Furnes, G. H. (2026). «Er jeg min brors vokter?» Barn og unges samhandlingsberedskap i møte med skadelig innhold i digitale miljøer. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 103–126). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771205

5

«Er jeg min brors vokter?»

Barn og unges samhandlingsberedskap i møte med skadelig innhold i digitale miljøer

Gila Hammer Furnes

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License.
To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Sammendrag: I dette essayistiske kapittelet utvikles begrepet *samhandlingsberedskap* som en normativ utvidelse av digitalt medborgerskap. Begrepet retter oppmerksomheten mot barns og unges digitale ansvar for den Andre som en relasjonell forpliktelse. Barn og unge er daglig vitner til svært skadelig digitalt innhold der andre mennesker skader seg selv eller blir skadet, og dette påvirker trolig hvordan de forstår seg selv som mennesker i vår tid. Nasjonale policydokumenter vektlegger kunnskap om elevers selvbeskyttelse, ferdigheter og rettigheter på nett, men gir samtidig begrenset rom for å forstå den etiske kompleksiteten barn og unge møter i digitale rom. Internasjonale studier kritiserer også det ensrettede fokuset på digitale kompetansemål og den manglende vektleggingen av etiske perspektiver når det gjelder skadelig innhold på nett. *Samhandlingsberedskap* foreslås her som et begrep som kan gi språk for dilemmaene barn og unge møter i digitale miljøer. Drøftingen tar utgangspunkt i Emmanuel Lévinas' ansvarsetikk og Gert Biestas teori om subjektivering. Begrepet er også inspirert av det talmudiske uttrykket *arevim ze laze*, «vi er ansvarlige for hverandre», som understreker at ansvar ikke primært er et individuelt valg, men et etisk kall i fellesskap. Kapittelet belyser hvordan ansvar ofte forstås gjennom atferd og ferdigheter, og hva som står på spill når etisk danning reduseres til normstyring. Samhandlingsberedskap utvikles for å bidra til en mer relasjonell forståelse av digital dannelse.

Nøkkelord: Dannelse, danning, digital dømmekraft, digitalt medborgerskap, samhandlingskompetanse, samhandlingsberedskap, subjektivering

Abstract: In this essayistic chapter, the concept of *samhandlingsberedskap* (eng: interaction preparedness) is developed as a normative extension of digital citizenship. The concept highlights children's and young people's digital responsibility for the Other as a relational obligation. Children and young people witness highly harmful digital content daily, including content in which other people harm themselves or are harmed, and this likely shapes how they understand themselves as human beings today. National policy documents in Norway emphasise students' knowledge of self-protection, skills, and rights online, but at the same time offer limited scope for understanding the ethical complexity children and young people face in digital spaces. International studies also criticise the one-sided focus on digital competence objectives and the lack of emphasis on ethical perspectives in encounters with harmful content online. *Samhandlingsberedskap* is proposed here as a concept that can provide language for articulating the dilemmas children and young people face in digital environments. The discussion is based on Emmanuel Lévinas' ethics of responsibility and Gert Biesta's theory of subjectification. The concept is also inspired by the Talmudic expression *arevim ze laze*, "we are responsible for each other", which emphasises that responsibility is not primarily an individual choice but a collective ethical vocation. The chapter sheds light on how responsibility is often understood through behaviour and skills and what is at stake when ethical education is reduced to norm management. *Samhandlingsberedskap* is developed to contribute to a more relational understanding of digital education.

Keywords: Bildung, digital education, digital judgement, digital citizenship, collaborative competence, subjectification

Innledning

Er jeg min brors vokter? spør Kain da Gud spør ham hvor broren Abel er (1 Mos 4,9) (Det Norske Bibelselskap, u.å.), og fraskriver seg samtidig det moralske ansvaret for den Andre. Dette eldgamle spørsmålet har fått fornyet aktualitet i vår digitale samtid, der barn og unge daglig konfronteres med både egen og andres sårbarhet gjennom skjermer. De erfarer og er vitner til ekskludering, krenkelser og lidelse, og de deler innhold som kan påføre både dem selv og andre barn og unge skade (Medietilsynet, 2024a, 2024b; Smahel et al., 2020). Denne praksisen har en rekkevidde vi ennå ikke fullt ut forstår, og den reiser grunnleggende spørsmål om barns og unges samfunnsansvar og danning i en digital kultur.

Barn og unge er både forbrukere og produsenter av digitalt innhold, og dermed også deltakere i et etisk rom der deres handlinger kan få konsekvenser, både for dem selv og for andre. De blir dannet gjennom deltakelse i digitale miljøer, i samspill og relasjoner preget av digital sårbarhet og dilemmaer. I en undersøkelse gjennomført av Medietilsynet (2024a) forteller barn og unge mellom 9–18 år at de føler seg presset til å reagere raskt på skadelige bilder og meldinger, samt til å følge med eller delta i samtaler som oppleves ubehagelige. Eksempler på dette er når barn er vitner til mobbing, selvskading eller overgrep. EU Kids Online-undersøkelsen i 19 land (Smahel et al., 2020) viser at barn og unge ofte lar være å gripe inn eller melde fra, ikke fordi de mangler etisk innsikt, men fordi de opplever at det digitale miljøet ikke gir rom for langsommere refleksjon eller trygg respons.

Digitale rom fremstår som åpne og brukerstyrte, men er i realiteten strukturert av medielogikker som former barns moralske handlingsrom. Algoritmer fremmer innhold som vekker sterke reaksjoner, «like»-systemer belønner synlighet og popularitet, og kommentarfelt preges ofte av lav terskel for krenkelser (Costello et al., 2023; Harriger et al., 2022). Disse strukturene påvirker de unges muligheter for å delta trygt og reagere med moralsk nærvær i situasjoner der de møter andres sårbarhet.

Digitale møter er dermed ikke verdinøytrale, og det trengs et språk for å forstå barns dilemmaer i møte med andres sårbarhet på nett. Dette viser behovet for et utvidet etisk perspektiv. Etablerte begreper som digital dømmekraft og digitalt medborgerskap synliggjør viktige sider ved barns digitale liv, særlig ferdigheter, refleksjon og deltakelse (Bergsjø et al., 2025; Engen et al.,

2021). Samtidig strekker de ikke til i møte med barns erfaringer av andres sårbarhet og det etiske ansvaret som oppstår i slike situasjoner. Dette gjør det nødvendig å utvikle et perspektiv som fanger hvordan de unge kan tre frem som etiske deltakere i møte med digital sårbarhet. Et slikt perspektiv innebærer at subjektet ikke bare formes gjennom individuell vilje eller opplæring i rett bruk, men gjennom respons på den andres tilstedeværelse og sårbarhet.

Kapittelet utvikler og argumenterer for begrepet *samhandlingsberedskap*. Det søker ikke å formulere en endelig definisjon, men å bidra til en pågående faglig samtale om digital danning, ansvar og etisk tilstedeværelse innenfor en humanistisk forståelsesramme der spørsmål om verdier, menneskesyn og ansvar står sentralt. Det empiriske materialet det refereres til, kommer fra andre studier og fungerer som kontekstualisering og illustrasjon, ikke som analysegrunnlag. Tekstens bidrag ligger i å utvikle et begrepsapparat som kan synliggjøre etiske dimensjoner ved barns digitale erfaringer som i dag i liten grad tematiseres eksplisitt i utdanningsdiskursen.

Målet med kapittelet er å undersøke hvordan barn og unge kan forstås ikke bare som lærende og rettighetshavere, men også som etiske deltakere i digitale rom, med en iboende evne til å gjenkjenne sårbarhet og handle i det godes tjeneste. Som et teoretisk og normativt bidrag til diskusjonen om digital danning og samfunnsansvar legger dette grunnlaget for å utvikle begrepet samhandlingsberedskap, som kan bidra til å myndiggjøre dem til å handle etisk i møte med sårbarhet.

Bakgrunn og kontekst

Dagens utdanningspolitiske forståelse av digital dømmekraft og medborgerskap gir et begrenset rom for barns moralske handlingskraft i digitale rom. For å forstå hvorfor dette utgjør et problem, må vi se nærmere på hvordan digitalt ansvar er rammet inn i politikk og praksis.

Bakgrunnen for analysen er et økende misforhold mellom barns digitale virkelighet og den pedagogiske forståelsen som er ment å støtte dem. NOU 2024:20 *Det digitale (i) livet*, som utreder barns digitale hverdag og behov for veiledning, og Utdanningsdirektoratets (2025) veileder om hvordan man

arbeider systematisk med digital dømmekraft og medborgerskap, fremhever barn og unges digitale deltakelse som både verdifull og utfordrende. Likevel knyttes barns ansvar hovedsakelig til ferdigheter i egen skjermbruk og evne til selvregulering.

Denne innsnevringen av ansvarsbegrepet er problematisk. Barns rolle reduseres til selvbeskyttelse og etterlevelse av regler, snarere enn å ses som potensielle moralske aktører i fellesskap med andre. Dette er særlig tydelig når ansvar forstås gjennom etablerte begreper for digital deltakelse som demokratiske medborgere, begreper som ikke dekker de etiske dilemmaene de står i. Barn og unge er ikke bare brukere, men også produsenter, vitner og medaktører i et digitalt landskap der normer, verdier og relasjoner forhandles i sanntid, med de dilemmaene dette fører med seg.

Begrepet *digitalt medborgerskap* (eng: *digital citizenship*) rommer sentrale dimensjoner knyttet til ytringsfrihet, personvern, demokratisk deltakelse og teknologiforståelse (f.eks. Choi, 2016; Fernández-Prados et al., 2021; Jæger, 2021; Ribble, 2015; Stellmann & Song, 2024). Samtidig favner begrepet i begrenset grad barns ofte brå og uforutsette møte med andres sårbarhet på nett og deres moralske ansvar i slike situasjoner. Når barn er vitner til utestengelse, krenkelser eller selvskading på nett, reises et etisk spørsmål: Hva er pedagogikkens oppgave i møte med de unges dilemmaer?

FNs barnekonvensjon gir en juridisk, men ikke etisk ramme. Artikkel 13 og 17 (United-Nations, 1989) understreker barns rett til å søke, motta og formidle informasjon, med hensyn til alder, modenhet og personvern. Konvensjonen gir viktige rammer for barns ytringsfrihet og tilgang til informasjon, men sier lite om hvilken rolle de kan ha som moralske medborgere, og hvilken støtte de kan være for andre barn i situasjoner preget av digital sårbarhet. Dette etterlater et pedagogisk tomrom knyttet til barns etiske deltakelse i digitale fellesskap.

Et særlig fravær i NOU 2024:20, som danner grunnlaget for senere utdanningspolitikk, er begrepet *empati*. Når barn og unge er vitner til digital utestengelse, krenkelser eller skade, kalles de ikke bare til kunnskap og forståelse, men til etisk respons. Å vise empati i denne konteksten handler ikke bare om å føle med den andre og bla videre, men om å gjenkjenne sårbarhet og å la seg berøre og forplikte av den. Dette fordrer en beredskap som ikke først og fremst er kognitiv eller teknisk, men moralsk og relasjonell.

Hvordan dette kan arte seg i praksis, illustreres i eksempelet nedenfor. Eksempelet er ikke et direkte sitat, men en konstruert illustrasjon basert på funn fra internasjonale studier. Disse studiene belyser barn og unges digitale hverdag og hvordan de selv beskriver sin atferd i møte med skadelig innhold på nettet (f.eks. Livingstone & Third, 2017; Medietilsynet, 2024a; Smahel et al., 2020):

> *Lise, en elev på 10. trinn, er vitne til daglig mobbing i en klassechat på Snapchat. Hun opplever situasjonen som ubehagelig og kjenner et ansvar for å gjøre noe, men lammes av frykten for selv å bli utsatt dersom hun griper inn. Hun vet ikke hvordan hun kan støtte medelever uten å risikere å bli ekskludert selv, og gjør til slutt ingenting. Hun blar videre. Dette er ikke mangel på dømmekraft, men fravær av beredskap. Den etiske impulsen er der, men mangler språk, støtte og form.*

Eksempelet utfordrer samtidig den dominerende pedagogiske forståelsen i skolen. Til tross for økende oppmerksomhet rundt digital danning bygger skolen i stor grad på et individorientert læringssyn, der fokus rettes mot hva barnet mangler av kunnskap, eller hva det må beskyttes mot. Slike perspektiver gir begrenset rom for å forstå hvordan barn og unge allerede møter etiske dilemmaer på nett, og hvordan de kan tre frem som betydningsfulle for andre i digitale fellesskap. Et etisk perspektiv spør i stedet hva barnet kan bety for den andre.

Det er i dette spennet begrepet *samhandlingsberedskap* trer frem som et utvidet danningsperspektiv og en normativ forståelse av digitalt medborgerskap.

Teoretisk forankring

For å utvikle begrepet samhandlingsberedskap tar dette kapittelet utgangspunkt i etiske og pedagogiske teorier. Analysen bygger på kritiske og normative lesninger av sentrale utdanningspolitiske dokumenter, samt dialog med tenkere som Emmanuel Lévinas, Gert Biesta og Immanuel Kant.

Essayet i dette kapittelet er et normativt og teoretisk bidrag innen utdanningsfilosofi. Det søker ikke empirisk generalisering, men begrepsutvikling og teoretisk refleksjon rundt barns og unges etiske handlingsrom i digitale fellesskap. Det empiriske materialet det refereres til, fungerer som kontekstualisering og illustrasjon, ikke som analysegrunnlag.

Lévinas' (1981) før-refleksive etikk danner et sentralt teoretisk grunnlag. Han forstår ansvar som et kall fra den Andre. Ansvar er ikke primært en funksjon av valg eller intensjon, men oppstår i møtet med den andres ansikt som en etisk fordring man ikke har valgt. Dette perspektivet åpner for å forstå barns etiske respons i digitale rom som en responsivitet som går forut for refleksjon eller moralsk resonnering.

Biestas (2016) begrep om *subjektivering* gir en pedagogisk inngang til hvordan barn trer frem som etiske subjekter i møte med det uforutsette. Den kompetanseorienterte utdanningen fokuserer på kontroll og styring, og fremhever, ifølge Biesta, en form for danning som handler om å svare på noe eller noen man ikke har valgt: å bli forstyrret og å la seg påvirke. Han understreker at utdanningens formål ikke er å produsere tilpasningsdyktige borgere, men å støtte barns fremtreden som subjekter i verden.

Kants (2000) pliktetikk trekkes inn her som kontrast. Kant legger vekt på moralsk autonomi og fornuftens rolle i moralsk dømmekraft. Der Lévinas og Biesta fremhever det relasjonelle og uforutsette, representerer Kant en forståelse av ansvar som viljestyrt og prinsippbasert. Kapittelet setter disse perspektivene i samtale, uten å forsøke å forene dem, men for å synliggjøre ulike dimensjoner ved etisk handlingsrom.

I forlengelsen av dette er analysen også inspirert av Biestas forståelse av pedagogisk skriving som samtale, og Sæverots (2013) konsept *indirect pedagogy*, der spørsmål åpner for refleksjon snarere enn ferdige løsninger. Som et normativt essay innebærer teksten også en metodisk risiko. Begrepsutvikling kan bidra til å åpne nye rom for forståelse, men kan også risikere å lukke erfaringer som ikke lar seg begrepsfeste.

Dette gir rammene for kapittelets tilnærming: *Samhandlingsberedskap* presenteres ikke som en løsning, men som et analytisk og etisk perspektiv. Det stilles spørsmål ved hvilke former for ansvarlighet som er mulige og umulige når barn og unge møter andres sårbarhet i digitale rom preget av uforutsigbarhet, hastighet og strukturelle begrensninger.

Samhandlingsberedskap i digitale rom

Barn og unge er ikke moralsk uforstyrret av det de ser på nett. De reagerer, forsøker og feiler, ofte i det stille (f.eks. Smahel et al., 2020). Samtidig kan det være situasjoner der de ikke handler, ikke fordi de er likegyldige, men fordi handlingsrommet oppleves begrenset.

Ikke alle digitale situasjoner lar seg møte med etisk respons. Barn og unge kan erfare handlingslammelse, frykt eller sosial risiko i møte med brutalt eller skadelig innhold som gjør handling uforholdsmessig eller umulig. I slike øyeblikk kan ansvaret ikke realiseres som direkte handling, men forbli som et ubehag eller en etisk uro, kanskje inntil hjelp søkes hos ansvarlige voksne. Dette er ikke et uttrykk for mangel på moral, men for situasjonens alvor.

Mens digitalt medborgerskap gjerne fokuserer på demokratisk deltakelse og normbevissthet, og digital dømmekraft langt på vei handler om individuell refleksjon og vurdering (f.eks. Choi, 2016; Fernández-Prados et al., 2021; Jæger, 2021; Ribble, 2015; Stellmann & Song, 2024), er det behov for begreper som løfter frem relasjonell responsivitet i møte med sårbarhet på nett. Her aktualiseres spørsmålet om fellesskap og kollektiv ansvarlighet: ikke bare hvordan barn oppfører seg mot andre på nett, men hvordan de sammen med andre deltar i digitale fellesskap der ubehag og skade kan oppstå, og hvordan de forstår sin egen rolle i slike situasjoner. Her peker samhandlingsberedskap mot en etisk og relasjonell tilgjengelighet i møte med andres digitale sårbarhet. Subjektet formes ikke bare gjennom individuell vilje eller opplæring i rett bruk av digitale verktøy, men i respons på den andres tilstedeværelse og sårbarhet.

Digitale romstrukturer former hvilke handlinger som virker mulige, og hvilke som forblir usynlige. På den måten er de ikke nøytrale. De kan fremstå som åpne og brukerstyrte, men er i realiteten strukturert av medielogikker som former hva vi ser på sosiale medier, hvordan vi samhandler, og hvilke stemmer som får plass (Costello et al., 2023; Harriger et al., 2022). Krenkelser, aggressive kommentarfelter og brutale videoer av krig og selvskading påvirker barns og unges moralske responsivitet og opplevelse av trygghet og handlingsrom.

Når problemet er strukturelt og berører mennesker globalt, gir et individorientert fokus på barn og unges forståelse av regler og ferdigheter begrenset rom for å anerkjenne det uforutsette og relasjonelle i barns etiske erfaringer. I møte med digitale situasjoner som utløser etisk uro, trer samhandlingsberedskap

frem som en måte å begrepsfeste barns moralske sensitivitet og deltakelse på, selv når den ikke materialiserer seg som handling i øyeblikket.

Danning, subjektivering og ansvar

Utviklingen av begrepet samhandlingsberedskap bygger på flere teoretiske spor som, i samspill, belyser det etiske og pedagogiske rommet der barn og unge møter sårbarhet i digitale rom. For å vise hvordan dette begrepet vokser frem, løftes tre sentrale utviklingslinjer frem: fra profesjonell samhandling til barns moralske praksiser, fra didaktisk subjektivering til uformell etisk respons, og fra universell plikt til relasjonell ansvarlighet.

Fra profesjonell samhandling til barns praksiser

Innen profesjonsforskning har samhandling blitt utviklet som en respons på «det uforutsette» og kompleksitet, særlig i tverrprofesjonelle sammenhenger (Furnes, 2023; Torgersen, 2018). Samhandling i det uforutsette innebærer mer enn samarbeid; det fordrer relasjonell dømmekraft og etisk tilstedeværelse i situasjoner preget av sårbarhet og usikkerhet.

Tidligere arbeid har argumentert for at også barn kan utvikle samhandlingskompetanse i møte med hverdagssituasjoner som kaller på moralsk respons (Furnes, 2023). Det fordrer at de anerkjennes som kunnskapsbærere og aktører i eget liv. Dette utvider samhandlingsbegrepet fra voksenprofesjoner til barns relasjonelle liv. Likevel er samhandling i denne litteraturen primært utviklet som en profesjonell ferdighet og forutsetter trolig et visst refleksjonsnivå og institusjonelt ansvar. Hva det vil si å være beredt til samhandling som barn i skjæringspunktet mellom medborgerskap, ansvar, empati og digital risiko, er i liten grad utforsket.

Dermed åpner dette for en ny pedagogisk horisont. Barns etiske kapasitet må ikke måles i modenhet alene, men i evnen til å tre frem som ansvarlige medaktører i relasjonelle og digitale fellesskap. I stedet for å spørre om barn er modne nok til å handle moralsk, kan vi spørre hvilke rom og hvilket språk vi gir dem for å kunne gjøre det.

Fra subjektivering til etisk respons

Barns og unges moralske kapasitet må også forstås som en del av en bredere danningsprosess. I nordisk danningstradisjon er det ikke først og fremst kontroll, men relasjon, ansvar og vekst gjennom møte med det ukjente som danner kjernen i subjektets utvikling.

Her får Biesta (2020) begrep *subjektivering* betydning: Å bli subjekt skjer når man kalles av noe utenfor seg selv – og svarer. I digitale rom kan dette bety å støtte, gripe inn eller si ifra: å svare på den andres utsatthet og sårbarhet med moralsk tilstedeværelse.

Det moralske kallet kommer ikke alltid fra en lærer eller en tekst, men fra en brutal video, en latterliggjørende kommentar eller et blikk fanget på en «story». Subjektet trer frem når barnet stanser opp og kjenner at noe er galt. Denne subjektiveringen er ikke pedagogisk iscenesatt, men skjer i og gjennom det digitale virvaret barn lever i.

Det er i slike øyeblikk samhandlingsberedskap kan vekkes – eller forbli uforløst.

Fra plikt til relasjonelt ansvar

Et tredje teoretisk spor bygger på moralfilosofiene til Kant (2000) og Lévinas (1981). Kant gir oss et sterkt begrep om plikt og prinsipiell respekt for menneskeverdet, formulert i det kategoriske imperativet: det vil si at mennesket aldri må behandles bare som et middel, men alltid som et mål i seg selv.

Samtidig kan Kants tenkning fremstå som for abstrakt i møte med de unges relasjonelle og situerte erfaringer i digitale rom. Når barn er vitner til digital smerte eller ekskludering, skjer det ikke nødvendigvis gjennom fornuft og refleksjon, men gjennom et umiddelbart moralsk kall fra en annen person.

Her tilbyr Lévinas' etikk et alternativ. Ansvar oppstår da ikke ved moralsk resonnering, men i møtet med den andres ansikt fordreid i smerte. Det er et uunngåelig kall som ikke kan velges bort. Dette gir en særlig resonans i situasjoner der barn og unge er vitner til digitale krenkelser eller skade, fordi situasjonen kommer brått på i skjermen og krever rask respons – svare eller «sveipe bort» (bla videre).

Men også Lévinas' ansvarsfilosofi utfordres i møte med barns digitale livsverden i dag. Den er dypt etisk, men i liten grad operasjonalisert i pedagogisk praksis. Filosofien gir få konkrete føringer for hvordan barn og unge

kan støttes i å utvikle etisk handlingsberedskap i møte med skadelig innhold i sanntid. Mange vil trolig forsøke å haste videre og fortrenge det de har sett. Likevel kan det være vanskelig å riste av seg ubehaget som sier at de burde ha gjort noe.

Her kan en jødisk-etisk tradisjon utdype forståelsen av relasjonell forpliktelse. Det talmudiske prinsippet *arevim ze la ze* – «vi er ansvarlige for hverandre» – uttrykker en forståelse av ansvar som ufravikelig og gjensidig (Babylonian Talmud, ca. 500 CE/2024). Det peker mot et moralsk fellesskap som også kan anvendes på barns relasjoner i digitale rom, der ansvar ikke er valgfritt, men en del av det å være menneske sammen med andre. Et slikt perspektiv på danning stiller krav til ansvarsfølelsen hos de unge og fordrer at de også har en beredskap til å møte dette ansvaret.

Samlet sett peker disse tre linjene – profesjonell samhandling, subjektivering gjennom tiltale og ansvarsetikk – mot et felles behov: en fornyet pedagogisk forståelse av barns moralske tilstedeværelse i digitale kontekster. Det er i dette spennet at begrepet samhandlingsberedskap vokser frem.

Drøfting

Fordrer digital dannelse og medborgerskap også *samhandlingsberedskap*? Og hvordan kan barn og unge utvikle og praktisere en slik beredskap? Først drøftes samhandlingsberedskap som både individuell og kollektiv kapasitet. Deretter gis det eksempler på hvordan skolen kan arbeide med å utvikle denne kapasiteten hos elevene.

Når digital dannelse fordrer samhandlingsberedskap

Det etiske perspektivet i barn og unges digitale liv tematiseres i utdanningspolitikken gjennom begrepene digital dømmekraft og digitalt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2025). Disse begrepene forsøker å fange det som overskrider digitale ferdigheter og teknologisk kompetanse, som man tidligere har fokusert på gjennom digital literacy (Erstad, 2010; Eshet, 2004). De peker mot en bredere normativ dimensjon der individet utvikler digital

dannelse (Bergsjø et al., 2025; Gran, 2018; Gudmundsdottir et al., 2024; Munthe et al., 2022).

Munthe et al. (2022) beskriver digital dømmekraft som noe som «bærer i seg etiske og moralske refleksjoner og valg, og omfatter blant annet hvordan man bør oppføre seg på nett og hvordan man ivaretar eget og andres personvern» (s. 34). Forfatterne argumenterer for at digital dømmekraft forutsetter et relasjonelt og situert perspektiv. Den utvikles i samspill mellom elever, lærere og digitale erfaringer, og knyttes til skolens helhetlige danningsoppdrag. Digital dømmekraft forstås dermed som noe mer enn teknisk læring, ved at den også omfatter etiske og normative praksiser. Selv om dette peker på digital dømmekraft som et etisk anliggende, er fokuset mer på læring av hvordan man blir et etisk subjekt enn på hvilket ansvar som hviler på den enkelte for andres sårbarhet.

I utdanningspolitikken beskrives dømmekraft som en individuell ferdighet som kobles til hvordan barn og unge kan beskytte seg selv, bruke kilder på forsvarlig vis og unngå feil på nett. Dette kan forstås som et instrumentelt og regelstyrt blikk som dominerer utdanningsdiskursen, slik man leser det i bl.a. *Digitaliseringstrategi for grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i senere veileder i Kompetanseportalen: *Systematisk arbeid med digital dømmekraft* (Utdanningsdirektoratet, 2025).

Også begrepet digitalt medborgerskap (digital citizenship) synes å ha begrensninger. Begrepet har fått økt oppmerksomhet i internasjonal forskning, men studier peker samtidig på et instrumentelt perspektiv der medborgerskap knyttes til plikter, rettigheter og barnets evne til å navigere ansvarlig i digitale rom (Choi, 2016; Fernández-Prados et al., 2021; Jæger, 2021; Ribble, 2015; Stellmann & Song, 2024). Et liknende perspektiv finner vi i Norge, der NOU 2024:20 definerer digitalt medborgerskap som evnen til aktiv og ansvarlig deltakelse i et digitalt samfunn, med vekt på demokratiforståelse, personvern og teknologiens samfunnsmessige konsekvenser. Dette er viktige komponenter, men de bygger samtidig på et individorientert utdanningssyn der ansvar primært forstås som regelstyrt deltakelse basert på kunnskap og fornuft.

Men slike tilnærminger kommer til kort når barn står i konkrete moralske situasjoner som presser på brått og rått. Instrumentelle tilnærminger gir få verktøy til å møte det moralske ubehaget, og til dels traumet, som kan oppstå når barn eksponeres for digital vold, ekskludering eller krenkende innhold.

Hva skjer når barn er vitne til smerte og føler et kall om å reagere, men ikke vet hvordan? Det spørres sjelden hvordan de kan bære ansvar for den andre i slike situasjoner, eller hvordan pedagogikken og skolens praksis kan støtte dem i dette.

Her fremstår samhandlingsberedskap som et nødvendig begrepsmessig skifte. I motsetning til etablerte begreper retter samhandlingsberedskap oppmerksomheten mot barns og unges etiske mottakelighet for den andre, og deres evne til å tre frem for mennesker i sårbare situasjoner. I lys av Lévinas' etikk blir det tydelig at dette ansvaret ikke først og fremst er et individuelt valg, men en forpliktelse som oppstår i møte med den andres appell.

I dette perspektivet blir ansvar ikke først og fremst et mål for læring, men en mulighet som kan vekkes i møte med sårbarhet. Det handler ikke bare om hva barn vet og har kunnskap om, men om hvordan de berøres, og hva de gjør med den berøringen. Et slikt ansvar forutsetter mer enn kognitiv dømmekraft; det fordrer relasjonell tilstedeværelse, moralsk beredskap og støtte. Det fordrer et syn på barn som moralske aktører, ikke bare rettighetshavere, og en skole som våger å spørre: Hvordan støtter vi barn i å bære den andres smerte? Hvordan lærer man dem ikke bare å beskytte seg selv, men også å være til stede for andre?

Ved å utvide digitalt medborgerskap med samhandlingsberedskap, forankret i en relasjonell og ansvarsetisk tradisjon, blir barns digitale liv ikke bare et spørsmål om trygghet og deltakelse, men om etisk ansvarlighet og medmenneskelig nærvær.

Samhandlingsberedskap som videreføring av medborgerskap

Mens digital dømmekraft og medborgerskap ofte ses som individuelle ferdigheter, peker samhandlingsberedskap mot noe mer relasjonelt og situert. Begrepet bygger videre på tidligere arbeid med samhandling i utdanning (Furnes, 2023; Torgersen, 2018; Torgersen & Steiro, 2009), men markerer et tydelig skifte. Der samhandlingskompetanse forstås som en profesjonell ferdighet knyttet til hvordan voksne aktører kan handle etisk i komplekse situasjoner, viser samhandlingsberedskap til en etisk tilgjengelighet og beredskap som også kan gjelde barn og unge.

I dette kapittelet utvikles begrepet *samhandlingsberedskap* for å belyse barns digitale hverdag og deres deltakelse som etiske medborgere. Begrepet

viser til barns evne og vilje til å møte andres sårbarhet med ansvar og nærvær. Perspektivet bygger blant annet på tidligere arbeider som problematiserer hvordan digitale arenaer, som læringsplattformer (Learning Management Systems – LMS) påvirker relasjoner og ansvar (f.eks. Furnes, 2023, 2025, 2026a, 2026b; Furnes et al., 2018).

LMS ble innført for å støtte kunnskapsutveksling, kommunikasjon og læringsaktiviteter og samtidig bidra til utviklingen av digital kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Tidligere arbeid viser viser at lærere oppgir å bruke LMS til hovedsakelig administrative formål, som innlevering av oppgaver, registrering av fravær og formidling av karakterer, snarere enn til elevers pedagogiske samhandling og samlæring (Furnes et al., 2018; Furnes, 2023). Lærere har blant annet beskrevet LMS som lite intuitivt og tidkrevende sammenliknet med andre digitale verktøy. Selv om LMS-er kan tilby funksjoner som støtter samarbeidende læring i skolen, viser studier at de i stor grad har blitt brukt til administrative, organisatoriske og individuelle læringsaktiviteter, mer enn til elevers samlæring (Furnes et al., 2018; Hatlevik et al., 2013; Krumsvik et al., 2013; OECD, 2023). Bruk av LMS kan også innebære risiko for at enkeltelever ekskluderes fra det digitale læringsmiljøet. Slik ekskludering kan være tilsiktet, for eksempel når elever holdes utenfor informasjonsutveksling i aktiviteter og gruppearbeid, eller utilsiktet, når LMS skaper ulikhet ved at enkelte elever mangler tilgang til digitalt utstyr eller tilstrekkelig kompetanse til å delta. Skjult ekskludering er særlig etisk utfordrende fordi den kan være vanskelig for læreren å oppdage. Elever som allerede befinner seg i utsatte eller marginaliserte posisjoner, kan dermed få ytterligere svekkede muligheter til å delta.

Monitorundersøkelsen 2019 i skolen har vist at 1 av 10 lærere oppgir at de tar i bruk sosiale medier som et supplement til LMS (Fjørtoft et al., 2019). Tidligere ble sosiale medier av myndighetene omtalt som en mulig pedagogisk ressurs. St. Meld. nr. 44 (2008–2009) formulerte det slik: «Sosiale medier brukes også i samarbeidslæring og kan dermed være med på å utvikle elevenes samarbeidsevner og sosiale kompetanse» (s. 27). Dette har vært sterkt i endring. Nyere offentlige innsatser legger i større grad vekt på risiko knyttet til barns og unges bruk av digitale og sosiale medier (f.eks. Meld. St. 32 (2024–2025); NOU 2024:20). Dette skiftet kan ses i lys av et økende kunnskapsgrunnlag om at barn og unge eksponeres for skadelig innhold og skadelige mekanismer i sosiale medier, med mulige konsekvenser for deres psykiske og

fysiske helse, oppvekstvilkår og utviklingsmuligheter (f.eks. Medietilsynet, 2021, 2024a; Smahel et al., 2020). Disse studiene viser at digitale rom ikke er nøytrale, men steder der normer, relasjoner og ansvar forhandles i sanntid. I slike sammenhenger er det behov for mer enn bare tekniske ferdigheter. Barn og unge trenger støtte til å tolke situasjoner, gjenkjenne sårbarhet og forstå seg selv som betydningsfulle for andre.

Samhandlingsberedskap betegner en slik etisk og relasjonell beredskap. Det handler om å stå i situasjoner som vekker moralsk uro; ikke perfekt, og ikke for å løse alt, men for å være synlig til stede for den andre. Dette krever både empati og mot til å handle, og må ses som en del av skolens danningsoppdrag. Begrepet utfordrer et snevert regel- eller ferdighetsbasert ansvarsbegrep. Det bygger på en forståelse av ansvar som ikke kan reduseres til regler eller rolle, men som oppstår i møte med den andres erfaring og sårbarhet, slik det også uttrykkes i Lévinas' tenkning.

Samhandlingsberedskap peker derfor mot en pedagogisk vending: fra individuell mestring av digitale ferdigheter til relasjonell tilstedeværelse i digitale miljøer. Perspektivet utfordrer pedagogikken til å utvikle språk, praksiser og støtte for barn som står i digitale situasjoner der det ikke alltid er opplagt hva som er rett å gjøre, men der det etiske ansvaret allerede er nærværende.

Etikkens plass i digital danning

Barn og unges digitale liv i vår tid preges av uforutsigbare møter med både oppbyggelig og skadelig innhold. Dette stiller pedagogikken overfor et etisk ansvar: Hvordan forberede barn til det digitale møtet som ikke kan forutses eller kontrolleres?

Når tidligere analyser viser hvordan digitale læringsplattformer i skolen brukes til kontroll fremfor dialog og samhandlingstrening (Furnes, 2023; Furnes et al., 2018), gjenspeiler dette en generell tendens: Skolen lærer barn å håndtere systemer, men ikke nødvendigvis hvordan de skal møte smerte, urett eller moralske dilemmaer. I situasjoner der barn og unge møter skadelig innhold på nett, og der andre barn er involvert, blir det relasjonelle og etiske perspektivet dermed avgjørende. Lévinas' (1981) etikk understreker at

ansvar oppstår i møtet med den andres ansikt, ikke som et resultat av refleksjon, men som et ufravikelig kall. Dette utfordrer utdanningens tendens til å redusere etikk til regler og læringsmål, og inviterer til å se digital danning som en responsiv praksis.

Biestas (2016) begrep om subjektivering peker samtidig på betydningen av det uforutsette i pedagogiske prosesser. Barn utvikles som subjekter når de må forholde seg til situasjoner som utfordrer dem etisk og eksistensielt, ikke bare når de tilegner seg kunnskap. Samtidig er Biestas modell i hovedsak utviklet med utgangspunkt i formelle læringssituasjoner, og fanger i mindre grad hvordan barn møter etiske dilemmaer i uformelle digitale rom, for eksempel når andre eksponeres, utestenges eller hånes.

Når barn ser noe ubehagelig på nett, vet de ofte at noe er galt, men ikke nødvendigvis hva de skal gjøre. I dette rommet, mellom innsikt og stillhet, kan samhandlingsberedskap ta form. Samhandlingsberedskap fremstår dermed som et nødvendig pedagogisk perspektiv. Begrepet viser til en moralsk og relasjonell beredskap i møte med andres nød: en vilje og evne til å stå i det som ikke lar seg forutsi, og til å handle når andre mennesker rammes. Det handler ikke om å gjøre det riktige ut fra en regel, men om å tre frem som medmenneske. Ikke perfekt, men til stede.

Utdanningspolitikken fremhever riktignok verdier som empati og kritisk tenkning (Regjeringen, 2020). Likevel står individets rettigheter og læringsutbytte fortsatt i sentrum, mens de unges ansvar for hverandre, særlig i digitale rom uten ansvarlige voksne til stede, forblir underkommunisert. Derfor trengs en etisk vending i digital danning. Det innebærer en utdanning som ikke bare skjermer barn mot skade, men som også styrker deres moralske resonans og beredskap. Det innebærer også en skole som ikke bare lærer barn å oppføre seg riktig, men også å være vitne og å svare.

Å praktisere samhandlingsberedskap

Når Lévinas (1981) sier at vi er grunnleggende ansvarlige for den andre, er det ikke et moralsk ideal, men et ontologisk ståsted: ansvar hos Lévinas er ikke noe vi velger. Det er noe vi allerede er. Dette gjelder også i digitale

sammenhenger, der barn og unge konfronteres med andres sårbarhet gjennom bilder, kommentarer og historier som dukker opp plutselig og uforberedt i deres digitale hverdag. Samhandlingsberedskap handler da ikke om moralsk heltemot, men om å være til stede, også der det ikke finnes enkle svar. Det handler om barns evne og vilje til å møte andres sårbarhet med ansvar og nærvær: å stå i situasjoner som vekker moralsk uro. Ikke perfekt eller for å løse alt, men for å være til stede for den andre.

For at samhandlingsberedskap skal bli mer enn et begrep, må skolen gjøre det mulig for barn og unge å utvikle denne beredskapen i praksis. Dette fordrer at skolen gir rom for erkjennelse og språk. Barn og unge vet trolig ofte når noe er galt, men kan mangle språk, verktøy og trygghet til å handle. Skolen må derfor legge til rette for samtaler der elever får sette ord på egne digitale erfaringer: ikke bare hva de gjorde, men hva de følte, og hva de ønsket at de kunne gjøre for å hjelpe. Slike samtaler fordrer at lærere lytter til det som ikke alltid passer inn i lærebøker og kompetansemål: det usagte, det uferdige, det som fortsatt gjør vondt.

Samtidig må barn og unges moralske blikk og respons anerkjennes. Når barn ser noe ubehagelig på nett, er det ikke sikkert at de vet hva de skal gjøre, men de vet at noe er galt. I stedet for kun å formidle regler og handlingsplaner må skolen anerkjenne den etiske impulsen i barns reaksjoner og støtte dem i å ta egne moralske erfaringer på alvor som gyldige og betydningsfulle.

Etikken må også modelleres som praksis. Den er ikke bare innhold i undervisningen, men en relasjonell praksis som må leves, modelleres og støttes. Lærere og andre voksne i skolen må vise hvordan man kan respondere etisk, også når det er vanskelig. Dette fordrer at skolen selv preges av etisk oppmerksomhet: Hvordan reageres det i skolen på barn og unges utestengelse, på krenkelser, på taushet? Barn lærer av hva voksne gjør, ikke bare av hva de sier.

For å romme dette etiske momentet må skolen også skape strukturer som tåler usikkerhet og moralsk uro. Denne beredskapen er ikke en ferdighet som kan måles i tester, men må vekkes og næres gjennom erfaring, støtte og fellesskap. Skolen må bli et sted hvor det ikke alltid finnes riktige svar, men der elevene får støtte til å utforske hva det vil si å være etisk til stede i møte med andres sårbarhet. Skolen bør da spørre: Hva trenger barn og unge for å kunne svare på andres sårbarhet og stå i det de møter på nett? Hvordan kan pedagogikken støtte dem i det?

Når de unge handler med moralsk beredskap i digitale rom, blir de ikke lenger bare brukere og produsenter av teknologi, men også aktører i et etisk fellesskap. Da handler det ikke lenger bare om hvordan vi anvender teknologien, men om hvem vi blir gjennom den. Samhandlingsberedskap kan da forstås som en indre verktøykasse for deltakelse i det digitale fellesskapet. Hvis denne verktøykassen bare inneholder teknisk innsikt og kildekritikk, er den utilstrekkelig. Den må også inneholde begreper som empati, ansvar, relasjon og moralsk resonans.

Det etiske kan ikke være et tillegg. Det må være kjernen i digital danning.

Konklusjon: Samhandlingsberedskap som et danningsoppdrag

Når vi i vår digitale samtid spør: *Er jeg min brors vokter?* er dette ikke et retorisk spørsmål, men et dypt etisk anliggende. I møte med mediert sårbarhet, hurtig deling av skadelig innhold og sosial eksponering, der handlinger og ytringer blir synlige for andres vurdering, utfordres vi til å tenke nytt om hva det innebærer å være mennesker for hverandre i digitale rom.

I lys av dette har kapittelet utviklet begrepet *samhandlingsberedskap* som et pedagogisk og etisk svar på barn og unges digitale livsvilkår. Det dreier seg om evnen til å møte den andres sårbarhet med moralsk nærvær: å stå i ubehaget, ikke vike unna og bla videre. Mennesker er ansvarlige for hverandres ve og vel, og dette bør gjenspeiles i opplæringen.

Samtidig virker språk, teori og erfaring sammen, og risikoen tas ved å tenke underveis, slik Biesta (2016) beskriver en pedagogisk og formativ skrivepraksis. Denne tilnærmingen har åpnet for ny innsikt og gjort det mulig å gjenkjenne det uforutsette som en del av både barns erfaring og pedagogisk ansvar. Begrepsutvikling kan bidra til å åpne nye rom for forståelse, men innebærer også en risiko for å lukke erfaringer som ikke lar seg fange i et fast språk. Også selve begrepet *samhandlingsberedskap* kan representere en slik innsnevring av mulighetsrommet, men det er samtidig innenfor denne avgrensningen at arbeidet i dette kapittelet foregår.

For å forstå hvorfor samhandlingsberedskap er nødvendig, må vi se hvordan digitale omgivelser virker tilbake på barn og unge, og på skolens oppdrag. Digitale plattformer og miljøer tilrettelegger for kontakt, men gir også rom for krenkelse og traumer. I slike rom må barns moralske dømmekraft og mot styrkes; ikke bare som teori, men som praksis. Skolens mandat bør ikke begrenses til teknologimestring og måloppnåelse, men må utvides til å romme det sårbare og det etiske. Det innebærer en dreining fra kontroll til omsorg, fra styring til støtte.

Her tilbyr både Lévinas og Biesta teoretiske perspektiver som gjør det mulig å forstå barns digitale møte med sårbarhet som en etisk danningsarena. Med inspirasjon fra Lévinas' etikk har vi fått et utvidet språk for å forstå barns og unges møter med digital smerte, utestengelse og krenkelser som moralsk betydningsfulle øyeblikk. Slike møter er ikke bare utfordringer som skal løses med regler; de er anledninger til danning i betydningen å tre frem som etisk subjekt i møte med den Andres sårbarhet. Her ligger også et potensial for transformasjon: Barn og unge kan erfare seg selv som betydningsfulle (signifikante) for andre nettopp gjennom digitale erfaringer.

Gjennom Biestas begrep subjektivering åpnes det for å forstå danning som noe som skjer når barnet møter det uforutsette og må svare; ikke bare med ferdigheter, men med ansvar. Å lære om det digitale bør derfor også være å lære å være der for den andre: å se, respondere og handle.

Samhandlingsberedskap fremstår da som mer enn en ferdighet; det er en ontologi og et kontinuerlig moralsk engasjement. Den lar oss forstå barn og unge som moralske aktører her og nå, ikke bare som fremtidige medborgere. Det handler om en pedagogisk dreining: fra ferdighetsopplæring og selvrealisering til et danningsperspektiv som setter fellesskap, relasjon og ansvar i sentrum.

I en virkelighet preget av algoritmisk flyt, emosjonell eksponering og rask informasjonsstrøm må vi spørre: Hvordan lærer barn å møte den andres blikk når de er vitner til smerte? Hvordan øves de i å vise empati og ansvar, også digitalt? Hvordan formes fellesskap som tåler at noen bærer mer, og at noen må tre frem? Dette er spørsmål som ikke kan besvares med teknologiske og praktiske løsninger alene, men som krever etisk refleksjon og pedagogisk mot.

Samhandlingsberedskap kan støtte de unges møte med det uforutsette. Ikke som en reaksjon på påbud, men som en dypere respons på den andres nærvær. Det er dette som bør være danningens etiske kjerne i vår tid: å være

et menneske for den andre, også i det digitale rommet, der alt kan skje, og der det ikke alltid finnes ansvarlige voksne som kan hjelpe.

Avslutningsvis stiller kapittelet spørsmål ved hvilken retning utdanningen bør ta når barn og unge daglig eksponeres for skadelig innhold og digitale erfaringer som kan være svært belastende. Kanskje står vi overfor behovet for en ny samhandlingsreform som ikke først og fremst utvikler teknologiske ferdigheter, men som også styrker etisk beredskap og unges evne til å stå sammen i møte med andres sårbarhet. Et slikt paradigmeskifte kan gjøre digitalt medborgerskap til mer enn et individuelt læringsmål. Det kan bli et felles prosjekt for menneskelig ansvar, både i og utenfor digitale fellesskap.

En ny utdanning for en ny tid, der det viktigste ikke er hvilken kompetanse vi har tilegnet oss, men hvem vi er for hverandre.

Referanser

Babylonian Talmud. (2024). *Eruvin (engelsk oversettelse)*. https://www.sefaria.org/Eruvin

Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2025). *Barn og unges digitale dømmekraft: et verdiløft i barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education.* Routledge.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89–104.

Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, *44*(4), 565–607. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549

Costello, N., Sutton, R., Jones, M., Almassian, M., Raffoul, A., Ojumu, O., Salvia, M., Santoso, M., Kavanaugh, J. R. & Austin, S. B. (2023). Algorithms, addiction, and adolescent mental health: an interdisciplinary study to inform state-level policy action to protect youth from the dangers of social media. *American Journal of Law & Medicine*, *49*(2–3), 135–172.

Det Norske Bibelselskap. (2026, august 14). *Bibelen*. https://bibel.no/nettbibelen/les/

Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2021). *Digital dømmekraft*. Gyldendal Akademisk.

Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *5*(1), 56–71.

Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *13*(1), 93–106.

Fernández-Prados, J. S., Lozano-Díaz, A. & Ainz-Galende, A. (2021). Measuring digital citizenship: A comparative analysis. *Informatics,* (Vol. 8, No. 1, p. 18). MDPI.

Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf

Furnes, G. H. (2023). *Samhandling i skolen. Om muligheter og utfordringer i møte med det uforutsatte [Doktorgradsavhandling].* Høgskulen på Vestlandet.

Furnes, G. H. (2025). What we almost said. On the lost conversations in the digital era. *Childhood & Philosophy*, *21*, 1–19. https://doi.org/10.12957/childphilo.2025.92020

Furnes, G. H. (2026a). «Here I Am»: Reclaiming moral presence in a culture of digital noise. *Digital Culture & Education*, *16*(2). https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-162

Furnes, G. H. (2026b). In the absence of response. Children, AI, and the ethics of attention. *Ethics and Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/17449642.2026.2646752

Furnes, G. H., Saeverot, H. & Torgersen, G.-E. (2018). Digital samhandling [Interaction] in education for the unforeseen future. I G. E. Torgersen (Red.), *Interaction: «Samhandling» Under Risk: A Step Ahead of the Unforeseen* (s. 161–179). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.36.ch9

Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *102*(3), 214–246. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-03

Gudmundsdottir, G., Brevik, L., Aashamar, P., Barreng, R., Dodou, K., Doetjes, G., Hartvigsen, K., Hatlevik, O., Isaksen, A. & Magnusson, C. (2024). *Å gi rom for variasjon og valgfrihet, mens vi venter på digital dømmekraft. Digital kompetanse i fagene i det heldigitale klasserommet på 10. trinn og vg3.*

Harriger, J. A., Evans, J. A., Thompson, J. K. & Tylka, T. L. (2022). The dangers of the rabbit hole: Reflections on social media as a portal into a distorted world of edited bodies and eating disorder risk and the role of algorithms. *Body Image*, *41*, 292–297.

Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf

Jæger, B. (2021). Digital citizenship–A review of the academic literature/Digital citizenship: Eine systematische Literaturanalyse. *dms–der moderne staat–Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management*, *14*(1), 24–42.

Kant, I. (2000). *Critique of the power of judgment*. Cambridge University Press.

Krumsvik, R. J., Egelandsdal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. https://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2014/05/Sluttrapport_SMIL.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Digitaliseringstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/

Lévinas, E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence*. Springer Science & Business Media.

Livingstone, S. & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society 19*(5), 657–670.

Medietilsynet. (2021). *Undersøkelse om kritisk medieforståelse i den norske befolkningen. Delrapport 2: Sjikane via internett, og konsekvenser dette har for demokrati og deltakelse*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/rapporter/2021-kritisk-medieforstaelse/210427-kmf-2021-delrapport-2-sjikane-og-hat.pdf

Medietilsynet. (2024a). *Barn og medier 2024. – en undersøkelse om 9–18-åringers medievaner*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2024/241128_barn_og_medier_2024.pdf

Medietilsynet. (2024b). *Foreldre og medier 2024 – en undersøkelse om foreldres erfaringer med 1–17-åringers medievaner*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2024/241128_foreldre_og_medier_2024.pdf

Meld. St. 32 (2024–2025). (2024). *Trygg oppvekst i et digitalt samfunn.* Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20242025/id3108037/

Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnopplæring; kunnskap, trender og framtidig kunnskapsbehov.* Universitetet i Stavanger. https://www.uis.no/sites/default/files/2022-12/13767200%20Rapport%20GrunDig_0.pdf

NOU 2024:20. (2024). *Det digitale (i) livet. Balansert oppvekst i skjermenes tid.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/c252947398de4fb0aea9349f011eb410/no/pdfs/nou202420240020000dddpdfs.pdf

OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem.* https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en/full-report/learning-management-systems-and-other-digital-tools-for-system-and-institutional-management_21f10cd0.html

Regjeringen. (2020). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.

Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf

Stellmann, E. & Song, L. (2024). Essential elements of digital citizenship: Insights from the literature. *TechTrends*, *68*(4), 749–760.

St. Meld. nr. 44 (2008–2009). (2008). *Utdanningslinja*. https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf

Sæverot, H. (2013). *Indirect pedagogy: Some lessons in existential education* (1st 2013. utg., Bd. 58). SensePublishers.

Torgersen, G.-E. (2018). *Interaction: «Samhandling» under risk: A step ahead of the unforeseen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/36

Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner: en menneskeliggjøring av styringssystemer*. Læringsforlag.

United-Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Digitale læringsplattformer – en mulig katalysator for digital kompetanse i grunnopplæringen*. Utdanningsdepartementet. http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/LMS.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2025). *Kompetanseportalen. Systematisk arbeid med digital dømmekraft*. Kunnskapsdepartementet. https://bibsys.instructure.com/courses/848/pages/2-dot-1-om-digital-dommekraft?module_item_id=57815