

Vårin Terum Kvitberg

Hva er digital danning?

En eksplorerende genealogi

Masteroppgave i Utdanning og oppvekst

Veileder: Pål Aarsand

Juni 2020

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å gi et innblikk i det historiske framspringet av digital danningsbegrepet. Begrepets stamme er danning og tematikken i denne oppgaven kretser rundt prefikset 'digital': hvordan har begrepet oppstått, hvem har båret begrepet videre og hvorfor er dette begrepet aktuelt i 2020? Ved hjelp av en eksplorerende genealogisk metodologi spores begrepet bakover i tid gjennom tekster som representerer de ulike tidsepokene i omvendt kronologisk rekkefølge. Funnene i analysen viser at digital danning ofte blir forvekslet eller misforstått som kompetanse. Det kommer også fram at danning i seg selv har gått fra å være et samfunns- og allment ansvar over til å bli en individuell prosess, mer eller mindre, løsrevet fra fellesskapet. Det er ingen konklusjon på hva digital danning egentlig er, da svarene på dette er like mangefasettert som begrepet selv. Digital danning er et ungt begrep som prøver å skape sin plass i pedagogikkens ordforråd. Men spørsmålet står enda: hva er egentlig digital danning?

Abstract

The purpose of this master thesis is to give create an insight into the historical progression of the term digital Bildung. The terms core is Bildung and the theme of this thesis revolves around the prefix 'digital': how did the term emerge, who has been advocating for it and why is digital Bildung relevant in 2020? Whilst using a explorative genealogical methodology, the term is being traced back in time trough different text representing the various epochs in a reversed chronological order. The results implicates that digital Bildung is often mistaken or misinterpreted as a competency. It is also a finding that Bildung in itself has gone from being a joined and macro-responsibility over to an individual process, more or less, detached from the community. There is no clear conclusion as to what digital Bildung really is, as the answers are just as multifaceted as the concept itself. Digital Bildung is still a 'young' term that still tries to make its way into the educational vocabulary. So, the question still remains: what is digital Bildung?

NULLUM MAGNUM INGENIUM SINE MIXTURE DEMENTIA FUIT

Forord

Endelig. Endelig har jeg kommet til det punktet i min akademiske karriere at jeg har skrevet masteroppgaven min! Jeg er så stolt over meg selv! Ikke bare setter denne oppgaven et slutt punkt for masterstudiet, men også for en lang og kronglete vei mot dette målet. Dette har vært et halvår fylt med både opp- og nedturer, tvil, mestringsfølelse og generell vandring i øde landskaper. Det har vært en helt spesiell utfordring å skrive en masteroppgave mens det har foregått en pandemi parallelt med at jeg skal konsentrere meg om teori, maktstrukturer og danning (digital eller ikke) Men! Jeg har heldigvis kommet i mål; pandemi og hjemmekontor eller ei. Nå er jeg endelig i mål: hurra for meg!

Jeg vil først og fremst takke min veileder Pål Aarsand; takk for at du har sett lyset og enden på visa når det ikke har vært like lett å se det selv: takk! Så trenger Annicka et heidundrende takk; livet (både i og utenfor kontoret) hadde ikke vært det samme uten deg: takk for alle de gode minnene!

Dernest vil jeg takke Stine for at du fikk meg inn i academia igjen; jeg hadde ikke vært her i dag hadde det ikke vært for deg! Så må jeg takke Guro og Hege; mine anker og heiagjeng i ei tidvis turbulent og villredene tid for gode ord, tro på meg og prosjektet og mange², lange telefonsamtaler – tusen, tusen takk!

Juni, 2020

Vårin Terum Kvitberg

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledende tanker	1
1.1 Hva er danning?	2
1.2 Danning og utdanning	4
1.3 Problemstilling	6
1.4 Oppgavens avgrensning og disposisjon	7
2.0 Teoretisk grunnlag	8
2.1 Makt/kunnskap og sannhet	8
2.2 Diskurs	9
2.3 Hvorfor Foucault?	10
3.0 Metodologisk framgangsmåte	11
3.1 Genealogi som metodologi	12
3.2 Hvordan skal jeg benytte genealogien?	13
4.0 Analyse	15
4.1 Digital danning her og nå	16
4.1.1 Erstads digitale kompetanse	16
4.1.2 Digital kompetanse og unge i dag	19
4.1.3 Digital danning og utdanning	22
Hva har vi så lært fra første analysedel?	25
4.2 Status quo, digital danning?	27
4.2.1 Digitale medier og danning	27
4.2.2 Danning i en digital nettalder	29
Hva har vi lært fra andre analysedel?	32
4.3 Et lite frø begynner å spire	33
4.3.1 DeSeCo-rapporten	33
4.3.2 Kyborgene og kyborgeren	37
4.3.3 Digital kompetanse: fra 4. basisferdighet til digital dannelse	39
4.3.4 Kultur for læring	43
Hva skal vi ta med oss fra tredje analysedel?	45
4.4 Hva har vi så lært om digital danning?	47
4.4.1 Danning eller kompetanse?	47
4.4.2 Fra fellesskapets ansvar til individets	49
5 Avsluttende ord	51
Referanser	53

1.0 Innledende tanker

Hva er egentlig danning? Dette spørsmålet har opptatt mange mennesker gjennom lang, lang tid, helt fra antikken og fram til dags dato. Begrepet kan være vanskelig å sette ord på og det er definitivt umulig å sette to streker under svaret – men; danning er, og har alltid vært, en viktig del av det å bli et unikt subjekt samtidig som du blir en del av fellesskapet. Danning kan anses som noe normativt og abstrakt og dermed ikke noe du kan sette fingeren på eller observere eksplisitt. Nettopp på grunn av dette oppstår det en dannelseskritikk og generell skeptisisme mot danning som fenomen. Det kan være vanskelig å tro på noe du ikke kan observere. Men til tross for dette er det mange som fortsatt hegner om danning som fenomen. Dette skaper grunnlaget for mange nye begreper som tar med seg arven fra det gamle og som plasserer begrepet i en ny og moderne kontekst. Det er dette som har skjedd når begrepet *digital danning* kommer fram på begynnelsen av tusentallet.

Denne masteroppgaven tar form i ei tid som er preget av en skole med mange fokuspunkter. Det stilles mange krav til barna allerede fra de er i barnehagen og kravene og vurderingspunktene øker bare i antall i tråd med at barna blir eldre. Elevene får karakterer på skolearbeidet sitt, de blir vurdert i innsats og muntlighet, i orden og oppførsel og elevene og foresatte får jevnlig tilbakemelding fra kontaktlærer om hvor i løypa de befinner seg. Denne skoleformen er elevenes og lærernes norm, og karakterenes viktighet blir underbygget med argument som en framtidig innpass på høyere utdanning: for det er karaktersnittet ditt fra ungdomsskolen som egentlig bestemmer hva du skal bli når du blir stor. Elevene er en av de absolutt viktigste ressursene den norske staten har; i form av humankapital er dette Norges framtid innenfor viktige yrker og ikke minst Norges representant i det globale storsamfunnet. Elevene blir dermed forberedt på framtida gjennom å utholde et rigid system som vurderer deres prestasjoner og rangerer dem. Det er viktig med avkastning, ikke bare innenfor den økonomiske sektoren, men nå også innenfor skolesektoren. Dette strenge fokuset på prestasjon og vurdering skaper en helt egen aura i norske klasserom; når det er normen å drive skole basert på ferdigheter, prestasjoner og karakterer, er det naturlig at det er noe som blir lidende under vekten av det foregående. De praktisk-estetiske fagene i skolen blir kuttet til et nesten komisk minimum og leken som var vektlagt så mye betydning for bare et par reformer siden har blitt erstattet med læring. Men, det er ikke bare elevenes kreative utfoldelse som de kan få stimulert gjennom de praktisk-estetiske fagene, men også elevenes danning. For hvilke elever er det vi ønsker å ha? Og hvilke voksne er det vi som samfunn ønsker at de skal utvikle seg til etter endt skolegang? Er det en hardtarbeidende, prestasjonsfokusert og konkurransepreget arbeider vi ønsker – eller er det noe mer? «Dannelse er det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært» (Ellen Key i Steinsholt & Dobson 2011, s. 7). Danning er med andre ord noe *mer* enn læring, noe mer substansielt og sjeleinntredende enn ferdigheter og tillærte kunnskaper. Noe som skaper et menneske som er fullendt og klar for de utfordringene som kommer, ikke rent gjennom kompetanser og ferdigheter, men gjennom noe mer abstrakt og normativt: en er dannet.

Danning er, som vi skal se i det kommende, et begrep som har utviklet seg over svært lang tid, og som i dag inneholder aspekter ved et fullkomment menneske som kanskje ikke stemmer helt overens med den typen elever og menneske som skolen for tiden produserer. Hva danning er, hvordan danning oppstår eller om danning i det hele tatt kan observeres eller måles(!) er alle spørsmål som er relevante, ikke bare for denne masteroppgaven, men er spørsmål som kan stilles til danning som begrep og fenomen. Bare det å forklare hva danning er og har vært reiser nok spørsmål til å kunne fylle et dusin doktorgrader, og jeg skal derfor prøve å løse leseren gjennom danningens eksistensgrunnlag noenlunde tørrskodd. Men bare det faktum at danning er så omdiskutert, en kilde til uenighet og forvirring og ikke minst har skapt seg en plass i skolepolitiske dokumenter, gjør at dette er et fascinerende begrep å bite seg fast i. I første del av denne masteroppgaven skal jeg derfor prøve å presentere danning fra antikken via Tyskland og inn i norske skolepolitiske dokumenter, og prøve å la danningstenkerne fra de ulike epokene presentere hva danning var for dem.

1.1 Hva er danning?

Danningens røtter er å spore helt tilbake til antikken, de gamle grekerne og store tenkerne. Begrepet er på denne tiden Paideia og omfatter kjærlighet mellom en voksen aristokrat hvis oppgave var å videreføre kulturens idealer til en ung mann. Formingen ble dermed både et ytre ønske fra den eldre om hvordan den yngre ideelt skulle være, og samtidig et indre ønske fra den yngre om hvordan han ønsker å være. En slags veksling eller dualisme mellom indre og ytre krefter eller motivasjoner (Straume, 2013). Selvet ordet Paideia lar seg ikke lett oversette til et moderne pedagogisk språk, da det både kan referere til utdanning, læreplan, tradisjon, språk og kultur. Dog er ingen av disse begrepene dekkende nok for hva Paideia betydde for grekerne som anså det som både en livsform og et kulturideal (Doseth, 2011). Det må det poengteres at antikkens Paideia *kun* var forbeholdt aristokratiske menn, og dermed ikke var en form for allmenndannelse, da størsteparten av innbyggerne i antikkens Hellas verken var menn eller aristokrater. Denne formen for danning var dermed svært elitistisk og kun forbeholdt kremen av samfunnet. Hellenismen sørger for at greske tanker og idealer blir spredt og kjent over store deler av verden. Paideia er én av tankene som har blitt snappet opp av andre kulturer i kjølvannet av hellenismens påvirkning.

Flytter vi blikket og klokken framover et godt millennium befinner vi oss i Tyskland på midten av 1700-tallet hvor Bildungbegrepet dukker opp. Fokuset på et forbilde har nå fått et guddommelig preg: en skal dannes inn i guds bilde; Imago Dei (Korsgaard & Løvlie, 2003). Bildung blir dermed en treenighet mellom mennesket, Gud og samfunnet (Steinsholt, 2011). Innenfor denne perioden trer det store danningsteoretikere fram, og især Wilhelm von Humboldt gjør seg gjeldende med sine tanker om danning. Humboldt fremmer en dannelsingsform der danning er noe som er enkeltindividenes prosjekt – ikke statens (Stølen, 2017). Når danningen gradvis blir mer og mer sekulær, anser Humboldt danning som en svært viktig komponent i utdanning og etablerer etter hvert et universitet med fokus på dannende fag. Humboldt sto for en dannelsesstanke som innebar at selvet skulle knyttes til verden i den mest allmenne, livligste og frieste vekselvirkning. Han anså danning som fokus på subjektet, men samtidig skulle danningen skje i samspill med samfunnet rundt en – Humboldt anså også kunnskap som en viktig kilde til danning, men ikke som en tilstrekkelig forutsetning for danning (Løvlie, 2003).

I Norsk kontekst får danning en renessanse på 1970-tallet med Jon Hellesnes og Hans Skjervheim. Danning forstått i norsk og nordisk kontekst kan forstås som en treenighet mellom mennesket, samfunnet og verden. Disse tre aspektene ved danning er avhengig av hverandre, og danning er først danning når alle tre er aktivert mot det felles målet: subjektets dannelse. Det første er *menneskets forhold til seg selv*: selvdannelse. Mennesket er fritt og autonomt, har evne til selvstendig tenkning og er fritt til å ta selvstendige, moralske avgjørelser. Denne friheten er det mennesket som gir seg selv – danning blir dermed både veien til, og et uttrykk for, menneskets evne til selvbestemmelse (Korsgaard & Løvlie, 2003). Det andre er *menneskets forhold til samfunnet*: vi er ikke bare borgere i vårt nabolag, men også verdensborgere. Vi har en relasjon oss imellom og det kulturelle, sosiale og politiske fellesskapet. Fellesskapet her er forstått som hele spekteret fra deg og dine nærmeste via Norge som nasjon til alle verdens borgere (Korsgaard & Løvlie, 2003). Det tredje er *menneskets forhold til verden* og går fra subjektets rolle og over i et makroperspektiv med fokus på fortiden. Det tar utgangspunkt i historien og det som har vært, og det er ved tilegnelse av noe som ikke stammer fra subjektet selv; det stammer fra forhistorien (Korsgaard & Løvlie, 2003). Janusansiktet som ser både fram- og tilbake i tid er en eksellent måte å visualisere dette på: danning eksisterer her og nå på grunn av fortida: med andre ord er ikke framtida løsrevet fra dets fortid, men en videreføring av tradisjoner og gamle minner. Viktige spørsmål om hva som kan defineres som et dannende innhold (ref. Klafkis klassiske tekster som maner til ettermæle) blir derfor viktig her: hvilket innhold vil *gi og skape* danning? Hvem er mest dannende av Henrik Ibsen og Justin Bieber? Dannelsesbegrepet har ikke oppstått i et vakuum (Hoem, 2003) og vi er derfor nødt til å vende blikket bakover samtidig som vi har fokuset her og nå slik som Janusansiktet illustrerer.

Vi ser dermed at danning har vært, og fortsatt er, en forming av subjektet med en eller annen form for ideal eller idol som mal. Hvordan idealeleven ser ut kommer helt an på samfunnet rundt og hvilke faktorer som for tiden er ansett som de viktigste. Der grekerne anså helten som det viktigste og tyskerne idealiserte den tyske kulturen (dog mange vil kanskje si at de tok fokuset på *det tyske* noget i lengste laget) har den norske danningen, slik vi ser den i dag, nok et annet fokus. Ser vi danningen i sammenheng med det, for tiden, sterke fokuset på prestasjon, skoleflinkhet og humankapital kan vi skimte nye former for danning som i danningstradisjonens historie kan virke fremmed og ukjent. Gjennom skolepolitiske dokumenter og aktører med fokus på barn og medier kommer det et nytt danningsbegrep inn i vårt vokabular: digital danning. Ser vi med de tradisjonelle danningsbrillene på dette begrepet kan ikke dette stemme i det hele tatt; kan danning, slik vi har blitt presentert den i avsnittene over være digital? Er digital danning det å ha en datamaskin som forbilde? Eksisterer ikke lengre tradisjonell eller klassisk danning? For å finne svar på noen av disse spørsmålene må vi dypere inn i den skolepolitiske materien og se på danning og hvordan danning blir fokuser på i skoleverket i 2020. For hva er danning i skolen i dag?

1.2 Danning og utdanning

Vi kan vel slå fast at skolen i dag er, om ikke den viktigste i å være den viktigste aktøren for barn og unges danning i 2020. En kan faktisk nå anse danning som omgjort til en pedagogisk prosess: elevene ser verden slik de har blitt lært opp til at de skal se den (Steinsholt, 2011). Skolens rolle og de aktører som påvirker skolens innhold er dermed svært viktig i elevenes danning. For hvordan er danning forstått i skolepolitiske dokumenter? Er det i samsvar med den klassiske danningstanken, eller er det en annen forståelse som blir presentert?

Det første sporet en finner av danning innenfor skolens styringsdokumenter er i Formålsparagrafen i Opplæringsloven hvor danning nevnes eksplisitt: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Danning nevnes også implisitt i Formålsparagrafens første setning: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Danning kan leses implisitt gjennom mye av Formålsparagrafen; danning har dermed, gjennom sitt feste i lovverket, en normativt sterk posisjon i norsk skole. Loven ønsker å skape en undervisning og elever som fremmer fellesskapstanker, demokrati, engasjement og menneskerettigheter – noe som går som hånd i hanske med tanken om subjektet og dets forhold til seg selv, samfunnet og verden.

Det andre sporet etter danning finner vi i læreplanverket, og danning blir eksplisitt nevnt for første gang i Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L97) hvor det er et sterkt fokus på allmenndanning (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). L97 fokuserer på at hver enkelt skal realisere seg selv slik at han eller hun kommer fellesskapet til gode (Volckmar, 2016). Kunnskapsløftet som overtar reformstafettspinnen har i de siste årene gjennomgått en stor slått oppgradering og har som følge av dette fått en ny overordnet del som utdyper Formålsparagrafen og legger føringer for opplæringen. I 'Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen' er danning representert i kapittel 2 «Prinsipper for læring, utvikling og danning». Kapitlet innledes med skolens doble ansvar til både å undervise og å danne, med andre ord: ingen danning ingen utdanning og vice versa (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre i kapitlet kommer en lengre utgreiing om hva, som ifølge Kunnskapsdepartementet, danning er, hvordan danning skjer og hvordan skolen best mulig kan legge til rette for danning:

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 [...] 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 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Her ser vi spor av den tradisjonelle danningstanken med Janusblikket både vendt mot fortiden og historien samtidig som det er vendt mot framtida og arbeidslivet. Men vi ser også en form for smørbrødsliste hvor det eksplisitt blir forklart hvor og når elevene dannes. Siden danning er en prosess som det er vanskelig, å observere, blir det også vanskelig å legge til rette for at danning skal skje – for hvordan skal læreren kunne sjekke om elevene har blitt dannet i norsktimen i dag? Ser vi tilbake på skolens doble ansvar til både å danne og utdanne kan vi dermed støte på et par problemer i skolen når danning ikke er noe som verken kan observeres eller hukes av på en liste som noe elevene har mestret. Dette doble ansvaret er i henhold til Humboldts ånd, men der Humboldt la til rette for en undervisning med fag som var dannende og at danning skjedde for danningens skyld, legger vi i 2020 til rette for at danning i siste instans føre til læring – danning skjer dermed for læringens skyld. Dersom skolen er for styrende og kontrollerende når det kommer til elevenes danning kan dette fort ende i Hans Skjervheims instrumentalistiske mistak: der barnet er et *noe* som skal formes av læreren i et idealbilde av hvordan elever skal være. Med en slik tankegang blir dermed pedagogikken oppfattet som noe formålsrasjonelt og objektiviserende (Løvlie, 2003), og det gjelder dermed for den norske skolen i dag å finne et balansepunkt mellom Humboldt og Skjervheim.

Hvordan vi tenker skole har endret seg drastisk de siste årene, og hva som er skolens primære mål og fokus har i samme takt endret seg fra å være samlet rundt en felles oppbygging av landet etter andre verdenskrig fram til den individualistiske tankegangen som preger skolen i dag (Volckmar, 2016). I dag er fokuset på enkeltindividets prestasjoner og det legges hele tiden inn nye steiner i det som til slutt skal bli en kompetent arbeidstaker i et framtidig arbeidsliv. Danningens rolle i dette blir dermed også utfordret: hva som anses som det ideelle endrer seg i en retning som ikke er kompatibelt med danningens tredeling slik Løvlie og Korsgaard presenterte over. Dersom danning ikke lengre skal være en kilde til fellesskap, medmenneskelighet og nestekjærlighet, men heller individualisme, konkurranse og kompetanse står danningens grunnlag og målsetning i stor fare. Men, dette er kun en fare om vi anser danning som det jeg har presentert over: er det noe med dannelsbegrepet som kan gjøre at det redde fra å bli pervertert og destruert til fordel for humankapital og global konkurranse? Kan kanskje redningen være den digitale danningen? Dette skal vi gå nærmere inn på i det følgende.

1.3 Problemstilling

Jeg har nå presenter hva danning er i et klassisk og tradisjonelt syn og hvordan danning har vært, og fortsatt er, en del av skoleverket. Jeg har også sett på synet på danning og hvordan danning sett med de tradisjonelle brillene kanskje ikke «passer helt inn» i det skolesystemet som vi har i 2020. Spørsmålet som ble stilt i avsnittet ovenfor: kan kanskje digital danning være redningen for det klassiske dannelsbegrepet? Grunnlaget for valg av problemstillingen bunner i min fascinasjon og interesse for dannelsbegrepet generelt og digital dannelsbegrepet spesielt. Problemstillingen blir derfor av det eksplorerende slaget hvor jeg ønsker å opparbeide meg kunnskap om begrepet digital danning. Ved hjelp av samfunnskritiske Foucault og tekster som representerer epoker i den digitale danningens livstid vil jeg prøve å besvare problemstillingen:

Hva er digital danning og hvordan har begrepets utvikling vært de siste 20 årene?

Denne todelte problemstillingen ønsker i første omgang å få tettet kunnskapshull og nysgjerrighet – for hva er digital danning *egentlig*? Ved hjelp av tekster fra ulike kilder, skal jeg prøve å finne svaret på først leddsetning i problemstillingen. Andre del henviser til den genealogiske undersøkelsen jeg skal gjøre på tekster fra ulike tider: fra den spede begynnelse til i dag. Lillian Gran har gjennomført en systematisk litteraturgjennomgang av tidligere forskning på digital danning. Hennes gjennomgang viser at det er en mangel av kritiske tekster som omhandler digital danning – hovedvekten ligger på eksplorerende og argumenterende tekster for hvorfor digital danning er viktig i det hypermoderne samfunnet (Gran, 2018). Forskning på digital danning er relativt mangelfull, spesielt i norsk sammenheng – dette kan forklares med begrepets korte levetid, men også det faktum at dannelsforskning generelt og digital dannelsforskning generelt ikke er et tema som opptar så mange. Det er ikke mange som forsøker å forklare begrepet, men heller er det forsøk på å sette begrepet inn i en kontekst som passer forfatteren. Det er spesielt mediepedagoger som griper tak i begrepet og trykker det til sitt bryst noe som reflekteres i tematikken skrevet av blant annet Ola Erstad og Daniel Schofield som begge blir en del av analysens første del.

1.4 Oppgavens avgrensning og disposisjon

Dette er en tekstbasert masteroppgave og den potensielle mengden teorigrunnlag er uendelig stor. Selv om Foucault insisterte på at man burde «lese alt, studere alt» er dette ikke noe som er gjennomførbart i praksis (Skrede, 2018). For å både sette grense for hvor mye tekst jeg skal komme meg gjennom og det faktum at dette arbeidet skal være gjennomførbart på den avsatte tiden, trengs det en avgrensning. Tekstene som danner grunnlaget i denne masteroppgaven er et resultat av en utvalgsprosess hvor jeg har fokusert på tekster skrevet av norske eller nordiske forfattere, tematikken er enten eksplorerende eller bærer preg av forfatterens fagbakgrunn og i hvilket år teksten stammer fra. Selv om det har vært mange interessante tekster å gripe tak i må man på et tidspunkt – og med god samvittighet, kunne si at nå har man lest nok, selv om man ikke har lest alt (Skrede, 2018).

Tekstene som er grunnlaget for analysen er valgt ut på grunn av deres da, samtidsriktige syn på digital dannelsbegrepet. Forfatterne av tekstene er varierende, men de er alle norske og presenterer begrepet i en norsk kontekst. Tekstene representerer også en variasjon fra globale tekster beregnet på makronivå og henvender seg til Norge som nasjon, til stortingsmeldinger produsert av et utvalg helt ned til tekster skrevet av enkeltpersoner og som nødvendigvis dermed presenterer deres subjektive syn.

Denne masteroppgaven består av en teoretisk innledning med Foucaults begreper og hvordan disse kan benyttes i den genealogiske analysen. Analysen er i omvendt kronologisk rekkefølge; vi begynner med digital dannels status i dag, og graver oss ned gjennom materien. Ved hjelp av de foucaultianske begrepene skal vi prøve å sette ord på hva det er tekstene formidler, og hvordan en kan se tekstene og samfunnet sammen i deres samtid. Avslutningsvis skal vi prøve å se på hvordan digital dannelsbegrepet har blitt presentert og dermed også hvordan det har blitt forstått. To tolkninger av digital dannelsbegrepet blir formulert – og dermed blir også et prøvende svar på problemstillingen presentert.

2.0 Teoretisk grunnlag

Michel Foucaults begrepsapparat representerer hans samfunnskritiske og skeptiske blikk på det som vi tar for gitt. Hvordan ting blir til er på grunnlag av strukturer som gjerne er symbolisert med makt – og for Foucault er makt altomsluttende. Selv om jeg velger å bruke Foucaults begrepsapparat er det ikke alt som passer som hånd i hanske; Foucault er nemlig sterkt kritisk til normativitet. Foucault er spesielt skeptisk til det liberalt normative, og det kan virke som motstanden mot dette er det som har fulgt han til å bli stadig mer kritisk mot normativitet generelt (Fraser, 2009). Foucault finner det mer behagelig å gjennomføre sine undersøkelser på bakkenivå, med å se på praksiser, institusjoner og apparater som skaper og undertrykker gjennom makt og kunnskap. En kan fort gjennom dette anta at Foucault er nihilist (Villadsen, 2006) og ikke anser normativitet som viktig nettopp fordi livet ikke har noen hensikt eller verdi, men dette er rene spekulasjoner. Om Foucault er kritisk til normativitet fordi han trives best i et praksisnært nivå, eller om det er fordi han ikke maktet å kunne abstrahere til et høyere systemnivå skal være uvisst, men siden denne masteroppgaven skal ta for seg danning som undertegnede anser som et normativt prosjekt, må denne siden av Foucault fram i lyset.

2.1 Makt/kunnskap og sannhet

For Foucault var den moderne makten et av hans store fokuspunkter. Han skiller mellom den moderne makten, altså den maktformen som er her akkurat nå og *l'ancien régime* – det gamle regimet; den førmoderne makten. Sistnevnte var en makt preget av vold, våpenmakt og kunne bare regjere objektene på overflaten og på avstand. Den førmoderne makten hadde sentrale overhoder knyttet til makten slik som statsoverhoder, konger, suverenen eller staten. Under et slikt regime er objektene selv klar over, i alle fall i større grad enn i dag, at de er hersket over (Fraser, 2009). Derimot er den moderne makten preget av en *kapillær* tilstand; den er alltid tilstedeværende, men holder en lav profil. Denne makten er gjennomtrengende og behersker sine objekter på de dypeste nivåene; alt fra måten en ter seg på til våre vaner og begjær. Denne formen for makt viser seg gjennom den panoptiske selvovervåkingen hvor objektene går fra å ha en *noen* til å fortelle dem hva som er rett og galt, til å internalisere disse reglene og handle deretter. Makten er nå inne i hvert enkelt subjekt og styrer dem dermed effektivt innenfra – den moderne makten trenger ingen suveren; vi styrer oss alle helt selv uten hjelp utenfra; makten er kapillær (Fraser, 2009). Den gjennomstrømmer hele samfunnslegemet helt ned til de aller minste fakter og tanker hos objektet. Makt finnes like tilstedeværende i statslederens kontor som i kassa på Rema, i klasserommet som hjemme i stua. Foucault anser makt som produktiv heller enn undertrykkende, og det er dette som er så særegent for den moderne makten kontra den førmoderne.

Governmentality er Foucaults begrep og omfatter en maktform hvor makta har endret seg fra den panoptiske overvåkningen som passer på til at det er individet som styrer (eng.: govern) seg selv. Makta befinner seg nå internalisert i oss alle og vi passer på oss selv, i mange tilfeller helt ubevisst. Denne indre selvstyringen kan dermed sikre at det dannes kompetente og selvgående borgere med ansvar for seg selv (Villadsen, 2006). Dersom du står på rødt lys i bilen din og det ikke er noe andre i nærheten, hva er det som stopper deg fra å kjøre? For Foucault inneholder *governmentality*-begrepet en ny styringstenking som retter seg mot befolkningen som økonomisk nyttig og dermed blir menneskene de nye styringsobjektene. Gjennom denne styringsmetoden blir institusjoner, som skolen, benyttet for å sikre den oppvoksende befolkningen lykke, velstand og kunnskap (Foucault, 1991). Som et resultat av dette oppstår det en ny og gjensidig avhengig forbindelse mellom kunnskap og makt. En *governmental*isert stat er en stat hvor utøverne av makt og kunnskap like gjerne befinner seg i høye posisjoner i samfunnet som det er mannen i gata (Villadsen, 2006). Kunnskap og makt (ofte betegnet som kunnskap/makt hos Foucault) går i en evig runddans hvor kunnskap eksempelvis puttes inn i skolen og skolen deretter produserer nye former for kunnskap. En elev oppfører seg på en bestemt måte og denne kunnskapen danner grunnlaget for å etablere en ny kunnskap om hvordan disse barna skal kunne disiplineres til å endre sin atferd. Et slikt makt-kunnskaps-forhold skaper dermed bestemte måter å produsere sann kunnskap på (Villadsen, 2006). Makt eksisterer ikke uten utvinning, tildeling, distribuering og oppbevaring av kunnskap. I et slikt syn er det ikke kunnskap på en side og samfunnet på de andre siden eller samfunnsvitenskap på en side og samfunnet på den andre – her er det bare fundamentale former av kunnskap/makt som eksisterer (Gaventa, 2003). Makten konstituerer diskurser, kunnskap og sannheter (Jørgensen & Phillips, 1999; Villadsen, 2006) – noe jeg skal gå dypere inn i det følgende.

2.2 Diskurs

Se for deg et skolebygg: innenfor skolens fysiske vegger befinner det seg utallige ulike måter å praktisere pedagogisk arbeide på, ulike barnesyn og forskjellige måter å forstå læring på. Disse forskjellene som er dels like, men likevel ulike nok til å ikke passe i samme form, kan forklares med diskursive forskjeller. Diskurser er som såpebobler som legger seg ved siden av hverandre, overlapper og ligger fjernt fra hverandre. Iver B. Neumann definerer diskurser som: «[...] et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner» (2001, s. 18). Diskurser opererer dermed på et nivå av normalitet, med andre ord er diskurser ofte preget av at en ikke stiller spørsmålstegn ved hvordan ting er: de bare er sånn. Diskursene eksisterer i et felt preget av antagonistiske kamper om å inneha hegemoni – dog Foucault påpeker at det aldri vil kunne være mulig å si hva som er sant eller ikke, da ens posisjon aldri vil kunne være utenfor ens egen diskurs. Som Fraser poengterer: «den som produserer diskursen, er definert som ute av stand til å dechiffre den» (2009, s. 277). Innhyllingen i egen diskurs skaper dermed umuligheter for objektive uttalelser, og Sann utsagn vil dermed være uoppnåelig (Jørgensen & Phillips, 1999). Opptattheten av Sannhet er dog et fenomen en finner mer av i naturvitenskapen, men innenfor humaniora og samfunnsvitenskapelige grener er denne typen Sannhet mer eller mindre mangelvare, det er heller ikke vårt mål med forskningen å finne Sannheten.

For Foucault, som innehar et noget snevrere syn på diskurser og diskursteori enn de som blir presentert her, anser makt som produsent og reproduzent av diskurser. For Foucault er diskurser en form for tvang og utøvelse av vold mot objektene gjennom å fremheve noe og derigjennom nedvurdere noe annet (Foucault, 2000). For det er realiteten med diskurser; med en gang noe er inne, må noe annet være utenfor. Igjen henvender Foucault seg til institusjoner som produsenter av ovennevnte: skolen produserer en type elev og alle de barna som ikke passer inn i den A4-formede boksen blir dermed (diskursivt) utenfor fellesskapet. Diskurser er essensiell i maktens funksjon fordi det er gjennom diskursen at kunnskap og subjekter konstitueres. Diskursen eksisterer både som en tilrettelegger for makt, men samtidig også som en prosess hvor det kan skape hindringer for makten, eksempelvis kan diskursen eksistere som en motvekt eller opposisjon for det makten ønsker å gjennomføre (Gaventa, 2003). «Discourse transmits and produces power; it reinforces it, but also undermines and exposes it, renders it fragile and makes it possible to thwart» (Foucault, 2001 s. 100-101). På samme måte som diskurser og makt finnes overalt, eksisterer det også motstand og opposisjon mot det satte som hele tiden ønsker å undergrave, avsløre eller bestride makten (Gaventa, 2003). Diskurser er med andre ord ikke en naturlig gitt og ubestridelig og skaper dermed naturlig en opposisjon og motstand.

2.3 Hvorfor Foucault?

Jeg velger meg Foucault! Men hvorfor akkurat Foucault og hans begrepsapparat? Foucault representerte noe nytt, fremmed og skremmende og ønsket å skape en forklaring til hvorfor samfunnet var, og hadde blitt, som det var. Han ønsket å sette spørsmålstegn ved satte sannheter og det som vi tar for gitt – ikke for å bevise at en kan ta feil i sine antagelser, men for å bevise at det vi kan tro kommer fra vårt indre, egentlig er et resultat av den kapillære makten. Vi er disiplinert inn i et system, inn i en diskurs og handler deretter – en handling som ikke alltid er like bevisst. For Foucault er ikke makt utelukkende negativ men består av *både* positiv og negativ makt, hvor sistnevnte er forstått som en makt som holder deg igjen og stanser deg til å gjøre det du vil. Makten er også positiv og produktiv i den forstand at den får samfunnet og individene til å gå framover i utvikling og skaper nye og bedre muligheter for oss. Makten viser seg godt i skolesystemet hvor vi har gått fra en fysisk avstraffelse for å disiplinere barna, til å skape et system som gjør at barna nå kan disiplinere seg selv innenfra. Samtidig er makten arnestedet for hva som betegnes som legitimt og Sant: men Foucaults metoder er ikke en vei til den ene Sannheten – denne formen for søken er en sosialt produsert søken, og dermed underlagt makten – men heller et ønske om å skrelle vekk makten fra termer som hegemoni, kultur, sosialisering og økonomi (Gaventa, 2003).

3.0 Metodologisk framgangsmåte

Gjennom å benytte en metode kan du presentere stoffet og funnene dine fra et eksternt ståsted og dermed ikke la oppgaven gjennomsyres av deg som forsker sine subjektive meninger (Neuman, 2001). Men, problemet oppstår i en masteroppgave som er utformet slik som nettopp denne er: dette er en oppgave som er basert på tekst som grunnlag, diskurser, subjektive syn på danning og digital danning og ikke minst én forsker som har funnet alt stoff og foretatt utvalget av tekst denne masteroppgaven er bygget på. Dermed er objektivitet og eksternt ståsted noe som er urealistisk for denne oppgaven, men det er heller ikke dette som er formålet med denne masteroppgaven. Dette er en gjennomgang av digital dannelsbegrepet og selv om undertegnede har prøvd å forholde seg objektiv og distansert fra stoffet, så vil det alltid være farget av meg på grunn av mitt diskursive ståsted.

I valget av metode for denne masteroppgaven var kriteriene mine at metoden måtte være eksplorerende, nøytral og åpen for å kunne bruke de teoretiske verktøyene jeg måtte ønske. Siden jeg allerede har valgt meg et Foucaultiansk perspektiv, ønsker jeg å fortsette på dette sporet: valget faller dermed på Foucaults genealogi. Å bruke Foucaults historiske metode gjør at en kan sette ord på en undring, ikke bare om fortida og det som har vært, men også en framtidsundring. Historien stopper aldri, og når en begynner å grave i det fortidige, begynner en å se at det historiske kanskje ikke var så rosenrødt og idealistisk som vi kanskje gjerne vil forestille oss. Gjennom å avsløre eller avdekke fortida vil man gjennom dette kunne diagnostisere samtida (Kendall & Wickham, 1999). Genealogi er en slik metode, og gjennom å benytte en historisk metode på digital dannelsbegrepet, vil jeg dermed, forhåpentligvis, kunne diagnostisere nåtida med grunnlaget i hvordan begrepet oppsto

Analysen vil være en framstilling av begrepet i ulike tider – og gjennom å presentere begrepet fra ulike hold, håper vi å kunne finne en forklaring eller definisjon som holder vann. For å kunne grave meg dypere ned i materien som heter digital danning, trenger jeg verktøy fra min metodologiske verktøykasse. Min hammer blir maktbegrepet forstått som governmentality, skrutrekkeren er kunnskaps- og sannhetsproduksjon og sagen blir min diskursforståelse. Gjennom en genealogisk gjennomgang av digital danning skal jeg prøve å fornye vårt forståelse av begrepet med nåtidens fremmedheter (Villadsen, 2006).

3.1 Genealogi som metodologi

Foucault legger grunnlaget for genealogien gjennom dels inspirasjon fra Friedrich Nietzsche og hans tankegods som ender i Foucaults arkeologi; en måte å anse historie på uten å konkludere, men bare vise til hvordan ting en gang har vært. Dels er genealogien inspirert av Foucaults eget fokus og definisjon på makt og sannhet (Davidson, 2009; Kendall & Wickham, 1999). Genealogien er en historisk og utforskende metode som legger grunnlaget for å kunne kritisere noe i samtida. Kendall og Wickham definerer genealogi som: «a methodological device with the same effect as a precocious child at a dinner party: genealogy makes the older guests at the table on intellectual analysis feel decidedly uncomfortable by pointing out things about their origins and functions that they would rather remain hidden» (1999, s. 29). Med andre ord ønsker denne metodologien å sette pekefingeren på faktorer som en «til vanlig» ville holdt seg unna og ikke rørt ved.

Neumann (2001) anser at genealogien skal spore kriker og kroker, retninger det ikke ble noe av, hva som har falt av i farten og hva som har blitt igjen og bærer minner med seg fra en svunnen tid. Lik som definisjonen over, ser Neumann på genealogi som noe som har utspring fra andre og fra dagens ståsted, fremmede og uvedkommende praksiser; et fenomen som kan virke pinlig for dagens utøvere av praksisen å bli minnet på (Neumann, 2001). Genealogien søker å kunne beskrive det sosiale og det historiske ved begrepet og å kunne begrepsliggjøre forestillingen om makt som en sentral aktør (Fraser, 2009; Davidson, 2009). Gjennom genealogien ser en eksempelvis på spesifikke begrep som fenomen, og ser dermed på begrepet i en større kontekst enn ren semantikk; en bredere forståelse av begrepet, samfunnet det er oppstått i og hvilke aktører som har hatt en finger med i spillet (Kendall & Wickham, 1999).

Genealogien ser ikke etter opphav for å gripe tingens essens, eller for å søke etter en «ubevegelig form» som har utviklet seg gjennom historien; hemmeligheten som avsløres gjennom genealogien, er at det ikke finnes noen essen eller opprinnelig enhet som skal avdekkes. Når genealogien ser etter begynnelse, ser den etter ulykker, tilfeldigheter, lidenskap, smålig ondskap, overraskelser, febrilsk agitasjon, ustødig seire og makt (Davidson, 2009, s. 165).

Ved en genealogisk metodologi ønsker en dermed å komme til bunns i noe; gjennom å finkjemme etter hvilke faktorer som har spilt inn i skapelsen av nettopp dette fenomenet. Men, et viktig aspekt ved Foucaults genealogi, er at den ikke har et dømmende aspekt ved seg; den ønsker å finne ut hva som ligger bak, men har ikke til hensikt å si at noe er rett eller galt. I Foucaults senere arbeider, og spesielt synlig i hans Seksualitetens historie, bedriver han genealogisk arbeid. I boka ser Foucault på seksualitetens historie og hvordan både den diskursive måten å omtale seksualitet på og samfunnets oppfatning av seksualitet og seksuelle avvik endret seg gjennom tidene (Foucault, 2001). Genealogien konsentrerer seg om maktens krefter knyttet til diskursive praksiser, og anser kulturelle praksiser som historisk instituerte og derfor kontingente, uten forankring i noe annet enn andre, tidligere, kontingente, historiske praksiser (Davidson, 2009; Fraser, 2009).

3.2 Hvordan skal jeg benytte genealogien?

Den måten jeg benytter genealogi som metodologi i denne masteroppgaven skjer blant annet på grunnlag av mitt syn på hva som defineres som historie. Genealogi har et historisk aspekt ved seg, og jeg anser alt som skjedde før akkurat nå som historie (Kjeldstadli, 1999) – dermed blir bruken av en historisk metodologi rett i denne konteksten. Foucault anså ikke historien som en suksessiv erstatning av tanker og nye ideer, men som en kjede sammensatt av disiplin, makt og kontroll (Foucault, 1991; Villadsen, 2006). Genealogen kan ikke teleportere seg tilbake i tid, ei heller ut fra den diskursen forskeren selv står innenfor – derfor må genealogien være en historisk beretning om nåtiden. Det har tradisjonelt sett blitt sett som en farefylt ferd å skrive historie som hvordan vi uvilkårlig har kommet til akkurat der vi er nå. I likhet med Thomas Kuhn hevder Foucault at det eksisterer en flerhet av motstridende diskursive regimer som etterfølger hverandre i et historisk løp. Hvert av disse regimene er understøttet av egne praksismatriser som inneholder objekter, særegne kriterier for hva som er sant og falskt og hva som er lov og ikke (Fraser, 2009). Gjennom å kunne identifisere denne kjeden av hendelser og utvikling av begreper, blir en å kunne legge merke til konstellasjoner av makt, endring i utøvelse av makt og derigjennom endring av begreper. Genealogen må kunne gjenkjenne store og små begivenheter fra historien; sammenstøt, overraskelser, seiere og nederlag – med andre ord basisen for alle begynnelser (Foucault, 1977).

Nietzsche mente at å avdekke det urene opphav: *pudena origo*, var genealogens hovedoppgave. Her kan man dog støte på to problematikker: på den ene siden finnes en kronologi; en serie fenomener og tradisjoner som bygger på hverandre, på erfaringer og prøving og feilinger, hvordan fenomenet er i dag er en konsekvens av tidligere erfaringer. På den andre siden finnes fenomener som ikke er klart avgrenset fra hverandre (Neumann, 2001). Der den første kronologien er klart avdelt som perler på en snor, blir den andre som akvarellmaling. Det er ikke klare avgrensninger og erfaringer som kanskje ikke har fungert har ikke ført til endring, men har heller blitt med som en følgefeil – på godt og vondt. Der førstnevnte kronologi gjør arbeidet lett og oversiktlig byr sistnevnte på en hel del andre utfordringer. Blant annet blir det vanskelig å skille de ulike epokene fra hverandre, og spesielt med tanke på det relativt korte tidsrommet som digital dannelsesbegrepet spenner seg over, kan det bli vanskelig å finne konkrete skiller og ulikheter. Derfor blir det viktig å se på begrepets innhold, endringer der og eventuelle aktører som kan ha hatt en påvirkning på innholdet. Hvem det kan være viktig å holde et øye med i denne endringen kommer jeg nærmere inn på i analysen.

En viktig drivkraft i å drive på med et hvilket som helst analysearbeid er nysgjerrighet. En er nødt til å være spesielt interessert i noe for å kunne bedrive et eksplorerende arbeid, og nysgjerrighet blir dermed en viktig del av analysearbeidet for genealogen. Foucault var og opptatt av nysgjerrighet og mente blant annet at dette var en mangelvare:

Great epochs lacked this curiosity, lacked our excessive deference; they ignored their predecessors: the classical period ignored Shakespeare. The decadence of Europe presents an immense spectacle (while stronger periods refrained from such exhibitions), and the nature of this scene is to represent a theatre; lacking monuments of our own making, which properly belong to us, we live among crowded scenes. But there is more. Europeans no longer know themselves; they ignore their mixed ancestries and seek a proper role. (Foucault, 1977, s. 159).

Denne nysgjerrigheten som Foucault adresserer i sitatet over reflekterer både et samfunnsproblem og et problem en kan finne innenfor samfunnsforskning: å være kritisk i academia er ikke noe alle verken har lyst eller evne til. Det er nysgjerrigheten til digital dannelsbegrepet som har åpnet for at denne masteroppgaven har blitt en realitet. Jeg er nysgjerrig, ikke bare på begrepet sånn som det er i dag, men er jeg er også nysgjerrig og interessert i å vite hvor begrepet kommer fra. Gjennom å benytte en eksplorerende metodologi blir den kommende analysen litt som et detektivarbeid: å finne de løse trådene som kanskje ikke virker like innlysende ved første øyekast. Nysgjerrighet blir dermed en døråpner som gjør at en som forsker ønsker å ta tak i noe som ikke andre ønsker, og det er nettopp dette genealogien hjelper til med å få til. Hvorfor skal nå jeg røre rundt i digital dannelsbegrepet? Hvorfor ikke bare la ting være som de er og alltid har vært? Jeg skal gjennom denne eksplorerende genealogien prøve å finne svar på hva digital danning egentlig er ved hjelp av tekstene jeg har valgt meg ut. Det er den eksplorerende delen av analysen som er det viktigste: hvordan har begrepet vært kontra hvordan er det i dag? Kan vi finne noen røde tråder som knytter det hele sammen? Det er ingen lovnad om å finne et svar med to streker under, det er ikke helt samfunnsvitenskapelig rett; men kanskje greier vi å komme fram til noen funn som kan hjelpe oss mot veien til å besvare spørsmålet: hva er digital danning?

4.0 Analyse

I det foregående i denne masteroppgaven har jeg gått igjennom hva som definerer den klassiske og tradisjonelle danningstankegangen samt gått gjennom det foucaultianske begrepsapparatet som skal benyttes i denne analysen. Tekstene i analysen blir presentert i en omvendt kronologisk rekkefølge og hver analysedel har en oppsummerende og forklarende del med fokus på hovedpunkter og de foucaultianske tankene fra tekstene. I analysen blir jeg å presentere ulike sitater fra de aktuelle tekstene, og ut fra dem se på hvordan forfatteren ser på digital danning. De ulike tekstene har forskjellige måter å anse danning på; som vi snart skal se er det et sterkt fokus på kompetanse. Dette er et gjennomgående tema som nødvendigvis er nødt til å bli tatt med. Første *i*) analysepunkt blir dermed å se om det er digital *danning* eller *kompetanse* som det blir presentert i teksten. Samfunnet generelt, og offentlige tjenester og aktiviteter i skolen spesielt, blir mer og mer digitalisert. Det er dette argumentet som ofte blir brukt som grunnlag for at det *trengs* en digital danning – for hvordan skal vi kunne overleve i det digitale samfunnet i dag, dersom vi ikke kan mestre datamaskiner og smarttelefoner? Dette blir dog et paradoks: for dersom det er usikkerhet rundt hva det digitale dannelsesbegrepet egentlig er – så blir det vanskelig å dermed ønske seg mer av det. Er det egentlig, uavhengig av prefiks, *danning* en ønsker seg mer av når det kommer til det digitale – eller er det *kompetanse* en ønsker seg? Det er et faktum at skolen fokuserer mer på kompetanser og ferdigheter enn et normativt og abstrakt fenomen som danning: og dette kommer til å vise seg i tekstene. Fokuspunkt *ii*) blir å se hvordan forfatteren definerer digital kompetanse og om denne definisjonen eller beskrivelsen er basert på andre (eksempelvis globale aktører). Et begrep som digital danning oppstår ikke i et vakuum og vi skal derfor se etter spor fra og tråder fra andre når vi skal gjennomgå tekstene. Det tredje analysepunktet *iii*) er det avsluttende underkapittelet etter hver analysedel hvor de foucaultianske brillene tas på, og tekstene analyseres i sin samtid. Her skal vi prøve å sette ord på, med hjelp av Foucaults teoretiske begrepsapparat hva tekstene betyr for tida de er skapt i, og hvordan en kan prøve å forstå tolkningen av digital dannelsesbegrepet i sin samtid.

4.1 Digital danning her og nå

Denne genealogiske gjennomgangen av digital dannelsesbegrepet tar først utgangspunkt i nåtida og begrepet som det framstår i dag. Vi skal gå gjennom tre tekster som presenterer begrepet og hvordan det tolkes i dag. Gjennom disse tre tekstene skal vi få en følelse av hvordan begrepet er i dag, hvordan syn som presenteres på digital danning og hvem det er som kommer med definisjonen av begrepet. Først skal vi innom Ola Erstad som har et sterkt kompetansefokus og som advokerer for det digitale. Deretter svinger innom Fredrik Røkenes som presenterer en modell som setter digital danning inn som en konsekvens av å være digitalt kompetent og til sist i analysedelen skal vi til Daniel Schofield som anser digital danning som et begrep fylt med 'alt og ingenting' og utfordringene tradisjonell danning møter i kunnskapssamfunnet.

4.1.1 Erstads digitale kompetanse

Erstad befinner seg innenfor kompetansediskursen og har et sterkt fokus på det digitale (uavhengig av suffiks). Han mener digital kompetanse er noe som er blitt aktuelt i hele samfunnet de siste tyve årene på grunn av den enorme digitaliseringsprosessen vi har gjennomgått. Slik en kan lese tekstene til Erstad, som er mediepedagog, er han svært positiv til den digitale utviklingen og ønsker å utnytte og raffinere det digitale. Han anser tre kvaliteter ved de digitale mediene som preger vår bruk av dem i dag: i) global informasjonstilgang, ii) ulike synkrone og asynkrone kommunikasjonsformer og iii) brukerstyrt innholdsproduksjon og utvikling av sammensatte tekster (Erstad, 2017). Med andre ord har vi tilgang til informasjon fra hele verden, vi kommuniserer på mange ulike måter: vi er tilgjengelig hele døgnet og kan nåes gjennom mail, sosiale apper, telefon og videomøter. Det tredje elementet er spesielt viktig i skolesammenheng og særs viktig i Erstads digitale kompetanse. Vi forholder oss til ny informasjon hver dag, vi lærer oss nye former for kommunikasjon og vi produserer tekst (her er tekst tolket i vid betydning: alt fra chatting til mail til Snapchat). Men hva er det så Erstad definerer som digital kompetanse? Han forklarer at: «kompetanse er [...] noe som angår hele mennesket slik dannelsen tidligere gjorde. Forskjellen er likevel at kompetanse i større grad er løsrevet fra tradisjoner» (Erstad, 2017, s. 95). Kompetanse har med andre ord, ifølge Erstad *erstattet* danning. Denne påstanden er kvass og en kan si seg svært uenig i dette: for finnes virkelig ikke danning lengre, Erstad? Er det den digitale danningen som tar over og som erstatter det tradisjonelle dannelsesbegrepet, Erstad?

Digital dannelse gir uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærer, og hvordan de utvikler sin identitet. Slik dannelse må forankres i de unges egen livsverden. Det sier noe om nye måter å relatere til seg selv og omverdenen på, og nye krav som stilles til oss for å fungere som samfunnsborgere. I tillegg vil begrepet også omfatte hvordan ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper anvendes i kulturen. Digital dannelse peker mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere rundt den innvirkningen IKT har på de ulike kvalifikasjoner som kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og elevenes kritiske holdninger (Erstad, 2017, s. 111-112)

Erstads forståelse av digital danning er preget av hans mediepedagogiske bakgrunn, og legger dermed mye vekt på barn og unges egen livsverden i sammenheng med danning. For han er det svært viktig å dra inn de uformelle læringsarenaene i den digitale danningen: for dette er ikke et fenomen som primært foregår på skolen, men kanskje heller tvert imot: det er et fenomen som blomstrer best på barnas egne premisser og steder. Men Erstads hovedfokus ligger fortsatt på ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper – eller sagt med andre ord: kompetanse. Dette begrepet går dårlig overens med tanken om barns eget liv utenfor skolens vegger, og passer heller ikke godt inn i et bilde om identitetsdannelse og frigjøring på barns egne premisser. Erstad mener at digital danning er et uspesifisert 'dèt' som får oss til å kunne reflektere over rundt den innvirkning IKT har på forskjellige kvalifikasjoner og kompetanser. Denne metakompetansen inneholder ikke et dannelsesaspekt per se, men heller mer mot et fokus på kompetanse heller enn danning. Selv om Erstad snakker om aspekter en finner ved danning, har han selv konkludert med at den klassiske danningens tid er forbi. Det som nå er aktuelt og viktig for skolen spesielt, er kompetanse og ferdigheter med vekt på det digitale. Han vektlegger også det kommunikative, nærmere bestemt den kommunikative kompetansen, dvs. å kunne ta stiling til informasjon og i tillegg kunne produsere innhold selv. Å kunne mestre og å kunne fungere optimalt i informasjonssamfunnet krever kommunikative interaksjonsforhold, ikke bare ansikt-til-ansikt, men også i virtuelle nettverk. Denne digitale kommunikasjonsformen er nok den mest brukte formen for kommunikasjon i dag, og er dermed svært viktig for å kunne fungere optimalt i kunnskapssamfunnet, men det er også flere aspekter ved dette som kan lukte danning, selv om Erstad selv er svært så skeptisk til danning i ren form:

Er det noe som kan betegnes som digital dannelse? Hva vil det i tilfelle innebære å være digitalt utdannet, og er analog og digital danning en motsetning? Dannelsesbegrepet indikerer visse regelsett for atferd, noe som er vanskelig å beskrive når det kommer til barn og unges bruk av digitale medier. Men det kan ha en funksjon ved at vi får vurdert implikasjonene av den digitale utviklingen for den tradisjonelle forståelsen av dannelse, spesielt den elitistiske holdningen (Erstad, 2017, s. 111)

Erstad ser på den digitale danningen som en motsetning til en 'analog danning' – noe som vi kan tolke som den tradisjonelle formen for danning. I sitatet over er det, etter min mening, Erstads manglende kunnskap om hva danning er som kommer fram, heller enn hans skeptisisme til fenomenet digital danning. Han presenterer danning som et regelsett, nesten som de ti bud, for å kunne leve et optimalt liv. Dette blir helt feil når danning er ansett som det som skal gjøre deg til et fullendt menneske og en del av samfunnet, og ikke som en pekepinn på hvordan du skal bli en stjerneelev. Når Erstad kommenterer danning som «visse regelsett for atferd» viser dette heller til en form for kompetanse eller ferdighet heller enn en normativ oppfatning av hvordan danning gjør subjekter og skaper fellesskap. Danning er ikke en regelbok som forteller hvordan en skal leve eller hvordan en skal oppføre seg – ei heller er danning en kjerne til elitisme. Når en tenker på danning som etikette og høyklasse, viser dette til en av de vanlige misoppfatningene når det kommer til danning. Å være dannet innenfor sosieteten og middelklassen er ikke det samme som den danningen som skolen og danningsteoretikerne ettertrakter. Dermed ligger kjernen i Erstads kritikk, ikke i at han er kritisk til danning som et fenomen, men heller i at han har misforstått hva danning, i pedagogisk sammenheng, egentlig er. Flytter vi blikket over på Erstads tolkning av digital dannelsesbegrepet, ser vi at han anser danning som noe bredt og overordnet, og ikke minst; som en kompetanse:

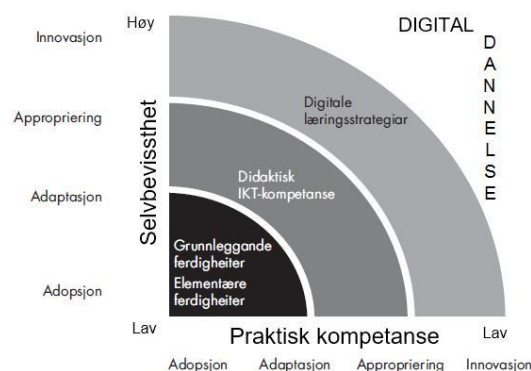
Jeg beskriver [...] digital dannelse som en bredere kulturell kompetanse. Denne betegnelsen fungerer som en overordnet refleksjon omkring konsekvensene av den digitale utviklingen for individet, kollektivet, samfunnet og kulturen. Det vil altså ikke si at dannelsen i seg selv er blitt digital, som betegnelsen lett kan gi inntrykk av, men at utledningene av den digitale utviklingen har relevans for perspektiver på dannelse. Det handler om å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammene som preger vår kultur (Erstad, 2017, s. 111)

Denne bredere kulturelle kompetansen som Erstad her henviser til, skal vi se i analysedel 3, kommer fra Morten Søby. Dette er et alternativ til danning, og især den digitale danningen, og slik som Erstad her presenterer den, er det som et ledd i å kunne mestre noe. Det er en gjennomgående rød tråd i Erstads tekster, at han ønsker at vi skal mestre det ene og det andre. Det å fungere optimalt i et samfunn som er preget av teknologi og digitale løsninger krever, ifølge Erstad, å mestre dem. Han sier ingenting om forståelse eller en dypere kunnskap om det som skal mestres. Her skal det mestres for mestringens skyld. Skal vi følge Erstads eksempel på hva digital danning er, blir dette vanskelig. Særlig fordi Erstad ikke anser danning som verken viktig eller som en del av skolen pedagogiske oppdrag, men også vanskelig fordi han fokuserer, etter min mening, for mye på begrepets prefiks. Det er det digitale som er det viktigste, det er først og fremst en kompetanse som skal tillæres, deretter mestres – og så skal en være klar for neste trinn. Hans digitale danning er det å kunne tilpasse seg det digitale og moderne samfunnet vi alle er en del av, og hvor målet er å kunne fungere optimalt. Erstads digitale danning er dermed å kunne forstås som en digital kompetanse, hvor dannelsingsaspektet er tatt helt vekk. Om dette er en trend, eller om dette er isolert kun Erstads mening om begrepet, skal vi se nærmere på i neste tekst.

4.1.2 Digital kompetanse og unge i dag

Røkenes viser til at 9. trinnselever ikke når opp til de digitale ferdighetene som er satt gjennom kompetansemålene i læreplanen. Dette er paradoksalt sett opp mot unge menneskers bruk av digitale medier på hjemmebane hvor et flertall av nevnte ungdommer rapporterer å bruke datamaskin hjemme hver dag – med andre ord utvikles unges kompetanser og ferdigheter innenfor det digitale på hjemmebane, og ikke innenfor skolens rammer (Røkenes, 2018). Slik vi så i Erstads kapittel over, er det på elevenes uformelle læringsarenaer, at de digitale ferdighetene kan få vokse og gro. Paradoksalt nok er ikke de digitale ferdighetene elevene tilegner seg selv, nok til å fylle de kompetansekravene skolen stiller. Hva kan dette komme av? Er ikke barna som vokser opp i dag digitalt innfødte? Hva er det barna mangler, og som de ikke på egen hånd klarer å skaffe seg: mangler dagens barn rett og slett en digital danning?

De digitale ferdighetene som en finner i LK06 er presentert som en trinnvis modell (til forveksling lik den modellen til Røkenes selv, som vi avslutningsvis i avsnittet skal presentere), hvor en starter på et basalt nivå og arbeider seg opp mot et refleksivt og tilnærmet ekspertnivå. De digitale ferdighetene er delt inn i fem kategorier med hver sine fem trinn som skal mestres. Kategoriene er i) bruke og forstå, ii) finne og behandle, iii) produsere og bearbeide, iv) kommunisere og samhandle og v) utøve digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det er derfor et tankekors at elever virker til å ha en kilde til kompetanse og ferdigheter på hjemmebane, men likevel ikke klarer å oppfylle de krav som skolen stiller. Er dette fordi de kravene som kommer fra skolen er såpass fjernt fra de unges virkelige verden? Er kravene som stilles ikke relevant for barna, eller ligger feilen hos de unge i dag? Noe må være galt siden så mange som én av fire elever på 9. trinn mangler den digitale kompetansen som kreves av dem. En mulig forklaring på at elevene ikke når opp til skolens standard, kan være at lærerne i dag ikke gjør det heller. Overheaden og plansjenes tid er forbi, og skolene skriker etter digitale løsninger. Men hva hjelper dette dersom lærerne ikke har evne eller kompetanse til å lære elevene det digitale de trenger for å kunne mestre kunnskapssamfunnet? Det finnes høye krav for å kunne undervise i basisfagene i skolen i dag, men det er ikke de samme strenge kravene når det kommer til det digitale. Røkenes påpeker derfor lærernes digitale kompetanse (evne til å kunne mestre IKT), som en direkte påvirker for elevenes digitale danning. Det er et sammensatt problem å finne svaret på, men gjennom en modell Krumsvik har utviklet og som Røkenes viser til, ser vi at digital danning kommer inn som et mulig svar på dette.



(Krumsvik & Røkenes, 2016 i: Røkenes, 2018, s. 195).

Modellen illustrerer hvordan en går fra grunnleggende nivåer av ferdigheter, inn i didaktiske måter å forstå det digitale på og over i digitale læringsstrategier. Det endelige nivået, og som en konsekvens av å ha fullført de tidligere trinnene eller nivåene, er digital danning. Den digitale danningen kan dermed være nettopp det både elevene og lærerne mangler. De blir stående fast på det nest øverste nivået, og har ingen medierende hjelpere som kan få dem opp til det endelige målet. Hvordan en skal bli digitalt dannet og/eller digitalt kompetent er ingen lett sak. Men, betyr dette at dersom du mestrer digitale verktøy og kan lære det bort, at du er digitalt dannet? Eller inneholder digital danning for Røkenes noe mer? Røkenes forklarer, gjennom Krumsviks modell at digital danning er:

Bevissthet rundt etiske dilemmaer, sosiale dimensjoner og aspekt som IKT har for menneskets utvikling, hvordan håndtere slike saker, og hvordan fremme positive holdninger og oppførsel med bruken av IKT gjennom å diskutere etiske fallgruver og dilemmaer som involverer elevenes digitale livsstil i og utenfor skolen (digital mobbing, ulovlig nedlastning, personvern, plagiering anonymitet på nett, kildekritikk). (Krumsvik mfl., 2016; Røkenes & Krumsviks, 2016 i Røkenes, 2018, s. 195).

Her ser vi et sterkt fokus på det *digitale*: hvordan en skal fungere best mulig på nett ved å ikke mobbe, være kildekritisk og ikke laste ned ulovlig. Denne formen for digital danning virker egentlig som en veileder for en lærer som skal undervise i nettikette – ikke som en definisjon på noe som inneholder suffikset danning. Denne definisjonen virker som den har et forbehold om at elevene «allerede er allmenndannet» før de kan kaste seg i gang med den digitale danningen – i tråd med den stegvise modellen definisjonen er hentet ut fra. Ja, denne definisjonen forteller noe om hvordan du skal oppføre deg på internett, men den sier ingenting om hvordan du eksempelvis skal *bli* kildekritisk eller etisk bevisst. Dannelsenaspektet er med andre ord fjernet helt – og selv om 'danning' er en del av begrepet så er innholdet helt tømt for danningstanker. Røkenes trekker fram den uformelle læringsarenaen som en kilde til digital danning, men som tallene innledningsvis viser til, så er dette tydeligvis ikke nok for at elevene skal kunne klassifiseres som digitalt dannede.

Røkenes griper også tak i literacybegrepet og mer spesifikt i digital literacy som defineres som evnen til å kunne lese og skrive digitalt samt å kunne vise kildekritikk til det som er å finne på nett. Literacybegrepet er et relativt nytt begrep i norsk kontekst, og har dermed ingen god norsk oversettelse. Det som heller da har blitt gjort, er å bruke kompetanse synonymt med literacy og begrepet brukes også som en suffiks for mange andre begreper. Eksempelvis slik som 'digital literacy', media literacy og literacy skills. Begrepet passer til alt og ingenting, og brukes uten en bestemt forklaring på hva det er – på lik linje med digital dannelsesbegrepet, kan en kanskje tørre påstå. Ser vi nærmere på digital literacy, som kan defineres som en internasjonal tolkning av digital dannelsesbegrepet, ser vi at dette er en praktisk og kompetanserettet forståelse. Røkenes viser til Tyner som deler inn digital literacy i to kategorier: i) 'tool literacy': den konkrete bruken av datamaskiner og andre digitale hjelpemidler og ii) 'literacy of representation': som er hvordan vi forstår sosiale mediers oppbygning, hvordan de skaper mening og hva de ulike medier står for (Tyner, 1998 i Røkenes, 2018). Røkenes ser med skeptisisme til både den norske grunnskolen og til samfunnet generelt hvor det er mange som bruker datamaskiner uten å inneha punkt nummer to: de bruker datamaskinen rent teknisk, men har ingen kritisk sans å bruke på det de finner. Dette er, ifølge Røkenes, noe som vi som mennesker ikke

har latent i kroppen, men noe som vi må læres opp i (2018). Med andre ord er det skolen som står for fall i manglende undervisning i å være kritisk på nett, eller nettikette. Røkenes etterlyser derfor en mer holistisk IKT-undervisning som skal, slik de grunnleggende ferdighetene er presenter som, integreres i alle fag. Igjen ser vi, at dette er en tolkning av begrepet som gjør at dannelsingsaspektet forsvinner helt. Selv om dette er en literacy og ikke danning, så ser vi likheter her med hvordan vi anser det praktiske og kompetansefokuserede som viktigst når det kommer til det digitale i skolen. Selv om Røkenes etterlyser en mer kritisk måte å bruke digitale hjelpemidler på, henvender han seg ikke til digital danning som svaret på dette. Dette kan være fordi digital danning kan være vanskelig å oppnå, eller det kan rett og slett være fordi den digitale danningen. Modellen som ble presentert inneholder jo nettopp disse aspektene som Røkenes mener mangler. Digital danning for Røkenes er en konsekvens av å være digitalt kompetent og dermed blir digital danning et paraplybegrep for kompetanse. Det kan virke som det er 'den moderne måten' å anse digital danning på i dag: at digital danning og kompetanse er to begreper som kommer hånd i hånd. Den tradisjonelle danningstanken er helt vekk, og er erstattet med et begrep, som for oss, er et mer moderne og passende begrep i skolesystemet. Danning er brukt som suffiks i begrepet, men innholdet i danningen og danningstankegangen er nesten helt borte. Grunnene til dette kan være mange, men som vi ser er fokuset i dag ikke på det å danne et helhetlig menneske som skal være til for sin egen del, men heller et menneske som skal fungere som et tannhjul i et mye større system. Det er viktig for staten at vi avler humankapital, og det er viktig at denne kapitalen er kompetent, framfor å være dannet. Danning er ikke lenger viktig for danningens skyld, kan det virke som. Den siste teksten vi skal innom i den samtidige analysen tar også for seg kompetanse, men hvordan stiller Schofield seg til dannelsingsaspektet oppi alt dette?

4.1.3 Digital danning og utdanning

Schofield påpeker at «digital danning er [...] ikke et veletablert begrep med innflytelse inn mot skole- og utdanningsinstitusjoner, og begrepet har heller ikke noen klart innarbeidet definisjon» (Schofield, 2018, s. 151). Denne kommentaren passer overens med det vi allerede opparbeidet oss: digital danning mangler en definisjon vi kan enes om, og det brukes heller som et argument eller som et resultat for kompetanse. Schofield anser digital danningsbegrepet som et meget omfattende begrep som inneholder alt fra kritisk refleksjon, identitet, solidaritet, følelse av fellesskap, autonomi og fleksibilitet. Dette er jo kjente begreper som er hentet fra den klassiske danningsforståelsen, og som, dersom det hadde vært danningen, og ikke det digitale, som hadde vært i fokus, kunne vært en plausibel tolkning av begrepets innhold. Det digitale danningsbegrepet har ikke en naturlig plass i skolen, men likevel presiserer Schofield at det er nettopp skolens ansvar at barn skal kunne mestre utfordringer som de blir utsatt for på grunn av den digitale kulturen de vokser opp i (2018). Med andre ord er det skolens ansvar at elevene digitalt dannes. Paradokset her er at grunnet begrepets manglende definisjon, blir det dog vanskelig for skolen å ansvarliggjøres for at dette skal kunne garanteres barna. Hvordan kan skolen ha ansvaret for å digitalt danne elevene – når det ikke finnes en definisjon på begrepet, og dermed ikke noen *mål* eller retningslinjer og gå etter? Schofield anser digital danning som et begrep som favner bredere enn både ferdighet, kunnskap eller kompetanse kan: «[digital danning] favner bredt og helhetlig som innbefatter evne og vilje til å mestre eget liv. Dette inkluderer også bevissthet om etikk og det å ta ansvar for en «bedre verden»» (Schofield, 2018, s. 150). Her ser vi altså den samtidige tanken som vi tidligere har blitt introdusert for: digital danning blir som et overhengende eller overgripende begrep for kompetanse og ferdigheter.

Ser vi nærmere på digital danningsbegrepet, deler Schofield den i to: på den ene siden å være kompetent i å benytte digitale verktøy og arbeidsmåter (herunder er også evnen til å beskytte seg selv for farlige inntrykk), og på den andre siden være kritisk til det etablerte samfunnet og egne praksiser og vaner (Schofield, 2018). Dette drar paralleller til Tyler som vi så referert i Røkenes' tekst. Der var der derimot digital *literacy* som ble definert på denne måten, og ikke danning. En digitalt dannet, ifølge denne forståelsen, vil med andre ord kunne være i stand til å ønske endringer både for seg selv på individnivå, men også inneha et ønske om å skape endring og forbedringer på verdensbasis. Men, Schofield uttrykker at det er et klart skille mellom danning og kompetanse: «Et begrep som digital danning vil dessuten skille seg fra digital kompetanse og digitale ferdigheter fordi det også vil inkludere et *normativt* aspekt – en etikk som ikke bare er koblet til en selv, men også til å oppnå «det gode», både for en selv og med et ansvarsforhold til samfunnet og verden» (Schofield, 2018, s. 153). Denne tankegangen klinger godt, dersom en ser tilbake på triaden Løvlie og Korsgaard presenterte i innledningen. Det normative som blir presentert her, har det ikke vært fokus på hos de to foregående, og er også et aspekt ved danningen som Fauskevåg ser seg enig i:

Som Odin Fauskevåg skriver [...] er det «det normative i kommunikasjonsrelasjonen som er det egentleg dannande». Normativ forpliktelse er sentralt, slik han ser det. Det er normative er imidlertid svært utfordrende å forholde seg til i en digital, multikulturell og kompleks verden. Å ta stilling til verdier, mene noe om hva som er riktig og galt i et slikt samfunn, er ingen enkel sak. Løvlies definisjon av teknokulturell danning inneholder evnen til å takle differens. Dette kan også forstås i retning av at verdier relativiseres, noe som kan innebære en fare for at vi mister normativ forpliktelse, slik Fauskevåg påpeker, fordi folks verdier blir for komplekse i møte med virkeligheten (Schofield, 2018, s. 153).

Schofield påpeker at normativitet og digitalitet ikke er et make par, og at de derfor vanskelig kan fungere sammen. Samfunnet og verden generelt blir mer og mer digitalisert og det blir dermed vanskelig å 'ta vare på' det normative. Dersom det normative neglisjeres kan det, slik Fauskevåg ser det, bli et samfunn og en verden med mennesker som ikke kjenner seg normativt forpliktet til noen andre enn seg selv. Et samfunn bygget på digitale kommunikasjonsformer og relasjoner som bare befinner seg på andre siden av en skjerm. Det normative, og den tradisjonelle danningstankegangen med den står i fare for å rett å slett bli borte. Vi evner rett og slett ikke lengre å skape normative forbindelser med de vi kommuniserer digitalt med, vi blir mer og mer sittende alene, men digitalt sammen, foran en skjerm.

Schofield viser til Drotner som mener at digitale medier, både i seg selv og som artefakter, kan være viktige dannelsesverktøy. Disse kan gi oss et utenfrablikk på oss selv – men at det kreves kyndig veiledning dersom dette utenfrablikket skal kunne utvikles til kompetanse eller danning (2018). Dette er en fascinerende tolkning: som kan tolkes på to måter: i) at en refleksiv måte å se seg selv som individ kan ende opp i kompetanse eller danning – enten blir du dannet eller så blir du kompetent. Eller ii) kompetanse og danning er så sterkt knyttet sammen at de kan være vanskelig å skille fra hverandre. Summa samarium viser dette at selv om vi innehar et metablikk på oss selv, kan ikke dette garantere danning (eller kompetanse). Her ser vi dermed igjen at danning og kompetanse lett kan forveksles eller forvirres med hverandre. Den kanskje største forskjellen mellom danning og kompetanse er kanskje at kompetanse kan måles og har en klar definisjon i offentlige dokumenter. Eksempelvis viser Schofield til:

Den «offisielle» forståelsen av digital kompetanse kan leses som en bred tolkning med innflytelse fra danningstradisjonen. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter regnet Utdanningsdirektoratet (2012) både det å tilegne seg informasjon, produsere, kommunisere og utøve digital dømmekraft inn under begrepet digital kompetanse. Likevel kan man si at det er et individuelt fokus i flere av de etablerte definisjonene, ofte knyttet til hva enkeltmennesket «trenger» for å mestre deltakelse i samfunnet (Schofield, 2018, s. 151).

Slik den digitale kompetansen blir presentert over kan til forveksling være lik tanken om hva digital danning også er. Det inneholder et skaper- og kreativitetsaspekt som tidligere har blitt vist som en viktig del av digital *danning* – men som her er vist som et kriterium for digital *kompetanse*. Men selv om prefikset er det samme i begge begrepene, er de svært langt fra hverandre når det kommer til innhold. Schofield viser også til at digital kompetanse har røtter i den tradisjonelle danningstanken, som vi tidligere har sett er den dannelsesteoretiske treenigheten hvor Schofield mener at den digitale kulturen skaper en økt kompleksitet ved disse tre. «Av den grunn er digital danning et begrep som gir mening når det gjelder å forsøke å formulere hvordan individer, grupper og samfunn forholder seg til hverandre, og også hva slags tenkesett som kan gi gode rammer for å leve gode liv i velfungerende samfunn» (Schofield, 2018, s. 151). Digital danning er med andre ord en mer tidsriktig form for danning: men er denne danningen en teknifisert dannelsesform, eller er det en ny form for danning som ikke er en del av den klassiske danningstanken? Er digital danning med andre ord den danningen som vi trenger i dag for å kunne leve velfungerende liv i et samfunn i fluks og med digitale løsninger på alt? For å underbygge sitt syn på digital danning presenterer Schofield refleksjon, slik nevnt hos Drotner fram:

Refleksjon har ofte blitt trukket frem som en sentral del av digital kompetanse og digital danning [...] I dagens verden kan dessuten selvrefleksjon og selvbevissthet ses som sentrale kompetanser i digital kompetanse [...] Selvrefleksjon kan bidra til at vi distanserer oss fra oss selv og vår sosiale praksis, og gjennom det kan vi lære å gjøre informerte valg og utøve dømmekraft. Refleksjon kan imidlertid være et litt utydelig og vanskelig definert begrep i seg selv (Schofield, 2018, s. 154).

Som Schofield selv sier: det blir fort vanskelig å forklare et i utgangspunktet ullent begrep, som digital danning er, med et annet like vanskelig definert begrep som refleksjon. Men til tross for dette viser han til at refleksjon er en viktig ingrediens i både digital danning og i digital kompetanse. Her ser vi igjen at er uklare skiller mellom den digitale danningen og den digitale kompetansen og at de ofte blir nevnt i samme åndedrett. Selv om Schofield her trekker fram refleksjon som en viktig ingrediens i begge begrepene, er denne selvrefleksjonen mye mer framtrødende i et dannelsesperspektiv enn i et kompetanseperspektiv. Blir det dermed slik at ved å reflektere over de (digitale) valgene vi tar i hverdagen utvikler – eller dannes? – vi til disse borgerne som passer så godt inn i kunnskapssamfunnet? Er det selvrefleksjon som er kilden til den digitale danningen, sågar som den digitale kompetansen?

Schofield påpeker, slik vi har sett i avsnittene over, at danning kan være vanskelig å sette fingeren på: «Det er ikke mulig å angi helt konkrete mål for hva danning skal være for den enkelte elev, ei heller å planlegge konkret hvilken betydning spesifikke læringsaktiviteter får for elevenes dannelsesprosess. Men slik jeg ser det, kan danning fungere som en visjon eller bakgrunn for det som skjer i skolen» (Schofield, 2018, s. 158). Danningstanken med å anse (digital) danning som en visjon framfor et direkte mål eller en normativ tankegang er en tanke som har arnested i en annen tekst vi skal se nærmere på i tredje analysedel hos Morten Sjøby. Men, med tanke på danning i skolen stiller Schofield seg noget kritisk: «Jeg [vil] hevde at det er krevende, for ikke å si umulig, å omsette danning direkte til undervisning og læring, i betydningen at man ikke kan bevise at danning "har skjedd"» (Schofield, 2018, s. 155). Betyr dette da, at den viktigste faktoren med danning i skolen, er hvorvidt danning kan bevise sin eksistens? Skal ikke danning ha en plass i skolen fordi det ikke er synlig og ikke kan direkte måles hos barna? Uansett hvilket prefiks danning har foran seg, vil ikke danning som et normativt fenomen kunne observeres hos barnet. Men på samme måte kan en ikke observere kreativitet, tanker, fantasi eller motivasjon. Presenterer dermed Schofield en tanke, som drar paralleller til behavioristisk tankegang og utdaterte pedagogiske måter å tenke læring og mennesker på? En tanke om at det som ikke kan direkte observeres eller måles, ikke er verdifullt eller viktig i skolesammenheng? Skolens viktigste oppdrag er å formidle læring, men den norske skolen har og et dobbelt oppdrag: både å utdanne og å danne – dette er forankret i formålsparagrafen og gir dermed danning en viktig plass i skolen. Selv om danning ikke kan observeres eller måles i kvantum eller kvalitet er det viktig og lovfestet, men, som vi kanskje ser hos Schofield, er ikke danning øverst på agendaen – uansett prefiks. Digital danning for Schofield er, som vi har sett hos de to andre tekstene i første analysedel, preget av kompetansebegrepet. Selv om digital danning i utgangspunktet er et begrep uten kompetanse- eller ferdighetsfokus, får det raskt dette innholdet i dagens pedagogiske klima. Det er umulig å tenke skole uten kompetanse i 2020, men slik trenden viser i dag, virker det mulig å gjøre skole i 2020 uten (digital) danning.

Hva har vi så lært fra første analysedel?

Gjennom disse tre tekstene som representerer samtida, ser vi at dannelsbegrepet oftere enn ikke, blir forstått som kompetanse, satt opp mot kompetanse eller tilsidesatt til fordel for kompetanse. Erstads tekst er preget av hans diskursive ståsted og hang mot kompetansebegrepet. Han anser danning som *noe*, men mener at kompetanse har kommet som en erstatning for dannelsbegrepet og en mer moderne og tidsriktig tolkning av begrepet. Erstad presenterer dagens samfunn som et kunnskapssamfunn preget av teknologi, digitalisering og gir omtrent en dødsdom til det analoge og derigjennom den tradisjonelle danningstanken. Dermed blir det naturlig at dannelsbegrepet for Erstad er nødt til å gjennomgå en digital transformasjon inn i en form og tolkning som passer det samfunnet vi skal dannes inn i i dag. Denne tankegangen passer godt sammen med Foucaults forståelse av den moderne makten; en makt som tilpasser seg et moderne samfunn og som befinner seg på individnivå framfor på makronivå. En danning forstått som kompetanse, slik en kan friste seg til å forstå Erstads tolkning som, blir dermed en manifestasjon av nettopp dette: danning som noe normativt er for lite håndfast og for abstrakt, mens kompetanse derimot er både målbart og synlig. En kompetanse kan det settes mål på, og en kan avansere gjennom utviklingstrinn og kan til syvende og sist måles. Med andre ord blir Erstad en viktig stemme for å tale kompetansens viktighets sak – og dette situerer Erstad som en Sannhetsprodusent: han taler kompetansens sak mens han samtidig nedprioriterer danningens viktighet. Selv om det kan virke rett som Erstad tenker, at danning forstått på den tradisjonelle og Humboldtske måten kanskje er utdatert, blir det med dette en feilvekting av hva som skal tas med fra det fortidige. Erstad har, om han selv er klar over det eller ikke, makten til å kunne dømme dannelsbegrepet nord og ned, kalle det utdatert og sette det av med pensjon. Men vil det digitale dannelsbegrepet komme inn som en arvtaker med sine minner fra fortiden, eller vil digital danning, ifølge Erstad bli noe helt nytt som er grunnet på kompetanse heller enn danning?

Ser vi på Røkenes' tekst kan vi dra paralleller med Erstads tankegang; det er kompetansebegrepet som er i fokus, selv om det er digital dannelsbegrepet som er forsøkt forklart. Modellen som setter digital danning som et resultat av oppnådde kvalifikasjoner og kompetanser vitner om dette. Modellen tar utgangspunkt i et klasserom og dersom en anser skolen som en sterk kilde for governmentality finner vi her en klar kilde til denne indre selvstyringen. Målet gjennom en governmentalitystyring er å sikre kompetente borgere, og, som modellen viser, er digital danning den ypperste formen for kompetanse. De som 'fullfører' modellen og oppnår digital danning blir med andre ord rustet, rent kompetansemessig, for det samfunnet som vi lever i i dag. Ved hjelp av å kunne være kildekritiske til det vi finner på nett, være kreative og oppfinnsomme og beherske bruken av en datamaskin er vi med andre ord klar for det som venter oss der ute. Foucault kunne ikke sett for seg et samfunn slik det er i dag (det er det vel neppe mange som kunne for 30-40 år siden), og det er dermed viktig å tenke på framtida som i fluks: vi veit ikke hva som kommer rundt neste sving, men det er dog viktig at våre unge er forberedt på nettopp denne flyktigheten. Barn og unge i dag skal være forberedt på å kunne tre inn i ukjente yrker og situasjoner og de skal være forberedt på å bytte yrker. Den tid da en startet i et arbeid og ble der til en fikk gullklokke er forbi: vi må forberede de unge på ei ukjent framtid preget av digitalisering, hurtighet og usikkerhet. Røkenes trekker også inn literacybegrepet, og med dette kommer den internasjonale formen for kontroll inn: som vi skal se i tredje analysedel har OECD en finger med i spillet for nettopp det sterke kompetansefokus vi ser i skolen i dag.

Schofield trekker inn, i tillegg til at danning er et meget kompleks begrep, et normativt aspekt ved danningen. Det digitale kan skape vanskeligheter for å føle normativ forpliktelser for andre mennesker og deres situasjon. Derfor mener Scofield at (digital) danning er et selvrefleksivt prosjekt hvor en er nødt til å lære seg til å tenke kritisk og være en medborger i storsamfunnet. Gjennom den tradisjonelle danningstankegangen ser vi at solidaritet er en viktig kilde til nettopp danning – spesielt i treenigheten hvor vi har menneskets forhold til verden. Men hvordan skal vi egentlig kunne knytte bånd og relasjoner med mennesker via digitale kommunikasjonsformer, når vi helt mangler den normative forpliktelsen til de vi snakker med? Det er jo bare å krysse ut vinduet, og så er samtalen og personen vekk for alltid. Satt på spissen er vi ikke forpliktet eller føler noen trang til å ivareta 'den andre' – dette skaper dermed en spesiell form for makt som hver og en av oss innehar. Vi har makten til å bestemme hvem vi skal ha innpå oss i livet, både det fysiske og det digitale livet. Men vi har også en helt annen makt: nemlig den som gjør oss til nettrull og andre til ofre. Det er så lett å gjemme seg bak en skjerm og komme med alle de tankene en måtte ha om det mennesket du føler null normativ forpliktelse for. Er det slik vi mennesker skal bli: kun fokusert på oss selv og våre egne meninger, uten noen tanke for den som beskjedent måtte berøre? Er det da slik, at digital danning kan være med på å snevre inn mengden nettrull og skape et mer lydhør og normativt forpliktende menneske? Er det dette som er målet med digital danning?

Ser vi på diskurstanken er det, i utgangspunktet, vanskelig å skille én diskurs fra en annen innenfor temaet digital danning. Dette fordi det er så mange ulike tolkninger av begrepene og forståelser av dem, at diskursen i seg selv ikke blir klart avdelt, men heller som et venndiagram hvor ulike diskurser faller inn i, og krysser hverandre. Denne uklarheten vises veldig godt i hvordan disse tre tekstene behandler digital dannelsbegrepet: det er ingen klar formening om hva begrepet inneholder eller, som også er veldig viktig for diskurser; *ikke* inneholder. Uten en et klart skille for hver diskurs (det vil eksempelvis si danning- og kompetansediskursen), blir det svært vanskelig å kunne si 'dette passer ikke inn her'. Uten klare skiller blir det dermed også mye lettere å bruke begrepene om hverandre, det står ingen begrepspoliti i enden og passer på. Digital dannelsbegrepet blir brukt litt slik som forfatterne selv mener det er riktig å bruke det, og ikke fordi det er en bred enighet om begrepets innhold. En diskurs er virkelighetsbærende for de som befinner seg innenfor den, og dette kan sies å være en kilde til uenighetene som oppstår: dersom en befinner seg innenfor skole- og kompetansediskursen blir det vanskelig å trekke inn danning som noe normativt. Spesielt vanskelig blir det når de to 'digital' og 'danning' som tidligere ikke har blitt ansett som et make par, blir satt sammen til ett og skal forstås under ett. Disse to komponentene kommer fra hver sin kant, og skaper dermed en naturlig friksjon av å ha blitt forent. Enda til blir det vanskelig når begrepene mangler en bred enighet om hva de skal inneholde. En diskursiv enighet om begrepet klarer vi ikke å finne i samtidas tekster, men én enighet har vi kommet fram til: vi veit ikke i 202 hva digital danning egentlig er.

4.2 Status quo, digital danning?

Vi har nå sett at digital danning i dag er et begrep som inneholder mange aspekter og som gjerne kan anses som sidestilt eller det samme som kompetanse. Det er ingen bred enighet om begrepets innhold eller forståelse, men vi merker at inspirasjonen og fokuset på kompetanse kanskje har et arnested som kommer før vår tid. Vi har ingen klar forståelse av begrepet i dag, men hvordan oppfattes digital dannelsbegrepet for 10 år siden? På dette tidspunktet har begrepet eksistert i norsk kontekst en stund, og en kan vel dermed også tenke seg at begrepet har fått en plass og en innholds betydning. Skolene har hatt LK06 som læreplanverk en stund, og de har fått kjenne på grunnleggende ferdigheter og samfunnets generelle digitalisering. Denne analysedelen har to tekster: den første fra Haugsbakk og Nordkvelle som presiserer viktigheten av å se danning og medier sammen og deretter teksten til Thorvaldsen som anser digital danning og kompetanse som innenfor den samme diskurstankegangen.

4.2.1 Digitale medier og danning

Haugsbakk og Nordkvelle innleder kapittelet sitt med å konstatere en forutsetning: medier, pedagogikk og danning er nødt til å bli forstått annerledes i dagens samfunn enn tidligere. Med andre ord blir denne formaningen i tråd med det vi tidligere har sett: noe må oppdateres og gjøres aktuelt igjen. Skolen som institusjon har fått kjenne på kravet om å 'være på nett' - ikke bare i form av å være oppdatert på ny kunnskap, men også de måtene den kan bli formidlet til elevene på. Teknologiske løsninger blir lovprist og skolens fokus er nå på å kunne mestre det som vi tidligere ikke greide - og for å greie dette trenger elevene kompetanse og ferdigheter (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). Men midt oppi denne teknologiske tankegangen er det svært viktig å kunne se danning og kompetanse som to adskilte ting, noe også Schofield presiserte. Danning blir ofte nevnt i sammenheng med at det teknologiske nå utgjør en naturlig del av allmenndanningen, men danning nevnes ikke som en viktighet i seg selv, og dette tar forfatterne tak i:

Resirkulerte idealer om danning fremmes tilsynelatende som adekvate svar på usikkerheten i samfunnet, men dekker i hovedsak over det motsetningsfylte og vanskelige. På en måte kan vi si at man forsøker å skape entydighet av flertydighet. Dette har virket begrensende for dannelsdebatten fordi «danning» i stor grad har blitt gjort til del av et utvidet kompetansebegrep. Her har det vært et ikke ubetydelig press fra et overnasjonalt organ som OECD. Med en kritisk tilnærming kan vi kanskje si at vi har fått en markedstilpasset form for dannelsdebatt (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 340).

I sitatet over konstaterer Haugsbakk og Nordkvelle dannelsbegrepet som utdatert og resirkulert. De anser dannelsbegrepet som stagnert i fortiden uten å kunne eller ville da ta hensyn til at samfunnet i dag er i rivende utvikling og trenger et oppdatert og nyskapende dannelsbegrep: som digital danning. Som en slags løsning på det utdaterte dannelsbegrepets problematikk har en forsøkt å føye danningen inn under kompetansediskursen: for hva er vel mer oppdatert og dagsaktuelt enn kompetanser for framtida? Danning fungerer da som noe som er sekundært til kompetanse og har heller ingen egenverdi. Haugsbakk og Nordkvelle etterlyser derfor, som nevnt, et dannelsbegrep som er forankret i samtida, framfor i fortida. I utdanningssektoren i dag fungerer dannelsbegrepet på samme måte som begrepene «gud» eller «vitenskap»: det er rommelige, inkonsistente og elastiske - de rommer egentlig alt, og dermed også;

ingenting (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). Et dannelsesbegrep som er direkte knyttet til den nye teknologien samtidig som dette ikke betyr at en kullkaster den «originale» forståelsen av danning – rett og slett en oppgradering. De etterlyser et dannelsesbegrep som er mer i takt med samfunnet i dag, og som tar tak i utfordringer som vi står ovenfor her og nå. I praksis vil dette da bety at en tradisjonell tekst får selskap av tekster i vid forstand, eksempelvis på skjerm, å forholde seg til multimodale tekster og digitale regneark (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). Det de etterlyser er dermed den digitale danningen, er det ikke?

Forfatterne aner å skimte spor etter en ny dannelsesdebatt gjennom en gryende kritikk av den dominerende diskursen som innbefatter teknologi og nye medier, hvor hovedtyngden ligger på kompetanse. «En viktig tendens er understrekningen av refleksivitet som grunnleggende for danning i dag. Forsøkene på å beskrive danning som noe unikt og forskjellig fra kompetanse er imidlertid få» (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 240). Det er, som vi har sett i analysens første del, vanskelig å sette ord på forskjellen mellom danning og kompetanse – og enda mer innviklet og å skille de to i eksempelvis utdanningspolitiske dokumenter. Haugsbakk og Nordkvelle ser en fallgrube mellom digital danning og nettkette, eller som vi kan kalle det mer overordnet; digital kompetanse: hvordan en skal oppføre seg (bra) på det store Internettet (2011). Skillet mellom hva som er hva er ikke godt nok, og med en manglende definisjon er det lett at begrep blandes:

Det blir flytende grenser mellom digital kompetanse og digital dannelse, og begrepene brukes delvis om hverandre. Samlet sett kan vi si at kompetansebegrepet på mange måter får karakter av å være et vidundermiddel som er i stand til å oppløse de fleste motsetninger og forskjeller. Det gjelder forholdet mellom ferdigheter, kompetanse og danning, mellom tradisjonelle og nye dannelsesidealer, mellom skole og annen virksomhet av både offentlig og privat karakter (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 354).

Kompetanse blir dermed, slik Haugsbakk og Nordkvelle ser det, en løsning på alt (og ingenting). Er det noe som feiler eller mangler i den norske skolen, så er det en kompetanse eller ferdighet som mangler, og det er dermed bare å sette i gang tiltak slik at dette problemet forsvinner så raskt som mulig. Forfatterne anser 'det digitale' på samme måte som Hellesnes og Skjervheim så på 'tilpassing' opp mot danning. For samfunnet er det funksjonelt, ideelt og lønnsomt at barn lærer seg teknologi (eksempelvis Lær Kidsa Koding) slik at dette igjen kan gagne samfunnet og holde det konkurransedyktig. Gjennom slike tilnærminger til det digitale og hvordan dette skal påvirke barn, kan det oppfattes som at det legges til rette for en digital kanon. Dannelsesdimensjonen undertrykkes og det som fremheves er det digitale og hvilke avkastninger som kan skapes for samfunnet settet i høysetet. Haugsbakk og Nordkvelle ser ikke lyst på tolkningen av digital danning som en 'moderne måte å tolke tradisjonell danning' på. De anser ideen om digital danning som redusert til en praktisk anvendelse av klassiske dannelsesidealer i nye, moderne kontekster (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011). Digital danning er, og skal ikke være, en 'løsning på problemet' i skolen. Dette synet bærer preg av manglende respekt for danning som noe eget – men heller som et middel for å nå målet: kompetanse og framtid i fluks. Digital danning blir dermed for Haugsbakk og Nordkvelle et tomt begrep hvor en pre- eller suffiks kan puttes inn der det passer. Er det slik at det er det 'digitale' vi er ute etter, og at 'danning' har havnet bak der, litt sånn på slump?

4.2.2 Danning i en digital nettdalder

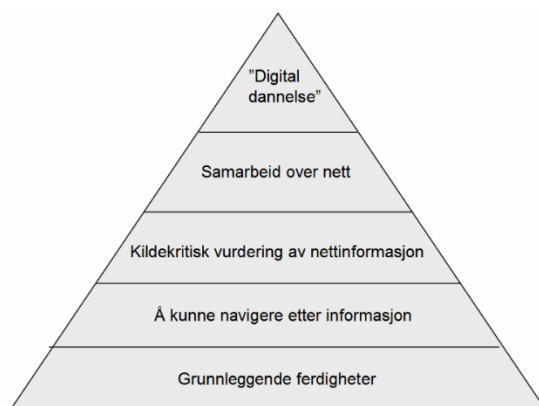
Thorvaldsen presiserer at vi må slutte å tenke på Internett som et verktøy og heller gi det den plassen det fortjener, og som passer overens med den virkeligheten som eksisterer her og nå. I dag er det en hel generasjon unge som deltar i et dannelsingsprosjekt som sprenger de tradisjonelle rammene for danning. Barna i dag har en digital oppvekst som byr på enorme kilder til kunnskap, kommersielt press og ufattelig mange valg for hvert enkelt individ. Barna i dag er rett og slett digitalt innfødte (Thorvaldsen, 2010). «De digitalt innfødte utvikler sine egne holdninger, verdinormer og kommunikasjonsformer. Ikke alt de gjør fortoner seg like smart sett med foreldregenerasjonens øyne, men det formes en ny praksis for både kunnskapsutvikling, etablering av sosiale nettverk og det en kan kalle dannelsesidealer» (Krokan, 2008 i Thorvaldsen, 2010, s. 2). Med andre ord skaper de digitalt innfødte unge i dag sine egne dannelsesidealer som er basert på deres liv her og nå, og har ikke en like klar føring bakover i tid som den klassiske danningstanken har hatt. De har en helt egen livsføring som skjer akkurat nå og som de deltar i, både på sine uformelle læringsarenaer, men aller mest på Internett. De digitalt innfødte unge lever et liv på Internett som er preget av digital kommunikasjon og utprøving av forskjellige identiteter. Thorvaldsen referer til Sherry Turkle og hennes metafor for datamaskiner som et spill for oss mennesker:

Speilet gir oss vår referanse og selvforståelse, og de digitale profilene er en viktig arena for identitetsdannelsen hos de digitalt innfødte som alltid er på nett. Slik sett kan nettet med sin kommunikative kraft fungere som en aktiv dannelsesaktør. Det er derfor nødvendig at alle generasjoner inntar dette digitale rommet for best mulig å kunne ivareta dannelsesansvaret. Barn og unge må utdannes til et fornuftig liv med digitale medier. Ellers kan fort baksiden av medaljen bli fysisk passivitet, avvikende døgnrytmer og detaljblindhet basert på vaner med overveldende mengder visuell informasjon (Thorvaldsen, 2010, s. 3-4)

Datamaskinen spiller oss og vår egen identitet – framfor at menneske og maskin skal være ett, slik vi skal se hos Løvlie i tredje analysedel. Vi kan gå på Internett og bli akkurat hvem vi vil og ønsker – vi kan skape oss en utall med nye identiteter og leve vårt (sosiale) liv fullendt på Internett. Tekniske hjelpemidler og sosiale medier blir heller en forsterker av hvem eller hva vi ønsker å være – et fristed hvor vi fritt kan utfolde oss, legge hemninger bak oss og leve det livet vi kanskje ikke klarer i det vanlige A4livet. Datamaskinen og vårt liv på nett spiller hvem vi er, eller ønsker å være – det er som å flytte til et nytt sted med blanke ark uten å forlate huset. Men Thorvaldsen advarer også mot medaljens bakside og viser her til et liv som han dømmer i negative ordlag – men som kanskje er mer vanlig enn Thorvaldsen skulle tro: i dag ser vi kanskje ikke like negativt på gaming og 'la seg oppsluke' av datamaskinen. Han påpeker også viktigheten med at alle generasjoner trenger å innta det digitale rommet for at dannelsesansvaret skal kunne ivaretas. Dette er dog en mer enn naiv og utopisk tanke; for hvem kan tvinge bestemor på Twitter slik at barnebarnet skal få den danningen hun fortjener og trenger? Løvlie sier seg enig i dette: «En virtuell kultur som konverterer all virkelighet til en simulert virkelighet ser for mange ut til å bety slutten på individets danning i sin klassiske betydning av ordet» (2007 i Thorvaldsen, 2010). Betyr dette med andre ord slutten for den klassiske danningen? Nei, så absolutt ikke! Thorvaldsen viser til digital danning om en arvtaker som tar med seg tankegods fra tidligere tider samtidig som det er en danning som er tilpasset en digital tid (2010).

Det er bl.a. utfordringer i de digitale media som har gjort at behovet for å diskutere dannelse har meldt seg på nytt med stor tyngde, etter atskillige år som mer eller mindre sovende begrep og språklig tabu [...] IKT-revolusjonen har gjort det mulig å løse problemer som før lå utenfor menneskelig mulighet (bare tenk på mobiltelefonen). Denne revolusjonen har økt farten i kunnskapsutvinningen – og har gjort mye av den til «ferskvare». Innsikter eldes dermed fortere. Nettopp dette krever holdninger, oversikt og læringsstrategier. Den digitale dannelse må derfor ses i sammenheng med den ordinære dannelse (Thorvaldsen, 2010, s. 5)

Thorvaldsen ser på kunnskapsutviklingen i Informasjonssamfunnet med et ferskvarepreg over kunnskapen og de kompetansene som trengs og etterspørres i dag – derfor er vi nødt til å inneha et blikk framover mot den digitale og raskt endrende framtida. I sammenheng med dette kommer den digitale danningen; en danning som tar hensyn til framtidens usikre og digitale framtid, samtidig som den tar med seg arvegods fra det tradisjonelle og klassiske. For Thorvaldsen er dermed digital danning en viderebygging og arvtaker av det klassiske dannelsesbegrepet, men han anser det som en utvidet forståelse av digital kompetanse: evnen til å kunne orientere seg i og å forholde seg til digitale omgivelser (Thorvaldsen, 2010). I det videre er det verdt å merke seg at Thorvaldsen anser digital danning som et overbegrep eller en konsekvens av kompetanse og ferdigheter, slik vi ser i modellen under:



(Baltzersen, 2007 i Thorvaldsen, 2010, s. 6).

Slik som modellen viser, er digital danning det ypperste du kan erverve deg, og kompetanse er det mest grunnleggende og basale, likt som i modellen til Krumsvik og Røkenes i andre analysedel. Digitale ferdigheter og digital kompetanse er dermed de funksjonelle dimensjonene av en digital danning: dermed er det en betydelig forskjell mellom begrepene kompetanse og danning (Thorvaldsen, 2010). Denne modellen kan også være en form for nettikette i praksis: hvordan skal en oppføre seg og være på internett. Det første og mest basale er å kunne håndtere og mestre en datamaskin, mens det siste punktet er digital danning: en er i stand til å kunne være refleksiv, samarbeidsvillig og medmenneskelig på internettet – en er digitalt dannet. Er det dermed slik at en kan motstå trangene vil å være et netttroll dersom en er i toppen av denne pyramiden?

Der digital danning referer til et begrep med mål og retning, ser digital kompetanse til forutsetning og middel (Nyboe, 2009 i Thorvaldsen, 2010). Men, det er ikke lett å definere akkurat *hva* digital danning er. Selv om Thorvaldsen anser det digitale underordnet det dannelsesmessige, kommer vi ikke nærmere kjernen av hva dette begrepet betyr. Ordkombinasjonen refererer til danning i et postmoderne og teknologisk samfunn – men hva begrepet egentlig inneholder er vanskelig å sette fingeren på. De fleste definisjoner av digital danning knyttes eksplisitt til bruken av IKT eller digitale hjelpemidler på et rent praktisk nivå; noe som ikke hjelper til i å definere et klart skille mellom danning og kompetanse (Thorvaldsen, 2010). Thorvaldsen etterlyser dermed en klar begrepsdefinisjon mellom digital danning og digital kompetanse:

Mens nødvendig digital kompetanse er noe som endres med ulike tekniske løsninger bør digital dannelse representerer et overordnet tankesett som ikke nødvendigvis endres i samme takt. Skal en benytte begrepet digital dannelse bør det omfatte en nytenkning med utgangspunkt i begrepets forhistorie. Et naturlig utgangspunkt blir da individets forhold til fellesskapet og samfunnet, noe som ikke nødvendigvis er knyttet til praktiske kunnskaper. Digital dannelse kan dermed knyttes til individets evne til å se egen meningsproduksjon i relasjon til omgivelsene, både lokalt og i større skala. Et dannelsesbegrep som er knyttet til dagens teknologiutvikling, bør også i stor grad rette seg mot å ha gode holdninger som nettbruker. Digital dannelse innebærer høy etisk/moralsk våkenhet og refleksjon (Thorvaldsen, 2010, s. 6-7).

Som vi tidligere har sett er kompetanse noe som ender seg i takt med hva samfunnet ønsker og krever av deres unge håpefulle. Hvilke kompetanser som blir ansett som verdifulle og aktuelle kan skifte over natten, men danningen og hva danning er og symboliserer kan ikke, og bør ikke, skifte i like stor takt, ifølge Thorvaldsen. Den digitale danning trenger å være et overordnet, fastsatt og konkret begrep som ikke ønsker eller har behov for rask endring i takt med samfunnets utvikling. Thorvaldsen ønsker ikke at den digitale danningen skal være knyttet til praktiske kunnskaper, men heller mot individet og dets evne til å se, det vi innledningen ble introdusert for, som danningens treenighet: individets forhold til seg selv, samfunnet og verden. Den digitale danningen blir da å knytte disse tre forholdene opp mot det digitale og hvordan innvirkning det kan, og har, på oss subjekter, på samfunnet og på hele verden. Thorvaldsen påpeker også viktigheten med å ha gode holdninger som nettbruker, men dette er ikke linket opp mot nettikette og kildekritikk, slik som en ville presentert det som en kompetanse eller holdning, men knytter det heller opp mot etisk og moralsk våkenhet og refleksjon. «Digital dannelse skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon og bevisstgjøring. Livet krever at de unge kan finne sammenhenger, og unngå fragmentering og splittelse, ved å skape mentale lenker og dermed tilhørighet rundt omkring i sin verden» (Thorvaldsen, 2010, s. 7). Individets lenker kan dermed skapes og opprettholdes av de digitale hjelpemidlene – til tross for avstander, alder og tidssoner. Vi blir mer og mer opplyste borgere som kan nå og bruke all verdens informasjon, det er derfor viktig, gjennom digital danning, at individene kan møte informasjonen med kritisk sans, metodebevissthet, ansvar og evne til å bearbeide det de finner på nett (Thorvaldsen, 2010). Det er alfa og omega i digital danning, ifølge Thorvaldsen. Digital danning her, er mer som et ønske og en visjon, framfor en forklaring på hva begrepet er. Men, slik som hos Schofield, ønsker Thorvaldsen et klart skille mellom danning og kompetanse.

Hva har vi lært fra andre analysedel?

Haugsbakk og Nordkvelle ønsker at dannelsesbegrepet må ses i sammenheng med samfunnet vi lever i i dag, men at fokuset ikke primært kan ligge på nettikette: danning inneholder så mye mer enn å beherske internettet. De kritiserer også kompetansebegrepet for å være løsningen på alt og ingenting. Ser vi til hvordan maktbegrepet hos Foucault virker i dagens multimoderne samfunn, vil si se det at makten bestemmer alt ved oss som individer, helt ned til hvordan vi ter og oppfører oss. Dette kan dras paralleller til nettikette som forteller oss hvordan vi skal presentere oss og oppføre oss på best måte på internett. Det finnes alltid utbrytere og troll på internett, men de aller fleste anvender sin analoge folkeskikk også på internett: selv om vi ikke direkte kan se eller høre motparten på internett, kan vi, ved hjelp av det vi har lært fra barnsben av, oppføre oss skikkelig. Vi har blitt fortalt hvordan en skal te seg når en hilser og møter nye mennesker, at det ikke er lov å stjele og at en skal takke for maten. Naturlig ville det da vært om vi tok med oss dette inn i det digitale, men skjer dette i praksis? Er det slik Fauskevåg sa i Schofields tekst i første analysedel, at vi er så lite normativt forpliktet til de eller dem vi møter på internett, at vi føler vi kan gjøre hva som helst med dem (ref. Milgrameksperimentet) uten å føle oss ansvarlig for egne handlinger? Er svaret på dette å innføre nettikette på timeplanen uten å favne det normative ved ens handlinger på nett? Et slikt beskytterfokus er lett å innta når snakker om barn på nett, men det er også lett å glemme at de som er mest kompetent i å surfe på nett er barna: det de dog mangler er evnen til å prosessere og forstå det de møter – hadde det ideelle vært her å trekke inn digital dannelsesbegrepet? Å la digital danning også stå for et normativt aspekt når det kommer til hvordan vi ter oss på nettet?

Thorvaldsen sammenstiller digital danning og kompetanse ved å kategorisere dem innenfor samme diskurs: digital danning er overordnet digital kompetanse. Han presenterer også tanken om at datamaskin og menneske er to separate ting og ikke en symbiose (eller kyborg, som vi skal komme nærmere inn på i tredje analysedel). Vi har selv makten, som vi har sett fra Foucault – hver enkelte av oss sitter med septeret. Vi kan dermed skape oss selv slik vi ønsker det på nett. Og ikke bare det: men vi skaper også vår egen identitet i internettverden. Det ville vært naivt å tenke at danning på midten av totusentallet ikke skal inneholde aspekter fra det digitale, men om hele vår identitetsdannelse tar utgangspunkt i det digitale stiller vi oss heller mer skeptisk til. En av skolens viktigste oppgaver er å formidle kunnskaper som skal, ikke bare sikre oss kompetente og flotte ungdommer i framtida, men også som en kilde til allmenndanning. Det som blir lært på skolen er en kilde til felles kunnskaper og felles minner hos den oppvoksende generasjonen. Men skolen er også en kilde til reproduksjon og ikke minst en Sannhetsprodusent for samtida. Skolen er ikke en uavhengig institusjon, men et ledd i et langt kjede av interessenter og mennesker med ønsker om å påvirke skolens innhold. Slik som vi skal se i neste analysedel, har OECD globale interesser i den norske skolen, og prøver dermed å influere hvilket innhold som skal presenteres og hva det er som skal vektlegges når barna skal vurderes. Ser vi til diskurstanken, er det umulig for de som befinner seg innenfor en diskurs og selv klare å identifisere den objektivt. Du er så innhyllet og påvirket av det som skjer rundt deg, at du ikke klarer å se andre muligheter klart. Dette kan kanskje være en av grunnene til at Thorvaldsen, på lik linje med Røkenes i forrige analysedel, anser digital danning og kompetanse som en konsekvens av hverandre. Slik modellen viser er digital danning, ifølge Thorvaldsen og Baltzersen det å kunne være på nettet slik en er i det daglige liv: en har digital folkeskikk – eller: digital danning?

4.3 Et lite frø begynner å spire

I denne siste delen av analysen skal vi se på hvor det digitale dannelsbegrepet har sitt arnested og grobunn, og hvem det er som har stått på barrikadene for begrepets framvekst. Vi befinner oss på starten av totusentallet og går i 2001 på det berømte Pisasjokket som skaper ringvirkninger inn i skolen og læreplanverket. På denne tida begynner fokuset på kompetanser gjennom den første teksten vi skal innom: DeSeCo-rapporten fra OECD som også er en nøkkelttekst i å forstå fra hvor forståelsen av digital dannelsbegrepet kommer fra. Deretter skal vi til Lars Løvlie og hans syn på kyborgene og den teknokulturelle danningen før vi kommer til Morten Søby og hans problemnotat som han skriver på oppdrag fra regjeringen. Avslutningsvis skal vi se på stortingsmeldingen Kultur for læring som bygger opp under den, da, kommende læreplanen LK06.

4.3.1 DeSeCo-rapporten

DeSeCo-rapporten (*The Definition and Selection of Key Competencies*) fra OECD blir publisert i 2002 og kan oppfattes som startskuddet for kompetansefokus i den norske skolen. Rapporten tar for seg funn fra PISA-testen som ble gjennomført i medlemslandene i 2000 (og som i Norge første til PISA-sjokket og dermed skapte en sommerfugleffekt som blant annet førte til et nytt læreplanverk i 2006). OECD ønsket med dette en satsning på kompetanser som ikke knytter seg til spesifikke fag, men kompetanser som går på tvers av alle fag og som kan utvikles og gjøres bedre også utenfor skolen (Knain, 2005). En av de største og sterkeste drivkreftene bak DeSeCo-prosjektet har vært det økonomiske perspektivet: hvert enkelt individs kompetanse er viktig for å øke konkurranseevne, produktivitet og for å bedre nasjonens muligheter innenfor den globale økonomien (Knain, 2005). OECD argumenterer selv for tilblivelsen av PISA gjennom å begrunne det gjennom et ønske om å kontrollere om avgangselever i grunnskolen har oppnådd de kunnskaper og ferdigheter som er ønskelig etter endt skolegang (OECD, 2002). OECDs egen introduksjon til hvorfor rapporten og nøkkelkompetansene så dagens lys lyder som følger:

In late 1997, the OECD initiated the DeSeCo Project with the aim of providing a sound conceptual framework to inform the identification of key competencies and strengthen international surveys measuring the competence level of young people and adults. This project, carried out under the leadership of Switzerland and linked to PISA, brought together experts in a wide range of disciplines to work with stakeholders and policy analysts to produce a policy-relevant framework [...] The project acknowledged diversity in values and priorities across countries and cultures, yet also identified universal challenges of the global economy and culture, as well as common values that inform these selection of the most important competencies (OECD, 2005, s. 5).

Det første som en kan legge merke til, er at denne rapporten ikke primært består av pedagoger eller forskere med rene interesser for skolens ve og vel, men av aksjeholdere og mennesker innenfor analyse og økonomi. DeSeCo-rapporten ønsker dermed å være en guide til hvordan hvert enkelt medlemsland i OECD skal skape et rammeverk for hvilke kompetanser som trengs for et suksessfylt liv og et velfungerende samfunn. Gjennom å definere slike kompetanser tror OECD at dette kan føre til barn som er bedre forberedt for framtida og skape et samfunn som kan legge grandiose framtidsmål for både livslang læring og for hele skolesystemet (OECD, 2002). Ikke bare dette, men OECD legger også føringer for den globale økonomien, med røtter inn i skolen og til elevenes prestasjoner og

kompetanser. Med andre ord vektlegger OECD kompetanse som svært viktig for individet og samfunnet som helhet: uten kompetanse blir det ingen utvikling eller framgang. OECD definerer kompetanser som:

A competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating (OECD, 2002, s. 4).

Ser vi på definisjonen av hva en kompetanse er ifølge OECD, ser vi store likheter med hva vi anser kompetanse som den dag i dag: Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse som evnen til å kunne tilegne seg og bruke kunnskaper og ferdigheter samt å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver. Kompetanse innebærer også forståelse og evne til å kunne reflektere og evnen til kritisk tenkning. De anser også kompetanse som evnen elevene har til å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, framtidige yrker og i sitt personlige liv (Utdanningsdirektoratet, 2016a). OECD definerer kompetanse som evnen til å mestre komplekse utfordring eller det å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. De mener og at kompetanser manifesterer seg fysisk og er dermed observerbare i handling som individet gjør i konkrete situasjoner og kontekster. OECD skiller også mellom basale kompetanser som lese- og skriveferdigheter og kompetanse på et høyere plan som metakompetanse og evne til kritisk tenkning (OECD, 2002; Knain, 2005). Men OECD nevner også i denne rapporten 'practical IT skills' – noe som en kanskje kan anse som en spe begynnelsen av digital danning. Disse praktiske 'dataferdighetene' kan være, som vi har sett i de foregående analysedelene, bunnsteinene i det som til slutt skal resultere i digital danning.

I OECDs begrunnelse for hvorfor disse nøkkelkompetansene trengs er teknologiutvikling et viktig aspekt ved det hele. Menneskene bak DeSeCo-rapporten ser langt framover og anslår dermed at teknologiutvikling kommer til å eksplodere, noe den også viste seg å gjøre. De anså ei framtid som preget av utvikling og forandring og mener dermed at kompetansecfokus vil hjelpe individene, sågar som hele samfunnet, med denne nye omveltningen som en kan skimte i horisonten. Men, OECD påpeker at det er to typer kompetanser: de som kan pleies og utvikles på skolen – og de som er livslange. Livslang læringskompetanser er kompetanser som trenger lang tid på å utvikle seg, de blir påvirket av samfunnet rundt (les: teknologisk utvikling) og disse kompetansene trenger modning og erfaring fra individet for å kunne bli fullt utviklet (OECD, 2002). DeSeCo-rapporten grupperer nøkkelkompetansene i tre hovedgrupper: i) *bruke verktøy* (dette innebærer alt fra fysiske, teknologiske verktøy, til språk og metaspråk) – barna trenger å beherske disse verktøyene i så måte at de kan internalisere verktøybruken. ii) *samhandle i heterogene grupper*: i det hypermoderne samfunn trenger vi mer og mer å kunne interagere med andre mennesker fra andre og ulike bakgrunner – og trenger dermed en kompetanse innenfor dette. iii) *handle autonomt*: individene trenger å kunne ta ansvarlige valg for å kunne mestre eget liv, finne seg selv igjen i en bredere kontekst og å kunne handle autonomt (OECD, 2002). I tillegg til disse nøkkelkompetansene argumenteres det for at: «The need for individuals to think and act reflectively is central to this framework of competencies. Reflectiveness involves not just the ability to apply routinely a formula or

method for confronting a situation, but also the ability to deal with change, learn from experience and think and act with a critical stance» (OECD, 2002, s. 5). Her ser vi også viktigheten av kritisk tenkning og selvrefleksivitet som vi har støtt på tidligere i analysen. Her argumenteres det for at det ikke bare er å lære seg en formel for å kunne mestre eksempelvis en sosial situasjon, men at det også trengs et kritisk aspekt – evnen til å kunne reflektere over egne valg og bestemmelser. Denne kritiske refleksjonen anser OECD som 'hjertet av nøkkelkompetansene' og definerer det som:

An underlying part of this framework is reflective thought and action. Thinking reflectively demands relatively complex mental processes and requires the subject of a thought process to become its object. For example, having applied themselves to mastering a particular mental technique, reflectiveness allows individuals to then think about this technique, assimilate it, relate it to other aspects of their experiences, and to change or adapt it. Individuals who are reflective also follow up such thought processes with practice or action (OECD, 2002, s. 8).

Her ser vi klare føringer før hva kritisk tenkning eller hva kritiske aspekter av nøkkelkompetansene skal være. Men OECD anser 'det kritiske' som en teknikk eller ferdighet – og behandler det deretter: som noe som kan, og skal, mestre og læres opp i. Men kan en egentlig lære bort eller tilegne seg å tenke eller å være kritisk? Om dette kritiske aspektet er å kunne være i stand til å stille kritiske spørsmål til å måtte bruke faste metoder og rutiner for å mestre sosiale interaksjoner eller om det er å tenke kritisk angående upålitelige kilder på nett, skal være usagt. Men det trengs, ifølge OECD, et kritisk aspekt ved framtidens barn i utdanning. Det kommer fram i denne rapporten at det er synlige og observerbare ferdigheter eller kompetanser som er det viktige nå, og ikke minst, for framtida. OECD fokuserer også veldig på 'verktøy' (slik som vi senere vil se likhetstrekk med i LK06): de presenterer i rapporten 1C: *evnen til å bruke teknologi interaktivt* og som her er gjengitt i sin helhet:

Technological innovation has placed new demands on individuals inside and outside the workplace. At the same time, technological advances present individuals with new opportunities to meet demands more effectively in new and different ways.

Interactive use of technology requires an awareness of new ways in which individuals can use technologies in their daily lives. Information and communication technology has the potential to transform the way people work together (by reducing the importance of location), access information (by making vast amounts of information sources instantly available) and interact with others (by facilitating relationships and networks of people from around the world on a regular basis). To harness such potential, individuals will need to go beyond the basic technical skills needed to simply use the Internet, send e-mails and so on.

As with other tools, technology can be used interactively if users understand its nature and reflect on its potential. Most importantly, individuals need to relate the possibilities embedded in technological tools to their own circumstances and goals. A first step is for individuals to incorporate technologies into their common practices, which produces a familiarity with the technology that then allows them to extend its uses (OECD, 2002, s. 11)

Teknologien skaper muligheter, og det er disse nye og digitale mulighetene OECD ønsker at framtidens elever skal gripe tak i. De kompetente individene skal i framtida kunne møte sine ukjente utfordringer og mestre dem effektivt. For det er det som egentlig er nøkkelkompetansen her: effektivitet og produksjon. De helt praktiske og lydhøre, framtidige humankapitalene. OECD ønsker å invitere det digitale helt inn i det innerste for at vi kjappere skal kunne internalisere dem og skape 'de digitalt innfødte', slik Thorvaldsen definerte den yngre generasjonen bare 10 år etter. Rapporten har, selv om det ikke nevnes eksplisitt, spor av digital danning, og ikke minst, digital kompetanse. Spesielt ser en spor etter det i «To harness such potential, individuals will need to go beyond the basic technical skills needed to simply use the Internet, send e-mails and so on» (OECD, 2002, s. 11). Denne 'videre' kunnskapen, kompetansen eller danningen kommer vi til å se sterkere spor etter i den videre analysen, men det vi ser her er at OECD anser det elevene og barna skal kunne er KUN teknikker, ferdigheter, kompetanser og verktøytankegang – de er aldri inne på det normative og tanken om danning eller at det elevene gjør ikke skal kunne måles. For det er det som er deres ultimate mål: alt som gjøres i skolen skal kunne kvantifiseres og settes inn i en oversikt for å til slutt kunne føre til økonomiske og samfunnsmessige oppsving (eller gud forby: nedturer).

4.3.2 Kyborgen og kyborgeren

Lars Løvlie presenterer *kyborgen* som er det symbiotiske forholdet mellom menneske, dyr og maskin samt en metafor for den postmoderne teknokulturen. Kyborgen er det moderne mennesket fordi vi alltid er koblet opp til Internett gjennom mobiltelefoner og PCer, vi kjører elektriske kjøretøy og pengene våre finnes bare på det lille elektroniske bankkortet vårt. Kyborgen har et Janusansikt som er vendt fra seg selv til seg selv samtidig som det er åpent for 'den andre' (Løvlie, 2003). Løvlie skisserer et klasserom hvor elevene – eller kyborgen – ikke lengre opplever klassen som et sosialt fellesskap, men heller som et inaktivt sted hvor de opplever mer individualisering. Kyborg-elevene er heller opptatt av mobiltelefonen sin og det som skjer der enn å være fysisk tilstede med de andre elevene (Løvlie, 2003). Den moderne eleven på starten av tusentallet mangler med andre ord den normative forpliktelsen til de andre elevene som Fauskevåg snakket om i første analysedel.

Kyborgen er metaforen for mennesket i den elektroniske verdenen. Kyborgen gir ikke noe svar på danningens problem i dag, men den reiser problemet på en ny måte. Humboldt hadde ikke følt seg vel med kyborgen; han levde i de klassiske metaforene. Men teleteknologien kan på sin måte bidra til Humboldts tanke om individets åndelige selvrealisering, riktignok i utgaver han selv ville stusse ved. Verdensveven har ikke gitt oss en ny verden, men den har helt klart utvidet den gamle (Løvlie, 2003, s. 369).

Som et slags alternativ til danning i et kyborgbebodd samfunn kommer Løvlie med begrepet teknokulturell danning som forsøker å sette ord på danning i et postmoderne, teknologisk samfunn. Ifølge Løvlie er danningen fortsatt høyst til stede, men *hvordan* danningen skal foregå i dette nye og moderne samfunn er fortsatt uklart: stien blir til etter hvert som vi går den (Løvlie, 2003). Med andre ord avfeier ikke Løvlie Humboldt, men han presenterer tanken om danning i et samfunn som ikke Humboldt kunne se for seg da han skapte sine danningstanker. Med inntoget av teknologien i samfunnet blir den dermed en integrert del av det livet vi lever og dermed også en integrert del av dannelsesprosessen. Her blir dermed dannelsesbegrepet ikke tilstrekkelig nok: danningen trenger en reformasjon eller rekontekstualisering. Denne rekontekstualiserte danningen blir dermed den teknokulturelle danningen – en dannelsesform som passer det livet vi lever i dag og som med Janusansiktet kan se både tilbake mot dannelsesrøttene og framover mot den teknologiske utviklingen. Kan løsningen som Løvlie ser etter være den digitale danningen, som ikke er en erstatning for en vare gått ut på dato, men en videreutvikling av det klassiske dannelsesbegrepet?

«Selv om jeg deler mer enn 98 prosent gener med sjimpansen, er jeg ikke en sjimpanse; og selv om jeg skriver på en PC, er jeg ingen datamaskin. Den teknokulturelle danning er en annen type danning fordi den bruker andre begreper og metaforer for å beskrive forholdet mellom menneske og natur, menneske og maskin» (Løvlie, 2003, s. 352). Slik jeg tolker denne uttalelsen, mener Løvlie at det er et skille mellom å tenke mennesket som en kyborg og å tenke menneske som maskin: jeg *gjør*, jeg *er* ikke. Denne teknokulturelle danningen som Løvlie snakker kan dermed bli forstått som digital danning: en danning som henter inspirasjon både fra det fortidige og det aktuelle og nåtidige. En danning som trengs i det moderne samfunnet for å kunne sameksistere med det høyteknologiske rundt oss. Men selv om vi eksisterer ved siden av, *er* vi ikke, digitale – vi er digitalt dannet.

I et intervju i Morgenbladet med Lars Løvlie og Morten Sjøby mener sistnevnte mener at tiden er mer enn moden for en reformulering og oppdatering av dannelsesbegrepet – dersom ikke dette gjøres kan hele dannelsesprosjektet bare skrinlegges. Løvlie repliserer med følgende:

Den gamle instrumentalismekritikken som filosofen Hans Skjervheim i sin tid reiste, er høyaktuell igjen. Men nå gjelder kritikken ikke lenger det instrumentelle forholdet mellom lærer og elev, nå gjelder den konflikten mellom lærer og elev på den ene siden – og det administrative systemet på den andre siden. Dette systemet ble introdusert av Gudmund Hernes, og fortsetter i full fart under Kristin Clemet. I dag er diskusjonen om dannelse den kritiske refleksjonens pustehull. Da er det også åpenbart at dannelsen må skrives inn i den digitale verden. Jeg har provosert noen av mine kolleger med å si at kyborgeren – eller *kyborgeren* – er en av metaforene som kan hjelpe oss i en ny beskrivelse av begrepet dannelse [...] (Løvlie & Sjøby, 2004, s. 18)

Løvlie viser til at det instrumentalistiske mistaket som vi blei advart om for godt og vel 40 år siden er like aktuelt: de er flere fallgruver og flere dikotomiske snubletråder vi legger til rette for i skolen. Hvem eller hva er så da denne kyborgeren? Jo, dette er en digitalt tilpasset borger som har blitt til på grunn av digital dannelse. I avsnittet over konkluderte vi med at teknokulturell dannelse og digital dannelse kan, ifølge Løvlie, anses som ett og samme, men spør vi Sjøby får vi et annet svar for han anser digital dannelse som «det å kunne vandre på internett, oppøve ferdigheter til å lese tekster, tolke sjangrer, være kildekritisk, produsere tekster, kommunisere» (Løvlie & Sjøby, 2004, s. 19). Med andre ord er en digitalt dannet kyborger en som mestrer det å navigere på nett og som kan vise kildekritisk forståelse til det han finner der. Men, henter vi igjen kyborgeren fra overnevnte består dermed kyborgeren av en dualisme hvor du på en side har det teknologiske rettede mennesket som behersker Internettet og teknologiske dupperinger, mens på den andre siden har vi det sosiale mennesket som trenger fysisk kontakt og andre mennesker. Kyborgeren mestrer begge disse sidene. Han bruker de digitale mediene til å utvikle sine ferdigheter, kunnskaper og kompetanser for å oppnå sine personlige mål og samtidig er en aktiv deltaker i (informasjons)samfunnet (Løvlie & Sjøby, 2004). Men, denne veltilpassede kyborgeren som har blitt slik han er på grunn av digital dannelse, er fortsatt ikke et komplett og ferdigstilt produkt. Kyborgeren prøver å se sin identitet i en større sammenheng og higer etter likesinnede, men siden samfunnet er preget av teknologi og mye av kommunikasjonen foregår på nett, er det bare det sosiale aspektet og ikke den fysiske kontakten med andre mennesker tilfredsstillt. Den digitale dannelsen som Løvlie ser i 2004 er noe han definerer som den kritiske refleksjonens alibi, og langt fra noe særegent og viktig som fortjener sin egen plass i skolen. Løvli ser seg skeptisk på dette begrepet, men har han egentlig en forståelse for digital dannelse? Har vi egentlig fått en god nok beskrivelse om hva digital dannelse er i denne teksten og på denne tiden? Utdanningsdepartementet som sto på trappene til å snekre sammen LK06 syntes ikke dette, og engasjerte dermed Morten Sjøby gjennom hans posisjon som leder for ITU (Forsknings- og kompetansenettverket for IT i utdanningen) for å skape klarhet i det digitale dannelsesbegrepet.

4.3.3 Digital kompetanse: fra 4. basisferdighet til digital dannelse

«Morgendagens skole og digital dannelse – en visjon» - slik innleder Søby det første kapittelet i problemnotatet, og det er også en setning som har blitt med videre inn i digital dannelsesbegrepets framtidshistorie. For digital dannelse anses som en visjon – noe som ikke er håndgripelig her og nå, men noe som skal ses på som et framtidsmål. Denne tanken har slått rot og møtt medsamsvorne i begge de foregående analysedelene. Morgendagens skole skal egge til rette for, respektere og utnytte elevenes hang mot teknologiske hjelpemidler og skal være en kildekritisk navigatør for dem (ITU, 2003). Med andre ord vil skolen være en viktig, om ikke *den viktigste*, kilden for at elever tilegner seg den fjerde basisferdigheten. Men hva er så denne fjerde basisferdigheten? Søby refererer med dette tilbake til ulike rapporter som har kommet fra internasjonalt hold, blant annet at EU har påpekt at det kommer til å bli et kompetanse- og kvalifikasjonsunderskudd i framtida og at dette vil hemme utviklingen av kunnskaps- og informasjonssamfunnet (ITU, 2003). En av de større leverandører til dette underskuddet er dagens elever i skolen: de har ikke tilfredsstillende kunnskaper og kvalifikasjoner når det kommer til basisferdighetene lesing, regning og skrivning – og ikke minst: manglende kommunikative og grunnleggende IKT-kunnskaper. Den fjerde basisferdigheten er dermed IKT-kunnskaper eller kompetanser – og siden vi har på oss de langsente og framtidsrettede brillene, er dette en kompetanse som blir å være svært viktig i framtidige yrker (ITU, 2003): Den fjerde basisferdigheten er med andre ord en digital kompetanse. Klarer ikke dagens unge å mestre IKT går Norge dermed glipp av flere kohorter med elever som ikke har den kompetansen som trengs i framtidens yrker – Norge går dermed i minus i humankapitalbanken. Løsningen som blir presentert i dette problemnotatet er 'Datakortet': et form for skjema som definerer hva det er elevene skal kunne gjøre på en datamaskin (eksempelvis skal en førsteklasing kunne slå på, logge seg på og åpne Word før deretter logge seg av og skru av datamaskinen før de kan si seg eier av Datakortet).

Begrepet den fjerde basisferdighet kan defineres som summen av grunnleggende dataferdigheter i datakortet [...] I et lengre perspektiv vil det være en utfordring å utvikle nasjonal standarder som kombinerer IKT-ferdigheter med praktisk faglig og pedagogisk bruk tilpasset de ulike nivåer i grunnopplæringen og høyere utdanning. En innvending mot et ferdighetsbegrep er at det representerer et statisk syn på viten og kunnskap. En fjerde basisferdighet må datostemples og datakortets ferdigheter er nødvendigvis brukbare bare i en begrenset periode. Dette er et argument for begrepet kompetanse (jfr. Kvalitetsutvalgets vektlegging av begrepet) som representerer et mer dynamisk og helhetlig syn på koblingen av ferdigheter og kunnskap (ITU, 2003, s. 10).

Her vises det til at Datakortet er en løsning som innen kort tid vil være utdatert (dog vi fortsatt har Datakortet i skolen fortsatt i 2020...) – og at den fjerde basisferdigheten må datostemples. Denne tankegangen finner vi også igjen hos Thorvaldsen, hvor kunnskaper og ferdigheter raskt går ut på dato i dagens samfunn: de kompetansene som er viktige i dag, kanskje ikke er like viktige i morgen. Det er derfor avgjørende å tenke framover, se langsiktig og være litt spåkone når det kommer til hvilke kompetanser og ferdigheter som er viktige om 5, 10 eller 15 år – og her kommer arven fra DeSeCo-rapporten tydelig inn. Det er de kompetansene som blir presentert der som de viktigste nøkkelkompetansene i et framtidsrettet og moderne samfunn som skal være i høysetet når Norge skal velge sine kompetanser. Det er ikke kompetanser som vi, det norske folk og skolefolk har valgt ut basert på norske interessert, men det er kompetanser som er valgt *for oss* gjennom det overnasjonale organet OECD.

I problemnotatet er kapittel 2 viet til begrepsdefinisjoner og i første avsnitt slår Søyby fast at begrepene ferdigheter, digital kompetanse og digital danning brukes ofte, men at begrepene vies ulik betydning i diverse utdanningspolitiske dokumenter. Av disse tre begrepene er det ferdighetsbegrepet som har fått mest fokus, men at det er tolket for snevert (ITU, 2003) – der fokuset heller burde ligge er på følgende:

[...] I kunnskapssamfunnet er digital kompetanse og dannelse viktigere enn utelukkende å fokusere på ferdighetsmessige aktiviteter. Digital dannelse gir uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærer og hvordan de utvikler sin identitet. I tillegg vil begrepet også omfatte og kombinere hvordan ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper anvendes. Slik peker digital dannelse mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere rundt den innvirkning IKT har på ulike kvalifikasjoner som kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse, elevenes kritiske holdninger m.m. (ITU, 2003, s. 8).

Her gis danning (og selvfølgelig digital kompetanse) en forrang foran ferdigheter – et syn som kan tolkes som *i)* her ser Søyby viktigheten av danning og dets egenverdi eller *ii)* danning og kompetanse sees under ett og *kompetanse* gis dermed forrang foran ferdighetsmessige aktiviteter. Hvilken av disse to alternativene det opereres ut fra, kan komme tydeligere fram videre i avsnittet hvor digital danning knyttes opp mot identitetsdannelse, men samtidig fokuserer og viktiggjør ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper i sammenheng med IKT. Så selv om Søyby kritiserer tidligere utdanningspolitiske dokumenter for å bruke ferdighetsbegrepet feil, tillegger han det et like sterkt fokus i sin egen utredning. Dette kan være et bevisst valg fra Søbys side, men det kan også være 'arven fra DeSeCo' som spiller inn her. Den fjerde basisferdigheten ses på som et tillegg til de analoge ferdighetene som tidligere har blitt klassifisert som viktige i skolen. Men, Søyby ønsker seg også et mer oppdatert dannelsesbegrep:

I et informasjonssamfunn vil det nødvendigvis være vanskelig å skille ut en fjerde kulturteknikk forbeholdt IKT. Lese, skrive og regne, som tidligere kunne klassifiseres som grunnleggende analoge kulturteknikker, er allerede i ferd med å bli digitalisert. Elever og lærere leser ikke bare bøker, men leser og tolker tekster i vid forstand på skjermer. Elever og lærer skriver med en blyant, men lager også multimediale tekster. Regning kan skje på papir, med kalkulator eller ved hjelp av et digitalt regneark. Derfor er et oppdatert dannelsesbegrep mer i pakt med informasjons- og kunnskapssamfunnets utfordringer.

Et digitalt dannelsesbegrep kan sees som oppdatering av dannelsesperspektivet som i allerede finnes i læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring. Dannelsesperspektivet er i læreplanen karakterisert som det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrert menneske. Videre eksisterer det en rekke målformuleringer om en dannelsesfremmende utdanning, denne kan beskrives på tre ulike nivåer: Kompetanse: Å kunne, kvalifikasjoner: Å vite og identitet: Å være selvstendig og reflektert. I læreplanen er det en selvfølge at elever i skolen lærer seg de tre analoge kulturteknikkene å lese, skrive og regne, mens den digitale kompetansen eller kulturteknikk er lite innarbeidet i læreplanen (ITU, 2003 s. 14-15).

Her poengteres det at lesning ikke lengre bare foregår i bøker, men også digitalt på skjerm, men det er ikke bare det: teksten skal også kunne tolkes og forstås som en multimodal tekst, et fenomen som er nytt for de analoge bokleserne. Denne nye formen for lesning og fortolkning trenger en ferdighet: en digital danning? Sjøby er ikke så tiltrukket mot dannelsesbegrepet fordi han mener det er utdatert og ikke i takt med 'morgendagens skole'. Siden det er lite fokus på det digitale i læreplanen (L97) – og det danningssynet som blir presentert er, ifølge Sjøby, utdatert, trengs det en digital danning for å kunne holde dannelsesbegrepet på plass i skolen. Han følger dermed DeSeCo-rapportens føringer og introduserer begrepene ICT literacy og digital literacy.

Begrepene lar seg ikke direkte oversette til norsk. Information/ICT literacy dekker både: a) grunnleggende IKT-ferdigheter som omfatter det å søke, lokalisere, evaluere, manipulere og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder og formater og: b) utvikling av en kommunikativ kompetanse; kildekritikk, fortolkning, analyser av digitale genre og medieformer. Digital literacy omfatter evnen til å utvikle potensialet som finnes i IKT og utnytte det innovativt i læring og arbeid. Dette forutsetter en fortrolighet med digitale medier og vurderes som nøkkelbegrep i livslang læring. I informasjonssamfunnet vil digital danning og kompetanse bli sett på som viktigere enn ferdigheter. Siden digital danning gir uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan individer lærer og hvordan de utvikler sin identitet, vil begrepet også omfatte og kombinere hvordan ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper anvendes. Slik peker digital danning mot en integrert helhetlig tilnærming som setter oss i stand til å reflektere IKT i metalæring, kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse, osv. (ITU, 2003, s. 15).

Så dermed, for å kunne definere hva digital danning er – og skal være – må det hentes inn innflytelse fra begreper som, fram til nå, har vært ukjent i norsk kontekst. Literacybegrepet har en nesten like lang og brokete fortid som dannelsesbegrepet, da det opprinnelig betydde det å være litterat – å kunne lese – men har etter hvert blitt et begrep som inneholder det meste, alt etter som hvilket prefiks som brukes. Som det blir presentert over, er altså det digitale dannelsesbegrepet et overbegrep for ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper – ikke et begrep slik vi tradisjonelt kjenner det eller som et begrep med egenverdi. Sjøby ønsker en fortrolighet med det digitale – en fortrolighet som han ikke anser de unge i dag for å kunne erverve seg selv, men som må settes i system i regi av skolen. Den digitale dannelsen som Sjøby presenterer her omfatter selvdanning og identitetsdanning som viktige komponenter, men så trekker han inn og kombinerer dette med ferdigheter, kvalifikasjoner og kunnskaper – eller sagt på en annen måte: kompetanser. Den digitale danningen som blir presentert her er dermed sterkt influert av OECDs rapport – et tankekors når vi ser tilbake på dette problemnotatet som et av grunnsteinene for at LK06 ble utformet nettopp slik det ble. Sjøby påpeker at den fremtidige, må være mye sterkere fokusert på IKT i skolen:

Digital danning bør være et bidrag til en ny ambisiøs nasjonal satsing på IKT i utdanning. Å ha digital danning som en visjon innebærer at alle utdanningsinstitusjoner må strebe etter å tilby elever og studenter en mulighet til å bruke IKT fortrolig og innovativt for å utvikle de ferdigheter, kunnskaper og kompetanse som de trenger for å oppnå personlige mål og for å være interaktive deltagere i et globalt informasjonssamfunn. Digital danning vil innebære utarbeiding av en læreplan for informasjonssamfunnet, omlegging mot en digital "eksamen", omfattende utbygging av en stabil og driftssikker IKT-infrastruktur med bredbånd, utvikling av digitale læringsressurser, systematisk skoleutvikling og langsiktig satsning på FoU, osv. (ITU, 2003, s. 16)

Her blir digital danning forstått som det faktum at skoler må være digitalt utrustet for å kunne tilby elever den digitale utdanningen (eller kompetansen?) de trenger i tida framover. Digital danning er, slik som vi har sett tidligere i analysen, en konsekvens av å ha oppnådd en høy grad av digital kompetanse. Som visjon blir nettopp digital danning slik: en framtidstanke om at skoler skal være forberedt på en kommende digitalisering og samtidig være klar til å utdanne elever til å beherske bruken av en datamaskin. Men Søby er også klar på det faktum at det digitale er nødt til å få en sterkere posisjon i læreplanverket og anbefaler dermed:

Det er behov for nye læreplaner som bygger på digital dannelse og digital kompetanse. Det bør settes klare nasjonale mål for elevenes digital kompetanse tilpasset ulike alderstrinn og fag. Fagplaner og læreplaner revideres for å inkludere digitale kompetanse som en basiskompetanse, hvor både ferdigheter og dannelseselementene fremheves. Målsettinger om digital kompetanse inkluderes og ses i en helhet med generelle mål for utdanning og læring (ITU, 2003, s. 20).

Ønsket her er en læreplan som er i tråd med ønskene og formaningene fra OECD: en læreplan med fokus på kompetanser som er alderstilpasset og fagspesifikk. Men selv om Søby ønsker en læreplan som ivaretar IKT-kunnskaper, på det rent fysiske nivået, han digitale eksamener og en forsterket IKT-infrastruktur – men hvor blir det av danningen? Selv om det poengteres at danningselementer skal framheves, legges det ikke til rette for hvordan dette skal gjøres – eller hva den digitale danningen er. Det som heller vises i dette problemnotatet er at digital kompetanse og digital danning konsekvent nevnes i sammen åndedrett, og dermed ikke skaper et rom for å forstå det ene fra det andre. Dersom Søby ønsker en ny læreplan som skal legge til rette for digital danning, så har han ikke lykket med verken å definere hva dette begrepet er og skal forstås som, eller klart å skille det tydelig fra begrepet digital kompetanse. Det er tydelige føringer fra DeSeCo-rapporten som hjelper til med å definere begrepene og fremelske kompetansebegrepet framfor dannelsesbegrepet. Digital danning blir for Søby, en visjon og et ledd i kompetansefokus, ikke noe særegent eller spesielt viktig. Det viktigste her er prefikset.

4.3.4 Kultur for læring

Stortingsmeldingen tar for seg en høyaktuell diskusjon: «i debatten om skolens rolle i samfunnet blir det av og til hevdet å være en konflikt mellom demokrati, dannelselse og likeverd på den ene siden, og konkret kunnskap og ferdigheter på den andre» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 31). Denne diskusjonen er like aktuell i dag som den var i 2004: for hva er det som skal veie tyngst, er det kompetanse og teori eller er det identitetsdanning og praksis? Elevene skal forbedres på å være en del av noe større enn dem selv, en global følelse av tilhørighet – å være én i det globale fellesskapet. Det argumenteres for at elevene trenger begge deler: at det ikke blir en Skjervheimsk dikotomi, men litt fra alt i skolen, og det er her allmenndanningen kommer inn. Allmenndanningen blir definert som hvordan elevene skal bli gangs mennesker i et mer og mer komplekst og leseintensivt samfunn. Elevene skal dannes inn i hvordan å forholde seg til dette samfunnet i fluks, hvordan bli en helhetlig del av det og til slutt hvordan bli noe unikt i denne flokken (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Skolens oppgave er å (ut)danne elever som ikke bare klarer å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, men som også kan vokse opp til å bli borgere med ei sterk tro på framtida, uansett hvordan den ender opp med å se ut. «Å tro at dannelselse bare er en del av privatlivet, er å nedvurdere [...] det komplekse i å være menneske i forskjellige sosiale sammenhenger. Og det å tro at grunnleggende ferdigheter bare er til nytte i arbeidslivet, innebærer en nedvurdering av det sivile samfunn» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 32). Her argumenterer utvalget for at begge deler er viktige og har ulike konsekvenser bli de ikke tatt på alvor. Neglisjerer du det ene går det ut over det andre – men det vi er ute etter er ikke et monopol som trekker ned vekstskåla i den enes favør, men en kombinasjon av begge. En kommer ikke så langt bare med en hammer eller en datamaskin: en trenger også kunnskaper om hvordan disse skal brukes. Ikke minst trenger vi å klare å kommunisere med andre mennesker, være et medmenneske: med andre ord; være allmenndannet. Stortingsmeldingen innledes med å viktiggjøre skolens oppgaver og legger og fokus på skolens doble oppdrag både som utdanner og dannende for elevene:

For enkeltmennesket skal skolen bidra til dannelselse, sosial mestring og selvhjelpenhet. Den skal formidle verdier og gi kunnskap og redskaper som gjør det mulig for hver enkelt å utnytte sine evner og realisere sitt talent. Den skal danne og utdanne slik at den enkelte kan ta et personlig ansvar for seg selv og sine medmennesker. Skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle seg, slik at de kan gjøre reflekterte valg og påvirke sin egen fremtid. Samtidig må skolen forandres når samfunnet forandres. Ny kunnskap og erkjennelse, nye omgivelser og nye utfordringer påvirker skolen og måten den løser sitt oppdrag på. Skolen skal også forberede elevene på å kunne se utover Norges grenser og være en del av et større, internasjonalt samfunn. Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 3).

Her viktiggjøres skolens rolle i enkeltindividets egen dannelsingsprosess, men ikke bare det: skolen er nødt til å utvikle seg i takt med samfunnets utvikling. Vi ser her et fokus på det globale og et blikk framover som viktiggjør skolen som en forbereder for at elevene skal kunne fungere optimalt i ei framtid, da som nå, er ukjent og fremmed. Men skolen skal etter beste evne klare å *både* utdanne og danne disse unge menneskene slik at de kan møte denne fremmede og ukjente framtida på en best mulig måte. Elevene trenger ikke bare kompetanser og ferdigheter i framtida, de trenger også å dannes: både som individer og som en del av dette framtidige og spennende samfunnet. Stortingsmeldingen setter

også fingeren på det vi skal se blir det nye og aktuelle klimaet i norske skole: det skal skapes en bedre kultur for læring. Selv om ikke digital danning nevnes eksplisitt i denne stortingsmeldingen nevnes derimot digital literacy. Det er ikke lett å oversette literacy til norsk, slik vi har sett i tidligere analysedeler. Literacy blir forsøkt forklart som både det å kunne lese, skrive og regne og ferdigheter som å kunne identifisere, forstå tolke, skape og å kunne kommunisere. Literacy er et begrep som er blitt sterkt omfavnet spesielt i mediepedagogiske kretser, men for det skolepolitiske blir dette et begrep som oppfattes som for fremmed: i norsk oversettelse og kontekst blir dermed literacy oversatt og forstått som kompetanse. Definisjonen på digital literacy (kompetanse) blir dermed å kunne definere og beskrive grunnleggende IKT-ferdigheter og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Med andre ord er literacybegrepet blottet for dannelsenaspekter og slår seg dermed godt til ro i kompetansediskursen.

I 2003, altså året før denne stortingsmeldingen kommer, blir den norske offentlige utredningen (NOU) «I første rekke» publisert – og den er også en byggestein i arbeidet med å fremme kompetanser og ferdigheter som særdeles viktige for framtidens skoleelever. Under kapittelet om IKT i et kvalitetsperspektiv kommer det fram grunnlaget for hvorfor digital kompetanse skal være en av de fem grunnleggende ferdighetene i den framtidige læreplanen:

For å operasjonalisere digital kompetanse må det settes klare mål i læreplanverket for hva elevene faktisk forventes å beherske i sin bruk av IKT på ulike klassetrinn. Dette vil gjelde ferdigheter i bruk av aktuelle og relevante teknologiske verktøy [...] evne til å kunne orientere seg i informasjonsflommen ved hjelp av teknologiske verktøy, samt læringsstrategier for å kunne applisere og nyttiggjøre seg teknologiske muligheter for å løse faglige problemstillinger. Utvalget knytter både et dannelses- og ferdighetsaspekt til begrepet digital kompetanse (NOU, 2003, s. 195).

Her anser utvalget at det å kunne beherske og mestre digitale verktøy – IKT – kommer til å bli like viktig som det å kunne lese, skrive og regne i framtida. Utvalget knytter også et dannelsenaspekt til digital kompetanse uten å videre utdype dette, men her kan en driste seg til å anta at kanskje utvalget her skulle brukt begrepet digital danning? For hvor dannende er egentlig en kompetanse? Utvalget definerer basiskompetanse som lese- og skriveferdigheter, digital kompetanse, motivasjon, læringsstrategier og sosiale kompetanse. Gjennom å mestre og opparbeidet seg et nødvendig og forespeilet nivå av overnevnte, skal elevene kunne ta del i kunnskapssamfunnet på en tilfredsstillende måte, de skal være kompetente (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Begrepet digital danning nevnes ikke eksplisitt, men en finner spor av både danningstankegang og fokus på identitetsutvikling og samspill med (informasjons)samfunnet. De tydeligste føringene som kommer fram i denne stortingsmeldingen er fokuset på kompetanse og arven fra OECD, noe som vi også ser i den kommende læreplanen. Den digitale danningen glimter dog med sitt fravær – men om grunnen til dette er fordi utvalget mangler begrepsforståelser eller om det er fordi de ikke vektlegger digital danning spesielt viktig, skal forbli usagt. Men denne stortingsmeldingen danner grunnlaget for flere av tekstene som har kommet i de tidligere analysedelene, og ikke minst som et grunnlag for LK06.

Hva skal vi ta med oss fra tredje analysedel?

OECD og DeSeCo-rapporten kan en trygt si at er et av hovedgrunnlagene for at den norske skolen i dag er så fokusert på kompetanse, både lokalt og ikke minst globalt. De føringene som ble lagt for vel tyve år siden gjennom denne rapporten har skapt ringvirkninger, sommerfugleffekter og direkte konsekvenser som vi kan finne klare spor etter i dag. OECD gir seg selv retten til å bestemme hva kompetanse skal være, og med dette også hva som skal vektlegges i den norske skolen. På grunn av OECDs Sannhetsproduksjon og totalitære makt, blir dermed fokuset i skolen så ensidig rettet mot grunnleggende ferdigheter og kompetanser, at en mister helt av syne andre ting som også er viktige for barna. Det er et faktum at de fagene som får minst fokus i læreplanverket er de praktisk-estetiske fagene – de som en gjerne kan klassifisere som dannende fag i skolen. Dette er også samtidig fag som er vanskelige å vurdere barna i; for hvordan skal en egentlig vurdere barnas subjektive kunst eller iherdige forsøk på å spille gitar? Denne makt-, og dermed også sannhetsproduksjonen, fører til at norske skoler viderefører OECD visjon om kompetanser og viktigheten av dem. Det at Norge i dag fokuserer så sterkt på kompetanser er ikke et ønske fra oss som nasjon, men det er et globalt ønske fra OECD. Norge har ingen interesse av å være en stat som ikke har kompetente borgere (er det ikke slik at humankapital er den nye oljen?) – og blir dermed en del av det globale maktnettverket til OECD.

Løvlie presenterer en tankegang om kyborgene; en symbiose av menneske og maskin. Dette er en noe søkt og utdatert tankegang som ikke har like stor plass i dag som det kanskje hadde for tyve år siden. De få som i dag kan klassifiseres som kyborger, er mennesker med innvortes mikrochiper og antenner i hodet som gjør at de kan se farger. Kyborgtanken er i dag ikke et bilde av hvordan mennesker og maskin kan bli ett, men er heller en betegnelse på mennesker litt utenfor normalen. Rent diskursmessig er ikke kyborgtanken noe som vi i dag legger mye fokus, men heller dette samspillet mellom menneske og maskin. Thorvaldsen refererte til Turkle, og en kan finne likhetstrekk mellom disse to synene. Løvlie mener at elever i dag er for opptatt av mobilene sine og at klasseromslivet er på vei til å dø ut. Denne frykten kom på starten av 2000-tallet, og har ikke gitt seg i dag. Men heller enn å motarbeide noe som ikke kommer til å forsvinne (ref. symbiosen mellom en ung person og dens mobiltelefon og alt livet som er der inne) – trenger vi heller å lære barna hvordan de skal bruke den. Ikke rent kompetansemessig; de aller fleste barn som blir født i dag er langt mer kompetent og erfarne med bruk av digitale hjelpemidler enn de som er eldre (les: digitalt innfødte). Nei, det vi snakker om her er å gi barna de verktøyene de trenger for å kunne forstå og prosessere det de møter på nett, enten det er nyheter de ikke forstår, pornografi eller mennesker med andre meninger enn seg selv. De trenger rett og slett å bli dannet digitalt.

Søby presenterer digital dannelse som en visjon og setter dermed digitalisering og viktigheten med en godt digitalt utrustet skole på timeplanen. Men til tross for at Søby nevner digital dannelse flere ganger, blir det aldri klargjort hva han mener med begrepet, men fokuset blir heller lagt, som så mange ganger før, på kompetanse. Men det som Søby, i motsetning til mange av de andre tekstbidragene i denne analysen har, er makten til å skape forandring – ikke bare på makronivå gjennom endringer i læreplanverket, men også helt ned på mikronivå hos hvert enkelt barn. Gjennom å formidle viktigheten av kompetanse – som et slags sendebud fra OECD – fører dette til at de som til syvende og sist må håndtere dette, er barna i skolen. De får kjenne på governmentalitystyringen

gjennom hver enkelt skoledag, ved å følge arbeidsplaner og å delta i nasjonale prøver og gjennomføre Datakortet. OECD presenterte i sin rapport hva som kom til å bli de viktigste kompetansene for framtida – og hvordan skal den norske skolen sjekke om deres elever har oppnådd disse kompetansene uten å teste dem? Makten som har sirkulert fra globalt nivå og endt opp i hvert et klasserom og i hver en elev og lærer, bærer ikke preg av å ville fokusere på noe så «*fair fetched*» og lite håndgripelig som danning. Men som digital danning finnes det et håp – dersom den digitale danningen kan plasseres innenfor kompetansediskursen og opererer som en konsekvens av kompetanse, blir det allikevel innafor. Er det dette danning har kommet til – den må forstås som en kompetanse for å kunne overleve innenfor skolens fire vegger?

Kultur for læring er en av grunnsteinene for LK06 som blir en læreplan preget av grunnleggende ferdigheter og aldersbestemte kompetanser. Selv om stortingsmeldingen ikke nevner digital danning eksplisitt, blir danningens posisjon viktiggjort. Den presiserer debatten om kompetanser og kunnskaper på den ene siden og danning og medborgerskap på den andre. Dette er en seiglivet og fortsatt i dag, like aktuell diskusjon: hva er det som er skolens viktigste oppgave – og hvordan skal vi sikre oss at dette blir gjennomført? Selv om skolen i formålsparagrafen har et dobbelt ansvar gjennom å utdanne og å danne, er det førstnevnte som for forrang, rent eksplisitt. Skolens innhold er også allemnndannende, og vi skal ikke mange år tilbake i læreplanhistorien før vi finner spor etter allmenndannende litteratur og andre Herneske ideer. Den moderne makten defineres som kapillær og allestedsværende, og dette er skolen et svært godt eksempel på: stoffet som blir formidlet er bestemt på et høyere plan – ikke bare fra storting og regjering, men på et globalt nivå. Det som skal sikre oss kompetente borgere er denne indre selvstyringen mot å bli et autonomt og selvsikkert vesen i et samfunn i stadig omskiftning. Det nytter ikke være et fossil når samfunnets utvikling raser forbi deg: da er du så langt fra en kompetent borger som det går an. Digital dannelsbegrepet blir dermed en slags optimalisering av det tradisjonelle dannelsbegrepet, og lar det nye (les: digitalisering) bli en del av seg. Dersom digital danning skal få en egen plass i det diskursive, trengs det mye mer enn et par rapporter og bokkapitler for å sikre dette. Aller først, trenger begrepet et skikkelig definisjon. Men hvor lett lar dette seg gjøre? Greier vi å finne en definisjon på digital danning?

4.4 Hva har vi så lært om digital danning?

Gjennom disse tre tidsperiodene har vi nå gått gjennom digital danningsbegrepet og sett på utvalgte tekster og hvordan de presenterer begrepet. Kort oppsummert virker det som om det er *lite enighet om hva digital danning egentlig er*. Det er mange kokker i sving som prøver å sette danning og kompetanse opp som ekvivalenter eller en symbiose, og det er igjen flere som ønsker å forklare digital danning som «alt og ingenting». Selv om det kan være vanskelig å sette fingeren på hva begrepet egentlig betyr eller inneholder, er det to funn eller viktigheter som har pekt seg ut gjennom analysen og som jeg skal presentere i det kommende.

4.4.1 Danning eller kompetanse?

Det kan virke som om det er en bred (mis)forståelse om at danning og kompetanse er det samme eller innordnet hverandre. Det er et tydelig spor at danning og kompetanse brukes om hverandre, som synonymer for hverandre og som over- eller underordnet hverandre. Det er ikke et klart skille mellom begrepene og det er heller ikke en tydelig nok begrepsavklaring for noen av dem til å kunne ta slike beslutninger. OECD besitter en hegemonisk forståelse av kompetanse og deres innbitte kompetansecfokus. På grunn av deres monopol på hva som defineres som kompetanse, innehar de en urokkelig makt/kunnskaps-posisjon – noe som tydelig viser seg i de følgende årenes publiseringer om begrepet. Det er kompetanse som er viktig og skal være i fokus, og dermed blir begreper som danning og digital danning totalt tilsidesatt eller forsøkt implementert inn under kompetansebegrepet. Det kan også virke som om det ikke blir gjort et direkte forsøk på å forklare hva digital danning er, da det er mye enklere å forklare det på samme måte som kompetanse forstås.

Løvlies tolkning av kyborg og kyborgeren som et menneske som lever i symbiose med maskiner i en teknologisk hverdag er, om ikke annet, en utdatert og naiv forståelse av hvordan menneske og teknologi sameksisterer. Men, den teknokulturelle danningen som Løvlie presenterer kan forstås som en digital danning – en videreføring og oppdatering av det klassiske danningsbegrepet. Ser vi direkte på det digitale danningsbegrepet slik Søby presenterer det, skaper han dermed en fasit på hva digital danning skal forstås som. På grunn av sin påvirkning fra overnevnte OECD, blir Søby dermed en del av kompetansediskursen slik de presenterer den. Og digital danning lider under dette. Selv om Søby presiserer at danning er et utdatert begrep og at digital danning kan være en redning for danningen, blir det et så stort fokus på kompetanse og ferdigheter, at danningen drukner i redningsforsøket. Denne «bredere kulturell kompetanse» som Erstad anser digital danning som, bærer store likheter med Søbys grunnleggende kulturteknikk. Sistnevnte ble et av grunnlagene for den grunnleggende ferdigheten 'digitale ferdigheter' som vi finner i LK06. Å være kompetent i digitale ferdigheter blir betegnet som: å kunne finne og behandle informasjon, være kreativ, kommunisere og samhandle gjennom digitale medier, løse praktiske oppgaver, utvikle dømmekraft samt utvikle gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Her finner vi igjen likheter med nettikette og et teknologisk og statisk syn på hva kompetanse og digitalitet er. For det er nesten det en må kalle det, i sammenheng med hvordan Erstad anser digital danning; det er en form for digitalitet – helt rensket for danningsaspektet men spekket med digitalt fokus.

Danning tolket som en kompetanse, noe du kan lære deg, eller bli lært opp til, kan med andre ord forstås som at danning er noe som kan erverves og forbedres som en ferdighet. Med andre ord er ikke det normative aspektet ved danning gitt noe viktighet, ei heller det faktum at danning, digital eller ei, er en livslang og livsvid prosess. Digital danning har ikke vært et viktig aspekt ved det digitale fokuset i norske skoler, og som sitatet under viser, har det vært mye enklere å inkludere danning under kompetansebegrepet:

«Selvdannelse» omtales som et særpreg ved de unges oppvekst i dag, noe som innebærer å prøve ut nye roller og identiteter med bruk av medier og teknologi. Dette bryter med de grunnleggende forestillingen om dannelse i læreplanene og samtidig med vanlige oppfatninger av kompetanse basert på OECDs definisjon. Men i stedet for å systematisere og tydeliggjøre forskjellene på kompetanse og dannelse velger Erstad å inkludere dannelsesperspektivene i et utvidet kompetansebegrep. Digital dannelse blir gjort til «en bredere kulturell kompetanse» (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 353).

Her kritiserer Haugsbakk og Nordkvelle Erstad for å gjøre med digitale danning det samme som Søby presenterte i sitt problemnotat: danning blir underordnet kompetansebegrepet. Dermed trenger en ikke å forklare hva digital danning er som et fenomen i seg selv; når det er underordnet kompetansebegrepet har vi dermed fått en forklaring på hva digital danning kan forstås som: kompetanse. Men et annet viktig aspekt som kommer fram i sitatet over er danning forstått som selvdanning: noe som blir tematikken for neste underkapittel.

4.4.2 Fra fellesskapets ansvar til individets

Ser vi tilbake på den tradisjonelle dannelsesforståelsen ser vi at det er et system som alle virker og har et ansvar i – ikke bare skolen og lærerne. Danning er noe som forekommer overalt og som skaper denne treenigheten som gjør menneskene om til unike subjekter. Den tankegangen som kan virke og prege den digitale tankegangen er at danning har gått fra å være noe fellesskapet har ansvar for, til å bli individets eget ansvar. Gjennom det digitale mister i muligheten for normativt ansvar slik Fauskevåg viste, og gjennom dette forsvinner også den felles tankegangen om danning. Digital danning kan dermed bety det å danne seg selv. Ser vi på dette med Foucaults governmentalitybegrep, kan vi dermed se at makten og ansvaret er flyttet fra makronivå helt ned til individet selv. Det ikke lengre en sterk fellesskapsfølelse rundt skolens innhold (jfr. kanon) – men det er heller blitt et fokus på individet selv og hvordan en skal bli en kompetent borger som skal være forberedt på det meste. Det er «*survival of the fittest*» gjennom karakterpress og dårlig psykisk helse blant unge i dag. Kan noe av dette være grunnet i det sterke fokuset på individet og dets prestasjoner? At en som ung i dag skal skape seg selv og bli et individ, vekk fra fellesskapstanken med en sterkt fokus på at nettopp du skal bli best?

Danningen i 2020, om den kalles for *digital* danning, er med andre ord primært en selvdannelse – men betyr dette da at allmenndannelsen er død? Selvdannelse er, som vi så i sitatet fra Haugsbakk og Nordkvelle over, noe som blir en mer «*stuerein*» forståelse av danning i 2020. Identitetsdannelse og selvdannelse skjer gjennom å finne seg idealer og subjekter en trakter etter, men er dette mulig gjennom en digital mur? Er virkelig sosiale medier dannende i det hele tatt? Gjennom sosiale medier får unge, så vel som voksne, muligheten til å leve et helt eget og, mange ganger, annerledes liv på nett. Erstad forsvarer sitt syn på danning og de kritiske bemerkningene fra sitatet over:

Den overordnede kulturell kompetansen leder også oppmerksomheten mot identitetsdannelsen. I stor grad er de unges oppvekst i dag preget av det vi kan kalle selvdannelse, der medier og teknologi er viktige ressurser for å prøve ut roller og identiteter og hvem man er i forhold til hverandre. Selvdannelse innebærer altså at uformelle læringsarenaer, som mediene representerer, spiller en stadig viktigere rolle for dannelse (Erstad, 2017, s. 111)

Erstad presiserer her at de uformelle læringsarenaene får en mye viktigere rolle i barns danning i dag enn før. Dette er kanskje ikke så rart siden inntoget av smarttelefoner og sosiale plattformer har eksplodert de siste årene, men er virkelig en danning på nett – eller digital danning – den beste formen for danning? På nett har du muligheten til å flykte fra den verden du fysisk er den del av, og heller skape deg et nytt og ideelt liv som du bestemmer helt selv. Du kan tre inn i og ut av ulike personligheter og presentere deg akkurat slik du vil – på nett er det ingen som kan se deg uansett. Denne mangelen på normativ forpliktelse ovenfor de mennesker vi støter på på nett skaper dermed muligheten for at nettrull kan vokse fram og at sjikane og digital mobbing finnes. Vi ser dermed at identitetsdannelse og selvdannelse er tett knyttet sammen av det digitale i dag. Men, det er mange feller en kan falle i, og som mange tidligere har advart om:

Dannelsesdebatten som vokste fram i kjølvannet av kritikken mot undervisningsteknologien på 1970-tallet, var politisert og forankret i et synspunkt om at «livsverden» ikke måtte koloniseres av «systemverden» slik Habermas senere uttrykte det. Dannelsens formål var å skape kritisk resistens mot teknologi i nær sagt alle former og hegne om «dialogen», «diskursen» og demokratiet. Jon Hellesnes, Hans Skjervheim, Erling Lars Dale og Lars Løvlie sluttet rekkene rundt dette normative standpunkt. «Teknologi» var fiendtlig til «det menneskelige», og målet var å unngå at den «skadet» våre barn gjennom «instrumentelle mistak» (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 346).

Her presenteres «fienden» og det vi må passe oss for både som det instrumentelle mistaket og det teknologiske. Det skal sies at disse kritikken kom til i et samfunn som var (som Erstad ville sagt det) mye mer analogt enn vårt samtidriktige høyteknologiske samfunn. En kan dermed argumenter med at denne kritikken er utdatert, likt det analoge samfunnet, men det viktigste aspektet en kan trekke med seg fra dette er å ikke la det digitale få fortinn og større viktighet enn barna selv. Ja, det er viktig med kompetanser og skills både i skoleverket og i samfunnet når de skal ut i arbeid, men det er og viktig å fokusere på deres danning inn i nettopp dette samfunnet som et individ som er til både for sin egen del og for andres. Skal barna som vokser opp i dag hente sine dannelsesidealer fra kommentarfeltet i de største avisene har vi et reelt problem som overgår det instrumentelle mistaket med flere gigabyte. Selvdanning er en komponent av dannelsesprosessen, men hele dannelsesprosessen kan ikke flyttes fra makro- til mikronivå. Ser vi tilbake på det humboldtske dannelsesidealet der identitetsprosessen og danningen skjedde gjennom en selvrefleksiv prosess, et samspill med samfunnet en var en del av og hvor staten skulle holde fingrene langt unna fatet, men heller framjuble personlig utvikling, ser vi at danningen i dag ikke helt når opp til dette. Hoem poengterer at dannelsesbegrepet i dag faller mellom to stoler hvor det på den ene siden handler om det kollektive og hva som er Sannhet og riktig kulturarv å formidle, mens det på den andre siden handler om en fokusert jeg-kultur og hvert enkeltes individ søken etter 'hvem er jeg?' (2003). Den spennende medierende hjelperen mellom disse to aspektene blir dermed det digitale og dets forhold på nettopp både individet og samfunnet som en helhet.

5 Avsluttende ord

Det er fryktelig vanskelig å sette ord på et begrep eller et fenomen, uavhengig om det har suffikset 'danning' eller ei. Digital danning er, og har vært, et begrep som det er vanskelig å forklare hva er, og alt ettersom hvilket fagmiljø en tilhører eller hvilket syn en selv har på kompetanse eller danning påvirker dette hvordan en forklarer og forstår digital danning. Ser vi dermed tilbake på problemstillingen min «hva er digital danning og hvordan har begrepets utvikling vært de siste 20 årene?» - er blir det vanskelig å konkludere med noe som helst på den første leddsetningen. Det er ingen unison og enstemmig beskrivelse av digital dannelsesbegrepet, og det er heller flere kontroverser om hva begrepet *skal* inneholde enn konkluderende beskrivelser. Dette kan være fordi begrepet er såpass nytt som det er, men det kan også være det at det er vanskelig å forklare et begrep som tar utgangspunkt i et såpass ullent og omdiskutert begrep som danning har vist seg å være. Det er mange stemmer som taler om digital danning, men konklusjonen på problemstillingens første leddsetning må nok bli at dette kan det være vanskelig å svare på. Gjennom kapitlet over har jeg prøvd å nøste sammen hva begrepet kan bli forstått som, men dette er igjen bare en av mange (mis)forståelser. Vi har ikke en godt nok utarbeidet beskrivelse av begrepet. Jeg står dermed igjen med konklusjonen at vi ikke kan forklare hva digital danning er: spørsmålet står fortsatt. Ser vi dermed på problemstillingens andre leddsetning kan vi komme med et bedre svar: digital danning har gått fra å være en visjon, en framtidsrettet tanke om hvordan barn skal kunne beherske det digitale i framtiden, til å være en del av et skolesystem som, etter manges mening, fokuserer alt for mye på kompetanser og det observerbare og ikke like mye på det normative og indre hos barna.

Selv om jeg bruker en PC for å skrive denne masteren på (jfr. Løvlie), hører på musikk mens jeg skriver og chatter med et utall mennesker – samtidig som jeg skriver – så gjør ikke dette meg til verken en PC, øretelefoner eller mobiltelefonen min. Ta bort disse elektroniske hjelpemidlene, og se, jeg er fortsatt her – like hel og dannet som jeg var før de elektroniske duppedittene ble fratatt meg. Jeg er ikke på grunn av teknologiske hjelpemidler, ei heller på tross av, men dannet sammen med – eller uten. Jeg blir fortsatt et helhetlig menneske uten de digitale hjelpemidlene – for det er nettopp det de er; noe på sidelinjen som vi må forholde oss til som et hjelpemiddel. Digitale løsninger er noe vi må mestre og lære oss å beherske, men det gjør oss fortsatt ikke til noe annet enn mennesker som er kompetente i å bruke digitale hjelpemidler. «Dannelse er det som er igjen etter at vi har glemt alt vi har lært» (Ellen Key i Steinsholt & Dobson 2011, s. 7). Danning er med andre ord noe *mer* enn læring, noe mer substansielt og sjeleinntredende enn ferdigheter og tillærte kunnskaper. Noe som skaper et menneske som er fullendt og klar for de utfordringene som kommer, ikke rent gjennom kompetanser og ferdigheter, men gjennom noe mer abstrakt og normativt: en er dannet. Denne eksplorerende genealogien ønsket ikke å komme med en konklusjon med to streker under svaret, men det vi kan konkludere med er at vi egentlig ikke veit hva det betyr å være *digitalt dannet*. Det må bli et spørsmål som vi kan løse i framtida.

Referanser

Baltzersen, R., K. (2007). *IKT – mirakelkur eller tynn suppe? En kritisk analyse av sentrale teknologibegreper innenfor skolefeltet*. Hentet fra:

<https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148514/hefte9-07.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crowley, U. (2009). Genealogy, method. I: Audrey Kobayashi (red.). *International Encyclopaedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier (s. 341–344).

Davidson, A., I. (2009). Arkeologi, genealogi, etikk. *Agora* 2-3, 09.

Doseth, M. (2011). *Paideia – selve fundamentet for vår forståelse av dannelse*. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Erstad, O. (2017). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Erstad, O. (2007). Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. I: S. Vettenranta (red.). *Mediedanning og mediepedagogikk: fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU) (2003). *Digital kompetanse: fra 4. basisferdighet til digital dannelse*. Hentet fra:

https://web.archive.org/web/20070412074824/http://www.itu.no/filearchive/fil_notat_digitalkompetanse.pdf

Foucault, M. (2001). *Seksualitetens historie I. Viljen til viten*. Oslo: Exil Forlag.

Foucault, M. (2000). *Galskapens historie*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

Foucault, M. (1991). Governmentality. I: Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P., (1991). *The Foucault effect: Studies in governmentality: with two lectures by and an interview with Michel Foucault*. London: Harvester Wheat Sheaf. (s. 87-104)

Foucault, M. (1977). Nietzsche, Genealogy, History. I: Bouchard, D., F. (red.). *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press

Fraser, N. (2009). Foucault om moderne makt. *Agora* 2-3, 09.

Gamlem, S., M. & Rogne, W., M. (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse, danning og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Gaventa, J. (2003). *Power after Lukes: An overview of theories of power since Lukes and their application to development*. Brighton: Institute of Development Studies.

Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (03). S. 214-246. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03>

Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Hoem, J. (2003). *Digital dannelse*. Hentet fra: <http://foredrag.infodesign.no/home/2004/digital-dannelse>

Jørgensen, M., W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kendall, G. & Wickham, G. (1999). *Using Foucault's Methods*. London: Sage Publications Ltd.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#13>

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser – DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (89). S. 45-54.

Knudsmoen, H. & Simonsen, E. (2016). Why Michel Foucault in Norwegian Special-Education Research? *Nordic Journal of Social Research*, 7(20)

Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I: Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Løvlie, L. & Sjøby, M. (2004). Dannelsens dialoger. Intervju i *Morgenbladet*. Hentet fra:
https://morgenbladet.no/2004/digital_dannelse

Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannelse. I: Slagstad, R., Korsgaard, O. og Løvlie, L. (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

Neumann, I., B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2003: 16 (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>

OECD (2002). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Hentet fra:
<https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

Opplæringsloven (1998). Formålet med opplæringa. Kunnskapsdepartementet.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Røkenes, F., M. (2018). Digital kompetanse i lærerutdanningen og høyere utdanning. I: Frantzen, V. & Schofield, D. (red.). *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schofield, D. (2018). Digital danning i skolen: Etikk, ansvar og refleksiv kompetanse. I: Frantzen, V. & Schofield, D. (red.). *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skrede, J. (2018). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Straume, I., S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I: Straume, I., S. (red.). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stølen, T. (2017). Wilhelm von Humboldt. I: *Store norske leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/Wilhelm_von_Humboldt

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet (2016b). Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. (St. meld. 30) (2003-2004). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Villadsen, K. (2006). Forord til den danske utgave. I: Dean, M. (red.). *Governmentality. Magt & Styling i det Moderne Samfun*. København: Forlaget Sosiologi. (s. 9-25).

Volckmar, N. (red.). (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

