt systemideologiske føringer og derfor også gjenstand for forandring og reform. På denne måten kan skolen beskrives som en håndhevende institusjon, hvis mandat er å gjøre til virkelighet statlige, utdanningspolitiske aksiomer.

Dette illustrerer at når samfunnsanalysen endres, endres også måten den enkeltes repertoar for å fortolke seg selv og sin stilling i samfunnet (Straume, 2013, s.17), samtidig som en tar høyde for dannelsen som en *viss* forming av individet innenfor en *viss* samfunnsmessig orden (Ibid). Orden på et metanivå sier noe om ting i våre omgivelser sett i relasjon til hverandre. Ulike betraktende posisjoner fra et overordnet systemnivå gir ulike oppfatninger om hva dannelse er og hva den kan, og *bør*, brukes til. Ulike konseptuelle forståelser for hva dannelse

er, og hvordan danningen skal skje avhenger av det kategorinettverket dannelsen fortolkes opp mot og ut fra (Mathisen, 2016) På denne måten vil dannelsen være gjenstand for klassifisering i lys av etablerte kategorinettverk. Dannelse, formidlingen- og fortolkningen av den har og vil nok mest sannsynlig også endre seg.

1.5.2 Læreplanverk

I følge utdanningsdirektoratet består læreplanverket av overordnet del, fag- og timefordelingen og læreplaner i fag. Et læreplanverk er forskrifter i opplæringsloven og skal bidra til å styre innholdet i opplæring og undervisning (udir). Læreplanverket som norske skoler opererer med i dag kalles LK20, som er en videreutvikling av det tidligere læreplanverket LK06. Det nye læreplanverket inneholder formålet med opplæringen og dens verdigrunnlag. LK20 inneholder også kompetansemål, fagenes relevans, kjerneelementer, temaer og ferdighetene som kobles opp mot det aktuelle faget (udir). Jeg skal gå litt dypere inn på LK20, fordi den har dannelse som et sentralt element og sier noe om hvordan lærere skal arbeide med dannelse i skolen.

1.5.3 LK20

LK20 tydeliggjør *hva* som menes med dannelse og *hvordan* de unge skal dannes, i kontekst av det norske samfunnets definisjon av dannelsesbegrepet. Den gir et fast inntrykk på hvordan dannelsen skal forstås i den Norske skolen, derfor også av lærerne, og hvordan skolen skal arbeide med dannelse;

Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Danning skjer også gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen. Et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom. Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer når de arbeider på egen hånd, og når de samarbeider med andre. De dannes når de bryner seg på teoretiske utfordringer ved hjelp av formler og fagstoff, og når de tar i bruk redskaper for å mestre en praktisk oppgave. Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar, men også når de forstår at det ikke alltid finnes enkle fasitsvar (LK20 §1-0)

Introduksjonen av LK20 og forklaringen av hvordan den skal iverksettes er nesten poetisk. Den bidrar til bildet av dannelsen som et altomfattende estetisk forankret prosjekt, med utgangspunkt i opplæring av det skjønne, de forhøyede og vakre idealer; natur, språk, kunst

og kultur. LK20 beskriver dannelsen som grunnlaget for erfaringsrikdom gjennom deltakelse i målrettet arbeid og den spontane leken. Bevegelsesglede og mestring gjennom fysisk utfoldelse og estetiske uttrykk av selvet i samspillet med andre. LK20 beskriver i tillegg dannelsen som noe som skjer i møte med utfordringer; i et nesten narrativpsykologisk perspektiv på det utfordrende som noe det ikke «alltid finnes enkle fasitsvar på» (Ibid). LK20 forsøker å samle opp dannelsen og sørge for dannelsens videreformidling forekommer i tråd med dannelsen som en deltakelse i, kall det gjerne kulturkritiske idealer. Det er de verdisystemene og holdningene som samfunnet mener er viktige, og som blir stilt til krav for utviklingen av samfunnet gjennom deltakelse og engasjement i disse idealene.

1.5.4 Om lærerrollen

Med dette har læreren en fått bestemt rolle i samfunnet. Det er de som er blitt samfunnsoppdraget som er videreformidlingen av- og opplæringen i- idealene samfunnet stipulerer som essensielle. Det er viktig å poengtere at dette er ikke bare den rollen læreren skal ha; noen mener at lærerens hovedoppgave er å undervise i fag, og dannelsen av elever i tråd med forhøyede verdisystem og idealer ikke nødvendigvis er det viktigste med lærernes arbeid. Jeg skal senere vise til hvordan en konkurransepreget, markedsorientert tankegang har bidratt til ideen om læreren som rene kunnskapsformidlere.

Ordet rolle brukes mye i dagligspråket, ofte uten at vi tenker så mye over hva det egentlig innebærer (Imsen, 2016). Som forlengelse av Imsens (2016) beskrivelse av rollen som noe vi ikke konkretiserer i hverdagen; kan en si at det kommer på bakgrunn av alle de forskjellige rollene spiller ut i løpet av livet. Sjefen har en rolle ovenfor sine ansatte, og en annen hjemme med sin familie, politikere spiller en annen rolle i den offentlige sfære. Felles for disse rollebegrepene er at rollen, slik Imsen beskriver; står i et sosialt forhold til andre personer og til bestemte forventninger og krav som stilles til hva personen gjør (Imsen, 2016). Med hensyn til læreren blir det da naturlig å stille spørsmålet; Hva skal da en lærer gjøre i kontekst av sin bestemte rolle?

Pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid påvirkes av mange faktorer, og kan skisseres ved å se på det didaktiske arbeidet læreren skal gjennomføre som en rekke forhold som står i relasjon til hverandre (Imsen, 2006; Øzerk, 2006). En slik modell er basert på at det er sammenheng mellom mål, faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, materielle forutsetninger, og elev- og lærerforutsetninger. Den sentrale påstanden er at det i hovedsak er kvaliteten på interaksjonen mellom den lærende, fagstoffet som skal læres, og læreren selv som er

avgjørende for læringsutbyttet (Elstad, 2009). Det didaktiske relasjonsmodellen i læreryrket har nærmest blitt konkurranseutsatt og blitt gjenstand for markedstenkning i et nyliberalistisk perspektiv; etter kunnskapsløftet og resultatene fra PISA-undersøkelsen har konsekvensene vært at lærerrollen har variert (Imsen, 2016). Imsen (2016) forklarer at det gjelder ikke bare for læreren å ha kompetanse, denne kompetansen må kunne gjenspeiles i elevens resultater (konkurranseutsetning). Det legges mer vekt på et synlig læringsutbytte hos elevene, en resultatorientert tankegang, hvor lærerens oppdrag i å ta vare på «hele eleven» (dannelse) avgrenses til primært å dreie seg om undervisning. En forskningsbasert undervisning om hva som fungerer best i praktisk profesjonsutøvelse, og som i mindre grad vektlegger lærerens erfaring, refleksjon og grunnleggende verdisyn (Granlund, Mausethagen og Munthe (2011, her referert etter Mausethagen, 2015, s.48).

Å forstå lærerrollen later til å være i sammenheng med hvordan en ser på hva en lærer skal gjøre i sitt virke. Utgangspunktet bør være å se på læreren som en dualistisk profesjonsutøver; hvor læreren skal danne de unge i tråd med opphevede samfunnsideal, og ta høyde for et konkurransepreget, resultatorientert utdanningsmarked som de unge skal rustes for å delta i. Det ene utelukker ikke det andre, og LK20 har bidratt til at dannelsen, som kanskje har vært noe tilsidesatt etter PISA og kunnskapsløftet, har kommet tilbake som en sentral del av læreryrket. Her vil det falle på læreren å re-etablere seg som formidlere av kunnskap og samfunnsideal. I vår tid kan det likevel være vanskelig å gjenkjenne idealer, ikke bare dannelsesideal, men idealer generelt, fordi vi gjerne problematiserer mange av tidens rådende ideer (forbruk, selvhevdelse og individualisme) (Straume, 2017).

1.5.5 Den digitale mediehverdagen

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

Her åpner Thorvaldsen opp for en tolkning av hva som menes når en snakker om den *digitale mediehverdagen*. Det er sammenfatningen av ulike nettsamfunn og hvordan deltakelsen koordineres ved bruken av digitale verktøy, som for eksempel mobiltelefonen. Den digitale mediehverdagen sier noe om integreringen av nettsamfunn og digital sosialisering i kraft av den digitale sfæres påvirkning på våre hverdagslige liv. Tidsbruksundersøkelser, særlig blant unge i Norge, viser at det er en klar tendens til økning i antall timer som blir brukt til digital aktivitet. I snitt bruker ungdom i 15-16 års alderen 3 timer daglig foran skjermer, og dette

tallet har stadig økt siden undersøkelsene ble gjennomført i 2015 (Madsen, 2018).

Nettsamfunnene som spiser opp denne tiden blant de unge refereres ofte til som *sosiale medier*. Frantzen (2012) beskriver sosiale medier som en overordnet forklaring på noe «som ofte blir brukt som et samlebegrep på internettsteder som legger til rette for kommunikasjon, sosial nettverksbygging og distribusjon av informasjon mellom mennesker» (Frantzen, 2012).

1.5.6 Sosialisering

Før jeg går inn på Thomas Ziehe og hva som gjør hans forskning på sosialisering relevant for mitt prosjekt, vil jeg bare starte med å gi en definisjon av hvordan jeg forstår sosialisering. Sosialisering er sentralt i dette prosjektet da jeg gjør et forsøk på å kartlegge hvordan den økende digitale sosialiseringen påvirker arbeidet med dannelse i skolen; dermed blir det nødvendig å gå litt dypere inn på selve begrepet sosialisering. Den dominerende definisjonen av sosialisering ser ut til å være ideen om hvordan mennesket blir formet som medlemmer i ulike kulturer og samfunn (Jenks, 1982). Hva en kultur er, hva et samfunn bygger opp sine verdistrukturer rundt varierer og forandrer seg, men, det kan se ut som sosialisering forutsetter at noen skal delta som medlem i kontekst av en kultur, og trenger derfor å tilegne seg verktøy for å kunne navigere samfunnet som et fullverdig medlem av kulturen. Verktøyene som tas i bruk kan være holdninger, verdier, ideer, vaner, væremåter, språk, klær og skikker; disse verktøyene kan beskrives som *kulturmarkører* som definerer kulturen ovenfor deltakerne i den. I et samfunn i endring vil sosialiseringsmekanismer og verdier også kunne være forskjellige i ulike sosiale grupper (Frønes, 2013). Ungdom er ofte sett til som en subgruppe i samfunnet som er tilknyttet ulike sosialiseringsmekanismer, verdier og normer enn den øvre delen av samfunnet ungdommene befinner seg i (Frønes, 2013).

Den tyske pedagogen Thomas Ziehe, er en av de som problematiserer digitale medier og dets påvirkning på barn og unges sosiale virkelighet. Det kan tydes at Ziehe trekker en parallell mot økende bruk av sosiale medieverktøy og utviklingen av unges personlighetsmønster som noe som bidrar til en økende narsissisme i ungdomskulturen (Madsen, 2018). Ziehe forklarer at i overgangen fra *skjebnesamfunnet* (tradisjonssamfunnet) til *valgsamfunnet* går ikke lenger identiteter basert på kulturarv og tradisjoner i arv i like høy grad som tidligere.

Konsekvensene av det, ifølge Ziehe, er at verdier blir relative gitt subjektets oppfatning av hva en god verdi skal være, ikke hva en god verdi har vært i en tradisjonell kontekst (Ziehe, 1984). Ziehe (1984) forklarer videre at dette fører til mer selvrefleksjon og valg

(valgsamfunnet) og at har ført fram en ny type sosialisering blant ungdom; en sosialisering basert på økt følelsesmessig engasjement og bevissthet om egen verdi og verdier, men også en økt indre tomhet, mindre psykisk stabilitet og et mangelfullt utviklet selv (Ziehe, 1984).

Ungdoms karakterstrukturer i kontekst av Ziehes drøftinger, gir grunnlag til en forståelse av ungdom som en gruppe i opposisjon mot autoriteter og forandring. Noe ungdommens natur allerede baserer seg på i høy grad. Forskjellen på ungdoms normale tilbøyeligheter til å stille seg imot autoritetsfigurer er moderniseringsprosessene i samfunnet; med særlig søkelys på utviklingen og etableringen av sosiale medier i ungdomskulturer. For å sette Ziehes (1984) budskap i en moderne kulturkontekst bør en tenke på sosiale medier som noe som fremmer interaktiv kommunikasjon på tvers av tid og sted; men også noe som kan bidra til økt refleksivitet, plastisitet og individualisering (Ziehe, 1984). Dette plasserer ungdom i en utsatt livsfase, da de må skape seg en identitet (valg) heller enn at de blir gitt en identitet (skjebne). Derfor vil ungdom også i større grad påvirkes av ytre samfunnsendringer enn tidligere generasjoner, som fortsatt kan støtte seg til gamle tradisjoner og rutiner; dette privilegiet har ikke ungdom i like høy grad nå, som tidligere (Madsen, 2018).

Eldre generasjoner sosialiserer de unge gjennom overføringen av kultur, eller overføringen av forestillinger om kultur, til generasjonene etter dem; men, det er viktig å poengtere at sosialisering også styres av våre forestillinger om fremtiden (Frønes, 2013). Liksom foreldre som oppdrar sine barn med en forutsetning om hva fremtiden vil inneholde. Det er med et henblikk mot tiden som kommer at vi tar utgangspunkt i nåtidens oppdragelse, med, det som skal være en forankring i fortidens tradisjonsinnhold. Frønes (2013) beskriver dette som en klassisk oppdragelse i et tradisjonelt samfunn der fortid og fremtid smelter sammen. En slik oppdragelse forutsetter at framtiden vil være lik fortiden. I et moderne samfunn, samfunnet som vi kjenner det (valgsamfunnet), forutsettes fremtiden å inneholde noe *annet* enn den har gjort til nå; sosialisering vil derfor preges av ideen om en fremtid med et samfunnsinnhold som er annerledes (Frønes, 2013).

1.6 Tidligere forskning

1.6.1 Kort om tidligere forskning

Denne delen av dette prosjektet har som hensikt å gjengi tidligere forskning på studiens tema. Meningen med å gi en redegjørelse for forskningen som allerede er blitt gjort på dannelse i kontekst av en digital hverdag, er å danne en bakgrunn for studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette gjøres med utgangspunkt i litteratur som fagartikler, bøker, fagartikler og annen relevant teori som tidligere har bidratt til forskningsfeltet som handler om dannelse, da med særskilt søkelys på at mye av sosialiseringen vi ser i dag foregår digitalt. I kartleggingen av forskningsfeltet til dette prosjektets tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål var det hensiktsmessig å bryte opp de ulike temaene i kategorier for å danne et statusbilde. Gitt prosjektets tema og problemstilling har akkurat denne delen av studien vært tidkrevende og utfordrende. Forskningsfeltet som omhandler dannelse er mildt sagt veldig stort, og utfordringene jeg har hatt har vært hvor jeg selv skal plassere mitt eget prosjekt i dette store landskapet. Jeg har likevel kommet til noen utdrag fra forskningen omkring dannelse i en digital nettalder (tidsepoke hvor mye menneskelig samhandling er digital), og vil her presentere hvilke valg jeg har tatt og hvorfor. Før jeg kommer dit er det viktig å påpeke at jeg har valgt å se an mine valg i forhold til tidligere forskning fra det som kalles et teoretisk perspektiv. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011). Det teoretiske perspektivet er noe løsere enn en fast teori; og begrepet handler om å se et fenomen fra en bestemt betraktningmåte.

Å betrakte utdragene fra det tidligere forskningsfeltet fra et teoretisk perspektiv har vært helt nødvendig for meg, da forskningen på dannelse inneholder veldig mange ulike perspektiver med hensyn til hva dannelsen kan defineres som, jeg skal utdype dette noe senere. Ved å bruke et teoretisk perspektiv klarte jeg å betrakte det tidligere forskningslandskapet på en bedre måte, og gjorde det enklere å ta valg i forhold til hvor jeg selv skulle plassere dette prosjektet. Gjengivelsen av den tidligere forskningen har jeg valgt å gjennomføre tematisk. De ulike temaene jeg skal presentere er relevant for problemstillingen, og jeg har etterstrebet å vise at de ulike studiene har ulike tilnærminger til temaet dannelse i en digital tidsalder, og på denne måten kunne jeg si noe om hvordan mitt prosjekt kunne bidra til å fylle ut noen hull i den tidligere forskningen.

Min framgangsmåte for å finne litteratur som har kartlagt mitt prosjekts tematikk har vært varierende. Gjennom emnesøk og friordsøk har jeg i utgangspunktet støttet meg på idunn.no, oria og google scholar for å finne fram til kilder som kunne være relevante for å kartlegge forskningsfeltet på mitt tema. Min søkestrategi har basert seg på å se om relevante begreper i mitt eget prosjekt kunne gi treff på forskning som har blitt gjennomført tidligere. Der hvor søkene ga for mange treff var det behov for at jeg reviderte kildene. Dette gjorde seg spesielt gjeldende da jeg søkte med bruk av begrepene digital dannelse, sosialisering og generelt om dannelsesbegrepet. Løsningen var å kombinere flere begreper og gjennomføre kombinasjonssøk (sammenslåingen av begreper for mer nøyaktige treff) for å snevre inn søkeresultatene noe. For å kvalitetssikre søkeordene foretok jeg en hurtig gjennomlesning av sammendrag på artiklene jeg anså som relevante og sjekket indekseringen. På denne måten kunne jeg få innspill til nye søkeord som kunne føre meg videre til en bok, et bokkapitel, en artikkel eller andre fagfelleverderte forskning.

1.6.2 Relevant av forskning med hensyn til dannelse og økt digital sosialisering

Mine vurderinger av forskningslandskapet som tar for seg dannelsen sett opp mot økt digital sosialisering er at det ofte ser ut til å ta for seg begrepet digital dannelse. Et begrep jeg skal utdype noe nærmere i 1.6.4, og selv om jeg redegjør for begrepet der, er dette underkapittelet mer enn forklaring på hvorfor jeg har unnlatt å ta i bruk begrepet digital dannelse i mitt prosjekt. I korte trekk handler det om at jeg sitter igjen med et inntrykk av at det ikke er treffende nok, og jeg støtter meg et utvalg norske forskere, men med sørlig søkelys på Lillian Grans (2018) forskning i min beskrivelse av hvorfor jeg har dette inntrykket. I underkapitellene som følger vil jeg presentere mine utdrag fra forskningslandskapet om temaet dannelse sett opp mot økt digital sosialisering. Til å begynne med vil jeg redegjøre for Lars Løvlie og hans begrep teknokulturell danning, da det er et begrep som kommer ganske nærme min egen tematikk. Deretter kommer en beskrivelse av Lillian Grans forskning på begrepet digital dannelse. Jeg vil avslutningsvis også vise til blant annet Steinar Thorvaldsen som en av bidragsyterne til forskningen som omhandler dannelsesbegrepet sett opp mot innføringen av digital teknologi i våre sosiale liv. Jeg skal underveis i redegjørelsen begrunne hvorfor akkurat disse er valgt ut.

1.6.3 Lars Løvlie og teknokulturell danning

Noe jeg valgte å se nærmere på fra det tidligere forskningsfeltet om dannelse i en digital tidsalder, var Lars Løvlies (2003) bokkapittel *Teknokulturell danning*. Kapittelet er et utdrag

fra boken *Dannelsens Forvandlinger*, som er skrevet av professor Rune Slagstad, lektor Ove Korsgaard og professor Lars Løvlie selv. Boken kommer et resultat av et årelangt samarbeid i et skandinavisk forskningsfelleskap med norske og danske pedagoger og idehistorikere.

Lars Løvlie (2003) beskriver teknokulturell danning som et forsøk på å beskrive danning i et postmoderne, teknologisk samfunn, og han sier at når internett og verdsveven tas med i beskrivelsen er dette samfunnet bare ti år gammelt (Løvlie, 2003). Jeg så at allerede innledningsvis var sammentreff mellom Løvlies vinkling og mitt eget studie. Jeg har også forsøkt å beskrive dannelse i kontekst av det samme samfunnet som Løvlie beskriver; det postmoderne, teknologiske samfunnet. Løvlie drøfter danningens fortid i kontekst av vår moderne, digitale nåtid, og diskuterer dannelse, forholdet mellom selvet og kulturen, og overgangen fra et moderne samfunn, til et hypermoderne samfunn (samfunnet etter introduksjonen av internett) (Løvlie, 2003).

Men standpunktet reiser også et stort spørsmål: Hvordan kan vi snakke om danning når forholdet mellom selvet og verden skrumper inn til et forsvinnende mellomværende? Svaret lar seg formulere slik: Dersom vi forholder oss til den klassiske danningens sentrale dynamikk, som er overgang og transformasjon, så har dagens teknokultur først oss fra transformasjon til det som kan kalles hypertransformasjon. Hypertransformasjon er å være online, leve på grensen og oppleve uroen ved det dimensjonsløse (Løvlie, 2003, s.354).

Videreføringen av dette poenget fant jeg også svært relevant for mitt eget prosjekt. Løvlie (2003) forklarer at den yngre generasjon opptrer så intenst sammen på internett, og like intenst i blandingssamtaler med hverandre hvor mobilen fungerer som deltaker i samtalen i den fysiske sfære. Altså er kommunikasjonen, sosialiseringen, like påvirket av digitale verktøy, selv om kommunikasjonen finner sted *utenom* det digitale, ifølge Løvlie. Dette er svært interessant. Det sier noe om mobiltelefonen som en aktiv deltaker- og påvirker av den sosiale samhandlingen, uavhengig av om sosialiseringen foregår i- klasserommet eller på internett, så er mobiltelefonen til stede- som en direkte, eller indirekte påvirkning på denne samhandlingen. Videre forklarer Løvlie at ungdommer kan regnes nærmest som kyborger i denne sammenheng. Løvlie sier at ungdommer lever i dette grensesnittet, og i det samme grensesnittet formes de som personer samtidig som de former verden (Løvlie, 2003, s.354). Det Løvlie forklarer om integreringen av digital kommunikasjon blant de unge anser jeg som en sentral likhet med min egen forskning. Det som derimot skiller Løvlies vinkling og min egen, er at jeg ønsker å se på hvordan dannelsen påvirkes av digital sosialisering i kraft av lærernes dannelsesmandat. Der Løvlie har hatt søkelys mer på dannelseshistorie i sin

argumentasjon, vil jeg forholde meg mer til lærernes dannelsesoppdrag, og ikke på hvordan dette oppdraget har endret seg over tid.

Spesialrådgiver i utdanningsetaten i Troms og Finnmark fylkeskommune, Odd Gaare problematiserer at de tradisjonelle dannelsesverdiene som lærerne skal formidle er satt under press av en digital informasjons- og kommunikasjonsrevolusjon med uoverskuelige virkninger (Gaare, 2017). De overskuelige virkningene kan sees i sammenheng med tilgjengeligheten av digitale arenaer de unge kan dannes i, og at de utgjør et myriader av adaptive livssyn, verdensbilder og tolkninger av vår observerbare virkelighet. Gaare beskriver videre hvordan sannhetsdefinisjoner og kunnskapsmakt desentraliseres i den digitale sfære og sprer konkurrerende verdier i et slikt omfang at det nesten blir umulig å imøtegå dem med tradisjonelle opplysningsmidler (Gaare, 2017). Det vil si, formidling av kunnskap med bruk av tradisjonelle metoder. Flere av mine egne informanter bekrefter det Gaare formidler i sine refleksjoner rundt svekkelsen av skolen som en tradisjonell dannelsesinstitusjon, noe som skal bli gjenstand for undersøkelser i dette prosjektets analysekapittel.

1.6.4 Norske utdanningsforskere om begrepet digital dannelse

I dette prosjektets tidligste fase så var jeg opptatt av at jeg ikke skulle bruke begrepet digital dannelse. Ikke fordi jeg har noe imot begrepet, men fordi jeg opplevde det ikke som treffende i kraft av studiens problemstilling. Jeg var tydelig på at jeg ønsket å si noe om dannelsen i *kontekst* av en hverdag som var påvirket av det digitale, og ikke om dannelsen som et nytt og eget digitalt fenomen. Men det hører med til historien at begrepet digital dannelse likevel var et viktig begrep å kartlegge fordi det berører mitt prosjekts tema. Jeg skal forsøke å forklare hvorfor her, i tillegg vil jeg også begrunne hvorfor jeg ikke selv støtter meg på bruken av begrepet digital dannelse i min studie.

Førsteamanuensis Lillian Gran publiserte i 2018 en artikkel som omhandlet forskningen på digital dannelse. Hennes funn indikerer at arbeidet med digital dannelse i skolen i stor grad baserer seg på digital kompetanse og andre digitale ferdigheter med søkelys på brukerperspektivene og at det helhetlige dannelsesperspektivet blir fraværende (Gran, 2018). I Grans forskning forteller hun at «forståelsen av digital dannelse eksisterer mer som en mekanisk innlæring og handler om nettikette og nettvett fremfor utvikling av elevene til selvstendige, kritiske og reflekterte individer i den digitale kontekst» (Gran, 2018). Som jeg har vært inne på tidligere, så er dette prosjektet er ment å være et supplement til forskningen på dannelsen i *kontekst* av en digital mediehverdag. Som Gran selv er inne på, har mye av

litteraturen som eksisterer rundt dette temaet søkelys på digital dannelse med hensyn til ferdigheter innen IKT og nettvett. Likevel, dette prosjektet kan være med å løfte fram lærernes arbeid som dannelsesagenter i en praksis hvor de unges utvikling påvirkes av at de i økende grad utvikles og dannes i en digital kontekst. Derfor har jeg ikke valgt å ta i bruk begrepet digital dannelse. Det er min posisjon at digital dannelse ikke nødvendigvis er treffende for å belyse dannelsen slik jeg ønsker å belyse den. Da digital dannelse sier noe om opplæringen og ferdighetstrening innenfor IKT, nettvett og korrekt brukt og navigering av ulike kilder og nettsider.

Når det gjelder begrepet digital dannelse er det fortsatt viktig å legge merke til at begrepet digital dannelse ikke utelukkende tar for seg opplæring i IKT-ferdigheter og korrekt bruk av internett. En av de som har bidratt til forskningen på det digitale dannelsesbegrepet, Steinar Thorvaldsen, sier at selv om begrepet digital dannelse nå tas i bruk i mange sammenhenger, er det ikke enkelt å finne en god definisjon som konkretiserer begrepets innhold (Thorvaldsen, 2010). I analysedelen av dette prosjektet har jeg tatt i bruk det jeg nå skal poengtere, så med forbehold om gjentakelse, så knytter Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle (2011) problemene i definisjonsarbeidet med digital dannelse seg til at det er vanskelig å skille mellom begreper som digital dannelse, digital dømmekraft og nettvett, da de begrepene brukes litt om hverandre. Innledningsvis i dette prosjektet viste jeg til Lillian Gran som også følger Haugsbakk og Nordkvelle konklusjon, som viser til at det er lite som bidrar til å definere skillet mellom digital dannelse og kompetanse i definisjonene av begreper som nettvett, digital kompetanse, digital dannelse mfl.

1.6.5 Digitale ferdigheter og digital kompetanse

Begrepet digital kompetanse har begynt å få relativt lang fartstid i det offentlige ordskifte. Begrepet ble for første gang brukt i en større sammenheng i forbindelse med kvalitetsutvalgets lansering av begrepet *basiskompetanse* (Djupedal, 2006). Dette var i 2003, så det er en stund siden sist begrepet digital kompetanse ble byttet ut med basiskompetanse, men det sier noe om hvor godt integrert begrepet har blitt siden begrepsutskiftingen som skjedde den gang. Begrepet digital kompetanse i dag brukes ofte i sammenheng med utvikling av- og opplæring i ferdigheter som er nødvendige for å bruke digital teknologi i undervisningssammenheng. Utdaningsdirektoratet (udir) publiserte på sine nettsider i 2020 artikkel belyste at den kollektive satsingen på digital kompetanse ikke står i kontrast til annet utviklingsarbeid som foregår i skolen (udir). Artikkelen beskriver hvordan utviklingen av

digital kompetanse har sentrale elementer fra det generelle digitale feltet, og derfor direkte påvirker utviklingsarbeidet i skolen. Særlig retter udir søkelyset mot at lærerne skal bruke digitale verktøy og andre digitale læremidler- og ressurser i arbeidet med å forbedre læringen hos elevene. I tillegg beskriver udir hvordan lærerne skal tolke- og bruke læreplanverket i lys av digitale ferdighet og teknologi i fag m.m. (udir). Kompetansepakkene som er knyttet til satsingen på digital kompetanse i skolen inkluderer kunstig intelligens, programmering og opplæring i algoritmer, arbeid med digital dømmekraft, for å nevne noen (udir).

Digitale ferdigheter sier noe om det generelle ferdighetsnivået elevene innehar med hensyn til bruken av digitale verktøy på en hensiktsmessig måte. Digitale ferdigheter skal beskrive hvilke ferdigheter det forventes av den digitalt kompetent student/elev og lærer (Roos, 2021). Læreplanen for kunnskapsløftet (LK06) innførte det å beherske digitale verktøy som noe som skulle være en grunnleggende ferdighet i alle fag. Siden utviklingen av digitale verktøy har skjedd veldig raskt siden den gang, ble det for snevert å snakke om «digitale verktøy», dette ble da endret i 2012 fra «digitale verktøy» til «digitale ferdigheter» (Utdaningsdirektoratet, 2012).

Dannelsesbegrepet jeg tar i bruk i dette prosjektet skiller seg noe fra begreper som digital kompetanse og digitale ferdigheter. Det er noen likheter, men i hovedsak dreier det seg om to forskjellige måter å se på utvikling i en digital kontekst. Kompetanse og ferdigheter er knyttet til dannelsesbegrepet, da dannelsen ofte sammenfattes med opplæringen i ulike ferdigheter som er nyttige til å navigere samfunnet på best mulig måte. Men, i kontekst av dannelsesbegrepet flyttes kompetanse- og ferdighetsbegrepet ofte til et mer abstrakt domene. Her sidestilles ferdigheter og kompetanse ikke bare med det «å kunne» noe, men også som etableringen av verdssystemer eller sosiale orienteringsverktøy basert på moral og fornuft. Likhetene mellom dannelsesbegrepet slik jeg ser det og digital kompetanse/ferdigheter er at vi kan snakke om gode holdninger og verdier som en form for ferdighet eller kompetanse.

1.6.6 Dannelse i en digital netttalder

I likhet med Lars Løvlie sier Steinar Thorvaldsen (2010) noe om hvordan dannelsens sosiale dimensjon påvirkes av den økende digitale sosialiseringen. Ifølge Thorvaldsen (2010) står vi nå en i posisjon hvor en hel generasjon unge deltar i et dannelsesprosjekt som sprenger tradisjonelle rammer (Thorvaldsen, 2010). Det etableres nye sosiale nettverk og det som kalles danningsidealer (Krokan, 2008). Jeg har vært inne på dette med danningsidealer, og jeg er selv opptatt av denne problemstillingen. De verdiene som tidligere gikk i arv gjennom

ansikt-til-ansikt kommunikasjon i våre dannelsesinstitusjoner er nå mer flyktige og oppe til subjektiv tolkning. I likhet med Thorvaldsen ønsker jeg også å stille spørsmål om dette åpner opp for at vi må videreutvikle dannelsesbegrepet på denne arena? Eller i det minste se på mulighetene for å inkludere den nye digitale sosialiseringen som en del av dannelsesbegrepet på en eller annen måte. Begrepet digital dannelse skulle ha gjort det, og dannelsesbegrepet selv er for omfattende til at det enkelt lar seg spisse opp mot en økende digital sosialisering. Det jeg mener med dette er at internett kan ofte omtales som et nøytralt verktøy som kan en noe unøyaktig beskrivelse. Internett har en enorm kraft til å påvirke og forme individer, selvbilder, identiteter og verdigrunnlag. Noe som i og for seg *er* dannelse. I denne forstand tar nettet blitt et eget innholdslandskap som tar de unge med på helt nye dannelsesreiser på godt og vondt (Krumsvik og Støbakk, 2007). Hvis det Thorvaldsen sier stemmer, at den nye dannelsen på internett er med på å knuse det tradisjonelle rammeverket vi danner de unge i kontekst av. For eksempel, hvordan skal vi arbeide med å danne de unge på bakgrunn av tradisjonelle verdier i en kontekst hvor de samme verdiene oppleves som utdaterte? Slike spørsmål krever svar og det er ikke gitt at vi vet hvordan internett, sosiale medier og den økende digitale sosialiseringen påvirker oss på godt og vondt. På bakgrunn av et utvalg norske forskere som tar for seg dannelsesbegrepet sett opp mot økt digital sosialisering har jeg forsøkt å dekke de delene av litteraturen jeg anser som relevant for mitt eget prosjekt. Jeg har og rettet kritikk mot begrepet digital dannelse og argument for hvorfor jeg ikke tar dette inn i mitt eget prosjekt. Denne kritikken vil jeg utdype i dette prosjektets diskusjonskapittel, så jeg vil videreføre denne argumentasjonen senere.

1.6.7 Negative konsekvenser av økt digital sosialisering

Universitetslektor i spesialpedagogikk, Magnar Ødegård (2018), disputerte for noen år sine med sin doktorgradsavhandling «uro i skolen», og fant svært alarmerende tall med hensyn til uro i norske klasserom. Som kan tenkes å være et produkt av utholdenhet, konsentrasjon og (stygg) ordbruk, som Laura beskrev. Ødegård fant at så mye som 58% av norske elevene som deltok i studiet rapporterte at de hadde blitt forstyrret i klasserommet i undervisning (Ødegård, 2018). Ødegård rangerte forstyrrende atferd fra lite forstyrrende (prating i timen, kasting av ting) til svært forstyrrende (voldelig atferd, aggressiv utagering). Laura sier at hun er bekymret for denne utviklingen som har skjedd de siste 15 årene, og gir inntrykk for at det er en utvikling som har forekommet raskt. Behandlingen elevene som forstyrrer får i Norsk klasserom er mer i retning av isolasjon og fjerning fra miljøet, slik at de ikke kan få muligheten til å forstyrre. I boken «elever med atferdsutfordringer» stiller forfatter Ross

Green (2018) spørsmål om skolen i for stor grad har en individrettet og disiplinerte tiltaksnærming ovenfor elever som viser lite respekt ovenfor lærere. Og, om det i for liten grad er søkelys på pedagogisk praksis og læringsmiljøet som årsaksforhold (Ibid). Det kan tenkes at den økte uroen i Norske klasserom kommer som et produkt av den økende digitale sosialiseringen, og at det som er symptomatisk med mobilavhengighet blir dratt med inn i skolen og uroen øker. Litteraturen på feltet om avhengighet med hensyn til mobilbruk indikerer likhetstrekk mellom atferden som vises i klasserommene, og det som er symptomatisk med avhengighet. Smarttelefonen er stort sett med oss overalt. Det gjør at vi alltid er innenfor rekkevidde for de som trenger å nå oss, men samtidig muliggjør det for de som er avhengige til å utføre sine tvangshandlinger når som helst. På samme måte som bruk av narkotika og alkohol, kan smarttelefonen, eller interaksjonene på smarttelefonen frigjøre dopaminer i hjernen og endre stemningen til den som bruker den (smarttelefonen). På samme måte som andre avhengigheter kan en utvikle toleranse som gjør at det tar lengere tid før en opplever samme behagelige belønning (Billieux, Maurage og Lopez-Fernandez (2015). Det kan forstyrre søvn, øke ensomhet og stress, forsterke angst og forverre ADHD eller ADHD-lignende symptomer. Den tilsynelatende evige strømmen av beskjeder og informasjon fra en smarttelefon kan overstimulere hjernen, som gjør det vanskelig å holde søkelys på noe mer enn noen få minutter (Ibid).

2 Forskningsmetode

2.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presenterer det forskningsdesignet som jeg mener egner seg til å besvare prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis oppgis det en refleksjon med hensyn til prosjektets metodiske tilnærminger. Her vil det komme en redegjørelse for hva som kjennetegner kvalitativ og kvantitativ metode, sammenfattet med en drøfting rundt valg av prosjektets metodikk. Videre i kapitlet vil det bli presentert en beskrivelse av selve forskningsprosessen med søkelys på datainnsamling, rekruttering av informanter, utvikling av intervjuguide, gjennomføring av intervju. Avslutningen av kapitlet vil være viet til refleksjoner rundt forskningsetikk og drøfting av prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet.

2.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Forskning kan beskrives som et faglig kvalitetsarbeid som systematisk iverksettes for å etterprøve og fornye kunnskap. (Befring, 2019). Som forsker er en ment å analysere og forankre empiriske oppdagelser, ofte basert på observasjoner og dokumentasjon av vår observerbare virkelighet. Samfunnsforskere kan for eksempel være opptatt av å kartlegge årsakene bak en hendelse, eller å oppdage og knytte motivasjonene bak en handling til noe som kan kalles et *dypere meningsinnhold* (Postholm, 2013). Det er ulike metoder som tas i bruk for å kartlegge meningsinnholdet som ligger bak det som skal forskes på. Metode er, kort fortalt, ulike fremgangsmåter som brukes for å produsere ny kunnskap, og i forskningssammenheng deles de ofte opp i to deler: kvantitativ metode og kvalitativ metode (Jacobsen 2011).

I kvantitativ metode vil forskeren forsøke å identifisere en problemstilling eller et forskningsspørsmål basert på *trendene* innenfor et felt, eller på grunnlag av behovet til å forklare *hvorfor* noe skjer (Creswell og Guetterman, 2021). Dette gjennomføres ved at forskeren undersøker *tendensene* i et utvalg og hvordan disse tendensene varierer blant mennesker. Det kan for eksempel innebære å kartlegge sammenhengen mellom sosial bakgrunn, geografisk område og ulike smakspreferanser, som videre kan brukes som analyseredskaper til å undersøke om det eksisterer kulturelle skillelinjer i befolkningen etter

sosial klasse. (Eriksen, 2019). Da jeg selv ikke har tatt i bruk denne forskningsmetoden i dette prosjektet har jeg latt det bli med en mer generell beskrivelse av denne forskningsmetoden.

Jeg har valgt å ta i bruk det som kjennes som *kvalitativ forskningsmetode*. En kvalitativ forskningsmetode er best egnet til å adressere forskningsproblemer der du ikke kjenner til variablene så problematikken må utforskes nærmere (Creswell og Guetterman, 2021). Det kan tenkes at den kvalitative forskningen kaster et mindre nett enn den kvantitative, likevel, kvalitative forskningsmetoder inntar på den andre siden et dybde- og detaljfokus, og søker ikke å finne generaliserende svar på en problemstilling eller et forskningsspørsmål (Postholm 2010). Samfunnsforskernes søken etter årsaksforhold bak hendelser og meninger bak handlinger, som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, er en god beskrivelse av den kvalitative forskningens hensikt; Å undersøke et sentralt fenomen. (Creswell og Guetterman, 2021). Formålet med å benytte kvalitativ metode er når forskeren ønsker tak i den innholdsmessige dimensjonen hos informantene, slik at en i større grad kan ta deres perspektiver. Den omfatter ulike former for systematisk innsamling og bearbeiding av analyse av for eksempel intervju, observasjon eller skriftlige tekster (Kvale & Brinkmann 2015, s.26). I motsetning til den kvantitative forskningen som krever innsamling av mengder av data gjennom større innsamlingsmetoder for å finne svar på problemstillinger og forskningsspørsmål.

Dette prosjektet bygger på en antakelse om at deler av dannelsens sosiale dimensjon nå er sammenkoblet med en digital mediehverdag, og at prosjektet søker en forståelse om hvordan samfunnets dannelsesagenter (lærerne) jobber med dannelse i en tid for tradisjonelle tanker om dannelse sammenfattes med en økende digital sosialisering. Det ble derfor tydelig at et kvalitativt forskningsdesign og dens utforskende, dybdesøkende karakteristikk ble nødvendig for å forsøke å gi et svar på dette spørsmålet. Ved å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode lar forskeren informantene i større grad bruke sine egne ord på å skildre opplevelser (Eriksen, 2019), og ved dette oppnå et større fokus på lærernes tolkninger av sentrale faktorer som arbeid med dannelse, hvordan de tolker dannelsesbegrepet, deres forståelse av dannelse i lys av formålsparagrafen, hva har endret seg på den sosiale arenaen elevene imellom de siste årene eller hvordan lærerne selv arbeider med elevers dannelse i en digital mediehverdag.

2.3 Vurdering av forskningens kvalitet

2.3.1 Generalisering

Generalisering kan ifølge Payne og Williams (2005, s.296) defineres som påstander om at det som gjelder på ett sted eller én tid, også vil gjelde et annet sted eller til en annen tid. De resultatene forskningen produserer skal da kunne poengtere det samme resultatet dersom en undersøkte, for eksempel, det samme fenomenet i annen kontekst (tid/sted). Det er vanlig å snakke om resultatene i kvalitativ forskning som vanskelig å generalisere. I følge Nadim (2015) kommer dette av at «kvalitative forskere beroliger leserne sine med at deres forskning verken har ambisjon å være representativ eller å generalisere funnene» (Ibid). Årsaksforholdet til å tilnærme seg generalisering i kvalitativ forskning på denne måten ligger nok i at kvalitative forskningsmetoder ikke har alltid som utgangspunkt å søke en mulighet for generalisering. Søkelyset i kvalitativ forskning er derimot på nyansene i menneskets subjektive tolkning av et fenomen, og de opplevelser og erfaringer den enkelte har; Da følger det naturlig at hensikten med dette prosjektet ikke er å etterstrebe statistisk representativitet. Resultatene fra dette studiet frembringes av mine informanter, som er strategisk valg ut da de er av særskilt interesse for å nettopp produsere denne forskningens resultater.

Hensikten med dette er ikke å minimere relevansen av generalisering eller å fornekte all intensjon om å generalisere. Denne tanken er, ifølge Williams (2000), alt for enkel; som forsker *må* du ikke velge mellom fortolkende sosiologi, som avviser all generalisering, eller en sosiologi som er totalt avhengig av aksiomatiske generaliseringer (statistisk representativitet, fysiske lover m.m.) (Ibid). I sammenheng med generalisering av kvalitative forskningsresultater er det dermed behov for å snakke om det Robert K. Yin (2014) betegnet som *analytisk generalisering*. Analytisk generalisering bygger Williams definisjon av generalisering som resultater som kan være gyldige på tvers av tid og sted, men Yin modifierer denne definisjonen noe til å lyde; resultater som er funnet i en kvalitativ undersøkelse, kan være gyldig i en annen sammenheng (fra helhet til del). På denne måten bryter analytisk generalisering med å forankre forskningsresultater statistiske generaliseringer (fra del til helhet) der en kan slå fast at dersom delen representerer helheten, er konklusjonen gyldig (Yin, 2014, s.40-41).

Mine informanter har oppgitt deres vurderinger av hvordan de utfører dannelsesarbeid i skolen i kontekst av en digital mediehverdag. Dette berører et mangfold av ulike teori og tema,

og gitt deres (informantenes) betraktninger har jeg forsøkt å skape et forskningsgrunnlag på en måte som gjør det mulig å si noe om hvordan lærerne utfører sitt dannelsesmandat i en digital tidsalder. Tanken er at mine konklusjoner skal danne en overførbar meningsstruktur i kontekst av prosjektets problemstilling og forskningsdesign (helhet), hvor resultatene som kommer frem av analysen skal kunne si noe om hvordan våre dannelsesagenter tolker sitt mandat og arbeider med å fullføre det i en digital kontekst (del). Mine forskningsresultater vil da kunne generaliseres i den forstand at meningsstrukturene jeg etablerer med dette prosjektet vil kunne være gjenstand for videre analyse (overførbare) av andre forskere med interesse på samme felt, hvorpå de kan frembringe resultater ved å gi perspektiver og nyanser til problemstillingen som jeg selv ikke tenkte på.

2.3.2 Reliabilitet og validitet

Det blir noe vanskelig å etterkomme kravene som stilles til *validitet* og *reliabilitet* i dette forskningsprosjektet. Det er ikke noe som er unikt til mitt prosjekt, Postholm (2010) og Kvale (1997), hevder dette kommer av at møtet mellom forsker og deltaker vil nærmest alltid vil være unikt i kvalitativ forskning. Det kan komme av at den kvalitative forskningen ofte bygger resultater på samtaler, som i stor grad kan variere. I dette prosjektet benyttet jeg meg av et semistrukturert design i utformingen av intervjuguiden, hva dette innebar for intervjusituasjonen vil jeg komme tilbake til senere i dette kapittelet, men i korte trekk vil det være vanskelig for andre å gjenskape de beskrivelsene jeg fikk i en annen forskningssammenheng. Dette bidrar til å svekke reliabiliteten i dette prosjektet, da god reliabilitet legger til grunn at forskningen vil gi det samme resultatet dersom en annen forsker skulle undersøkt det samme (Postholm, 2010). Det vil for eksempel være svært vanskelig (for en annen forsker) å stille et oppfølgingsspørsmål jeg kom på der og da, med samme leveranse og kontekst som jeg gjorde for å frembringe det samme svaret, og derfor vil det være vanskelig å frembringe det samme resultatet.

Validitet i forskning refererer til hvorvidt det som forskes på, altså problemstilling og tema, gir informasjon om det som skal undersøkes (Kvale, 1997:164). Dersom resultatene og konklusjonen er i tråd med studiens premisser kan en anta at det er validitet i forskningen. Her vil fenomener som *forforståelse* spille inn på resultatene, jeg vil gå dypere inn på hvordan forståelse kan bidra til å påvirke forskningsresultater senere, men i korte trekk handler det (forforståelse) *hvordan* en selv oppfatter hendelser og fenomener, og hvordan, eller hvorvidt, det en allerede vet bidrar til å farge forskningsprosessen. I kvalitativ forskning bygger en

nødvendigvis ikke på de tradisjonelle kriteriene for å sikre validitet i forskningens resultater (generalisering og reliabilitet) men, en tar i bruk andre kriterier for å vurdere kvaliteten i forskningens resultater (Postholm, 2010, s.127-128). Et av disse kriteriene for å sikre validitet i kvalitativ forskning kalles *transparens*. *Transparens* kan defineres som troverdighet eller pålitelighet og beskriver hvordan eller hvorvidt detaljene i en studie beskrives for leserne (Lockwood og Pearson, 2010). I tråd med Lockwood og Pearsons beskrivelse av *transparens* har jeg etterstrebet å detaljere hvilke valg jeg har tatt i utviklingen av dette prosjektets forskningsdesign, og beskrevet tankeprosessene som ligger bak valgene som har blitt tatt. Hensikten er å øke troverdigheten av denne forskningens resultater med å åpent beskrive ovenfor leseren hva som har blitt gjort, og i noen tilfeller hva som ikke har blitt gjort, og hvorfor.

Mine erfaringer fra læreryrket, da jeg har jobbet som vikar vedsiden i løpet av studietiden, har gjort at jeg har utviklet en nærhet til fenomenet jeg forsker på. Jeg kan selv sette meg inn i lærerens utfordringer med hensyn til hva jobben krever av dem, med tanke på hvordan de skal utføre sitt dannelsesmandat. I tillegg til at jeg har selv opplevd problematikken knyttet til det å være en dannelsesagent, og gjennomførelsen av denne rollen, i kontekst av en økende digital sosialisering blant elevene. Jeg opplevde å forstå mine informanter i form av at jeg selv kunne hekte eksemplene de ga meg på min egen yrkeserfaring som vikarlærer. Postholm (2010) beskriver at en slik likhet mellom forsker og deltaker kan føre til en større sosial nærhet i dialog med informantene. Noe jeg opplevde som en styrke da jeg skulle møte mine egne informanter; jeg var ikke bare en tilfeldig plassert forsker som skulle inn i skolen og observere et fenomen, jeg kunne også vise til at jeg har vært en kollega i deres yrkesutøvelse.

2.4 Forskningsintervjuet

Kvalitative studier innebærer en rekke datainnsamlingsmetoder som, gitt studiens forskningsdesign, gir forskeren materiale til å besvare studiens problemstilling og forskningsspørsmål; deltakende- og ikke-deltakende observasjon (forskeren som en inaktiv/aktiv observatør av et fenomen, miljø, sted, kultur), dokumentanalyse (analytisk gjennomgang av relevant teori og litteratur), kvalitative intervju (svar fra informanter tolkes og analyseres) og analyse av opptak og bilde (Fangen, 2022).

Slik jeg nevnte i 2.3, er ikke hensikten med dette prosjektet å generalisere resultatene til en populasjon, målet blir heller å utvikle- og gjennomføre en dybdeundersøkelse av den

kvalitative forskningens sentrale fenomen (Creswell og Guetterman, 2021). Jeg søker etter en dypere forståelse av mine informanternes arbeid med dannelse i skolen, gitt en forutsetning at sentrale aspekter ved dannelsen er flyttet til en digital sfære utenfor deres (lærernes) kontroll. I et kvalitativt forskningsdesign er det derfor hensiktsmessig for forskeren å velge personer som kan bidra med innsikt og kunnskap som kan føre til en dypere forståelse av forskningens sentrale fenomen. Intervju har som formål å gi fyldig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s.90), og gir med dette et godt utgangspunkt til å knytte et dypere meningsinnhold til det empiriske datamaterialet som blir hentet inn. Intervjuet blir på denne måten et vekselspill mellom de som vet (informantene), det som vites (teoriens meningsinnhold), mellom de som konstruerer kunnskapen (forskeren) og den kontekst som bestemmer hva aktørene sier eller snakker om (forskingsdesign/intervjuguide) (Kvale og Brinkmann, 2021, s.22). Intervjuet tar med dette form som en kunnskapsproduserende byttehandel. Svarene forskeren henter inn, analysert mot et teoretisk rammeverk blir forskerens produksjon; ingrediensene er den innsikt, erfaring, opplevelser, ideer og perspektiver forskeren får fra informantene.

Det var min intensjon å kartlegge om lærerne, som dannelsesagenter, ser på sitt dannelsesoppdrag i kontekst av det formålsparagrafen skriver om begrepet, hvordan de selv forstår dannelsesbegrepet. Og, om lærerne ser et misforhold mellom sitt tradisjonelle dannelsesoppdrag sett opp mot en økende digital sosialisering blant elevene. Jeg ville derfor sikre at jeg hadde kontroll på intervjusituasjonen samtidig som jeg ville ivareta muligheten for informanten til å «gå dypere» og dele sine egne tanker rundt spørsmålene og tematikken i intervjuene. Med dette valgte jeg å benytte en delvis strukturert (semistrukturert forskningsintervju) tilnærming til intervjuene. Ved å benytte en delvis strukturert tilnærming sørger vi får at informantene kan lede samtalen inn i det de tenker er relevant, samtidig som at vi går gjennom temaene som er viktig for selve prosjektet (Thagaard, 2018, s.91). Drageset og Ellingsen gir oss denne beskrivelsen av det delvis strukturerte intervjuet som en mulighet til å øke vår forståelse av forskningen og dens resultater, samtidig som forskeren må være var på at egen forforståelse og teoretiske utgangspunkt kan komme i veien for svarene informantene gir deg som forsker;

En åpen tilnærming til temaet, hvor både informant og intervjuer er engasjert og blir berørt, medvirker til å skape ny kunnskap. Forskerens varhet og evne til åpenhet vil ikke bare prege intervjusituasjonen, men også kvaliteten på dataene som skapes. Utfordringen er å la informanten få tale ut og ikke bli

avbrutt av forskerens perspektiv, men ha en åpen innstilling og møte informantens opplevelser og erfaringer med utdypende og oppfølgende spørsmål. Det gir mulighet til økt forståelse og utvidelse av horisont (Drageset & Ellingsen 2010).

Jeg ville, med andre ord, bevare informantenes mulighet til å gå dypere inn i ulike tema og svar som de ga meg, og at jeg og informanten sammen kunne utforske problemstillingen med hensikt om å skape ny kunnskap.

2.4.1 Etikk og personvern

Kvale og Brinkmann (2015, s.35) skriver at «forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problemer». Noe av disse etiske problemene oppstår spesielt på bakgrunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge ut beskrivelsene i det offentlige (Birch et al., 2002, s.1).

Det var derfor svært viktig at forskningen i dette prosjektet ble gjennomført i samsvar med de normer, lover og regler som er etablert for å verne om informantenes personlige integritet. Jeg sendte inn informasjonsskriv og prosjektskisse til NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste for godkjenning og en bekreftelse på at forskningen jeg skulle gjennomføre møtte NSDs kriterier for personvern og anonymitet. I samsvar med retningslinjene for innhenting av empirisk datamateriell fikk alle informantene oversendt prosjektets informasjonsskriv og en samtykkeerklæring om deltakelse i prosjektet (Vedlegg). I informasjonsskrivet fikk informantene mulighet til å sette seg inn i prosjektets mål og hensikt, hva som krevdes av dem for deltakelse og hvordan all data og personopplysninger ville bli behandlet i etterkant av selve intervjuet.

Alle informantene som deltok i mitt prosjekt godkjente bruk av opptak under selve intervjuet og alle ble informert om dette på forhånd. I tillegg har jeg tatt i bruk pseudonymer og skrevet om identifiserbare karakteristikk eller opplysninger i mine transkripsjoner for å sørge for at informantene ikke kan gjenkjennes. Opplysningene som ble gjenstand for endring dreide seg i hovedsak om navn på skole, by, område, navn og andre personopplysninger som kunne det gjøre det mulig at informantene kunne bli identifisert. Til tross for dette vil det alltid være en risiko for at informantene blir gjenkjent (Thagaard, 2018). Men som forsker er det din oppgave å etterstrebe at «din del» av avtalen opprettholdes med å sørge for at det preliminare forskningsarbeidet går gjennom korrekte kanaler med hensyn til personvern og behandling av personopplysninger.

2.5 Utvalgsprosesser

Vurderingsarbeidet som lå bak hvilke valg som ble tatt i forkant av selve rekrutteringen av informanter var omfattende i dette prosjektet. Jeg ønsket å få tilgang på en strata (en gruppe til utvalg), som etterkom kriteriene som ble stilt til informantene i dette prosjektet. Å velge ut individer til å delta i forskning på denne måten henvises ofte til som *purposeful sampling*; noe løst oversatt til *formålsrettet innsamling av rådata* (Creswell og Guetterman, 2022, s.240). Det finnes mange som kan delta, og som deltar i, unge livs dannelse. Våre dannelsesagenter varierer fra de nære til de mer perifere aktører. På nært hold har vi for eksempel familie, venner, og på fjernt hold har vi trenere på idrettslag og andre former for lederskikkelser i våre sosiale sfærer som er med å påvirke *hva, hvem og hvordan* en blir. Det finnes et formalisert lovverk som korrigerer atferd med hensyn til hva som er «riktig» og «galt» i oppdragelse og påvirkning av oppdragelse, og derfor også i hvordan en danner barn og unge. Likevel, gitt utvalget av dannelsesagenter, så jeg på det som mer hensiktsmessig å sette søkelys på lærerne, da de har oppgaver knyttet til dannelsen av de unge som en kan anse til å være forankret i formålsparagrafens tradisjonsinnhold. Det kan derfor tenkes at lærerne skiller seg litt ut som dannelsesagenter i form av at de har et dannelsesansvar som ikke er eksplisitt, i motsetning til familie og venner, der deltakelsen i oppdragelsen og formingen av vesen og sinn kan anses å være et underbevisst, biologisk kall. Å betjene dette kallet er noe «alle» foreldre skal fordi det anses å følge et naturlig, iboende gode å være der for å oppdra sine barn. Til sammenlikning kan en se på lærernes dannelsesmandat som noe som er gitt til dem i kraft av oppgavene som medfølger deres virke i vårt strukturfelleskap.

2.6 Utvikling av intervjuguide

Prosessen med å utvikle intervjuguiden til dette prosjektet var en tidvis krevende prosess. Det var viktig for meg å finne spørsmål som kunne åpne opp informantene i søken på deres perspektiver, samtidig som spørsmålene ble utformet med hensyn til dannelsesbegrepet og dannelseslitteraturen. Jeg ville fange lærernes perspektiver på deres rolle som dannelsesagenter i en digital mediehverdag og hvordan de selv forstår deres rolle som lærere og dannelsesbegrepet. I tillegg var det behov for å kartlegge deres forståelse av formålsparagrafen da den skal være veilevende for lærerne i forhold til utøvelsen av deres dannelsesoppdrag (Vedlegg). Videre ble spørsmålene i intervjuguiden utformet for å fange opp eventuelle refleksjoner rundt endringer i elevenes sosialiseringprosesser; med søkelys på

hvordan tilgangen til sosiale medier påvirker elevene og lærernes hverdag på skolen som dannelsesinstitusjon.

Intervjuguiden skulle fungere som en fleksibel huskeliste for forslag til spørsmål under intervjuet, ikke som en fastlagt mal for hva jeg skulle spørre om eller rekkefølgen på dette. Hensikten var å frembringe så fylldige data som mulig, for å få frem informantenes egne tanker og refleksjoner omkring spørsmålene som ble stilt (Eriksen, 2019).

I sin helhet ble intervjuguiden til dette prosjektet produsert i tråd med Eriksens refleksjoner om intervjuguiden som en huskeliste, mer enn en fastlagt mal. Slik ble intervjuguiden utformet med et delvis strukturert hensyn og jeg var bevisst på at spørsmålene skulle være knyttet til tema, ikke ledende eller legge opp til ja/nei svar (Bjørndal, 2017).

Dette ble merkbart i selve utførelsen av intervjuene da den delvis strukturerte tilnærmingen bidro til at noen av spørsmålene ble stilt litt ut av tur noen steder, der det var mer naturlig at de ble stilt, heller enn at spørsmålene ble tvunget frem på en uorganisk måte i deler av intervjuet de egentlig ikke hørte hjemme. Spørsmålene ble også korrigert i form av å erstatte fagbegreper og teoretisk forankrede spørsmål med mer hverdagslige formuleringer; i tillegg var spørsmålene i seg selv gjenstand for omformulering ved flere anledninger for å tydeliggjøre disse der jeg så behov for det i løpet av intervjuene (Vedlegg).

2.6.1 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene skjedde både digitalt, gjennom teams, andre medier samtale via lyd og bilde og fysisk på informantens arbeidsplass. Jeg brukte lydopptak på telefon slik at jeg hadde opptak av samtalen til bruk i transkribering og etterarbeidet med informasjonen jeg samlet inn. Dette viste seg å være nyttig, noe som jeg skal komme tilbake til i neste delkapittel. Intervjuene ble tatt opp i tidsrommet oktober 2022 – januar 2023. Jeg etterstrebet å sørge for at intervjuene ble avholdt på en plass hvor informantene kunne føle seg trygge, i den forstand at jeg ville at informantene skulle tre inn i intervjusituasjonen med lave skuldre. Dag I. Jacobsen (2011, s.43) understreker i denne sammenhengen viktigheten med valget av intervjusted, hvor forskning viser at denne faktoren kan påvirke innholdet og kvaliteten av intervjuet. Konteksteffekten kan reduseres dersom en gjennomfører intervjuet i omgivelser som i større grad er naturlig for informanten (ibid.). Halvparten av intervjuene ble gjennomført digitalt og halvparten ble gjennomført på informantens kontor/arbeidsplass, noe som jeg anser har bidratt til å redusere konteksteffekten og dens påvirkning på kvaliteten av det empiriske datamaterialet. Det er fortsatt viktig å legge merke til at intervjusituasjonen i

seg selv er en iscenesatt samtale mellom to parter; og det vil derfor være aldri være en helt «vanlig» samtale med absolutte fritak for elementer av stress og kontekstuell påvirkning. Postholm (2013) forklarer dette med å gi oss intervjusamtalen som en dialog hvor det foreligger en viss struktur og hensikt, der forskeren i stor grad kontrollerer og definerer samtalen og situasjonen.

Disse refleksjonene hadde jeg med meg til inngangen av selve intervjusamtalen og jeg forsøkte å løse opp i forskningsintervjuets-, kall det gjerne kunstige natur, med å presentere meg selv, min hensikt og etterfulgte dette med litt «løs» prat før jeg igangsatte selve intervjuet. Dette fungerte godt. Det var en litt annen dimensjon til denne prøvelsen i intervjuene der jeg møtte informantene fysisk på sin arbeidsplass. I de digitale intervjuene måtte jeg bruke noe lenger tid i inngangsfasen til selve intervjusamtalen. Jeg fant at intervjusamtalens kunstige dimensjon straks ble mer tydelig da du og din informant kun så hverandre som et svevende ansikt på en skjerm. I de digitale intervjuene ble derfor viet litt ekstra oppmerksom fra min side til å gjennomføre en slags *mental håndhilsen*, med hensikt om å etablere en god innledende kjemi med informantene som deltok digitalt.

Alle intervjuene ble gjennomført med samtykke om opptak fra min side på forhånd av selve samtalen og alle ble spurt om dette var i orden. I det første intervjuet forsøkte jeg også med notatføring underveis, men jeg merket at dette villedet meg litt fra selve intervjusituasjonen og bidro til at jeg i deler av ble dratt ut av selve samtalen og stoppet litt opp for å notere. Dette intervjuet bar derfor preg av å være litt oppstykket og det ble også det eneste intervjuet hvor jeg noterte vedsiden av samtalen. Disse notatene fikk jeg heller ikke særlig god nytte av i etterkant av intervjuet. Jeg avsluttet intervjuene med å gi informantene rom til å bidra med sine egne refleksjoner ved å spørre dem direkte om det var noe de ville tilføye prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Dette var svært nyttig da av informantene engasjerte seg i å supplere svar de hadde gitt tidligere i samtalen og de kom med svært gode refleksjoner på bakgrunn av dette spørsmålet i avslutningen av intervjusamtalen.

2.7 Rekruttering av informanter

Jeg har i min tid som bachelorstudent og nå masterstudent jobbet som vikarlærer i Tromsøskolen. Gjennom arbeidet som vikar etablerte jeg gode kontakter på forskjellige skoler i Tromsøregionen og jeg fikk en oversikt over hvilke kanaler som var hensiktsmessig å undersøke i arbeidet med å skaffe informanter til dette prosjektet. Kvalitative

forskningsmetoder baserer seg ifølge Tove Thagaard (2009, s.56) på strategiske utvalg, det vil si at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiv. Mine erfaringer som vikarlærer gjorde denne prosessen lettere da jeg kunne sette meg inn i lærerrollen på en litt annen måte og identifisere egenskapene som var hensiktsmessige for forskningen i dette prosjektet. På bakgrunn av dette ble informantene strategisk selektert til utvalg og deltakelse basert på noen kriterier:

- De må ha jobbet som lærer i mer enn 10 år
- De må være over 30 år gammel
- De må være ferdigutdannede med universitetsutdanning på mastergradsnivå eller høyere

Bakgrunnen for kriteriet om samlet arbeidserfaring på mer enn 10 år kom inn med antakelsen om at skolens dannelsesoppdrag har blitt modifisert i tråd med utviklingen av sosiale medier. Derfor var det interessant å snakke med lærere som hadde yrkeserfaring fra denne overgangen for å undersøke hvordan de selv har observert og tolket utviklingen av sin rolle som dannelsesagenter. Den samme begrunnelsen gjaldt for kriteriet om alder for deltakelse også. I tillegg skulle de naturligvis også være uteksaminert med lærer, adjunkt- og lektorutdanning på høyere nivå. De ville med dette ha en sterk teorifaglig tilknytning til sine roller som lærere, og dermed også som dannelsesagenter, og ha et forhold til dannelsesbegrepet og hvordan dannelsen formidles i undervisningssammenheng og i deres arbeidshverdag som lærere.

Jeg startet med å sende ut en samlet e-post til rektorer og fagledere på skoler i Troms og Finnmark. Noen rektorer var behjelpelige med å spørre sin egen stab om noen kunne tenkt seg å delta, andre videresendte e-posten min uten at dette ledet til rekruttering. Jeg endte opp med å ta direkte kontakt med lærere jeg hadde kjennskap til eller hadde jobbet med tidligere, og fikk denne måten et utvalg å jobbe videre med. Jeg var også opptatt av at informantene skulle hentes fra flere forskjellige skoler, etter samtale med min veileder, og tok derfor kontakt med lærere fra forskjellige regioner i landet. Til slutt ble utvalget bestående av lærere med lang erfaring fra yrket, fortrinnsvis 11-16 år. I tillegg ble utvalget variert med hensyn til alder og kjønn hvor halvparten av utvalget var menn og litt over halvparten var kvinner.

Informant	Alder	Utdanningsbakgrunn
Lars	42 år	Adjunkt med opprykk
Espen	40 år	4 år gamle lærerskolen, adjunkt med tilleggsutdanning
Laura	34 år	Adjunkt med tilleggsutdanning
Shirin	41 år	Adjunkt med opprykk

2.8 Analyse av empirisk datamateriale

Qualitative research is «interpretive» research, in which you make a personal assessment as to a description that fits the situation or themes that capture the major categories of information. The interpretation you make of a transcript, for example, differs from the interpretation someone else makes. This does not mean that your interpretation is better or more accurate; it simply means that you bring your own perspective to your interpretation (Creswell og Guetterman, 2022, s.274)

Analysering av kvalitativt datamateriale krever, i sitt utgangspunkt, en forståelse av hvordan man kan skape et meningsinnhold rundt tekst og bilder slik at en best mulig kan besvare forskningsspørsmål og problemstillinger (Ibid). Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at det organiserte datamaterialet blir fortolket og sammenfattet. Med utgangspunkt i problemstillingen stiller vi spørsmål til materialet, og svarene er de mønstrene og kjennetegnene som vi gjennom systematisk kritisk refleksjon kan identifisere og gjenfortelle (Malterud, 2002). Her kan forskerens egen fortolkning av det empiriske datamaterialet som blir innsamlet kan variere i ulik grad. Creswell og Guettermans sitat gir en tydelig innfallsvinkel til hvordan en bør tenke i de preliminære analysene av kvalitativt datamateriale. Egne perspektiver og *forforståelse* kan, og vil som regel være med å påvirke resultatene en ender opp med i tolkningen av resultatene i et kvalitativt forskningsdesign.

Forforståelsen er altså en produktiv og styrende forutsetning for erkjennelse av verden. Forforståelsen er medbestemmende for hvordan vi forstår og tolker verden, og for hvordan vi orienterer oss og handler.

Den er med på å fargelegge enhver ny opplevelse eller erfaring og er avgjørende for hvordan vi tolker og forstår verden. Vår forforståelse er alt fra den kulturen og sammenhengen en vokser opp i, til oppfatninger man har om seg selv og sin egen identitet (Fuglesang og Olsen, 2004).

Forforståelsen, forutinntattheten, som vi kjenner den på folkemunne, er en subjektiv tolkning av vår observerbare virkelighet. I analyser av kvalitativt datamateriale bør forforståelsen tydeliggjøres som et ledd i produksjonen av resultatene forskningen er ment å gi. I kvalitative forskningsdesign, hvis hensikt er å *forstå* forskningens sentrale fenomener, er det lurt å utøve varhet i analysen av det empiriske datamateriale; all forståelse er gjennomsyret av forforståelse (Gadamer, 2004).

2.9 Transkribering av empirisk datamateriale

Jeg transkriberte selv alle intervjuene i etterkant av gjennomføringen av samtale. Malterud (2013) forteller at det er en styrke at forskeren selv har utarbeidet sine transkripsjoner, ettersom forskeren kjenner best til ulike nyanser ved intervjuene og kan dermed mest presist gjengi opptak fra samtaler i transkribert form (Malterud 2013, s.78). Videre anså jeg det som viktig å gjennomføre transkripsjonen så fort som mulig etter intervjuet var ferdig da jeg fortsatt hadde samtalen «friskt i minnet», som det heter. Som forsker sitter du igjen med mange inntrykk i etterkant av intervjuet; hvordan selve samtalen utspilte seg, hvordan kjemien mellom deg selv og informant var, ditt eget kroppsspråk versus informantens kroppsspråk etc. Alle disse tingene gjorde jeg refleksjoner rundt i etterkant og kunne raskt kartlegge hvor jeg hadde rom til forbedring. Jeg visste også at dersom jeg skulle slite med å fange nyansene i måten ord eller setninger ble presentert på, kunne jeg støtte meg på lydopptakene for å fange konteksten i det som ble fortalt. Alt dette viste seg å være fordelaktig. Jeg oppdaget for eksempel raskt der jeg hadde vært for «masete» i selve intervjusituasjonen; der jeg i noen tilfeller rasket meg igjennom deler av intervjuet, hvor jeg kunne gitt informantene muligheten til å supplere sine egne svar. Mye av dette legger jeg på at det var mine første ordentlige forskningsintervju noensinne og det var en nervøsitet til stede i gjennomføringen av de innledende intervjuene. Dette kunne jeg raskt se tilbake på ved å transkribere i kort tid etter selve intervjuet og bruke disse oppdagelsene om meg selv som forsker til å korrigere meg selv inn i neste intervju. Jeg brukte denne innsikten til å være mer avventende i min rolle som forsker. I tillegg til dette så var det lettere å legge merke til hvor i intervjufasen jeg hadde mulighet til å kanskje omformulere- eller forandre rekkefølgen på

spørsmål. Jeg transkriberte intervjuene på bokmål, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bidrar til å anonymisere informantene.

Bakgrunnen for å velge analytisk tilnærming til datamaterialet viste seg å være utfordrende på lik linje med avgrensning av prosjektets tematikk. Jeg hadde en innledende ide om hvilke aspekter ved dannelseslitteraturen jeg ville ha en teoretisk forankring i; med hensyn til min vinkling av dannelsesbegrepet og hvilke aspekter ved dannelsen som var relevante for å svare på problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg utviklet kodene *deduktivt* fra transkripsjonene, i motsetning til at kodene var laget på forhånd og at jeg plasserte utdrag inn i allerede etablerte koder og kategorier. (Tjora, 2021, s.179) Dette gjorde det mulig for meg å jobbe på en mer systematisert måte med empirien jeg hadde tilgjengelig, og det frigjorde meg til å reflektere underveis. Jeg kunne lettere se informantenes utdrag i sammenheng med hverandre og det gjorde arbeidet med koding mer effektivt. Her brukte jeg elementer, eller prinsipper, fra Grounded Theory i det analytiske arbeidet. Grounded theory er en forskningsmetode hvor kategorisering av koder spiller en sentral rolle. Innen grounded theory skjer datainnsamling og analysen parallelt, der forskeren går frem og tilbake i datamaterialet gjennom hele prosessen for å finne likheter og forskjeller, og få frem nyanser og variasjoner i datamaterialet (Dalen 2011, s.17). Med andre ord isolerte jeg meg ikke i et enkelt intervju i analyseringen av materialet, men jeg forbeholdt meg å kunne hoppe mellom utdrag, avsnitt og sitater i informantenes beskrivelser av deres arbeid i skolen som dannelsesagenter. Det gjorde det også lettere å se hvilke *temaer* de ulike kodene kunne plasseres i.

I tillegg til elementer fra grounded theory, kombinert med min induktive sortering og utvikling av koder støttes prosjektets analytiske tilnærming på Braun og Clarkes (2012) refleksiv tematiske analyse (RTA). RTA er en kvalitativ dataanalytisk tilnærming som har som hensikt å identifisere mønstre og tema i et gitt datasett (Braun og Clarke, 2012). I et slikt forskningsdesign blir kodene forstått som representative for forskerens fortolkning av mønstrene som oppstår i datasettet. Etter utviklingen av kodene, vil resultatene kunne produseres av forskerens refleksjoner i skjæringspunktet mellom; (1) datasettet; (2) analysens teoretiske forankringer, og; (3) de analytiske ferdighetene/ressursene til forskeren (Braun og Clarke, 2019).

RTA kombinert med elementer med grounded theory og en induktiv tilnærming til datasettet anså jeg som et forskningsdesign som ivaretok flere viktige aspekter med dette prosjektet og min egen rolle som forsker. Det ene var at jeg kunne forholde meg åpen i utviklingen av kodene som skulle bli gjenstand for analyse, samtidig tok jeg høyde for at prosessen med å utvikle en mastergrad er noe en lærer seg underveis og jeg ville være sikker på at jeg hensyntok dette i arbeidet med datamaterialet og produksjonen av dette forskningsprosjektets resultater.

3 Teoretisk rammeverk

3.1 Innledning

Ethvert menneskes liv er dets vei til seg selv, ansatsen til en vei, antydningen til en sti. Intet menneske er ennå helt og fullt blitt seg selv, men det er likevel det enhver streber etter, noen tungt, andre som i lek, hver etter sin evne. Vi kan forstå hverandre, men tolke deg, det kan du bare selv (Hesse, 1919)

I dette kapitlet vil jeg presentere prosjektets teoretiske rammeverk, og jeg vil her redegjøre for hvilke teorier og utdrag av dannelseslitteraturen det har vært hensiktsmessig å ta i bruk for å svare på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Dette prosjektet skal undersøke lærerens forståelse av dannelsesbegrepet- og hvordan de arbeider med dannelse sett opp mot en økende digital sosialisering blant de unge. På bakgrunn av formålsparagrafens og LK20s beskrivelse av dannelsen som, blant annet, en innføring- og opplæring i samfunnsviktige verdier har det vært naturlig å ta i bruk forklaringsmodeller som beskriver prosessene bak overgangen fra individ til samfunn. Wolfgang Klafki ble med dette valgt som forståelsesramme i dette prosjektet. Klafki (1961) beskriver dannelsen, mindre som en prosess, og mer som et målstyrt fenomen der oppnåelsen av selvbestemmelse, medbestemmelse, solidaritet og demokrati står sentralt.

Deretter vil Johann Gottfried Herder (1744-1803) og Immanuel Kant (1724-1804) utgjøre en sentral del av dette prosjektets teoridel. Flere av mine informanter har beskrevet dannelsen som en vekkelse av det menneskelige i mennesket; å fange, eller frembringe selvet i kontekst av et strukturelt felleskap. Sen sentral del i Herders (1989) dannelsesforståelse er menneskets ekspressivitet, menneskets evne til å utrykke seg selv som seg selv; og med Immanuel Kant, med særlig søkelys på *sensus communis* (menneskelig fellesfornuft), etablerer dette et begrepsapparat som gir et godt utgangspunkt til å analysere hvordan lærere tolker- og arbeider med dannelse i forhold til at de unge skal dannes inn i et samfunn preget av deltakelse i en digital mediehverdag.

3.2 Dannelse

Ofte betraktes dannelse som noe viktig og betydningsfullt; begrepet ligger på alles lepper. Men det er nesten ingen som lenger vet hva dannelse er, eller hvilken underfundig historie dette begrepet har hatt i vår vestlige kultur (Steinsholt og Dobson, 2011)

Steinholt og Dobson forklarer her dannelsens *underfundige* historie gjennom beskrivelsen av dannelsen som *noe* ingen lenger vet hva er. Det kan riktignok være slik Steinholt og Dobson (2011) forklarer, men det vil nok ikke være feil å anta at de fleste har en ide om *hva* dannelsen *kan* være. De fleste vil nok tenke på dannelsen i et samfunnsperspektiv gjennom å beskrive dannelsen som deltakelsen i et konkurransehierarki basert på sosiale klasser og klasseskiller. Ariansen (2011) forklarer at dannelsen ofte vekker en slik forestilling om «den dannede klasse» som fremfor alt viser forakt for alle som ikke kan fremvise de synlige tegn på medlemskap i klassen (Ariansen, 2011). I andre sammenhenger forenes dannelsesbegrepet med utdanning, det å *bli* dannet (Straume, 2017). Dannelsens før-pedagogiske opprinnelse, beskriver Ariansen (2011) i kraft av Jesper Eckhardt Larsen (2002) dannelsen som et høyst bokstavelig begrep:

Oprinnelsen kan findes i ordet «dan,» der betød «gjort,» eller «gjøre» og var beslættet med «Daad,» «Dom,» og «Dont.» Denne betydning forkommer endnu i forbindelserne «sådan,» «hvordan,» osv (Larsen, 2002)

Det tilsvarende substantiv var «danlighet» med tilsvarende verb «danne» som betød «at ordne, at fremstille eller at forme» (Ariansen, 2011). I dag er det vanlig å plassere dannelsesbegrepet i en åpen kategori på bakgrunn av vanskeligheten med å gi en entydig definisjon av selve begrepet. På bakgrunn av dette har dannelsesbegrepet har vært gjenstand for flere definisjoner; noe som også speiles i dannelseslitteraturen. Straume (2017) beskriver dannelsen, eller danningsidealet, som nærmest umulig å konkretisere, siden antallet forskjellige samfunn som kan skapes, i prinsippet er uendelig, må det også finnes et uendelig antall danningsidealer (Straume, 2017). Steinholt og Dobson (2011) beskriver også vanskeligheten med å definere, eller gripe fatt i, hva dannelsen er ved å hevde at det finnes ingen «stringente eller klargjørende fasit å lene seg til» når det kommer til dannelsesbegrepet (Steinholt og Dobson, 2011, s.8).

Målet med definisjonsarbeidet med dannelsesbegrepet har derfor blitt å belyse dannelsens sentrale trekk. En ting som det kan legges merke i er at dannelsen later til å alltid være noe som er meningsfylt (Straume, 2013). En måte å tenke på dannelsens meningsinnhold er å se på konsekvensen av en handling som transformerende for individet som foretar handlingen. Det en velger å gjøre kan virke transformativt på personen som tar valget og derfor blir konsekvensen av valget knyttet til et dypere meningsinnhold hos individet. Dette behøver ikke å være direkte assosiert med dannelse, vi mennesker tar jo valg hver dag som ikke

nødvendigvis er gode; eller som gir oss transformative opplevelser. Men, dette kan vise til et element av dannelsen som noe som forutsetter valg, eller en aktiv handlingsmodus (Solberg, 2010), som utgangspunktet til dannelsens transformative meningsinnhold.

I artikkelen Dannelsen som reise og eventyr, gir den svenske professoren i pedagogikk, Bernt Gustavsson, oss et bilde av det som kalles en klassisk dannelsesstanke, og Gustavssons betraktninger kan bidra til ideen om hvorfor dannelsesprosessen er så meningsfull for mennesket. Gustavsson (2001) beskriver dannelsen som en reise, et eventyr, som skaper assosiasjoner til historiske arketyper, hvor mennesket endres i møtet med utfordringer, hindringer og situasjoner som gir grunnlag til refleksjon og derfor også forandring. Gustavsson beskriver en tanke om dannelsen der alle mennesker kan være en helt i samme eventyr, og dannes til en type universalmennesker. Dannelsen er derfor, i Gustavssons perspektiver, en internalisert og sjelelig prosess som vi alle deler med hverandre. Kroppen og våre handlinger ses i lys av den indre dannelsesprosessen. (Gustavsson, 2001). Her blir dannelsen ikke knyttet opp mot undervisning og opplæring, men sees heller på som en sjelelig og åndelig prosess som mennesket går igjennom i møte med livets utfordringer.

3.2.1 De materiale- og de formale danningsteoriene

3.2.1.1 Material danningsteori

På bakgrunn det er stort omfang av materiale knyttet til dannelsesbegrepet, og at begrepet er vanskelig å tyde isolert sett, er det vanlig å plassere dannelsesbegrepet i to deler som kalles *materiale-* og *formale* dannelsessteorier. I et materialistisk dannelsesperspektiv søker en å danne subjektet inn i samfunnet gjennom å sette søkelys på de kunnskapene, holdningene og estetiske verdiene som samfunnet stipulerer som nødvendige for deltakelse (Straum, 2018). Ifølge Straum (2018) har pedagogiske profesjonsutøvere i et materielt dannelsesperspektiv som oppgave å formidle *kulturgodene* til neste generasjon (Ibid). Straum (2018) hevder videre at material danningsteori kan regnes som en åndsvitenskapelig pedagogisk tenkning. I material danningsteori kan det fundamentale i objektet (hva en skal dannes inn i) beskrives som kulturens grunnretninger; hva er grunnleggende i kulturen med hensyn til kulturens verdisystemer og hvordan tilegner subjektet seg dette verdisystemet? Det fundamentale for subjektet (den som dannes) er, tilsvarende, en emosjonell og kognitiv kraft i eleven som frembringes av tilegnelse av det fundamentale i objektet (Straum, 2018).

Den tyske filosofen Wolfgang Klafki delte material danningsteori ytterligere opp i to underkategorier; *den klassiske danning* og noe han betegnet som *encyklopedisk dannelse* (Klafki, 1965). Klafki (1965) poengterer at den encyklopediske danning er en prosess der individet får en del av samfunnets kulturgoder, de etiske verdiene og de skjønne, estetiske idealer. Kulturinnholdet i.e., samfunnet blir en del av eleven (Ibid.) Klafki (1965) legger til grunn at eleven må *åpne* seg for å bli en bærer av disse kulturgodene, og at presumpsjonen for en slik danningsetos er at kulturinnholdet har kraft til å forandre individet. Det er og en slags vekselvirkning i spill i Klafkis encyklopediske dannelse. Individet må åpne seg til å bli en bærer av kulturgoder i gjengjeld vil den fysiske eller åndelige virkelighet åpne seg for individet. I et materielt, encyklopedisk dannelsesperspektiv kan en slik tolke dannelsen som essensen av prosessene som åpner fysisk og åndelig virkelighet for individet; mot at individet selv er åpent for å bli en del av denne virkeligheten.

I en klassisk danningstradisjon, som ofte representeres av Goethe, Hegel og Spranger, forklarer at alle former for kulturinnhold kan virke dannende. Det er kun det en kan kalle et klassisk kulturinnhold som har den dannende effekt på individet. Klafki (1965) poengterer at det klassiske må fremstå forbilledlig, og det må dreie seg som idealer for et høyere åndelig liv, dersom det skal inngå i en klassisk dannelsesprosess (Ibid). En må tilegne seg det klassiske i ens kulturkrets for å dannes. Dette skjer gjennom observasjon og lære om de skjønne kunstverker, historiske forbilder, idealer av etisk og estetisk natur, og gjennom å tilegne seg summen av den klassiske dannelses essens vil en selv bli dannet gjennom å oppnå en høyere åndelig eksistens.

3.2.1.2 Formal danningsteori

I de formale danningsteoriene er søkelyset på å utvikle de iboende evnene og ferdighetene hos individet. Her ligger søkelyset på subjektet (den som dannes), mens innholdet (verdier, kunst og idealer) kun skal tjene som et middel i dannelsesprosessen (Straum, 2018). Klafki (1965) delte sedvanlig opp det formale dannelsesbegrepet opp to deler; *metodisk-* og *funksjonell* danning. Den funksjonelle danningen kalles også evneformalisme eller dynamisk danning, og stiller seg på linje med ideen om at dannelsesprosessen ikke nødvendigvis handler om å tilegne seg et innhold (Straum, 2018). Det er en videreføring av den formale danningsteorien hvor å utvikle og modne individets iboende evner og anlegg står sentralt. Evner trenger ikke å dreie seg om fysiske ferdigheter, som hva er en elev flink til, men det dreier seg også om sjelelige og åndelige funksjoner som forutsettes å ligge latent i mennesket (Klafki, 1965).

Gjennom å forsterke evner som viljestyrke, etisk dømmekraft, kreativitet, konsentrasjon og fysisk styrke vil en kunne benytte disse evnene i stadig nye situasjoner, med variasjon av størrelsen på utfordringene en kan møte. Slik hevder Klafki at en kan ruste eleven til å stå imot voksenlivet og utfordringene som kommer frem i de voksnes sfære (Klafki, 1965). Det hører også med til historien av Klafki selv var en kritiker av evneformalismen og hevdet den sterkt preget av spekulasjon. Klafki (1965) mente at en like gjerne kunne påstå at utviklingen av disse evnene var virkningen av innholdet elevene møter (Ibid).

Den metodiske danningen, som også kalles metodeformalismen er, i likhet med Ingerid Straumes forklaring om dannelsesbegrepet som vanskelig å definere, en del av denne tanken om dannelsen ikke kan basere seg på innhold. Kulturen produserer nemlig en uendelig mengde innhold, så det er nærmest umulig at det er med innhold dannelsen skal baseres. Metodeformalistene argumenterer derfor at dannelses skjer dersom eleven *tilføres* eller *utvikler* visse metoder. Det kan være tenkemåter, arbeidsteknikker, verdiskalaer, som eleven kan bruke til å navigere det stadig skiftende innholdet som presenteres i kulturen (Klafki, 1965).

Den Franske historikeren, Francois Hartog kan brukes til å eksemplifisere metodeformalisme rundt å fange opp, å gjenkjenne idealer i vestlige land gjennom hans begrep om *skiftende tidsregimer*. Hartog (1996) mener at skolen i vestlige land etter krigen (den andre verdenskrig) i økende grad har blitt preget av noe han beskriver som et *presentistisk tidsregime*. Hartog reflekterer at vestlige dannelses- og utdanningsinstitusjoners primærfunksjon i etterkrigstidstiden har vært å gi studenter og elever opplæring i *ferdighet og kompetanse*, i motsetning til innforlivelse i vitenskapelige, kulturelle tradisjoner. I det Norske *kunnskapssamfunnet* har skolens samfunnsmandat handlet om formidlingen av, og opplæringen i, avanserte former for kunnskap. Noe som bidrar til å forklare den forskningsbaserte, konkurranseskolen mange unge deltar i nå. Men, skillelinjene i skolen under kunnskapssamfunnet er at fortid og fremtid kan tenkes å ha blitt kontingente og ikke lenger kan tjene som ledestjerne, det er heller individets evne til å orientere seg og handle adekvat i et stadig nytt «nå» som har blitt den kritiske ressurs (Sæle, 2017). Derfor blir det vanskelig å fange opp i hvilke idealer vi skal gripe etter som samfunn, for å finne de vakre idealene; kunst, kultur, språk og den fysiske utfoldende leken som et estetisk uttrykk av selvet, må læreplanene anerkjenne tidsepokene disse idealene har sitt utspring. Dette skiftende «nået» har bidratt til at kunnskapen i et moderne vestlig land foreldes i et stadig raskere tempo. Det sentrale utdanningspolitiske credo blir derfor «grunnleggende ferdigheter», «livslang læring», «omstillingsevne» og å «lære å lære» (Sæle, 2017). Slik legges grunnlaget

for utøvelsen av læreryrket som noe som skal omfordele kunnskaper hurtig i tråd med det som skjer i samfunnet her og nå; som skifter raskt i tråd med utviklingen av den digitale sfære i vår tidsalder.

3.2.2 Wolfgang Klafki og kategorial danning

Wolfgang Klafki (1927-2016) var en tysk dannelsespedagog og, etter ham selv, noe som kalles en dannelsesdidaktiker. Didaktikk kan beskrives som læren om undervisning i skole og i andre organiserte sammenhenger, og dannelsesdidaktikk, som var Klafkis selvutnevnte felt, sier dermed noe om hvordan dannelsen som lære skal formidles i undervisningssammenheng. I følge Foros og Vetlesen (2014) er Klafkis tanker om den *kategoriale dannelse* mer aktuell nå enn noensinne. Fremveksten av mengden kunnskap og kunnskapens tilgjengelighet har vokst, samtidig som den har blitt mer flyktig. Klafkis dannelse er kategorial da dannelsen kan, ifølge Klafki, stykkes opp og kategoriseres utfra hva som er dannelsens *hensikt*. Klafkis dannelse må være kategorial, og det er naturlig at han har fordelt dannelsesbegrepet utover hensiktsmessige kategorier. Klafki (1996) forteller selv at dannelse *er* kategorial dannelse i *dobbelt forstand* fordi en virkelighet har åpnet seg ‘kategorialt’ for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de ‘kategoriale’ innsikter, erfaringer og opplevelser – er blitt åpnet for denne virkeligheten» (Klafki, 1996).

Klafkis kategoriale danning må forstås i sammenheng med tre grunnleggende evner eller karakteristikk som individet selv må ta ansvar for å utvikle: *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* (Glaser, 2013). Jerland (2011) forklarer Klafkis grunnleggende evner med hensyn til dannelse som et kategorinettverk individet kan bruke, nærmest som verktøy til å navigere selvet i kontekst av samfunnet eller ‘verden’:

Verden foreligger først som verden når den er strukturert i begreper og kategorier, mens mennesket først er dannet som menneske når det er et menneske i verden med bevissthetsformer og kategorier til å forstå verden og seg selv med (Jerland, 2011, referert i Glaser, 2013, s. 138).

Samfunnet blir kun et samfunn dersom det er organisert etter begreper og kategorier som resonnerer i mennesket, eller rettere sagt, som resonnerer i fornuften i mennesket. Det kan til eksempel være bra, eller godt, å delta i frivillig arbeid for å hjelpe lokalmiljøet, enn å la være å hjelpe til. Du kan dermed forstå at det å være en bidragsytende del i et hjelpe- og støtteapparat som skal bygge opp lokal infrastruktur som er ment til å gagne de som skulle trenge det, er godt fordi det tjener et større gode; det som er bra for det lokale samfunnet. Den

virkeligheten ville kanskje ikke åpnet seg dersom tilbudet om å delta i dugnaden hadde blitt avslått. For at dette skal være mulig må virkeligheten, ifølge Klafki, *tematiseres*. På denne måten kan individet møte kategorier og kunnskap som kan konstituere individets livsverden. Dette vil gjøre han eller hun i stand til å møte sin egen samtid og fremme en *helhetlig* dannelse (Foros, 2012, s.31-32 referert i Glaser, 2013 s.138).

3.2.3 Johann Gottfried Herder

Humanitet er summen og utbyttet av alt menneskelig strev, så å si vår arts kunst. Dannelse til humanitet er et verk som uopphørlig må fremmes. Ellers synker vi- høy og lav- tilbake til rå dyriskhet, til brutalitet (Herder, 1793)

I *brev til fremme av humaniteten*, snakker den tyske filosofen Johann Gottfried Herder (1744-1803) om dannelsesoppdraget som en nødvendighet for mennesket. Humaniteten, det menneskelige, er summen og utbyttet av *alt menneskelig strev* og kun implementering av humaniteten i de neste generasjoner vil sikre mennesket fra å synke tilbake til vår dyriske råskap. For Herders dannelse gir et inntrykk å være preget av hastverk. Dannelsen for Herder er noe ikke mennesket bør etterstrebe å *kunne* få til, men heller noe vi *må* få til, for på den andre siden venter en brutal, driftsorientert naturtilstand. Dannelsen er ikke noe Herder tar lett på da hans dannelse er sammenvevd med det menneskelige, humaniteten, og en slik dannelse må fremmes uopphørlig.

Slik handler Herders dannelse handler om å la menneskenaturen som den «trer fram som sitt mest typiske» få komme til uttrykk (Herder, 1989). Hver enkelt kan uttrykke det unike i seg og på den måten realisere sin egen essens – «Å bli det som de har i seg til å bli» (Herder, 1989). Herder (1989) forklarer en lærer som en bidragsyter til å frembringe det menneskelige i mennesket, det som faller en naturlig å være, uavhengig av hvem du faktisk er, så skal en se forbi karakteristikker som skaper forskjeller og samles under en ide om at; du er du, jeg er jeg, og sammen blir vi et «vi». Det er lett å dra linjer fra den franske filosofen Jean-Jacques Rousseau i forhold til Herder, da det begge er advokater for dyrkelsen av essensen av det som er *naturlig* i mennesket. Men, Herder kan nok tenkes å være noe mer universal i sine interesser enn det Rousseau noen gang var (Neuman, 1937). Rousseau gikk for eksempel ikke så mye inn på filosofi eller historie, mens Herder hadde dette som fagfelt, i tillegg var Rousseau mer opptatt av *naturen*, det naturlige, og Herder hadde et større søkelys på humaniteten (Ibid). Likevel, å betegne Herder som noe Rousseauisk i sin dannelsesfilosofi er nok ikke et skudd i mørket. En kan finne en slik Rousseauisk markør i Herders i hans bok

Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit hvor herder gir en beskrivelse av det han selv kalte *det sanne mennesket* (der wahre Mann):

Den sanne mann er fri, og følger naturens lover utfra et indre gode og kjærighet. For alle naturlover er gode, og der han ikke oppfatter dem (naturlovene) gjennom innsikt, følger han dem med en barnaktig enkelhet (Herder, 1855, egen oversettelse)

Herder overfører til hele menneskeheten (der wahre Mann), ideen om organisk vekst og utvikling gjennom å følge naturlover. Rousseau hadde skrevet om naturlovene, eller naturdriftene i sin bok *Emile*, som igjen revolusjonerte undervisningen- og opplæringen av det individuelle barnet (Rousseau). Med der Wahre mann løfter Herder opp mennesket og viser til menneskets frie, sanne vesen i en eksistens hvor det å frembringe- og leve etter det indre gode er humanitet, og derfor også dannelse. Der Rousseau sier at barndommen er menneskets gyldne alder, sier Herder at menneskets gyldne alder er der for oss gjennom livet, dersom vi følger vårt indre gode, og der vi ikke oppfatter lovene som frembringer dette gode, vil vi likevel følge dem. Herder og Rousseau har klare paralleller, men det som skiller Herder fra hans Rosseauske påvirkning er at Herder kan beskrives å ha vært *kultufreundlich* (åpen for kultur), i motsetning til Rousseau som var *kulturfiendlich* (lukket for kultur). Herder beskriver i *Ideen* nødvendigheten av kultur, og hvordan kultur kan bidra til dannelse gjennom humanitet.

Et menneske som ikke mener å være annet enn en følger er et monster, men et menneske som ikke mener å være noe annet enn et hjerte, er det samme. Det fullstendige mennesket er begge deler, degge deler til sine rette proporsjoner, til sin rette plass (Herder, 1855, egen oversettelse).

Herder beskriver her at mennesket blir ikke et menneske i sin helhet uten kulturell påvirkning. Det som er viktig for Herder er *hvordan* implementeringen av kulturen finner sted i mennesket, og at det er det som er avgjørende for å frembringe det *hele* i mennesket; det fullstendige mennesket; det dannede mennesket. Kulturen må iverksettes i mennesket i sine rette proporsjoner, til sin rette plass (Herder, 1855). Ifølge Herder (1855) skjer dette gjennom utdanning. Ikke gjennom pugging og memorering, men gjennom utdanning i kraft av det latinske *educio* – gjennom å *lede*, å *dra ut* – essensen av mennesket (Neuman, 1937).

Herder går i ganglag med kulturen og han bruker kultur for å vise til at menneskets naturtilstand er knyttet opp mot sameksistens. Ifølge Herder (1785) er nemlig «menneskets naturtilstand en samfunnstilstand» (Herder, 2004). Her kan en stille Herders dannelse vedsiden av ideene om dannelse som et samfunnsprosjekt, med krav- og forutsetninger om

deltakelse gjennom etableringen av forhold og gode forbindelser til andre mennesker. Men, Herders dannelse tar også plass, i forbindelse med kulturen, i et mer abstrakt domene. Herder poengterer at nedfelt i kulturen finnes summen av *erfaringene* til alle deltakerne i kulturen, og gjennom *språket* får en som enkeltindivid tilgang til disse erfaringene som en kilde til utvikling, og derfor også til dannelse. I *Über den Ursprung der Sprache*, forklarer Herder språket som et *indre imperativ* (Herder, 1985). Ifølge Herder har ikke ord mening kun fordi de refererer til ting og gjenstander i vår observerbare virkelighet, men fordi ordene er et medium mennesker uttrykker seg i (Ibid). Så dersom erfaringer er samfunnets dannelsesgrunnlag, ville disse erfaringene være nedfelt i hvert folks språk, og derfor dannet morsmålet, ifølge Herder, en egen språklig virkelighet – en *simotisk struktur* – som var selve grunnlaget for individets og samfunnets dannelse. I morsmålet viste nasjonale særtrekk seg, og i språket hvilte nasjonens tradisjon, historie og religion, eller som Herder (1770-72) selv beskrev det «I språket finnes hele dets (nasjonens) hjerte og hele dets (nasjonens) sjel» (Ibid).

3.2.4 Immanuel Kant

Friheden i praktisk forstand er uafhængigheden af en vilkårlig tilskyndelse gennem sanseligheden. Først heri ligger menneskets frihed. Det er en form for refleksiv evne der både er årsak og virkning i samme bevægelse. Den frihet som Kant tilkjender mennesket qua dets intelligible karakter, er noget, der forudsættes a priori, dvs. At den er bestemmende for vores erfaringer, men ikke i sig selv tilgjengelig for erfaring (Oettingen 2009).

Immanuel Kant (1724-1804) var en tysk filosof og pedagog og regnes i dag som en av opplysningstidens aller største tenkere. Kants drøftinger om dannelse, strukturfelleskap og menneskets moralsketiske ansvar for selvet, og som en forlengelse av selvet; samfunnet, plasserer Kant ofte sentralt spørsmålene knyttet til dannelsens *hvordan* og *hvorfor*. En er nødt til å gå noen snarveier for å tolke dannelsen utfra Kants verker, Solberg (2021) forklarer at årsaken til det er at dannelse ikke er et kjernebegrep hos Kant; men at en kan redegjøre for dannelsesbegreper gjennom å se hvordan Kant brukte andre forklaringsmodeller for å si noe om dannelse (Ibid).

Den norske filosofen Lars Løvlie (2016) beskriver i sitt materiale om Kants dannelsesgrunnlag; som den enkeltes rett til frihet, selvbestemmelse og autonomi (Ibid). Kant selv forutsatte *fornuften* som et sentralt element i det *autonome* (frie) mennesket, i kraft av at fornuften gjør mennesket i stand til å handle utfra menneskets egne forestillinger om lover. I likhet med Herder, nedfelte Kant mennesket i en tilstand diktert av naturlover, i hans bok

Moralens metafysikk, utdyper Kant (1996) den menneskelige eksistens i kraft av naturlover som noe som forutsetter fornuft og viljesfrihet:

Ein kvar ting i naturen verkar etter lover. Berre eit fornuftig vesen har evne til å handle ut frå førestillinga om lovar, det vil seie å handle ut frå prinsipp, eller ein vilje. Sidan fornuft er nødvendig for å avleie handlinger ut frå lovar, så er viljen ikkje noko anna enn praktisk fornuft (Kant, 1996)

Fornuften setter grunnlaget for en handling. Det er ikke ment til å si at du handler fordi du er fornuftig, men gjennom fornuften *begrunnes* en handling, og en forutsetning for den menneskelige *vilje*, er evnen til å begrunne *hvorfor* en handler. I kritikk av den rene fornuft (2005) beskriver Kant en handling som et produkt av personen sin egen fornuft og derfor også av vedkommende sin egen frie vilje. Frie handlinger; grunnlagt i autonomi og selvbestemmelse, er altså bare mulige for fornuftsvesener som mennesket (Ibid). Kant gjør også et poeng av at viljen må bestemmes gjennom noe mer enn bare sanselig påvirkning. Viljen kan bare kalles fri dersom viljen bestemmes gjennom drivkrefter som settes fram av fornuften (*arbitrium liberum*) (Kant, 2005).

Oettingen (2001) setter Kants drøftinger om frihet, autonomi og vilje i kontekst av dannelse ved å poengtere at vi ikke kan, ved å forme barnet utenfra, gjøre det fritt og autonomt. Oettingen (2001) forklarer hvordan Kant gir dette paradokset en etisk vending, nemlig spenningen mellom frihet og tvang. Uten tvang i oppdragelsen vil imidlertid ikke barnet oppnå personlig myndighet, og da heller ikke lære om sitt moralske ansvar overfor andre mennesker (Oettingen, 2001) For Kant er det kun gjennom oppdragelsen at mennesket kan «bli menneske», og at mennesket kan altså bare bli fritt (dannet) ved å bruke sin egen fornuft og sin egen forstand. (Kant 2005). Dersom den enkelte skal ha denne retten til selvbestemmelse, som Kant argumenterte for, forutsetter dette at individet er i stand til å beherske seg selv i samfunnet på en ansvarlig, god måte (Straume, 2013). For å kunne skille mellom god- og dårlig oppførsel, hva som er ansvarlig- og uansvarlig å gjøre, må mennesket ta i bruk fornuften. Kant forutsatte at vi måtte ha mot til å gjøre bruk av egen forstand. (Løvlie, 2016). Dersom en ikke skulle klare dette vil det være en umyndiggjøring av selvet, ifølge Kant. Fra naturen (Gud) har mennesket fått evne til forstand og fornuftig tenking, som er viktig at vi tar i bruk. Vi står i fare for å gjøre oss ufrie dersom vi lar andre mennesker tenke og handle for oss. Denne fornuftsbaserte refleksjonen som kan gjøre oss til frie er viktig for Kant, for i Kants dannelsesfilosofi er det fornuften som er grunnlaget for menneskets moral. (Straume, 2013).

3.2.4.1 Sensus communis

For å tolke dannelsen i Immanuel Kants forståelse av menneskets fornuftsbruk i valg- og i samhandling med andre i et større strukturelt fellesskap må en se til det Kant betegnet som *sensus communis*. Ifølge Solberg (2010) kan begrepet oversettes til noe slikt som en *fellesmenneskelig sans* (Ibid). I Kritik der Urteilkraft (kritikk av dømmekraften) beskriver Kant (1995) *sensus communis* som en sans vi alle deler med hverandre. Det er en bedømmelsesevne som forutsetter en refleksjon som har som hensikt å hensynta andres forestillingsmåte. Du tar inn en annens forestilling om *noe* og sammenlikner din bedømmelse av den andres forestilling med den kollektive menneskefornuft (Ibid). *Sensus communis* blir nærmest å regne som et seleksjonsverktøy for enkeltindividers subjektive tolkninger av sosiale fenomener, som lett kan misforstås til å være objektive. Slik kan en ta i bruk menneskets felles sans som ledende i seleksjonen av hvilke tolkninger som frembringer- eller tar vekk fra, det felles gode; det som gagnar oss alle sammen.

Til eksempel kan *Sensus Communis* skape et bilde av hvordan en kultur for dannelse kan se ut i skolen. Det vil si at vi tar inn og vurderer andres synspunkter, og dersom disse synspunktene er i samsvar med den etablerte kollektive menneskefornuft, altså synspunktene er i samsvar med kulturen som er etablert i utdanningssystemet, avgjør i hvilken grad disse synspunktene bør hensyntas, diskuteres eller promoterer i klasserommets. Det må være noe som gir oss et grunnlag for videreføring av ideer som ikke kan være til skadeverk for andre, og som derfor ikke er av en moralsk natur. Med ideenes moralske natur menes ideer som kan oppfattes som gode eller ufarlige for andre. Dette skjer ved at en sammenlikner sin dom med andres mulige, snarere enn virkelige, dommer, og ved at en setter seg selv i alle andres sted. (Solberg, 2010).

Sensus communis legger til grunn at vi alle innehar en evne til å bedømme i kraft av at vi vurderer andres synspunkter. Der vi gjør vurderinger av andre så ligger det en forutsetning om at vi er i stand til å dra moralske eller etiske skillelinjer i andres livssyn, meninger og holdningsgrunnlag. Vår evne til å gjøre dette utvikles gjennom aktiv deltakelse i refleksjonsprosesser. Disse prosessene legges til grunn i *sensus communis* og Kant introduserer denne refleksjonsprosessen som bidrar til utviklingen av en fellesmenneskelig sans gjennom tre maksimer. 1. Å tenke selv, 2. I tankene å sette oss selv i andres sted og 3. Å alltid tenke konsistent (Kant, 1995).

4 Resultater - møtet med våre dannelsesagenter

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere hvilke funn jeg kom fram til i analysen av det empiriske datamaterialet. Funnene jeg skal gjennomgå er et resultat av arbeidet med koding og kategorisering, som ble gjennomført ved bruk av NVIVO. Det er greit å legge merke til at overskriftene vil være, i noen tilfeller, inspirert av intervjumaterialet, eller i tråd med det tema som treffer sitatens tilhørende kategorier. Overskriftene i dette kapitlet er utarbeidet i tråd med Dalens (2004) poeng om å håndplukke sitater ut fra prinsippene om at de kan «stå som eksempel for de mange» eller at sitatene «fanger opp det essensielle» i tematikken som informantene gir gjennom sine svar (Dalen, 2004). På den andre siden var enkelte tema utarbeidet på forhånd før jeg gjennomgikk resultatene; da med særlig hensyn til dannelsesbegrepet. Prosjektet tar utgangspunkt i nettopp dannelsesbegrepet så jeg fant det naturlig at det på forhånd skulle være en egen kategori, som senere skulle bli gjenstand for analyse. Samtidig er det sitater som er lik hverandre i noen tilfeller og disse kan være plassert i en forskjellige kategorier, under andre overskrifter. Hensikten er å synliggjøre sammenhenger i datamaterialet, og at informantene ikke var uniforme i sine svar. Noen av informantene reflekterte i større grad rund spørsmålene som ble stilt, mens andre hadde kortere forklaringer i svarene de ga. Jeg har lagt vekt på svar som bærer dette prosjektets sentrale tema og områder, men samtidig har jeg gått inn i analysen med et ønske om å nyansere informantens refleksjoner. Jeg vil presentere svarene som ikke nødvendigvis treffer prosjektets sentrale kategorier på slutten av analysedelen.

Lærerne var engasjerte og var åpne, både til å gi sine erfaringer og betraktninger rundt prosjektets sentrale problemstilling, men også fordi de viste et engasjement- og en sterk tilknytning til egen profesjon. Det var tydelig at de fleste hadde et forhold til dannelsen og hvordan de arbeidet med den i sammenheng med undervisning. Det generelle arbeidet med koding og kategorisering utfordrende, men givende. I presentasjonene av funn vil jeg også ta i bruk de samme pseudonymer som jeg har presentert i prosjektets metodekapittel. I litteraturen belyses dannelsen, som jeg har nevnt tidligere, som et vidt og stort begrep. Det vil derfor være naturlig å starte dette kapitlet, som et første tema, med å gjengi lærernes tolkning av dannelsesbegrepet. Gjennom å kaste lys på deres refleksjoner om *hva* dannelse er, kan jeg komme nærmere et svar på hvordan de som dannelsesagenter jobber som dannelsesagenter i en digital mediehverdag.

4.2 Lærernes forståelse av dannelsesbegrepet

I analysearbeidet med temaet «lærerens forståelse av dannelsesbegrepet» etablerte det seg tidlig et interessant mønster i resultatmassen. Tidligere har jeg nevnt at dannelsen som begrep er ganske omfattende, og omfattende på en måte slik at lærerne ikke nødvendigvis forholder seg til helheten av dannelsesbegrepet. Funnene indikerer dette ved at mine informanter ikke har konsekvente tolkninger av dannelsesbegrepet; de tolker rett og slett dannelsesbegrepet ulikt. Lars, med sine 42 år er den eldste av mine informanter. Lars er utdannet adjunkt med opprykk og han har jobbet som lærer siden 2005. Lars beskriver en dannelsesbegrep hvor å gi uttrykk for selvet i kontekst av et trygt fellesskap står sentralt. Han gir et inntrykk av dannelsen som noe lærerne skal hjelpe elevene å *hente fram* i kontekst av deltakelse i et større fellesskap.

Det er det å ha det trygge klassemiljøet hvor du kan være deg selv, med dine svakheter og styrker uten at andre skal synes du er merkelig eller stille spørsmål. Skape rom for at vi er forskjellige og at vi tolererer hverandre for den vi er (Lars)

Der formålsparagrafen beskriver en dannelsesbegrep som er opptatt av relasjoner mellom personlig verdiutvikling på bakgrunn av etisk korrekte holdningssystemer, som vil berøres nærmere senere i dette kapitlet, er Lars, i sin profesjonsutøvelse, mer opptatt av kvalitative relasjoner på værensnivå som utgjør grunnplanet som elevenes dannelsesbegrep av selvet. For Lars er det å ha en sterk, eller trygg nok, relasjon til seg selv i kontekst av klasserommet er avgjørende for å fremme hans mangfoldige og detaljrike perspektiv på dannelsesbegrep; Vi er *forskjellige*, men vi *tolererer* hverandre for den vi er. Lars refleksjoner sier noe om at det å dannes er ikke bare en adopsjon av systemkorrekte holdninger og kunnskaper, men han fremhever dannelsen som det å *være seg selv* som en naturlig- og erfart helhet. Eleven skal kunne stå fram som *hele* sitt vesen uten å risikere sosiale sanksjoner i det trygge rommet og erfare i sitt eget sanseapparat en aksept for selvet, uavhengig av hvem man er.

Espen er 40 år gammel lærer med 4 års utdannelse fra den «gamle lærerskolen» og har tilleggsutdanning som adjunkt. Han har vært lærer i 15 år og gjengir dannelsesbegrepet i litt andre termer enn Lars. Espen knytter dannelsen til opplæring i- og videreføringen av- sosiale normer og regler for orden og oppførsel.

Da tenker jeg på tilbake til familien. Tilbake til de foresatte og tilbake til de voksne hjemme at det er de som danner. De har siste ordet til hva ungene skal lære seg av de viktige tingene. Si hei, si takk, være høflig og grei. Det tenker jeg om dannelse (Espen)

Det er tydelig at Espen legger opplæringen i oppførselsnormer som basalt for det å dannes. Elevene dannes i kraft av at de lærer hvordan de opptrer i en den offentlige sfære med hensyn til det å ha respekt for hverandre. Espens forståelse av dannelse kan forstås å være material (slik som Klafki mener det) i sin natur da han, uten å si det i klartekst, legger til grunn at dannelse handler om kunnskaper, holdninger og estetiske verdier som er nødvendige for deltakelse i samfunnet. I et samfunn møter mennesker hverandre på bakgrunn av sosiale konvensjoner som bærer med seg visse regler for *hvordan* vi skal møtes. Det er et dryss av dydsetikk i Espens dannelse, der elevenes sosiale rolle ser ut til å knyttes til elevenes personlige egenskaper; eller deres evne til å opparbeide seg sosial kompetanse gjennom å deltakelsen i samfunnsetablerte sosiale konvensjoner. På denne måten skilles Lars og Espens dannelsessyn fra hverandre. Slik jeg ser det er Lars mer opptatt av individets indre orienteringssystemer, mens Espen er mer opptatt av ytre oppførsel.

Noe av det interessante med samtalen med Espen, og noe som bidro til at samtalen med han skilte seg litt ut, var at han kom inn på dannelsesbegrepet andre steder i intervjuet hvor dannelsen ikke var et tema i spørsmålene. I et oppfølgingsspørsmål knyttet til hva han anså som sine viktigste oppgaver som lærer ga Espen et alternativt perspektiv på dannelse. Dette perspektivet gikk mer i linje med Lars hvor hovedfokuset ligger på individet; om å hente fram et indre mot til å vise *hvem de faktisk er*.

At de kan være seg selv, at de ikke går inn i noen roller, for eksempel at de tar ting for useriøst eller at de blir flørt av andre. At de tør å vise hvem de faktisk er. Det kan man tenke at det er det viktigste så vil det faglige komme etterpå. Sosialt er det viktige at de er trygge på medelever også. Det er kjempeviktig (Espen)

Uten å fortelle, eller å bli spurt om det direkte, viste Espen at han deler elementer av Lars sitt grunnsyn på dannelse, som i hovedsak dreier seg om selvrealisering, i tillegg kommer han med *materialistiske* og *formalfunksjonelle* bidrag til Lars sin Herder-Roussausiske dannelsesstanke. Klasserommets sosiale dimensjoner er et samspill som blir kontinuerlig utfordret av ulike grupperinger. Noen grupper legger kanskje føringen for hva som er «kult» eller hvilke sosiale dogmer som er viktige å følge for at enkeltelever skal passe inn. På denne måten produserer klasserommet barrierer, eller tilsynelatende statiske grenser for strømmen av samhandling; hvorpå utfordringen av disse barrierene kan virke skremmende for den enkelte elev. En vil jo nødvendigvis bli flørt av på bakgrunn av å simpelthen tørre å vise hvem de faktisk er; men disse sosiale barrierene etableres av lærerne som førende i møtet med den erfarte virkeligheten lærerne utøver sin dannelse i, og det er opp til lærerne å vise elevene

hvordan de skal knuse disse sosiale barrierene. Herder (1989) snakker om dette fenomenet hvor dannelsen kan brukes som en rustning, om skapelsen av selvet som noe beskyttende for individet, og som skal etablere motstandsdyktighet mot samfunnsdefinerte kategorier som kan virke hemmende for hvordan en realiserer seg selv. Herder (1989) forklarer dannelsens motstandsdyktighet i kraft av at «dette unike i hvert enkelt menneske er viktig å være tro mot, og dette er kampen for å realisere dette egne, seg selv som subjekt, i sin egen form, mot alle andre former som verden vi påtvinge en» (Herder, 1989).

Laura, 34 år, og stiller seg derfor blant de yngre av mine informanter. Hun er Norsk lærer og har jobbet som lærer i ca 8 år. Laura skiller seg litt ut i mitt utvalg da hun er den eneste av dem, i direkte spørsmål om hvordan hun forstår dannelsen, som trakk inn systempolitiske føringer; eller rettere sagt, som brukte begrepet «system» i sammenheng med sin definisjon av hva dannelse er. Systemet nevnes av Laura i sammenheng med hennes tolkning av dannelsesbegrepet som noe som er grunnlagt i forståelse og utvikling. Slik jeg tolker det, ser Laura dannelsen i sammenheng med hvordan en utvikler seg på bakgrunn av den lærdommen utfordringene i livet kan gi.

Jeg tenker dannelse handler om å, i hvert fall når man snakker som skoleperson, dannelse handler om å øve barn, unge voksne og andre i å forstå at læring og utvikling, både på individ og systemnivå skjer når man plages og når ting er vanskelig og når vi er litt uenige (Laura)

Laura beskriver her dannelsen som en øvelse i å forstå læring og utvikling, på individuelt og systemnivå (statlig nivå), forekommer i møtet med utfordringer. Laura beskriver på internaliserte, emosjonelle prosesser og eksterne, sosiale prosesser som utfordrende; og derfor også som grunnlag til positiv utvikling. Ting kan være vanskelig, ja. Ting er ikke enkelt, nei. Men, å ta lærdom av det vanskelige og vokse som produkt av det vanskelige er nøkkelen til utvikling hos Laura. Jeg har valgt å tolke Lauras bruk av begrepet «systemnivå» som de statspolitiske retningslinjer som bidrar til å regulere og forme våre liv. Systemet, staten, samfunnet, er alle tre sider av en og samme sak. Det er de makrosystemiske føringene som spiller en rolle i individets liv; både som grensesetter og som bindeledd til omverdenen. Samtidig som systemet gir muligheter og rom for individet, finnes det grunnlag for separatistiske bevegelser som gjør opprør mot det etablerte systemets begrensede (strukturere/styrende) rolle i det daglige liv. Herunder ligger en del av årsaksforholdet til at et individ kan plages i møte med «systemet», som Laura kaller det.

Videre spurte jeg Laura hva hun mente etter at hun ga sitt svar på hva hun la i dannelsesbegrepet, for jeg tenkte hun hadde en interessant tolkning som jeg nevnte skilte seg litt ut fra andre svar jeg hadde fått på samme spørsmål. Hun fulgte opp med følgende setning.

Jeg tenker at hvis vi lykkes med dannelsen da blir man ikke uvenner, da blir man bare uenig (Laura)

Det var her jeg i etterkant av intervjuet, i tolkningen av empirien, fant Immanuel Kant i Lauras syn på dannelse. I tillegg til å beskrive dannelsen som en øvelse i å mestre livets utfordringer, som kan anses å være lik Klafkis evneformalistiske dannelse, kan en skimte Kants fornuftsstyrte pliktetikkk i Lauras formuleringer. Jeg forstår det slik at dannelsen, ifølge Laura, vil kunne anses å være en suksessfull bedrift dersom en etablerer i individet en sans av at vi har et ansvar om å forholde oss siviliserte på tvers av våre livssyn og politiske overbevisninger. Kant legger til grunn at dannelsen er deltakelsen i en felles moral, en statisk moral. En moral som allerede *er*. Denne moralen er ikke konvensjonell eller dogmatisk i sin natur, den er ikke et produkt av samfunnet, det er heller slik at samfunnet er skapt med utgangspunkt i dens eksistens. Dette betyr at dersom vi handler i kraft av viten om en slik moral vil vi ta riktige valg i møtene med hverandre, og derfor også handle fornuftig. Slik jeg tolker Laura er det slik hun danner sine elever; med utgangspunkt i at dersom vi aksepterer at vi står i et moralsk ansvar overfor hverandre til å handle fornuftig (med hverandre), vil vi ikke bli uvenner, bare uenige.

I analysearbeidet med Lauras intervju har jeg vurdert at jeg kanskje har strekt meg litt langt for å få inn Kant i hennes synspunkter på dannelse. Samtidig, hva annet enn fornuften foreligger bak de bedømmelsene mennesket gjør i uenigheter med hverandre for å forsones? Som jeg har nevnt tidligere, Kant forklarer fornuften nærmest som et sosialt sorteringssystem, hvor dårlige ideer, holdninger og meninger siles ut gjennom fornuften som grunnlaget for menneskelig moral. Slik jeg ser det blir Lauras tanker om enighet og uenighet forenelig med Kant dersom en kan anse Lauras grunntanke om dannelse til å dreie seg om at det eksisterer en objektiv moral. En moral styrt av fornuften, hvor det foreligger en felles enighet om hva som er riktig, og dersom en lykkes med Lauras dannelse, vil elevene være forsiktig i sine bedømmelser av andre mennesker.

Shirin, 41 år, er min siste informant og har erfaring fra 16 år i læreryrket. Hun er også adjunkt med opprykk, de fleste av mine informanter hadde denne utdannelsen da de var jevngamle, og har jobbet i alle trinn i grunnskolen. Hun er og den av mine informanter som etablerte dannelsen som å ta høyde for den totale helheten til elevene sine.

Jeg tenker at det handler om helheten til eleven. Noe så enkelt som på morgenen, så hilser de ordentlig. Da lærer de noe så enkelt som hvordan man hilser. Hvordan tar man handgripen, slik gjør man det, og slik gjør man det ikke. Det handler om hvordan man synger matsangen sammen, hvordan man spiser, hvordan man legger bort bøker. Og i de eldre trinnene så vil det handle om så mye mer. Da handler det jo om livet. Hvordan skal skrive søknader, CV'er, presentere deg selv, hvordan du skal bli folk. Nå har jeg vært så mye på de småtrinnene at det er de jeg på en måte forholder meg til (Shirin)

Shirin er mer helhetlig i sitt dannelsessyn, men hun oppgir noen sentrale trekk som en kan finne igjen i Klafkis kategoriale dannelselse. Hun beskriver for eksempel at dannelsen handler om «innføringen i sosiale normer og rutiner for oppførsel». Dette kan tolkes å være likt Klafkis beskrivelser av kategorial dannelselse gjennom medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. Selvbestemmelse kan tolkes som om å kunne ta selvstendige avgjørelser som er knyttet til elevens egne vilkår for hvordan han eller hun være som enkeltindivid. Det forutsetter at eleven tar korrekte, moralske valg, som støtter opp Shirins tanke om at klasserommet et er fellesskap hvor alle deler et ansvar for hverandres emosjonelle velvære. Videreføringen av denne tanken om fellesskap og delt ansvar for andre beskriver Klafki som medbestemmelse; for Shirin sin del, er dette de evnene en trenger som enkeltindivid for å best mulig fungere i et fellesskap; hvordan man håndhilser, hvordan man snakker på en høflig måte og generelle retningslinjer for orden og oppførsel.

4.2.1 Klassifisering av lærernes dannelsesbegreper

Dannelsesbegrepet er mangfoldig, og det er tydelig i mine funn at lærerne jeg har kommet i kontakt med representerer dette mangfoldet. Lars ser dannelsen som en utvikling av indre orienteringssystemer knyttet til selvet. Espen er opptatt av oppførselsnormer og ytre atferd. Laura ser til en systemisk dannelselse, eller dannelsen satt i et større system ovenfor sine elever. Shirin er den av mine informanter som gir uttrykker sin dannelsesfilosofi på en mer helhetlig måte og forsøker å sammenfatte de ulike perspektivene på dannelselse som kommer frem i dette prosjektet. Ikke nødvendigvis med viten og vilje, men det er tydelig at hun er inne på flere elementer fra sentrale teorier om dannelsesbegrepet. I et forsøk på å videreutvikle de ulike dannelsesideene informantene har gitt meg har jeg klassifisert de ulike synene som kom frem i mine funn. Dette er for å gjøre det lettere å følge de ulike dannelsesideene inn i dette prosjektets diskusjonskapittel. Lars snakker om dannelsen av selvet i kontekst av det trygge klassemiljøet. Men, de trygge klasserommet kan anses å være et samfunn i et mikrokosmos hvor det eksisterer normer og regler for hvordan selvet kan, eller bør, komme til uttrykk. Det er ikke alt i en selv det er vesentlig å vise frem for andre. For Lars er selvet allerede i elevene,

det må bare hentes frem, som han sier. I likhet med Shirin, snakker Lars egentlig om dannelsen av selvet i kontekst av samfunnsetablerte normer og regler for adekvat oppførsel. Men det som skiller Lars fra Shirin er at selvet skal *tilpasses* med et større sosialt system som selvet skal komme til uttrykk i. En slik tilpasning av selvet i kontekst av klasserommet som et trygt miljø å vise seg frem på en positiv måte for andre kan en kalle *adapsjonsdannelse*. Adapsjon kommer fra det greske ordet *adaptio* og betyr «god tilpasning.» Elevene skal med andre ord dannes gjennom å tilpasse seg et trygt miljø hvor de kan vise hvem de er i kontekst av de sosiale reglene som gjelder i et samfunn, som klasserommet er en forlengelse av.

Espen ser mot elevens ytre orienteringssystemer som legger grunnlag for hvordan en møter, eller burde møte, andre mennesker i det offentlige rom. Espen deler elementer av Lars' syn på dannelse, men det er forskjeller her som har jeg har nevnt kort tidligere. Jeg anser at Espens dannelseside er mer ferdighetsbasert, eller så kommer det tydeligere frem (for meg) at Espen anser å kunne positivt fungere i samhandling med andre som en ferdighet. Espens dannelse blir med dette opplæringen i de ferdighetene, verdiene og holdningene som er viktige for å kunne omgås med hverandre i kontekst av et større fellesskap i en positiv forstand. Espen trekker også inn familien som deler av et større kollektiv som innehar ansvaret for denne opplæringen ovenfor elevene og de unge. Jeg har forsøkt å følge den interne logikken i Espens resonnementer og jeg har sett på denne formen for dannelse som et kollektiv hvor flere av elevenes nære aktører samarbeider om å danne. Det eksisterer allerede et begrep om *allmenndannelse* som er treffende for måten Espen ser på dannelsesbegrepet.

Allmenndannelse brukes generelt om det minstemålet av kunnskaper og ferdigheter som resultat av utdanning og oppdragelse, og samtidig som noe som bør være felles for alle medlemmer av et samfunn.

Laura beskriver dannelsen som et grunnlag for utvikling i møte med utfordringer og hun spesifiserte utfordringer som en kan møte på, eller som kommer fra systemnivå. Slik jeg tolker det bringer Laura dannelsen opp på et litt høyere nivå med bruken av systemet som en grensesettende institusjon ovenfor sine elever. Ikke at det er det systemet gjør hele tiden, men Laura viser til at systemet, staten og politiske føringer kan komme til å være et hinder som elevene da må «hoppe over» i møtet med disse hindringene, eller utfordringene. Grunnlaget for mestring og tro, og derfor også positiv utvikling vil være å ruste elevene til å overkomme hinder en vil møte i livet, ifølge Laura. Samtidig er hun opptatt av, etter mitt syn, på elevens åndelighet med hensyn til å ta moralske valg ovenfor hverandre som viktig for å utvikle gode verdier og toleranse ovenfor andre mennesker. Jeg vurderte lenge hva jeg kunne se Lauras

dannelse i sammenheng med for å oppsummere det hele. Jeg har tenkt at de statspolitiske føringene som kan virke fremmende og hemmende på våre liv påvirker elevene indirekte, og arbeidet med å øve elevene i at det er noe som er et felles gode skjer i klasserommet. Altså er det bevegelse på et høyere systemnivå og hvordan vi oppfører oss med hverandre noe som påvirker våre nærområders sosiale systemer. Jeg anser at dette er en form for *kommunal dannelse*, hvor kommunal blir en direkte oversettelse av det engelske *community*, som er ment å beskrive hvordan mennesker samarbeider, bor og lever i nærsamfunn med hverandre.

Shirin på sin side ser på det hele med dannelsen, hun kommer med dette det nærmeste det en kan kalle et helhetlig dannelsesbilde. Det er elementer fra de ulike synene på dannelsen som kommer frem hos Shirin. Det var derfor ikke så vanskelig å forsøke å forme et begrep som treffer denne helheten. Samtidig er hun mer inne på Klafki, medbestemmelse, selvbestemmelse og autonomi, så hun er ikke fullstendig universal i sitt syn på dannelsen. Som jeg nevnte tidligere ligger det en forståelse av delt ansvar i Shirins dannelse og at konkrete valg elevene tar kan ha negative eller positive sosiale konsekvenser. Dette med bestemmelse og valg er derfor sentralt i måten Shirin danner sine elever på. Elevene øves i å ta valg, ikke bare valg for seg selv, men riktige valg også ovenfor andre. Denne dannelsesmåten forsøker å opplære elevene i at vi deltar i noe sammen, at klasserommet er noe som er deres og at de er med på å bygge opp seg selv og andre i klasserommet. Jeg har valgt å kalle Shirins dannelse for *enhetsdannelse*. Elevene, gjennom å ta gode valg for seg selv og andre styrker følelsen av at alle jobber med og for hverandre, som en enhet i et fellesskap.

4.3 Lærernes forståelse av formålsparagrafen

Lærerne som deltok i mitt prosjekt, representerer på mange måter flere ulike syn når det kommer til dannelsesbegrepet. Det hører med at dersom de ser på dannelsesbegrepet ulikt vil de også arbeide med dannelse på ulike måter. I utgangspunktet ligger det i lærernes dannelsesmandat å følge formålsparagrafen, som en del av læreplanen, da de skal arbeide med dannelse i deres klasserom. Som jeg nevnte innledningsvis gir formålsparagrafen en peiling på hvilke verdier og idealer vi som deltakere i samfunnet *bør* samles under, og samtidig beskriver den hvem som har ansvaret om å formidle disse idealene. Deres forståelse av formålsparagrafen ble derfor svært viktig å ha med i dette prosjektet for å kartlegge hvordan de arbeider med dannelse. Funnene jeg skal presentere her viser at ikke alle lærerne ser seg selv som dannelsesagenter i en tradisjonell forstand. Etter mitt synspunkt kommer det av at

læreren som rolle har utvidet seg til å inneholde mye mer enn bare formidlingen av fagkunnskaper. Noen av informantene derimot arbeider med dannelsen på en måte som er forenlig med formålsparagrafen. Alle informantene mine er ellers enige i at formålsparagrafen er viktig, samtidig som de gir inntrykk av at det er vanskelig å gjennomføre et konkretisert, formålsrettet dannelsesprosjekt på bakgrunn av at lærerne har veldig mye de skal gjøre i sin arbeidshverdag.

Lars var tydelig i sitt svar på spørsmålet om formålsparagrafen, han hadde kjennskap til den og ga samtidig et inntrykk av at den var svært viktig.

Ja vi har jo jobbet med dette siden de nye læreplanene kom. Og dette er min tredje eller fjerde nye læreplan som jeg må forholde meg til, så jeg kjenner til det ja. Den er veldig viktig, og det er viktig at vi ikke glemmer den. Det kan fort bli for mye søkelys på fagene og den overordnede delen av formålsparagrafen er vel så viktig som fagene (Lars)

Han sidestiller formålsparagrafens overordnede del, den som sier noe om lærernes dannelsesoppdrag med fag i kraft av hvor mye den bør prioriteres. Men, jeg har også et inntrykk av at den kan glemmes bort, da han også nevner spesifikt hvor viktig det er at den (overordnet del) huskes på i lærernes profesjonsutøvelse. Espen tydeliggjør hvorfor den overordnede delen av læreplanen som sier noe om dannelsen glemmes bort i lærernes profesjonsutøvelse. Ifølge Espen blir det rett og slett ikke tid nok til det.

(Å være lærer) Det er en jobb. En stor stor jobb. Du er jo en alt mulig mann i skolevesenet. Gjør alt fra å reparere ting til å være hobbypsykolog. Du må ha kontakt med foreldre. Sånn og sånn må de gjøre hjemme. Du er en veileder på mange måter (Espen).

Jeg tolker Espen som å gi et årsaksforhold til hvorfor dannelsen i formålsparagrafen glemmes litt bort, som Lars var inne på. Espen beskriver lærerrollen i dag som en person som skal være en altnullmann i utdanningssystemet. En som har ansvaret for gjennomføring av undervisning og opplæring fagkunnskaper, men også som en som skal veilede, jobbe med vanskelige indre emosjonelle prosesser hos elevene, samt være i kontakt og i veiledningsrelasjon både til mange elever samtidig, men også til mange foreldre. Jeg tolker det at det gjør det vanskelig for lærerne å huske på at de i tillegg skal ha et ansvar for elevenes dannelsesprosjekt, da det rett og slett faller litt bort mellom alt de andre ansvaret som lærerne har i utdanningssystemet.

Laura er samstemt i Lars sin oppfattelse av at formålsparagrafen også bør ha en sentral rolle i lærernes arbeid, og hun er også veldig tydelig på hvorfor den er viktig.

Det betyr at skolen består av veldig mye mer enn fagopplæring. Du skal ikke bare bli sterk i fag. Det handler om å danne folk som skal leve overalt i verden uten å skape krig og polarisering å krenke andre. De skal bli fornuftige folk som vi vil ha som naboer (Laura)

I arbeidet med elevene i profesjonssammenheng gir Laura inntrykk for at det er ikke bare det faglige som skal stå i fokus. Hun stiller det sentralt at hvordan vi omgås med hverandre, og derfor også dannes, bør være en dagsorden i skolen, slik jeg tolker det. Hun tar i bruk kraftige uttrykk for å poengtere dette. Laura beskriver polarisering og krenkelse som en verste konsekvens av å mislykkes med dannelsesoppdraget i skolen. Dette er sentimentet til lærerne generelt i spørsmål om formålsparagrafen så det er tydelig, etter mitt syn, at de ser på det som en kritisk del av læreplanen og arbeidet de skal gjennomføre.

Shirins tolkning av formålsparagrafen forgrener seg derimot ut, og hun forankrer hennes forståelse av formålsparagrafen i lærernes tradisjonelle rolle som oppdragere. Hun ser alvoret i formålsparagrafens beskrivelse av dannelsesmandatet og gir et inntrykk av at hun går på akkord med dannelsesoppdraget slik formålsparagrafen har beskrevet det.

Jeg tenker at vi skal forme. Sånn som det med dannelse, ikke det at vi skal fortelle om alt mulig, mye av dannelsen skjer hjemme, men på skolen handler det om hvordan man snakker med hverandre. Å veilede elevene i både språk og sosiale interaksjoner og, ja, det er noen bruker uttrykket å være veloppdragen. Jeg bruker det ordet jeg også, det å være veloppdragen. Å ta oppdragerrollen, som de kalte det i gamle dager. Disse uskrevne og skrevne reglene som er i skolen, det er disse vi lærerne har ansvar for (Shirin)

Det Shirin sier om veloppdragenhet, de uskrevne reglene som gjelder i skolen, tolker jeg som at hun tar sitt ansvar i å formidle idealene og verdiene som formålsparagrafen beskriver som lærernes dannelsesmandat. Hun drar det tilbake til hvordan vi snakker med hverandre og beskriver seg selv i arbeidet med å danne sine elever som en veileder. En oppdrager, i en tradisjonell forstand. Både i forhold til faglig utvikling mens også som en innføring i de uskrevne, sosiale reglene som, ifølge Shirin, kan anses å være limet i samfunnet. Hennes dannelsessyn kommer til syne her da hun, igjen, ser på den store sammenhengen. Dannelsen og arbeidet med dannelse som et delt ansvar hvor flere parter er involverte. Hovedfokus er på skolen, hjemmet og familien og at disse instansene skal delta på vegne av- og med hverandre for å oppdra elevene og fullføre dannelsesoppdraget som Shirin har som lærer.

Laura skiller også litt ut her med at hun var ganske kategorisk i samtalen om formålsparagrafen og hvorvidt hun så på seg selv som en dannelsesagent. Laura viderefører deler av sin kommunale dannelse i spørsmål om formålsparagrafen og bekrefter det som Lars

var inne på, at det glemmes bort litt, men hun sier også at det (dannelsesmandatet) ikke er noe alle lærere er så opptatt av.

Det handler om profesjonalitet som lærer også. Jeg tror ikke alle er så opptatte av det. Jeg går for eksempel ikke rundt og påstår at jeg er «en danner» heller. Men det ansvaret som danner skal jeg ikke ha alene. Dannelse som elevene skal møte skjer i skjæringspunktet hvor de møter min holdning, din holdning, foreldrene sin holdning og fotballtreneren og alle andre. Det er da dannelsen skjer. Den skjer ikke i en samtale mellom oss, det er jo når de selv opplever sammenheng eller lite sammenheng mellom omgivelsene sine at det skjer (Laura).

Laura kan tolkes å være en representant for de lærerne som deler synspunktet på at de ikke er «dannere» eller skal, eller bør bære noe særskilt ansvar for dannelsesprosessen slik den er formalisert i formålsparagrafen og læreplanene. Hennes grunnsyn på dannelse er heller at det er et delt ansvar mellom flere parter, og her gir hun en dypere forklaring på hvorfor hun ser det slik. Den totale summen av holdningene elevene møter i sine liv er det som er med på å forme dem, så Laura ser nok på seg selv mer som en som skal hjelpe elevene å ta riktige valg i møte med alle de ulike holdningene de unge må ta stilling til i sine liv. Noe hun selv var inne på i forklaringen av hennes syn på dannelse.

Det er tydelig i mine informanters forklaringer rundt formålsparagrafen og deres tolkning av det som står der at de alle tenker det er viktig. Dannelsen er viktig. Likevel, de er ikke enige om de skal være den som skal ha hovedansvaret for elevenes dannelse, eller hva denne dannelsen skal, eller bør innebære. I tillegg har de ulike syn på hva dannelsesbegrepet betyr og omfatter, noe som kanskje bidrar til at de tolker også det som står i formålsparagrafen ulikt.

4.4 Misforhold mellom dannelse og økende digital sosialisering

Spørsmålene som var rettet mot den økende digitale sosialiseringen sett opp mot lærernes arbeid med dannelse virket engasjerende på mine informanter. Det virket som om alle hadde et forhold til denne problematikken og flere så på den digitale sfære som noe som kunne komme i veien for arbeid i skolen. I likhet med dannelsesbegrepet og formålsparagrafen var det delte meninger om integreringen av digitale verktøy i skolen. Ikke alle så på dette som noe negativt. Skolen er i aller høyeste grad digitalisert, men mine informanter oppga noen skyggesider med den digitale sosialiseringen som finner sted i- og utenfor klasserommet, og at den står noen ganger i veien for deres arbeid både med fag og med dannelse.

Lars poengterer hvordan digitale konflikter virker hemmende på faglig utvikling- og derfor også på dannelse. Dette er min tolkning av hvordan han beskriver digitalsosiale problemstillinger som kan oppstå i skolehverdagen, men jeg sier at det også påvirker hans dannelsesarbeid negativt med utgangspunkt i hans tolkning av dannelsesbegrepet; som er grunnlagt i et trygt klassemiljø.

Ofte tar de problemstillinger som har sett tidligere på sosiale medier. Så tar de disse tingene med seg til skolen. Foreldrene ber de ofte om å snakke med oss på skolen om slike problemstillinger. Så må vi lærere bruke tid på dette for å ordne opp i digitale konflikter for å kunne gå videre (Lars)

Det kan virke skadelig på klassemiljøet, og derfor også på hvordan Lars arbeider med dannelse å hele tiden måtte nøste opp i digitale konflikter. Ikke at dette er ny problematikk i skolen, det ville jo være unaturlig for elever, uavhengig av epoke å møte opp i klasserommet uanfektet av sosiale konflikter som har oppstått utenfor klasserommet. Men Lars beskriver her at det er noe som skjer *ofte*. Og jeg tolker dette som et nøkkelord i misforholdet mellom dannelsen og den økende digitale sosialiseringen. Det er tilgjengeligheten av innholdet som kan skape grobunn for konflikt som har økt i takt med utviklingen av sosiale medier, ikke konfliktene i seg selv. Og, derfor beskriver Lars digitale problemstillinger som noe lærerne *ofte* må ta stilling til, for det kan tenkes at strømmen av inntrykk, meldinger, snaps, delinger og kommentarer som kan påvirke noen negativt er mye større og sterkere enn den var for 15-20 år siden.

Den digitale samtalen handler jo om å navigere på internett og korrekt bruk av internett; men det bryr ikke elevene seg så mye om. Vi må se på retorikk og kanskje gjøre undersøkende agenter av elevene selv (Eспен)

Eспен poengterte i sammenheng med den samme problematikken at det handler om at elevene ikke bryr seg veldig om fagene hvor nettvett (hvordan oppfører seg på internett) er et tema. Han etterlyser at skolen og lærerne må gjøre undersøkende agenter av elevene selv, på en måte hvor de (elevene) forstår at negative interaksjoner på internett forgrener seg inn i elevenes fysiske liv. Espen beskriver også hvordan bruken av retorikk kan ha en negativ innflytelse på elevene. Jeg tolker det slik at elevene utsettes for ulikt retorisk innhold i bruken av sosiale medieplattformer, og at Espen etterlyser en kritisk sans hos elevene for å skille ut «god» fra «dårlig» retorikk.

Laura, noe sedvanlig, så til nødvendigheten i å lære opp sine elever til å selv kaste store nett i søken etter hvilke kilder en burde være kritisk til i søken etter informasjon på internett.

Samtidig er hun enig med Espen i at kildekritikk bør stå i fokus og at elevene må læres opp og trenes i å tenke kildekritisk i møtet med ulikt materiale på internett. Som gjerne også kommer fra uventete aktører på sosiale medieplattformer.

Ja, hele tiden. Vi er jo, eller jeg, er opptatt elevene skal bruke store og rike kildeomfang når de gjør utforskende arbeid. Da må vi også akseptere at sosiale medier også er en del av denne kildebruken. At de finner en influenser som uttaler seg om noe er ikke nødvendigvis noe dårligere enn at en første års bachelorstudent skriver en fagartikkel. Vi må anerkjenne at kildeomfanget har endret seg (Laura)

Laura forklarer hvordan kildeomfanget har endret seg, og hvordan elevene nå kan bli eksponert for kilder de ikke hadde funnet eller kommet i kontakt med for 10-15 år siden. Hun sidestiller at et poeng gjort av en influenser kan være like gyldig som et poeng gjort av noen med fagutdannelse. Men, hvordan skal elevene vite forskjellen? Laura har tydeligvis stilt seg det spørsmålet også, for hun forklarer at dette er noe hun er opptatt av at elevene skal lære seg; hvilke kilder OK og hva gjør de kildene OK. For at elevene skal kunne vurdere gyldigheten av andres og egen tenkning, og kunne tenke igjennom hvilken type argumentasjon som kan være god, opplærer Laura, etter mitt syn, elevene sine i noe som heter strategisk kildevurdering. Det innebærer en vurdering av for eksempel en tekst eller påstands troverdighet i lys av en kritisk evaluering av kildeinformasjon (Bråten, Ferguson, Strømsø og Anmarkrud, 2014). Slik er Laura er opptatt av å utvikle elevenes generelle kunnskapssyn for å øke deres argumentasjon- og kildevurderingsferdigheter. Ifølge Greene, Sandoval og Bråten (2016) er dette en sikker metode for å løfte elevenes kunnskapssyn for å utvikle elevenes evner til kritisk tenkning (Ibid).

Shirins beskrev den økende digitale sosialiseringen som noe som kunne virke hemmende for hennes arbeid som lærer. Mest av alt på grunn av den dårlige ordlyden som kan oppstå mellom mennesker på bakgrunn av at man faktisk ikke er i fysisk kontakt med hverandre på internett. Dette kan, i de verste tilfellene, skape et debattklima som kan være skadelig for elevenes syn på andre. Jeg tolker det slik at Shirin mener at dersom voksne kan tillate seg å være stygge med hverandre i debatter og kommentarfelt, hva skal hindre de unge i å gjøre det samme med hverandre i skolen?

Det ser jeg jo og generelt i samfunnet. Det at folk ikke kan oppføre seg på internett. Det gjelder jo på tv, overalt hvor man ser er det om å gjøre å drite seg ut og gjøre dumme ting og mange kan ikke oppføre seg på internett. Og hvis elevene ser dette hjemme, så hvordan kan vi komme på banen og korrigere? Det gjør jobben vår mye vanskeligere med måten populærkultur formidler dårlige budskap med baksnakking, trolling, kommentarfelt som er ute av kontroll (Shirin)

I klartekst forteller Shirin at kommentarfeltene til tider er ute av kontroll og at folk på generelt grunnlag ikke kan oppføre seg på nettet. Jeg tolker at Shirin viser til trenden med opphetede og aggressive nettdebatter i kommentarfelt på sosiale medier. Der personangrep, fiendtlighet og stigmatisering av andre og utsatte grupper i samfunnet ofte kan virke grenseoverskridende. Ifølge Kimberly Carter (2003), en amerikansk forsker som har studert fiendtlig debattklima over internett, forklarer at et negativt debattklima ofte oppstår i digital kommunikasjon på bakgrunn av fraværet av finmasket sosial informasjon. Det vil si, tonefall, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, alle de sosiale markørene mennesker bruker til å tolke ubehag hos andre er fraværende (på internett). Dette gjør at folk ikke tar inn, eller er i like stor grad i stand, til å tolke andres følelser og reaksjoner på samme måte som en gjør i en ansikt-til-ansikt-situasjon. På denne måten kan misforståelser oppstå, og en kan lettere tolke ytringer som mindre forsonende og mer provoserende (Ibid).

Samtidig kan ytringer som oppfattes krenkende for andre utfordre de sosiale (og kulturelle) normene for hva som er greit å si og hvordan det er akseptabelt å ytre seg (Nadim og Thorbjørnsrud, 2022). Da blir det tydelig, for meg i det minste, at eksponeringen av et slikt negativt ladet materiale kan være utfordrende for en lærer, som Shirin, som er opptatt av en enhetsdannelse hvor samarbeid basert på gjensidig respekt og ansvarsfølelse ovenfor hverandre skal være i fokus.

Laura bidro til å konkretisere litt av problematikken lærerne står ovenfor med den økende digitale sosialiseringen på internett i forhold til lærernes arbeid med dannelse. Shirin tok opp dette med negativt ladet innhold i kommentarfelt og krenkende ytringer. Laura ga et svar på hvordan lærerne kan være med på denne utviklingen; men, det betyr, ifølge Laura, at en må forkaste litt av de «gammeldagse» ideene om læreren som en tradisjonell kulturbærer. Det vil si at Laura, etter mitt syn, kanskje vurderer det å være en danner, eller å ha et tradisjonelt dannelsesmandat som noe som må revurderes da det kanskje er blitt utdatert.

Jeg tenker at den framtidsrettete læreren bør være med. Vi er ikke bare konservative ivar aasen-aktige kulturbærere. Og det er flott om vi skal være det. Men vi som skal lage folk i vår tidsalder må kanskje ha noe mer konkret slik at vi kan legge oss foran. Elevene flirer jo av oss i skolen i dag, slik jeg ser det. Mange av oss er fjerne og trege (Laura)

Jeg spekulerte i ordvalgene til Laura i hennes beskrivelser omkring lærerrollen og slik den tolkes hos henne i kontekst av en økende digital sosialisering. Slik jeg ser det er det unødig slik at en lærer enten er akterutseilt eller «med i tiden.» Men, det var nok neppe Lauras poeng heller. Laura beskriver nok mer konsekvensen av med den hyppigheten den digitale sfære

utvikler seg og belyser konsekvensene det kan være for en lærer å ikke henge med på denne utviklingen. Bildet hun maler av en trøtt og traurig lærer som fnises av i skolegangene bør kunne skape et inntrykk av en situasjon som er akutt. Og her mener jeg sannhetsverdien i hennes utsagn er stor. En Ivar Aasen-aktig kulturbærer vil nok ha det vanskelig for å arbeide med en dannelse grunnlagt i kulturtradisjonelle verdier, holdninger og nasjonshistorie, i en digital tidsalder som ikke verdsetter disse tingene. Eller en tidsalder som synes sånne ting er kjedelig. Men det Laura gjør her er å etterspørre en konkret dannelse som *kan* legge til rette for at det er mulig å henge med i tiden. Derfor er det mulig at essensen av Lauras vurdering er grunnlagt i spørsmålet; hvordan skal vi danne de unge inn i et noe som stadig forandrer seg? Eller et noe vi ikke vet hva er, eller et noe vi ikke vet hva inneholder om 2,3,4 år fram i tid? Det er nok dette hun mener med at lærerne trenger noe mer konkret som kan «legge de foran», som hun sier.

Laura gikk dypere inn i temaet og foreslo noen årsaksforhold til denne situasjonen der noen lærere opplever å bli «akterutseilt», i mangelen av et bedre uttrykk. Dannelsen eller dannelsesbegrepet må, ifølge Laura, renoveres for at lærerne skal ha sjans til å henge med i utviklingen av sosiale medieverktøy.

Jeg tror hvis vi skal lykkes med å hjelpe elever med å dannes i vår digitale tidsalder, som de kaller det, så må vi (lærerne) ta inn over oss hva som foregår. Læreren har vært nødt til å endre seg fra å være en sånn konservator til å bli en spydspiss på en måte (Laura)

Laura kom med en oppfordring til lærerne om å ta inn over seg situasjonen noen av de befinner seg i. Det er interessante ordvalg i Lauras uttrykk for bekymring; fra konservator til spydspiss. En konservator er jo gjerne en som er satt i en posisjon til å ta vare på noe. Det er noe usikkert hva dette *noe* er for Laura, og om det er nøyaktig det hun mener med konservator, men, jeg tolker her at Laura mener at læreren i tradisjonell forstand har vært en profesjonsutøver som til dels har et ansvar om å ivareta kultur og samfunnsnyttige verdier og holdninger. Det er derfor ikke helt utenkelig at Laura forsøker å se på mulighetene for lærerne posisjonere seg i samfunnet der de kan være med å *bidra* til utviklingen. Kunnskapsminister Tonje Brenna sa i en tale om fremtidens lærerrolle i Norden at «skolen har blitt våre samfunnshus» og presiserte at forventningene til lærerne og skolen er veldig store (Brenna, 2022). Brenna forklarte og om fremtidens lærerrolle som en bidragsyter til å ivareta skolens fellesskap, en skole der alle skal finne sin plass og opplæringen skal forberede elevene på den verden de skal være en del av (Ibid). Det er dette jeg tolker Laura til å vise til når hun sier at lærerne må gå fra å være en konservator til en spydspiss; læreren som en veileder i en

moderne digital kontekst. Det vil kanskje være vanskelig å være en Ivar Aasen-aktig kulturbærer i en kultur som har glemt Ivar Aasen, eller som «ikke bryr seg» om hvem Ivar Aasen var. Og det bringer meg nærmere spørsmålet jeg anser å ligge sentralt i Lauras resonnement; hvordan skal lærerne formidle tradisjonelle verdier inn i en kultur som har sterke utradisjonelle kulturelle markører?

4.5 Den nye utenfor-dannelsen

Disse nye kulturelle markørene som kan anses å være utradisjonelle dreier, blant annet, om måten unge, men også voksne, kommuniserer med hverandre i dagens samfunn. Det har skjedd en stor forandring i måten informasjon formidles på gjennom introduksjonen av sosiale medier. Særlig med hensyn til hvordan folk snakker med og om hverandre, som noen av informantene mine var inne på tidligere. Det er ikke nødvendigvis sånn at lærerne ser «den store stygge ulven» på sosiale medier i kraft av en influenser med et negativt ladet budskap, eller andre kontroversielle kultfigurer på internett. Det er ikke dette de ser som hemmende for arbeidet de skal gjøre med dannelsen. Lars beskriver sosialiseringen i den digitale sfære som noe som kan virke hemmende for unge som, i den fysiske verden, finner seg i situasjoner hvor de er nødt til å samarbeide med andre.

Ja for sosialisering gjennom det digitale kan være ganske konkret. Du sender en melding også ferdig med det. Når du skal stå ovenfor andre eller i en gruppe, du skal samarbeide, samhandle og bli enig, det blir helt andre faktorer som spiller inn enn å gjøre det via telefon, hvor du kanskje sender en emoji så er du ferdig med det (interaksjonen) (Lars)

Førsteamanuensis i pedagogikk, Dag Nome, beskrev i sin artikkel «Skolen – mellom ungdom og sosiale medier», at ungdom har en forventning om at skolen skal være nær deres egen livsverden og kontemporær (Nome, 2011). Altså vil en skole som tillater telefonbruk og lar elevene fritt få benytte seg av sosiale medier i skoletiden gjøre at skolen blir preget av mindre formalitet og generasjonskillene viskes ut (Ibid). Lars beskriver at de formelle prosessene elevene skal gjennomgå for å nå emneplanmål med hensyn til gruppearbeid og prosjekter begrenses av interaksjonen som foregår i en digital kontekst. Jeg tolker dette som at overgangen fra en uformell interaktiv setting (kommunikasjon på sosiale medier) til en formell setting (lærerstyrte arbeidskrav i grupper) blir vanskelig elevene. Resultatet blir at faktorene som, ifølge Lars, spiller inn i formale læringssituasjoner kan virke fremmed for den enkelte elev. Nå er det ikke slik at dagens elever settes i gruppearbeid og stopper helt opp, uten å vite hva en skal si eller hvordan en skal si det. Men, jeg støtter meg på ideen om at

overgangen fra uformelle sosiale situasjoner til formelle lærings situasjoner ikke nødvendigvis er like tydelig som før, noe jeg også selv har sett i skolen.

Laura foreslår at språk kan være et skille mellom lærer og elev, og hun legger frem språkkodene de unge opererer med som en utfordring. Samtidig gjør hun et interessant poeng av de unges konsentrasjonsevne og trekker den fram som noe problematisk.

At vi ikke lærer oss det språket og de unge vil kanskje se på oss som vi er trege på en måte. De er for eksempel ikke vant til å vente, de får jo svar bare ved å klikke på en tast eller gjennom scrolling. Det kan være en utfordring man står i (Laura)

Sosiale medier og mobilbruk spesielt har blitt knyttet til å være en form for avhengighet. Laura beskriver at «de ikke er vant til å vente», og at de (elevene) får svar ved å klikke på en tast eller gjennom scrolling. Jeg anser dette som å være knyttet til et ønske, for ungdommen sin del, å være konstant oppdatert (Scott og Woods, 2018). Sosiale medier er synonymt med sosiale nettverk. På mobilen har de venner, venners venner, seg selv, familien, og alle de ulike plattformene de uttrykker seg selv og sin egen identitet på. Det er noe som krever vedlikehold og oppdatering med krav om deltakelse for å kunne «være med.» Det virker til å ligge en frykt for å miste kontakt med dette nettverket. Denne frykten for å gå glipp av noe kan virke uheldig inn på skolearbeidet, da det oppstår en konflikt mellom det de må gjøre og det de vil gjøre (Throuvala, Griffiths, Rennoldson og Kuss, 2019). På denne måten kan lærerne kanskje virke trege, som Laura er inne på, for læreren vet jo ikke hva som skjer i lommen på elevens mobiltelefon, men det vet elevene. Ergo oppstår det et misforhold mellom læreren som mangler innsikt i elevens digital-sosiale liv, og eleven som aller helst vil tilbake for å ha kontakt med sine venner i det nettverket han eller hun kjenner til, som tilfeldigvis er digital og utenfor den fysiske sfære.

Shirin er også inne på denne mangelen på innsikt, eller rekkevidden som lærerne har i kontekst av elevenes sosiale liv på internett. Tilgangen er enorm og de sosialiseres på digitale arenaer som er like flyktige som de er mangfoldige. Trenden i skrivende stund er snapchat og TikTok, to plattformer hvor deling av videoer og bilder av seg selv, omgivelser, andre og forskjellige situasjoner er sentralt. Men dette har endret seg allerede fra nettby og Facebook selv er jo i ferd med å bli utdatert. Så ikke bare er tilgjengeligheten mangelfull, ifølge Shirin, men også plassene de unge møtes på er stadig i endring.

Nei, absolutt ikke. Og jeg er jo fortsatt ganske ung. Det er jo det som er det dumme. Jeg klarer å følge med til en viss grad. Men man har jo ikke peiling på alle plassene elevene kan møtes på og hva er det egentlig som befinner seg der ute. Hva er det de egentlig holder på med? Og det er skummelt (Shirin)

Her er jeg forsiktig med å sidestille uvitenhet med fare, som Shirin var litt inne på å gjøre, men det er fremdeles noe å si om det at en kanskje ikke vet innholdet som de unge eksponeres for. Og, hvordan det påvirker lærernes arbeid med dannelse i skolen. Det at en ikke vet hva de unge foretar seg på sosiale medier er ikke negativt, men det ene utelukker ikke det andre. Tidlig i oppgaven var jeg inne på tidsbruksundersøkelser blant ungdom og skjermbruk, og at det har vært en økende trend, de unge bruker stadig mer tid foran en skjerm. Hysing (2015) med medforfattere har gjennomført en studie av ungdom som bruker mye tid på mobilen og fant at det kan gi utfordringer knyttet til søvn. Hyse m.fl. hevder at elektronisk utstyr er så integrert i hverdagen til ungdommen at de kan få problemer med å logge av (Ibid). De ligger våkne om natten og «scroller», som Laura var inne på tidligere. Andre studier av samme tematikk oppgir tendenser som økt aggressiv atferd hos guttene og økning av angstrelaterte symptomer hos jentene (Surèn, Aase, Furu og Hauge, 2018).

Men er det innholdet de eksponeres for? Og hva holder de egentlig på med all den tiden de bruker på skjerm? Som Laura stiller spørsmål med. Direktør for medietilsynet, Mari Vesland, fortalte i en pressemelding at det er reklame i nær halvparten av innleggene fra de mest populære influensene og at barn og unge utsettes for et «enormt kommersielt press» (Vesland, 2023). Medietilsynets pressemelding kom i sammenheng med en rapport om innholdet de unge eksponeres for på sosiale medier. I samme rapport framla Vesland at i tre av ti innlegg eksponeres barn og unge for innhold relatert til vold, alkohol, tobakk eller kropp. Mens ett av tre innlegg fra de mest populære influenserne blant unge jenter er relatert til tobakk, alkohol, kropp eller seksualisert innhold, inneholder ett av fire innlegg rettet mot gutter animert vold, alkohol eller lettkledde kropper (Ibid). Jeg spurte aldri om Laura hadde lest denne pressemeldingen, men det kan være med hensyn til at hun har en forståelse for at det eksisterer tilrettelagt, algorit mestyrt innhold, som kanskje ikke passer en aldersgrense at Laura meddelte at innholdet de unge eksponeres for kan være skummelt.

For Shirin sin del ser hun eksempler på medietilsynets rapport i sitt eget klasserom. Selv om hun primært underviser på lavere klassetrinn, har hun vært lærer på ungdomstrinnene med eldre elever. Shirin bekrefter at, for guttene sin del, er spill noe som stjeler mye av elevenes oppmerksomhet, slik jeg tolker det. Samtidig nevner hun at eksponeringen av voksent innhold

på for eksempel spill ikke er like aktuelt for de minste, men det er i tidlig alder brukere og konsumere av digital underholdning.

Det er mye mer snakk om spill. Det er sant. Jeg har gått over fra å ha ganske store elever til å ha mindre elever. De små trinnene har jo sjeldent telefoner, selv om det begynner å bli vanlige. Det meste har skjedd de siste 5-6 årene. Da har jo jeg primært vært på småtrinnene, de er ikke like eksponert og blir holdt litt unna det digitale. Men barn sitter på youtube selv om de er 5 og 6 år gamle. Nå er det mer utbredt med youtube, reels og tiktok (Shirin)

Samtidig, som ung lærer, virker Shirin til å være bevisst denne problematikken og forsøker å være fremtidsrettet i sin innstilling til innholdet de unge kan eksponeres for på internett.

Så man bør jo ha nettvett og det har vi jo. Det snakker vi jo alltid om. Hvordan oppfører man seg på nett. Det tar vi jo alltid opp før elevene slipper til nettet (Shirin)

Her er Shirin inne på måten skolen jobber med det som vanligvis er kjent som nettvett, altså hvordan en skal oppføre seg på internett. Shirin beskrev hvilke rutiner skolen har i forarbeidet med å introdusere elevene sine for internett og hvordan en skal bruke det (internett) fornuftig. Shirin trakk her inn oppførsel som et nøkkelord i opplæringen av elevene for hvordan de skal «være» i den digitale sfære. Problemet med dette er, ifølge Geir Haugsbakk og Yngve Nordkvelle (2011) at det er vanskelig å skille mellom begreper som digital dannelse, digital dømmekraft og nettvett, da de begrepene brukes litt om hverandre. Innledningsvis i dette prosjektet viste jeg til Lillian Gran som også følger Haugsbakk og Nordkvelle konklusjon, som viser til at det er lite som bidrar til å definere skillet mellom dannelse og kompetanse i definisjonene av begreper som nettvett. Slik jeg ser det er Shirins sitat her viktig for dette prosjektet da det fanger opp mye av essensen av det jeg ønsker å undersøke. Å introdusere elever for hvordan man skal oppføre seg på internett er bra, men det sier litt om at det mangler en overordnet visjon i norske skoler. Steinar Thorvaldsen (2010), skrev et bokkapittel om dannelse i en digital tidsalder og han fanget opp mitt sentiment perfekt; nettvett er viktig, oppførsel på internett er viktig, men, ifølge Thorvaldsen må det være en mulighet for elevene til å bruke IKT innovativt for å utvikle evner og kunnskaper som de trenger, både for å nå personlige mål, men og for å være reflekterte deltakere i et globalt informasjonssamfunn (Ibid). Det er det som er dannelse i en digital mediehverdag. Nettvett og opplæring i riktig atferd på internett anser jeg heller som noe som har deler av *en* form for dannelse, eller noe som er nærmere atferds-korrigerende med hensyn til bruken av internett og sosiale medieplattformer.

Espen, som tidligere var inne på mye av det samme som Shirin nevnte, dette med bruken av internett og atferden på sosiale medier. Han poengterte at elevene ikke bryr seg så mye om det. Han gikk også dypere inn i denne problemstillingen, med hensyn til elevenes økte mobilbruk kombinert med en lavere terskel for å delta sosialt i arbeidsfellesskap i skolen.

Ungene er på en måte mer egoistiske. De har utfordringer med at de er mye på mobil som gjør at de er mindre sosiale. De har idoler som er verdensstjerner som bare har pene folk rundt seg, de lever kanskje i en verden som ikke egentlig er virkelig. Så vi har store utfordringer med dette. De idealiserer populære figurer i kulturen (Espen)

Her tolker jeg Espen til å si i klartekst hvordan arbeidet med dannelsen av elevene problematiseres av misforholdet mellom dannelsen og den økende digitale sosialiseringen. Ikke i akkurat disse ordene, naturligvis, men heller gjennom beskrivelsen av hvilke figurer de unge idealiserer. Det er usikkert om verdensstjernene, som Espen beskrev, som bare har pene folk rundt seg representerer dannelsesidealene den norske læreplanen stipulerer som viktige i arbeidet med å danne elevene? Et noe spissformulert spørsmål, så klart, men likevel et gyldig spørsmål. Jeg ser Espen, Shirin og lærere som dem å stå i spagaten mellom deres dannelsesmandat og, som Espen beskrev, den uvirkelige verden som noen av kultfigurene på sosiale medier representerer. I menneskelig, altfor menneskelig skrev den tyske filologen Friedrich Nietzsche om menneskets tilbøyelighet til å tilbe det han kalte for genier i kulturen (Nietzsche, 2012). Genier, i en Nietzscheansk forstand er mennesker av høy fortrefelighet, som har medfølgende høy sosial og kulturell kapital (status). Ifølge Nietzsche (2012) er en slik tilbedelse av kulturelle genier noe som tjener et kollektivt psykologisk formål. Det er noe som muliggjør det for mennesket å være fornøyd med å leve et vanlig liv, for disse menneskene, ifølge Nietzsche, gir oss noe å streve etter; dersom vi ikke er genier (mennesker av høy sosial status) kan vi jobbe for å bli det (Ibid). Det er forståelig et hopp fra ungdom som høykonsumenter av digitalt innhold til Nietzsches ideer om genier i kulturen anno 1800-tallet. Samtidig, undersøkelsene av de negative konsekvensene av økt bruk av for eksempel mobiltelefon maler et bilde av ungdom i forverret tilstand enn tidligere. Økt rapportering av angst og depresjonssymptomer kan føre til at ungdom søker til, henger seg på en influenser eller andre sosiale mediefigurer av høy sosial status. Ungdommen søker sine genier. De store kulturikonene som skal motivere dem til å løfte seg ut av det, som de helt sikkert kjenner på selv, er en ganske slitsom tilværelse, gitt studiene som beskriver de negative emosjonelle tendensene som kommer av den økte digitale sosialiseringen.

4.6 Oppsummering av analyse

Jeg har forsøkt å analysere de ulike funnene jeg har ansett som sentrale i dette prosjektet gitt problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har forsøkt å se nærmere på lærernes forståelse av dannelsesbegrepet og klassifisert de med mål om å tydeliggjøre de forskjellige måtene lærerne forstår dannelsen. Jeg har sett nærmere på misforholdet mellom dannelsesarbeidet og den økende digitale sosialiseringen og vist til hvordan lærerne beskriver de sosiale problemene de møter i klasserommene, som ofte kommer på bakgrunn av digitale konflikter eller er knyttet til overdreven bruk av mobiltelefon. I neste del vil jeg diskutere funnene nærmere opp mot tidligere forskning og gi noen nye vinklinger på hvordan vi kan forstå funnene jeg har tatt opp i prosjektets analysedel.

5 Diskusjon og avslutning

5.1 Innledning

Utgangspunktet for dette prosjektet har vært å undersøke hvordan lærere forstår- og jobber med dannelse i en tid hvor barn og unge i økende grad sosialiseres på internett. Gjennom kvalitative intervjuundersøkelser med 4 informanter hadde jeg som målsetning å nærme meg et svar på problemstillingen:

“Hvordan lærere forstår- og arbeider lærere med dannelse i en tid hvor unge i økende grad sosialiseres på internett?”

I tillegg til prosjektets problemstilling ønsker jeg å besvare prosjektets forskningsspørsmål:

“Hvordan påvirker den økende digitale sosialiseringen lærerens dannelsesmandat slik det er beskrevet i overordnet del av formålsparagrafen?”

For å nærme meg et svar på problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg se mine egne funn og resultater i forhold til tidligere funn på forskningsfeltet. Gjennom å forklare sammenhenger, forskjeller og relasjoner vil jeg kunne nærme meg et svar og se hvordan mine resultater kan gi et bidrag til forskningen om dannelsen i en digital nettalder. Jeg vil og, der det er relevant, introdusere noen funn som ikke er kommet med i analysen for å støtte opp under diskusjonen.

5.2 Material versus formal dannelsesteori

Det kan argumenteres for at mine informanters dannelsessyn er på linje med formal dannelsesteori, der søkelyset er på den som dannes og mindre på innholdet, som kun er ment å tjene som et middel i prosessen med å danne subjektet. På bakgrunn av at de (lærerne) opererer i en tidsalder der innholdet (kulturen) de unge skal dannes i er stadig skiftende, så gir det mening at lærerne ser på det som svært vanskelig å basere dannelsen på innhold. Vår digitale tidsalder produserer så mye ulikt innhold, og etablerer så mange forskjellige ulike arenaer for dannelse at lærerne ser til utviklingen av metoder for navigering som sentral i dannelsen. Jeg presenterte disse metodene i teorikapittelet som utviklingen av tenkemåter, arbeidsteknikker og verdiskalaer. Det er anselig at disse metodene er det lærerne referer til når de snakker om riktig/korrekt bruk av internett, digital konflikthåndtering og at de arbeider for å gjøre undersøkende, kildekritiske tenkere av elevene. Lærerne tar høyde for det Hartog

beskrev som et presentistisk tidsregime, og forsøker å danne på bakgrunn av at elevene må ha ulike metoder for å navigere et stadig skiftende innhold som presenteres for dem i kulturen og et stadig skiftende nå. En kan gjerne se til denne formale dannelsesideen som et presentistisk metodeformalistisk syn på dannelsen. Det er en dannelseside som strever med å holde følge med tiden, samtidig som den har et fokus på å utvikle metoder som er nødvendige for å navigere den stadige forandringen som kulturen gjennomgår.

Den materiale danningen er en dannelseside som forutsetter at subjektene dannes på bakgrunn av viktige kunnskaper, holdninger og estetiske verdier. Etter mitt syn er dette dannelsesiden som lærernes dannelsesoppdrag er basert i. Formålsparagrafen beskriver for eksempel verdiene som det skal dannes etter til å bygge på kristen og humanistisk arv og tradisjon. Et syn på dannelsesiden som *er* material. Da later det til å bli en slags spenning mellom disse ulike synene på dannelsesiden; der lærerne på sin side arbeider med en dannelseside som drar bort fra innholdet, mens de i utgangspunktet *skal* arbeide med dannelseside *basert* på innholdet. I denne slutningen ligger nok mye av at dannelsesiden, ifølge mine informanter, beskrives som viktig, men samtidig som noe de sliter med å komme til enighet om.

5.3 Herder om selvet som grunnlag for lærernes formale dannelsessyn

Lærerne er formale i sitt dannelsessyn, og de er formale fordi de arbeider med en metodeformalistisk framgangsmåte i forhold til dannelseside, men og fordi de øker individfokuset. Lærerne problematiserer de raske, drastiske endringene som vår digitale hverdag medfører med et stadig skiftende innhold som elevene kan dannes etter. Løsningen for lærerne sin del later til at de ser mer til individet. I dag er det mange måter en identitet kan komme til uttrykk, dette medfører et stadig økende press på eleven. Da gjør lærerne en operasjon av å gi den enkelte elev muligheten eller rammeverket hvor han eller hun kan uttrykke det som er unikt for nettopp denne eleven. Å realisere det eleven har i seg å realisere, å hente frem essensen av den enkelte elev. Innholdet og kulturen er i raske endringer, men konstanten for lærerne sin del er selvet, og det er selvet de setter søkelys mot å danne, da innholdet blir for flyktig og for utydelig for lærerne å danne elevene i.

5.4 Lærernes tanker om formålsparagrafen og arbeidet med dannelseside

Jeg ønsket å få frem om informantene selv så en sammenheng mellom formålsparagrafen, LK20 og danning. Dataene viser at informantene ser relativt ulikt på dannelsesiden- og på

formålsparagrafens innhold. På den andre siden, det som er felles for mine informanter er at, som skolepersoner, tenker de deltakelse i fellesskap. Alle informantene hadde et forhold til å skape et trygt og godt klasserommiljø for sine elever, og de var enige om dannelsen i denne forstand. Men det forutsetter at elevene er villige til å delta selv, og ikke minst, ta seg tiden til å ta til seg innholdet som skal virke dannende på dem (elevene) i kontekst av det trygge fellesskapet.

I forhold til dannelsesmandatet og formålsparagrafen var informantene også enige i at dannelsesmandatet var viktig. De møter derimot utfordringer som kan virke hemmende på hvordan lærerne skal arbeide med dannelsen. I avsnittet om lærerrollen i tidligere forskning viste jeg hvordan det stadig blir lagt mer vekt på et synlig læringsutbytte som er drevet av en resultatorientert tankegang. Lærerens dannelsesoppdrag om å ta vare på «hele eleven» avgrenses dermed til å dreie seg om undervisning. Espen beskriver hvordan lærerrollen nå later til å være en rolle som er gitt ansvar rollen egentlig ikke er ment til å ha. Han forklarer hvordan lærere må være foreldreveiledere, hobbypsykologer og beskrev arbeidsmengden som stor. Her står læreren ovenfor mye nytt ansvar som det ikke nødvendigvis er rimelig å forvente at de skal etterfølge. Og hvor langt kan vi forvente at det er rimelig at de skal fylle deres dannelsesoppdrag i lys av de nye sosiale utfordringene de møter i skolen?

Videre forklarte Espen om hvordan elevene «på en måte er mer egoistiske.» Jeg assosierer dette sitatet fra Espen med et av sitatene fra Lars Løvlie's forskning i «Teknokulturell dannelse.» Løvlie (2003) reiste spørsmålet «hvordan kan vi snakke om dannelse når forholdet mellom selvet og verden skrumper inn til et forsvinnende mellomværende?» Espen forklarte den økende egoismen blant elevene som et produkt av at de ikke nødvendigvis «lever i en verden som er virkelig.» Eller rettere sagt, elevene er tilsynelatende ikke enige i voksenpersonenes oppfattelse av hva den virkelige verden skal inneholde. Er det dette som er grobunn til den økende egoismen blant elevene, som igjen gjør det vanskelig for læreren å leve opp til dannelsesmandatet gitt av formålsparagrafen?

Litteraturen om lærerrollen og formålsparagrafen jeg har tatt utgangspunkt i beskriver at skolen er resultatorientert og dannelsen spiller på en måte andrefiolin i norske klasserom, dermed pakkes dannelsen inn i undervisningens innhold. Lærerne på sin side tenker at de skal etablere et fellesskap som er bra for elevene og som skal fungere dannende på elevene, men, for meg later det til at lærerne forsøker å danne de unge inn i et fellesskap de unge ikke vil inn i, eller som de rett og slett ikke passer inn i. Hvis det er slik, at elevene lever i en verden som

kanskje ikke er virkelig, slik Espen poengterte, vil jo det følge at innholdet elevene skal formidles i skolen nesten blir arbitrært. I deres verden, i den digitale verden, vil dannelsen gjennom innhold på bakgrunn av at resultater er overordnet i skolen være vanskelig å jobbe med. Resultatet blir at lærerne «mister» elevene til en digital arena hvor de ikke har tilgang.

5.5 Legger individuelle digitale plattformer til rette for deltakelse i fellesskap eller felles fornuft

Det paradoksale med dette er at samtidig som lærerne arbeider med å etablere et fellesskap i arbeidet med dannelse, later de unge til å ha en sterk draging mot sine digitale liv, et liv som ifølge noen forskere fører til økt ensomhet. Som en liten digresjon i diskusjonen vil jeg se litt nærmere på spørsmålet om digitale plattformer egentlig legger til rette for deltakelse i et fellesskap eller felles fornuft. Deler av teorien i dette prosjektet baserer seg på Immanuel Kant og *sensus communis* (menneskelig fellesfornuft). En felles sans av hva som er rett og hva som er galt, og hvordan dette kan oversettes til dannelsesarbeidet som foregår i norske klasserom. Samtidig har ordlyden markedsføringen av sosiale medier har basert seg i stor grad på at vår digitale tidsalder kan knytte bånd med flere, på kortere tid, og være i rask og jevnlig kontakt med mange. Det er noe paradoksalt at bruken av sosiale medier da fører til økt rapportering av ensomhet, angst og andre negative psykososiale konsekvenser, vel og merke dersom bruken er overdreven. Samtidig viser tidsbruksundersøkelser at den generelle bruken av mobiltelefonen har økt, ikke bare hos en utsatt gruppe, men jevnt over hele ungdomsdemografen, slik Madsen (2018), som jeg introduserte tidligere i prosjektet, viser til i sin forskning.

Det digitale innholdet ungdommene utsettes for på internett er styrt av ulike algoritmer. Disse algoritmene sørger for at innhold skreddersys for individet som algoritmene er målrettet mot. På denne måten er ikke innholdet på de ulike nettsamfunnet ment for gruppen, men heller for individet. Derfor er det også grunn til å tro at nettsamfunn ikke skaper fellesskap, men kanskje tvert om arbeider mot fellesskapet. Ikke i en aktiv forstand på en slik måte at det eksisterer en hensikt om å motarbeide fellesskapet, men heller at det kommersielle presset, som jeg nevnte tidligere, kulminerer på enkeltindivider over tid på en måte som ikke er bra for hvordan individet tolker seg selv i kontekst av samfunnet/nettsamfunnet. Forskere fra statsuniversitetet i San Fransisco etablerte i 2018 begrepet *phoneliness* for å beskrive følgende fenomen. Den paradoksale ensomheten mange utsettes for i en tid hvor det kan oppleves som om alle er tilgjengelige til enhver tid. Deres funn baserer seg på noe av det jeg allerede har

nevnt og det handler om nevrologiske belønninger som kommer med overdreven bruk av smarttelefoner, på linje med avhengighet, som kan bidra til å skape dysfunksjonelle hjernekretser som kan få biologiske, psykologiske, sosiale og spirituelle manifestasjoner. Eksemplene i forskningen inkluderer gaming på internett, fenomenet *scrolling* (overdrevent konsum av digitalt innhold som video, bilder) Symptomer som kommer av digital avhengighet er, blant annet, en økt følelse av ensomhet (Peper og Harvey, 2018). Studiet er gjennomført av å undersøke førsteårsstudenter på universitetet, og hensikten var å kartlegge mobilbruk i- og utenfor klasserommet og dens effekter på psykisk helse hos brukerne.

Hvordan kan vi legge til rette for deltakelse i en felles fornuft, eller i oppfattelsen av et felles gode i en fysisk sfære, når ungdom deltar og møtes i digitale rom, som i flere tilfeller fører til økt ensomhet? En kan tolke Kants (1995) oppfordringer til deltakelse i en fellesmenneskelig sans for det som er riktig og det som er galt som et danningsideal. Og det må ligge en enighet til grunn for lærerne sin del om at deltakelse i noe som er felles, må ta høyde for at det nå eksisterer en arena som også er felles for ungdommene, men som ligger utenom det fysiske rom. Shirin løftet fram at noe av innholdet en eksponeres for i det digitale rommet er preget av drittstenging og stygge kommentarer. Da blir det kanskje enda mer nødvendig for etableringen av en sorteringsevne hos eleven som er forankret i en felles fornuft (moral). Det krever at en snur litt på dannelsesbegrepene som brukes i læreplanen for å stille spørsmålet «hva er det vi egentlig skal arbeide med her?» eller «hvem er det egentlig vi skal danne?»

5.6 Digital dannelse og spørsmål om hvordan lærerrollen skal se ut i fremtiden

Jeg ser tydelig i mine funn at lærernes dannelsesmandat og arbeid med dannelse påvirkes i stor grad av den økende digitale sosialiseringen. Innledningsvis stilte jeg spørsmålet «hvor langt kan vi forvente at det er rimelig at de skal fylle deres dannelsesoppdrag i lys av de nye sosiale utfordringene de møter i skolen?» Dette forutsetter at vi etablerer en forståelse av hva lærerens rolle skal være i fremtidens skole. I analysen sa Laura at «den fremtidsrettede læreren må være med på utviklingen som skjer.» Og det må de jo, dersom de skal gjennomføre sine dannelsesoppdrag. Og sannsynligvis er det rom for å tenke nytt om dannelsesbegrepet til å inkludere elevenes digitale virkelighet. Jeg har brukt begrepet «den mediehverdagen» for å beskrive hvordan ungdommens sosiale samhandling med hverandre er integrert i- og koordinert av mobiltelefonen og sosiale medier. Men, det kan allerede anses å være et overflødig begrep; da vi i all hovedsak nå snakker om de unges hverdag. Det er deres

virkelighet. Og i forhold til dannelsesoppdraget så forkludres det litt gjennom bruken av begrepet digital dannelse, som jeg mener ikke er treffende for å inkludere dannelsens sosiale dimensjoner sett opp mot elevenes digitale virkelighet. Ungdommen sosialiseres på internett, som i sterk grad bidrar til å at de formes- og derfor også dannes der. En av de som har skrevet mastergradsavhandlinger om liknende tema, Marius Hals Kristoffersen (2013), introduserte en revisjon av det digitale dannelsesbegrepet slik; «Arbeidet med digital dannelse i skolen bør starte med en forståelse av digital dannelse, og hvorfor det er viktig å arbeide med.»

Lillian Gran (2018) stipulerte i sitt forskningsarbeid at digital dannelse i stor grad baserer seg på digital kompetanse og ferdigheter med hensyn til bruk av IKT og andre digitale verktøy. Hensikten er at elevene opplæres i bruken av verktøy som er ment for undervisning, og deres digitale virkelighet oversees i sammenheng med implementeringen av opplæringen i informasjonsteknologi. Som Gran (2018) sa blir «det helhetlige dannelsesperspektivet fraværende.»

Dersom en da skal imøtekomme Lauras etterspørsel om å få med den fremtidsrettede læreren må en ta inn over seg hvordan hverdagen til den fremtidens lærer ser ut. Og, hvordan skal fremtidens lærere jobbe med dannelse om dannelsesbegrepet ser ut til å gå en annen vei enn det begrepet som skulle vært mest treffende, nemlig «digital dannelse.» Aller helst skulle det allerede stått «digital dannelse» i læreplanverket med hensyn til lærerens dannelsesoppdrag, og denne forsinkelsen tror jeg har bidratt til at mye av den sosiale problematikken som lærerne står ovenfor, som tenkelig kommer på bakgrunn av økende digital sosialisering, er allerede synlige. Derfor er det grunn til å ta inn over seg at den digitale mediehverdagen også er en dannelsesarena som er høyst reel i form av evne til å påvirke, forme og danne de som deltar på denne arenaen. Dannelsen søker kontinuitet, den skal oppheve motsetninger og skape sammenheng gjennom innordningen i fellesskap. Den postmoderne, digitale virkelighet er assosiert med *mangel* på sammenheng, forskjeller og det *inkommensurable* (Haaland, 2009). I et slikt perspektiv, er det da i det hele tatt mulig for meg å foreslå en sammensmelting av disse to realitetene? Der en digital dannelse etablerer seg i læreplanverket som overordnet og retningsførende for lærerne, som tar høyde for arbeidet med å videreføre sentrale kulturverdier, samtidig som den dekker over mangel på sammenheng og fellesskap i elevenes digitale liv? I et kritisk blick mot mitt eget prosjekt så vil jeg si at det tror jeg ikke at jeg kan svare på. Men spørsmålet jeg reiser vil være avgjørende for hvordan lærerne skal arbeide med dannelse i fremtiden, om den kalles digital dannelse eller ikke.

6 Avslutning og svar på problemstilling og forskningsspørsmål

I denne avsluttende delen av dette prosjekts diskusjonskapittel har som hensikt å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Etterpå vil jeg presentere en kort oppsummering av tematikken i oppgaven, se nærmere på ulike problemstillinger knyttet til prosjektet før jeg oppgir mine forslag til videre forskning. Men, jeg vil starte med prosjektets problemstilling:

Hvordan forstår- og jobber lærere med dannelse i en tid hvor unge i økende grad sosialiseres på internett?

Etterpå vil jeg se på prosjektets forskningsspørsmål og svare på det:

Hvordan påvirker den økende digitale sosialiseringen lærerens dannelsesmandat?

I forståelsen av dannelsesbegrepet er lærerne delt. De representerer mangfoldet av definisjoner som er knyttet til dannelsesbegrepet, og det er klart etter min mening at et så stort og omfattende begrep også legger til rette for ulike tolkninger og forståelser. Dette overføres til lærernes profesjonsutøvelse da de ulike tolkningene av dannelsesbegrepet oversettes til ulike måter å arbeide med dannelsen. Jeg har klassifisert de ulike forståelsene i forsøk på å vise til for forskjellig de tilnærmer seg dannelsesbegrepet i forståelsen av begrepet i sin helhet. Noen er opptatte av selvet til elevene og arbeider med dannelse med hensikt om å frembringe dette selvet, eller hente det ut og vise at det er trygt å vise hvem du er. Andre tar er hensyn til klassen som en gruppe, der selvet og den individuelle eleven er en del av en større enhet. Bestanddelene av dannelsen som lærerne har til felles ser ut til å dreie seg om etableringen av fellesskap, og at de jobber for å danne elevene inn i denne sammenhengen. Selv om de i utgangspunktet ser dannelsen ulikt har de en felles forståelse av at fellesskap er sentralt i det de unge skal dannes til å delta i. Gjensidigheten i forståelsen av dannelsen som en prosess der individet overføres til å kunne delta i et større samfunnsprosjekt som baserer seg på deltakelse i et fellesskap, bør kunne overføres til dannelsens andre sentrale bestanddeler. Jeg skal videre inn på hva som bør være viktig å hensynta for å gjennomføre dette i neste avsnitt.

De økende digitale sosialiseringen påvirker lærerens dannelsesmandat på ulike måter. Den bringer en problematikk inn i klasserommene med hensyn til uro som lærerne tidligere ikke

har stått ovenfor. De digitale konfliktene dras med inn i klasserommene og lærerne må bruke mye tid på brannslukking av konflikter som oppstår digitalt. Samtidig har det økende kommersielle presset elevene utsettes for på digitale plattformer blitt kombinert med etableringen av verdiene, holdningene og kunnskapene vi tidligere dannet de unge inn i, blitt gjenstand for subjektive tolkninger og fremstår som arbitrære og gammeldagse. Dannelsen på sinn side pakkes inn i innholdet og fagene som de unge undervises i og det arbeides ikke konkret med dannelsen i klasserommene, som er preget av uro og digital-sosiale konflikter.

6.1 Oppsummerende konklusjon

I arbeidet med dannelsen står lærerne ovenfor en annerledes type problematikk med hensyn til sosiale utfordringer. Overdreven mobilbruk fører til økt uro og andre psykososiale problemer blant elevene som de tar med seg inn i klasserommene, noe som gjør det utfordrende for lærerne å gjennomføre sine dannelsesoppdrag. Lærerne selv tolker dannelsesbegrepet ulikt, og det later til at det ikke er gjensidighet i hvordan læreplanene formidler hvordan dannelsesoppdraget sett opp mot hvordan arbeidet med dannelsen faktisk gjennomføres.

I forhold til den økende digitale sosialiseringen er det muligens og et behov for at dannelsesbegrepet utvikles til å inkludere hvordan de unge sosialiseres i dag. Begrepet digital dannelsen bør tas opp til videre diskusjon med en tanke om at det bør åpnes for å inkludere det som skjer i de unges digitale liv. Formålsparagrafen og LK20 beskriver dannelsesmandatet som en opplæring i samfunnsnyttige verdier, holdninger og kunnskap med historisk innsikt og forankring. Dette har etablert et misforhold mellom en dannelsen som er mer i tråd med kulturtradisjoner og det at verdier og holdninger i den digitale mediehverdagen er blitt åpen for subjektive tolkninger. Til tross for at lærerne tolker dannelsesbegrepet ulikt er de enige i at et av dannelsens sentrale elementer dreier seg om fellesskap og trygge klasserommiljø. Men, den uheldige tendensen er at individuelle digitale plattformer ikke nødvendigvis legger til rette for deltakelse i en felles ide om et fellesskap, noe som ytterligere gjør arbeidet lærerne skal gjøre med dannelsen problematisk.

Den nye utenfor-dannelsen på digitale plattformer skjer, blant annet, i kraft av den kommersielle påvirkningen, markedsføringsstrategier som er «er høyst reel i form av evne til å påvirke, forme og danne de som deltar på denne arenaen.» Det er derfor behov for imøtekomme Krumsvik og Støbakks (2007) advarsel om at voksenpersoner må få rekkevidde til å etablere seg på disse arenaene. Eller, i det minste få et dannelsesmandat som tar inn

denne virkeligheten og inkluderer den som en del av læreplanen med hensyn til arbeidet lærerne skal gjøre med dannelse. Samtidig er begrepsbruken rundt elevenes digitale liv knyttet til kompetanse, ferdigheter, riktig navigering og bruk av internett (nettvett), kildekritikk og andre IKT ferdigheter. Her antar jeg at mye av den sosiale problematikken som oppstår digital og som bidrar til at lærerne sliter med å gjennomføre sine dannelsesoppdrag faller mellom sprekkene; da vi i dag opererer med begreper som ikke omfatter elevenes sosiale liv på internett på en måte som integrerer de i lærernes dannelsesforståelse.

6.2 Veien videre

Denne oppgaven har sett på hvordan lærere arbeider med dannelse vår digitale tidsalder. Deres forståelse av dannelsesbegrepet har vært sentral, og i kombinasjon med læreplanene har jeg kommet fram til at det må forskes videre på begrepene vi bruker i beskrivelsen av lærernes dannelsesmandat. Hvordan dannelsen tolkes og forstås i det offentlige med hensyn til læreplanene er veldig aktuelt område å se nærmere på.

Dersom det kan arbeides med å presisere det digitale dannelsesbegrepet vil det muliggjøre en mer helhetlig og felles forståelse rundt dannelsesbegrepet i kontekst av det som skjer i elevenes digitale mediehverdag. Elevens identitet, sosialiseringsmønstre og atferdsproblematikk er forskning som bør gis ressurser i tiden fremover. Samtidig skjer utviklingen av teknologien og plattformene deler av sosialiseringen er flyttet til så fort, at det er hensiktsmessig å se lengere frem i tid i utformingen av problemstillingene knyttet til denne typen forskning. Forhåpentligvis har denne oppgaven vært med å bidra litt til denne problematikken og belyse en vanskelig problemstilling i skolen.

Referanseliste

- Andresen, S. (2020). Konflikt mellom dannelse og kompetansemål: Lærerens bruk av skjønn i undervisning om kontroversielle temaer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2020(3), 151-164. DOI <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-03-0>
- Ariansen, P. (2011). Hva er Dannelse? En ide- og begrepshistorisk vandring. I Hagtvet, B. & Ogjenovic, G. (Red.). *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. (s. 39-55). Dreyer Forlag AS.
- Befring, E. (2019). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (1.utg.). Samlaget.
- Billieux J. Maurage, P. Lopez-Fernandez, O. Kuss, J.D. Griffiths, M.D. (2015). Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research. *Current Addiction Reports*, 2015(2), 156–162. DOI <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0054-y>
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet* (3.utg.). Gyldendal Akademisk Forlag.
- Braun, V. Clarke, V. Hayfield, N. Terry, G. (2019). *Answers to frequently asked questions about thematic analysis*. Royal Melbourne Institute of Technology.
- Braun, V. Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sports, Exercise and Health*, 2019(4). 589-597. DOI <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.162806>
- Bråten, I. Ferguson, L.E. Strømsø, H.I. & Anmarkrud, Ø. (2013). Justification beliefs and multiple-documents comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 2013(28). 879–902. DOI <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0145-2>
- Carter, K. A. (2003). Type Me How You Feel: Quasi-Nonverbal Cues in Computer-Mediated Communication. *A Review of General Semantics*, 2003(60), 29–39.
- Creswell, J.W. & Guetterman, T.C. (2021). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6.utg.). Global Edition.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kreativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalen, P.T. (2011). Er dannelse noe for skolelærere? *Nytt norsk tidsskrift*, 2011(28), 199-204. DOI <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2011-02-13>
- Djupedal, Ø. (2006). Digital kompetanse er viktigere enn noensinne. *Nordic journal of Digital Literacy*, 2006(1). 5-11. DOI <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-02>

- Eckhardt Larsen, J. (2002). *J.N. Madvigs Dannelsestanker: En Kritisk Humanist i Den Danske Romantik*. Museum Tusulanum.
- Erstad, O. (2007). Den femte grunnleggende ferdighet: Noen grunnlagsproblemer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2007(91), 43–55. DOI <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-01-04>
- Erstad, O. Kumpulainen, K. Mäkitalo, Å. Schrøder, K. Pruulmann, C. Vengerfeldt, P. & Johannsdottir, T. (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Sense Publishers.
- Eriksen, E.V. (2022). *Klassereisens sosiale og kulturelle koder: En kvalitativ studie av klassereisende kvinner uten en akademisk stamtavle* [Mastergradsavhandling]. UiT – Norges arktiske universitet.
- Frantzen, V. (2012). Ungdom, identitet og medier. I S. Vettenranta & V. Frantzen (Red.). *Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis*. (s. 189-212). Tapir Akademisk Forlag.
- Fuglesang, L.B. & Olsen, P. (2004). *Vitenskapsteori: På tvers av fagkulturer og paradigmer i samfunnsvitenskapene*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Forlaget Systime.
- Gaare, O. (2017). Hva er opplæringens verdigrunnlag? *Kirke og kultur*, 2017(102), 155-167. DOI <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-02-04>
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – i et danningperspektiv. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (s. 134-149). Cappelen Damm Akademisk.
- Gustavsson, B. (2001). *Dannelse som reise og eventyr: Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2018(102), 214–246. DOI <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>
- Greene, J.A. Sandoval, W.A. & Bråten, I. (red.) (2016). *Handbook of Epistemic Cognition*. Routledge.
- Haaland, Ø. (2009). Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009(93). 415-421. DOI <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-09>

- Hannes, K. Lockwood, C. Pearson, A. (2010). A comparative analysis of three online appraisal instruments' ability to assess validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 2010(20). DOI <https://doi.org/10.1177/104973231037865>
- Hartog, F. (1996). Time, History and the Writing of History: the Order of Time, i Torstendahl, R. & Veit-Brause, I. (red.). *History-Making: The Intellectual and Social Formation of a Discipline* (s.97–113). Kungliga Vitterhetsakademien.
- Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Fagbokforlaget.
- Herder, J.G. (1855). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit: Herders ausgewälte werke* (Vol-3-4-6). Gebrüder Kroner.
- Herder, J.G. (1855). *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit: Herders ausgewälte werke* (Vol-4-5-6). Gebrüder Kroner.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo. Universitetsforlaget.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. (2011). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Høgskoleforlaget.
- Johannesen, A, Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Kant, I. (1996). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge University Press.
- Kant, I. (2005). *Kritikk av den Rene Fornuft*. Bokklubbens Kulturbibliotek.
- Kant, I. (2016). *Om pedagogikk*. Aschehoug.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse - bidrag til dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (A. Gylland, Trans.). I E. L. Dale (Red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling* (s. 167-203). Ad Notam Gyldendal.
- Krokan, Arne (2008). *Oppvekst i det digitale nettsamfunnet: utfordringer for utdanningsinstitusjonene*. Universitetsforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk Oslo.
- Krumsvik, R. & Støbbakk, Å. (2007). *Digital Danning: Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). Overordnet del - verdier og prinsipper for opplæringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kristoffersen, M.H. (2013). *Digital dannelse – et bidrag til forståelse av en kompleks utfordring i skolen* [Mastergradsavhandling]. UiT – Norges Arktiske Universitet.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell Danning. I Slagstad, R. Korsgaard, O. & Løvlie, L. (Red.). *Dannelsens Forvandlinger*. (s. 347-373). Pax Forlag.
- Madsen, O.J. (2018). *Generasjon Prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget AS.
- Mathisen, M. (2016). *Reindrift: Marked, offentlig forvaltning- og nærhet til produksjonsmidlene* [Mastergradsavhandling]. NTNU.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Medietilsynet. (2023, 13.april). *Massivt reklametrykk mot barn og unge i sosiale medier*. NTB Kommunikasjon. <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/massivt-reklametrykk-mot-barn-og-unge-i-sosiale-medier?publisherId=89456&releaseId=17962999>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Høringsutkast fra Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 2015(23). DOI <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2015-03-01>
- Neuman, S. (1937). *A study of Jean-Jacques Rousseau and his influence on Johann Gottfried Herder: as evidenced in a selection of Herder's written works* [Mastergradsavhandling]. University Of Massachusetts.
- Nietzsche, Friedrich (2012): *Menneskelig, altfor menneskelig: En bok for frie ånder*. Spartacus Forlag AS.
- Oettingen, A.V. (2001). *Det pædagogiske paradoks*. Forlaget Klim.

- Opplæringsloven, 2008. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 2005(39), 295–314. DOI <https://doi.org/10.1177/0038038505050505>
- Pedersen, W. & Ødegård, G. (2021). *Ungdommen*. Cappelen Akademisk.
- Peper, E. & Harvey, R. (2018). Digital Addiction: Increased loneliness, anxiety and depression. *Neuroregulation*. <https://www.neuroregulation.org/article/view/18189>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. (2013). Classroom Management: What Does Research Tell Us? *European Educational Research Journal*, 2013(12), 389-400. DOI <https://doi.org/10.2304/eej.2013.12.3.3>
- Reneflot, A. Aarø, L.E. Aase, H. Reichborn-Kjennerud, T. Tambs, K. Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Folkehelseinstituttet.
https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Roos, M. (2016). Fra digitale ferdigheter til demokratisk medborgerskapsopplæring i skolen: Perspektiver på aktuelle utfordringer i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2021(105), 1-3. DOI <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-01>
- Røssaak, E. (2022). Infrastruktur for diversitet? Kulturarv og dannelse etter digitaliseringen. *Mangfold i spill: Digitalisering av kultur og medier i Norge*, 2022(1), 24-43. DOI <https://doi.org/10.18261/9788215044828-2021-02>
- Scott, H. Woods, H.C. (2018). Fear of missing out and sleep: Cognitive behavioural factors in adolescents' nighttime social media use. *Journal of adolescence*, 2018(68), 61-65. DOI [10.1016/j.adolescence.2018.07.009](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.009)
- Solberg, M. (2010). Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og «Hva er opplysning?». I Nilsen, F. & Dybdal, L. (Red). *Festskrift til Hjördis Nerheim i anledning 70-årsdagen*. Unipub forlag. (s.51-68).
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011.) *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. (1.utg.). Tapir Akademisk Forlag.
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofi-historie*. Gyldendal Akademisk.
- Straum, O.K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av

- Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*, 2018(1). 30-52. DOI <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Sæle, C. (2017). Samordning og omstilling: Historiebruk i Ludvigsens-utvalgets utredning om fremtidens skole. I Ryymin, T. (red.). *Historie og politikk: Historiebruk i norsk politikktutforming etter 1945*. Universitetsforlaget.
- Søby, M. (2003). Digital kompetanse: Fra 4.basisferdighet til digital dannelse. *ITU*. Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Vigmostad & Bjørke AS, Fagbokforlaget.
- Throuvala M.A. Griffiths, M.D. Rennoldson, M. Kuss, D.J. (2019). Motivational processes and dysfunctional mechanisms of social media use among adolescents: A qualitative focus group study. *Computers in Human Behavior*, 2019(93). 164–75. DOI [10.1016/j.chb.2018.12.012](https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.012)
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Utdaningsdirektoratet. (2012, 11.Januar). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdaningsdirektoratet. (2020, 05.Juni). *Utvikle digital kompetanse i skolen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/utvikle-digital-kompetanse-i-skolen/>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.utg.). Sage Publications Inc.
- Ødegård, M. (2017). *A Comparative Study of Disruptive Behaviour between Schools in Norway and United States: A conceptual and empirical exploration of disruptive behaviour in schools*. [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/59214>

Vedlegg

Tema	Spørsmål	Notater
<p>Innledende spørsmål: Bakgrunnsinformasjon</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvor gammel er du? 2. Hvilken utdannelse har du? 3. Hvilket klassetrinn underviser du for og hvilke klassetrinn har du undervist i? 4. Hvor lenge har du jobbet som lærer? 5. Har du erfaring fra IKT? 6. Hvilke tanker har du gjort deg om den digitale utviklingens konsekvenser for skolen? 	<p>Skal være greie svar å få innledningsvis. For å få samtalen i gang og kanskje etablere en litt mer åpen dialog; Følg gjerne opp noen av spørsmålene, dersom det dukker opp en mulighet til dette i startfasen av intervjuet</p> <p>IKT ferdigheter i skolen</p>
<p>Intervju DEL 1: Begrepsavklaring</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva betyr det å være en lærer for deg? 2. Hva er dine viktigste oppgaver som lærer? 3. Hva legger du i begrepet dannelse? 	
<p>Intervju DEL 2: Formålsparagrafen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er du kjent med overordnet del av formålsparagrafen? 2. I overordnet del av formålsparagrafen 	<p>Hvis nei eller usikker på spørsmål 1, gi en kort beskrivelse av hva formålsparagrafen inneholder. Ha en utskrift</p>

	<p>kommer det fram at skolen har et dannelsesoppdrag så vel som et utdanningsoppdrag, hva betyr dette utsagnet for deg?</p> <p>3. En av delene i formålsparagrafen beskriver at skolen skal «gi elever og lærlinger historisk og kulturell innsikt og forankring.» Hva betyr dette utsagnet for deg og er du enig i at lærerne skal ha et slikt mandat?</p> <p>4. Formålsparagrafen beskriver en lærer som en som bærer et ansvar for elevenes dannelse. Har du gjort noen refleksjoner rundt dette i løpet av din karriere som lærer? Kan du gi noen eksempler på hva du har tenkt?</p> <p>5. Er læreren en person skal overføre eller bære kulturtradisjoner etter din mening?</p>	<p>klar for subjekt.</p> <p>Hvis spørsmål 2 gir korte svar, still noen oppfølgingsspørsmål. Hva mener du med det? Kan du utdype litt?</p>
--	--	---

	Gjerne begrunn svaret ditt	
Intervju DEL 2: Sosiale mediers påvirkning på arbeidet i skolen	<ol style="list-style-type: none"> 1. I dag ser vi at barn og unge sosialiseres i høyere grad på sosiale medier enn tidligere, hvilke tanker har du rundt dette? 2. Hvordan påvirker elevenes tilgang til sosiale medier din hverdag som lærer? 3. Hvordan tror du tilgangen til sosiale medier påvirker elevenes hverdag i klasserommet? 4. Har du observert noen endringer i hvordan barn og unge sosialiseres i skolen? 	<p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 1: Ser du noen negative konsekvenser ved dette fenomenet? Gi gjerne noen eksempler på hva du mener</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 2: Hva synes du om mobilbruk i skolen? Er dette noe du ser på problematisk? Hvorfor/Hvorfor ikke?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 3: Er det aspekter ved digital sosialisering som kan være problematiske? Kan du gi noen eksempler her?</p>
Intervju DEL 3: Lærernes dannelsesoppdrag	<ol style="list-style-type: none"> 1. Er dannelse underkjent som praksis i skolen etter din mening? Begrunn gjerne svaret ditt 2. Hvordan arbeider din skole med dannelse? 3. Mener du man bør ha en dannelse i skolen 	<p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 3, dersom subjekt svarer ja følg opp med: På hvilken måte kan dannelse være et satsingsområde i skolen?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 2: Kan du gi noen eksempler på hvordan du</p>

	<p>som ikke er digital?</p>	<p>arbeider med dannelse som lærer?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 4: Bør lærere være mer bevisst sin rolle som dannelsesagenter? Hvordan kan dette skje?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 5: Hvordan kan man tilrettelegge mer for en ikke-digital dannelse i skolen? Har du noen eksempler på hvordan dette kan skje?</p>
<p>Intervju Del 4: Avsluttende refleksjoner</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dette prosjektet har forsøkt å se lærernes kulturtradisjonelle dannelsesoppdrag mot en stadig økende digital sosialisering blant elevene. Er det noe ønsker å bidra med rundt denne problemstillingen? 2. Hvordan kan man endre misforholdet mellom et tradisjonelt dannelsesoppdrag sett opp mot at elever i høyere grad sosialiseres på 	<p>Forsøk å få noen utdypende svar her. Følg opp dersom svarene blir mangelfulle og få i gang en diskusjon rundt problemstillingen. Alle refleksjoner her kan være verdifulle.</p> <p>Forslag oppfølgingsspørsmål: Er du enig/uenig? Hvis ja, hvorfor, hvis nei, hvorfor ikke?</p>

	internett?	
--	------------	--

