Østereng, D. Ø., Hognestad, L. I. & Kjærgård, P. I. (2026). «Å bli til» som menneske i en digital og mediert verden: Et humanistisk utblikk. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Nye vilkår for danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 15–22). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771200

Innledningskapittel

«Å bli til» som menneske i en digital og mediert verden

Et humanistisk utblikk

Dag Øivind Østereng, Liv Iren Hognestad & Per Ivar Kjærgård

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/

Innledning

I boken *The Drama of Atheist Humanism* åpner Henri de Lubac med å skildre en skulptur fra katedralen i Chartres (de Lubac, 1995). Skulpturen forestiller skapelsen av mennesket, der Adam ennå ikke er ferdig skapt, men er i ferd med å formes ut av jorden. Et særskilt karaktertrekk er at Adam, ennå i sin uferdige form, tydelig formes etter sin skapers bilde og bærer sin skapers likhet. Adam er uferdig og samtidig i ferd med «å bli til» som et helt menneske. Selv om motivet spiller på en kombinasjon av skapelsesberetningene i Bibelens to første kapitler, inviterer skulpturen til en rik tolkning av menneskelig eksistens.

Skulpturen kan tjene som inngang og påminnelse om hva danningsbegrepet i en kristen-humanistisk tradisjon handler om. Danning handler om det «å bli til» som menneske: ikke det «ferdige» mennesket, men individer som stadig formes, utvikles og er i en transformativ prosess. Gert Biesta (2017) tenker i slike skapelsesmetaforer når han beskriver danning som å «komme til verden».

Mennesket er selv en deltakende skapning som «skaper» nye kulturelle betingelser gjennom menneskelig kreativitet, tenkning, innovasjon, vitenskap, teknologi og samfunnsbygging. Denne menneskeskapte utviklingen endrer våre sosiokulturelle betingelser – det sosiale og kulturelle økosystemet som vi som enkeltindivider skal vokse og utvikle oss innenfor. Innenfor kunnskapssosiologien etablerte Peter L. Berger og Thomas Luckmann (2000) i sin tid forståelsen av vår relasjon til verden som «den samfunnsskapte virkelighet». I denne virkeligheten oppstår det en intersubjektiv relasjonell forståelse av verden vi lever i, som gjør menneskelig samhandling mulig. Kunnskapssosiologien, hevder de, «interesserer seg for mennesket *som* menneske» og er «en humanistisk disiplin» (s. 186).

Et av de forholdene Berger og Luckmann vender tilbake til, er hvordan vår verden blir en del av oss og våre sosiale praksiser, slik at vi ikke lenger tenker over dem. Det oppstår en «tatt-for-gitt-het». Dette forutsetter samtidig at vi er familiære med den verdenen vi er en del av. Vår livsverden blir en del av oss og vår kultur.

Hva kan vi si er særegent ved vår kultur slik den fremstår for oss nå? Har vår tid utviklet seg i en retning som endrer de sosiokulturelle betingelsene for menneskelig vekst og utvikling? Et grunnleggende trekk ved vår tid som

er vesentlig endret fra tidligere tider, er «tempo». Det gjelder i særlig grad teknologi, som endrer både utdanningsvirkeligheten og medievirkeligheten (Croteau & Hoynes, 2019; Selwyn, 2022). Vi kan si med Neil Selwyn (2022) at utviklingen løper foran praksisfeltene på en slik måte at vi konstant blir liggende etter. Dette gjør at «tatt-for-gitt-heten» også reduseres.

Med referanse til Elstad og Eriksen (2025) viser kapittel 1 i denne antologien til det såkalte teknologiske «sjokket» som samfunnet er utsatt for med framveksten av generativ kunstig intelligens. Når det gjelder den generelle fremveksten av digitalisering av utdanningssektoren, viser forskning at didaktisk navigering i et digitalt mettet læringsmiljø (Østereng, 2026) og profesjonsfaglig digital kompetanse (Norhagen et al., 2024) bringer en kompleksitet inn i læringsmiljøet som utfordrer lærerprofesjonen. Det er ikke uten grunn at regjeringen fra høsten 2026 gjør endringer i overordnet del av læreplanen, der det heter: «For elever på 1.–4. trinn skal bruken av digitale enheter være særskilt varsom, og ikke dominere undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2026a).

Regjeringen har også kommet med en nasjonal anbefaling høsten 2026 der det heter at «elevene på 1.–7. trinn skjermes fra å selv bruke kunstig intelligens i skolearbeidet. På ungdomsskolen kan lærere og elever begynne med forsiktig utprøving» (Kunnskapsdepartementet, 2026b).

De politiske utspillene illustrerer det særegne ved vår tid. Vi vet ikke helt hvordan vi skal møte utfordringen fra digitale ressurser og kunstig intelligens, eller hvordan vi skal integrere disse slik at de blir fruktbare verktøy i en menneskelig danningsprosess. Vi kan ikke si med Berger og Luckmann at vi per i dag befinner oss i en «tatt-for-gitt-het» når det gjelder dette i skolens utdannings- og danningskultur. Heller ikke synes kulturen i høyere utdanning å være i forkant av denne utviklingen (Tveit, 2026).

Mellom dyder, laster og samfunnsansvar

De menneskelige livsbetingelsene endrer seg med tiden, ikke minst på grunn av teknologiske nyvinninger som former kulturen vi lever i. Samtidig er det å være menneske og det «å bli til» noe som ikke har endret seg. Det å utvikle

seg som menneske – med evner, verdier, fellesskap og karakter – er ikke noe nytt. Spørsmålet om menneskets tilblivelse og modning er tvert imot et grunnleggende anliggende i enhver danningstradisjon, også når de kulturelle og teknologiske betingelsene rundt mennesket endrer seg. Vi kan gjerne gå tilbake til antikken for å stille de samme spørsmålene som ble stilt av Platon og Aristoteles omkring *areté,* eller *dygd/dyd* som det heter på norsk (Brøntveit & Duesund, 2010). Det handler om *å duge* eller *å være i stand til*.

I møte med vår tids kultur aktualiseres dette perspektivet på en ny måte. Der danning tradisjonelt har hvilt på dyder som gjensidig tillit, ærlighet og personlig ansvarlighet, utfordres vi nå av digitale logikker som kan fremme nye laster. Vi står overfor faren for en «kognitiv passivisering» og en «selvforskyldt umyndighet» dersom vi delegerer selve tenkningen til teknologien og dermed mister vårt epistemiske aktørskap. Å være i stand til «å duge» som et dannet menneske i dag krever derfor en bevisst kultivering av dyder som selvstendighet, ærlighet, utholdenhet og kritisk dømmekraft, og samtidig at vi motvirker laster som mangel på disse dydene, eller deres motsats, som for eksempel uærlighet og latskap.

Når maskiner kan simulere menneskelig tale og tenkning, oppstår en spenning mellom teknisk effektivitet og dannelsesmessige dyder. På grunn av iboende latskap kan vi overlate menneskelig ansvar til teknologiske løsninger. For å ta et helhetlig samfunnsansvar i dag må vi derfor lære oss å se forbi det instrumentelle og i stedet på ny reise det grunnleggende spørsmålet om hva det vil si å være et ansvarlig menneske i dagens kultur. I medievirkeligheten må de samme grunnleggende betingelsene omkring tillit og samfunnsansvar gjelde.

Denne antologien belyser slike utfordringer gjennom tretten bidrag som beveger seg i spenningsfeltet mellom utdanning og journalistikk. Antologien er delt inn i tre ulike deler: *kunstig intelligens og profesjonsfaglige danningsdiskurser*, *etikk og danningens rolle i skolen* og *ansvar og roller i journalistikken*.

Del 1: Kunstig intelligens og profesjonsfaglige danningsdiskurser

Vi starter med å undersøke hvordan kunstig intelligens bidrar til å endre premissene for læring og kunnskapssyn.

I kapittel 1 foretar Dag Øivind Østereng, Clemens Cavallin og Lone Wanderås Fossum en systematisk gjennomgang av forskning på KI i norsk skole. De peker på et paradigmeskifte der teknologien beveger seg fra å være et algoritmisk, passivt verktøy til å bli en aktiv, generativ «epistemisk agent» som utfordrer elevens selvstendige tenkning.

Denne utfordringen berører danningens dypeste fundament, som er «tillit». Clemens Cavallin drøfter i kapittel 2 hvordan KI kan føre til en radikalisert mistenksomhet i *skolen*. Han spør om vi risikerer å undergrave de tillitsbaserte relasjonene som danning krever, dersom vi ender i en konstant tilstand av dekonstruerende mediekritikk.

For læreren som profesjonsutøver representerer dette en ny krise i dømmekraften. Trude Kyrkjebø og Per Ivar Kjærgård undersøker i kapittel 3 læreres egne diskurser om KI som et «tidstypisk nøkkelproblem». De viser hvordan lærere må navigere mellom digital begeistring og nødvendig motstand for å bevare sitt pedagogiske mandat.

Utfordringene er ikke unike for Norge. Svitlana Holovchuk gir i kapittel 4 et internasjonalt blikk på KI i høyere utdanning. Hun utforsker hvordan institusjoner globalt forsøker å balansere innovasjon med behovet for etiske rammeverk som beskytter menneskelige verdier.

Del 2: Etikk og danning i skolen

Neste del av antologien ser på hvordan danning som «*menneskeliggjøring*» utspiller seg i konkrete faglige og sosiale sammenhenger i skolen.

I kapittel 5 spør Gila Hammer Furnes: «Er jeg min brors vokter?». Ved å utvikle begrepet «samhandlingsberedskap» argumenterer hun for at barn og unge trenger en etisk myndiggjøring til å handle ansvarlig når de møter andres sårbarhet og skadelig innhold i digitale miljøer.

Litteraturen kan her fungere som et viktig rom for «desentrering». Solfrid Langeland viser i kapittel 6 hvordan litteraturundervisning kan motvirke digitale ekkokamre. Ved å kultivere et metaspråk om danning kan læreren hjelpe elever med å identifisere implisitte verdensbilder og utvikle empati for «den Andre».

Danning utfordres imidlertid også når minoriteters verdier havner under press. Wenche Langeland analyserer i kapittel 7 om tros- og ytringsfriheten er under press i samfunn og skole. Hun utforsker hvordan endringer i den allmenne rettsfølelsen kan skape ytre og tilslørt press på elever og ansatte med avvikende overbevisninger.

Som kontrast til vår teknologitette hverdag gir Astrid Haugestad og Øyvind Økland i kapittel 8 et perspektiv fra lærerutdanningen på Madagaskar. Gjennom en studie av digital knapphet viser de hvordan pedagogisk kvalitet og danning trer tydeligere frem når teknologien svikter, og det relasjonelle ansvaret blir helt avgjørende.

Del 3: Ansvar og roller i journalistikken

Antologiens siste del retter søkelyset mot journalistikkens samfunnsoppdrag og medienes rolle som danningsaktører.

I kapittel 9 undersøker Terje Skjerdal profesjonsidentiteten til nordiske allmennkringkastingsjournalister. Han drøfter om ansvarsmodellen er på tilbaketog i en tid der avstanden mellom journalistene og befolkningen ser ut til å øke.

For å forvalte dette oppdraget trengs en solid etisk grunnmur. Cathrine Borgen og Hilde Kristin Dahlstrøm analyserer i kapittel 10 etikkundervisningen i norske journalistutdanninger. De spør om et ensidig fokus på profesjonsregler og «knowing ethics» går på bekostning av studentenes eksistensielle danning som ansvarlige mennesker, «being ethical».

Dette ansvaret settes på prøve i representasjonen av sårbare grupper. Solveig Omland og Hilde Kristin Dahlstrøm undersøker i kapittel 11 hvordan imamer medieres i norske nyheter. De viser hvordan imamene ofte fungerer som brobyggere som forhandler om islams plass mellom vellykket integrering og utsatthet.

Medienes verdiformidling skjer også gjennom underholdning. Kapittel 12 belyser hvordan danning og verdiformidling utspiller seg i underholdningssjangeren. Liv Iren Hognestad foretar en tematisk analyse av første sesong av Team Pølsa, med teoretisk forankring i Schwartz' taksonomi over grunnleggende menneskelige verdier. Ved å undersøke spenningsfeltene mellom «målet», «individet» og «laget» viser hun hvordan serien forhandler mellom prestasjonsidealer og menneskelig sårbarhet. Bidraget drøfter hvordan denne formen for mediert representasjon av ungdom med funksjonsnedsettelser utfordrer sosiale stereotypier og bidrar til at allmennkringkasteren oppfyller sitt samfunnsmandat om å gjenspeile befolkningens mangfold.

I kapittel 13 utforsker Audun Toft og Dag Øivind Østereng til slutt spenningen som oppstår når journalistikk og pedagogikk smelter sammen i det de kaller det «mediemettede klasserommet». Gjennom en analyse av NRK Skole og Elevkanalen hos TV 2 belyser de to vidt forskjellige strategier for å utøve samfunnsansvar. Mens TV 2 har gjennomgått en omfattende «didaktisering» og markedstilpasning, velger NRK en «journalistisk tilbakeholdenhet» der de prioriterer rollen som et uavhengig og mandatstyrt videoarkiv. Kapittelet drøfter hvordan disse medieaktørene forhandler om profesjonelle verdier når de inntar rollen som premissleverandører for elevenes danning.

Spørsmålet om danning er i sin kjerne et humanistisk anliggende som berører selve grunnlaget for hva det vil si å være menneske. Vi lever i en stadig mer kompleks og teknologisk mediert virkelighet der teknologien ikke lenger bare fungerer som et verktøy, men også fremstår som en epistemisk aktør som utfordrer menneskets rolle i kunnskapsutvikling og samfunnsdannelse. Adamskulpturen i Chartres fremstiller mennesket som uferdig og i ferd med «å bli til». I vår tid skjer denne tilblivelsen innenfor sosiale, kulturelle og teknologiske omgivelser som mennesket selv har vært med på å skape. Som Berger og Luckmann påpeker, formes mennesket av den samfunnsskapte virkeligheten, samtidig som denne virkeligheten formes gjennom menneskelig handling. Når den teknologiske utviklingen synes å løpe raskere enn den menneskelige modningen, og de kulturelle endringene skjer i et tempo som stadig truer med å gjøre oss reaktive fremfor reflekterte, blir det avgjørende å stanse opp. Vi må stille de grunnleggende spørsmålene på nytt: Hva innebærer det egentlig «*å bli til*» som menneske? Bidragene i denne antologien søker samlet å styrke refleksjonen over hvordan vi kan vokse og modnes som ansvarlige mennesker, med den dømmekraften, tilliten og det samfunnsansvaret som vår felles digitale fremtid krever.

Referanser

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.

Brøntveit, E. & Duesund, K. (2010). *Visjon og valg: Om filosofi, etikk og livssyn*. Fagbokforlaget.

Croteau, D. & Hoynes, W. (2019). *Media/Society: Technology, industries, content, and users*. Sage Publications.

de Lubac, H. (1995). *The drama of atheist humanism*. Ignatius Press.

Elstad, E. & Eriksen, H. (2025). Antecedents of Norwegian high school teachers' AI resistance. *Journal of Teacher Education and Educators*, *14*(2), 181–197.

Kunnskapsdepartementet. (2026a). *Forskrift om overordna mål og prinsipp for grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2026-05-22-871

Kunnskapsdepartementet. (2026b). *Kunstig intelligens skal i all hovedsak ikke brukes i barneskolen*. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kunstig-intelligens-skal-i-all-hovedsak-ikke-brukes-i-barneskolen/id3166807

Norhagen, S. L., Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2024). Developing professional digital competence in Norwegian teacher education: a scoping review. *Frontiers in Education*.

Selwyn, N. (2022). *Education and technology: key issues and debates* (3. utg.). Bloomsbury Publishing.

Tveit, M. S. (2026, juni 29). Kunstig intelligens utfordrer forskningssystemet. *Khrono*. https://www.khrono.no/kunstig-intelligens-utfordrer-forskningssystemet/1069757

Østereng, D. Ø. (2026). *«And what is relevant?» The Lived Complexity of Digital Didactics in Religious Education: An Interpretative Phenomenological Analysis of Editors' and Teachers' Comprehension of Digital Educational Resources and Video Utilisation amidst Digital Transition in Religious Education*. VID Specialized University. https://hdl.handle.net/11250/5529107

Del 1

Kunstig intelligens og profesjonsfaglige danningsdiskurser