

Kristin Ertsaas

## En digitalt fremmedgjort porselengenerasjon i en tjenesteytende skole

En kvalitativ undersøkelse av syv  
ungdomsskolelæreres opplevelse av  
skolehverdagen

Masteroppgave i sosiologi. Lektor i samfunnsfag

Veileder: Ulla Forseth

Juni 2024



Kristin Ertsaas

# **En digitalt fremmedgjort porselengenerasjon i en tjenesteytende skole**

En kvalitativ undersøkelse av syv  
ungdomsskolelæreres opplevelse av skolehverdagen

Masteroppgave i sosiologi. Lektor i samfunnsfag  
Veileder: Ulla Forseth  
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er læreres opplevelse av skolehverdagen og dagens ungdom i en skole påvirket av digitalisering og kulturelle samfunnsendringer. Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign og består av syv intervjuer med ungdomsskolelærere, hvorpå følgende problemstilling ligger til grunn: *Hvordan kan vi forstå utfordringer dagens unge og den norske skolen står ovenfor, sett i lys av teknologisk utvikling og kulturelle samfunnsendringer?* Jeg vil bruke Hartmut Rosa (2017 a/2017 b) og Zygmunt Baumans (2001/2007) samtidsdiagnoser som teoretisk rammeverk, hvorpå begrepene akselerasjon, fremmedgjøring, resonans, flytende modernitet og individualisme står som særlig sentrale bidrag. Med utgangspunkt i datamaterialet og det teoretiske rammeverket, har jeg konstruert fire begreper: 1) digitalt rusmiddel, 2) digital fremmedgjøring, 3) digital rehab og 4) porselengenerasjon.

Gjennom oppgaven belyses ulike sider ved skolehverdagen og perspektiver på dagens ungdom, sett med lærerens blikk. Dataene viser at digitaliseringen av skolen (og samfunnet for øvrig) har skapt overveldede og overstimulerte ungdommer som sliter med konsentrasjon og faglig fokus, hvorpå et dempet læringstrykk kan være en utilsiktet konsekvens. Jeg beskriver pc-er, nettbrett og mobiltelefoner som *digitale rusmidler* og presenterer ideen om at ungdommene blir utsatt for *digital fremmedgjøring* i det de forsvinner inn i den digitale verden. Med mobilfrie skoler og mer utstrakt bruk av lærebøker som tiltak, har skolen imidlertid potensiale til å fungere som en *digital rehab* for elevene. Videre indikerer studien at økt individualisme og forbrukermentalitet har påvirket og endret relasjonen og interaksjonen mellom lærere, elever og foreldre. Flere foreldre og elever inntar i dag en kunderolle ovenfor skolen, som om den var et tjenesteytende organ. Denne «kundifiseringen» av foreldre kan videre bidra til at skolen blir en produsent av sosial ulikhet ved at grad av foreldreinvolvering kan få betydning for barnets skolegang og videre muligheter. Datamaterialet avslører samtidig at en del av dagens foreldre baner vei og ordner opp både smått og stort for barna sine, mens lærere tilrettelegger mer enn aldri før. En utilsiktet konsekvens av dette kan være at ungdom ikke har de «verktøyene» som trengs for å håndtere motstand og utfordringer. Jeg stiller derfor spørsmål ved hvorvidt vi som samfunn er i ferd med å fostre opp en *porselengenerasjon*.

Tematikken i denne oppgaven er sosiologisk relevant fordi den belyser hvordan samfunnsendringer på makronivå slår inn i skolen og påvirker skolehverdagen på mikronivå. Samtidig vil oppgaven ha høy relevans for min profesjon som lektor, da den fremhever hvilke rammebetingelser lærere har å forholde seg til i arbeidshverdagen.



## Abstract

The theme of this master's thesis is teachers' experiences of everyday school life and today's youth in a school affected by digitalization and cultural societal changes. The thesis is based on a qualitative research design consisting of seven interviews with secondary school teachers, addressing the following research question: *How can we understand the challenges faced by today's youth and the Norwegian school system in the light of technological development and cultural societal changes?* I will use Hartmut Rosa (2017a/2017b) and Zygmunt Bauman's (2001/2007) theories as a theoretical framework, where concepts such as acceleration, alienation, resonance, liquid modernity, and individualism are key contributions. Based on the data and the theoretical framework, I have constructed four concepts: 1) digital drug, 2) digital alienation, 3) digital rehab, and 4) porcelain generation.

The thesis highlights various aspects of school life and perspectives on today's youth from the teachers' point of view. The data show that the digitization of the school (and society in general) has created overwhelmed and overstimulated youths who struggle with concentration and academic focus, whereas reduced chances for rigorous learning can be an unintended consequence. I describe PCs, tablets, and mobile phones as *digital drugs* and present the idea that youths are subjected to *digital alienation* as they disappear into the digital world. With mobile-free schools and more extensive use of textbooks as measures however, the school has the potential to function as a *digital rehab* for the students. Furthermore, the study indicates that increased individualism and consumer mentality has influenced and changed the relationship and interaction between teachers, students, and parents. Today, (some) parents and students take on a customer role towards the school as if it was a service provider. The "customerization" of parents can further contribute to the school becoming a producer of social inequality as the degree of parental involvement can have an impact on the child's schooling and future opportunities. The data material simultaneously reveals that many parents today pave the way and handle both small and large issues for their children, while teachers facilitate more than ever before. An unintended consequence of this can be that the youths don't have the "tools" they need to handle challenging situations. I therefore question whether we as a society are on a path of raising a *porcelain generation*.

This topic is sociologically relevant as it highlights how macro-level societal changes impact schools and influence today's youth on a micro level. At the same time, the thesis will be highly relevant to my profession as a teacher, as it emphasises the framework conditions that teachers have to deal with in their everyday work.





## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men også utrolig lærerik og berikende. Først og fremst vil jeg takke informantene mine som har stilt opp til intervju og delt sine erfaringer og synspunkt med meg. Samtalene med dere har vært både interessante og innsiktsfulle, og uten dere ville det ikke ha vært noen oppgave. Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Ulla Forseth, for gode råd, innsiktsfulle kommentarer, faglig engasjement og støtte gjennom hele prosessen. Jeg setter umåtelig stor pris på at du har vist en genuin interesse for mitt prosjekt og for at du har satt av god tid til veiledningstimene våre, som har vært av svært god kvalitet.

Videre vil jeg takke venner og familie, som tålmodig har lyttet til mine mange refleksjoner og mitt store engasjement tilknyttet masteroppgaven. Deres interesse og støtte har generert nye ideer og gitt meg motivasjon til å fortsette arbeidet. Jeg vil samtidig rette en spesiell takk til min tante, som har bistått med korrekturlesing i avsluttende fase av prosjektet. Din nøyaktige gjennomgang og dine gode innspill har vært til stor hjelp i en stressende innspurt hvor det har vært lett å se seg blind på teksten.

Til slutt vil jeg takke NTNU, institutt for lærerutdanning og institutt for sosiologi og statsvitenskap for fine og lærerike år. Det jeg har lært i løpet av de siste fem årene kommer jeg til å ta med meg både i privatlivet og i yrkeslivet. Takk for meg!

Trondheim, juni 2024

## Innhold

1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.3 Bidrag til forskningsfeltet.....	4
1.4 Begrepsavklaring.....	4
1.5 Oppgavens struktur.....	5
2. Tidligere forskning.....	6
3. Teoretisk rammeverk.....	8
3.1 Akselerasjon, privatiseringen av det gode liv, fremmedgjøring og resonans .....	8
3.2 Flytende modernitet og konsumsamfunn .....	9
3.3 Oppsummering og kritikk.....	10
4. Metode .....	11
4.1 Forskningsdesign .....	11
4.2 Utvalg .....	11
4.3 Rekrutteringsprosess.....	12
4.4 Intervjuguide.....	13
4.5 Gjennomføring av intervjuene.....	13
4.6 Koding og analyse av datamaterialet.....	14
4.7 Kvalitetsvurderinger .....	15
4.8 Forskningsetiske betraktninger.....	17
5. Analyse og diskusjon .....	18
5.1 Digital fremmedgjøring og behovet for digital rehab.....	18
5.1.1 En overveldet og overstimulert generasjon: «Det er så «in your face» hele tiden»	19
5.1.2 Et dempet læringstrykk.....	21
5.1.3 Mobilforbud og utstrakt bruk av lærebøker som tiltak for en <i>digital rehab</i> .....	25

5.2 Individualisme og skolen som et tjenesteytende organ for kundifiserte elever og foreldre .....	29
5.2.1 “Den fellesskapsfølelsen er litt borte» .....	30
5.2.2 Kundifisering og skolen som produsent av sosial ulikhet .....	32
5.2.3 Oppdragelse som skolens mandat? .....	35
5.3 «Curlingforeldre» og en skole som tilrettelegger mer enn noen gang.....	36
5.3.1 En foreldregenerasjon som baner vei.....	37
5.3.2 Kan det bli for mye tilrettelegging? .....	39
5.3.3 Hvor ligger makten og hvor er tilliten?.....	42
6. Avslutning.....	44
6.1 Videre forskning .....	47
7. Litteraturliste.....	48
8. Vedlegg .....	53
7.1 Vedlegg A- Informasjonsskriv .....	53
7.2 Vedlegg B- Intervjuguide.....	57
7.3 Vedlegg C- Meldeskjema til Sikt.....	61



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

På tross av alle pedagogiske tryllekyndige som lever av å forske på skolen og som tester og styrer på, har ingen hittil levert gode nok svar på hva årsakene til bråk og uro, lav motivasjon, liten eller ingen konsentrasjonsevne og svake prestasjoner er. (Rasmussen, 2024)

Sitatet ovenfor er hentet fra en kronikk skrevet av lektor Evy Ann Rasmussen, og hun er på langt nær den eneste som beskriver *status quo* i den norske skolen på denne måten. Det blir ukentlig publisert kronikker, debattinnlegg og artikler som omtaler en skole hvor antallet «utfordrende» elever øker, mens forskning viser at skolemotivasjon, prestasjoner og resultater faller (Bakken, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2024). Problematikken ble særlig aktuell når resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2022 ble offentliggjort, da det viste seg at 41 prosent av norske elever er lavtpresterende i ett eller flere fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2023). Det er i den forbindelse viktig å påpeke at PISA-målingene, som er en internasjonal undersøkelse som sammenligner kunnskapsnivået til elever i ulike land, representerer et sentralt utviklingstrekk i den norske skolen. Utdanning har nemlig i løpet av de siste tiårene fått stadig større betydning som instrument for politisk og økonomisk utvikling i dagens kunnskapssamfunn (Djupedal, 2022; Hovdenak & Stray, 2015).

Bakteppet for dette, er at det norske utdanningssystemet siden 1980-tallet har gjennomgått en *New Public Management*-reform med et økt fokus på blant annet effektivitet, læringsutbytte og ansvarliggjøring (av skolen og lærerne) (Møller & Skedsmo, 2013). Skolens praksis har dermed, gjennom en rekke skolereformer, internasjonale komparative kunnskapsundersøkelser og en mål- og resultatstyrt skoleideologi, blitt åpen for politikere, brukere og allmennheten ved offentliggjøring og måling av «undervisningsproduktet» (Helgøy, 2003). Mens offentligheten og foreldre før hadde tillit til lærerne som profesjonsutøvere, stoler samfunnet i dag først og fremst på målbare resultater (Møller & Skedsmo, 2013). Av den grunn er «dårlige» resultater og andre utfordringer i skolen hyppig omtalt i den offentlige debatten. Dagens skole står dermed i sterk kontrast til skolen vi hadde for noen tiår tilbake, da samfunnet stolte på at skolene var bra og at lærerne gjorde jobben sin (Sjøberg, 2014). Når skolen nå er åpen for innspill fra alle hold i samfunnet, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt skolen har gått fra å være en læringsinstitusjon til å bli en slags tjenesteleverandør (Helgøy, 2016). I tråd med en *New Public Management*-organisering av skolen og synet på skolen som en tjenesteleverandør, viser tidligere forskning at norske skolers organisering farges av markedsorienterte elementer, og at skolene derfor har en kundeorientert tilnærming til barnas familier (Rapp, 2018, s. 167-173).

Konsekvensen av det ovennevnte er at foreldrene blir betydningsfulle både for barnets skolegang og for organiseringen av skolen (Rapp, 2018, s. 173). Dermed blir også foreldre- og oppdragerrollen sentral for det som skjer i skolen, og forskning viser at denne rollen kan ha endret seg i løpet av de siste tiårene. En nyere studie indikerer at dagens foreldre må forholde seg til enorme mengder informasjon, kunnskap og velmente råd knyttet til barneoppdragelse (Solheim, 2022, s. 69). Kanskje kan denne informasjonsoverfloden føre til at noen foreldre i dag er mer opptatt av å være kjærlige nok og vise nok forståelse ovenfor barna enn å sette grenser og stå i avgjørelser de tar (Midjo, 2023). På lik linje med at foreldrerollen har endret seg, har det også skjedd store endringer i elev- og lærerrollen over de siste tiårene. Mens læreren før var en autoritær skikkelse som utøvde fysisk makt dersom eleven ikke adlydde, er maktforholdet mellom lærere og elever i dag mer balansert, og en god lærer-elev-relasjon blir i dag ansett som helt essensielt for et godt læringsklima (Utdanningsdirektoratet, 2016). Til tross for at dette er en positiv utvikling, er det fremdeles en del som tyder på at alt heller ikke nå er som det burde være. Deriblant er dårlige testresultater, lite skolemotivasjon (blant elevene) og et høyt antall lærere som ønsker å slutte i yrket (Bakken, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2023; Pedersen et al., 2022; Utdanningsdirektoratet, 2024).

Blant lærerne som har gått ut offentlig med at de gir seg i læreryrket, er Sanna Sarromaa (2024). Det er flere årsaker til at hun gir seg, og en av dem er at lærere etter hennes oppfatning ikke får være lærere lenger, fordi omsorg og oppdragelse har erstattet kunnskap og kunnskapsformidling. I tillegg peker hun på nettbrettet som et «pedagogisk verktøy» og på at makten i klasserommet nå ligger hos elevene og foreldrene (Sarromaa, 2024). «Avtrøppende» lærer, Gry Falch-Olsen viser til mye av det samme som Sarromaa. Hun skriver i tillegg om individualismens tidsalder, hvorpå hun hevder at dyrkingen av individet har gått for langt og at lærerens autoritet gradvis forvitrer (Falch-Olsen, 2024). Samtidig skriver hun at heldigitaliseringen av skolen har noen uheldige konsekvenser. Fordi nærmest alt det faglige skjer gjennom pc-en, hvor elevene også har tilgang på sosiale medier, ender læreren opp med å konkurrere med «tik-tok-videoer fra Japan, spillvenner fra Tyskland, reklame for kosmetikk/rumpeløft/nyttige treningstips, ei melding fra «bestisen», 20 oppdateringer på snap, 40 kommentar på fb, piping på whatsapp osv.» (Falch-Olsen, 2024).

Både Sarromaa og Falch-Olsen peker på det digitale i skolen som noe problematisk, og i den offentlige debatten omkring skole har nettopp skjermbruk og digitaliseringen av skolen vært et særlig fremtredende tema. Sommeren 2023 oppnevnte Kongen (i statsråd) et *Skjermbrukutvalg* som skulle se på barn og unges skjermbruk, samt foreslå tiltak (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

I delrapporten som ble offentliggjort i desember 2023, kommer det blant annet frem at elevene leser bedre på papir enn på skjerm, men at de digitale ressursene samtidig kan gjøre fagene mer interessante. Det påpekes likevel at de digitale enhetene kan ha en negativ effekt på elevenes konsentrasjon og oppmerksomhet (Kunnskapsdepartementet & Barne- og familiedepartementet, 2023). I samme måned (desember 2023) uttalte statsminister Jonas Gahr Støre at vi må stoppe det han omtaler som «den ukritiske digitaliseringen av skolen», og det med bakgrunn i PISA-resultatene som viste at norske elevers motivasjon faller, mens skjermbruken øker (Olsson et al., 2023). Skjermbruk blant unge er et hett tema som det råder sterke og delte meninger om, og fordi teknologien får en stadig større plass i samfunnet, har den også stor betydning for utviklingen av skolen som institusjon.

Mens bruken av digitale ressurser har blitt svært utbredt rundt omkring i norske klasserom, kom det i februar 2024 en ny nasjonal anbefaling om mobilforbud både i grunnskolen og på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2024). Dette har skapt mye debatt, men anbefalingen kan imidlertid underbygges av nyere forskning som viser at overdreven mobilbruk påvirker elevenes oppmerksomhet og læring i klasserommet, samtidig som det som skjer «på nett» kan ha en negativ innvirkning på både skolemotivasjon og trivsel (Hygen et al., 2023 s. 76; Mendoza et al., 2018). Lege Ole Petter Hjelle påpeker at informasjonsflommen smarttelefonene utsetter oss for, distraherer oss, og han viser samtidig til at «phubbing», som innebærer å velge skjermen fremfor sosial kontakt, har blitt svært vanlig (Wennemo, 2024). Det er dermed mye som kan tyde på at digitaliseringen av både skolen og samfunnet ellers kan ha medført noen utilsiktede konsekvenser.

Som det kommer frem i denne innledningen, er utviklingen i den norske skolen et resultat av samspillet mellom flere ulike faktorer. Her presenteres endringer både i skolens organisering og i foreldre- og lærerrollen, samt digitaliseringen av skolen (og av samfunnet ellers) som utviklingstrekk som kan være av betydning for det som foregår i norske klasserom i dag. Ved å se disse utviklingstrekkene i lys av samtidsdiagnosene til Zygmunt Bauman (2001/2007) og Hartmut Rosa (2017a/2017b), vil jeg i denne oppgaven redegjøre for hvordan samfunnsendringer på et makronivå påvirker ungdom og slår inn i skolen og lærerens hverdag på et mikronivå.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom oppgaven utforsker jeg følgende problemstilling: *Hvordan kan vi forstå utfordringer dagens unge og den norske skolen står ovenfor, sett i lys av teknologisk utvikling og kulturelle samfunnsendringer?* Fordi dette er en bred og mer overordnet problemstilling, har jeg valgt å konkretisere tre forskningsspørsmål, som alle er utarbeidet med utgangspunkt i empirien:

- 1) Hvilken betydning har økt skjermbruk for de unge og for læringstrykket i skolen?
- 2) Hvordan forholder foreldre og elever seg til skolen og lærerne i dag?
- 3) Hvordan forholder foreldre og lærere seg til dagens ungdom?

## 1.3 Bidrag til forskningsfeltet

Målet med denne masteroppgaven er å bidra med mulige forklaringer på utfordringer dagens unge og den norske skolen står ovenfor. Mens mye av forskningen på feltet er spisset og dermed noe fragmentert, ønsker jeg at min oppgave skal bidra til å danne et mer helhetlig bilde (så langt det lar seg gjøre) av situasjonen i skolen og av dagens generasjon med unge, sett fra et lærerperspektiv. Jeg har i den forbindelse benyttet muligheten til å undersøke hvordan teknologisk utvikling og kulturelle samfunnsendringer slår inn i skolen og påvirker ungdom. Det er naturligvis svært mange faktorer som spiller inn, og jeg vil derfor ikke kunne dekke over alt, men jeg vil likevel forsøke å peke på noen sentrale utviklingstrekk i dagens norske skole.

## 1.4 Begrepsavklaring

### **Læringstrykk**

«Læringstrykk» er et begrep som blir hyppig brukt i debatten omkring skole, og gjerne uten at det blir definert. I denne oppgaven er det derfor Utdanningsdirektoratets definisjon som vil ligge til grunn. Her ses læringstrykk som summen av forventningene til elevenes prestasjoner, foreldres støtte til skolen, elevenes respekt for skolen og lærernes forståelse av og suksess med implementeringen av læreplanen (Nilsen et al., 2013, s. 19).

### **«Curlingforeldre»**

Fordi begrepet «curlingforeldre» brukes i denne oppgaven, er det hensiktsmessig å redegjøre for hvilken definisjon som ligger til grunn. I tråd med *Det Norske Akademis ordboks* definisjon vil jeg forstå curlingforeldre som en type foreldre som tilrettelegger hverdagen og livet for barna sine uten å stille krav til dem (Det Norske Akademis ordbok).

### **«Kundifisering»**

Når jeg bruker begrepet «kundifisering» viser jeg til handlingen av å bli en kunde eller opptre som en kunde.



## **Skolen, Den norske skolen, Unge, Ungdom og Dagens generasjon med unge**

Når jeg gjennom oppgaven snakker om «skolen» eller «den norske skolen», refererer jeg først og fremst til ungdomsskolen, da datamaterialet baseres på intervjuer med ungdomsskolelærere. Jeg vil i tillegg understreke at jeg ikke forsøker å generalisere til all ungdom eller alle de unge når jeg skriver «unge», «ungdom» eller «dagens generasjon med unge», men at det da først og fremst handler om ungdom i ungdomsskolealder. Det er likevel ikke usannsynlig at mye av det jeg diskuterer i denne oppgaven også kan være gjeldende både for de i barneskolealder og for ungdom på videregående skole.

### **1.5 Oppgavens struktur**

I det følgende kapittelet (2) vil jeg presentere tidligere forskning, før jeg i kapittel 3 introduserer oppgavens teoretiske rammeverk, som består av samtidsdiagnosene til Hartmut Rosa (2017a/2017b) og Zygmunt Bauman (2001/2007). Deretter følger et metodekapittel (4) hvor jeg redegjør for fremgangsmåte og de metodiske valgene jeg har tatt underveis i prosjektet. Kapittel 5 utgjør hovedkapitlet, og det er her jeg presenterer, analyserer og drøfter funnene mine. I oppgavens 6. og siste kapittel samler jeg trådene og setter funnene i en større sammenheng ved å løfte dem fra et mikronivå til et makronivå

## 2. Tidligere forskning

Fordi denne oppgaven har en nokså bred tilnærming, er det også tilsvarende et bredt og omfattende forskningsfelt jeg har hatt å forholde meg til. Jeg har valgt ut de studiene jeg har kommet over som har fremstått som mest relevante for akkurat denne oppgaven. Mens jeg hovedsakelig baserer meg på norske studier, har jeg også inkludert én amerikansk studie.

Innledningsvis ble det vist til en nedgang i norske elevers prestasjoner og skolemotivasjon. Det kan videre være nyttig å redegjøre for noen av resultatene i *Ungdata* sine undersøkelser fra 2022, hvor 109 700 ungdommer deltok (Bakken, 2022, s. 1). Resultatene viser blant annet at et stort flertall norsk ungdom kjeder seg på skolen, samtidig som over halvparten rapporterer at de blir stresset av skolearbeidet (Bakken, 2022, s. 4). I Eriksen & Bakken (2018) kommer det frem at skolerelaterte krav, prestasjonspress og bekymring for framtidig utdannings- og karrieremuligheter oppleves som den mest sentrale stressfaktoren for norske ungdommer i dag. I tillegg opplever stadig flere unge opplever å ha et negativt forhold til skolen, og de bruker samtidig mindre og mindre tid på skolearbeid (Bakken, 2022, s. 18). Det er videre mulig at dette kan knyttes til resultatene i PISA-undersøkelsen fra 2022, som viser en nedgang i norske elevers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag, hvorpå 41 prosent av norske elever nå blir betegnet som lavtpresterende i ett eller flere fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Utover kunnskapsformidling, er utjevning av sosial ulikhet en viktig del av skolens mandat. Rapp (2018) viser derimot til at organiseringen av norske skoler kan bidra til det motsatte. Studien sammenligner en norsk kommune med en finsk kommune, og funnene viser blant annet at grad av foreldreinvolvering i de norske skolene avhenger av skolens og foreldrenes sosioøkonomiske status. Mens de ressurssterke foreldrene tar stor plass og skaper et press ovenfor skolen i høystatusområdene, er ressurssvake foreldre med barn i lavstatusområdene mer fraværende og må dras inn i skolen (Rapp, 2018, s. 141). Samtidig indikerer funnene at organiseringen og styringen av de norske skolene farges av markedsorienterte elementer (Rapp, 2018, s. 167). Skolene har dermed en kundeorientert tilnærming til barnas familier, hvilket har den konsekvensen at familien blir betydningsfull både for barnets skolegang og for organiseringen av skolen (Rapp, 2018, s. 173). På den måten viser studien at skolen kan bidra til å skape og reprodusere sosial ulikhet ved at barn av ressurssterke foreldre i høystatusområder får en fordel. Samtidig vil en slik organisering minske lærerens autonomi og øke (ressurssterke) foreldres definisjonsmakt over hva skolen skal være og hva den skal inneholde.

Fordi den teknologiske utviklingen har hatt stor betydning for livsbetingelsene våre, kommer en ikke utenom å diskutere teknologien som en faktor av betydning dersom en skal snakke om en skole og ungdom i endring. I en stor og omfattende elevundersøkelse fra 2023 kommer det frem at det har vært en markant økning i barn og unges skjermbruk fra 2015 til 2021 (Hygen et al., 2023). Funnene viser at det som skjer på nett og det som skjer i den fysiske verden er tett sammenvevd for elevene, da de opplever det som like virkelig (Hygen et al., 2023, s. 75). Studien finner også at negative hendelser «på nett» kan påvirke elevene i den forstand at de gruer seg til å gå på skolen, mistrives, ikke klarer å konsentrere seg eller mister motivasjon (Hygen et al., 2023 s. 76). Dermed har det sosiale livet utenfor skolen trengt seg inn gjennom klasserommets vegger etter digitaliseringen av skolen, og det har følgelig resultert i økt ansvar for skolen som den tidligere ikke hadde (Hygen et al., 2023, s. 77). Fra et lærerperspektiv viser nyere forskning at de fleste lærerne er imot en heldigitalisering av skolen, og fordi de ser at lærebøkene fungerer, mener de det beste er en kombinasjon av det digitale og det analoge (Mostue, 2023, s. 87). Selv om de ser mye positivt i det digitale, ligger det også en frustrasjon i at de ikke får den tiden de trenger til å tilpasse seg digitaliseringens stadig raskere utvikling (Mostue, 2023, s. 88). Som Hanssen (2020, s. 84) viser til, kan digitaliseringen av skolen derfor oppleves både som en byrde og som en kilde til økt kunnskap på en og samme tid. Samlet sett indikerer de nevnte studiene at mye skjermbruk kan ha betydningsfull innvirkning på de unges indre liv og på det som skjer i skolen.

En amerikansk studie finner lignende resultater, men på universitetsnivå. Studien viser at overdreven mobilbruk påvirker studentenes oppmerksomhet og læring i klasserommet (Mendoza et al., 2018). Gjennom forskningseksperimentet viste det seg at deltakerne som hadde mobilen tilgjengelig under en forelesning gjorde det dårligere da de ble testet på stoffet i etterkant av forelesningen enn de som ikke hadde hatt mobilen tilgjengelig. I tillegg vises det til at *nomofobi*, som er betegnelsen på frykten for å være uten mobilen, kan gi en angstfølelse hos den yngre generasjonen fordi de føler seg sosialt avhengig av mobilen sin (Mendoza et al., 2018). Også norsk forskning indikerer at ungdom opplever stress knyttet til mobilbruk og sosiale medier. Eriksen & Bakken (2018) viser til at ungdommer opplever sosiale medier som et stressmoment fordi det oppleves sosialt belastende og som en plikt. Det kan dermed se ut til at unge har et ambivalent forhold til mobilen, da de på den ene siden føler seg sosialt avhengig av den, mens de på den andre siden blir stresset av det alt det sosiale som utspiller seg der.

### 3. Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket består av Hartmut Rosa (2017a/2017b) og Zygmunt Baumanns (2001/2007) samtidsdiagnoser. Jeg har valgt disse teoriene fordi de redegjør for noen kjennetegn ved det moderne samfunn, som kan bidra til å forklare hvordan utviklingstrekk på samfunnsnivå kan slå inn i skolen og påvirke på mikronivå. Jeg vil samtidig understreke at jeg kun presenterer deler av teoriene, og at det er min egen tolkning og forståelse av perspektivene som vil ligge til grunn når jeg analyserer og beskriver funnene i lys av dem. Jeg vil med andre ord forsøke å teoretisere på egen hånd og produsere noe autentisk som kan bidra til nye teoretiske perspektiver ved å utvikle disse allerede etablerte teoriene (Swedberg, 2014, s. 2).

#### 3.1 Akselerasjon, privatiseringen av det gode liv, fremmedgjøring og resonans

Den tyske sosiologen Hartmut Rosa beskriver *akselerasjon* som det fremste kjennetegnet ved det moderne samfunn. Det innebærer blant annet at det i dag er et økende misforhold mellom tiden en har til rådighet og tiden det tar å gjennomføre de oppgaver som skal gjennomføres (Rosa, 2017a, s. 25). Dette er en *akselerasjon av livstempoet*, og til tross for at *den teknologiske akselerasjonen* har til hensikt å minske tidspresset, bidrar den derimot til å utvide listen over gjøremål og ytterligere akselerere hverdagen fordi teknologien gir oss flere muligheter og alternativer (Rosa, 2017a, s. 26-28). Rosa peker videre på *privatiseringen av det gode liv* som et sentralt trekk ved moderniteten. Fordi man i det moderne samfunn ikke kan nå en felles enighet om hva et godt liv er, blir det noe hver enkelt må finne ut for en selv (Rosa, 2017b, s. 442). Det er likevel noen forutsetninger som må ligge til grunn for å få et godt liv, og ifølge Rosa (2017b, s. 443) består disse av frihet, rettigheter, økonomiske ressurser, kulturell innsikt og kunnskap, sosialt nettverk, sosial status, helse og anerkjennelse. Dermed er den moderne måten å handle på og være på i verden rettet mot å gjøre mer og mer av dets kvaliteter og kvantiteter tilgjengelig og oppnåelig (Rosa, 2017b, s. 444). Fordi livsbetingelsene i det moderne samfunn er i konstant endring, er det gjerne knyttet både usikkerhet og unnvikelse til spørsmålet om hvilket liv en bør etterstrebe (Rosa, 2017b, s. 443). Det moderne mennesket må dermed ikke bare forholde seg til flere forventninger og valgmuligheter, men også uforutsigbarhet.

Fordi jeg ønsker å undersøke mulige årsaker til dagens utfordringer blant ungdom og i den norske skolen (fra et lærerperspektiv), vil jeg redegjøre for det som ifølge Rosa er en konsekvens av moderniteten. Han presenterer problematikken knyttet til *fremmedgjøring* som en særlig sentral bieffekt av modernitetens akselerasjon (Rosa, 2017b, s. 445). Begrepet stammer opprinnelig fra Karl Marx, som brukte det om arbeideren som fremmedgjøres fra

produksjonen og produktet hen selv har skapt i den kapitalistiske vareproduksjonen (Marx, 1993, s. 832). Rosa definerer fremmedgjøring som en spesifikk måte å forholde seg til verden, andre mennesker og selvet på, som ikke er meningsfull (Rosa, 2017b, s. 449). Den mest radikale formen for fremmedgjøring er ifølge Rosa (2017b, s. 447) utbrenthet, hvorpå mennesket mister fullstendig kontakt med livet og verden. Det finnes dermed flere grader av- og former for fremmedgjøring, og jeg vil i denne oppgaven foreslå at unges skjermbruk skaper én form for fremmedgjøring. Opplevelsen av å fremmedgjøres henger sammen med ideen om at vi er i ferd med å miste verden i prosessen med å gjøre den mer tilgjengelig (Rosa, 2017b, s. 446). På den måten kan det moderne samfunns tilgjengelighet og muligheter føles så overveldende at det skaper fremmedgjøring.

Mens Rosa anser fremmedgjøring som en utilsiktet konsekvens av akselerasjonen i det moderne samfunn, ser han *resonans* som «løsningen». Begrepet, som han selv har konstruert, er noe svevende, men dersom en ser resonans som motpolen til fremmedgjøring, kan det beskrives som en måte å forholde seg til verden på hvor en evner å bli berørt av folk, plasser og objekter, samtidig som en klarer å gi en form for respons på det (Rosa, 2017b, s. 449). Det er snakk om evnen til å føle seg påvirket av noe og utvikle en indre interesse for den delen av verden som påvirker oss. Rosa hevder at dette er helt sentralt dersom en skal kunne forholde seg til verden på en positiv måte (Rosa, 2017b, s. 449). I tillegg er mestringsfølelse en sentral del av den resonante opplevelsen, og Rosa mener at en slik type resonans er helt essensiell for identitetsdannelsen (Rosa, 2017b, s. 450). Jeg vil i denne oppgaven argumentere for at det er behov for resonans blant dagens unge og i skolen.

### 3.2 Flytende modernitet og konsumsamfunn

Den polske sosiologen Zygmunt Bauman (2001) hevdet at vi i dag lever i det han kalte en *flytende modernitet*. Det er noe som blant annet innebærer at samfunnets mønstre og strukturer ikke lenger er like rigide og selvsagte, hvilket igjen fører til at hvert enkelt individ i mindre grad utsettes for tvingende og begrensende makt (Bauman, 2001, s. 18). Fordi alt har blitt mindre fastlåst og rigid har også individet fått større frihet til å både velge og handle. Samtidig påpeker Bauman at det i dag ikke nødvendigvis er en naturlig sammenheng mellom individuelle valg og kollektive prosjekter og handlinger (Bauman, 2001, s. 16). En kan dermed knytte en voksende individualisme til Baumans teori om en flytende modernitet. Et annet sentralt poeng i teorien, er at vi i dag lever i et konsumsamfunn som fremmer en forbrukskultur, hvor det å følge forbrukskulturens spilleregler er det eneste godkjente alternativet (Bauman, 2007, s. 229).

Forbrukskulturens spilleregler innebærer blant annet å investere i ens eget «medlemskap» i samfunnet gjennom å skaffe seg kvaliteter som det finnes et marked for (Bauman, 2007, s. 232). Det å velge de riktige og nødvendige markedsbaserte tjenestene for at individet skal prestere godt, anses som et ansvar som hviler på individet selv, og det er en oppgave som forutsetter kompetanse og ferdigheter som hver enkelt er ansvarlig for å tilegne seg (Bauman, 2007, s. 231). Dette er helt nødvendig fordi mennesker i et forbrukersamfunn selv er handelsvarer, og det som resultat av en kommodifiseringsprosess (Bauman, 2007, s. 234). Bauman beskriver dermed et samfunn hvor det moderne mennesket både er en forbruker og en handelsvare, og hvor individet selv må sørge for å skaffe seg de «kvaliteter» som trengs (som forbruker) for å bli en attraktiv handelsvare. I sum kan en si at den flytende moderniteten har ført med seg en forbrukskultur som fremmer en individualistisk tankegang.

### 3.3 Oppsummering og kritikk

Mens Rosa og Baumans samtidsdiagnoser er omfattende og på et makronivå, ligger oppgavens datamateriale på et mikronivå. Valget om å likevel bruke disse store teoriene vil jeg begrunne med at jeg ønsker å undersøke og diskutere bakenforliggende årsaker til det som kommer frem i datamaterialet ved å si noe om hvordan endringer på samfunnsnivå påvirker det levde liv. Mens jeg har valgt disse samtidsdiagnosene fordi de redegjør for en rekke sentrale trekk ved moderne samfunn, har jeg valgt å legge mest vekt på Rosas samtidsdiagnose fordi den har relevans for større deler av datamaterialet enn Baumans samtidsdiagnose. Bauman berører likevel noen aspekter som ikke Rosa omtaler, men som er nyttige for å beskrive deler av datamaterialet, og jeg så det derfor som hensiktsmessig å inkludere begge to i det teoretiske rammeverket. Både Rosa og Bauman har naturligvis skrevet mer enn det som fremkommer her, men jeg har bevisst valgt ut de delene av forfatterskapene som er mest relevante for oppgaven. Det er likevel viktig å understreke at teoriene er skrevet i en annen kontekst enn den som undersøkes i denne studien. Mens jeg undersøker læreres perspektiver på ungdom og skolens rolle i en norsk kontekst i år 2024, er Rosa og Baumans teorier skrevet fra et tysk og polsk perspektiv henholdsvis i år 2017 og 2001/2007. Det er derfor ikke gitt at teoriene stemmer overens med den virkeligheten jeg har undersøkt, og jeg vil derfor peke ut eventuelle svakheter underveis i analysen og diskusjonen.

## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt underveis prosjektet. Jeg vil først introdusere og begrunne mitt valg av forskningsdesign, før jeg etterpå beskriver både utvalget og rekrutteringsprosessen. Deretter vil jeg gjøre rede for datagenereringsprosessen, intervjuguiden samt hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet og gjennomført analysen. For å sikre forskningens kvalitet vil jeg avslutningsvis foreta noen forskningsetiske overveielser og drøfte kvaliteten på datamaterialet.

### 4.1 Forskningsdesign

Fordi formålet med dette masterprosjektet er å få innblikk i læreres oppfatning av status i norsk skole og blant ungdom i dag, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign. Jeg ønsket å gå i dybden på temaet ved å få innsikt i lærernes subjektive opplevelser av elevgruppene deres og av det som foregår i klasserommet. Jeg valgte derfor intervju som metode, da det kan gi god forståelse av temaet fra et hverdagslig ståsted gjennom informantenes subjektive perspektiver (Kvale, 1996, s. 27). Intervjuet har på den måten gitt meg tilgang på læreres livsverden, som videre har bidratt til rike beskrivelser av forskningstemaet.

### 4.2 Utvalg

For å få svar på problemstilling og forskningsspørsmål var det avgjørende å få tak i erfarne lærere som har jobbet i skolen i mange år. Bare på den måten kunne jeg få innblikk i hva som er annerledes nå sammenlignet med tidligere. Fordi jeg konstruerte noen utvalgs-kriterier for å delta i forskningsprosjektet, har jeg foretatt et strategisk utvalg. Jeg vil derfor begrunne de logiske vurderingene jeg har tatt underveis i utvalgsprosessen (Marshall & Rossman, 2016, s. 110). Først og fremst bestemte jeg meg for å kun intervju ungdomsskolelærere. Mens elevgruppene på videregående kan være nokså homogene fordi de er «sortert» ut fra hvilke skoler og linjer elevene har søkt seg inn på, er ungdomsskoleklasser i større grad heterogene. Jeg konkluderte derfor med at det vil være mer generaliserbart å bruke erfaringene til ungdomsskolelærere når målet er å si noe om hvordan skolehverdagen i det mangfoldige klasserommet kan se ut.

Et annet utvalgs-kriterium for å delta i forskningsprosjektet var at informantene måtte ha jobbet som lærer i den offentlige skolen i minimum 15 år. I tillegg var jeg bevisst på at de ulike ungdomsskolene i større byer kan ha noe homogene elevgrupper fordi elevene bor på bestemte geografiske områder hvor mange tilhører samme samfunnslag. Geografisk lokalisering av ungdomsskolen ble derfor nok et utvalgs-kriterium, og jeg henvendte meg derfor kun til skoler

i utkanten av større byer og ute i distriktet, hvor plassen/byen kun hadde én eller to ungdomsskoler. På den måten var forutsetningene gode for at elevgruppene til informantene mine representerer mangfoldet i samfunnet med elever fra samtlige samfunnslag.

### 4.3 Rekrutteringsprosess

I den innledende fasen av rekrutteringsprosessen hadde jeg en noe snever tilnærming, da jeg kun kontaktet to ungdomsskoler (i en og samme by). For å få tilgang på lærere valgte jeg å kontakte organisasjonenes «gatekeepers» med informasjon om prosjektet (Marshall & Rossman, 2016, s. 107). Jeg sendte e-post til rektorene ved disse to ungdomsskolene, hvor jeg både informerte om prosjektet (se vedlegg A) og forespurte om muligheten til å bli satt i kontakt med lærere som kunne tenke seg å stille til intervju. Rektoren ved den ene skolen satte meg i direkte kontakt med seksjonslederen for samfunnsfag ved skolen, og jeg fikk etter hvert bekreftet at fire lærere ønsket å stille til intervju. Vi avtalte derfor dag og tidspunkt, hvorpå vi ble enige om at jeg skulle møte opp på skolen for å ta intervjuene der. Fra den andre skolen fikk jeg til svar at mailen min hadde blitt videresendt til de ansatte, men jeg fikk ingen henvendelser i etterkant av dette. Jeg tok derfor kontakt med flere rektorer på ulike ungdomsskoler, men dette resulterte heller ikke i informanter.

Fordi en av mine medstudenter er vikar på en ungdomsskole som oppfyller utvalgsriteriene, spurte jeg han om hjelp til rekruttering. Han var behjelpelig og hørte rundt om noen kunne tenke seg å stille til intervju. I denne prosessen var det tre lærere som meldte interesse. Jeg sendte derfor mail med informasjon om forskingsprosjektet, hvorpå vi ble enige om å ta de tre intervjuene allerede dagen etter.

**Tabell 1- Oversikt over informanter**

Navn	Alder	Ansiennitet	Arbeidsplass
«Emma»	44 år	20 år	Skole 1
«Maren»	42 år	17 år	Skole 1
«Lene»	41 år	18 år	Skole 1
«Anders»	56 år	18 år	Skole 2
«Ola»	60 år	32 år	Skole 2
«Ingrid»	44 år	18 år	Skole 2
«Trine»	48 år	16 år	Skole 2



#### 4.4 Intervjuguide

For å være best mulig forberedt til intervjuene, utarbeidet jeg en nokså detaljert intervjuguide med åpne spørsmål (se vedlegg B). Gode forberedelser er viktig fordi intervjuet er såpass åpent og fleksibelt at man ofte må ta avgjørelser på stedet i forhold til om en skal holde seg til intervjuguiden eller komme med oppfølgingsspørsmål (Kvale, 1996, s. 84). Fordi jeg på forhånd av intervjuene visste hvilke temaer jeg var nysgjerrig på og ønsket å studere, delte jeg inn spørsmålene tematisk. Jeg startet med en innledende del, for så å bevege meg mot følgende spørsmålsbolker: 1) Læringstrykk og læringsklima, 2) Elevenes atferd, 3) Ikke-faglig skjermbruk og 4) Samarbeid mellom skole og foresatte. I den innledende delen forsøkte jeg å starte litt åpent og vidt for å tilrettelegge for en avslappet situasjon (Tjora, 2017, s. 116). I tillegg var jeg bevisst på å ha åpne spørsmål (og ikke lukkede) for å gi informantene muligheten til å gå i dybden der de har mye å fortelle (Tjora, 2017, s. 114). Jeg strukturerte derfor intervjuet med *oppvarmingsspørsmål*, for så å bevege meg mot *refleksjonsspørsmål*, før jeg til slutt spurte om informantene hadde noe de ønsket å legge til, som et *avrundingsspørsmål* (Tjora, 2017, s. 145). I forkant av intervjuene, gjorde jeg meg godt kjent med intervjuguiden, slik at jeg skulle klare å følge informantene, fremfor å følge intervjuguiden slavisk.

#### 4.5 Gjennomføring av intervjuene

Da jeg fikk klarsignal om at totalt syv lærere kunne stille til intervju, forsøkte jeg å planlegge tidspunkt så raskt som mulig. Fordi jeg vet at lærere har travle dager, var jeg innstilt på å ta intervjuene på arbeidsplassen deres for å gjøre det enklest mulig for dem. Samtidig var dette et grep for å skape en avslappet atmosfære hvor informantene følte seg trygge nok til å snakke fritt om sine erfaringer og meninger (Kvale, 1996, s. 125). For å sikre datamaterialet og sørge for at intervjuene skulle kunne brukes i detaljerte analyser, brukte jeg lydopptaker på samtlige intervju (Tjora, 2017, s. 122). Jeg brukte både diktafon-appen til *Nettskjema* og en manuell diktafon, slik at jeg ikke skulle miste noe som følge av teknisk svikt.

De tre første intervjuene ble gjennomført på én og samme dag med en rigid tidsramme. Disse informantene jobbet på samme skole, og fordi de skulle ha utviklingssamtaler påfølgende uke, måtte intervjuene gjennomføres snarest. To av informantene hadde kun en halvtime til rådighet, og fordi tidspunktene var rett etter hverandre, ble det noe hektisk. Mens jeg kom gjennom alle spørsmål på to av intervjuene, måtte vi avslutte før vi var i mål på det tredje intervjuet. Dette var en informant som hadde mye på hjertet, og vi kom oss derfor ikke gjennom hele intervjuguiden. Til tross for dette, var jeg likevel fornøyd, da jeg opplevde at vi kom inn på de mest sentrale temaene i alle de tre intervjuene.

Kontaktpersonen min på den andre skolen la også opp til at samtlige intervjuer skulle gjennomføres på én dag, men her fikk jeg derimot god tid med alle informantene. Jeg kom gjennom samtlige spørsmål og jeg fikk i tillegg litt tid mellom hvert av intervjuene til å reflektere. Det var nokså store forskjeller i hvor snakkesalige informantene var, så mens jeg var noe mer styrt av intervjuguiden på to av intervjuene, fløt de to andre litt mer av seg selv. Jeg synes likevel at det ble fire gode og reflekterte samtaler, som ga meg et godt og nyansert bilde av dagens ungdom og situasjonen i skolen. Det er imidlertid verdt å nevne at tre av informantene ved denne skolen kjente til enten meg eller familien min fra før. Jeg opplevde dette som positivt, da det medførte en avslappet stemning som ga rom for både digresjoner og løsprat, hvor jeg oppfattet at informantene følte det var greit å reflektere åpent rundt detaljer som de ikke hadde forberedt seg på å snakke om (Tjora, 2017, s. 120). Fordi forskningstemaet kan hevdes å være både upersonlig og urelatert til relasjonen jeg hadde til disse tre informantene, vil jeg derfor påstå at det var en fordel at vi kjente til hverandre fra før.

Alt i alt, opplevde jeg informantene som både erfarne og reflekterte, og til tross for ulike rammebetingelser med tanke på tid, besvarte samtlige de mest sentrale spørsmålene jeg hadde. Det var flere av informantene som kom inn på mye av den tematikken jeg var interessert i før jeg i det hele tatt fikk spurt, og det ble dermed en veldig fin flyt i intervjuene når jeg fulgte informantene framfor å slavisk følge intervjuguiden min. Fordi jeg kunne intervjuguiden min godt og var bevisst på hva jeg ønsket å få svar på, var det altså uproblematisk å hoppe litt frem og tilbake med utgangspunkt i det informantene sa.

#### 4.6 Koding og analyse av datamaterialet

Helt fra oppstarten av dette masterprosjektet har jeg vært bevisst på at jeg ønsker å være så empiridrevet som mulig. Med tanken om at datamaterialet skulle avgjøre hvilken retning oppgaven tok, jobbet jeg først og fremst ut fra ren nysgjerrighet og faglig interesse i datagenereringsprosessen. Jeg gikk likevel ikke inn i det uten å gjøre meg opp noen tanker på forhånd og uten noen som helst forkunnskap. Derimot gikk jeg inn med «et åpent sinn, men ikke et tomt hode» (Flemmen, 2017, s. 85). Jeg leste meg opp på ulike felt innenfor sosiologien, og jeg innså at jeg kunne ha ulike teoretiske innganger avhengig av hvor datamaterialet tok meg. Mens jeg gikk inn i forskningsprosjektet med en plan om å undersøke hvordan den teknologiske utviklingen og økt skjermbruk har påvirket skolen og ungdom, endte jeg opp med å justere planene underveis i prosessen. Ved å ikke la meg styre av teori, innså jeg at jeg også hadde spennende datamateriale som ikke handlet om skjermbruk, og jeg valgte derfor å endre rammene for oppgaven ved å ha en «bredere» tilnærming til spørsmålet om skole og ungdom.

Fordi jeg gjennom arbeidet med denne oppgaven har beveget meg frem og tilbake mellom empiri og teori, kan en si at jeg har hatt en abduktiv tilnærming (Tavory & Timmermans, 2014, s. 4). Tilnærmingen sammenfaller godt med analysemetoden jeg har latt meg inspirere av, som både innebærer induktive, oppadgående prosesser fra data mot teori og deduktive, nedadgående tilbakekoblinger hvor man sjekker fra det mer teoretiske til det empiriske (Tjora, 2017, s. 18). Analysemetoden kalles SDI-metoden, hvilket står for stegvis-deduktiv induktiv metode. Når en benytter seg av denne metoden, jobber en fra rådata og mot konsepter eller teorier, og målet er å systematisere og kvalitetssikre kvalitativ forskning (Tjora, 2018, s. 16). Fordi jeg etter syv intervjuer satt igjen med store mengder data, var det viktig for meg å strukturere og systematisere materialet, og SDI-modellen hjalp meg med nettopp det.

I første fase av databehandlingen bearbeidet jeg rådataen ved å transkribere intervjuene. For å jobbe effektivt og for å forberede meg på kodingen, markerte jeg en rekke sitater som jeg fant interessante underveis i transkriberingsprosessen. Når jeg da var ferdigtranskribert, kunne jeg gå over intervjuene og kode det jeg hadde markert. Det er imidlertid viktig å påpeke at jeg ikke utelukket de umarkerte delene, men at jeg forsøkte å se om det var noe jeg hadde oversett. Underveis i dette arbeidet var målet hele tiden å generere ideer basert på det datamaterialet jeg hadde tilgjengelig (Alvesson, 2011, s. 137). Kodingen hjalp meg med dette ved at jeg fikk ekstrahert essensen i intervjuene og strukturert innholdet på en oversiktlig måte. Etter å ha jobbet meg gjennom alle de syv intervjuene, begynte jeg arbeidet med å lage kodegrupperinger, hvilket består i å gruppere koder som har tematisk sammenheng, og samtidig skille ut irrelevante koder (Tjora, 2021, s. 50). Disse strukturerte jeg i et excel-dokument, slik at jeg kunne plassere de utvalgte sitatene på en systematisk måte. Dermed ble det enklere å finne fellestrekk mellom de syv intervjuene, og mens jeg først fant 5/6 interessante funn, komprimerte jeg disse til 3, da jeg konkluderte med at noen av de gikk litt inn i hverandre. Jeg satt igjen med følgende tre hovedfunn: 1) Digital fremmedgjøring og behovet for digital rehab, 2) Individualisme og skolen som et tjenesteytende organ for kundifiserte elever og foreldre og 3) «Curlingforeldre» og lærere som tilrettelegger mer enn noen gang.

#### 4.7 Kvalitetsvurderinger

For å vurdere forskningens kvalitet må en innenfor den kvalitative forskningstradisjonen evaluere forskningens *troverdighet*, og mens det er uenighet om hvilke kvalitetsindikatorer en skal bruke, vil jeg her benytte meg av *pålitelighet*, *gyldighet* og *generaliserbarhet* (Tjora, 2018, s. 79).

Forskningens *pålitelighet* handler om hvorvidt forskningsfunnene er konsistente (Kvale, 1996, s. 235). Det vil si at det må være en sammenheng mellom de ulike delene, slik at helheten blir logisk. Min bruk av SDI-modellen bidrar til å styrke studiens pålitelighet, da den har en tydelig framgangsmåte for hvordan analyse og teori skal utvikles fra empiri (Tjora, 2018, s. 79). Videre må også intervjusituasjonen og transkriberingsprosessen tas i betraktning, og jeg vil derfor redegjøre for hvordan egen posisjon kan ha preget forskningsarbeidet (Kvale, 1996; Tjora, 2018). Fordi fullstendig nøytralitet ikke er mulig i kvalitativ forskning, er det viktig å være transparent, slik at leseren får et godt nok innblikk til å selv ta stilling til studiens pålitelighet (Tjora, 2018, s. 83).

Som lektorstudent gikk jeg inn i prosjektet med et personlig engasjement for temaet. Med erfaring fra klasserommet hadde jeg noen tanker om hva som har endret seg i skolen og hvorfor, og det er derfor ikke utenkelig at egen forforståelse kan ha farget forskningsprosessen. Jeg har likevel vært bevisst på dette, og ved å la meg styre av nysgjerrigheten, har jeg forsøkt å holde meg så nøytral som mulig i utformingen av intervjuguiden, i intervjusituasjonen og i prosessen med å analysere datamaterialet. I tillegg bruker jeg direkte sitater i analysekapittelet for å tydeliggjøre hvilken informasjon som kommer fra empirien og hva det er som er mine egne analyser (Tjora, 2018, s. 83). Mens en kan kritisere kvalitative forskere for å plukke ut den dataen og de sitatene som «passer inn», er det viktig å påpeke at det å være selektiv er et trekk ved all produksjon av data (Hammersley, 2017, s. 182). Ved å jobbe induktivt i bearbeidingen av råmaterialet, er hovedfunnene generert gjennom en kodingsprosess, mens sitatene brukt i analysekapittelet er valgt ut fordi de får frem essensen i funnene på en god og tydelig måte.

Gyldighetskriteriet handler om hvorvidt prosjektets utforming er hensiktsmessig for å få svar på de spørsmål som stilles (Tjora, 2018, s. 79). Tar en den metodiske tilnærmingen i betraktning, kan det å intervju lærere være et hensiktsmessig metodevalg når målet er å få svar på spørsmål som omhandler ungdom og skole. Det at jeg i tillegg har hatt en abduktiv tilnærming gjennom prosjektet, kan bidra til å styrke oppgavens gyldighet, da jeg kontinuerlig har sørget for god sammenheng mellom teori og empiri. I tillegg har SDI-modellen bidratt til en systematisk analyse av datamaterialet, som igjen har gitt meg god oversikt over funnene. På den måten ble det tydelig hvilke funn som best kunne besvare den overordnede problemstillingen. Jeg har også utarbeidet mer konkrete forskningsspørsmål med utgangspunkt i empirien, hvilket bidrar til å styrke kohesjonen samt sikre at oppgaven svarer på de spørsmålene jeg stiller.

Det siste kvalitetskriteriet omhandler funnenes generaliserbarhet, hvilket knyttes til spørsmålet om forskningens relevans utover de enheter som er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Fordi syv

lærere ikke kan snakke på vegne av alle lærere i Norge, kan heller ikke deres synspunkt godtas eller presenteres som etablerte sannheter. Samtidig er det viktig å påpeke at informantene kan ha hatt ulike motivasjoner for å delta. Det er likevel interessant at det er flere fellestrekk i informantenes oppfatning av dagens generasjon med unge og «status quo» i skolen. Det kan i så måte være aktuelt å snakke om en naturalistisk generalisering, som hviler på personlig erfaring, hvor ens subjektive oppfatninger om hvordan ting er, leder til forventninger heller enn formelle prediksjoner (Kvale, 1996, s. 232). Ut fra egen forståelse, må altså leseren selv avgjøre om forskningsfunnene er gyldige. Jeg gjør også et forsøk på konseptuell generalisering ved å utvikle og fremstille funnene i form av én typologi og fire begreper, som kan ha relevans for andre tilfeller enn de som er studert her (Tjora, 2017, s. 239). Mens jeg skisserer en typologi over ulike foreldretyper (de *tilstedeværende*, de *kravstore* og de *fraværende*), har jeg i tillegg konstruert følgende begreper med utgangspunkt datamaterialet og det teoretiske rammeverket: *digital fremmedgjøring*, *digitale rusmidler*, *digital rehab* og *porselengenerasjon*.

#### 4.8 Forskningsetiske betraktninger

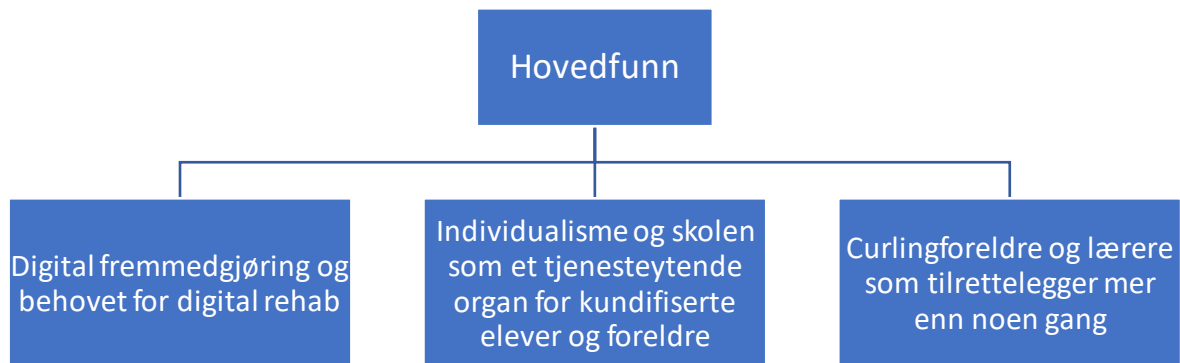
Til tross for at forskningstemaet i denne masteroppgaven ikke er særlig sensitivt, vil jeg likevel redegjøre for etiske betraktninger som er gjort i forkant av og underveis i arbeidet. Før jeg satte i gang med rekrutteringsprosessen, sendte jeg inn et meldeskjema til *Sikt* (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for å få forskningsprosjektet godkjent (se vedlegg C). I søknaden var jeg transparent og ærlig om mine intensjoner. Da jeg fikk prosjektet godkjent, utarbeidet jeg et informert samtykke, hvor jeg redegjorde for hensikten med studien og utformingen av den, samtidig som jeg tydeliggjorde at deltakelsen var frivillig og at det er mulighet for å trekke seg fra studien når som helst (Kvale, 1996, s. 112). Ellers har jeg også vært bevisst på det komplekse maktforholdet mellom meg som forsker og informantene som er yrkesaktive innenfor det yrket jeg selv er på vei inn i (Sollid, 2013, s. 136). På den ene siden er informantene erfarne i et yrke jeg er helt fersk i, og på den andre siden er det jeg, som forsker, som har mest kontroll over intervju situasjonen. Fordi jeg gikk inn i intervjuene med en nysgjerrighet samt respekt og ydmykhet ovenfor informantene, opplevde jeg at maktforholdet var relativt avbalansert.

For å sikre konfidensialiteten anonymiserte jeg informantene ved å endre navnene deres og ignorere identifiserende informasjon underveis i transkriberingsprosessen (Kvale, 1996, s. 114). Ellers var jeg bevisst på at det i kvalitative forskningsprosjekt alltid er en viss fare for at forskeren analyserer og tolker datamaterialet dithen at hen tillegger det en annen mening enn informanten (Alvesson, 2011, s. 147). Jeg har forsøkt å unngå dette ved å være nøyaktig med å identifisere hvilken kontekst de ulike sitatene står i og derfra tolke hva informanten mente.

## 5. Analyse og diskusjon

Etter nøyaktig bearbeiding av datamaterialet har jeg identifisert tre hovedfunn som utgjør grunnlaget for analysen og diskusjonen. I tråd med en abduktiv tilnærming, er forskningsspørsmålene utarbeidet med utgangspunkt i empirien, og de tre hovedfunnene vil derfor gi svar på hvert sitt forskningsspørsmål. Som overskriften indikerer, vil analysen og diskusjonen gå parallelt i dette kapittelet.

**Figur 1- Oversikt over funn**



### 5.1 Digital fremmedgjøring og behovet for digital rehab

Fordi jeg gikk inn i prosjektet med et særskilt fokus på digitaliseringen av skolen og skjermbrukens effekt på de unge og læringstrykket i klasserommet, foreligger det en hel del datamateriale som omhandler nettopp det. Både underveis i intervjuprosessen og i analysearbeidet ble det tydelig at samtlige lærere beskrev en ungdomsgenerasjon som lever i to verdener på en og samme tid; den virkelige, fysiske verden og en digital verden.

Vi ser jo også at elevene... Det er lett å gå inn i en verden, da. Du skal være ganske god som lærer for å få med deg alt som skjer bak den, altså... Det som skjer på skjermen, da. (Emma)

Samtidig sier Lene «*jeg tror ikke de helt klarer å skille den virtuelle verdenen fra den verden de lever i*», mens Trine sier «*nei, jeg føler veldig ofte at de ikke er mentalt til stede. De er fysisk til stede, men de får ikke med seg det som blir sagt, nei.*» (Trine). I dette analysekapittelet foreslår jeg derfor at skjermen(e) fungerer som *digitale rusmidler*, og at avhengigheten til disse skaper *digital fremmedgjøring*. Rosa (2017b, s. 446) hevder at opplevelsen av å fremmedgjøres henger sammen med ideen om at vi mister verden i prosessen med å gjøre den mer tilgjengelig. En kan derfor stille spørsmål ved hvorvidt det er slik at unge i dag til en viss grad mister kontakten med den fysiske omverden som konsekvens av at de forsvinner inn i den digitale verden, og det til tross for at teknologien har til hensikt å gjøre verden mer tilgjengelig.

### 5.1.1 En overveldet og overstimulert generasjon: «Det er så «in your face» hele tiden»

Mange har det veldig travelt. De skal på trening her og trening der, og da spiser alle for seg selv innimellom. For det er viktigere å være med på ting og... Jeg tror jo den stunden hvor man kan sitte og snakke er viktig. (Trine)

Trine beskriver det hun oppfatter som situasjonen for mange unge i dag, hvor den travle hverdagen går på bekostning av familietid. Dette kan ses i sammenheng med Rosas samtidsdiagnose, hvor *akselerasjon* legges frem som et av de fremste kjennetegnene ved det moderne samfunn. Det innebærer blant annet at det moderne mennesket opplever et økende misforhold mellom antall oppgaver som skal gjøres og tiden en har til rådighet (Rosa, 2017a, s. 25). Dette kan beskrives som den velkjente «tidsklemma», og det var tydelig at flere av informantene hadde en forståelse for at den er vel så aktuell for de unge som den er for voksne.

Men det er kanskje litt verre nå, fordi det er så mye annet også, som skal svares på. Man skal være med på ting og... Ja, mye som skjer på ettermiddagstid. Fritidsaktiviteter tar jo helt av; fotballtrening, håndballtrening, det er dans og det er turn og det er mye som de skal ha fokus på. (Maren)

Mens ettermiddagsaktiviteter ikke er noe nytt, viser «*mye annet også, som skal svares på*» til det som foregår på skjermen, og Maren sier videre at «*det er jo der livet på ettermiddagstid skjer*». Selv om teknologien gir mange muligheter, kan den også akselerere og komplisere hverdagen. Fordi teknologien gjør oss tilgjengelige til enhver tid, krever den også mer av oss sosialt, samtidig som den muliggjør en 24 timers «arbeidsdag». På den måten øker også listen vår over gjøremål, og det til tross for at hensikten med ny teknologi er å minske tidspresset og tidsklemma (Rosa, 2017a, s. 26). Mens dette er relevant i en norsk kontekst og i analysen av datamaterialet, vil jeg likevel kritisere Rosa for å beskrive en problematikk som kanskje først og fremst er aktuell i velutviklede samfunn og for mennesker som har økonomi til å tilegne seg teknologiske enheter. I Norge kan en imidlertid anta at nærmest samtlige ungdommer eier en mobiltelefon (i tillegg til å ha et nettbrett eller pc som tilhører skolen). Med utgangspunkt i det informantene fortalte, kan det se ut til at sosiale medier er en viktig årsak til at ungdommenes liste over «gjøremål» øker. De opplever et «press» på å være aktiv på en rekke plattformer, hvor mye av deres sosiale liv utspiller seg. Som Maren sa, er det mye «*som skal svares på*».

Det er flere som sier at de blir stresset. De må jo følge med. Det første de gjør når de får telefonen når klokka er to, det er jo å gå inn på *Snap*, og de klarer nesten ikke å gå ned trappen før de har telefonen framfor seg, og må få med seg alt som har skjedd i løpet av dagen. (Trine)

Her beskriver Trine situasjonen som utspiller seg så fort elevene får tilbake mobiltelefonene på slutten av skoledagen. Hun påpeker stresset mobiltelefonene tilfører hverdagen deres, da de

ulike appene medfører et «press» på å følge med for å klare å henge med på alt det sosiale som skjer innenfor den digitale verden. Tidligere forskning viser lignende tendenser, da mange unge i dag blir stresset av sosiale medier nettopp fordi det oppleves sosialt belastende og som en plikt (Eriksen & Bakken, 2018). Det er derfor nærliggende å anta at elevene kan oppleve det som overveldende at de til enhver tid må være til stede og prestere både i den fysiske verden og i den digitale verden. Dette formidler Lene godt:

(...) man er påkoblet veldig store deler av døgnet, og for ungdommene som er i en veldig sårbar fase, tror jeg jo det gjør at ting kan bli ekstra vanskelig, fordi det blir så «in your face» hele tiden. (...) Det er jo veldig mye som blir slått opp stort i sosiale medier, med det perfekte livet, og så videre, og så videre, som jeg tror ungdommene til tider kan sluke litt rått da. (Lene)

Parallelt med at de skal forholde seg til alt det som fra før er vanskelig når en er i den sårbare ungdomsfasen, blir ungdom i dag i tillegg eksponert for «det perfekte liv» i sosiale medier, hvor deres personlige algoritmer fører dem inn i en endeløs strøm av tilpasset reklame og innhold. Det er noe som mildt sagt ikke er ideelt når de befinner seg i en mellomfase hvor den kritiske sansen enda ikke er ferdigutviklet. Som om det ikke er nok, peker også flere av lærerne på at det er elever som bruker mye tid og energi på å følge med på hvor vennene deres befinner seg til alle døgnets tider for å se hvorvidt de blir ekskludert fra noe sosialt eller ikke. Disse ungdommene utviser en frykt for å gå glipp av noe, hvorpå de bruker mobilen som verktøy for sosial overvåkning. Dette sammenfaller med tidligere forskning som viser at det som skjer på nett og det som skjer i den fysiske verden er tett sammenvevd for elevene (Hygen et al., 2023, s.75). Å ha et uklart skille mellom den fysiske verden og den digitale verden er noe som i lengden kan bli slitsomt: *«for noen er det veldig problematisk, tror jeg. For noen klarer ikke å logge av. De må følge med hele tiden. Så jeg tror noen ungdommer blir sliten, rett og slett»* (Trine). Dette kan kalles nomofobi, som er betegnelsen på frykten for å være uten mobilen, og som forskning viser, kan dette gi en angstfølelse hos den yngre generasjonen fordi de føler seg sosialt avhengig av mobilen sin (Mendoza et al., 2018).

Det er likevel ikke bare det sosiale livet som utspiller seg på skjermen. Det er også et hav av informasjon som tikker inn og er tilgjengelig fra både skole, trenere og andre hold. Som Anders sa, er det i dag flere beskjeder som gis og flere plattformer informasjonen kommer på: *«Nei, du finner det i Teams», «nei du finner det i OneNote», fotballaget legger det ut der, men så er det en vikar som har lagt det ut der, «send det på e-post». Altså...»*. Samtidig opplever Ingrid at *«mange er trøtte»*, og sier hun tror det *«har med å gjøre med at mange er oppe om natta eller sent om kveldene og ser på skjerm»* (Ingrid). Det er rett og slett ikke nok timer i døgnet til å



leve i to virkeligheter på en og samme tid, og mens elevene blir overveldet og overstimulert, kan det hende at de også mister grep om det som faktisk betyr noe i livet og det som i realiteten er viktig for at de skal ha det bra. De kan med andre ord oppleve *digital fremmedgjøring*. Begrepet har jeg konstruert med utgangspunkt i datamaterialet, men det er viktig å påpeke at jeg i etterkant har oppdaget at det også har blitt brukt tidligere (Det Norske Magasinet, 2022).

Rosa (2017b, s. 449) beskriver fremmedgjøring som en tilstand hvor en forholder seg til verden, andre mennesker og seg selv på en meningsløs måte, og mens det også kan være tilfellet med den digitale fremmedgjøringen, er det noe unyansert. Digital fremmedgjøring vil jeg forklare som at noe (materielt) utenfor individet stjeler oppmerksomheten og delvis fjerner individet fra den virkelige, fysiske verden. Dermed forholder en ikke seg nødvendigvis bare til verden på en meningsløs måte, men i ytterste konsekvens forholder en seg ikke til den i det hele tatt. Mens ungdomstiden alltid har vært en utfordrende fase i livet, innebærer denne fasen i dag en ekstra dimensjon, hvor de unge kan oppleve å fremmedgjøres fra den virkelige verden med dens muligheter, krav og gjøremål til fordel for den digitale verdens muligheter, krav, og gjøremål.

### 5.1.2 Et dempet læringstrykk

Da jeg spurte Maren om hvordan hun oppfatter at dagens elever er på å følge instruksjoner og ta imot beskjeder, svarte hun følgende; «*De fleste må jo ha beskjeder, men det her fokuset og konsentrasjonen ... De kan sitte i klasserommet og ikke ha fått med seg noen ting*» (Maren). På samme spørsmål svarer Trine at hun opplever at mange elever «*ikke er mentalt til stede*», og hun sier videre at hun tror skjermbruken kan ha noe med det å gjøre. Emma trekker også linjer til skjermbruk og uttaler at «*du kan stå og fortelle om ting og ønske engasjement, men de får jo ikke med seg det*» (Emma). Anders, som opplever en del *gaming* i timene, beskriver hvordan han opplever at skjermbruken kan påvirke elevene:

Gamingen stimulerer jo mye mer enn å sitte å lese på noe faglig. Så du blir mye mer oppglødd av spillingen, så skal du dette ned igjen noen hakk, og tilbake til studiet. Det kan jo bli veldig kjedelig da (...) Så det er ikke noe bra for konsentrasjonen eller tempoet. (Anders)

Informantenes opplevelser stemmer godt overens med *Skjermbrukutvalgets* delrapport, som viser at de digitale enhetene kan ha en negativ effekt på elevenes konsentrasjon og oppmerksomhet (Kunnskapsdepartementet & Barne- og familiedepartementet, 2023). Når elevene sliter med å konsentrere seg i timene, vil det naturlig nok ha en negativ effekt på læringstrykket. Dersom læreren må gjenta seg utallige ganger vil progresjonen være langsommere enn den burde ha vært, som igjen vil gjøre det vanskelig for læreren å

gjennomføre et undervisningsløp som er i tråd med læreplanen og de faglige målene (Nilsen et al., 2013, s. 19). Mens det er flere faktorer som kan påvirke læringstrykket i et klasserom, er det viktig å understreke at flere av informantene opplever utfordringene knyttet til faglig fokus og utholdenhet som noe nytt, og Maren hevdet at *«før klarte de å stå litt mer i det»*. Fordi digitaliseringen av skolen (og samfunnet ellers) har skutt fart over de siste årene, vil jeg med utgangspunkt i datamaterialet anta at skjermbruk har en sentral rolle i denne (negative) utviklingen.

Med alt fra informasjonsflyt på ulike plattformer til «gaming» og et eget sosialt liv fordelt utover ulike sosiale medier, er det mange fristelser for dagens ungdom, samtidig som det er mye de skal forholde seg til og holde styr på. Det vil derfor ikke være urimelig å påstå at ungdom i større grad enn tidligere må være disiplinerte og fornuftige med tiden de har til rådighet. Det er riktignok noe som kan slå uheldig ut, da ungdomstiden er vanskelig nok i seg selv med identitetsprosjekter, en kropp i endring og en frontallapp som ikke er ferdigutviklet. Det er med andre ord ikke i ungdomstiden en er mest fornuftig, og samtidig er det en tid hvor det sosiale med venner settes svært høyt. Det er kanskje ikke så rart at mange sliter med å motivere seg til å skrive diktanalyser og regne mattestykker når de vet at det er muligheter for *chatting* med venner og underholdning på mobilen i lomma eller på pc-en som står rett foran dem.

Altså, det går kjempekjapt å gå inn på det ene eller det andre hvis man står fast, sant? Og at det da er enklere å gå inn på et spill eller gå inn på et eller annet annet, fordi man kjeder seg litt eller står fast litt.... Så jeg tenker jo vi gir dem jo en ganske utfordrende oppgave. (Lene)

Med utgangspunkt i det Lene beskriver her, kan en påstå at det moderne samfunn krever mer selvregulering av dagens unge. De må avstå fra fristelser og distraksjoner nærmest gjennom hele skoledagen, og som Lene sier, kan dette være en utfordrende oppgave for dem. Det er noe Anders har erfart opptil flere ganger. Han sier at *«hvis de kommer på et grupperom og skal gjøre noe arbeid, så games det, og de er ærlige på at de klarer ikke å styre seg»*. Samtidig sier Trine *«de har ikke selvkontroll nok til å holde seg unna de spillene når de er bare ett trykk unna, for de spillene er mer spennende enn å skrive tekst i norsk og engelsk»*. Legger en disse erfaringene til grunn, kan skjermene, med de mulighetene som følger med, beskrives som *digitale rusmidler*. Elevene sliter med å holde seg unna fordi det *«stimulerer mye mer enn å sitte og lese på noe faglig»* (Anders) og fordi de blir *«mer oppglødd»* (Anders) av det. Dermed gir skjermaktiviteter elevene noe mer enn skoleaktiviteter gir dem.

Paradokset er imidlertid at elevene får utdelt dette «dopet» av skolen i form av en pc eller et nettbrett, så til tross for at informantene jobber på mobilfrie skoler, er ikke problemet ute av verden; «*Samtidig så har de jo en PC nå, som kan brukes til nesten det samme som en mobil*» (Ingrid). Mens Anders påpeker at «*det er vanskelig å få kontrollert skjermene når de står feil vei hele tiden*», sier Ola at «*det er en kjempefrustrasjon hvis du mister kontroll på det*». Det kan virke som at informantene nærmest føler at det digitale er utenfor deres kontroll, hvilket er noe som kan underbygges av en lærerundersøkelse fra 2023 som viser at det ligger en frustrasjon hos lærere i at de ikke får den tiden de trenger til å tilpasse seg digitaliseringens stadige raskere tempo (Mostue, 2023, s. 88). Lærere i dag må dermed drive kunnskapsformidling i et klasserom hvor elevene har et avhengighetsskapende *digitalt rusmiddel* liggende rett foran nesen på dem.

Det er imidlertid viktig å understreke at alle informantene opplever de digitale verktøyene som gode læringsressurser, og ingen var av den oppfatning at pc-ene og nettbrettene burde tas ut av skolen. En kan i den forbindelse kritisere Rosa for hans pessimistiske og noe unyanserte tilnærming til den teknologiske utviklingen. Som både mine informanter og tidligere forskning viser, er ikke digitaliseringen av skolen kun en byrde, men også noe positivt, da de digitale ressursene er en kilde til kunnskap, samtidig som de kan gjøre fagene mer interessante (Hanssen, 2020; Kunnskapsdepartementet & Barne- og familiedepartementet, 2023; Mostue, 2023). Likevel var informantene ærlige på at medaljen har en bakside, da elevene lett lar seg distrahere dersom de ikke setter tydelige rammer for når pc-en eller nettbrettet skal opp og ikke.

Jeg ser jo at nå er de mer rastløse. De klarer ikke å fokusere. Fokuset flyttes veldig, fordi den her skjermen er så lett tilgjengelig. Så det krever litt av oss lærere å være veldig strukturert- «nå skal den opp», «nå skal den ned». (Maren)

Konsekvensen av det Maren beskriver her, er at lærerne sliter med å få med seg elevene på tradisjonell undervisning fordi det blir for kjedelig for dem. Det er noe som samsvarer godt med nyere forskning, som viser at flere og flere elever kjeder seg på skolen (Bakken, 2022, s. 3). Ingrid mener dagens elever tilhører en «TikTok-generasjon» med kortere konsentrasjonsspenn enn tidligere, og det fordi de er vant til å se korte videosnutter, hvor innholdet raskt endrer seg. Trine er inne på det samme, og hun sier at «*vi kan ikke konkurrere med alle TikTok-videoene og spillene på spenning vi altså, når vi holder på med lyrikk*». Dette samsvarer med Gry Falch-Olsens (2024) påstand om at lærere i dag må konkurrere med «*tik-tok-videoer fra Japan, spillvenner fra Tyskland, reklame for kosmetikk/rumpeløft/nyttige treningstips, ei melding fra «bestisen», 20 oppdateringer på snap, 40 kommentar på fb, piping på whatsapp osv.*». Problemet med det Ingrid, Trine og Gry påpeker her, er at lærere er utdannet til å være

fagpersoner, og ikke underholdere. Det er mange lærere som er kreative og flinke til å variere undervisningsmetodene, og det er både bra og riktig at lærere i dag jobber for å gjøre undervisningen relevant og interessant for elevene, men det er problematisk når ikke engang det er nok. Som Lene sier; «*De er vant til at ting skal ha en underholdningsverdi for at man skal orke å gå inn i det*».

Ikke alt i skolen kan være morsomt og ha underholdningsverdi, så dersom dagens unge ikke «*orker å gå inn i det*» hvis det ikke har underholdningsverdi, vil det utvilsomt sette kjepper i hjulet for det læringstrykket som trengs for å snu den negative trenden i norske elevers faglige ferdighetsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2023). For det er kanskje ikke så rart at PISA-resultatene viser at norske elever har hatt en nedgang i leseferdigheter når man i enkelte klasser «*ikke orker å lese en hel bok i år, fordi de sliter med å ha konsentrasjon til å lese en litt lengre tekst i boka*» (Trine), når en norsklærer med to klasser opplever at «*det er ingen som leser på fritiden*» (Lene), mens en annen norsklærer gir elevene en novelle på fem sider, hvorpå elevene uttrykker at «*det er kjempelangt, for da tar det jo mange minutter*» (Ingrid).

Til tross for at lærerne verken har ansvar for- eller kan styre elevenes skjermbruk utenfor skoletiden, er det tydelig at denne skjermbruken påvirker det som skjer i klasserommet. Ikke bare i form av å skape en «Tiktok-generasjon» med kort konsentrasjonsspenn, men også ved at ting som skjer i den digitale verden utenfor skoletid tas med inn i klasserommet. Nærmest samtlige av informantene opplever at det som skjer «*på nett*» i løpet av elevenes fritid tas med til skolen, hvilket stemmer overens med tidligere forskning som viser at det sosiale livet utenfor skolen trengt seg inn gjennom klasserommets vegger og gitt et økt ansvar til skolen som den tidligere ikke hadde (Hygen et al., 2023, s. 77).

Det er umulig å si at det som skjedde på snap gårsdagens ettermiddag... At de ikke skal ta det med inn hit, for det er det som snakkes om i skolehverdagen, sant? Så konflikter som skjer på ettermiddagstid blir tatt med hit. Så mye av den tiden som man skulle ha brukt til fag blir brukt til helt andre ting. Og det er på grunn av det som skjer på sosiale medier og så videre. (...) man må bruke mye tid på å nøste opp i ting som har skjedd på privaten. (Maren)

Her vises det til at det som skjer på privaten tas med til skolen og stjeler tid som ellers skulle ha blitt brukt på skolevirksomhet (dvs. fag). På den måten blir det en tidstyv, for som Anders sier: «*det er jo her [på skolen] det må ryddes opp i saker og ting som har skjedd på nettet. Det er jo her de treffes igjen, og tårene triller, de er uenige (...)*». Dermed er det ikke bare det digitale på skolen som kan ha en negativ innvirkning på læringstrykket, men også det som skjer i elevenes digitale verden utenfor skoletid. Tidligere forskning underbygger dette, da det vises

til at negative hendelser «på nett» kan påvirke elevene i den forstand at de gruer seg til å gå på skolen, mistrives, ikke klarer å konsentrere seg eller mister motivasjon (Hygen et al., 2023 s. 76). Som nevnt innledningsvis, kreves det at foreldre støtter skolen og dens praksis for at et høyt læringstrykk skal kunne opprettholdes (Nilsen et al., 2013, s. 19). En kan derfor argumentere for at foreldre må forsøke å støtte skolen med å ta ansvar for det sosiale som skjer i elevenes digitale verden utenfor skoletid, slik at skolen først og fremst får være en kunnskapsformidler og læringsinstitusjon.

Det informantene opplever kan beskrives som en tilstand hvor teknologien og den digitale verden fungerer som et *digitalt rusmiddel* som bidrar til å fremmedgjøre dagens unge fra skolen og dens faktiske funksjon, hvilket i sin tur bidrar til å dempe læringstrykket. Som Trine sier, tenker noen unge i dag at de ikke trenger utdanning, fordi «*de kan jo leve av å være Youtuber*». Funnene indikerer dermed at ungdommer i dag kan ha et instrumentalistisk og lite meningsfylt forhold til skolen, hvorpå de sliter med å se egenverdien i læringen.

før var en innforstått med at en måtte lære seg det og det, og at allmennkunnskap var viktig. Jeg har inntrykk av at nå kan vi bare google det vi lurer på, så vi trenger ikke å lære oss det. (Ingrid)

Mens Rosa (2017b, s. 447) hevder den mest radikale formen for fremmedgjøring er utbrenthet, vil jeg argumentere for at det i noen tilfeller, og kanskje spesielt for de unge, kan være den digitale fremmedjøringen som er mest radikal. Dersom den kommende generasjonen ikke ser verdien i å lære seg noe nytt fordi de bare kan overlate denne funksjonen til «Google», neglisjerer de til en viss grad sin fysiske eksistens ved å la et materielt objekt nærmest ta over hjernens funksjon. En kan derfor kritisere Rosa for å være noe unyansert, da fremmedjøring kan oppstå i ulike former og som resultat av et samspill mellom ulike faktorer.

### 5.1.3 Mobilforbud og utstrakt bruk av lærebøker som tiltak for en *digital rehab*

«*Mye av det sosiale livet til ungdom nå er flyttet inn i det digitale. De møtes ikke, de henger ikke ute, de lager ikke avtaler. Sånn at det er der mye av livet skjer*» (Emma). Som både sitatet og de to første delene i dette analysekapittelet viser til, kan det se ut til at unge i dag opplever en digital fremmedjøring, hvor tilstedeværelsen i den digitale verden går på bekostning av verdifull tid og verdifulle opplevelser i den virkelige, fysiske verden. Dersom det er slik at økt skjermbruk, både i og utenfor skoletid, medfører overveldede og overstimulerte unge, samt et dempet læringstrykk i skolen, er det antakeligvis få som vil være uenige i at noe burde gjøres. Fordi dette resonnementet bygger på Hartmut Rosas (2017b, s. 449) teori om fremmedjøring i det moderne samfunn, vil jeg også se til hans «løsning» på problemet, som er å finne *resonans*.

Jeg vil derfor argumentere for at det foreligger et behov for resonans både blant dagens unge og i den norske skolen. Teknologien kommer ikke til å forsvinne fra verken samfunnet eller skolen, og en må derfor finne løsninger som fungerer godt for de unge og for skolen som en læringsinstitusjon.

Vår jobb nå blir jo å lære dem et sunt forhold til det. Det blir jo det, for det kommer jo ikke til å gå bort (...) selv om jeg av og til savner den tiden der vi ikke var forstyrret av alt som skjedde, da. Det plinger overalt. (Emma)

Emma uttrykker en nostalgi over tiden da vi mennesker var mindre forstyrret av alle teknologiske «duppedingser» som plinger og stjeler oppmerksomheten vår. Hun er likevel bevisst på at dette er noe vi må leve med og at vi derfor må lære ungdommene å ha et sunt forhold til det. Som allerede nevnt, jobber alle de syv informantene på mobilfrie skoler, og fordi samtlige har opplevd det som noe positivt, vil jeg først og fremst beskrive mobilforbud (i løpet av skoledagen) som en resonerende løsning på den digitale fremmedgjøringen. Som nevnt i teorikapittelet, er Rosas resonansbegrep noe vagt. Han kan derfor kritiseres for å ikke ha en mer nøyaktig redegjørelse for hva resonans er, og hva det skal innebære. Rosa beskriver resonans som evnen til å bli berørt av folk, plasser og objekter, samtidig som en klarer å gi en form for respons på det (Rosa, 2017b, s. 449). Jeg vil bygge videre på dette ved å introdusere *digital rehab* som en form for resonans. Den *digitale fremmedgjøringen* er i så måte en sykdom ungdommene må «friskmeldes» fra, og mobilforbudet blir i så måte en slags avrusning fra de *digitale rusmidlene*. Ungdommene kan på den måten gjenopprette kontakten med det virkelige liv og det som skjer i klasserommet. Som nevnt, indikerer informantenes erfaringer at mobilfrie skole kan være et steg i riktig retning:

(...) men jeg tror det er veldig mange elever som er glad for dette her også, da. Det er kanskje ikke de som roper høyest, men jeg tror de får senket skuldrene litt. På grunn av at de har seks timer uten skjerm hver dag. Mange sitter på skjerm kanskje hele fritiden, så det er en god pause for dem sånn sett. (Ingrid)

Her viser Ingrid til at mobilforbudet er «*en god pause*» for ungdommene, som kan føre til at de får «*senket skuldrene litt*». På den måten kan skoledagen fungere som en *digital rehab* for elevene, nettopp ved at de får en pause fra den digitale verden. I likhet med Ingrid var også Ola positiv til endringene som skjedde etter skolen innførte mobilforbud, og han påpekte at elevene nå verken sitter med mobilene i gangene (i friminuttene) eller forstyrres av dem i timene. Samtidig understreker han at «*det er ikke en menneskerett å ha telefonen overalt*» (Ola). Kanskje er det nettopp det mange unge i dag tror det er, og det blir derfor desto viktigere at lærerne drar elevene ut av den digitale verden, slik at de får muligheten til å koble seg på

virkeligheten. Trine sier at «før vi innførte mobilfri skole, var friminuttene ... Det var ikke noe hærverk og styr, men alle sammen satt ved siden av hverandre med hver sin mobil, og det var ingen som snakket med hverandre. Det var kjempetrasig» (Trine). Det er dermed tydelig at mobilene ikke bare står i veien for det faglige, men at de også påvirker ungdommenes sosiale liv i form av at de mister meningsfulle relasjoner i den fysiske virkeligheten. Trine beskriver her et tilfelle av «phubbing», hvor elevene velger mobilen fremfor fysisk kontakt (Wennemo, 2024). Det samme erfarte Anders i tiden før skolen ble mobilfri:

Det var for noen år siden, da de hadde mobiltelefoner, at de satt i gangene og teksten hverandre eller så på mobilen. Det var helt tragisk (...) Nå må de jo prate med hverandre. Så jeg synes det har vært win-win, for både oss og ungene (...) og så litt mer konsentrasjon i timene. (Anders)

Sett i lys av dette, vil en *digital rehab* kunne hjelpe ungdommene med å gjenopprette kontakten med medelevene sine, for som Anders sier; «Nå må de jo prate med hverandre». Samtidig påpeker han at det har ført til mer konsentrasjon i timene. På den måten har mobilforbudet hatt positive effekter både for det sosiale og for det faglige, og dermed også for ungdommenes tilstedeværelse i den virkelige verden. For at elevene skal kunne forholde seg til både verden og skolen på en positiv måte, er det helt essensielt at de evner å bli påvirket og utvikle interesse og engasjement for det som skjer rundt dem (Rosa, 2017b, s. 449). Hvis det er slik at ungdommene blir fremmedgjort av den utstrakte skjermbruken, vil jeg argumentere for at også en mer utstrakt bruk av lærebøker vil kunne bidra til en *digital rehab*. Mens informantene fortalte at de likte å benytte seg både av digitale og analoge ressurser (dvs. bøker), var Ola og Anders tydelige på at de kun bruker det digitale som et supplement. Ola påpekte at «boka er en forutsetning, og så brukes alt annet i tillegg», mens Anders sa at «det er bøkene som legger premissene for pensum (...) og så fyller vi på med digitale læremidler oppå der».

Informantenes erfaringer med- og bruk av det digitale stemmer derfor godt overens med tidligere forskning, som viser at lærere flest er imot en heldigitalisering av skolen, da de ser at lærebøkene fungerer (Mostue, 2023, s. 87). Som Trine sier; «boka er veldig kjekk, for da har de noe håndfast å ta i, og så er det veldig praktisk å kunne si hvilken side man skal se på. For de roter seg fort bort når det er digitalt». Dette med at «de roter seg fort bort» viser tilbake til at det er mer å forholde seg til med en gang skjermene er involvert, hvilket kan være overveldende for elevene. Samtidig viser delrapporten fra *Skjermbrukutvalget* at elevene leser bedre på papir enn på skjerm (Kunnskapsdepartementet & Barne- og familiedepartementet, 2023). Med bøkene har elevene noe helt konkret å forholde seg til, og kanskje vil det kunne

bidra til økt tilstedeværelse og utvikling av interesse og engasjement for det faglige. Når jeg spør Emma om hun synes det er bra at skjermene har kommet inn i skolen, svarer hun følgende;

Ja, jeg synes jo på en måte at det er bra at det er inn i skolen, men det er viktig at det begrenses også. Jeg synes jo det, for de skal jo lære seg andre ting. Det er en annen ting å lese på et nettbrett enn å lese i en bok. Det med å skape ro. Men jeg merker at elevene har blitt mye mer glad i at man forteller, kanskje det er den roa de får. (Emma)

Her viser Emma til at historiefortelling og bøker skaper ro, og i en verden hvor de unge blir helt sugd inn i det digitale, er det kanskje nettopp *ro* skolen kan og burde bidra med. Som Lene påpeker, «*er det litt skolens oppgave å være motvekt til det*», hvorpå «det» refererer til fristelsene innenfor den digitale verden. Ved å innføre mobilforbud og oftere velge bort digitale ressurser til fordel for bøker, kan skolen bidra til å gjøre elevene mindre overveldet fordi de har mindre å forholde seg til, samtidig som det kan øke læringstrykket fordi det er mindre distraksjoner som stjeler oppmerksomheten deres. På den måten vil skolen kunne fungere som en motvekt til den *digitale fremmedgjøringen* ved at den drar ungdommene ut av den digitale verden (for noen timer) og gir dem en *digital rehab*. Rosa (2017b, s. 450) hevder at mestringsfølelse er viktig for den resonante opplevelsen og for identitetsdannelsen, og ved å begrense det digitale og øke bruken av lærebøker, kan lærere forhåpentligvis skape et godt læringsklima med mindre rom for digital fremmedgjøring og mer rom for mestring og karakterbygging.

Hva tenker de selv? Hva ønsker de? Skal de bare sitte og se på serier på telefonen, eller sitte på Snap? Hva vil du bli i livet? For alle har jo en indre stemme som sier at «du må jo noen plass, du må jo bli til noen ting». Ønske om å bli til noen ting. Ønske om å kunne noen ting. Ønske om å bidra. (Ola)

Ved å «tvinges» til å være til stede i den fysiske verden vil kanskje ungdommene oppleve både skolen og livet generelt som mer meningsfylt, og kanskje vil de kjenne på den indre stemmen Ola hevder at alle har. Mens Kunnskapsdepartementets (2024) anbefaling om mobilfrie skoler har blitt møtt med motstand fra en del elever, kan datamaterialet i denne oppgaven tyde på at mobilfri skole har gode effekter både for læringstrykket og for elevene selv. Som Ingrid sier; «*man er ikke alltid moden nok til å skjønne hva som er best for seg selv når man er tenåring*». Det er tross alt lærerne som er voksenpersonene som har ansvaret for ungdommene i den tiden de er på skolen. De skal passe på at ungdommene har det bra og at de lærer det de skal lære slik at de «kan noen ting og blir noen ting», og da er det kanskje også lærerne som har best grunnlag for å si noe om hvorvidt mobilfri skole er veien å gå eller ikke.



## 5.2 Individualisme og skolen som et tjenesteytende organ for kundifiserte elever og foreldre

I samtalene med de syv informantene, var det tydelig at alle hadde merket en endring i måten elever, foreldre og samfunnet generelt forholder seg til skolen og lærere på. De beskrev en arbeidshverdag hvor antall oppgaver som tilskrives skolen og læreren stadig øker, med alt fra større dokumentasjonskrav til «*henvisninger til PPT, IOP-er* [individuelle opplæringsplaner], *fraværselever som har kort varighet på sakkyndig vurdering, som skal ha nye IOP-er flere ganger i løpet av et år*» (Emma) og mye mer. Det er en situasjon hvor skolens kjernevirksomhet, som er undervisning, i flere tilfeller havner i skyggen av disse «nye arbeidsoppgavene». Mens flere av endringene er lovpålagt, forteller informantene om både foreldre og elever som har svært andre forventninger til skolens virksomhet og lærerens praksis nå enn tidligere.

Lærerne blir på en måte... Vi skal fikse alle problemene til elevene nå. Før var det for de meste fagene vi tok oss av. Vi skulle lære dem engelsk og samfunnsfag. Det var det som var hovedjobben. Det er det ikke nå. (Ingrid)

Under intervjuene kommer det frem at både foreldre og elever har begynt å kreve mer av skolen og lærerne, og som Maren sier er det gjerne med en «*meg og mitt*»- holdning. Det er ikke usannsynlig at dette er et resultat av at skolens praksis har blitt åpen for allmennheten gjennom en offentliggjøring og måling av «undervisningsproduktet» (Helgøy, 2003). Samtidig viser forskning at organiseringen av norske skoler kan preges av markedsorienterte elementer, hvorpå skolene har en kundeorientert tilnærming til barnas familier (Rapp, 2018, s. 167-173). I det følgende vil jeg forklare foreldre og elevs endrede tilnærming og holdning til skolen og læreren som et resultat av en økende individualisering av samfunnet. Jeg vil se dette i lys av det Rosa (2017b, s. 442) kaller *privatiseringen av det gode liv* og Baumans (2001) påstand om at den individuelle friheten har vokst i den *flytende moderniteten*. I tråd med Helgøy (2016) og Rapp (2018) hevder jeg at skolen nærmest behandles som et tjenesteytende organ av foreldre og elever som inntar en kunderolle. Denne kundifiseringen av elever og foreldre vil jeg videre forklare og begrunne i at det moderne samfunn er et konsumsamfunn (Bauman, 2007, s. 229). I siste del av dette analysekapittelet viser jeg til at en konsekvens av dette er at foreldre i stadig større grad legger oppdragsansvaret over på skolen.

### 5.2.1 «Den fellesskapsfølelsen er litt borte»

Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men det er litt mer fokus på min unge i stedet for fellesskapstanken. Det er mer sånn «hva kan skolen og læreren gjøre for min unge» i stedet for «hva kan min unge og vi som foreldre gjøre for at det skal bli et bra klassemiljø». (Ingrid)

Ingrid beskriver her en individualistisk holdning blant en del av dagens foreldre, hvor solidariteten ovenfor fellesskapet blir nedprioritert til fordel for individuelle prosjekter og mål. Samtidig sier Trine at mange foreldre tenker at «*Det er mitt barn som er viktig*», mens Anders påpekte at «*Det er meg, meg, meg- hva som er smart for meg nå*». Holdningen med «*hva kan skolen og læreren gjøre for min unge*» (Ingrid) viser imidlertid at det ikke bare er et skifte i fokus fra fellesskap til individ, men at en i dag også har en foreldregruppe som kan være nokså krevende ovenfor skolen. Mens jeg skal gå mer i dybden på akkurat det i neste delkapittel, vil jeg her påstå at det i det moderne (norske) samfunn har vokst fram en individualisme, og at det kan være en viktig årsak til en slik endring i forholdet mellom skole og foresatte. Som Emma sa; «*Det har gått mer fra fellesskap til individ, da. Mitt barn, det er jo helt tydelig. Det med å bruke ressursene inn i fellesskapet, styrke fellesskapet- det går mer til individet nå*». Det informantene forteller signaliserer en holdningsendring som strider med de sosialdemokratiske verdiene den norske skolen bygger på, hvor både likhet og solidaritet settes høyt.

En kan trekke linjer mellom denne individualistiske holdningen og det Rosa omtaler som *privatiseringen av det gode liv*. Rosa mener dette er et trekk ved det moderne samfunn, hvorpå det moderne mennesket selv må finne ut hva et godt liv skal innebære (Rosa, 2017b, s. 442). Det er imidlertid viktig å påpeke at det Rosa beskriver som «det moderne samfunn» og «det moderne mennesket» kanskje først og fremst peker mot moderne *vestlige* samfunn og *privilegerte* mennesker som står i posisjon til å bestemme selv hvordan livet deres skal se ut. Mens samtlige barn i Norge får innpass i den norske fellesskolen og i teorien skal ha de samme mulighetene, vil jeg i neste delkapittel utfordre og nyansere denne ideen. Det vil i så fall bety at det ikke nødvendigvis er så enkelt som at alle norske ungdommer selv kan bestemme hvordan livet deres skal se ut. Jeg vil likevel anta at den individualistiske holdningen informantene ser blant mange av dagens foreldre skyldes tanken om at en (i dagens samfunn) selv står ansvarlig for å skape et godt liv og tilegne seg de kvaliteter og ressurser som trengs for å oppnå nettopp det. Av den grunn vil jeg hevde at den moderne forelder i dag har en måte å handle på og være på som er rettet mot å gjøre mer og mer av livets kvaliteter og kvantiteter tilgjengelig og oppnåelig (Rosa, 2017b, s. 444). Ikke nødvendigvis bare på vegne av seg selv, men også på vegne av barnet/barna.

Datamaterialet tyder på at denne individualistiske holdningen også er synlig i klasserommet, gjennom måten elevene forholder seg til hverandre på. Mens Anders sier «*Det er mer taktisk nå, det er hvordan de har venner*», sier Maren følgende;

De er mer egosentriske. Ikke alle så klart, men vi ser en endring på det, at den empatibiten ikke er så stor hos en del. Så man må jobbe ganske mye med det. Før fag, for å si det sånn. (Maren)

Anders antyder at dagens ungdom kan være kyniske når det kommer til vennskap, hvilket kan ha en sammenheng med Marens påstand om at de i dag er mer egosentriske og mangler den «*empatibiten*». Mens det naturligvis ikke gjelder all ungdom, kan det være en tendens som kan forklares av at det i dag ikke behøver å være en sammenheng mellom individuelle valg og kollektive prosjekter (Bauman, 2001, s. 16). Jeg vil derfor foreslå at det har vokst fram en «*Me, myself and I*»-mentalitet, både blant foreldre og elever (og kanskje ellers i samfunnet også), som vanskeliggjør jobben for læreren som skal håndtere et mangfoldig klasserom i den norske fellesskolen hvor alle skal behandles likt. Det er imidlertid viktig å understreke at dette gjelder den norske konteksten spesifikt, og at også Bauman (2001) først og fremst beskriver moderne *vestlige* samfunn. En kan derfor, med utgangspunkt i standpunktteori (Harding, 2004), kritisere både Rosa og Bauman for å ha konstruert samtidsdiagnoser som verken vil være gjeldende eller relevant for store deler av verden. Baumans beskrivelse av en økende individualisme kan likevel bidra til å forklare det som skjer i norske klasserom, og som Emma sier, må kanskje foreldrene inn og bidra dersom en skal få løst noen av problemene skolen og de unge står ovenfor;

Jeg er jo en av den generasjonen som faktisk var gatas barn. Vi var der for hverandre. Vi brydde oss. Vi var en del av et fellesskap. Nå er det de fire veggene som er hjemmet. Hva naboene gjør, det ... Nei, de kan gjøre hva de vil de, men det bryr oss ikke så mye. Foreldre må bidra inn her. Vi er et fellesskap (...) Dette her må vi dra sammen. Det nytter ikke å klage på et dårlig klassemiljø eller dårlig oppførsel... Altså, det er ikke noe vi får fikset alene. (Emma)

Emma uttrykker en tydelig frustrasjon over situasjonen slik den er i dag. Det er en skole preget av elever som kjeder seg på skolen, er stresset, gjør mindre skolearbeid enn tidligere og får stadig dårlige resultater (Bakken, 2022; Utdanningsdirektoratet, 202). Mens det er flere faktorer som spiller inn, kan det tenkes at orienteringen bort fra fellesskapet er en del av problemet, og kanskje trengs det at foreldre bidrar til å styrke solidariteten dersom skolen skal få manøvrert seg over på riktig kurs igjen.

## 5.2.2 Kundifisering og skolen som produsent av sosial ulikhet

Til tross for at foreldre ideelt sett burde ha bidratt inn til fellesskapet med holdningen «*hva kan min unge og vi som foreldre gjøre for at det skal bli et bra klassemiljø*» (Ingrid), antydet informantene at mange foreldre i dag derimot krever mer av dem som lærere og av skolen generelt. Ola hevder at noe av det som kjennetegner dagens foreldre er at «*de skyver mer ansvar over på skolen. At det er vi som skal følge opp*». Informantene beskrev en foreldregruppe som involverer seg mer enn tidligere, og jeg vil av den grunn argumentere for at enkelte foreldre i dag inntar en kunderolle, hvor de forholder seg til skolen som et tjenesteytende organ.

Hvis ungdommen har lyst til å bytte valgfag, så sender de søknad og får avslag. Og da er det jo noen som sier at «ja, ja, da ble det sånn», og så har vi noen [foreldre] som begynner å ringe til inspektør (...) Og truer med å gå til statsforvalteren blant annet, for å få viljen sin. (Trine)

Emma beskriver lignende erfaringer som Trine; «*Ja, og så ser vi jo det at foreldrene er mer på (...) mange truer jo faktisk med statsforvalteren også*» (Emma). Det kan argumenteres for at er en forbrukermentalitet som kommer til uttrykk gjennom disse to sitatene, hvorpå foreldrene følger forbrukerkulturens spilleregler ved å investere i barnas «medlemskap» i samfunnet (Bauman, 2007, s. 232). Ved å kreve det ene og det andre av skolen og lærerne, forsøker foreldrene sannsynligvis å legge til rette for gode skoleprestasjoner på vegne av barna sine. Tidligere forskning viser at (noen) norske skolars organisering er preget av markedsorienterte elementer, hvorpå skolene har en kundeorientert tilnærming til barnas foreldre (Rapp, 2018, s. 167-173). En slik organisering åpner for høy grad av foreldreinvolvering, og kombinert med en forbrukermentalitet, er det ikke nødvendigvis så rart at enkelte foreldre krever mer i dag, og til og med «truer med å gå til statsforvalteren». Samtidig var informantene tydelige på at det ikke bare er foreldre som har begynt å kreve mer:

Når man fikk en karakter for 10-15 år siden, så var det veldig sjeldent at det var noe man diskuterte med læreren etterpå. Det ser man jo mye mer i dag (...) det er flere som gjør det, både av elever og foreldre (...) Det også henger jo sammen med at man stiller krav og er opptatt av at man skal prestere og yte. (Lene)

Her gir Lene uttrykk for at både elever og foreldre klager på karakterer fordi de er «*opptatt av at man skal prestere og yte*». Dette kan knyttes til viktigheten av å tilegne seg de riktige og nødvendige kvalitetene for å prestere godt i det moderne (vestlige) samfunn (Bauman, 2007, s. 231). Både Bauman (2007, s. 231) og Rosa (2017b, s. 444) skriver om viktigheten av å tilegne seg visse kvaliteter i det moderne (vestlige) samfunn, men sammenlignet med Rosa, er Bauman mindre tydelig på hvilke kvaliteter det er snakk om. Han kan derfor kritiseres for å være noe vag på dette punktet. Blant forutsetningene Rosa hevder må ligge til grunn for å få et godt liv

er frihet, rettigheter, økonomiske ressurser, kulturell innsikt og kunnskap, sosialt nettverk, sosial status, helse og anerkjennelse (Rosa, 2017b, s. 443). Mens disse kvalitetene også er viktige, kan en argumentere for at gode karakterer kanskje er den viktigste kvaliteten å tilegne seg i denne spesifikke konteksten, og det som følge av at vi i dag lever i et kunnskapssamfunn med en mål- og resultatstyrt skoleideologi (Djupedal, 2022; Helgøy, 2003). Bare på den måten kan elevene komme inn på den utdanningen de trenger for å videre få den jobben de ønsker.

I den forbindelse vil jeg også utfordre Baumans (2001, s. 18) ide om at det moderne mennesket i mindre grad utsettes for begrensende makt. Kanskje er den begrensende makten bare mer usynlig og mindre eksplisitt. I dagens kunnskapssamfunn avgjør skoleprestasjoner videre utdannings- og karrieremuligheter, og karakterpresset er derfor større enn noen gang. Mens Bauman (2001, s. 16) hevder at det moderne (vestlige) mennesket har fått større frihet til å velge og handle, kan en derimot si at karakter- og opptakssystemet til høyere utdanning fungerer som en form for begrensende makt ved at akademiske prestasjoner avgjør hvilken tilgang en får på de ulike «valgmulighetene». På den måten blir vi kanskje «lurt» til å tro at vi er frie og har et hav av muligheter, når det moderne (vestlige) mennesket kanskje i realiteten utsettes for en disiplinering som på noen områder er strengere enn den var tidligere. Kanskje er det også derfor informantene opplever at elevene «*stiller større krav nå enn det de gjorde før*» (Lene).

(...) Så de begynner å diskutere på anmerkninger som blir gitt, og er uenig. Man skal liksom diskutere hvorfor: «du gjorde ikke sånn der», «det er forskjellsbehandling», «jenter/gutter»... Altså, det er mye diskusjoner vi har på det. (Maren)

På samme måte som elevene diskuterer på karakterer, diskuterer de også på anmerkninger, og Trine sier «*de elevene jeg har nå, er vant til at alt skal diskuteres. Tidligere var det slik at når voksne hadde sagt noe, så ble det slik, men nå er det rom for å diskutere alt*». Samtidig sier Lene at «*samfunnet vårt har blitt veldig mye mer forhandlingsbart sånn generelt*». Gjennom å diskutere seg til gode karakterer, som en nødvendig kvalitet, og samtidig diskutere seg ut av anmerkninger, kan en si at ungdommene forsøker å investere i sitt eget liv (Bauman, 2007, s. 231). Bauman (2007, s. 231) hevder at det å skaffe seg de riktige og nødvendige kvalitetene for å prestere godt, er en oppgave som forutsetter både ferdigheter og kompetanse som individet selv er ansvarlig for å tilegne seg. I så måte kan evnen til å forhandle og diskutere ses som en nødvendig ferdighet og kompetanse for å oppnå det en ønsker i det individualistiske moderne norske samfunnet. I et kunnskapssamfunn hvor utdanning settes høyt, kan en dermed anta at ungdommene diskuterer med lærerne om både karakterer og anmerkninger for å til slutt fremstå som en attraktiv «handelsvare» både innenfor høyere utdanning og innenfor arbeidslivet (Bauman, 2007, s. 234).

Samtidig forhandler foreldre med skolen og lærerne for å tilrettelegge for suksess på vegne av barna sine. Problemet er imidlertid at ikke alle foreldre er ressurssterke, og det er heller ikke alle som involverer seg i skolen. Dermed kan individualismen slå ulikt ut hos ulike foreldre. Mens noen legger ned både tid og ressurser på å hjelpe sitt eget barn opp og frem ved å innta en kunderolle, understreker Anders at du også har de foreldrene som er helt i den andre enden;

Du har de som er veldig på, og så er det noen som er helt borte igjen, da. Og det kan jo være flotte foreldre det, men som er mer opptatt av seg selv da. Med trening og alt som en skal rekke over og være med på. Så seiler ungene litt sin egen sjø. (Anders)

I slike tilfeller er det ikke lenger «meg og mitt barn», men bare «meg og mitt». Som Ola sier: «*husk på at de fleste foreldre skal realisere seg selv, sant?*». Med utgangspunkt i datamaterialet, vil jeg derfor utlede en typologi som deler inn de ulike foreldretypene; de *tilstedeværende* som stiller opp og støtter, de *kravstore* som krever mye av både skolen og lærerne og de *fraværende* «*som er helt borte*» (Anders). Dersom en ser til tidligere forskning, kan forskjeller i grad av foreldreinvolvering forklares av (blant annet) sosioøkonomisk status, hvorpå ressurssterke foreldre i høystatusområder tar stor plass og skaper et press ovenfor skolen, mens ressurssvake foreldre med barn i lavstatusområder er mer fraværende og må dras inn i skolen (Rapp, 2018, s. 141). I lys av foreldretypologien, kan imidlertid Rapp kritiseres for å presentere en forenklet og noe unyansert todeling mellom ressurssterke foreldre og ressurssvake foreldre. Det kan være ulike årsaker til at enkelte foreldre er *fraværende*, og denne gruppen kan derfor nyanseres. Mens noen av disse foreldrene kan ha flere jobber, kan det også være noen som ikke har like lett for å fremme krav ovenfor skolen fordi de «ikke snakker samme språk». Samtidig kan det være foreldre i denne gruppen som er «*mest opptatt av å realisere seg selv*» (Ola). Det kan derfor tenkes at det også er ressurssterke foreldre som går innunder den *fraværende* foreldretypen, mens ressurssvake foreldre kan være både *tilstedeværende*, *kravstore* og ufrivillig *fraværende*.

Funnene i Rapp (2018, s. 173) indikerer samtidig at norske skoler kan ha en kundeorientert tilnærming til foreldre, hvilket resulterer i at familien får betydning for barnets skolegang og skolens organisering. Dette er i tråd med mine funn, og jeg vil dermed argumentere for at individualismen kombinert med måten dagens skole er organisert på, bidrar til å skape og reproducere sosial ulikhet nettopp fordi det er rom for at foreldre kan involvere seg og indirekte påvirke barnets videre muligheter i livet. Dette til tross for at alle barn i den norske skolen skal ha like muligheter på tross av ulike forutsetninger. Dermed kan både karakterer som en form for begrensende makt og skolens organisering bidra til å nyansere tanken om at alle norske ungdommer selv kan bestemme hvordan livet deres skal se ut (ref. delkapittel 5.2.1, s. 30).

### 5.2.3 Oppdragelse som skolens mandat?

Blant det informantene opplevde at foreldre i dag «skyver over på skolen», er oppdragelsesansvaret. «*Den her oppdragerbiten har blitt endret til å komme inn i skolen, føler jeg*» (Maren). Samtidig sier Emma «*Jeg stiller jo ofte spørsmål til hvor foreldrene er. Vi kan ikke ta full oppdragelse på skolen*». Disse opplevelsene sammenfaller med Sarromaas (2024) inntrykk av at omsorg og oppdragelse har erstattet kunnskap og kunnskapsformidling. Mens det er nærliggende å tenke at denne ansvarsfraskrivelsen først og fremst gjelder den *fraværende* foreldretypen, viser datamaterialet at det er mer nyansert enn som så.

Ja, mer involvert, eller kanskje heller ikke. Altså, de [foreldrene] er mer på, men samtidig får vi mye mer av kravene som kanskje lå mer til hjemmet før, da. Det med å sørge for at de [elevene] får i seg mat, har med matpakke, ikke bruker penger på skolen (...) Det med klær, tips til leggetid, tips til skjermtid, tips til at eleven skal komme seg på skolen, ikke minst. Vi har hatt utrolig mange [lærere] som har kjørt og hentet elever. (Emma)

Som Emma antyder, behøver det ikke å være noe motsetningsforhold mellom å være av den mer involverte typen (*tilstedeværende* eller *kravstor*) og samtidig tilskrive skolen og læreren oppgaver som i utgangspunktet tilhører hjemmet og foreldrerollen. Ola hevder at «*samfunnet i seg selv har skjøvet mye over på skolen*», hvilket resulterer i «nye arbeidsoppgaver» som går utover det lærerstillingen egentlig skal romme. Han påpeker at han verken er sosionom eller barnevernsarbeider, og når jeg spør om han mener det burde komme flere instanser inn i skolen for å ta seg av disse oppgavene, svarer han «*Vi har jo miljøterapeuter på skolen her da, men jeg mener at det er mor og far som skal ordne opp*» (Ola). Det kan altså se ut til at deler av den tradisjonelle barneoppdragelsen har blitt flyttet fra den private til den offentlige sfære i dag, hvilket resulterer i at lærere i mye større grad må involvere seg i det som skjer på hjemmebane.

Datamaterialet tilsier dermed at rammene for samhandling mellom skole og foreldre har endret seg, og kanskje er den *flytende moderniteten* delvis årsak til det. Bauman (2001, s. 18) hevder at mønstre og strukturer er mer flytende og mindre rigide i det moderne (vestlige) samfunn. Dersom skoleinstitusjonen ses som én struktur og familieinstitusjonen som en annen, kan en argumentere for at disse i større grad flyter over i hverandre og er mindre avgrenset i dag enn tidligere. Dermed kan også grensene for hvilke oppgaver som tilhører hjemmet og hvilke som tilhører skolen bli mindre tydelige. Samtidig kan forbrukskulturens være en del av årsaken til at det har blitt slik, da kundifiserte foreldre enten bevisst eller ubevisst krever at lærerne tar seg av deler av oppdragelsesansvaret. I så måte kan en snakke om en kommodifisering av barneoppdragelsen, hvor oppdragelsen har blitt til en handelsvare (Bauman, 2007, s. 234). Problemet er imidlertid at skolen ikke er et tjenesteytende organ som tilbyr en slik «tjeneste», men derimot en læringsinstitusjon som skal ha undervisning som sin kjernevirksomhet.

### 5.3 «Curlingforeldre» og en skole som tilrettelegger mer enn noen gang

Mens informantene rapporterte at foreldre krever mer av skolen og lærerne i dag, hadde de også inntrykk av at mange av dagens foreldre «*har veldig lett for å ordne opp for ungene*» (Ingrid). Dermed kan det se ut til at foreldre i dag generelt sett er mer involvert i barnas liv, og det er her begrepet «curlingforeldre» kommer inn. Tenåringsforfatter, forelder og skribent, Per Asbjørn Risnes (2024), påstår at dagens foreldregenerasjon har gjort foreldreskapet til en «alttopplukkende jobb». Han viser til at foreldre er mer til stede i barnas liv enn noen gang og at de bruker all sin «*restarbeidsevne på å redusere ubehag og risiko for den kommende slekten*» (Risnes, 2024). Informantene mine antydte lignende tendenser da de snakket om deres oppfattelse av dagens foreldregenerasjon; «*(...) men akkurat det med at noen foreldre... De skal liksom legge så til rette, så ungdommene deres ikke skal møte motgang. Så man må passe på hele tiden og ta vekk alle hindringer, virker det som*» (Trine). Dersom en skal plassere disse foreldrene i typologien fra forrige analysekapittel, kan en argumentere for at de kan plasseres innunder både den *tilstedeværende* og den *kravstore* foreldretypen.

Datamaterialet indikerer at foreldrerollen har endret seg, og i dette analysekapittelet vil jeg foreslå at endringene kan skyldes samfunnsutviklingen som har skjedd over de siste tiårene. Jeg vil se den endrede foreldrerollen i lys av både Rosa og Baumans samtidsdiagnoser, hvorpå den teknologiske utviklingen blir særlig sentral, da dagens foreldre må forholde seg til enorme mengder med informasjon, kunnskap og velmente råd knyttet til barneoppdragelse (Solheim, 2022, s. 69). Med utgangspunkt i empirien vil jeg i tillegg påstå at skolen også er en del av problemet, da kravene om individuell tilrettelegging for hver enkelt elev er større enn noen gang. Dermed legger skolen til en viss grad opp til at ungdommen ikke behøver å tilpasse seg og innrette seg etter et system og et fellesskap. I stedet blir systemet tilpasset dem. Jeg foreslår derfor at tilretteleggende lærere og curlingforeldre som baner vei kan bidra til å oppfostre det jeg betegner som en *porselengenerasjon*, som tåler motgang og utfordringer dårlig.



### 5.3.1 En foreldregenerasjon som baner vei

«Mindre grensesetting, mindre konsekvenser» sier Ola når jeg spør om hvordan han opplever dagens foreldregenerasjon. Samtlige av informantene hadde et inntrykk av at mange foreldre i dag har en annen tilnærming til barn og oppdragelse enn det tidligere generasjoner har hatt. De beskriver foreldre som ikke er like tydelige i grensesettingen og som gjør det de kan for at barna skal ha det bra. Det er noe som kanskje kan forklares med at en del av dagens foreldre fremstår som mer opptatt av å være kjærlige nok og vise nok forståelse ovenfor barna fremfor å sette grenser og stå i avgjørelsene de tar (Midjo, 2023). Mens det er noe som i all hovedsak er positivt, peker lærerne på at det kan ha noen uheldige og utilsiktede konsekvenser;

Ja, jeg tror at mange foreldre synes det er vanskelig å sette grenser for barna sine. Det tror jeg. Før så tror jeg de var mer tydelige på... å tørre å stå i den her grensettingen sin, mens nå er de litt mer løssluppen, eller ja, forsiktige. Tør ikke helt å stå i det, og at «nå er det bestemt», men gir etter mer og mer på en måte. Og det merker jo ungene, sant? Så da tester de jo... De tester ut alt de. Så merker de at de kan få litt, så... Sånn er det jo. (Maren)

Her uttrykker Maren at barna mest sannsynlig «vil ta hele hånden» dersom foreldrene gir dem «lillefingeren». Ved å verken sette grenser eller klare å stå i de grensene de setter, gir foreldrene barna inntrykket av at de får det som de vil og at det ikke får konsekvenser dersom de ikke hører etter. Samtidig beskriver informantene en foreldregenerasjon som er påpasselige med å rydde unna det som er utfordrende og ubehagelig for barna; «*Man blir jo kalt curlingforeldre av en grunn da (...) Det er jo liksom litt utholdenheten til å stå i det som er vanskelig, da. Vi vil jo egentlig skjerme barna våre for mye, men så er det jo en del ting de kanskje må gjennom også*» (Lene). Her viser Lene til curlingmetaforen, hvor foreldre koster og baner vei slik at barna deres kan gli gjennom livet så komfortabelt som mulig. Når jeg spør Ingrid om hvordan hun opplever at dagens ungdom håndterer stress, utfordringer og motstand svarer hun følgende;

Jeg synes at de er litt dårligere til å takle det. Det tror jeg er litt foreldrene sin skyld også. Foreldrene har veldig lett for å ordne opp for ungene. Hvis det er en presentasjon for eksempel, så har de veldig lett for å ta kontakt med læreren og si at «du, ungen min gruer seg til det her. Kan han få slippe?», i stedet for å støtte han gjennom det. (Ingrid)

Ingrid påpeker at det ikke handler om at en skal «*la barna seile sin egen sjø*» (Anders), men at en derimot må støtte dem gjennom det som er vanskelig. Dersom foreldrene derimot bare «ordner opp for ungene», vil de ikke få den lærdommen de kunne ha fått, og en kan i så fall kalle det en bjørnetjeneste. Som Lene sier, er det kanskje en del ting de unge «*må gjennom*». Livet byr ikke på mindre utfordringer etter hvert som en blir eldre, og ungdom må derfor bli rustet til å takle det som møter dem i fremtiden. Ved å bli pushet og støttet gjennom utfordrende

situasjoner, kan de bygge opp en «verktøykasse» som på sikt vil hjelpe dem med å håndtere livets motbakker. Dette er noe Anders er svært bevisst på i møte med sine elever;

Som jeg sier, de må utsette seg for ting for å bli bedre i det. Det prøver jeg å lære dem. Det er et av mine mål. Du er nødt til å «face» ting som er vanskelig for å komme deg over det og for å lære deg å takle det. Jeg tror det er mange foreldre som går foran og måker vei, altså. (Anders)

Kanskje vil det være en mer kjærlig handling av foreldre å oppfordre barna til å «face» det som er vanskelig framfor å «gå foran og måke vei». Dersom foreldrene skjerner barna fra det som er tøft og vanskelig her i livet, vil det både ha konsekvenser for barna senere i livet og for skolen som læringsinstitusjon. På veien mot de ulike læringsmålene er det uunngåelig at elevene støter på utfordringer, hvor de må jobbe hardt for å forstå, mestre og utvikle seg. Til dette trenger de motivasjon, og mens lærere kan forsøke å motivere så mye de vil, er det ikke sikkert det hjelper dersom ungdommene er vant til at de ikke trenger å presse seg gjennom det som oppleves vanskelig. Anders sier at han tror det er «foreldre der hjemme som sitter og skal produsere tekster som skal leveres inn», og Maren viser til at en del foreldre kommer med unnskyldninger for barna fremfor å «støtte dem gjennom det» (Ingrid);

Meg og mitt. «Mitt barn er jo sånn og sånn» og «han eller hun må ha det sånn og sånn», «det er jo bare sånn» og «sånn er det jo å være ungdom». Altså, det er sånne unnskyldninger. Ja, nesten litt sånn puter under armene. (Maren)

Ved å fjerne utfordringer (som for eksempel en muntlig presentasjon), produsere tekster for barna og lage unnskyldninger på vegne av dem, kan en spørre seg om en del foreldre i dag indirekte bidrar til at ungdom bruker mindre tid på skolearbeid og videre til at motivasjonen og resultatene faller (Bakken, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2023; Utdanningsdirektoratet, 2024.). I sitatet ovenfor kommer også individualismen til uttrykk, som en kan knytte til Baumans konsumsamfunn, hvor hver enkelt er ansvarlig for å investere i sitt eget samfunnsmedlemskap gjennom å skaffe seg de kvalitetene en trenger for å prestere godt (Bauman, 2007, s. 232). Her spiller skolen, som læringsarena, en svært sentral rolle for de unge, men ut fra det informantene forteller, kan det se ut til at en del foreldre i dag forsøker å skaffe disse kvalitetene på vegne av barna deres. Det kan imidlertid bli problematisk i lengden, da ungdommene videre i livet vil ha behov for både kompetansen og ferdighetene som trengs for å tilegne seg de nødvendige kvalitetene på egen hånd (Bauman, 2007, s. 231). Dette er kompetanser og ferdigheter ungdommene kan opparbeide seg i skolen, og som de kan ta med seg i «verktøykassen» til senere i livet. For at de skal få til dette er det imidlertid helt essensielt at foreldre lar barna sine stå i det som er vanskelig, og at de i stedet for å bane vei, veileder og støtter dem i de utfordrende situasjonene.

### 5.3.2 Kan det bli for mye tilrettelegging?

«Jeg tror kanskje elevene kunne... ja, hvis det er en elev som gruer seg veldig til presentasjon da, at han kommer og sier ifra til læreren «du, vet du hva, jeg gruer meg så veldig til dette, kan du hjelpe meg, eller kan vi finne på noe...?» sånn at de tar mer ansvar for ting selv da, i stedet for at foreldrene ordner opp. (...) For vi lærere, vi vet jo akkurat hvordan det der er. Vi ordner jo opp for elevene vi også». (Ingrid)

Som Ingrid viser til her, er det ikke nødvendigvis bare foreldre som baner vei og ordner opp for ungdommene. Uten at det var noe informantene pekte på som problematisk selv, er det mye i datamaterialet som kan tyde på at også lærere «ordner opp» for ungdommene. Forskjellen er bare at det fra lærerens side kommer i form av lovpålagt tilrettelegging. Slik det er nå, har alle elever i den norske skolen rett på individuell tilrettelegging, og det innebærer at lærere må ta hensyn til hver enkelt elevs behov, forutsetninger og ønsker. Dermed kan det se ut til at mange unge i dag har både foreldre og lærere som holder dem i hånden gjennom alt de gjør. En konsekvens av dette er, som Ingrid sier, at barna ikke «tar ansvar for ting selv». Da jeg og Anders snakket om at det er mye å forholde seg til for ungdommen i dag, sa han følgende:

Ja, det er mye å forholde seg til, men så tror jeg ikke at de blir så veldig bekymret heller (...) De vet da det blir ordnet opp. Av lærere, eller oss voksne, eller... En telefon hit og en telefon dit, de [foreldrene og lærerne] bare fikser det. (Anders)

Når elevene «vet at det blir ordnet opp», er det kanskje ikke så rart at de ikke bekymrer seg. Samtidig legger lærerne til rette for at de skal ha så lite som mulig å bekymre seg for; «Vi har en policy på at vi har maks to ting i løpet av uke, som prøver. Da blir de litt på tuppene. Mange blir jo helt nervevrak, fordi det blir så mye» (Maren). Det at elevene blir «helt nervevrak» dersom de har to prøver på en uke, er noe som sammenfaller med nyere forskning, som viser at skolerelaterte krav, prestasjonspress og bekymring for fremtidige utdannings- og karrieremuligheter er en stor stressfaktor for dagens unge (Bakken, 2022; Eriksen & Bakken, 2018). Mens ungdommene opplever mer skolerelatert stress og prestasjonspress, synker både motivasjon og resultater (Bakken, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2023). Samtidig tilrettelegger lærere mer enn aldri før:

(...) for eksempel sånn som lekser, vi gir dem mye mindre lekser nå enn det ble gjort da jeg begynte å jobbe, men jeg opplever mer på en måte at de synes at det er mye mer nå enn, ja... Sånn at de synes nok det er vanskelig å stå i ting over tid, kanskje. (Lene)

Her viser Lene til at både arbeidskapasiteten og den faglige utholdenheten har gått ned, og det til tross for elevene får mindre lekser nå enn tidligere. Mens både foreldre og lærere tilrettelegger mer, er det altså i dag flere og flere unge som sliter psykisk, har et negativt forhold til skolen og stresser over skolerelaterte krav (Bakken, 2022; Eriksen & Bakken, 2018;

Kunnskapsdepartementet, 2023). Selv om det ikke gjelder all ungdom, viser forskningen noen bekymringsverdige tendenser. Mens det er sammensatte problem som har flere årsaker, kan det tenkes at foreldre og læreres endrede tilnærming til barn og ungdom bidrar til noen av disse tendensene. Med foreldre som baner vei og ordner opp og med lærere som senker kravene og tilrettelegger, vil jeg foreslå at vi som samfunn er i ferd med å oppfostre det jeg kaller en *porselengenerasjon*, som sliter med å stå i og håndtere livets utfordringer og motbakker.

Emma sier at «*nå ser vi at vi må tilrettelegge mer, for i det hele tatt få et grunnlag*». Her snakker hun om karaktergrunnlag, hvor hun som lærer føler på at jo mindre elevene gjør, jo mer må det tilrettelegges. På den måten har det kanskje blitt slik at lærere nå må jobbe enda *hardere* for at elevene skal jobbe *litt*. Det er ikke lenger nødvendigvis slik at eleven jobber hardt for å bevise hva han eller hun er god for, men i stedet har det blitt lærerens jobb å få ut elevens potensial.

Vi er jo mer bevisst på at vi skal få fram kompetansen til eleven. Jeg har jo elever som er råsterke muntlige, som sitter med alt av kunnskap, og med en gang jeg gir dem en blyant og papir, så vil jeg jo si at jeg straffer dem, da. (Emma)

Prinsippet om den norske fellesskolen har vært med oss i flere tiår, men mens en tidligere forsøkte å få med alle innunder samme system ved å ha regler og rammer hvor det samme gjaldt for alle, skal lærere i dag se hver enkelt elev og tilpasse undervisning og tilnærming ut fra elevens forutsetninger. Her kommer også individualismen til uttrykk, og selv om vi naturligvis ikke skal tilbake til autoritære lærere som disiplinerte med spanskrøret, burde heller ikke lærere føle at de straffer elevene når de «*gir dem en blyant og papir*» (Emma). Kanskje trenger ungdom å forberedes på at ikke alt i livet kommer til å skje på deres premisser og at deres behov og ønsker ikke alltid vil bli tatt hensyn til. Noen ganger er livet urettferdig, og da må en kunne stå i det og forsøke å gjøre sitt beste selv om andre gjøre det bedre og få til ting en selv ikke klarer.

(...) og så var det mye mer fokus på idrettsmerker før. Alt er tatt bort da. Skolens raskeste i 60-meter, skolens raskeste i svømming og.... Det har noe med at det likhetsidealet ... skal ikke fremme de som er flinke, da. (Ola)

Med mål om å opprettholde en fellesskole som skal romme, hylle og tilrettelegge for et mangfold, har skolen blitt omformet og endret av en rekke pedagogiske idealer, og på veien mot målet er det også noen ting som har falt bort. Som for eksempel idrettsmerker. Samtidig viser empirien at leksemengden har krympet, mens både foreldre og lærere har redusert ubekvemmeligheter, utfordringer og ansvar fra ungdommenes liv. Selv om det på papiret er positive endringer som har barnets beste som mål og hensikt, kan endringene i skolen også gå på bekostning av nyttig og nødvendig lærdom. For eksempel som det å ordne opp i ting selv:

Jeg synes ikke de er noe sånn kjempeflinke til å ordne opp seg imellom, nei. De må ha hjelp stort sett. (...) De har ikke redskapene til å få ordnet opp. (...) Nei, de er ikke vant til å gjøre det. Sant? Når jeg var ung så var vi ofte ut i klammeri, men vi måtte jo bare fikse det underveis, og da får du en læring i det. Hvordan du skal takle det. Men hvis du ikke er oppe i situasjonen nå, så blir du usikker, og så vet du ikke hvordan du skal håndtere det. (Anders)

Som følge av at ungdommene ikke er «*sånn kjempeflinke til å ordne opp seg imellom*» (Anders), sier Anders at det er mye kontakt mellom foreldre og lærere, og at barna er vant til at «omverden» og «systemet rundt dem» ordner opp og fikser. Dermed har det utvilsomt skjedd noe med relasjonen mellom foreldre og barn og mellom lærere og elever, og kanskje kan en si at relasjonene har blitt nærere som følge av at det er tettere oppfølging på alle områder. Ola påpeker imidlertid følgende: «*Du må ikke bli for kompis med de heller, da. Så det må være en sånn... Vi har forskjellige roller*» (Ola). Tydelig rolleavgrensning er viktig både i relasjonen mellom barn og foreldre og i relasjonen mellom elev og lærer. Likevel viser sitatet fra Maren at også lærere kan slite med denne balansen, og at det ikke bare er foreldre som synes det kan være vanskelig å stå i grensesetting og det å sanksjonere med konsekvenser;

Anmerkninger er jo litt sånn, jeg synes det er litt sånn vanskelig, for det kan jo gjøre noe med relasjonen mellom lærere og elev også. Så lenge man kan... Man kan gi en anmerkning, men da burde man jo også prate med eleven, tenker jeg. (Maren)

Her uttrykker Maren viktigheten av lærer-elev-relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved å gi anmerkninger, signaliserer imidlertid læreren både at en bestemt handling ikke er akseptabel og at det er læreren som bestemmer. På den måten tydeliggjøres også de ulike rollene, men hvis læreren kvier seg for å gi anmerkninger fordi det kan gjøre noe med relasjonen, kan det signalisere en ide om at læreren og elevene skal være på lik linje. Dermed kan en stille spørsmål ved hvorvidt det er slik at både foreldre og lærere i større grad nå enn tidligere prioriterer nære relasjoner til ungdommene over rammer, regler og konsekvenser. Selv om det er velment, kan det skape utfordringer for de unge. De lever tross alt i en verden hvor livsbetingelsene og samfunnet er i konstant endring, og det er derfor ikke så lett å vite hvilke valg en skal ta og hvilket liv en skal etterstrebe (Rosa, 2017b, s. 443). De lever med andre ord i en *flytende modernitet* (Bauman, 2001), og når de allerede er i en sårbar fase i livet, er kanskje konsekvente voksenpersoner det de trenger aller mest. Ungdommene må lære seg å innrette seg etter et system og et fellesskap, og de må lære seg å stå i det som er tøft og vanskelig. Dersom de skal utvikle verktøy til å få til dette, nytter det kanskje ikke at lærere tilrettelegger i øst og vest, mens foreldre baner vei og fjerner alt som er ubehagelig og vanskelig. Skal ungdommene bli selvstendige voksne som tar ansvar for eget liv, kan en argumentere for at forventningene må settes, kravene må økes og konsekvensene må etterfølges.

### 5.3.3 Hvor ligger makten og hvor er tilliten?

Ut fra det informantene har fortalt, er det tydelig at det ikke bare er foreldre og lærere som forholder seg til ungdommene på en annen måte enn tidligere, men at det over de siste årene også har skjedd noen markante endringer i måten elever forholder seg til læreren på. Mens Anders påpekte at han per dags dato har en veldig fin klasse, var han tydelig på at det ikke er slik i alle klasser. Han har nemlig vært i klasser hvor elevenes holdning ovenfor læreren kan beskrives slik; *«jeg bryr meg ikke, jeg forholder meg ikke til deg som lærer, jeg gjør som jeg selv vil (...) skriv de anmerkningene du vil»*. Mens individualismen og egosentrismen det vises til i forrige analysekapittel, også kommer til uttrykk i dette sitatet, er det samtidig tydelig at det foreligger en mangel på respekt ovenfor læreren. Det var noe flere av informantene hadde erfart:

Kjempestor endring de siste fem årene, kanskje. De har mye mindre respekt for voksne (...) det er jo ikke alle selvsagt, men veldig mange elever har mye mindre respekt for voksne. Før kunne jeg aldri oppleve at noen sa imot meg i klasserommet, men det opplever jeg ofte nå. (Trine)

Samtidig sier Maren at *«det er lavere terskel for å baksnakke (...) og at man kan kalle læreren for mer negative ting enn før»*. Ola påpeker at *«noen provoserer læreren i timene og tar det opp [på mobilen] for å få en reaksjon, og så legger de det ut etterpå»*, mens Emma sier at *«de utfordrer oss på en helt annen måte. Er tøffere, både i kroppsspråk, i språk, i det med å forholde seg til lover og regler»*. Denne mangelen på respekt kan ses som et resultat (eller en konsekvens) av en individualisering av samfunnet, kundifisering av foreldre og elever, tilretteleggende lærere og curlingforeldre. Dagens ungdom vokser opp i et forhandlingsbart samfunn som legger opp til en «Me, myself and I»-mentalitet, hvor en kanskje kan si at dyrkingen av individet har gått på bekostning av lærerens autoritet (Falch-Olsen, 2024). Dette gjør noe med maktforholdet mellom lærer og elev, og det er tydelig at mye av det som skjer i klasserommet, skjer på elevenes premisser: *«vi har jo en slik klasseromsapp, ikke sant, som vi kan følge med på, på iPaden vår, så vi ser skjermene til elevene, men de må jo samtykke til at vi ser skjermen»* (Emma). Når elevene får bestemme om læreren skal se hva de holder på med eller ikke, tydeliggjør det lærerens svekkede autoritet. Det samme gjør situasjoner hvor den *kravstore* foreldretypen kommer med innsigelser på hvordan læreren skal gjøre jobben sin.

Ja, og mer av at hvis elevene ikke gjør det så bra som de håper, så er det jo... I stedet for å se at kanskje eleven skulle ha gjort litt mer, så er det at læreren skulle ha gjort noe annerledes. (Trine)

Holdningen Trine beskriver her kan knyttes til utviklingen av det norske utdanningssystemet, hvor en «New Public Management-modell» har medført økt ansvarliggjøring av skolen og lærerne (Møller & Skedsmo, 2013). På den måten er kanskje holdningen til noen foreldre at

barnas skoleprestasjoner er lærerens «undervisningsprodukt» (Helgøy, 2003). Med en kundeorientert tilnærming, er den implisitte holdningen dermed at læreren ikke har ytt den «service-en» læreren skal yte, som ansatt i et tjenesteytende organ. Som Ola viser til, er imidlertid skolen en læringsarena, og ikke et tjenesteytende organ:

Men det er noen foreldre som er sterke motstandere [av mobilfri skole]... Jeg har ikke opplevd det i klassene mine, men da tar det brodden av oss som institusjon. At... hvilken autoritet vi har i forhold til hva vi ønsker... at det skal være en læringsarena, da. (Ola)

Her peker Ola på at det tar brodden av skolen som institusjon og læringsarena når foreldrene ikke spiller på lag med skolen og lærerne, som dessuten er en forutsetning for å få til et høyt læringstrykk (Nilsen et al., 2013, s. 19). Mens autoriteten forvitrer, skyves «makten» nærmest over på elevene og foreldrene, hvilket er noe også Sanna Sarromaa (2024) hevder. Dermed kan det se ut til at det har skjedd noe med tilliten til både skolen i sin helhet og til det lærerne driver med. Det kan underbygges av Møller & Skedsmo (2013), som også viser til at skolens utvikling har medført en svekket tillit til lærerne som profesjonsutøvere. Da jeg spurte Maren om hvordan hun opplever at foreldre i dag forholder seg til henne som lærer og til skolen generelt, svarte hun følgende; «*Altså, før lot de skolen...de hadde mer tillit til oss da*». Situasjonen blir heller ikke bedre av at lærerne føler seg hjelpeløse i fordi de ikke har virkemidler å sanksjonere dårlig oppførsel med. Det var noe Ingrid, Anders og Ola pekte på da vi snakket om problematikken rundt de elevene som ikke leverer inn mobilen.

Det er ikke alle som leverer den, og da har vi ikke så mye virkemidler. (...) vi kan ikke fysisk ta den, og ringer vi hjem, så kan vi jo få beskjed om at de synes at ungene skal få ha telefonen. Så da står vi her. (Anders)

Ola beskriver lignende opplevelser: «*Ja, men samtidig har vi jo 10-20 elever som nekter å gi fra seg telefonen.(...) vi har jo ikke noe fysisk mulighet til å kleppe den fra dem*». Samtidig sier Ingrid følgende: «*Jeg føler at det skulle vært sånn at (...) hvis du ikke leverer telefon, får du ikke være her (...) Det skulle vært lettere å ha noen sanksjoner, sånn at de hadde fulgt reglene*». En kan med utgangspunkt i dette argumentere for at kombinasjonen av at lærere i dag har få sanksjonerende virkemidler og blir møtt med en mer individualistisk og krevende tilnærming fra både foreldre og elever, er uheldig. Anmerkninger er et virkemiddel lærerne har, men som Anders sa, er det ikke nødvendigvis noe elevene bryr seg om, hvilket igjen kan ha en sammenheng med at de vet at «*det blir ordnet opp*» (Anders). Funnene i denne oppgaven kan derfor tyde på at den norske skole står i en sårbar posisjon, hvor tilliten til skolen og autoriteten til lærerne er svekket, mens en del av makten er skjøvet over på elevene og foreldrene.

## 6. Avslutning

Formålet med dette masterprosjektet har vært å bidra til skoleforskningen ved å vise hvordan større samfunnsendringer slår inn i skolen og påvirker skolehverdagen og dagens ungdom. Fra før er det gjennomført studier som blant annet ser på unges psykiske helse, elevers opplevelse av skolehverdagen, elevers faglige ferdigheter, skolens arbeid mot å utjevne sosial ulikhet, skjermbruk blant unge og læreres erfaring med digitaliseringen av skolen (Bakken, 2022; Eriksen & Bakken, 2018; Hygen et al., 2023; Kunnskapsdepartementet, 2023; Mendoza et al., 2018; Mostue, 2023; Rapp, 2018). Mens disse studiene er viktige bidrag for å forstå unge i dag og det som skjer i skolen, er de gjerne spisset mot ett bestemt tema. Ved å bruke Rosa (2017a/2017b) og Baumans (2001/2007) samtidsdiagnoser som teoretisk inngang, har jeg forsøkt å se på koblingen mellom noen av temaene for å vise hvordan samfunnsendringer på makronivå slår inn i skolen og påvirker lærere, ungdom og foreldre på mikronivå. Mens jeg underveis i oppgaven kommer med noe kritikk til de to teoriene, som henholdsvis er skrevet i en tysk og polsk kontekst, er det mye som er overførbart til det norske samfunn. Sett i lys av Rosa og Baumans samtidsdiagnoser blir det derfor tydelig at noen av utviklingstrekkene i den norske skolen kan forklares av større samfunnsendringer, som teknologisk utvikling og fremveksten av et individualisert forbrukersamfunn. Dermed kan en si at unge i dag vokser opp med en forbrukermentalitet i et samfunn hvor teknologien styrer store deler av hverdagen.

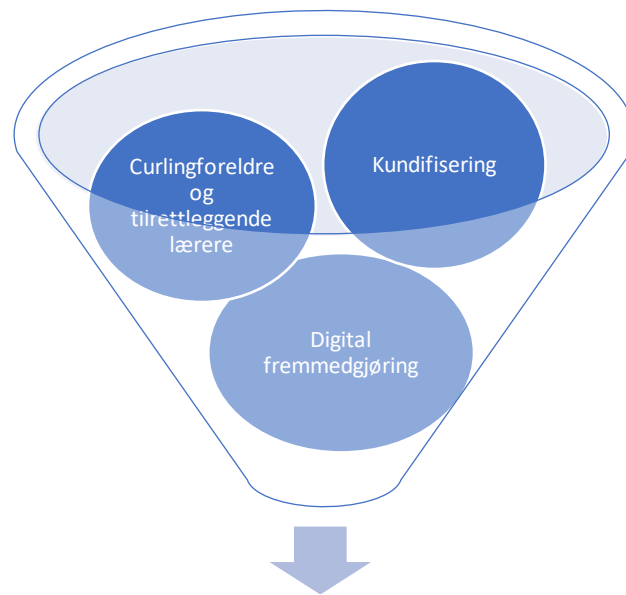
For å besvare oppgavens første forskningsspørsmål og dermed forstå *hvilken betydning økt skjermbruk har for de unge og for læringstrykket i skolen*, har jeg brukt Rosas (2017a/2017b) samtidsdiagnose som teoretisk rammeverk, hvorpå begrepene akselerasjon, fremmedgjøring og resonans er sentrale bidrag. Jeg argumenterer for at ungdom påvirkes av akselerasjonen i samfunnet, og at tidsklemma derfor er vel så aktuell for dem som for voksne. Én av årsakene til dette er teknologien. Datamaterialet indikerer at dagens ungdom lever seg inn i en digital verden, hvor mobil, pc og nettbrett fungerer som *digitale rusmidler* de ikke klarer å holde seg unna. Fordi det finnes ulike grader av og former for fremmedgjøring, videreutvikler jeg begrepet og konseptualiserer det ved å foreslå at dagens unge utsettes for en *digital fremmedgjøring*, hvor de delvis mister et meningsfullt forhold til det virkelige livet fordi de forsvinner inn i en digital verden. Med utgangspunkt i det informantene forteller, kan denne fremmedgjøringen bidra til at elevene blir overstimulerte, overveldede og stresset. Samtidig kan det medføre et dempet læringstrykk, fordi elevene ikke er mentalt til stede i klasserommet og i undervisningen. Datamaterialet indikerer videre at en resonerende løsning på problemet kan være en *digital rehab* i form av mobilfrie skoler og mer utstrakt bruk av lærebøker.



Til tross for at informantene hadde flere gode erfaringer med innføringen av mobilforbud, var det også tydelig at forbudet ikke nødvendigvis er enkelt å gjennomføre i praksis. Utfordringen ligger i at enkelte elever ikke vil gi fra seg mobilen, og når foreldrene heller ikke bidrar og støtter læreren i denne prosessen, står læreren igjen nokså hjelpeløs uten virkemidler. Det er en situasjon som fremhever hvordan både autoriteten og respekten ovenfor lærere i dag har blitt svekket, og det i takt med en samfunnsutvikling hvor individualismen og forbrukermentaliteten har vokst frem. Empirien indikerer at elever og foreldre i dag inntar en kunderolle ovenfor skolen, hvorpå skolen behandles som et tjenesteytende organ. Svaret på andre forskningsspørsmål (*hvordan forholder foreldre og elever seg til skolen og læreren i dag?*) er dermed at det foreligger en «Me, myself and I»-mentalitet blandet med en forbrukermentalitet som kommer til uttrykk gjennom kravstore foreldre og elever som gjør som de selv ønsker, uten hensyn til læreren og fellesskapet. Det kan ses i sammenheng med at skolens praksis har blitt åpen for allmennheten gjennom skolereformer, internasjonale komparative kunnskapsundersøkelser og en mål- og resultatstyrt skoleideologi (Helgøy, 2003; Rapp, 2018). På den måten har makten delvis blitt skjøvet over hos foreldre og elever, mens tilliten til at skolene er bra og lærerne vet hva de driver med (Sjøberg, 2014), har blitt svekket.

Grad av foreldreinvolvering er likevel varierende for ulike foreldre, og jeg har derfor skissert en typologi med tre ulike foreldretyper: de *tilstedeværende*, de *kravstore* og de *fraværende*. Fordi norske skoler organiseres på en slik måte at de tillater høy grad av foreldreinvolvering, kan barnets foreldretype bety mye for deres grad av suksess i skoleløpet og dermed også for mulighetene videre i livet. Av den grunn kan en se skolen som en produsent av ulikhet, og om ikke det, som en bidragsyter til at ulikheten vedvarer og reproduseres (*durable inequality*) (Tilly, 1998). Dette kan knyttes til oppgavens siste hovedfunn, som også besvarer det siste forskningsspørsmålet: *Hvordan forholder foreldre og lærere seg til dagens ungdom?* Empirien viser at det i dag er en god del «curlingforeldre» som baner vei for barna deres ved å «rydde unna» det som oppleves som vanskelig. Curlingforeldrene sammenfaller mest sannsynlig med en av de to første foreldretypene, som har høy grad av involvering i skolen. Mens intensjonen med høy grad av involvering er god, kan det ha noen utilsiktede konsekvenser. Det hindrer blant annet læringen elevene får av å stå i det som er vanskelig og av å stå til ansvar for egne handlinger. Datamaterialet indikerer samtidig at læreres stadige tilrettelegging kan være en del av problemet. Fordi en del unge i dag har et helt system rundt seg som ordner opp og tilrettelegger etter deres behov og følelser, foreslår jeg at dagens unge (satt på spissen) tilhører en *porselengenerasjon*.

**Figur 2- Utviklingstrekk i den norske skolen**



En skole preget av "bråk og uro, lav motivasjon, liten eller ingen konsentrasjonsevne og svake prestasjoner" (Rasmussen 2024)

Med utgangspunkt i studiens empiriske materiale, har jeg konstruert en figur som fremstiller oppgavens hovedfunn i form av utviklingstrekk i den norske skolen. Gjennom å tolke og formidle erfaringene til syv erfarne lærere foreslår jeg digital fremmedgjøring, kundifisering (av foreldre og elever), curlingforeldre og tilretteleggende lærere som mulige årsaker til at det i den norske skolen stadig rapporteres om «bråk og uro, lav motivasjon, liten eller ingen konsentrasjonsevne og svake prestasjoner» (Rasmussen, 2024). Disse utviklingstrekkene er videre et resultat (eller en konsekvens) av teknologisk utvikling, en voksende individualisme og fremveksten av et forbrukersamfunn. Dermed blir det tydelig at utviklingstrekk på et samfunnsnivå både påvirker og henger sammen med utviklingstrekk i skolen. Av den grunn vil jeg påstå at samspillet mellom økt skjermbruk, økt individualisme/forbrukermentalitet og økt tilrettelegging har skapt en digitalt fremmedgjort porselengenerasjon i en tjenesteytende skole.

Samlet sett viser studien hvordan større samfunnsendringer skapt av teknologisk og kulturell utvikling påvirker og slår inn i skolen, hvilket også besvarer oppgavens problemstilling: *Hvordan kan vi forstå utfordringer dagens unge og den norske skolen står ovenfor, sett i lys av teknologisk utvikling og kulturelle samfunnsendringer?* Skolens rolle er en annen i dag enn den var tidligere, da samfunnet stolte på at skolene var bra og at lærerne gjorde jobben sin (Sjøberg, 2014). Fordi skolen er en velferdsinstitusjon og ikke et tjenesteytende organ, er ikke ressursene i skolen tilstrekkelig til å håndtere en forbrukerorientert tilnærming fra allmennheten. Dermed

er det kanskje heller ikke så rart at flere og flere lærere velger å forlate yrket (Falch-Olsen, 2024; Pedersen et al., 2022; Sarromaa, 2023;). Mens både foreldre- og lærerrollen har blitt mer komplekse som følge av den teknologiske utviklingen, har den individualistiske forbrukskulturen trengt seg inn i skolen og endret måten både elever og foreldre forholder seg til skolen og lærere på. Samtidig opplever lærere økte krav til individuell tilrettelegging, og det for ungdom som er vant til at foreldre ordner opp smått og stort for dem. Det samlede resultatet av disse tre utviklingstrekkene er at lærere i dag har flere arbeidsoppgaver enn de hadde tidligere. Mens lærerens hovedvirke tidligere var å undervise og formidle fagkunnskap, må lærere i dag ta på seg langt flere hatter for å oppfylle kravene som stilles gjennom politiske styringsdokument og av elever, foreldre og samfunnet i sin helhet.

Hvis skolen skal utføre samfunnsmandatet om å være en kunnskapsformidler som produserer fremtidig arbeidskraft og jobber for å utjevne sosial ulikhet, er det kanskje behov for tydeligere retningslinjer for skjermbruk (både i og utenfor klasserommet), en omorganisering av skolen og en holdningsendring. Tilliten til at skolen er bra og at læreren kan jobben sin, må gjenoppstå.

## 6.1 Videre forskning

For videre forskning ville det vært interessant å undersøke foreldreperspektivet for å få en dypere innsikt i hvordan dagens foreldre opplever skolen og forholder seg til den. Samtidig viser funnene at den teknologiske utviklingen har tilført en ekstra dimensjon til både foreldrerollen og lærerrollen, hvilket viser at det også trengs mer forskning på skjermbrukens effekt på ungdom generelt sett, samt i en skolesammenheng. En kan argumentere for at det er behov for tydeligere retningslinjer både for hvordan og hvor mye lærere skal bruke det digitale i en undervisningskontekst og for hvordan foreldres skal håndtere og begrense barnas skjermbruk på hjemmebane.

## 7. Litteraturliste

- Alvesson, M. (2011). *Interpreting Interviews* (1. utg.). SAGE Publications.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Det Norske Magasinet. (2022, 7.februar). *Plan for å stoppe digital fremmedgjøring av eldre*. <https://norskemagasinet.com/plan-for-a-stoppe-digital-fremmedgjoring-av-eldre/>
- Djupedal, E. F. (2022). På skuldrene til de minste: grunnskolens timefordeling som verktøy for å skape framtida. *Nytt norsk tidsskrift*, 39(1), 29–40. <https://doi.org/10.18261/nnt.39.1.4>
- Eriksen, I. M., & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge—hva sier NOVA-forskningen?* (Kort oppsummert; 4). NOVA, Oslomet. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5934>
- Flemmen, A.B. (2017). Sensitizing concepts in action: Expanding the framework. I H. Leifulsrud & P. Sohlberg, *Concepts in action: Conceptual Constructionism* (s. 79-94). Haymarket Books.
- Hammersley, M. (2017). Interview data: a qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173–186. <https://doi.org/10.1177/1468794116671988>
- Hanssen, I.K. (2020). *Digitalisering av skolen: en stein til byrden eller en kilde til økt kunnskap? En kvalitativ dokumentanalyse av et utvalg aktørers tanker og fortellinger om den digitale skolen* [Masteroppgave, Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://munin.uit.no/handle/10037/20053>
- Harding, S. (2004). *The Feminist standpoint theory reader: intellectual and political controversies*. Routledge.
- Helgøy, I. (2003). Fra skole til tjenesteleverandør? Endringsprosesser i norsk grunnskole. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 19(1), 55–79. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2936-2003-01-03>
- Hovdenak, S.S. & Stray, J.H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskaps sosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.

- Hygen, B. W., Hybertsen, I. D., Røe, M., Dahl, T., Buland, T. H., Hermstad, I. H., & Wendelborg, C. (2023). *Inkludering og ekskludering i elevers digitale verden: Dypdykk i elevers aktivitet i sosiale medier og gaming og betydning for motivasjon og trivsel på skolen* (Rapport 2023). NTNU, Samfunnsforskning AS.  
<https://samforsk.no/publikasjoner/inkludering-og-ekskludering-i-elevers-digitale-verden>
- Kunnskapsdepartementet. (u.å). *Skjermbrukutvalget*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/skjermbrukutvalget/id2990216/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 5. desember). *Stor nedgang i 15-åringers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stor-nedgang-i-15-aringers-ferdigheter-i-lesing-matematikk-og-naturfag/id3016910/>
- Kunnskapsdepartementet & Barne- og familiedepartementet. (2023, 15. desember). *Økt skjermbruk utfordrer elevenes konsentrasjon*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/okt-skjermbruk-utfordrer-elevenes-konsentrasjon/id3018879/>
- Kunnskapsdepartementet (2024, 7. februar). *Ny nasjonal anbefaling: mobilfrie klasserom på alle nivå*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-nasjonal-anbefaling-mobilfrie-klasserom-pa-alle-niva/id3024645/>
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6. utg.). SAGE Publications.
- Marx, K. (1993). *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy*. Penguin.
- Mendoza, J. S., Pody, B. C., Lee, S., Kim, M., & McDonough, I. M. (2018). The effect of cellphones on attention and learning: The influences of time, distraction, and nomophobia. *Computers in Human Behavior*, 86, 52–60.  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.027>

- Mostue, S.H. (2023). *Profesjonell autonomi og digitalisering av skolen - En undersøkelse av lærerens opplevelse av endringer og deres oppfatning av elevens beste akkurat nå* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3088953/no.usn%3awiseflow%3a6794206%3a55231498.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Møller, J., & Skedsmo, G. (2013). Modernising education: New Public Management reform in the Norwegian education system. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336–353. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822353>
- Det Norske Akademis ordbok (NAOB). «Curlingforelder». Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. <https://naob.no/ordbok/curlingforelder> (hentet mai 2024)
- Nilsen, T., Grønmo, L.S. & Hole, A. (2013). Læringstrykk og prestasjoner i matematikk og naturfag. I L.S. Grønmo & T. Onstad (Red.), *Oppturer og nedturer: Analyser av TIMMS-data for Norge og Sverige* (s. 19-51). Akademika forlag. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/timss\\_2013\\_materie\\_web.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/timss_2013_materie_web.pdf)
- Olsson, S.V., Grønli, H. & Rønning, M. (2023, 19. desember). *Støre vil redusere skjermbruk i skolen*. Nrk. [https://www.nrk.no/norge/stores-hap-for-2024\\_-tror-folk-vil-fa-bedre-rad-1.16684511](https://www.nrk.no/norge/stores-hap-for-2024_-tror-folk-vil-fa-bedre-rad-1.16684511)
- Pedersen, C., Reiling, R.B., Vennereød-Diesen, F.F., Alne, R. & Skålholt, A. (2022). *Evaluering av norm for lærertetthet* (NIFU-rapport;2022:12). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3029689>
- Rapp, A., & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Institutt for sosiologi og statsvitenskap. (2018). *Organisering av social ojämlikhet i skolan : en studie av barnskolors institutionella utformning och praktik i två nordiska kommuner* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2562093>
- Risnes, P.A. (2024, 11. februar). *Førtis med fjortis*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/jlRq1e/foertis-med-fjortis>

- Rosa, H. (2017a). De-synchronization, dynamic stabilization, dispositional squeeze: The problem of temporal mismatch. I J. Wajcman & N. Dodd, *The Sociology of Speed* (s. 25-41). Oxford University Press.
- Rosa, H. (2017b). Dynamic Stabilization, the Triple A. Approach to the Good Life, and the Resonance Conception. *OpenEdition Journals*, 31, 437-456.  
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.11228>
- Sarromaa, S. (2024, 4. Februar). Takk for meg skoleverket! Jeg slutter fordi jeg ikke behersker jobben lenger. VG Meninger.  
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/1364V3/takk-for-meg-skoleverket>
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet: hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 30–43.
- Solheim, I.B. (2022). *En studie om hvordan småbarnsforeldre forholder seg til ekspertuttalelser om foreldrerolle og barneoppdragelse* [Masteroppgave]. VID vitenskapelige høyskole Oslo. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmli/bitstream/handle/11250/3022727/Bogevold-MA-VID-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, og T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*, (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Tilly, C. (1998). *Durable inequality* (1st ed.). University of California Press
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 19. januar). *Vi må prioritere de tiltakene vi vet gir et godt skolemiljø*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/mobbetallene-fortsetter-a-oke/>

Wennemo, A.S. (2024, 8. mai). *Vi kaster bort 11 år av livet vårt, mener lege. «Er det slik du ønsker å bruke tiden din?». Aftenposten.*

<https://www.aftenposten.no/karriere/i/Jb1P78/vi-kaster-bort-11-aar-av-livet-vaart-mener-lege-er-det-slik-du-oensker-aa-bruke-tiden-din>



## 8. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg A- Informasjonsskriv

# **Deltakelse i forskningsprosjektet «*En digital generasjon i en digitalisert skole*» ved NTNU, institutt for sosiologi og statsvitenskap**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skjermbruken, både i og utenfor skolen, påvirker dagens unge og læringsklimaet i klasserommet. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål med studien**

Jeg er en 26 år gammel lektorstudent ved NTNU, som nå er inne i mitt siste semester på studiet *lektor i samfunnsfag for trinn 8-13* (med sosiologi som hovedretning), og denne studien gjennomføres i tilknytning til masteroppgaven min.

Jeg ønsker å undersøke hvordan digitaliseringen av skolen (og samfunnet for øvrig) har påvirket dagens unge, og det vil jeg gjøre ved å intervjuer erfarne lærere som har jobbet innenfor skolen i mange år. På den måten vil jeg forhåpentligvis kunne få innsikt i hva elevenes skjermbruk, både i og utenfor skolen, har å si for elevenes adferd og for læringsklimaet i klasserommet. Målet er å kunne belyse og peke på noen samtidige tendenser i dagens norske skole og blant dagens generasjon med unge. Dette er et tema som er personlig interessant for meg som lektorstudent, da jeg allerede har jobbet en del innenfor skolen (barneskole, ungdomsskole og videregående skole), og sannsynligvis kommer til å gjøre det i fremtiden også. I tillegg kan tematikken aktualiseres av en rekke artikler, kronikker og debattinnlegg hvor det uttrykkes bekymring ovenfor utviklingen man ser innenfor skolen i dag. Bekymringene knyttes både til elevenes oppførsel og dårlige resultater i nasjonale og internasjonale tester. Like før jul (2023) uttalte Jonas Gahr Støre at vi må stoppe det han kaller "den ukritiske digitaliseringen av skolen", hvorpå han sikter til at skjermbruk er en del av årsaken til et lavt læringstrykk. Jeg mener derfor det er svært interessant å få innsyn i perspektivet til lærere som har opplevd både en skole med og uten skjermer.

Det er mulig det vil skje små endringer dersom datamaterialet leder meg i en annen retning, men per dags dato er dette mine tentative forskningsspørsmål:

1. Hvordan påvirkes skolehverdagen av den ikke-faglige skjermbruken (både den som foregår i og utenfor skoletid)?
2. På hvilken måte påvirker skjermbruken de unge og deres atferd?
3. På hvilken måte påvirker skjermbruken læringsklimaet og læringstrykket?
4. Hvordan oppleves samarbeidet mellom skole og foreldre om «uheldig skjermbruk»?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Institutt for sosiologi og statsvitenskap* ved NTNU er ansvarlig for prosjektet og Ulla Forseth veileder det.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i denne studien fordi du er en erfaren lærer som har jobbet i skolen i minimum 15 år. Kriteriet om å ha jobbet i minst 15 år begrunnes i det faktum at jeg ønsker innsikt fra lærere som også har jobbet i skolen før skjermene kom inn for fullt. I tillegg har jeg valgt å henvende meg til skoler som rommer et mangfold av elever, og jeg har derfor utelukket byskoler for å unngå at bakenforliggende årsaker, som eksempelvis sosioøkonomisk bakgrunn, skal påvirke funnene. Den foreløpige planen er å kontakte to bestemte ungdomsskoler, hvor målet er å få rekruttert 4 lærere fra hver skole.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i denne studien innebærer det at du stiller til et dybdeintervju. Intervjuet kan foregå både fysisk og digitalt, avhengig av det som passer deg best. Lengden på intervjuet bestemmes først og fremst av hvor mye du som informant har på hjertet og hvor mye tid du har til rådighet, men jeg tenker likevel at det burde være i minimum 20 minutter. Ellers kommer jeg til å benytte meg av en båndopptaker som tar opp samtalen. Denne vil jeg bruke til å transkribere samtalen i etterkant av intervjuet, og deretter kommet opptaket til å slettes.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har redegjort for i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student (meg) og prosjektansvarlig (veileder) som vil ha tilgang på opplysningene. Under transkriberingen anonymiseres opplysninger som kan identifisere deg som person, hvorpå jeg blant annet kommer til å erstatte ditt ekte navn med et oppdiktet navn. Det vil derfor ikke være noen opplysninger som kan knyttes til deg som person i den ferdige masteroppgaven.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 06.06.2024. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak være slettet. De anonymiserte opplysningene vil derimot ikke slettes, og de vil potensielt kunne brukes til videre forskning.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Institutt for sosiologi og statsvitenskap* ved Ulla Forseth på [ulla.forseth@ntnu.no](mailto:ulla.forseth@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: [[sett inn navn og kontaktopplysninger til personvernombudet hos behandlingsansvarlig institusjon](#)]

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Kristin Ertsaas  
(Student)

Ulla Forseth  
(Veilder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En digital generasjon i en digitalisert skole*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et dybdeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.2 Vedlegg B- Intervjuguide

### **Intervjuguide til forskningsprosjektet «En digital generasjon i en digitalisert skole»**

Takk for at du stiller opp til intervju om unges skjermbruk i og utenfor skolen. Det er jeg, masterstudent Kristin Ertsaas, som skal gjennomføre prosjektet, og med utgangspunkt i datamaterialet jeg samler inn, skal jeg skrive en masteroppgave i sosiologi. Jeg går studiet *lektor i samfunnsfag for trinn 8-13* ved NTNU, hvor jeg har valgt sosiologi som hovedretning. I det følgende vil starte med å fortelle om forskningsprosjektet, dine rettigheter som forskningsdeltaker og om hvordan dette intervjuet vil gjennomføres.

Prosjektet har som formål å undersøke hvordan den norske skolen har endret seg som følge av digitaliseringsprosessen som har skjedd over de senere årene. Målet er å kunne peke på noen tendenser blant dagens generasjon med unge, og jeg ønsker hovedsakelig å fokusere på effekten(e) av skjermbruken deres. Jeg er interessert både i den ikke-faglige skjermbruken, som henholdsvis skjer både i skoletiden og utenfor, samt den faglige skjermbruken.

For å få best mulig innsikt i dagens situasjon innenfor den norske skolen ønsker jeg nå å intervjuer erfarne lærere som har jobbet innenfor skolen i minimum 15 år. På den måten vil jeg forhåpentligvis kunne få et innblikk i hvordan skjermene har endret både skolen og de unge. Jeg kommer til å styre samtalen med noen forhåndsbestemte tema og spørsmål, men som informant er du mer enn velkommen til å komme med innspill underveis. Jeg er innstilt på å ha en åpen tidsramme, men intervjuet burde vare i minimum 30 minutter.

Som forskningsdeltaker må du gi ditt samtykke for at vi kan intervjuer deg, og det er i den forbindelse vesentlig å informere om at jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet.

Opptaket vil bli lagret sikkert og i tråd med NTNUs retningslinjer og generelle forskningsetiske retningslinjer. Opptaket vil snarest mulig etter intervjuet bli transkribert (dvs. overført fra lyd til tekst) og anonymisert. Jeg vil gi deg et anonymt navn og sikre at eventuelle personopplysninger strykes. Når jeg har transkribert intervjuet slettes opptaket.

Selv om du gir ditt samtykke til å snakke med oss i dag, har du anledning til å trekke din deltakelse i etterkant. Jeg vil da ikke bruke noe du har sagt i den videre forskningen.

## **Innledende spørsmål**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Trives du i jobben din? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du i løpet av karrieren vurdert å bytte jobb? I så fall- hvorfor?
- Har du jobbet her mesteparten av yrkeslivet, eller har du også jobbet på andre skoler? I så fall- er det store forskjeller mellom skolene?
- Opplever du at skolen har endret seg fra da du startet i yrket og til nå?
- Kan du fortelle litt om hvordan du opplever dagens elevgrupper sammenlignet med elevgruppene du hadde for 10-20 år siden?

## **Læringstrykk og læringsklima**

- Hvordan er det med skjermbruk på denne skolen? Brukes det mye pc/nettbrett i undervisningen?
  - Er mobiltelefoner tillatt?
- Har skolen (oppdaterte) lærebøker i alle fag, eller er det slik at lærebøkene til en viss grad har blitt erstattet av digitale ressurser?
- Opplever du at nettbrett og/eller pc er gode læringsverktøy?
- Hvordan brukes skjermen og digitale verktøy generelt i ditt fag spesifikt?
  - Hvis norsk- opplever du at den økende bruken av skjerm påvirker elevenes leseferdigheter og/eller leseglede?
- Hvordan opplever du at skjermbruken påvirker læringsmiljøet?
- Hva gjør skjermene med læringstrykket? (En ressurs eller en byrde?)
- Hvordan opplever du at dagens elever vektlegger egenverdi vs. nytteverdi i læringsprosessen?
- Hvordan opplever du elevenes faglige motivasjon og fokus i dag? Er det noe som har endret seg i tråd med digitaliseringen av den norske skolen?
- Hvordan har kunstig intelligens påvirket skolehverdagen?
  - Hva gjør det med elevenes læring og prestasjoner?

## Elevenes atferd

- Hvordan opplever du elevenes digitale atferd og kompetanse (både på privaten og på skolen)?
- Hvordan opplever du at dagens elever forholder seg til deg som lærer?
- Hvordan forholder elevene seg til hverandre? Empati og fellesskap?
- Hvordan opplever du at dagens elever håndterer utfordringer og motstand?
  - Opplever du at unge i dag er mer stresset enn tidligere?
- Hvordan opplever du at dagens elever tar imot instruksjoner og følger beskjeder?
- Hvordan opplever du at dagens elever vektlegger egenverdi vs. nytteverdi i læringsprosessen?
- I hvilken grad opplever du dagens unge som selvdrevne og selvstendige?
- Opplever du at skjermene gjør det enklere for elevene å «snike seg unna» arbeid og spore av det faglige? På hvilken måte? Hvordan?
- I det siste har det i media vært mye snakk om en stadig økning av elever med «utfordrende atferd». Hvordan stiller du deg til dette? **Hvis enig-** hvorfor tror du det har blitt slik?
  - Tror du skjermbruk kan ha noe med saken å gjøre?

## Ikke-faglig skjermbruk

- Opplever du mye ikke-faglig skjermbruk i klasserommet?
- Hvordan påvirker den ikke-faglige skjermbruken i skoletiden undervisningstimene og skolehverdagen generelt?
- Hvilket inntrykk har du av elevenes skjermbruk utenfor skoletid?
  - Mye skjermbruk? Moderat?
  - Opplever du det som problematisk?
- Opplever du at elevenes ikke-faglige skjermbruk utenfor skoletiden påvirker skolehverdagen?

## **Samarbeid mellom skole og foresatte**

- Hvilket inntrykk har du av oppdragelsesstilen til dagens foreldre?
- Hvordan opplever du samarbeidet mellom foreldre og skolen i dag? Har noe endret seg?
- Hvilket inntrykk har du av dagens foreldre og grensesetting når det kommer til skjermbruk?
- Er skjermbruk et tema på foreldremøter på deres skole?
- Hender det at dere som lærere må kontakte foresatte på grunn av «uheldig skjermbruk»?

**Helt til slutt: er det noe du ønsker å legge til?**

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta og dele dine erfaringer med meg! 😊

### **Kontaktinformasjon:**

Mail: [kriserts@stud.ntnu.no](mailto:kriserts@stud.ntnu.no)

Tlf.: 45452833





# Meldeskjema

## Referansenummer

791691

## Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak
- Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

## Beskriv bakgrunnsopplysningene

Nåværende arbeidsplass + eventuelle tidligere arbeidsplasser

## Prosjektinformasjon

---

### Tittel

En digital generasjon i en digitalisert skole

### Sammendrag

Med mitt masterprosjekt ønsker jeg å undersøke hvordan digitaliseringen av skolen har påvirket dagens unge, og det vil jeg gjøre ved å intervjuer erfarne lærere som har jobbet innenfor skolen i mange år. På den måten vil jeg forhåpentligvis kunne få innsikt i hva elevenes skjermbruk, både i og utenfor skolen, har å si for klasseromsdynamikken og læringsklimaet. Tematikken aktualiseres av en rekke medieoppslag og kronikker som uttrykker bekymring for utviklingen man ser innenfor skolen i dag. Bekymringene knyttes både til elevenes oppførsel og dårlige resultater i nasjonale og internasjonale tester. Like før jul (2023) uttalte Jonas Gahr Støre at vi må stoppe det han kaller "den ukritiske digitaliseringen av skolen", hvorpå han sikter til at skjermbruk er en del av årsaken til et lavt læringstrykk. Jeg ønsker derfor å få innsyn i perspektivet til lærere som har opplevd både en skole med og uten skjermer.

## **Hva er formålet med behandlingen av personopplysninger?**

Jeg skal selv velge ut hvilke skoler jeg skal kontakte (for å rekruttere lærere som informanter), og jeg vil derfor automatisk kjenne til arbeidsplassen deres. Utover det vil jeg ha behov for kontaktinformasjon til hver enkelt for å planlegge tid og sted for intervju, samtidig som jeg kommer til å sende over et skriv med informasjon. Kanskje blir jeg også nødt til å kontakte dem i etterkant av intervjuet dersom det er noe jeg har spørsmål til f.eks.

## **Ekstern finansiering**

Ikke utfylt

## **Type prosjekt**

Master

## **Kontaktinformasjon, student**

Kristin Ertsaas, kriserts@stud.ntnu.no, tlf: +4745452833

# Behandlingsansvar

---

## **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

## **Prosjektansvarlig**

Ulla Forseth, ulla.forseth@ntnu.no, tlf: 95821911

## **Er behandlingsansvaret delt med flere institusjoner?**

Nei

# Utvalg 1

---

## **Beskriv utvalget**

Det foreløpige målet er å gjennomføre dybdeintervju med 8 ungdomsskolelærere (eventuelt 6)

## **Beskriv hvordan du finner frem til eller kontakter utvalget**

Foreløpig plan er å kontakte rektor ved de to skolene jeg har sett meg ut, slik at skolen kan rekruttere informanter på vegne av prosjektet. Det er også noen lærere jeg personlig kjenner

til, og jeg må derfor ta en vurdering på om det også kan være hensiktsmessig å kontakte enkeltlærere direkte. Jeg tror likevel at jeg i første omgang vil kontakte rektoren ved de to skolene.

### **Aldersgrense**

40-62

### **Hvilke personopplysninger vil bli behandlet om utvalg {{i}}? 1**

- Navn
- Kontaktinformasjon
- Stemme på lydopptak

Bakgrunnsopplysninger, som i kombinasjon vil kunne identifisere en person

## Hvordan innhentes opplysningene om utvalg 1?

### Personlig intervju

#### **Vedlegg**

[Intervjuguide.dox](#)

#### **Lovlig grunnlag for å behandle alminnelige personopplysninger**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

## Informasjon til utvalg 1

### **Mottar utvalget informasjon om behandlingen av personopplysningene?**

Ja

### **Hvordan mottar utvalget informasjon om behandlingen?**

Skriftlig (papir eller elektronisk)

#### **Informasjonsskriv**

[Samtykkeskjema1.dox](#)

## Tredjepersoner

---

### **Innhenter prosjektet informasjon om tredjepersoner?**

Nei

## Dokumentasjon

---

### **Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)

### **Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved at den aktuelle informanten kontakter meg eller min veileder (Ulla Forseth) på mail eller telefon.

### **Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?**

Ved å kontakte meg på mail eller telefon.

### **Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

## Tillatelser

---

### **Vil noen av de følgende godkjenninger eller tillatelser innhentes?**

Ikke utfyllt

## Sikkerhetstiltak

---

### **Vil personopplysningene lagres atskilt fra øvrige data?**

Ja

### **Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

Forløpende anonymisering

Adgangsbegrensninger

### **Hvor blir personopplysningene behandlet?**

Fysisk isolert maskinvare

Maskinvare

### **Hvem har tilgang til personopplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

**Overføres personopplysninger til et tredjeland?**

Nei

## Avslutning

---

**Prosjektperiode**

22.01.2024 - 06.06.2024

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Datta slettes (sletter rådata)

**Vil enkeltpersoner kunne gjenkjennes i publikasjon?**

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

