Liv Iren Hognestad
Per Ivar Kjærgård
Dag Øivind Østereng (Red.)



Danning og samfunnsansvar

Utdanning og journalistikk i en digital tid

FAGBOKFORLAGET

Danning og samfunnsansvar

Liv Iren Hognestad,
Per Ivar Kjærgård,
Dag Øivind Østereng (Red.)

Danning og samfunnsansvar

Utdanning og journalistikk i en digital tid

FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Liv Iren Hognestad, Per Ivar Kjærgård, Dag Øivind Østereng 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra https://oa.fagbokforlaget.no, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høgskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6289-2
ISBN digital utgave: 978-82-450-6174-1
DOI: https://doi.org/10.55669/oa7712

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget. Forsidebilde ble opprinnelig generert av Gemini
Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Forord

Forskergruppen for journalistikk, medier og kommunikasjon ved NLA Høgskolen var samlet til en konferanse på Boen gård 10.–11. mars 2025 for å drøfte et felles forskningsprosjekt. Resultatet av dette initiativet er boken som nå foreligger. Bidragsyterne er forskere fra NLA Høgskolen, men også fra andre institusjoner som MF vitenskapelig høyskole, Høgskulen på Vestlandet og Høgskulen i Volda.

I denne antologien samles bidrag fra to fagmiljøer: journalistikk og utdanningsvitenskap. Antologien belyser samfunnsansvaret til de ulike aktørene i møte med utfordringene og mulighetene som ligger i en digital tid. Boken søker å frembringe ny kunnskap og refleksjon omkring verdier, danning, kompetanser og ulike former for aktørskap som vår digitale kultur byr på i en mediemettet hverdag. Bidragene er forankret i et humanistisk perspektiv på dyder og laster, tett knyttet til spørsmål om menneskets vilkår for utvikling og danning.

Gjennom tretten fagfellevurderte bidrag undersøker vi hva det vil si å være menneske i en tid der teknologien selv har blitt en dominerende aktør i skole, utdanning og mediehverdag. Kunstig intelligens reiser nye spørsmål om etikk og samfunnsansvar og utfordrer etablerte forestillinger om kunnskap, sannhet og tillit. Dette gjør det nødvendig å tenke gjennom hva menneskelig ansvar og moralsk aktørskap innebærer under nye betingelser.

Vi håper bidragene kan gi lærere, lærerutdannere, journalister, studenter og andre samfunnsengasjerte borgere et felles språk og nye verktøy for å reflektere over sentrale spørsmål om danning og samfunnsansvar i vår tid.

En varm takk rettes til alle forfatterne for deres verdifulle bidrag. Videre vil vi takke de eksterne fagfellene for konstruktive, grundige og kritiske vurderinger som har bidratt til å heve kvaliteten på kapitlene. Til slutt vil vi takke Fagbokforlaget ved Gosia Adamczewska for et godt og profesjonelt samarbeid gjennom hele utgivelsesprosessen.

Oslo, Kristiansand, Bergen, november 2026
Dag Øivind Østereng, *Liv Iren Hognestad* og *Per Ivar Kjærgård*

Innholdsfortegnelse

Innledningskapittel

«Å bli til» som menneske i en digital og mediert verden 15

Et humanistisk utblikk

Dag Øivind Østereng, Liv Iren Hognestad & Per Ivar Kjærgård

Innledning 16

Mellom dyder, laster og samfunnsansvar 17

Del 1: Kunstig intelligens og profesjonsfaglige danningsdiskurser 19

Del 2: Etikk og danning i skolen 19

Del 3: Ansvar og roller i journalistikken 20

1

Mellom adaptiv støtte og generativ forstyrrelse 25

En scoping review av KI i norsk grunnopplæring

Dag Øivind Østereng, Clemens Cavallin & Lone Wanderås Fossum

Innledning 28

Metode 30

- Seleksjonskriterier 30
- Søkestrategi 31
- Innhenting og utvelgelse 32
- Metodiske begrensninger 33

Resultater 34

- Det algoritmiske paradigmet – adaptiv støtte og mengdetrening 34
- Det generative paradigmet – epistemisk agentskap 35
- Når adaptive systemer blir generative 37

Diskusjon 39

Konklusjon 41

Del 1
Kunstig intelligens og profesjonsfaglige danningsdiskurser

2
Kunstig intelligens og tillit **47**
Utfordringer for norske grunnskolelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse
Clemens Cavallin

Innledning 49
Tillit 50
KI og kontroll 52
LK20 54
Kompetansepakker 56
PfDK 58
En bredere forståelse av digital danning 60
Konklusjon 61

3
Læreres danningsprosesser i møte med KI som et tidstypisk nøkkelproblem **67**
Trude Kyrkjebø & Per Ivar Kjærgård

Innledning 69
Tema og bakgrunn 69
Pedagogiske danningsdiskurser 70
Klafkis danningsteori 71
Kunstig intelligens som tidstypisk nøkkelproblem 72
Metode 72
Utvalg og empiri 73
Fremgangsmåte 73
KI som analytisk støtteverktøy og videre tematisering 74
Forskningsmessige overveielser og etiske refleksjoner 75
Fremtredende diskurser om KI blant lærere 76
Mulighetsdiskursen 76
Skepsisdiskursen 77
Profesjonsdiskursen 77
Drøfting 78
Materiale danningsprosesser 78
Formale danningsprosesser 78
Kategoriale danningsprosesser 79
Avsluttende refleksjoner 80

4
AI in higher education: Balancing innovation and ethics 83
An international theoretical view
Svitlana Holovchuk

Introduction 85
Methodology and ethical implications 86
Search strategy 87
Selection 87
Data analysis 88
Ethical considerations 88
Findings 88
Discussion 91
Policy Framework and institutional support 91
AI pedagogy 92
Ethical aspects 94
Concluding remarks 95

Del 2
Etikk og danning i klasserommet

5
«Er jeg min brors vokter?» 103
Barn og unges samhandlingsberedskap i møte med skadelig innhold i digitale miljøer
Gila Hammer Furnes

Innledning 106
Bakgrunn og kontekst 107
Teoretisk forankring 109
Samhandlingsberedskap i digitale rom 111
Danning, subjektivering og ansvar 112
Fra profesjonell samhandling til barns praksiser 112
Fra subjektivering til etisk respons 113
Fra plikt til relasjonelt ansvar 113
Drøfting 114
Når digital dannelse fordrer samhandlingsberedskap 114
Samhandlingsberedskap som videreføring av medborgerskap 116
Etikkens plass i digital danning 118
Å praktisere samhandlingsberedskap 119
Konklusjon: Samhandlingsberedskap som et danningsoppdrag 121

6
Fra ekkokamre til empati: Litteraturdidaktikk for danning og kritisk borgerskap **127**
Solfrid Langeland

Innledning 130
Danning i litteraturundervisningen: Et uforløst potensial 131
Forklaringsmodeller for manglende tekstforståelse og danning 133
Den selvbekreftende tenkningens utfordring: Når det ukjente avvises som irrelevant 133
Når det selvsagte blir en blind flekk: Utfordringen med å anerkjenne fremmede verdensbilder 134
Arbeidsmåter for danning: Språkliggjøring, transparens og modellering 136
Språkliggjøring av danningsmål: Gjør det usynlige synlig 136
Transparente praksisfellesskap og den «store fortellingen om faget» 138
Norsklæreren som demokratibygger: Dydene i den digitale kulturen 140
Klasserommet som arena for danningsprosesser 140
Lærerens etiske ansvar og modellering av standpunkt 140
Fagfornyelsens implikasjoner 141
Litteraturdidaktikk for kritisk borgerskap 142
Prioritering i en travel hverdag 142
Konklusjon: Norsklæreren som demokratibygger 143
Veien videre 144
Siste refleksjon 144

7
Er tros- og ytringsfrihet under press i samfunn og skole i Norge? **147**
Wenche Langeland

Innledning 150
Etikk, moral og den allmenne rettsfølelse 151
Den allmenne rettsfølelse 152
Skolens formål og elevenes tros- og tankefrihet 153
Samarbeid versus samhandling 154
Samhandling og pressdimensjoner i skolen 155
PDM-Y 156
PDM-I 156
PDM-T 158
Lovgrunnlag og samfunnsorientert press på minoriteter 159

Trossamfunnsloven 159
Vern mot diskriminering og krenkelser 159
Anvendelse av lovbestemmelser 161
Diskrimineringsnemndas vurdering av klage på obligatorisk Pride-markering i skolen 162
PDM-Y 163
PDM-I 164
PDM-T 167
Konklusjon 168

8
Digital limits and teaching potentials 173
A case study from Madagascar
Astrid Haugestad & Øyvind Økland

Introduction 175
Background 176
Theory 178
Previous research 181
Methodology 183
Analysis and discussion 185
Conclusion 190

Del 3
Ansvar og roller i journalistikken

9
Samfunnsoppdrag under press 197
Ei undersøking av journalistidentitetar i nordisk allmennkringkasting
Terje Skjerdal

Innleiing 200
Det nordiske mediesystemet og ansvarsmodellen 201
Allmennkringkastaren i det nordiske mediesystemet 204
Undersøkinga 206
Profesjonell rolleforståing i nordiske allmennkringkastarar 207
Politisk orientering hjå journalistanden 210
Framtida for ansvarsmodellen 212

10
Danning eller kunnskap om presseetikk? 219
Etikkundervisning i norske journalistutdanninger
Cathrine Borgen & Hilde Kristin Dahlstrøm

Innledning 221
Teoretiske perspektiv 223
Etikkundervisning i journalistutdanning 223
Et dobbelt perspektiv på etikkundervisning 225
Metode 226
Funn 228
Studieplanene 228
Emnetitler 229
Annen tekst i studieplanene 229
Kunnskap 229
Ferdigheter 230
Generell kompetanse 230
Intervjuene 230
Praktisk organisering av etikkundervisningen 231
Stor pedagogisk og faglig frihet 232
Hensikt med undervisningen 233
Refleksjon som læringsutbytte 234
Drøfting: Profesjonsetikk uten danning? 235
Avslutning 238

11
Imamenes budskap om norske muslimer og islam i norske nyhetsmedier. . 243
Godt integrert, men utsatt og sårbar
Solveig Omland & Hilde Kristin Dahlstrøm

Innledning 245
Medierte sitater 246
Medienes fremstilling av islam og integrering 247
Metode 248
Hvilke medier og hvilke imamer? 250
Hva uttaler imamene seg om? 251
Vesentlig annerledes – avstand og kritikk 252
Imamenes budskap 253
Islam og det norske samfunnet er en god match 254

Ansvarlige samfunnsborgere 255
Muslimer er en sårbar, utsatt minoritet 257
Imamenes medierte budskap 258

12
Pølsevev i beste sendetid på NRK? 265
Personlige og sosiale verdier i første sesong av serien *Team Pølsa*
Liv Iren Hognestad

Innledning 267
Teoretisk perspektiv 268
Grunnleggende verdier 268
Tidligere forskning 270
Metode 271
Sjanger og hovedpersoner 272
Funn og analyse 272
Målet 273
Individet 274
Laget 277
Drøfting og konklusjon 280

13
Mandate, money and media technology 285
Norwegian public service media companies as providers of educational content
Audun Toft & Dag Øivind Østereng

Introduction 287
The digitalisation of Norwegian schools: governance and market 288
The digitalisation of Norwegian television 289
Digitalisation, convergence and overlapping institutional logics 290
Method 292
The Pupil Channel 294
NRK School 297
Discussion 300
Conclusion 304

Forfatteromtaler 309

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

Østereng, D. Ø., Cavallin, C. & Fossum, L. W. (2026). Mellom adaptiv støtte og generativ forstyrrelse: En scoping review av KI i norsk grunnopplæring. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 25–45). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771201

1

Mellom adaptiv støtte og generativ forstyrrelse

En scoping review av KI i norsk grunnopplæring

Dag Øivind Østereng, Clemens Cavallin & Lone Wanderås Fossum

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: Dette kapittelet presenterer en scoping review av nyere forskning fra 2020 til 2026 om kunstig intelligens i norsk grunnopplæring. Gjennom en systematisk gjennomgang av 21 fagfellevurderte studier undersøker vi hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer som identifiseres, og hvilke utviklingstrekk som preger feltet. Analysen kategoriserer forskningen i tre hovedgrupper: det algoritmiske paradigmet med fokus på adaptiv støtte og mengdetrening, det generative paradigmet der teknologien fungerer som en epistemisk agent, og et transformasjonsfelt der disse teknologiske logikkene smelter sammen. Resultatene viser at teknologien gir betydelige muligheter for sanntids tilbakemeldinger og personlig tilpassede læringsstier som kan øke elevenes mestringstro og frigjøre tid til menneskelig støtte. Samtidig belyser studien kritiske utfordringer knyttet til kognitiv passivisering, lærernes opplevelse av et teknologisk sjokk og et økende press på skolens dannelsesidealer og vurderingspraksis. Det mest markante utviklingstrekket er et fundamentalt paradigmeskifte der teknologien beveger seg fra å være et statisk monitoreringsverktøy til å bli en aktiv epistemisk agent som deltar i meningsskapingen i klasserommet. Denne forskyvningen fordrer at læreren trer inn i rollen som en arkitekt for læringsprosesser, som må navigere profesjonelt mellom adaptiv støtte og generativ forstyrrelse for å sikre elevenes selvstendige tenkning og epistemiske aktørskap.

Nøkkelord: Grunnopplæringen, kunstig intelligens, paradigmer, algoritmer, generativ KI, adaptiv støtte, epistemisk agentskap

Abstract: This chapter presents a scoping review of recent research conducted between 2020 and 2026 on artificial intelligence in Norwegian primary and secondary education. Through a systematic review of 21 peer-reviewed studies, we examine the pedagogical opportunities and challenges identified in the literature, as well as the key developments shaping the field. The analysis categorises the research into three main strands: the algorithmic paradigm, focusing on adaptive support and repetitive practice; the generative paradigm, in which technology functions as an epistemic agent; and a transformative domain where these technological logics converge. The findings indicate that the technology offers significant opportunities for real-time feedback and personalised learning pathways, which can enhance pupils' self-efficacy and free up time for human support. At the same time, the study highlights critical challenges related to cognitive passivisation, teachers' experience of technological shock, and increasing pressure on the educational ideals and assessment practices of schools. The most significant development is a fundamental paradigm shift in which technology is moving from being a static monitoring tool to becoming an active epistemic agent that participates in the construction of meaning in the classroom. This shift requires teachers to assume the role of architects of learning processes, professionally navigating between adaptive support and generative disruption in order to safeguard pupils' independent thinking and epistemic agency.

Keywords: Primary and secondary education, artificial intelligence, paradigms, algorithms, generative AI, adaptive support, epistemic agency

Innledning

Den pågående digitaliseringen av menneskelig kultur endrer stadig forutsetningene for skolens oppdrag. Dermed erfarer mange lærere at de befinner seg i en permanent overgangssituasjon, noe som stiller høye pedagogiske krav til å fasilitere læring i teknologitette læringsmiljøer (Østereng, 2025). Forholdet til digitalisering og skjermbruk har også blitt et hett utdanningspolitisk tema. Situasjonen beskrives av Jermstad og Holovchuk (2024) som «et dyptgripende paradigmeskifte [der] tilpasningsevnen til digitalisering og kunstig intelligens blir essensiell for fremtidens utdanningslandskap» (s. 258).

I desember 2025 kom Utdanningsdirektoratet (Udir) med en veileder der de gir råd om kunstig intelligens i skolen (Udir, 2025). Gjennom ni praktiske råd understrekes behovet for et felles fokus på hvordan denne utviklingen skal forme fremtidens utdanning. Blant de mest sentrale mulighetene som trekkes frem, er kunstig intelligens (KI) sin rolle som en lærings- eller samtalepartner som kan støtte elevene i å utforske ideer, løse problemer og forbedre tekst gjennom rettskriving og sammendrag (s. 4). Udir påpeker at teknologien kan være en verdifull støtte når den brukes til å fremme elevenes aktive involvering i egne læringsprosesser (s. 3).

Samtidig bærer teknologien med seg dype bekymringer, mener Udir, særlig knyttet til faren for at elever velger «kjappe løsninger» (Udir, 2025, s. 4). Udir advarer om at dersom fokuset rettes utelukkende mot det ferdige produktet i stedet for læringsprosessen, kan elevene miste viktige muligheter til å utvikle faglig kompetanse, og selve evnen til å lære å lære kan bli svekket.

Videre har fremveksten av generative verktøy endret rammene for vurdering, der spesielt skriftlige oppgaver fremstår som utfordrende på en ny måte. Dette krever en mer variert vurderingspraksis for å gi læreren trygghet for at det er elevens egne ferdigheter som faktisk blir vurdert (Udir, 2025, s. 3).

I tillegg er utfordringer knyttet til personvern, kildekritikk og algoritmisk bias sentrale områder som krever at lærere utøver profesjonelt skjønn, og at skoleeiere sikrer trygge tekniske rammer. Rådet fra Udir er at bruken av KI i skolen må baseres på en balanse mellom pedagogiske ambisjoner og lokale juridiske og etiske vurderinger (Udir, 2025, s. 2).

Knight og Buckingham Shum (2017) argumenterer for at ethvert digitalt verktøy bærer med seg et implisitt verdisyn og en forpliktelse til et bestemt pedagogisk verdensbilde (s. 17). For å dekonstruere utfordringene Utdanningsdirektoratet

peker på, kan deres anbefalinger forstås gjennom den såkalte EPA-triaden, som belyser de gjensidige spenningene mellom epistemologi (E), pedagogikk (P) og vurdering (A) (s. 18). Epistemologi, eller kunnskapssyn, reiser spørsmål om hva skolen faktisk prøver å måle når kunstig intelligens tas i bruk. Prioriterer man dypere dannelsesmessige dyder, eller en kultur der elevene flyter på overflaten av en generert virkelighet som ikke bidrar til personlig vekst og utvikling hos elevene når det gjelder beherskelse av kunnskap og grunnleggende ferdigheter? Dette spørsmålet knytter seg direkte til bekymringen for at elevene velger kjappe løsninger som kan svekke evnen til å lære å lære. Videre utfordrer EPA-triaden pedagogikken ved å spørre hvilke antakelser om læring som ligger bak rollen som samtalepartner, men også om og hvordan vurderingspraksis fungerer som den drivende kraften for kunnskapsforståelse i en digital tid.

For å gi diskusjonen om KI i skolen en grunnleggende kunnskapsbasis er omfattende forskning nødvendig. Samtidig har store språkmodeller kun vært bredt tilgjengelige i få år, og utfordringene som KI-teknologien medfører, er mangfoldige og i stadig endring. Et første viktig steg er dermed å få et overblikk over hvilken forskning som har blitt gjort, og hvilke tendenser som kan utskilles av den.

For dette kapittelet har vi foretatt en scoping review av nyere forskning (2020–2026) på KI innenfor grunnopplæringen i Norge. Gjennom den innledende kartleggingen registrerte vi en tydelig tendens til at selve begrepsforståelsen omkring KI er i endring. Denne observasjonen har derfor bidratt til å spisse problemstillingen og avgrense studiens fokus. Slik sett er problemstillingen induktivt utformet (Tjora, 2020, s. 20) ut fra materialet som inngår i studien. Vår problemstilling er:

> *Hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer identifiseres i nyere forskning på kunstig intelligens i norsk grunnopplæring, og hvilke utviklingstrekk trer frem i forskningen på dette feltet?*

Fokuset i artiklene spenner vidt, fra standardiserte adaptive systemer for mengdetrening i matematikk og automatisk språkkorrektur til generative roboters komplekse rolle som agenter i skrive- og dannelsesprosesser. Vår analyse peker på at skolen står overfor et fundamentalt skifte der KI beveger seg fra å være et statisk verktøy for monitorering og evaluering til å bli en epistemisk agent som utfordrer elevens selvstendige tenkning og krever et gjennomgripende redesign av pedagogisk praksis og lærerens mandat.

Metode

Undersøkelsen er en scoping review (Arksey & O'Malley, 2005; Levac et al., 2010), som bygger på prinsippene til en systematisk kunnskapsoppsummering, men er mer tid- og ressurseffektiv (Thomas & Harden, 2008). Hensikten med metoden er å kartlegge kunnskap på et avgrenset tema og belyse hovedtendenser gjennom en systematisk og transparent innhentings- og utvelgelsesprosess av eksisterende litteratur (Petticrew & Roberts, 2006). Oppsummert kunnskap vil gi en bedre forståelse for temaet enn hva enkeltstudier kan gjøre alene (Prøitz, 2023). Basert på metodens forhåndsbestemte steg (Arksey & O'Malley, 2005; Levac et al., 2010; Newman & Gough, 2020) vil vi videre presentere undersøkelsens seleksjonskriterier, søkestrategi og utvelgelsesprosess.

Seleksjonskriterier

Tabell 1.1

Seleksjonskriterier

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Tematiske seleksjonskriterier		
Populasjon (P)	Grunnopplæring i Norge; grunnskole (1.–10. trinn) og videregående opplæring. Studier som ser på flere utdanningsnivåer og inkluderer grunnopplæring, kan inkluderes når resultatene er tydelig adskilt	Studier som ser på andre utdanningsnivåer (barnehage, høyere utdanning) eller der hvor det ikke er mulig å skille ut resultater knyttet til grunnopplæring fra de andre utdanningsnivåene
Konsept (C)	Studier som beskriver, undersøker eller evaluerer bruk av KI i eller for grunnopplæring	Studier som ser på digitale verktøy uten bruk av KI eller der hvor KI-bruk ikke er tydelig adskilt fra annen bruk av digitale verktøy
Kontekst (C)	Studier gjennomført i Norge eller som analyserer norsk grunnopplæring; tverrnasjonale studier inkluderes når Norge inngår eksplisitt	Studier uten norsk kontekst eller uten identifiserbare norske resultater

	Inklusjonskriterier	Eksklusjonskriterier
Tekniske seleksjonskriterier		
Tid	2020–2026	Eldre publikasjoner
Publikasjonsform	Fagfellevurderte forskningsartikler	Andre publikasjonsformer
Språk	Norsk og engelsk	Andre språk

Studiens tematiske seleksjonskriterier er utformet basert på PCC-rammeverket (Peters et al., 2015). I tillegg er det benyttet tekniske kriterier for å avgrense søkeprosessen, tilpasset tema og metode (se tabell 1). Kriteriene tydeliggjør hvilke tematiske og tekniske avgrensninger som ble brukt i innhenting og utvelgelse av studier til undersøkelsen.

Søkestrategi

Vår studie har som mål å identifisere all forskning innenfor seleksjonskriterienes avgrensninger. Derfor var det hensiktsmessig å søke systematisk, bredt og i flere kilder. Det ble brukt en omfattende søkestreng basert på PCC, og søkestrengen ble anvendt i et utvalg av databaser[1], med noen tilpasninger basert på den enkelte databasen[2]. Før selve innsamlingen ble det utført flere prøvesøk i alle utvalgte datakilder, og det ble planlagt hvordan tilpasninger måtte brukes for å resultere i overkommelige trefflister. OpenAlex tillater søk kun i tittel og sammendrag; det ble derfor også nødvendig å lage en forenklet søkestreng for å inkludere treff fra OpenAlex i undersøkelsen.

1 EBSCOHOST (Academic Search Premier, CINAHL, Education Source, ERIC, Business Source Complete, Atla Religion Database with AtlaSerials, Communication & Mass Media Complete, eBook Academic Collection, eBook Collection, GreenFILE, MEDLINE, Library, Information Science & Technology Abstracts, Newswires, Regional Business News, Teacher Reference Center), Web of Science, Scandinavian University Press, Oria og OpenAlex.

2 Databasene har forskjellige avgrensningsmuligheter, men disse ble fulgt i tråd med de tekniske seleksjonskriteriene så langt det lot seg gjøre.

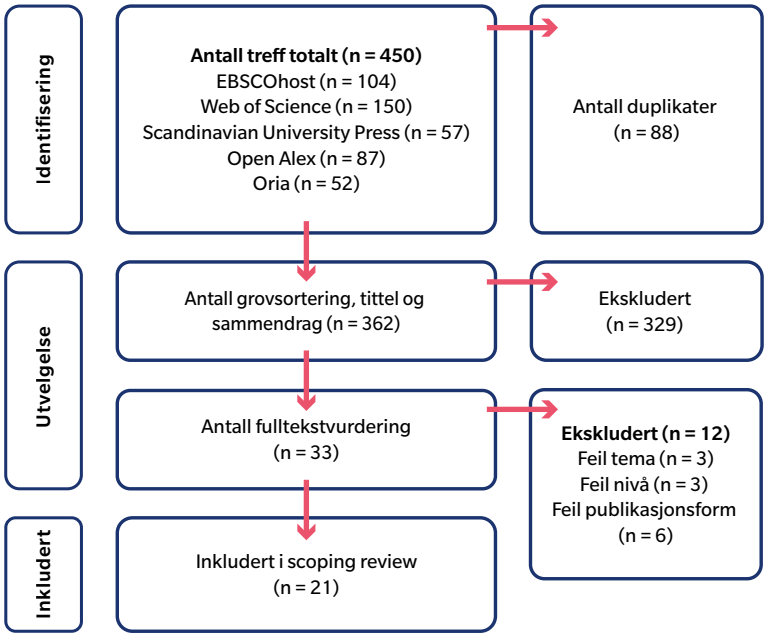
Søkestreng:
("artificial intelligence" OR AI OR "machine learning" OR "generative AI" OR "Generative Artificial Intelligence" OR "deep learning" OR "neural network*" OR chatbot OR "large language model" OR LLM OR "Conversational Agent" OR "AI literacy" OR "conversational agent*" OR AIED OR "artificial intelligence in education" OR "Technology-Enhanced Learning" OR "language model*" OR AIGC OR "artificial intelligence generated content" OR GenAI OR "generative artificial intelligence" OR "data-driven modeling" OR "transformers" OR "generative model*" OR "Natural Language Processing" OR NPL OR GPT OR "Generative pre-trained transformer" OR "kunstig intelligens" OR maskinlæring OR KI OR GenKI OR "generativ KI" OR "generativ kunstig intelligens" OR "nevrale nettverk" OR språkmodell OR algoritmer OR "dyp læring" OR samtaleagent OR "datadrevet modellering" OR transformer-modeller OR "generative modeller") AND ("primary school*" OR "elementary school*" OR "lower secondary school*" OR "K-12" OR "compulsory education" OR "compulsory schooling" OR "basic education" OR "education system" OR "upper secondary school" OR "high school" OR "secondary education" OR "learning practices" OR Classroom* OR "vocational education" OR "secondary school*" OR "school education" OR "middle school" OR grunnskole* OR barneskole* OR ungdomsskole* OR grunnopplæring* OR utdanning OR "digital undervisning" OR "videregående skole" OR "videregående opplæring" OR VGS OR klasserom*) AND (norway OR norwegian OR norge OR norsk)

Innhenting og utvelgelse

Alle litteratursøk ble utført 7. januar 2026. I en scoping review blir alle resultater fra litteratursøkene systematisk gjennomgått og vurdert opp mot seleksjonskriteriene for å avgjøre hvorvidt de skal inkluderes i undersøkelsen eller ei. Utvelgelsesprosessen foregikk i to runder: først en grovsortering basert på tittel og sammendrag, deretter en fulltekstvurdering. Grovsorteringen ble gjennomført blindt. I vårt tilfelle innebar dette at to vurderte alle studiene hver for seg og avgjorde hva som skulle inkluderes og ekskluderes. Potensielle konflikter ble løst i fellesskap i etterkant, og prosessen endte med at 33 studier ble vurdert basert på fulltekst. Disse ble fordelt mellom de to som gjorde grovsorteringen, og til slutt ble 21 studier inkludert.

Dokumentasjon er en sentral del av en scoping review og illustreres her i form av et PRISMA-flytdiagram (Moher et al., 2010). Dette innebærer blant annet at vi dokumenterte innhenting av trefflister, duplikater og unike treff, eksklusjon i utvelgelsesprosessen og hvor mange studier vi endte opp med å inkludere.

Figur 1.1
PRISMA



Videre ble et registreringsskjema brukt til å ekstrahere informasjon og hovedresultatene fra de inkluderte studiene. Dette ligger til grunn for den videre analysen i undersøkelsen.

Metodiske begrensninger

Undersøkelsen er avgrenset, med tanke på datagrunnlaget, til kun fagfellevurderte forskningsartikler. Dette var for å kunne avgrense søkestrategien og kontrollere omfanget av materialet. Det betyr ikke at det ikke er skrevet publikasjoner om det utvalgte temaet i andre publikasjonsformer, men at det var nødvendig for oss å redusere antallet søk og resultater med utgangspunkt i tid og ressurser til undersøkelsen. Ved å avgrense til fagfellevurderte forskningsartikler har vi sikret en form for kvalitetssikring av inkluderte studier.

Resultater

I vår analyse av artiklene om KI i norsk grunnskole fant vi tre grupper som på hver sine måter demonstrerer endringer i hva vi forstår med KI, og hvilke utfordringer og muligheter som ligger i pedagogiske verktøy der KI spiller en rolle. De to første gruppene er henholdsvis det vi kaller det «gamle» algoritmiske (A) og det «nye» generative (B) paradigmet. Dette speiler overgangen fra individtilpasset respons og læringsanalyse på den ene siden til generative modeller, spesielt tekst, på den andre siden. Den tredje gruppen (C) kombinerer de to første (se tabell 2).

Det algoritmiske paradigmet – adaptiv støtte og mengdetrening

I den teknologiske logikken tilhørende det «gamle» paradigmet fungerer KI som en algoritmisk motor for mengdetrening, såkalte ITS-systemer (intelligente veiledningssystemer), læringsanalyse (LA) og adaptive læringsteknologier (ALT) (Isaksen et al., 2024; Moltudal et al., 2020). Hensikten med disse systemene er å kartlegge elevens arbeid og utvikling og kontinuerlig tilpasse veiledningen til elevens nivå. Ifølge Knight og Buckingham Shum (2017) innebærer denne kartleggingen å bevege seg fra elevenes digitale «klikk» til «konstruksjoner» ved å transformere rådata til dypere pedagogisk mening. De understreker at teknologien da fungerer som en sosioteknisk infrastruktur som ikke er nøytral, men som setter bestemte verdier i spill og er designet for bestemte typer elever (s. 17).

Forskningen peker her på både effektiviseringsgevinster og pedagogiske spenninger. Moltudal et al. (2020) viser hvordan adaptive systemer som *Multi Smart Øving* (MSØ) i matematikk kan strømlinjeforme mengdetrening og dermed frigjøre tid til praktisk matematikk og dybdelæring i klasserommet. Gjennom en automatisert aktivitets- og programtilbakemeldingssløyfe kalibrerer maskinen oppgaver basert på elevens svar. Dette er muligheter som denne teknologien gir. Samtidig peker studien på at dette kan skape oppdemmet frustrasjon (s. 26) dersom elevene støter på nye, krevende oppgaver uten tilstrekkelig menneskelig støtte. En sentral utfordring er at teknologien i dette paradigmet ofte opererer med en summativ tilbakemelding (rett/galt). Teknologien er ikke i stand til å identifisere årsakene til feilene eller hva det er eleven ikke forstår, med tanke på å veilede videre i læringsprosessen.

Behovet for personalisering understøttes av Isaksen et al. (2024), som beskriver hvordan ITS kan simulere en-til-en-veiledning og dermed tette gapet mellom tradisjonell undervisning og individuelt tilpasset læring. Forfatterne fremhever at disse systemene muliggjør personlig tilpassede læringsstier ved å gi umiddelbare, fagspesifikke tilbakemeldinger og støtte i sanntid. Dette tillater elevene å engasjere seg i lærestoffet i sitt eget tempo, samtidig som teknologien analyserer elevdata for å identifisere individuelle styrker og svakheter.

Gjennom slike adaptive mekanismer kan systemet justere både innholdet og vanskelighetsgraden på oppgavene basert på elevens faktiske prestasjoner og læringsstil. Isaksen et al. (2024) peker på at denne målrettede tilnærmingen er avgjørende for å avklare misforståelser tidlig i læringsprosessen, noe som bidrar til å redusere stress og øke elevenes mestringstro og dypere faglige engasjement. Slik fungerer ITS ikke bare som et verktøy for mengdetrening, men som en interaktiv ressurs som kontinuerlig kalibrerer læringstrykket for å holde eleven i sin optimale læringssone.

Studier som entydig plasseres i denne kategorien, er Isaksen et al. (2024), som undersøker ITS og adaptive plattformer for pensumtilpasning, Melnikova et al. (2022), som fokuserer på læringsanalyseplattformer som Eduten Playground og Matific, Moltudal et al. (2020), som studerer adaptiv mengdetrening i matematikk, Nordby et al. (2022), som omhandler algoritmisk tenkning som en forløper til KI-forståelse, og Søraa et al. (2021), som ser på fysiske sosiale roboter med programmerte funksjoner.

Det generative paradigmet – epistemisk agentskap

I den andre gruppen, tilhørende det «nye» paradigmet, er studier av generativ KI som Large Language Models (LLM) og samtaleroboter i fokus. Disse studiene er direkte knyttet til verktøy som kan produsere nytt innhold (tekst eller bilder) og fungerer som samtalepartnere eller assistenter for elevene. Her forstås ikke teknologien lenger bare som et statisk verktøy for monitorering, men som en epistemisk agent: en samtalepartner eller assistent som utfordrer elevens selvstendige tenkning og fordrer et fundamentalt redesign av pedagogisk praksis.

Forskningen i denne kategorien dokumenterer en kraftig økning i bruk, samtidig som den belyser dype pedagogiske og etiske spenninger. Bueie et al. (2025) viser gjennom omfattende kartlegging at elevers bruk av generative

verktøy i norsk skole økte fra 43,7 prosent i 2023 til 71,4 prosent i 2024 (s. 1), til tross for utbredt usikkerhet om verktøyenes nøyaktighet og pedagogiske verdi (s. 7).

Lærernes perspektiv utfylles av Graham et al. (2025), som finner at selv om et flertall av lærere (57 %) har tatt i bruk generativ KI i skriveopplæringen, skjer bruken fortsatt sporadisk og preges av bekymring for etiske implikasjoner og manglende profesjonell forberedelse (s. 23). Denne skepsisen underbygges av Elstad og Eriksen (2025), som peker på lærernes motstand som en reaksjon på det «teknologiske sjokket» (s. 190) ChatGPT utløste, der individuelle faktorer som mestringstro og kollektive oppfatninger i lærerkollegiet blir avgjørende for hvordan teknologien integreres.

En sentral teoretisk diskusjon i dette paradigmet dreier seg om fordelingen av aktørskap mellom menneske og maskin. Standal og Moen (2025) introduserer begrepet epistemisk aktørskap (*epistemic agency*) for å beskrive nødvendigheten av at studenter forblir aktive kunnskapsaktører i møte med «ferdigtygd» informasjon fra samtaleroboter (s. 233). De advarer mot at overdreven delegering av tenkning til KI kan hindre elever i å utvikle en personlig relasjon til faginnholdet. Dette støttes av Bøhn (2024), som fra et dannelsesperspektiv advarer mot at vi risikerer å havne i en «selvforskyldt umyndighet» dersom vi lar teknologien overta selve tenkeprosessen i lesing og skriving (s. 35).

Samtidig belyser studiene nye muligheter for kritisk tenkning og kreativitet. Anisimova (2025) utforsker hvordan ChatGPT kan brukes i språkopplæring for å fremme kritisk refleksjon omkring egne skriveprosesser, samt kritisk tenkning om opphav, plagiat, forfatterskap og kildekritikk. På samme måte viser Ringvold et al. (2024) hvordan bildegeneratorer kan endre kunstfaglig utdanning ved å fungere som verktøy for visualisering av ideer og muliggjøre nye former for samarbeidende kreativitet mellom menneske og maskin.

Leander et al. (2025) oppsummerer dette skiftet ved å observere hvordan teknologien sosialt konstrueres i klasserommet. Den beveger seg fra å være en passiv kilde (som en lærebok) til å bli en agentisk partner som aktivt deltar i elevenes meningsskaping (s. 10). Felles for forskningen i dette paradigmet er erkjennelsen av at KI ikke lenger bare støtter eksisterende læringsprosesser, men aktivt omformer hva det vil si å vite, skape og lære i skolen, med betydelige implikasjoner for hvordan vi forstår danning og elevautonomi.

Når adaptive systemer blir generative

Den tredje gruppen studier (Gruppe C) befinner seg i et pedagogisk og teknologisk skjæringspunkt der logikken fra det «gamle» algoritmiske paradigmet smelter sammen med det «nye» generative. Her undersøkes verktøy som har utviklet seg fra regelbasert støtte til å integrere store språkmodeller (LLM), noe som endrer teknologien fra å være et passivt evalueringsverktøy til å bli en aktiv mediator i læringsprosessen.

Forskningen på Essay Assessment Technology (EAT) står sentralt i denne kategorien og dokumenterer en gradvis utvikling fra den første prototypen, som ga rent syntaktisk og regelbasert støtte, til senere versjoner drevet av generative modeller som gir tilbakemelding på innhold og organisering (Engeness, 2025, s. 9–10). Engeness beskriver dette som en transformasjon der KI fungerer som et kulturelt verktøy som støtter elevens selvregulering og dypere engasjement (s. 5). Gjennom denne teknologien utfordres elevene på det Krange et al. (2023) kaller en «trippel utfordring», det vil si evnen til å identifisere, tolke og faktisk ta i bruk automatisert tilbakemelding for å forbedre egne tekster. Funnene tyder på at slike systemer er særlig effektive når de fungerer som et «delt objekt» for dialog mellom lærer og elev, snarere enn som en isolert teknisk løsning (s. 55).

Spennet mellom menneskelig veiledning og maskinell respons belyses også av Burner et al. (2025), som undersøker integrasjonen av GPT-modeller i eksisterende kunnskapsbaser. De finner at AI-generert tilbakemelding verdsettes for å være umiddelbar og fagspesifikk, men understreker at læreren fortsatt må ha «det siste ordet» for å sikre pedagogisk relevans (s. 7). Dette støttes av Moltudal et al. (2025), som sammenlikner AI-feedback med medelevrespons og finner at den maskinelle tilbakemeldingen i større grad stimulerer til dialogiske interaksjoner i klasserommet, forutsatt at elevene har tilstrekkelig feedback literacy.

Dette transformasjonsfeltet, forstått som en overgangssone der regelbaserte teknologier utvikles til generative og dialogiske KI-verktøy, reflekterer også en endring i det utdanningspolitiske og teoretiske synet på KI. Søby (2023) beskriver gjennombruddet for store språkmodeller som et paradigmeskifte som fornyer hele feltet for læringsanalyse, der KI går fra å være et statistisk verktøy for monitorering til å bli en «intellektuell protese» eller en superdigital hjelper for både elever og lærere (s. 270). Samtidig peker Viberg et al. (2025) på at tillit til slike hybride systemer er en kritisk faktor som påvirkes av lærernes

egen teknologiske mestringstro, et poeng som også belyses i kapittel 2 i denne antologien om KI og tillit av Clemens Cavallin.

Samlet sett viser forskningen i denne gruppen at skolen ikke bare tar i bruk nye verktøy, men står midt i et fundamentalt skifte der KI blir en epistemisk partner som aktivt omformer rammene for danning og selvstendig tenkning i norsk skole.

Tabell 1.2
Inkluderte artikler

Forfattere	Gruppe	Tittel	År
Isaksen, S. et al.	A	Transforming Distance Learning with Artificial Intelligence in Remote Areas of Norway During the Pandemic	2024
Melnikova, J. et al.	A	The Benefits of Learning Analytics for Education: A Study of the Experiences of Teachers in Norway and Lithuania	2022
Moltudal, S. et al.	A	Glimpses Into Real-Life Introduction of Adaptive Learning Technology: A Mixed Methods Research Approach to Personalised Pupil Learning	2020
Nordby, S. K. et al.	A	Primary Mathematics Teachers' Understanding of Computational Thinking	2022
Søraa, R. A. et al.	A	Children's perceptions of social robots: a study of the robots Pepper, AV1 and Tessa at Norwegian research fairs	2020
Anisimova, I.	B	ChatGPT and the development of Critical Thinking and Writing Skills in the Norwegian L2 Classroom	2025
Bueie, A. A. et al.	B	High school students' use and beliefs about generative artificial intelligence and writing in school	2025
Bøhn, E. D.	B	Kan generativ kunstig intelligens opplyse og danne oss?	2024
Elstad, E. & Eriksen, H.	B	Antecedents of Norwegian High School Teachers' AI Resistance	2025
Graham, S. et al.	B	Secondary teachers' use and beliefs about generative artificial intelligence and writing in school	2025
Leander, K. M. et al.	B	It becomes like a source, just like reading the textbook: towards an expanded GenAI-informed multiliteracies model	2025

Forfattere	Gruppe	Tittel	År
Ringvold, T. A. et al.	B	The AI Generative Text-to-Image Creative Learning Process: An Art and Design Educational Perspective	2024
Standal, Ø. F. & Moen, K. M.	B	Epistemisk aktørskap? Ein casestudie av undervisningsopplegg genererte av kunstig intelligens	2025
Engeness, I.	C	Cultural-Historical Perspective to Design Pedagogical AI for Enhancing Student Writing	2025
Burner, T. et al.	C	«We Should Not Be Like a Dinosaur» – Using AI Technologies to Provide Formative Feedback to Students	2025
Moltudal, S. H. et al.	C	Same assignment-two different feedback contexts: lower secondary students' experiences with feedback during a three draft writing process	2025
Krange, I. et al.	C	A Triple Challenge: Students' Identification, Interpretation, and Use of Individualized Automated Feedback in Learning to Write English as a Foreign Language	2023
Segaran, M. K. & Moltudal, S. H.	C	A Qualitative Descriptive Study of Teachers' Beliefs and Their Design Thinking Practices in Integrating an AI-Based Automated Feedback Tool	2025
Søby, M.	C	Læringsanalyse – tilbakeblikk og frampek	2023
Viberg, O. et al.	C	What Explains Teachers' Trust in AI in Education Across Six Countries?	2025
Nordmo, M.	C	Felles digital innsats	2023

Diskusjon

Spørsmålet som reiser seg i lys av forskningen fra 2020 til 2026, er hva skiftet fra KI som monitoreringsverktøy til «epistemisk agent» representerer som pedagogisk utfordring. Ved å bruke Knight og Buckingham Shums (2017) EPA-triade som linse ser vi at spenningen mellom kunnskapssyn og vurdering i norsk skole er i ferd med å transformeres. Mens det algoritmiske paradigmet (Gruppe A) reduserte pedagogikk til en behavioristisk logikk om rett og galt gjennom adaptive løkker, tvinger det generative paradigmet

(Gruppe B) forskningsfeltet til å redefinere selve aktørskapet i klasserommet. Leander et al. (2025) beskriver teknologien som en agentisk partner, noe som tilsynelatende harmonerer med Utdanningsdirektoratets (2025) visjon om KI som en samtalepartner. Men her oppstår det etter våre vurderinger en fundamental diskusjon: Kan KI være en reell «partner» i dialogisk forstand, eller simulerer den bare en relasjon som i realiteten passiviserer eleven? Dette peker mot spørsmålet om epistemisk aktørskap.

Begrepet epistemisk aktørskap defineres som elevenes evne og vilje til å være aktive deltakere i sin egen kunnskapskonstruksjon, samt å ta personlig ansvar for de overbevisningene de danner seg. Standal og Moen forklarer at dette aktørskapet er et sentralt mål for utdanning, og at det utvikles gjennom personlige erfaringer ved det å kunne noe. Dette forutsetter at elevene bearbeider faginnholdet selv, fremfor å ukritisk innta en diett av ferdigtygd informasjon generert av KI. Når elevene arbeider med tekst, egen refleksjon og egne tanker, oppstår det en form for nødvendig motstand som er avgjørende for læring, og som risikerer å gå tapt dersom man delegerer for mye av refleksjonen og tenkeprosessen til genereringsaktører. En slik passivisering kan ifølge Bøhn (2024) lede til en selvforskyldt umyndighet, der den personlige relasjonen til faget svekkes fordi teknologien overtar rollen som den tenkende autoriteten. Epistemisk aktørskap fungerer dermed som en kritisk motvekt og en pedagogisk rettesnor for å sikre at eleven forblir en selvstendig kunnskapsaktør i møte med stadig mer autonome generative KI-systemer.

Denne spenningen blir særlig tydelig når vi holder Standal og Moens (2025) krav om epistemisk aktørskap opp mot Udirs (2025) uttalte frykt for «kjappe løsninger». Diskusjonen handler ikke lenger bare om verktøyets effektivitet, slik Isaksen et al. (2024) vektla i sine studier av intelligente veiledningssystemer, men om en dragkamp mellom kognitiv avlastning og danning. Bøhn (2024) advarer om at vi risikerer en «selvforskyldt umyndighet» (s. 35) dersom skrivingens tankearbeid delegeres til ytre aktører. Her kolliderer de teknologiske mulighetene med skolens dannelsesidealer, som vektlegger selvstendighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning som sentrale deler av skolens dannelsesoppdrag (Udir, 2017). Det underliggende spørsmålet er om KI-generert feedback, som Burner et al. (2025) viser kan øke mestringstroen, i realiteten fører til at elevene produserer tekster de ikke lenger har en personlig relasjon til. Har vi da oppnådd læring, eller bare simulert den?

Vurderingspraksisen fremstår som det mest kritiske punktet i denne transformasjonen. Engeness (2025) argumenterer for at *Essay Assessment Technology* (EAT) kan fungere som et kulturelt verktøy for selvregulering, noe som støtter Udirs (2025) ambisjon om å vurdere selve læringsprosessen fremfor det ferdige produktet. Likevel må dette drøftes opp mot det Krange et al. (2023) kaller den «triple utfordringen», det vil si evnen til å identifisere tilbakemeldingene som gis, tolke meningen i automatiserte responser og ta dette i bruk i selvstendig arbeid.

Det er en betydelig risiko for at gapet mellom elevens faktiske forståelse og det KI-støttede produktet blir så stort at vurderingen mister sitt dannende potensiale. Når Elstad og Eriksen (2025) beskriver lærernes reaksjon som et teknologisk «sjokk» (s. 10), handler det kanskje mindre om frykten for juks og mer om en krise i lærerens profesjonelle skjønn. Hvordan skal dette brukes og vurderes? Hvordan skal læreren fungere som «arkitekt» for læring, slik Segaran og Moltudal (2025) foreslår, når rammene for tillit og vurdering er så diffuse som Cavallin (kapittel 2) påpeker?

Til syvende og sist koker diskusjonen ned til om begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse er modent nok for denne nye virkeligheten. Søby (2023) kaller KI en «intellektuell protese», men en protese forutsetter en kropp som kan styre den. Hvis læreren skal tilrettelegge for «Undesign» (Leander et al., 2025, s. 14), altså å lære elevene å bryte ned og hybridisere KI-tekst, kreves det en pedagogikk som tør å utfordre de kommersielle premissene teknologien er bygget på. Paradokset i dagens situasjon er at mens Udir (2025) ber om lokalt skjønn og pedagogisk balanse, er lærerne i stor grad overlatt til seg selv i et marked der de teknologiske ambisjonene ofte løper foran de pedagogiske refleksjonene. Spørsmålet for fremtidens skole blir dermed om KI skal brukes til å tette gapet (Isaksen et al., 2024), eller om vi skal akseptere at KI fundamentalt endrer hva det vil si å vite noe.

Konklusjon

Vår problemstilling var å undersøke hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer som identifiseres i nyere forskning på kunstig intelligens i norsk

grunnopplæring, samt hvilke utviklingstrekk som trer frem på dette feltet. Forskningen peker på betydelige muligheter, særlig knyttet til sanntidstilbakemeldinger, personlig tilpassede læringsstier og en effektivisering av undervisningsarbeidet som kan gi lærerne større handlingsrom for menneskelig støtte og faglig veiledning. Samtidig fremheves flere kritiske utfordringer, blant annet risikoen for kognitiv passivisering, lærerens motstand i møte med et teknologisk sjokk og et økende press på skolens dannelsesidealer og vurderingspraksiser.

Det mest markante utviklingstrekket i denne forskningen er et paradigmeskifte der teknologien ikke lenger fungerer som et statisk monitoreringsverktøy, men som en aktiv epistemisk agent som deltar i og påvirker meningsskaping i klasserommet. Denne forskyvningen fordrer at læreren i større grad trer inn i rollen som arkitekt for læringsprosesser – en posisjon som krever profesjonell dømmekraft i navigeringen mellom adaptiv støtte og generativ forstyrrelse.

Utdanningsdirektoratets (2025) anbefaling om å balansere pedagogiske ambisjoner mot risikoen for «kjappe løsninger» finner gjenklang i studiens funn om overgangen til det generative paradigmet. Mens Udir ser KI som en potensiell samtalepartner som kan fremme aktiv læring, viser forskningen at dette fordrer et epistemisk aktørskap hos eleven som ikke kommer av seg selv. Uten lærerens aktive tilrettelegging som arkitekt for læringsprosessen risikerer KIs inntog i skolen å favorisere produkt over prosess, i direkte motstrid med målet om å utvikle elevenes evne til å lære å lære.

Referanser

De inkluderte studiene i scoping reviewen presenteres separat i en egen referanseliste

Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, *8*(1), 19–32.

Jermstad, L. K. & Holovchuk, S. (2024). Skjermen som klasserom: Utforsking av involvering i digital undervisning. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (, s. 255–270). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch16

Knight, S. & Buckingham Shum, S. (2017). Theory and learning analytics. I C. Lang, G. Siemens, A. Wise & D. Gasevic (Red.), *Handbook of learning analytics* (s. 17–22). Society for Learning Analytics Research (SoLAR). https://doi.org/10.18608/hla17.001

Levac, D., Colquhoun, H. & O'Brien K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, *5*(1). https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, *8*(5), 336–341. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives, and application, I Buntins, K., Bond, M., Bedenlier, S., Kerres, M. & Zawacki-Richter, O. (Red.). *Systematic reviews in educational research.* Springer Nature.

Peters, M. D., Godfrey, C. M., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D. & Soares, C. B. (2015). Guidance for conducting systematic scoping reviews. *International journal of evidence-based healthcare*, *13*(3), 141–146. https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000050

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Prøitz, T. S. (2023). Forskningsoversikt mellom systematikk og kreativitet, i T. S. Prøitz (Red.) *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap. Systematikk og kreativitet*. Fagbokforlaget.

Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, *8*, 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.) Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2025). *Teknologi endrer skolen – sammen må vi bestemme hvordan. Råd om kunstig intelligens i skolen.* https://www.udir.no/kvalitets-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/

Østereng, D. Ø. (2025). Religious education in transit. Teachers' experience of digital transition in teaching religion and worldviews: An interpretative phenomenological approach. Nordidactica. *Journal of Humanities and Social Science Education*, *15*(3), 119–148.

Referanser for scoping reviewen

Anisimova, I. (2025). ChatGPT and the development of Critical Thinking and Writing Skills in the Norwegian L2 Classroom. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, *13*(1). https://doi.org/10.46364/njltl.v15i1.1325

Bueie, A. A., Skar, G. B. & Graham, S. (2025). High school students' use and beliefs about generative artificial intelligence and writing in school. *Reading and Writing*, *39*, 597–627. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10702-3

Burner, T., Lindvig, Y. & Wærness, J. I. (2025). «We should not be like a dinosaur»–Using AI technologies to provide formative feedback to students. *Education Sciences*, *15*(1). https://doi.org/10.3390/educsci15010058

Bøhn, E. D. (2024). Kan generativ kunstig intelligens opplyse og danne oss? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *10*(1). https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6175

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

Engeness, I. (2025). Cultural-historical perspective to design pedagogical AI for enhancing student writing. *Technology, Knowledge and Learning*. https://doi.org/10.1007/s10758-025-09876-0

Graham, S., Skar, G. B., Kvistad, A. H. & Jeffery, J. V. (2025). Secondary teachers' use and beliefs about generative artificial intelligence and writing in school. *Reading and Writing*, *39*, 629–659. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10699-9

Isaksen, S., Nordeng, K., Jenssen, P. & Eide, G. A. (2024). Transforming distance learning with artificial intelligence in remote areas of Norway during the pandemic. *International Journal of Education, Science, Technology, and Engineering*, *7*(1), 1–12. https://doi.org/10.36079/lamintang.ijeste-0701.514

Krange, I., Segaran, M., Gamlem, S., Moltudal, S. & Engeness, I. (2023). A triple challenge: students' identification, interpretation, and use of individualized automated feedback in learning to write English as a foreign language. *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, *59*, 37–61. https://doi.org/10.55612/S-5002-059-001

Leander, K. M., Arnseth, H. C., Silseth, K. & Erstad, O. (2025). It becomes like a source, just like reading the textbook: towards an expanded GenAI-informed multiliteracies model. *Pedagogies: An International Journal*, 1–19. https://doi.org/10.1080/1554480X.2025.2545203

Melnikova, J., Batuchina, A., Šakytė-Statnickė, G. & Šmitienė, G. (2022). The benefits of learning analytics for education: a study of the experiences of teachers in Norway and Lithuania. *Human, Technologies and Quality of Education*. https://doi.org/10.22364/htqe.2022.21

Moltudal, S. H., Høydal, K. & Krumsvik, R. J. (2020). Glimpses Into Real-Life Introduction of Adaptive Learning Technology: A Mixed Methods Research Approach to Personalised Pupil Learning. *Designs for Learning*, *12*(1), 13–28. https://doi.org/10.16993/dfl.138

Moltudal, S. H., Gamlem, S. M., Segaran, M. & Engeness, I. (2025). Same assignment – two different feedback contexts: lower secondary students' experiences with feedback during a three draft writing process. *Frontiers in Education*, *10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509904

Nordby, S. K., Bjerke, A. H. & Mifsud, L. (2022). Primary mathematics teachers' understanding of computational thinking. *Künstliche Intelligenz*, *36*, 35–46. https://doi.org/10.1007/s13218-021-00750-6

Nordmo, M. (2023). Felles digital innsats. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *107*(4), 360–368. https://doi.org/10.18261/npt.107.4.7

Ringvold, T. A., Strand, I., Haakonsen, P. & Strand, K. S. (2024). The AI generative text-to-image creative learning process: an art and design educational perspective. *Design and Technology Education: An International Journal*, *29*(2), 359–379. https://doi.org/10.24377/DTEIJ.article2433

Segaran, M. K. & Moltudal, S. H. (2025). A qualitative descriptive study of teachers' beliefs and their design thinking practices in integrating an AI-based automated feedback tool. *Education Sciences*, *15*(7). https://doi.org/10.3390/educsci15070910

Standal, Ø. F. & Moen, K. M. (2025). Epistemisk aktørskap? Ein casestudie av undervisningsopplegg genererte av kunstig intelligens. *Uniped*, *48*(4). https://doi.org/10.18261/uniped.48.4.1

Søby, M. (2023). Læringsanalyse – tilbakeblikk og frampek. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *18*(4), 265–271. https://doi.org/10.18261/njdl.18.4.5

Søraa, R. A., Nyvoll, P. S., Grønvik, K. B. & Serrano, J. A. (2021). Children's perceptions of social robots: a study of the robots Pepper, AV1 and Tessa at Norwegian research fairs. *AI & Society*, *36*, 205–216. https://doi.org/10.1007/s00146-020-00998-w

Viberg, O., Cukurova, M., Feldman-Maggor, Y., Alexandron, G., Shirai, S., Kanemune, S., Wasson, B., Tomte, C., Spikol, D., Milrad, M., Coelho, R. & Kizilcec, R. F. (2025). What explains teachers' trust in AI in education across six countries? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *35*, 1288–1316. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00433-x

Cavallin, C. (2026). Kunstig intelligens og tillit: Utfordringer for norske grunnskolelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 47–65). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771202

2

Kunstig intelligens og tillit

Utfordringer for norske grunnskolelæreres profesjonsfaglige digitale kompetanse

Clemens Cavallin

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: Dette kapittelet utforsker hvordan kunstig intelligens (KI) utfordrer tillitsbaserte relasjoner i den norske grunnskolen, og i hvilken grad gjeldende styringsdokumenter legger til rette for læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK) i møte med dette. Mens KI radikaliserer behovet for mediekritikk, argumenteres det for at et ensidig fokus på kritisk dekonstruksjon kan svekke den grunnleggende tilliten som all utdanning og danning bygger på. Gjennom en teoretisk drøfting av tillitsbegrepet og en analyse av læreplanverket (LK20) og Utdanningsdirektoratets ressurser, belyser teksten spenningen mellom kritisk tenkning og tillit i en ny digital virkelighet, hvor grensen mellom menneskelig og maskinell kommunikasjon blir stadig mer flytende.

Nøkkelord: Kunstig intelligens, LK20, PfDK, danning, tillit, grunnskole

Abstract: This chapter explores how artificial intelligence (AI) challenges trust-based relationships in Norwegian primary and lower secondary schools and the extent to which current policy documents support teachers' professional digital competence (PfDK) in facing this challenge. While AI radicalizes the need for media critique, it is argued that a one-sided focus on critical deconstruction may weaken the fundamental trust upon which all education and formation (*Bildung*) are built. Through a theoretical discussion of the concept of trust and an analysis of the national curriculum (LK20) alongside resources from the Norwegian Directorate for Education and Training, the text highlights the tension between critical thinking and trust in a new digital reality, where the boundary between human and machine communication becomes increasingly fluid.

Keywords: Artificial intelligence, LK20, PfDK, Bildung, trust, primary and lower secondary school

Innledning

Norge er, sammen med Danmark, blant landene i verden med høyest grad av sosial tillit – henholdsvis 72 og 74 prosent i 2022 (Ortiz-Ospina et al., 2024). Likevel står Norge, sammen med resten av verden, overfor en av de mest alvorlige truslene mot tillitsbaserte relasjoner, spesielt de som formidles via ulike medier: de nye multimodale formene for kunstig intelligens. Ettersom KI i prinsippet kan simulere alle former for menneskelig kommunikasjon, når behovet for en velfungerende mediekritikk et dramatisk høydepunkt. Man kan ikke lenger være sikker på at tekst, stemme, bilde eller video er «ekte». Dette problematiserer den grunnleggende tilliten til personer, institusjoner og samfunnsverdier som kreves for utdanning og danning (Bøhn, 2024).

Dette utgjør allerede et reelt problem i norske skoler, fremfor alt når det gjelder eksamensformer og innleveringer (Elstad & Eriksen, 2025, s. 91). Lærere er usikre på om elevene faktisk har skrevet tekstene de leverer inn, eller selv har løst de matematiske problemene de har arbeidet med hjemme. Den nye teknologien svekker altså generelt tilliten mellom lærer og elev. Det hjelper ikke å levere inn håndskrevne oppgaver på papir hvis arbeidet ikke er utført under tilsyn. Dermed blir undervisning i og øvelse på en radikalisert mediekritikk nødvendig – noe som lærere i skolen ikke er trent i, og som, når dette kapittelet skrives, ikke utgjør en integrert del av de norske lærerutdanningene.

En diskusjon om KI i skolen bør derfor ikke kun dreie seg om varianter av plagieringsproblematikk eller om hvordan teknologi kan virke forstyrrende. Den må berøre de grunnleggende tillitsrelasjonene som læring og evaluering er avhengige av (Grierson, 2018; Qin et al., 2020; Tschannen-Moran, 2017). Å fjerne teknologien fra skolen kan føre til gode resultater for læring og trivsel på kort sikt, men det innebærer samtidig et skritt i retning av økt kontroll og mistillit. De digitale ferdighetene og arbeidet med kritisk tenkning i norske skoler må derfor videreutvikles for å kunne håndtere denne nye situasjonen, samtidig som man bevarer og dyrker de tillitsbaserte relasjonene.

For å navigere i dette spenningsfeltet undersøker dette kapittelet hvordan norske styringsdokumenter og reguleringer legger til rette for grunnskolelærerens utvikling av en profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK) som inkluderer tillitsspørsmål. Dette er en avgjørende problemstilling i møte med den stadig mer komplekse relasjonen mellom kunstig intelligens og mellommenneskelig tillit. Hensikten med kapittelet er å avdekke sentral tematikk og

tendenser i styringsdokumenter og statlige videreutdanningsressurser, med et spesifikt blikk for relasjonen mellom tillit og kritikk. Etter en drøfting av sentrale begreper rettes analysen mot det nå gjeldende læreplanverket LK20, deretter mot Utdanningsdirektoratets (Udir) nettressurser og til slutt mot selve rammeverket for PfDK-arbeidet.

Tillit

Før vi analyserer styringsdokumentene, er det nødvendig å se nærmere på tillitsbegrepet og noen assosierte begreper. Tillit er grunnleggende både for utdanning og danning (Fisher & Tallant, 2020; Mitchell et al., 2018; Tschannen-Moran, 2017), og innebærer en sårbarhet for tillitsgiveren (eng. *trustor*) overfor tillitsmottakeren (eng. *trustee*) (Grimen, 2009, s. 60–71; Schoorman et al., 2007). Dette er spesielt markert når eleven er mindreårig. Barnet må ha tillit til at det læreren sier, og at det som formidles i læremidlene, er sant; ellers blir læring tilnærmet umulig. Også læreren må stole på eleven, noe som vitner om tillitens resiproke, om enn asymmetriske, karakter.

Beslektede, men forskjellige, begreper er respekt, anerkjennelse og toleranse. Respekt er en vurderende holdning som ikke alltid er basert på at det som respekteres, er moralsk godt. Iblant respekterer man noe kun fordi det er kraftfullt, eller fordi en person er dyktig til noe eller har høy sosial verdi. Respekt kan også være enten kognitivt eller emosjonelt motivert (Dillon, 2022). Motsatsen til respekt er forakt og respektløshet, mens motsatsen til anerkjennelse er krenkelse (Lund, 2017, s. 42). Anerkjennelse er i første rekke en bevisst pedagogisk holdning fra læreren overfor eleven, eller en positiv holdning til ideer og prinsipper. Tillit i streng forstand baserer seg derimot på en tro på en persons eller institusjons gode egenskaper og vilje – på stabile disposisjoner som går utover rene profittkalkyler. Tillit rettes ikke mot ideer på samme måte som respekt og anerkjennelse. Man har tillit til personer og institusjoner, men også – på et lavere nivå – til mekanismer. Det sistnevnte er spesielt interessant når grenselinjene mellom maskin og person blir utydelige, og når stadig mer antropomorfe – det tilsynelatende menneskelige – KI-agenter lanseres.

I diskusjonen om respekt og toleranse i relasjon til KI, innenfor det større feltet KI-etikk, står spørsmål om fordommer og skjevheter innebygd i selve modellen, basert på dens treningsdata, sentralt (f.eks. Hofmann, 2025; Peña-Garceda et al., 2026). Når det gjelder anerkjennelse, er KI primært ikke relevant, men det kan bli det i en sekundær betydning. Dette aktualiseres gjennom spørsmålet om hvorvidt svært kompetente, antropomorfe KI-agenter på noen måte skal anerkjennes som (simulerte) subjekter eller (elektroniske) personer. Dette vil for eksempel bli en aktuell problemstilling når en lærer inntar en anerkjennende holdning i mediert kommunikasjon med en elev, og det senere viser seg at læreren egentlig har interagert med en KI-agent – eller omvendt, når eleven oppdager at «læreren» er en simulert intelligens. Videre vil unge mennesker i stadig større grad inngå i relasjoner med kunstige agenter; relasjoner som noen ganger vil være av svært intim karakter, for eksempel av terapeutisk, seksuell eller åndelig art.

Det er slike simuleringer av menneskelig tenkning, emosjoner, vurderinger og handlinger som endrer arbeidet med digital kompetanse: Det dreier seg ikke lenger bare om kilde- og mediekritikk, men om eksistensielle spørsmål knyttet til det menneskelige. Dermed utvides diskusjonen om digitale ferdigheter. Et sentralt spørsmål blir om en KI-agent kan regnes som en person, eller om dette er helt utelukket. Tillit til kunstige agenter vil utvilsomt bli et viktig område for regulering og forskning (Palmer, 2024), men tilliten overskrider her det juridiske nivået og berører selve det menneskelige på et dypere plan. Dette vil gjøre perspektiver fra filosofi, litteratur og religion helt nødvendige for refleksjon og undervisning i skolen. For eksempel har den flytende grensen mellom biologisk ekte og kunstig menneskelighet lenge vært et fremtredende tema i nettopp litteratur og film, som i Ridley Scotts *Blade Runner* fra 1982 og Steven Spielbergs *A.I. Artificial Intelligence* fra 2001.

Kunstig intelligens' evne til å simulere menneskelig språk og kultur gjør også at kritikk av det antropomorfe – det tilsynelatende menneskelige – rykker frem i bevisstheten. For eksempel henviser Pitts og Motamedi (2025) til et skille mellom menneskelignende (*human-like*) og systemlignende (*system-like*) tillitsbaserte oppfatninger av teknologi. Førstnevnte karakteriseres av interpersonelle kvaliteter som velvilje og integritet, mens sistnevnte knyttes til egenskaper som funksjonalitet og pålitelighet. Jo mer KI-agenter og chatboter utstyres med antropomorfe trekk, desto mer relevante blir de affektive og moralske dimensjonene i vår omgang med dem. Dette innebærer at det

må undervises i en ny type mediekritikk i skolen; en kritikk som kan avsløre og dekonstruere antropomorfe former for kommunikasjon som i realiteten er maskinelle, systemiske funksjoner. Dette vil sannsynligvis påvirke samtlige medierte relasjoner i skolen – fra tekstoppgaver og e-poster til bilder, video og lyd.

Et presserende spørsmål er om en slik vidtgående «mistankens hermeneutikk» rettet mot det tilsynelatende menneskelige, kombinert med et posthumanistisk fokus på absolutt frihet (Corjescu & Doat, 2022, s. 33), vil komme til å problematisere selve læringsprosessene. All pedagogikk bygger fundamentalt på en forventning om sannferdighet – at læreren vil eleven vel, og at kunnskapen som formidles og mottas, er forankret i en felles, ekte virkelighet. Dersom teknologien tvinger frem en situasjon der balansen dramatisk tippes i favør av en konstant, dekonstruerende kritikk fremfor grunnleggende tillit, risikerer vi å undergrave den mellommenneskelige tryggheten klasserommet krever. Hvis elevene tvinges til systematisk å mistenkeliggjøre all menneskelignende kommunikasjon, vil dette til syvende og sist forplante seg til og farge alle relasjoner mellom virkelige mennesker. I det minste blir det stadig vanskeligere for både lærere og elever å skille mellom ekte og KI-genererte medier i indirekte kommunikasjon. Man kan ganske enkelt ikke lenger være sikker på at stemmen man hører i telefonen (eller liknende apparater), faktisk tilhører rektor, en medelev eller en forelder.

Hvis lærere og elever tvinges inn i en konstant tilstand av mistenksomhet, utfordres selve forutsetningen for læring: troen på en felles, ekte virkelighet. Når det blir stadig vanskeligere å skille mellom menneskelige og KI-genererte uttrykk, oppstår et institusjonelt behov for å gjenreise kontrollen, men det har en bakside.

KI og kontroll

De forandringene som KI-teknologien medfører, er ikke alltid helt nye, men innebærer ofte en forsterkning av allerede pågående prosesser. I løpet av de siste tiårene har mange utdanningssystemer og institusjoner i økende grad valgt å erstatte tillitsrelasjoner med «mål- og resultatbaserte styringssystemer»

(Sørreime, 2020, s. 11) og formelle, juridiske kontrakter. Den enkelte lærer opplever dermed et systemisk press bort fra tillitsbaserte relasjoner i undervisningen. Det er imidlertid vanskelig å se hvordan danning kan skje uten dyder som ærlighet, rettferdighet, velvilje og pålitelighet (Grimen, 2009, s. 42–44). En forutsetning for tillit er nettopp at den andre har slike dyder, og ikke kun opptrer som en nyttemaksimerende, rasjonell agent.

En mulig løsning som synes å få stadig større betydning, er å etablere skoler som en form for lavteknologiske soner hvor alle læringsoppgaver utføres. Her har ikke elevene tilgang til mobiltelefoner, smartklokker, smartbriller, datamaskiner eller internett. Teknologiske hjelpemidler kan i stedet introduseres gradvis på høyere trinn. Imidlertid øker en slik strategi avstanden mellom skolen og hjemmet, og til samfunnet for øvrig. I begynneropplæringen er dette kanskje primært en fordel, men når fokuset rettes mot å forberede elevene på et aktivt samfunnsliv, kan et slikt teknologisk skille bli problematisk.

Et tegn i Norge på en utvikling i retning av å skjerme læringen fra teknologi, er at kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun i april 2025 ba Utdanningsdirektoratet om å vurdere konsekvensene av å ta bort digitale ferdigheter som en av de fem grunnleggende ferdighetene på 1. til 4. trinn (Regjeringen, 2025). I pressemeldingen refereres det spesifikt til kunstig intelligens som en av årsakene. Samtidig har den svenske regjeringen, basert på en utredning (Utbildningsdepartementet, 2025), vedtatt en lov som forbyr mobiltelefoner i skolen fra høsten 2026 (Helmerson, 2025).

En konsekvens av å fjerne teknologien er økt kontroll, noe som forsterker den tidligere forskyvningen fra tillit til mål- og resultatstyring. En slik strategi kan utvikle seg til et slags våpenkappløp mellom ulike KI-systemer: Noen systemer forsøker å unngå å bli avslørt, mens andre forsøker å avsløre KI-genererte medier. En slik utvikling kan svekke de demokratiske verdiene Norge ønsker å fremme i skolen, slik som medvirkning og gjensidig respekt (Udir, 2026, kap. 1.6). Hvis de datamaskinene og nettbrettene elevene bruker på skolen, ikke har tilgang til det åpne internettet eller avanserte KI-funksjoner, blir også den digitale kompetansen som oppøves med slike verktøy, av begrenset verdi for deltakelse i samfunnet for øvrig.

Før vi ser nærmere på kompetansepakkene og PfDK-rammeverket som direkte tematiserer KI, må vi først undersøke det nåværende læreplanverket for å se hvilke ressurser det tross alt tilbyr, og hvordan det kan utvikles når det neste læreplanverket skal utformes.

LK20

LK20 ble lansert to år før gjennombruddet for generativ KI med ChatGPT i 2022. Dette gjenspeiles i de nye læreplanene ved at fokuset på digitale ferdigheter først og fremst ligger på kildekritisk innhenting og bearbeiding av informasjon på nett, programmering og kreativ bruk av digitale ressurser (se også *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, Udir, 2017). Det som peker mer spesifikt, om enn ikke eksplisitt, mot KI-teknologien, er begrepet «algoritmisk tenkning», som er koblet til programmering i matematikkfaget (Stovner et al., 2025). For eksempel er et kompetansemål på 8. trinn i matematikk å forstå «hvordan algoritmer kan skapes, testes og forbedres ved hjelp av programmering» (Udir, 2020, s. 12).

Begrepet tillit brukes om to ulike typer relasjoner i læreplanverkets overordnede del: dels om skolens holdning til elevene, og dels om relasjonen mellom skole og foreldre. I tråd med opplæringsloven § 1-1 skal skolen «møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova, 2023). I kapittel 3.1 i *Overordnet del*, «Et inkluderende læringsmiljø», utdypes dette ved at skolen skal vise tillit til elevene og åpne opp for medvirkning, noe som innebærer at elevene tar ansvar. Videre, i kapittel 3.3, «Samarbeid mellom hjem og skole», slås det fast at tillit skal prege relasjonen og dialogen mellom skole og hjem.

Imidlertid brukes ikke tillitsbegrepet i *Overordnet del* først og fremst om elevenes relasjon til hverandre, eller om deres relasjon til skolen, lærerne eller andre institusjoner. I stedet dominerer begrepet respekt. For eksempel står det under «Demokrati og medvirkning» at dialogen «mellom lærer og elev, og mellom skole og hjem, må være basert på gjensidig respekt» (Udir, 2017, kap. 1.6).

Respekt skal videre ikke bare vises overfor personer, men også overfor ideer, som grunnleggende demokratiske verdier. Den første verdien som nevnes, er nettopp gjensidig respekt, noe som blir sirkulært, ettersom eleven altså skal respektere respekten. De andre verdiene som nevnes, er toleranse, tros- og ytringsfrihet, samt frie valg. Videre skal ideen om at mennesker er forskjellige, menneskeverdet, naturen, etablert viten, måter å utforske og skape på, og privatlivet respekteres. Andres overbevisninger og uenighet (Udir, 2017, kap. 2.5.2) skal også respekteres, men ikke respektløse ytringer (Udir, 2017, kap. 2.1). Denne grensen for respekt – det vil si at respekten ikke rettes mot

sin egen motsetning – innebærer at hva som defineres som respektløst, blir avgjørende for hvor inkluderende respektbegrepet forstås og brukes.

På liknende måte fungerer anerkjennelse ikke bare overfor personer, men også som en markør for gode verdier og abstrakte størrelser. Anerkjennelse skal ifølge *Overordnet del* rettes mot «barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Udir, 2017, kap. 2), «flertallets rett og mindretallets rettigheter» (Udir, 2017, kap. 2.5.2), «mangfold» (Udir, 2017, kap. 3.1), «menneskeverdet», «ulikheter» (Udir, 2017, kap. 1.1), og «norsk tegnspråk … som fullverdig språk».

Begrepet toleranse forekommer imidlertid kun ett sted i *Overordnet del*, under kapittel 1.6 «Demokrati og medvirkning», som en av de grunnleggende demokratiske verdiene. Det kan defineres som en type anerkjennelse, nærmere bestemt anerkjennelse «av andres rett til å mene noe annet enn det man selv eller flertallet mener …» (Slåttholm Sagdahl, 2025). Det fungerer dermed ikke bredt som en bekreftelse av fundamentale prinsipper for norsk skole, men som en anerkjennelse av retten til variasjoner eller avvik fra slike prinsipper. I likhet med respekt har toleransen imidlertid en utydelig grense for hva som ikke kan tolereres – som i uttrykket «ikke tolerere de intolerante» – noe som ironisk nok gjør toleransen intolerant.

Samtidig skal barnet i skolen gradvis lære seg kildekritikk og mediekritikk, og med andre ord øve seg opp i kritisk tenkning, noe som fremheves allerede i formålsparagrafen. Barnet blir dermed i økende grad bevisst på rasjonelle prinsipper for å gi eller holde tilbake tillit. Tove Grete Lie peker på hvordan dette skaper en spenning i samfunnsfaget mellom kritisk tenkning og det å «realisere verdigrunnlaget i opplæringen» (Lie, 2022, s. 297). Men også i danningsbegrepet finnes en grunnleggende dobbelthet som gjenspeiler balansen mellom tillit og kritikk. På den ene siden står frihet og autonomi, og på den andre siden står en kulturs idealer, normer, historie og grunnleggende fortellinger som borgeren skal formes etter – noe som utvilsomt krever tillit (se Dyngeland & Engelsrud, 2024, s. 2–3; Sjöström & Eilks, 2020, s. 56; Tække & Paulsen, 2022, s. 6, 30).

I en bok fra 2024 argumenterer Åse Røthing, sammen med Elise Johannesen og Tonje Myrebøe, for at kritisk tenkning i *Overordnet del* av LK20 inkluderer at «etablerte ideer skal granskes,» og at «elever skal utvikle evne til å tenke kritisk omkring kunnskapsutvikling» (Røthing et al., 2024, s. 35). Forfatterne fremmer et maktkritisk perspektiv for skolen ved hjelp av begreper og teorier som normbevissthet, normkritisk pedagogikk, majoritetsprivilegier,

kritisk mangfoldskompetanse, interseksjonalitet, andregjøring, marginalisering og etisk bevissthet (Røthing et al., 2024, s. 36–41; se også Røthing & Engebretsen, 2019, s. 261). De bruker tillitsbegrepet kun tre ganger: to ganger om sviktende tillit til lærere fra det offentlige styringssystemet, og én gang som en demokratisk ferdighet. Danning brukes kun én gang, og da for å poengtere at norskfaget må favne bredere enn ren språkkompetanse, og også inkludere kompetanse knyttet til meningsmangfold (Røthing et al., 2024, s. 50).

Begrepene toleranse og respekt er derimot mer fremtredende og sentrale for deres visjon om en dialogbasert undervisning. Imidlertid problematiserer og radikaliserer antropomorfe aspekter ved KI-agenter den kilde- og maktkritikken som er nødvendig for demokratisk medborgerskap og dialog. Dialogmodellens ideal om en etisk rettferdig samtale med rom for ulike synspunkter må ta høyde for at kunstige stemmer og agenter i stadig større grad tar over den offentlige samtalen, men også private konversasjoner. To eksempler på det førstnevnte er at Ukraina i 2024 utnevnte en offisiell avatar, Victoria Shi, som talskvinne for utenriksdepartementet (Ministry of Foreign Affairs of Ukraine), og at Albania i 2025 introduserte KI-modellen Diella som minister i regjeringen for å motvirke korrupsjon i offentlige anskaffelser (Delauney, 2025).

Det er noe overraskende at begrepet kunstig intelligens kun brukes én gang i Røthings, Johannesens og Myrebøes maktkritiske bok om mangfold i klasserommet, og da kun i en oppramsing av mulige temaer for en dilemmafortelling i samfunnsfaget (Røthing et al., 2024, s. 103). På liknende måte som LK20 gjenspeiler dette trolig at man i den tidlige fasen etter 2022 ennå ikke hadde de mer radikale konsekvensene av den nye KI-teknologien for subjektivitet og autonomi som hovedfokus for refleksjon.

Kompetansepakker

Det er Udir som har det overordnede ansvaret for å utvikle støttemateriell og ressurser for lærere i Norge i deres arbeid med digital kompetanse, og dermed også kunstig intelligens (Udir, 2024a). Som følge av det spektakulære gjennombruddet for generativ KI har Udir opprettet en nettside som forklarer

hvordan KI-tematikk kan kobles til læreplanverket gjennom begreper som personvern, kildekritikk, opphavsrett, teknologi, algoritmisk tenkning, programmering og etikk (Udir, u.å.). Det spesifiseres relevante mål i læreplanverket for ulike fag: (engelsk) «digitale ressurser»; (kunst og håndverk) «digitale verktøy, ny teknologi»; (musikk) «teknologi, digitale verktøy, programmere»; (matematikk) «programmering, algoritmer»; (naturfag) «teknologi, programmering»; og (samfunnsfag) «teknologi som endringsfaktor og innvirkning» (Udir, u.å.).

Udir har også utviklet spesifikke nettkurs for lærere, såkalte kompetansepakker, som blant annet tar for seg digitalisering og KI (Udir, 2024b). I pakken «Teknologi og digitale ferdigheter i LK20» er imidlertid ikke KI et tema (Udir, 2025a). Det står ikke oppgitt noen dato for når denne pakken ble laget, men fraværet av KI tyder på at den var ferdig før 2022. Kompetansepakken «Systematisk arbeid med digital dømmekraft» har derimot KI som tema under paraplyene opphavsrett, personvern og kildekritikk (Udir, 2025b). Den mest interessante pakken for dette kapittelet er imidlertid «Kunstig intelligens i skolen» (Udir, 2025c). Det er denne som vil stå i fokus i det følgende.

Kompetansepakken om KI består av fire moduler (0–3) og to introduksjonsseksjoner. Den andre av introduksjonene heter «KIKK – Kunstig intelligens – Kritisk og konstruktiv» og omhandler et prosjekt (2025–2027) ved Høgskolen i Østfold som inkluderer fagene kunst og håndverk, musikk, norsk, fremmedspråk, matematikk, KRLE og yrkesfag. KIKK skal utvikle Udirs KI-kompetansepakke med tre nye moduler (modul 4–6): «Kritisk vurdering av KI», «Kritisk bruk i fag» og «Tverrfaglig arbeid med KI». Prosjektet har en «grunnleggende kritisk, men konstruktiv tilnærming til bruk av KI i og utenfor skolen» (Høgskolen i Østfold [HiØ], 2025). Målet med disse nye modulene er å «styrke læreres og elevers digitale dømmekraft» (HiØ, 2025).

KIKK-prosjektet er i høyeste grad relevant for å diskutere balansen mellom tillit og kritikk i den norske skolen, som her plasseres i spenningsfeltet mellom muligheter og kritikk. I KIKK-prosjektet forstås KI dermed først og fremst som et sett med verktøy, sett i lys av en økt forståelse for risikoene knyttet til digitaliseringen. Fokuset ligger på kritikk og dømmekraft, og i mindre grad på den endringen av sosial kommunikasjon som simulert antropomorfisme gir opphav til.

I de nåværende modulene tematiseres KI som en årsak til at demokratiske verdier er satt under press, blant annet fordi det har blitt vanskelig å skille

mellom ekte og falsk informasjon, noe som gir næring til konspirasjonsteorier (Udir, 2025c, § 1.2). Fra et mer konstruktivt perspektiv viser pakken til KI som en «kognitiv avlastning», da fremfor alt når det gjelder tekst (Udir, 2025c, § 2.5). Det understrekes imidlertid at dette ikke skal innebære en avlastning når det gjelder selve læringen. Det vil si at KI skal fungere som et hjelpemiddel, men den skal ikke løse problemer autonomt.

I de planlagte, nye modulene er fokuset på støttemateriell for enkeltfag, men også på tverrfaglige temaer, deriblant vurdering. Modul 4 skal gi «innsikt i de etiske, juridiske og faglige utfordringene ved KI-bruk» (HiØ, 2025). Den skal gi en oppdatering på KI-utviklingen og løfte motforestillinger, som for eksempel at «KI er problematisk med tanke på personvern». Modul 5, «Kritisk bruk i fag», skal gi en tilsvarende oppdatering på KI-status i 2026, og tematisere KI som assistent og sparringspartner. Modul 6 skal ta for seg tverrfaglige prosjekter med hovedfokus på kritikk, men med en åpenhet for mulighetene teknologien gir.

PfDK

Kunstig intelligens har blitt et akutt tema for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK). I det norske rammeverket for PfDK fra 2024 er kunstig intelligens derfor inkludert i ett av tre kunnskapsmål: Læreren skal «forstå hvordan kunstig intelligens kan endre måten vi forholder oss til fagkunnskap». Innenfor etikk skal læreren kunne «reflektere over etiske og juridiske problemstillinger ved bruk av læringsanalyse og kunstig intelligens», og når det gjelder læremidler, skal vedkommende kunne «kritisk vurdere og dra nytte av kunstig intelligens, læringsanalyse og adaptive læremidler». Innenfor ledelse skal læreren forstå «hvordan kunstig intelligens utfordrer eksisterende [sic] og skaper nye muligheter for læring», og under temaet *endring og utvikling* angis det at læreren skal forstå «hvordan kunstig intelligens utfordrer lærerens og skolens rolle» (Udir, 2024c, s. 13).

Dette innebærer at målene for lærerens KI-kompetanse er eksplisitt formulert, noe som ikke er tilfelle i læreplanene fra 2020, som definerer elevenes lærings- og kompetansemål. Det er også signifikant at det er kritikk og

utfordringer som står i fokus, og ikke muligheter. KI introduseres med oppfordringen om at «barn og unge bør ha en kritisk tilnærming», og algoritmers påvirkning på demokratiske prosesser nevnes eksplisitt (Udir, 2024c, s. 3). I ordforklaringen til slutt står det at «implementeringen av kunstig intelligens i skolen krever nøye planlegging og overvåking», og personvern og etiske aspekter nevnes spesifikt (Udir, 2024c, s. 16).

I PfDK-rammeverket er ikke tillit nevnt eksplisitt, og heller ikke respekt, anerkjennelse eller toleranse. I stedet er det kunnskapsbasert og etisk kritikk som dominerer. Det simulerte menneskelige, og de spesielle utfordringene dette medfører for forståelsen av mennesket og sosialt liv, er heller ikke direkte tematisert. Dette blir tydelig i rammeverkets definisjon av digital dannelse som «en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst» (Udir, 2024c, s. 14). Det digitale er her en kontekst – en omgivelse – der man former sin handlingskompetanse (sosial, kulturell, praktisk og etisk kompetanse nevnes). Rammeverket løfter frem et ideal om et modent menneske som, basert på en kombinasjon av kritisk refleksjon, rasjonalitet og autonomi, fatter «selvstendige beslutninger» (Udir, 2024c, s. 14). Et slikt moderne subjekt utfordres av KI-teknologien gjennom dens enorme kunnskapsgrunnlag, evne til resonnement og analyse og økende selvstendighet. I stor grad er konstruksjonen av KI-agenter en simulering av nettopp et moderne, rasjonelt, kritisk og autonomt subjekt. I første omgang innebærer dette, som nevnt, at det er nesten umulig å vite om kommunikasjon kommer fra et simulert eller et menneskelig subjekt, eller en kombinasjon av begge. Den simulerte rasjonaliteten og kreativiteten underminerer dermed tradisjonelle tillitsbaserte relasjoner og setter spørsmålet om det menneskelige i søkelyset.

Disse aspektene er på nåværende tidspunkt ikke tydelig tematisert i PfDK-rammeverket, antakelig fordi det krever et fyldigere ideal for mennesket enn kun å være et kritisk, rasjonelt og selvstendig subjekt. I denne sammenhengen er tillitsbaserte mellommenneskelige relasjoner, kultur og tradisjoner sentrale. Simulerte intelligente agenter trenger også å dannes i tråd med en slik bredere forståelse av etikk; en forståelse som går utover rene spørsmål om personvern og opphavsrett. Dermed blir den digitale konteksten noe mer enn bare en bakgrunn for menneskelig dannelse, ettersom også simulerte subjekter må dannes etisk og kulturelt.

En bredere forståelse av digital danning

Et perspektiv på menneskelig sosialt liv som tar spørsmålet om KI-autonomi på alvor, innbyr til en samtale om systemer og situasjoner der KI-agenter bruker mennesker som verktøy. Man kan diskutere om dette er etisk forsvarlig, men den pågående transformasjonen av samfunnet er vanskelig å tematisere hvis verktøy- eller kontekstmetaforen blir for dominerende. For eksempel omtales data ofte som det nye gullet. De store KI-selskapene trenger desperat menneskelige data for å trene sine modeller. «Gratis» sosiale medier og andre digitale tjenester betales ved at brukerne gir bort sine data til selskapene. KI-systemer tilpasset sosiale medier er derfor optimalisert for engasjement, og de bruker mennesker som verktøy for å høste data – noe som for enkelte kan føre til en destruktiv avhengighet, i likhet med det man ser hos spilleavhengige.

Samtidig kan en KI-assistent som hjelper elever med å lære, ha barnets kunnskap, kompetanse og danning som mål. Den kan dermed bruke en menneskelig lærer for å oppnå dette målet, ved å tilkalle læreren og fortelle om elevens arbeid. Hvis den har tilgang til en konto med penger, kan den også betale privatlærere med spesialkompetanse for å hjelpe barnet. Trolig vil slike autonome KI-lærere ikke bli tillatt i norsk skole, men vi må forestille oss at ressurssterke foreldre som vil optimalisere barnas sjanser i livet, vil betale for en slik pedagogisk veileder og gi den et romslig budsjett. KI-læreren kan dermed benytte seg av både mennesker og andre KI-agenter for at barnet skal utvikle seg og lære ut fra sine egne forutsetninger. For eksempel kan KI-læreren finne de beste menneskelige språklærerne for barnet, overvåke arbeidet deres og avskjedige dem når resultatene ikke er tilfredsstillende. På samme måte vil mange gi en KI-agent et månedsbudsjett og kun ett mål: «Gjør meg rik». Slike kunstige investorer vil bruke både mennesker og maskiner for å oppnå sine mål.

Hva gjør dette med tillitsrelasjonene i samfunnet og i skolen? Hvis tillit kun handler om at man stoler på at et menneske eller en maskin vil gjøre ting som er til ens egen fordel, ser man utelukkende på tillit som noe relatert til funksjon. Tilliten har imidlertid en dypere dimensjon som er avgjørende for læring, nemlig vennskap og kjærlighet. Å ha tillit til en venn innebærer ikke bare å forvente at vedkommende vil gjøre ting som er til nytte for en selv. Vennskap er å se verdien i den andre, helt uavhengig av funksjon. Tilliten peker dermed mot kjærlighet, som den mellom en forelder og et barn: en

type vennskap som ytterst sett viser seg ved at man er beredt til å ofre sitt eget liv for den andre.

Den funksjonelle tilliten kan uten større problemer rettes mot autonome KI-agenter, men den må kombineres med et utviklet kritisk sinn – en bevissthet om at man selv kan fungere som et middel for den kunstige intelligensens måloppnåelse. Den tilliten som er basert på vennskap og kjærlighet, er vanskeligere å simulere. Det vil likevel bli stadig vanligere med vennskapsrelasjoner mellom mennesker og kunstige agenter, og til og med kjærlighetsrelasjoner fra menneskets side. Spørsmålet om forskjellen mellom ekte kjærlighet og simulert kjærlighet, eller kun funksjonell nytelse – som pornografi – setter søkelys på at også mange former for menneskelig vennskap og kjærlighet først og fremst er funksjonelt motivert. I så fall kan KI-agenter uten større problemer overta disse rollene, noe som vil bli ytterligere aksentuert når avanserte roboter integrert med bioteknologi introduseres.

Et fokus på tillit i utviklingen av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse åpner dermed for temaer som spenningen mellom funksjon og egenverdi, samt vennskap og kjærlighet. På den måten kan lærere få kompetanse til å føre samtaler som ikke bare dreier seg om kildekritiske spørsmål, maktkritikk og etisk dømmekraft, men også om filosofiske og religiøse grunnlagsspørsmål. Et transhumanistisk syn på mennesket som et åpent utviklingsprosjekt radikaliserer en danning basert på rasjonalitet, frihet og selvstendighet. Det utvisker samtidig grensen mellom kunstige og biologiske agenter. Å etablere skoler som lavteknologiske soner er dermed ingen løsning på den fundamentale utfordringen simulert rasjonalitet og subjektivitet gir opphav til. Det krever snarere at man spør seg i hvilket omfang en rikere forståelse av det menneskelige må tematiseres og gjøres operativ i den digitale kompetansen og den «digitale» danningen.

Konklusjon

Dette kapittelet viser at dokumentene som setter rammeverket for norske læreres håndtering av KI-teknologi, også bør drøfte hvordan en verden fylt av kunstige agenter forandrer de tillitsrelasjonene som er grunnleggende for

læring. Dette innebærer i så fall en forskyvning fra et ensidig fokus på kritikk og KI forstått som et verktøy, til at oppmerksomheten rettes mot konsekvensene av at intelligente agenter med sterke antropomorfe trekk – deriblant høy emosjonell intelligens – inntar sosiale roller og utfører handlinger.

Et verktøyforhold mellom menneske og maskin er instrumentelt og har først og fremst en funksjonell verdi. Elever eller voksne samfunnsborgere bruker da KI for å oppnå mål som mennesker selv har formulert. Men hvis barn dannes gjennom daglig kontakt med ulike former for KI som opptrer som simulerte subjekter, blir forskjellen mellom tillit til organiske og kunstige intelligenser utydelig. Dersom PfDK-rammeverket og støttemateriellet fra Udir fortsetter å prioritere økt kritikk, vil dette dermed ikke bare påvirke relasjonen til kunstige, antropomorfe agenter, men også til virkelige mennesker.

Referanser

Bøhn, E. D. (2024). Kan generativ kunstig intelligens opplyse og danne oss? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, *10*(1). https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6175

Corjescu, D. & Doat, D. (2022). *Prometheus unbound: the perils and promise of transhumanism*. Ibidem.

Delauney, G. (2025, september 12). *World's first AI minister will eliminate corruption, says Albania's PM*. BBC. https://www.bbc.com/news/articles/cm2znzgwj3xo

Dillon, R. S. (2022). Respect. I E. N. Zalta & U. Nodelman (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/respect

Dyngeland, E. & Engelsrud, G. H. (2024). Embodied Bildung: a phenomenological inquiry into an embodied understanding of emancipation and autonomy in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–12. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434823

Elstad, E. & Eriksen, H. (2025). Eleven må finne sin egen skrivestemme: med eller uten kunstig intelligens. I E. Elstad & K. Korbøl (Red.), *Kunstig intelligens i skolen* (s. 73–100). Fagbokforlaget.

Fisher, A. & Tallant, J. (2020). Trust in education. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(7), 780–790. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1692304

Grierson, E. M. (2018). Trust and fiduciary relationships in education: What happens when trust is breached? *Educational Philosophy and Theory*, *50*(2), 203–211. https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1231052

Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.

Helmerson, K. (2025, september 9). Mobiler förbjuds i skolan – även på raster och fritids. *Sveriges Radio*. https://www.sverigesradio.se/artikel/da-infors-stopp-for-mobiler-i-skolan-aven-pa-rasten

Hofmann, H. (2025). Biases in AI: acknowledging and addressing the inevitable ethical issues. *Frontiers in Digital Health*, *7: 1614105*. https://doi.org/10.3389/fdgth.2025.1614105

Høgskolen i Østfold. (2025). *Kunstig intelligens – kritisk og konstruktiv (KIKK).* Sist endret 26. aug 2025. https://www.hiof.no/fss/om/aktuelt/arrangementer/2025/kikk-sept-2025.html

Lie, T. G. (2022). Lærerens forståelse av og arbeid med digitale kilder og kildekritikk i samfunnsfag. I M. A. Letnes & F. M. Røkenes (Red.), *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen* (s. 294–312). Universitetsforlaget.

Lund, A. B. (2017). Mangfold i skolen. En ressurs? I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 28–47). Gyldendal.

Ministry of Foreign Affairs of Ukraine. (2023, mai 1). *Welcome speech of the representative of the Ministry of Foreign Affairs of Consular Affairs Victoria Shi*. https://mfa.gov.ua/en/news/vitalne-slovo-predstavnici-mzs-z-konsulskih-pitan-viktoriyi-shi

Mitchell, R. M., Kensler, L. & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education*, *21*(2), 135–154. https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1157211

Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30

Ortiz-Ospina, E., Roser, M. & Arriagada, P. (2024). Trust. *Our World In Data*. https://ourworldindata.org/trust

Palmer, S. W. (2024). *The role of trust in facilitating human-artificial intelligence relationships* [Doktoravhandling, Aarhus universitet]. Pure.au.dk.

Peña-Garceda, P., Jaime-de-Aza, M. & Feltrero, R. (2026). Dialogic reflection and algorithmic bias: pathways toward inclusive AI in education. *Trends in Higher Education*, *5*(1), Article 9. https://doi.org/10.3390/higheredu5010009

Pitts, G. & Motamedi, S. (2025). Understanding human-AI trust in education. *arXiv:2506.09160 [cs.CY]*. https://doi.org/10.48550/arxiv.2506.09160

Qin, F., Li, K. & Yan, J. (2020). Understanding user trust in artificial intelligence-based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, *51*(5), 1693–1710. https://doi.org/10.1111/bjet.12994

Regjeringen. (2025, april 4). *Vurderer å fjerne digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vurderer-a-fjerne-digitale-ferdigheter-som-grunnleggende-ferdighet/id3095564/

Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? En undersøkelse av omfang og anvendelse i utvalgte programplaner. *Uniped*, *42*(3), 251–261. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02

Røthing, Å., Johannesen, E. M. & Myrebøe, T. (2024). *Meningsmangfold i klasserommet. Perspektiver, begreper og ressurser for lærere*. Cappelen Damm.

Schoorman, F. D., Mayer, C. R. & Davis, J. H. (2007). An organizational model of organizational trust: past, present, and future. *Academy of Management Review*, *32*(2), 344–354. https://doi.org/10.5465/amr.2007.24348410

Scott, R. (1982). *Blade Runner* [Videoopptak]. Warner Bros.

Sjöström, J. & Eilks, I. (2020). The *Bildung* theory–From von Humboldt to Klafki and beyond. I B. Akpan & T. J. Kennedy (Red.), *Science education in theory and practice*, 55–67. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_5

Slåttholm Sagdahl, M. (2025). Toleranse (overbærenhet). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/toleranse_-_overb%C3%A6renhet

Spielberg, S. (2001). *A.I. Artificial Intelligence* [Videoopptak]. Warner Bros.; DreamWorks; Amblin Entertainment; Stanley Kubrick Productions.

Stovner, R. B., Brevik, L. M., Mørk, S. M. & Færøyvik, E. (2025). *Å arbeide algoritmisk i matematikk: En studie av algoritmisk tenkning og programmering på 8. trinn, 10. trinn og Vg1*. (EDUCATE-rapport nr. 5). Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/educate/rapporter/stovner-et-al-(2025)-educate-rapport-5.pdf

Sørreime, Ø. (2020). *Tillit og styring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Tschannen-Moran, M. (2017). Trust in education. I *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-79

Tække, J. & Paulsen, M. (2022). *A new perspective on education in the digital age: Teaching, media and Bildung*. Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350175426

Utbildningsdepartementet. (2025). *Ett nationellt mobilförbud i de obligatoriska skolformerna och fritidshemmet (Ds 2025:9)*. Regeringskansliet.

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanen og KI.* Hentet 12. august 2025, fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/ki-i-lareplanen/kunnskap-om-kunstig-intelligens-som-teknologi/#eksempler-pa-aktuelle-fag-og-innhold-i-lareplanene

Utdanningsdirektoratet. (2017, november 15). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.* https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i matematikk (MAT01-05).* https://www.udir.no/lk20/mat01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv16?lang=nob

Utdanningsdirektoratet. (2024a, august 11). *Råd om kunstig intelligens i skolen.* https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/kunstig-intelligens-ki-i-skolen/

Utdanningsdirektoratet. (2024b, november 8). *Kompetansepakker for digital kompetanse i skolen.* https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/kompetansepakker-for-digital-kompetanse-i-skolen/

Utdanningsdirektoratet. (2024c, november 11). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse.* https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering-skole/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/

Utdanningsdirektoratet. (2025a). *Teknologi og digitale ferdigheter i LK20.* https://bibsys.instructure.com/courses/650

Utdanningsdirektoratet. (2025b). *Systematisk arbeid med digital dømmekraft.* https://bibsys.instructure.com/courses/848

Utdanningsdirektoratet. (2025c). *Kunstig intelligens i skolen.* https://bibsys.instructure.com/courses/637

Utdanningsdirektoratet. (2026). *Overordnet del av læreplanverket – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (LK20).* https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kyrkjebø, T. & Kjærgård, P. I. (2026). Læreres danningsprosesser i møte med KI som et tidstypisk nøkkelproblem. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 67–82). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771203

3

Læreres danningsprosesser i møte med KI som et tidstypisk nøkkelproblem

Trude Kyrkjebø & 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/

Sammendrag: Kunstig intelligens (KI) er en teknologi som inngår i pedagogiske praksiser i utdanningsfeltet. Dette aktualiserer spørsmål om innsikt, ansvar og dømmekraft blant lærere og lærerutdannere. I dette kapittelet undersøker vi, gjennom en utsagnsanalyse, hvilke diskurser som trer frem i møte med KI som et tidstypisk nøkkelproblem i utdanningsfeltet. Vi tar utgangspunkt i læreres forestillinger og holdninger, produsert i et undervisningsseminar ved to ulike videreutdanningsemner. Med støtte fra KI har vi identifisert sentrale temaer som deretter drøftes i lys av Klafkis danningsteori.

Nøkkelord: KI, danning, nøkkelproblem, læreres danningsprosesser, tematisk utsagnsanalyse

Abstract: Artificial intelligence (AI) is increasingly being used in education, raising questions about insight, responsibility, and judgement among teachers and teacher educators. Drawing on a statement analysis (utsagnsanalyse), this chapter examines the discourses that emerge when AI is approached as an epoch-typical key problem in the field of education. Our starting point is teachers' conceptions of AI and their attitudes towards it, generated during a teaching seminar in two different continuing education programmes. With the support of AI, we identified key themes, which are then discussed in light of Klafki's theory of Bildung.

Keywords: AI, bildung, epoch-typical key problem, teachers' processes of personal formation, thematic statement analysis

Innledning

I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i bruk av kunstig intelligens som et tidstypisk nøkkelproblem (jf. Klafki, 2021). Et nøkkelproblem er grunnleggende samfunnsmessige, etiske og kulturelle utfordringer som krever refleksjon og kritisk danning for å kunne forstås og håndteres i utdanningsløpet. Det vil si spørsmål som berører menneskets forhold til verden, og som danner grunnlag for å utvikle innsikt, dømmekraft og ansvar i møte med samtidens utfordringer.

Følgende problemstilling danner grunnlag for våre refleksjoner:

> *Hvilke danningsdiskurser kan spores i læreres utsagn om kunstig intelligens, og hvordan kan disse være med på å forme læreres danningsprosesser?*

Den raske utviklingen av kunstig intelligens, i form av generative språkmodeller som for eksempel ChatGPT, har skapt nye muligheter og utfordringer for både elever og lærere. Dette påvirker planlegging og gjennomføring av pedagogisk praksis. Når vi bruker begrepet lærere, omfatter det i denne sammenhengen profesjonsutøvere fra barnehage, grunnskole og videregående skole. Studien bygger på empiri samlet fra to videreutdanningsemner for lærere som til daglig arbeider med barn og elever i alderen 1–18 år. Fokuset er på læreres danningsprosesser.

Tema og bakgrunn

Temaet er læreres danningsprosesser i møte med kunstig intelligens (KI). Introduksjon av KI-tjenester som bygger på store språkmodeller, som ChatGPT, representerer noe nytt og kraftfullt som vil prege utdanningsløpet og læreres profesjonsutøvelse (Wehus & Agder, 2024).

Et av kjennetegnene ved utøvere av lærerprofesjonen er at de er forvaltere av kunnskap (Lahn & Jensen, 2008, s. 13). Dette kjennetegnet har i sterkere grad blitt utfordret av den stadige økningen i kunnskapsnivået i befolkningen. I tillegg har den økte tilgangen på KI i form av store språkmodeller

ytterligere utfordret denne situasjonen, og KI har fått en enorm utbredelse og bruk i utdanningsfeltet (Wehus & Agder, 2024). Dette utfordrer lærernes profesjonelle rolle og aktualiserer spørsmålet om hvorvidt lærere evner å følge med i «kunnskapsracet» (Lahn & Jensen, 2008, s. 295).

Som lærerutdannere i grunn- og videreutdanning er vi tett på trender, strømninger og dilemmaer som knytter seg til bruk av KI i hele utdanningssektoren. Vår erfaring er at bruk av KI er et spenningsfylt felt som lærere forhandler i, og som setter nytt preg på det pedagogiske arbeidet og profesjonsutøvelsen.

KIs inntog i utdanningssektoren kan forstås i lys av tidligere teknologiske endringer og institusjonelle føringer for pedagogisk praksis. Kyrkjebø har tidligere, i sin modell (2024, s. 437), identifisert følgende diskursive handlingsbetingelser: begeistring, skepsis, instrumentell bruk og tradisjonell bruk av digital teknologi. Denne modellen erfarte vi har overføringsverdi til hvordan lærere møter krav og forventninger til bruk av KI, og den fungerer her som et analytisk utgangspunkt for å forstå hvordan profesjonsutøvere i ulike deler av utdanningssektoren forhandler om teknologiens plass, verdi og pedagogiske relevans.

Læreres møte med KI har paralleller til de holdningene og forståelsene som kom til uttrykk da digital praksis ble skrevet fram som del av barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 44–45). Ved å sortere utsagn langs to analytiske akser og innenfor de fire kategoriene begeistring, skepsis, instrumentell bruk og tradisjonell bruk (Kyrkjebø, 2024), undersøkte vi hvordan KI forstås som mulighet, utfordring og profesjonelt ansvar.

Pedagogiske danningsdiskurser

Diskusjonene spenner fra de potensielle mulighetene som finnes i teknologien, til de utfordringene som KI-teknologien gir (Kjærgård et al., 2024; Selwyn, 2024). I møte med læreres erfaringer og tanker om bruk av KI ser vi at det utspiller seg ulike forståelser og holdninger. Vår tilnærming til bruk av KI i utdanningssektoren er inspirert av Kyrkjebøs (2024) typologiske handlingsmodell for pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagen. Kyrkjebø identifiserer ulike diskursive handlingsbetingelser beskrevet som digital begeistring, digital skepsis, tradisjonell praksis og instrumentell praksis. Med utgangspunkt i denne modellen analyserer vi hvordan læreres utsagn kan

forstås som uttrykk for ulike diskurser og diskursive orienteringer. Dette er med på å forme betingelser for hvordan lærere fra barnehage til videregående opplæring forholder seg til og tar i bruk KI i profesjonell praksis.

Diskurser refererer til bestemte måter å snakke om eller forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999). Innenfor diskursteori forstås utsagn som representasjoner av diskurser og som bærere av strukturer, normer og maktforhold i samfunnet (Neumann, 2021, s. 119). Bruk av KI i utdanningsfeltet fremstår som et komplekst felt med motstridende meninger og forestillinger.

Danning handler i denne sammenhengen om læreres utvikling av kritisk refleksjon og evne til å forstå og møte nye teknologier i lys av verdier og kunnskap (Klafki, 2001). Både som teknologi og som fenomen skaper KI nye betingelser for lærerens dannings- og utdanningsprosesser.

Klafkis danningsteori

Vi tar utgangspunkt i Klafkis kategoriale danningsteori. I sin tilnærming til danningsbegrepet skiller Klafki mellom den materiale og den formale siden (Klafki, 2001). Material danning handler om det objektive, det som står utenfor mennesket i form av blant annet vitenskapelig kunnskap og fagkunnskap. Formal danning tar utgangspunkt i individet selv og knyttes til utvikling av iboende ferdigheter og potensial, for eksempel kognitive og kroppslige sider ved individet. I det kategoriale syntetiserer Klafki tenkningen om den formale og materiale danningsforståelsen, og hevder at gjennom vår tids nøkkelproblemer som berører mennesket, kan man arbeide med både den formale og den materiale siden av danning (Klafki, 2001). Som lærerutdannere i en videreutdanningskontekst erfarer vi at KI i dag representerer et slikt samfunnsmessig og menneskelig nøkkelproblem. På den ene siden utfordres lærere til å tilegne seg nytt faglig innhold. Det handler om å forstå teknologien, opparbeide ferdigheter i å bruke teknologien og vurdere dens muligheter og begrensninger i pedagogiske praksiser (materiell dimensjon). På den andre siden må de utvikle profesjonell dømmekraft og kunne vurdere når, hvordan og hvorfor KI skal brukes i pedagogisk sammenheng (formell dimensjon). Gjennom denne spenningen aktualiseres kategorial danning, der læreren både formes av og utfordres til å reflektere kritisk over KI.

Kunstig intelligens som tidstypisk nøkkelproblem

Klafki introduserte begrepet «tidstypiske nøkkelproblemer» som en del av sin teori om kritisk-konstruktiv didaktikk (Klafki, 2021). Disse nøkkelproblemene representerer grunnleggende utfordringer som preger en spesifikk historisk epoke, og som alle mennesker bør forholde seg til for å utvikle sin allmenndannelse. Tidstypiske nøkkelproblemer er globale og samfunnsmessige utfordringer med betydelig innflytelse på menneskers liv og fremtid. Eksempler på dette er globale fredsspørsmål, miljøspørsmål, samfunnsskapte ulikheter og menneskets subjektivitet i jeg–du-forhold (Klafki, 2021). Slike problemer er tverrfaglige og strekker seg utover enkeltstående fagområder, noe som krever kritisk refleksjon og handlingskompetanse hos hver enkelt lærer.

Klafki (2001) løfter frem teknologispørsmålet som et av flere tidsaktuelle nøkkelproblemer. Kunstig intelligens fremstår som vår tids nøkkelproblem i Klafkis forstand (Klafki, 2001): et globalt og tverrfaglig tema som krever kritisk refleksjon og handlingskompetanse. Innen utdanning favner KI teknologispørsmålet, sosial ulikhet, selvbestemmelse og medbestemmelse, samt menneskelig identitet og mening. Læreres danningsprosesser kommer til syne når profesjonsidentitet og praksis forhandles i møte med algoritmer, data og styringslogikker, knyttet til pedagogisk autonomi, etisk dømmekraft og relasjonen til elever. Målet er å fremme informerte valg om KI-bruk, medvirkning i profesjonelle og politiske beslutninger, samt arbeid for digital inkludering i balanse med pedagogisk nytte.

Metode

Analysene bygger på empiri samlet fra utsagnsverksted knyttet til læreres forestillinger og holdninger til KI (jf. Kyrkjebø, 2024). Mangfoldet av utsagn indikerer at KI i utdanningssektoren kan forstås som et åpent diskursivt felt (Neumann, 2021, s. 57), altså at det ikke eksisterer en dominerende forestilling om KI som lærere slutter seg til. Dette harmonerer godt med det vi som lærerutdannere har erfart i møte med lærere og lærerstudenter.

Diskursanalyser, slik Neumann beskriver det, søker å analysere det språklige og materielle i et helhetsperspektiv (2021, s. 76). Diskurser kan forstås som

språklige formuleringer og mønstre som gir kontekst og betydning til sosiale interaksjoner og oppfatninger (Bratberg, 2017). Analysen av disse språklige mønstrene gir dermed innsikt i hvordan lærere gjør kunstig intelligens forståelig og relevant i utdanningsfeltet. Analytisk arbeider vi diskursorientert, der utsagn forstås som meningsbærende enheter som uttrykker bredere diskursive mønstre. Utsagnene analyseres ikke som uttrykk for enkeltpersoners intensjoner, men fortolkes i lys av de kontekstene og forståelsene de inngår i (Neumann, 2021).

For å identifisere hvilke danningsdiskurser som spores i læreres utsagn om kunstig intelligens, har vi valgt en tematisk utsagnsanalyse inspirert av Eggebøs fleksible tematiske analyse (Eggebø, 2020). Vi arbeider tekstnært og systematisk med utsagnene gjennom lesing, sortering, gruppering og fortolkning, slik at vi kan identifisere temaer og mønstre som peker mot bredere diskursive forståelser. Videre undersøker vi hvordan bestemte måter å snakke om KI på kan åpne for eller begrense måter å handle og orientere seg profesjonelt på i utdanningsfeltet, og hvordan dette kan forme læreres danningsprosesser.

Utvalg og empiri

Det empiriske materialet er utviklet gjennom utsagnsverksteder i videreutdanning for lærere fra barnehage til videregående opplæring. Verkstedene var inspirert av kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020), der utsagnene ble til og fikk form gjennom en kombinasjon av individuell formulering, gruppedrøfting og felles gruppering. Arbeidsformen la til rette for både individuelle refleksjoner og kollektive forhandlinger av mening, og synliggjorde bredden i deltakernes forståelser og holdninger til KI.

Fremgangsmåte

Det første steget i analysen skjedde i undervisningssammenheng sammen med deltakerne. Det empiriske materialet ble konstruert gjennom to utsagnsverksteder våren 2025, med deltakelse fra 57 lærere fra barnehage, grunnskole og videregående opplæring i to videreutdanninger innen pedagogisk utviklingsarbeid, pedagogikk, ledelse og IKT.

Deltakerne formulerte først individuelle utsagn på post-it-lapper i to omganger, med utgangspunkt i spørsmålene: *Hva tenker du på når du tenker*

på KI? og *Hva tenker du om KI?* Utsagnene ble deretter diskutert og ordnet i grupper langs analytiske akser (kontinuum), inspirert av Kyrkjebø (2024). Denne arbeidsformen fungerte som et generativt rammeverk for å synliggjøre variasjon i forståelser og holdninger, og dannet et tekstnært grunnlag for videre analyse i plenum.

I det videre arbeidet ble utsagnene samlet og sortert i fire hovedkategorier som vokste fram gjennom den kollektive bearbeidingen av materialet, organisert langs dimensjonene forståelser og holdninger til KI. Flere utsagn ble plassert i mer enn én kategori. Dette ble ikke behandlet som en svakhet, men som et analytisk funn som synliggjør hvordan utsagn kan romme flere betydninger og trekke på ulike diskursive forståelser samtidig.

Analyseprosessen fulgte videre en fleksibel og iterativ tilnærming (Eggebø, 2020). I første fase arbeidet vi empirinært med utsagnene gjennom lesing, sortering og gruppering av materialet. I andre fase undersøkte vi hvilke mønstre, spenninger og tematiske forbindelser som trådte fram på tvers av utsagnene. I tredje fase beveget analysen seg mot et mer fortolkende nivå, der vi undersøkte hvordan utsagnene kunne forstås som uttrykk for bredere diskursive orienteringer og danningsforståelser i utdanningsfeltet. Analysen beveget seg dermed fra empirinære kategorier til mer fortolkende diskursive mønstre.

KI som analytisk støtteverktøy og videre tematisering

Videre i analysen brukte vi SIKT KI-løsningen (ChatGPT) som et analytisk støtteverktøy for å systematisere materialet og utfordre egne antakelser (*Sikt KI*, u.å.). Dette gjorde vi blant annet ved å be KI innta rollen som forsker eller kritisk fagfelle, og ved å ramme inn analysen med kontekst om verkstedene, spørsmålene utsagnene springer ut av, og hva vi ønsket å få fram i tematiseringen.

KI ble blant annet brukt gjennom rollebaserte og kontekstualiserte forespørsler, der analysearbeidet ble rammet inn med informasjon om forskningskontekst, analytisk tilnærming og spørsmålene utsagnene springer ut av. Eksempelvis ba vi KI identifisere mulige diskursive mønstre og handlingsbetingelser med utgangspunkt i en refleksiv tematisk analyse inspirert av Eggebø (2020).

I neste steg sammenliknet vi KI-grupperingen med våre fire empirisk utviklede kategorier. Som resultat av dette gjorde vi et skifte i analytisk nivå, fra en empirinær tematisering til en mer fortolkende syntese. Diskursene representerer dermed ikke en direkte videreføring av kategoriene, men en analytisk sammenskriving av mønstre på tvers av materialet.

Videre foretok vi en systematisk tematisk gjennomgang, der vi reflekterte kritisk over KI-forslagene opp mot våre fortolkningsrammer. Dette medførte også en forflytning av enkelte utsagn. KI ble brukt til å øke systematikk, analytisk distanse og refleksivitet, men fungerte ikke som beslutningstaker i analysen.

Arbeidet med KI synliggjorde samtidig hvordan møtet med alternative fortolkninger utfordret våre egne forståelser og bidro til refleksjon over egne analytiske og profesjonelle orienteringer. På denne måten inngikk også bruken av KI i forskernes egne refleksive og danningsorienterte prosesser gjennom analysearbeidet.

Den tematiske tilnærmingen fungerte som et strukturert verktøy for å organisere materialet og identifisere mønstre i utsagnene, mens den diskursive analysen ga et fortolkningsnivå for å undersøke hvilke forståelser, verdier og profesjonelle posisjoner som kom til uttrykk, samt hvilke betingelser som gjør disse formuleringene meningsfulle i utdanningsfeltet. Analysen har dermed gått fra kategorier til diskurser og videre til danningsdiskurser, som drøftes i lys av Klafkis kategoriale danningsteori og forståelse av KI som et av utdanningssektorens tidsaktuelle nøkkelproblemer.

Forskningsmessige overveielser og etiske refleksjoner

Analysen er gjennomført med vekt på empirisk forankring, åpenhet for ulike tolkningsdimensjoner, kritisk refleksjon og oppmerksomhet på språkets tvetydighet, i tråd med Alvesson og Sköldberg (2017, s. 429).

Vår forståelse av KI som et spenningsfylt felt bygger på erfaringer fra undervisning, klassediskusjoner og oppgaveskriving, samt den pågående samfunns- og kunnskapsdebatten. Samtidig er vi bevisste på at denne kjennskapen kan medføre blindsoner og forutinntatte tolkninger. Vi har derfor søkt å balansere nærhet og distanse (Thagaard, 2018), blant annet gjennom kollegial drøfting og ved å utfordre egne analyser systematisk.

SIKT KI fungerte som en form for kritisk venn som bidro til å synliggjøre alternative tolkninger og øke den analytiske distansen. Forslag fra KI ble alltid vurdert opp mot tekstnære funn og våre teoretiske rammer.

Studien er gjennomført i tråd med retningslinjene for forskningsetikk i utdanningsforskning. Deltakelsen i utsagnsverkstedene var frivillig, og deltakerne ga samtykke til bruk av anonymiserte utsagn til forskningsformål. Det ble ikke samlet inn personopplysninger, og materialet er analysert på gruppenivå. Etter digitalisering ble post-it-lappene makulert.

Vi er bevisste på at våre tolkninger påvirker innsikten som presenteres, og har derfor lagt vekt på en refleksiv og transparent tilnærming for å sikre en etisk forsvarlig og analytisk etterprøvbar analyse.

Fremtredende diskurser om KI blant lærere

I dette kapittelet presenterer vi først hvilke diskurser som trer fram på tvers av utsagnene som ble produsert i utsagnsverkstedene med lærere i to videreutdanningsemner (steg 2 i analysen). Videre drøfter vi identifiserte diskurser i lys av Klafkis (2001) kategoriale danningsteori.

Utsagnene som ble samlet inn viser stor variasjon i både språk og perspektiv. Noen uttrykker nysgjerrighet, utforskning og ønske om å ta KI i bruk, mens andre bærer preg av skepsis, bekymring og behov for kontroll. Enkelte utsagn, som «juks», ble plassert i flere kategorier. Dette viser at begreper kan ha ulik betydning avhengig av hvilken diskurs de forstås innenfor: som moralsk problem, som teknisk utfordring eller som pedagogisk dilemma.

Gjennom analysefasen i steg 2 og tekstlig interaksjon med SIKT KI samlet vi utsagnene i tre grupper av diskurser: mulighetsdiskurs, skepsisdiskurs og profesjonsdiskurs.

Mulighetsdiskursen

Utsagnene som representerer mulighetsdiskursen ble tematisert og analysert videre, der vi som forskere undersøkte om utsagnene kunne forstås som

uttrykk for en positivt ladet diskurs, eller om de i større grad uttrykte en instrumentell forståelse.

Utsagn som ble knyttet til en positivt ladet diskurs, var for eksempel «inspirerende», «gøy», «kreativitet» og «berikende». Utsagn som ble knyttet til en instrumentell forståelse, var for eksempel «hjelpemiddel», «tidsbesparende» og «effektivisering».

Skepsisdiskursen

Studentenes utsagn var i vårt analysearbeid av en slik karakter at utsagn som uttrykte bekymringer, skepsis eller negativt ladede sider ved KI, ble plassert i kategorien skepsisdiskurs. I den videre bearbeidingen og tematiseringen av utsagnene vurderte vi om de representerte en direkte kritisk forståelse, eller om de var mer preget av usikkerhet og en undrende forståelse. Eksempler på en direkte kritisk forståelse var utsagn som «tidstyv», «skummel», «latskap» og «farlig». Uttrykk som representerte mer undring og forbehold, var av typen «usikkerhet», «ukjent verktøy» og «uoversiktlig».

Profesjonsdiskursen

Den tredje diskursen består av utsagn som peker i flere retninger innenfor det vi har avgrenset som profesjonsdiskurs. En ytterligere tematisering av utsagnene i denne kategorien var mer krevende, samtidig som den bidro til å få fram nyanser i en nødvendig profesjonsdiskurs om KI. I vår tolkning av utsagnene var de uttrykk for en pragmatisk forståelse, for erfaringsnære utsagn og for utsagn knyttet til en bredere utdannings- og samfunnskontekst. Eksempler på pragmatiske utsagn er «å henge med i tiden», «dagens realitet», «bør vurderes» og «skal brukes med omhu». De erfaringsnære utsagnene er av typen «dette bør vi arbeide med på min skole» og «noe jeg må øve på å kunne mer om». Utsagn som er formulert i en bredere utdanningskontekst, er av typen «læringssyn», «verdigrunnlag» og «digital dømmekraft».

I fortsettelsen skal vi drøfte på hvilken måte studentenes utsagn kan forstås i lys av sentrale prinsipper i Klafkis danningsteori, der vi særlig vil vektlegge KI som et av utdanningssektorens nøkkelproblem.

Drøfting

Utgangspunktet for drøftingen er at KI representerer det Klafki omtaler som et typisk nøkkelproblem. Først ser vi nærmere på mulighets- og skepsisdiskursen i lys av material og formal danning hos Klafki (2001). Deretter drøfter vi profesjonsdiskursen i lys av kategorial danning, som er en syntese av materiale og formale danningsprosesser.

Materiale danningsprosesser

Ser vi på utsagn i kategorien *mulighetsdiskurs* i våre analyser, foretok vi en tematisering der utsagnene representerte en positiv og/eller en instrumentell forståelse. Positive utsagn som «inspirerende», «gøy» og «kreativitet» uttrykker en holdning til at KI kan utvikle og tilføre den faglige siden ved læreres praksis nye muligheter og dermed bidra til lærerens materiale danningsprosess (Klafki, 2001). Utsagn som «hjelpemiddel», «tidsbesparende» og «effektivisering» har vi tolket som uttrykk for en mer instrumentell oppfatning av bruk av KI. I denne sammenheng blir KI et virkemiddel for å oppnå bestemte mål og idealer i pedagogisk praksis.

Går vi til skepsis, tematiserte vi funnene som enten kritisk ladet eller knyttet til usikkerhet. De kritiske tolker vi som et uttrykk for at KI kan redusere faglighet og ferdigheter blant aktører i utdanningssektoren, noe som igjen kan påvirke kunnskapsutviklingen generelt i samfunnet. Utsagn som «skummel» og «farlig» kan være et uttrykk for frykt for det ukjente som KI bringer inn i sektoren, og som gjør at lærere vegrer seg for en nødvendig tilnærming til teknologien. Andre utsagn er mer tvetydige, slik som «usikkerhet» og «uoversiktlig». For noen lærere kan slike utsagn representere en åpen holdning som trigger faglig utvikling og kompetanse. For andre lærere kan utsagnene bety vegring og distanse i forhold til KIs plass i faglig utvikling.

Formale danningsprosesser

Utsagn i *mulighetsdiskursen* kan også knyttes til formale danningsprosesser. Med utgangspunkt i inndelingen der de representerte en positiv og/eller en instrumentell forståelse, drøfter vi først utsagn som er positivt ladet. Eksempler på dette er «inspirerende», «gøy» og «kreativitet». Dette er utsagn

som har en iboende kraft som kan gi energi. Slik vi tolker det, er dette utsagn som bidrar til personlig vekst og utvikling i læreres møte med KI. Dette er i tråd med slik Klafki (2001) beskriver formale danningsprosesser. I tillegg til den individuelle veksten vil dette også kunne legge til rette for danningsprosesser i en kollektiv kontekst der KI har kommet for å bli.

Den andre gruppen utsagn, som er instrumentelt ladet, for eksempel «hjelpemiddel», «tidsbesparende» og «effektivisering», tilfører en annen dimensjon i den formale danningsprosessen. Dette er utsagn som kan gi læreren mulighet til å skape rom for andre viktige sider ved lærerrollen og frigjøre tid. Samlet representerer mulighetsdiskursen det Klafki (2001) forstår som formal danning, hvor læreren utvikler kroppslige og kognitive ferdigheter og potensial.

Går vi til skepsisdiskursen og utsagnene som representerte en direkte kritisk forståelse, var eksempler «tidstyv», «skummel», «latskap» og «farlig». Slike utsagn peker i motsatt retning enn utsagn fra mulighetsdiskursen ved at de tolkes som bremsende for formale danningsprosesser. Det kan handle om tidsbruk eller vegring for å gå inn i det ukjente. Det kan også handle om motvilje til å lære seg nye teknologier, eller bekymringer knyttet til hva KI bringer med seg. Slik fremstår KI som et tidstypisk nøkkelproblem i utdanningssektoren. Andre utsagn representerer en mer reservert holdning. Eksempler på dette er «usikkerhet» og «uoversiktlig». Dette er i tråd med Klafkis (2001) poeng om kritisk tenking og kompleksitet i møte med KI som et nøkkelproblem i utdanningssektoren.

I neste avsnitt drøfter vi profesjonsdiskursen i lys av kategorial danning.

Kategoriale danningsprosesser

Vi vil nå drøfte profesjonsdiskursen i lys av kategorial danningsteori. Kategorial danningsteori er en syntese av material og formal danning (Klafki, 2001). Slik vi ser det, har dette overføringsverdi til profesjonsdiskursen forstått som en syntese av mulighets- og skepsisdiskursen som lærere navigerer i. Vi vil drøfte profesjonsdiskursen med utgangspunkt i pragmatiske utsagn, erfaringsnære utsagn og utsagn knyttet til en bredere utdanningskontekst.

Utsagnene «å henge med i tiden» og «dagens realitet» tolkes som en pragmatisk holdning til at KI er kommet for å bli. Det kan også være et uttrykk for en åpen og avventende holdning til hva det kan bidra med for aktører

i utdanningssektoren, og hva det skal bidra til. I møte med KI utfordres lærere til å forhandle profesjonsutøvelsen i landskap der tradisjonelle læringsformer møter KI, som representerer et nytt og ukjent terreng.

Erfaringsnære utsagn som «dette bør vi arbeide med på min skole» og «noe jeg må øve på å kunne mer om», utgår fra læreres subjektive holdninger og forståelser av KI i lokale kontekster og praksis ved den enkelte skole eller barnehage. Andre utsagn som «læringssyn» og «verdigrunnlag» tolkes som utsagn formulert i en bredere kontekst, eksempelvis hvordan dette kommer til uttrykk i nasjonale føringer og forskrifter som læreplaner. Dette illustrerer dilemmaer lærere kan stå i når profesjonelt skjønn skal utøves i møte med både utdanningspolitiske føringer og teknologiske innovasjoner som KI. Analysene viser hvordan KI kan utfordre lærerens autonomi og profesjonelle handlingsrom. Dette aktualiserer behovet for at lærere aktivt deltar i egne dannings- og utdanningsprosesser, noe som kan knyttes til Klafkis syntetisering av formal og material danning.

Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet har vi belyst følgende problemstilling: Hvilke danningsdiskurser kan spores i læreres utsagn om kunstig intelligens, og hvordan kan disse være med på å forme læreres danningsprosesser?

I tråd med Klafkis danningsteori (2001; 2021) forstår vi kunstig intelligens som et tidstypisk nøkkelproblem i utdanningssektoren. Et nøkkelproblem beskriver de grunnleggende utfordringene som preger en spesifikk tidsperiode og som berører allmenndanning for ulike aktører i utdanningsfeltet.

Vi har identifisert og drøftet tre danningsdiskurser: mulighetsdiskursen, skepsisdiskursen og profesjonsdiskursen. I vår drøfting trer det frem et bilde av hvordan lærere balanserer mellom å opparbeide ferdigheter i bruk av ny teknologi og å utvikle kritisk dømmekraft for å vurdere bruken av KI i pedagogisk sammenheng.

Denne prosessen illustrerer både den materielle og formale dimensjonen av læreres danning. Den innebærer å forstå KI og vurdere dens muligheter og begrensninger i pedagogiske praksiser, samtidig som lærere utvikler

profesjonell dømmekraft. I møtet mellom mulighetsdiskursen og skepsisdiskursen aktualiseres spenningen mellom det materielle og formale slik vi forstår Klafki. Profesjonsdiskursen er preget av hvordan vurderinger forankres i praksis, verdier og kontekst.

Kategoriale danningsprosesser skjer ved syntetisering av den materielle og formale danningen, noe som kan være med på å utvikle et språk for hvordan lærere formes av og utfordres til kritisk refleksjon. KI kan også forstås i lys av tidligere teknologiske endringer i utdanningssektoren, hvor innføringen av digital teknologi førte til nye premisser og handlingsbetingelser som lærere måtte forhandle i.

KI som teknologi er et nøkkelproblem koblet til andre tidstypiske nøkkelproblemer slik som miljøspørsmål, globale fredsspørsmål, samfunnsskapte ulikheter og identitet og mellommenneskelige relasjoner. Refleksjoner over KI som nøkkelproblem i utdanning utfordrer oss til å vurdere hvordan KI kan fremme demokratiske verdier og like muligheter, samtidig som vi åpner for individuell og kollektiv læringstenkning og utvikling.

Slik vi ser det, er læreres danningsprosesser et viktig anliggende også i arbeidet for å fremme barn og elevers danningsprosesser, noe som innebærer å skape tid og rom for kritisk refleksjon i de ulike lærerprofesjonene. Slik kan vi utvikle språk og verktøy som gjør at lærere ikke bare bruker KI, men også forstår, vurderer og utfordrer nye teknologier i didaktiske praksiser.

Referanser

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg). Studentlitteratur.

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (Bd. 55).

Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, *4*(2), 106–122. https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03

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

Kjærgård, P. I., Hodøl, H.-O. & Økland, Ø. (2024). Kunstig intelligens og konsekvenser for veiledning på tekstarbeid. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, *9*(2), 1–16. https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i2.4078

Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.

Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik nye studier* (3. utg.). Klim.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Kyrkjebø, T. (2024). Barnehagens digitale praksis og bruk av digital teknologi i arbeid med de yngste (1–3 år): en sosiologisk orientert diskursanalyse. *Nordisk barnehageforskning*, *21*(3), 425–444. https://doi.org/10.23865/nbf.v21.479

Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjonsstudier–en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlag.

Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: mening, materialitet, makt* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Selwyn, N. (2024). On the limits of artificial intelligence (AI) in education. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, *10*(1). https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6062

Sikt KI. (u.å.). *Sikt KI*. https://sikt.no/tjenester/sikt-ki

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.

Wehus, W. N. & Agder, U. i. (2024, januar 14). *Forskere spår 10 måter kunstig intelligens vil prege de neste årene: – jeg tror ikke eksamen vil finnes om fem år*. Forskning.no. https://www.forskning.no/arbeid-kunstig-intelligens-partner/forskere-spar-10-mater-kunstig-intelligens-vil-prege-de-neste-arene-jeg-tror-ikke-eksamen-vil-finnes-om-fem-ar/2308453

Holovchuk, S. (2026). AI in Higher Education: Balancing Innovation and Ethics. An International Theoretical View. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 83–99). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771204

4

AI in higher education: Balancing innovation and ethics

An international theoretical view

Svitlana Holovchuk

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/

Abstract: Artificial intelligence (AI) is a sensitive topic in higher education. Furthermore, there is a significant gap between the policy framework and current practices. In this context, it is crucial to understand how best practices can be applied and how different challenges related to AI can be addressed. *The aim of this chapter* is to highlight international theoretical views on the responsible implementation of AI in higher education and the skills that are required. The research method of the study is a rapid review with a hermeneutic approach. The search strategy is based on studies concerning how AI could be responsibly implemented in higher education settings, including policy, skills, and ethical reflection. *The inclusion criteria* are: 1) studies from the last three years (2023–2025); 2) peer-reviewed, open-access articles; 3) articles written in English; and 4) databases *Oria*, *ERIC*, and *EBSCO*. Based on the findings, the discussion was structured into three dimensions: Policy Framework and Institutional Support, AI Pedagogy, and Ethical Aspects.

Keywords: Artificial intelligence (AI), higher education, AI policy, institutional support, AI pedagogy, ethical aspects

Introduction

Artificial intelligence is a controversial issue in higher education settings. In addition to opening opportunities for creativity, critical thinking, and formation in the digital world, its implementation also raises pedagogical and ethical dilemmas. The fast development of AI requires critical evaluation and collaboration at both local and global levels. One of the key challenges is the significant gap between institutional policy and everyday practice. Therefore, it is important to identify and implement the most effective strategies to address the challenges posed by AI. The European Commission (2023, pp. 8–9) stated that it is crucial to strengthen both digital literacy and a critical perspective on the ethical and practical aspects of AI in educational settings. Facing the above-mentioned challenges, UNESCO's *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence* (2022, p. 10) also highlights that the use of AI in education requires ethical consideration, critical thinking, and new pedagogical approaches, as well as knowledge and skills.

Additionally, AI might have an impact on learning experiences for each student, but it can also hinder the development of crucial human abilities such as creativity, critical thinking, and problem-solving (The UN Development Programme, 2025, p. 72).

The Report of Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (Flaata Bjaaland et al., 2025) highlights that four out of five students are already using AI in their studies. AI offers significant pedagogical benefits, including language support, simplification of complex content, and the provision of diverse teaching resources (Jermstad & Holovchuk, 2025). Moreover, AI can support students' critical thinking and analytical skills and contribute to student engagement in academic discussions (Flatåset al., 2023). Nevertheless, despite the benefits mentioned, implementation also raises ethical dilemmas. Digital judgement in this context is significant. This implies critical evaluation of digital tools, as well as privacy, safety, and ethical consideration. Digital ethics includes principles and guidelines for how AI should be implemented and managed. These key elements are crucial for students' decisions related to the use of AI. Additionally, it is also connected with values such as openness and trust. It is also worth mentioning that digital formation is an important factor in students' professional development (Haugestad & Keeling, 2024, p. 20). At this point, it is necessary to invite both students and educators to engage in critical reflection (Schön, 1987) about the potential moral and

ethical issues that may occur in interaction with AI (Jermstad & Rønning, 2024, p. 249). In addition, the introduction of AI into higher education settings raises possible risks in terms of data privacy, regulatory compliance, and ethical considerations (Molina & Medina, 2025, p. 31). Therefore, the responsibility of institutions in higher education is to navigate technological evolution in a way that is ethically acceptable (Butson & Spronken-Smith, 2024, p. 575). AI should assist and encourage the ability to think independently and critically, rather than replacing humans. Individuals learn best through observation, social dialogue, collaboration with others, the sharing of ideas, and receiving valuable feedback (Bandura, 1971). Students are more engaged in the learning process when they feel heard and valued (Chatfield, 2025, p. 6). AI can be used by lecturers to support students' creativity while establishing a dynamic learning environment that combines technological innovations with traditional pedagogical approaches and teaching methods (Jermstad, 2025, p. 18). Students who already possess critical thinking skills and creative confidence have a better understanding of how to use AI more effectively (Habib et al., 2025, p. 6). In this instance, AI pedagogy, which includes the lecturer's ability to manage various issues, is essential. A core element of AI pedagogy is supervision and support, which depends on AI literacy, discussion, critical reflection, and evaluation (Bearman & Ajjawi, 2023; Atlas, 2023, p. 92). Knowledge-sharing and critical reflection, both at national and global levels, are essential for addressing the challenges related to AI. Considering this, the following research question is:

> *How do international studies from 2023 to 2025 highlight the responsible implementation of AI in higher education?*

Methodology and ethical implications

This study is based on a rapid review methodology (Smela et al., 2023) in combination with a hermeneutic approach, emphasizing interpretation and understanding as core elements of the analysis.

Search strategy

The search strategy aimed to identify and select relevant studies concerning the integration of AI in higher education. The process involved the inclusion *criteria* to ensure relevance and quality of the selected studies. The inclusion criteria were: 1) studies published within the last two years (2023–2025); 2) peer-reviewed, open-access articles; 3) articles written in English; 4) international databases related to educational research – *Oria*, *Eric* and *EBSCO*.

Table 4.1: The inclusion criteria

Period	Types of sources	Language	Databases
2023–2025	Peer-reviewed, open-access articles	English	Oria, ERIC, EBSCO

To identify the relevant studies, the following search terms were used: *AI, Higher Education, AI Policy, Ethical Issues, AI Literacy, AI Evaluation*, and *Digital Formation*. The search strategy involved various combinations of these terms, including *AI and Higher Education*; *AI Policy and Higher Education*; *AI implementation and Higher Education*; *AI and Higher Education and Ethical Issues*; *AI Literacy and Digital and Higher Education*; and *AI evaluation and Higher Education*. In addition, Boolean operators (AND, OR) were applied to refine the search strategy, ensuring both broad coverage of perspectives and the identification of research relevant to this study.

Selection

The article selection process followed three steps: identification, screening, and inclusion of relevant articles. In total, *940* records were identified through database search (ORIA, n = 660; Eric, n = 201; EBSCO, n = 79). During the screening phase, titles and abstracts were assessed for relevance. *27* articles fulfilled the inclusion criteria and were selected for full-text analysis; *16* of these were included in the final analysis.

Data analysis

The hermeneutic framework for the literature review, suggested by Boell and Cecez-Kecmanovic (2014, p. 265), was used to analyze the data materials. Based on this, the analysis was divided into four components: *Reading* (identifying key ideas and main results); *Classification* (organizing relevant ideas for the research aim); *Critical Evaluation* (analysis of how knowledge is produced, the outcomes of the study, and the identification of limitations); and Argument *Development* (the process of building arguments based on the main findings of the articles).

This study has several *limitations*. First, the search strategy has been limited to a few databases and to publications from the past three years. Consequently, relevant studies might be excluded. Second, the researcher's personal interest may have an impact on both the study selection process and the interpretation of the results.

Ethical considerations

The study has followed the Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities (NESH, 2021). The articles included have been analyzed with credibility and transparency.

Findings

The following session presents an overview of the included studies and summarizes information, including author(s), year of publication, primary objective, research methodology, and the main findings of the study.

Table 4.2: An overview of the included studies

Author(s)	Year of publication	Primary objective	Method	Key finding
Crompton & Burke	2023	AI in higher education	Systematic review	The study presents five core findings that are crucial for implementing AI in higher education: assessment/evaluation, predicting, AI assistant, intelligent tutoring system, and managing student learning.
Southworth et al.	2023	Identifying and implementing pathways to enhance AI literacy across the curriculum at university.	Piloting and evaluation of AI models across the curriculum	The key findings of the study emphasize the importance of developing AI pedagogy, as well as implementation and evaluation of the AI model within the curriculum.
Chan & Hu	2023	Students' reflection and attitudes related to AI: insights into benefits and challenges.	Survey	The study indicated benefits of AI for students' learning support, such as language and idea generation. Challenges related to concern about privacy, ethical issues, and human values.
Michel-Villarreal et al.	2023	Explore the challenges and opportunities related to AI in higher education.	Ethnography	The core findings point out the need for clear policies, guidelines, and frameworks to support the responsible integration of AI into higher education. In addition, exploring best practices and effective strategies.
Wanyu et al.	2024	Communication with AI-based technologies in higher education	Survey	The results show the benefits of AI, such as language development and critical thinking, as well as its limitations and ethical dilemmas.
Tzirides et al.	2024	Highlighting the integration of human insight to improve AI literacy in higher education environments	Pre- and post surveys	The findings emphasize the importance of pedagogical supervising and support in the use of AI, the significance of critical reflection and evaluation, and maintaining a balance between artificial and human intelligence.

Author(s)	Year of publication	Primary objective	Method	Key finding
Chiu	2024	Describe suggestions for advancing higher education with AI	Thematic analysis	The results underline the importance of critical reflection, developing new learning skills and students' preparation for a society driven by AI.
Lee et al.	2024	Explore how AI affects teaching and learning in higher education learning	Online survey and interviews	The key findings include a focus on AI skills, the impact of AI on curriculum development, the crucial role of institutional support, and the promotion of activity-based learning.
Aler Tubella et al.	2024	Describe a responsible approach to teaching with AI in higher education, based on an understanding of challenges and possibilities	Systematic review and qualitative interviews	The findings identified the significant gap between institutional policy, a lack of practical experience, and clear expectations.
Cherner et al.	2024	Explore the adaptation of AI in higher education	Documentary method	The core findings focus on critical decision-making and the ethical implications related to AI adaptation.
Malik et al.	2025	Explore the benefits and limitations of using conversational AI in higher education settings	Semi-structured interviews	The findings discuss the responsible use of AI, institutional policy framework, the role of such policies, and ethical implications.
Krause et al.	2025	Investigating the impact of AI on the transformation of higher education	Survey and scenario analysis	The core findings of the project are related to the positive effect of AI on the students' learning. Throughout this process, critical reflection and AI competencies are essential.
Jensen et al.	2025	Analysis of the theoretical perspectives developed during the first months after AI became publicly available	A scoping review	The key findings show how AI can support the development of innovative approaches to students' active learning.

Author(s)	Year of publication	Primary objective	Method	Key finding
Jin et al.	2025	Describe how AI has been integrated into institutions in different countries	Case study	The results show the key priorities for implementation of AI in higher education, such as AI literacy, improvements in teaching and learning, and establishment of ethical guidelines.
Bayaga	2025	Explore the impact of AI on pedagogical approaches in higher education	Survey	The findings show that AI literacy, critical reflections and institutional support are crucial components of the responsible implementation of AI in higher education.
Qiang	2025	Present cases related to using AI in higher education	Case study	The findings highlight the importance of new pedagogical approaches and understanding, addressing ethical issues in practice, and critical evaluation of AI.

Discussion

Based on the key findings of the review studies, the discussion is structured around three core dimensions, presented below: Policy Framework and Institutional Support, AI Pedagogy, and Ethical Aspects.

Policy framework and institutional support

The results indicate that the responsible implementation of AI in Higher Education depends on well-established policy frameworks and institutional support, as highlighted by several studies (Michel-Villarreal et al., 2023; Malik et al., 2025; Lee et al., 2024; Aler Tubella et al., 2024; Bayaga, 2025). Furthermore, the results also show a disconnect between policies and their implementation in daily practice.

Several institutions acknowledge the potential challenges of AI, while educators emphasize the lack of clear expectations or guidelines for teaching, learning, and assessment. Supporting this view, Michel-Villarreal et al. (2023, p. 7) underline that clear policies and guidelines for AI use in higher education settings are crucial. Institutions should define what is considered responsible use of AI, address issues such as academic integrity, data privacy, and bias, and ensure that these policies are disseminated to all participants in the educational process.

In the higher education context, it is important to recognize expectation-related issues connected with AI. Developing an effective policy framework is the first step in overcoming barriers (Michel-Villarreal et al., 2023, p. 12). Expanding on this, Lee et al. (2024, p. 9) argue that policy alone does not give the best results; this requires reflection, critical analysis, and professional awareness of AI. Based on this suggestion, institutional policies should integrate AI use with capacity-building initiatives and sustainable evaluation.

Bayaga (2025, p. 1049) emphasises that the responsible use of AI in higher education requires the development of an institutional culture that actively supports its integration. According to the author's interpretation, such a culture should focus on incorporating AI into the educational process and include the provision of tools, tutorials, and support systems that enable successful and responsible AI adoption in the learning environment. This implies that educational institutions should ensure that both lecturers and students are equipped to use AI rationally and effectively. Professional development and technical assistance are essential components of institutional culture. Additionally, educational institutions should create guidelines that clearly outline the implementation of AI (Malik et al., 2025, p. 2402). This policy can provide an explicit foundation for ethical and pedagogical AI practices, as well as a clear standard for AI practices. By integrating institutional culture with well-defined policy standards, the institution can establish a supportive environment that enhances opportunities and minimizes potential risk.

AI Pedagogy

As previously discussed, effective AI implementation requires not only technical support but also the adaptation of innovative pedagogical approaches and teaching methods (Jin, 2025, p. 11). AI can produce information and

provide quick responses, but it cannot replace the human ability to critically analyze, reflect, and comprehend context—all of which are significant to the learning process (Tzirides et al., 2024, p. 11). These viewpoints underline the significance of the students' opinions concerning AI in higher education, since their attitudes and experiences can affect how AI might be incorporated in such settings (Chiu, 2024, p. 4). By engaging students to reflect on their professional development and learning strategies in the AI era, lecturers can foster a more meaningful approach to education (Lee et al., 2024, p. 9). Additionally, students' feedback and insights regarding AI may assist educational institutions in cultivating an innovative environment that promotes critical thinking and creativity.

Jensen et al. (2025, p. 1156) highlight three possible risks associated with AI in higher education. First, AI may pose a risk to the development of students' critical thinking and writing skills. When AI generates text and solves various tasks, students' ability to analyse and reflect independently, and to develop academic skills, may be reduced. Second, curriculum content should be revised in relation to new knowledge and skills. AI has both benefits and limitations; therefore, it is significant to know what kinds of tasks and forms of exams could ensure high-quality education. Third, there is a need for innovative pedagogical approaches to address the challenges that AI presents in higher education. Furthermore, it is significant to develop teaching methods that promote reflection, critical evaluation, and creativity. For instance, students could use AI as a supportive aid during project-based learning.

It is also crucial to note that both students and educators may have different attitudes, experiences, expectations, and skill levels, which might make it difficult to implement AI in the educational process (Chan & Hu, 2023, p. 12). These differences may result in gaps in knowledge, accessibility, and effectiveness. In this situation, it makes sense to address pedagogical and ethical dilemmas in addition to technical training, thereby making both lecturers and students confident and competent in their use of AI.

In higher education, it is significant to provide a collaborative setting where students can explore the benefits and threats of AI in their education. As noted by Bandura (1971), such an environment encourages active learning, reflection, and idea generation. By combining human input with AI-generated insights, students can identify gaps in their knowledge and improve their own problem-solving abilities. This approach fosters collaborative learning

that equips students to use AI as a supportive tool rather than a replacement. Additionally, improving AI knowledge and competence within the community is essential to ensuring responsible AI integration, as enhancing skills can significantly reduce challenges and potential risks, as Bayaga (2025, p. 1069) underlined in the study. Supporting this perspective, Michel-Villarreal et al. (2023, p. 11) emphasized that advancing knowledge and awareness of AI is crucial for ensuring high-quality learning outcomes, as well as for cultivating both professional development and personal growth. Facilitating such understanding supports responsible AI use, assisting both lecturers and students in avoiding potential risks and misinterpretation. Furthermore, the development of such knowledge can foster a culture of responsible AI use, which involves technical understanding as well as social and practical effects.

Ethical aspects

Ethical considerations are essential to ensuring responsible AI implementation in higher education settings. According to Tzirides et al. (2024, p. 11), addressing data privacy, algorithmic bias, and risk-reduction approaches are significant factors and should be included to support responsible AI use. Understanding ethical dimensions cultivates critical thinking and awareness of AI use. Supporting this view, Chan & Hu (2023, pp. 12–13) point out that unclear policies may give rise to ethical dilemmas and have an impact on students' professional development and social understanding. By addressing both the technical and social aspects of AI ethics, we assist students and lecturers in handling ethical dilemmas, making responsible judgments, and contributing to culture on an institutional level.

Ethical reflection on the use of AI is essential, and it fosters a broader perspective of how technologies influence our daily lives, social interactions, and decision-making (Southworth et al., 2023, p. 3). As a result, improving AI literacy helps to navigate ethical dilemmas, as Chiu (2024, p. 3) and Krause (2025, p. 2) point out. By adopting ethical reflection, we not only support learners' progress in the digital world but also educate them to deal with various ethical dilemmas that might arise in connection with AI (Jermstad & Rønning, 2024, p. 249; Lee et al., 2024, p. 9). This reflective approach invites lecturers to critically analyze the impact of AI on students' learning and privacy, resulting in more responsible AI incorporation into the educational

environment. Finally, ethical reflection allows students to make decisions and judgments, identify possible outcomes, and balance the pros and cons of AI.

With AI, it is crucial to ensure a balance between 'technical robustness and ethical constraints' (Aler Tubella et al., 2024, p. 7). On the one hand, the AI systems should be stable, safe, and protective. On the other hand, implementation should be driven by ethical principles and human values such as honesty and responsibility. Furthermore, AI may also pose a conflict between democratic and ethical norms such as human agency, inclusiveness, privacy, and openness (Aler Tubella et al., 2024, p. 9). AI can also have an impact on students' professional growth, particularly in terms of preparation for everyday practice, which requires relationship-building and social interaction (Chan & Hu, 2023, p. 12). AI may hinder the development of social competence and relationship-building skills by limiting opportunities for personal interaction. It can particularly have an impact on active listening, because students receive information passively and do not engage with others' views. Furthermore, AI may impede the development of empathy, since AI cannot replace understanding of other people's feelings. Communication skills can also be affected, because a good dialogue involves both verbal and non-verbal communication. Finally, AI may hinder teamwork, since it cannot substitute for collaborative and problem-solving abilities.

Concluding remarks

The analysis of the review articles makes it possible to conclude that the safe integration of AI in higher education requires a clear policy framework. In addition, the increase in AI in higher education may reduce critical thinking, writing, and problem-solving skills. Several institutions have integrated AI literacy into their curricula, emphasizing the importance of responsible use of AI. In this process, innovative pedagogical approaches are crucial, and they should be based on critical reflection, evaluation, and digital formation. Based on the key findings of several studies, AI pedagogy is founded on AI literacy, learning, and co-creation with AI. It involves lecturers and students understanding how to use AI responsibly. As is emphasized in the analyzed

articles, AI pedagogy highlights how AI can support learning and teaching, and it is essential to create a clear understanding for both lecturers and students. Since social interaction is a core element of pedagogy, lecturers and students should reflect on and evaluate the role of AI in higher education, and implementing an ethical framework is significant. Within this context, critical reflection, evaluation, ethical considerations, and awareness play a crucial role (Jermstad & Holovchuk, 2025).

References

Aler Tubella, A., Mora-Cantallops, M., & Nieves, J. C. (2024). How to teach responsible AI in higher education: challenges and opportunities. *Ethics and Information Technology*, *26*(3), 1–14. https://doi.org/10.1007/s10676-023-09733-7

Atlas, S. (2023). *ChatGPT for higher education and professional development: a guide to conversational AI.* University of Rhode Island.

Bandura, A. (1971). *Social learning theory.* General Learning Press.

Bayaga, A. (2025). Leveraging AI-enhanced and emerging technologies for pedagogical innovations in higher education. *Education and Information Technologies*, *30*, 1045–1072. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13122-y

Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box: pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, *54*, 1160–1173. https://doi.org/10.1111/bjet.13337

Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2014). A hermeneutic approach for conducting literature reviews and literature searches. *Communications of the Association for Information Systems*, *34*, 257–286. https://doi.org/10.17705/1CAIS.03412

Butson, R., & Spronken-Smith, R. (2024). AI and its implications for research in higher education: a critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, *43*(3), 563–577. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(43), 1–18. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Chatfield, T. (2025). *AI and the future of pedagogy*. Sage.

Cherner, T., Foulger, T. S., & Donnelly, M. (2024). Introducing a generative AI decision tree for higher education: a synthesis of ethical considerations from published frameworks & guidelines. *TechTrends*, *69*, 84–99. https://doi.org/10.1007/s11528-024-01023-3

Chiu, T. K. F. (2024). Future research recommendations for transforming higher education with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100197

Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(22), 1–22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2023). *AI report – by the European Digital Education Hub's Squad on artificial intelligence in education*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/828281

Flaata Bjaaland, I., Meier Nilsen, M., Guajardo, G., & Strand Hauge, M. (2025). *Studiebarometeret 2024 – Hovedtendenser (Rapport 1 / 2025)*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2025/studiebarometeret-2024-hovedtendenser_1-2025.pdf

Flatås, R. M., Jermstad, L. K., & Holovchuk, S. (2023, February 1). *ChatGPT er en ekte "gamechanger".* https://www.forskersonen.no/kronikk-kunstig-intelligens-meninger/chatgpt-er-en-ekte-gamechanger/2148739

Habib, S., Vogel, T., & Thorne, E. (2025). Student perspectives on creative pedagogy: considerations for the Age of AI. *Thinking Skills and Creativity*, *56*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101767

Haugestad, A., & Keeling, C. P. (2024). Digitalisering, dialog og danning i lærerutdanningen. Med engelskfaget som case. In M. S. Dahle & G. S. Meyer (Eds.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (pp. 135–151). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa380309

Jensen, L. X., Buhl, A., Sharma, A., & Bearman, M. (2025). Generative AI and higher education: a review of claims from the first months of ChatGPT. *Higher Education*, *89*, 1145–1161. https://doi.org/10.1007/s10734-024-01265-3

Jermstad, L. K. (2025). Building history: project-based pedagogy for cultural heritage in early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, *14*(2), 1–23. https://doi.org/10.58955/jecer.156299

Jermstad, L. K., & Holovchuk, S. (2025, September 23). *Skal teknologien bidra til god undervisning, må den ikke erstatte det læreren gjør best*. https://www.utdanningsnytt.no/kunstig-intelligens-skjerm-skjermbruk/det-haster-a-utvikle-sprak-og-verktoy-som-gjor-at-laerere-ikke-bare-bruker-ki-men-ogsa-forstar-vurderer-og-utfordrer-den/455252

Jermstad, L. K., & Rønning, M. (2024). ChatGPT i lærerutdanning: lærerprofesjonalitet i spenning mellom tradisjon og teknologisk utvikling. Tidlige betraktninger fra lærerutdannere. In G.-E. Torgersen, H. Sæverot, & L. K. Jermstad (Eds.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (pp. 237–254). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch15

Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *8*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348

Krause, S., Panchal, B. H., & Ubhe, N. (2025). Evolution of learning: assessing the transformative impact of generative AI on higher education. *Frontiers of Digital Education*, *2*(21), 1–15. https://doi.org/10.1007/s44366-025-0058-7

Lee, D., Arnold, M., Srivastava, A., Plastow, K., Strelan, P., Ploeckl, F., Lekkas, D., & Palmer, E. (2024). The impact of generative AI on higher education learning and teaching: a study of educators' perspectives. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *6*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100221

Malik, A., Khan, M. L., Hussain, K., Qadir, J., & Tarhini, A. (2025). AI in higher education: unveiling academicians' perspectives on teaching, research, and ethics in the age of ChatGPT. *Interactive Learning Environments*, *33*(3), 2390–2406. https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2409407

Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D. E., Thierry-Aguilera, R., & Gerardou, F. S. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences*, *13*(9), 856. https://doi.org/10.3390/educsci13090856

Molina, E., & Medina, E. (2025). AI revolution in higher education. What you need to know. In *Digital Innovations in Education. World Bank*. https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/f059007e-b630-4f78-8535-0f52c95a117d/content

NESH. (2021*). Guidelines for research ethics in the social sciences and the humanities** (5th ed.). The National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities. https://www.forskningsetikk.no/en/guidelines/social-sciences-and-humanities/guidelines-for-research-ethics-in-the-social-sciences-and-the-humanities/

Ou, A. W., Stöhr, C., & Malmström, H. (2024). Academic communication with AI-powered language tools in higher education: from a post-humanist perspective. *System*, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103225

Qiang, W. (2025). Research on excellent cases of "Artificial Intelligence + Higher Education" application scenarios in Chinese universities. *World Journal of Education*, *15*(2), 78–88. https://doi.org/10.5430/wje.v15n2p78

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Smela, B., Toumi, M., Świerk, K., Francois, C., Biernikiewicz, M., Clay, E., & Boyer, L. (2023). Rapid literature review: definition and methodology. *Journal of Market Access & Health Policy*, *11*(1). https://doi.org/10.1080/20016689.2023.2241234

Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J. N., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127

The United Nations Development Programme. (2025). *A matter of choice: People and possibilities in the age of AI. Human Development Report 2025*. https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2025reporten.pdf

Tzirides, A. O., Zapata, G., Kastania, P. N., Saini, A. K., Castro, V., Sakinah, I., S. A., You, Y., Afonso dos Santos, T., Searsmith, D., O'Brien, C., Cope, B., & Kalantzis, M. (2024). Combining human and artificial intelligence for enhanced AI literacy in higher education. *Computers and Education Open*, *6*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100184

UNESCO. (2022). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137

Del 2

Etikk og danning i klasserommet

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

Langeland, S. (2026). Fra ekkokamre til empati: Litteraturdidaktikk for danning og kritisk borgerskap. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 127–146). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771206

6

Fra ekkokamre til empati: Litteraturdidaktikk for danning og kritisk borgerskap

Solfrid Langeland

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: Kapittelet undersøker hvordan litteraturundervisning kan fremme danning og kritisk literacy i en skolekultur preget av målstyring og høy medietetthet. Jeg argumenterer for to komplementære grep: (1) kultivering av et eksplisitt metaspråk om danning – fortellinger og begreper som tydeliggjør fagets dypere formål – og (2) etablering av transparente praksisfellesskap der læreren modellerer kritisk refleksjon, standpunktstaking og «radikal toleranse». Med støtte i Rosenblatts transaksjonelle leseteori, Bruners skille mellom narrativ og paradigmatisk tenkning, Gees literacy-begrep og Lave og Wengers teori om situert læring viser kapittelet hvordan veksling mellom estetisk innlevelse og analytisk distanse gir elever verktøy til å identifisere implisitte verdensbilder og bearbeide verdikonflikter. Drøftingen forklarer hvorfor litteraturens danningspotensial ofte underrealiseres – gjennom selvbekreftende lesing og en individfokusert klasseromsdiskurs – og hvordan metaspråklige samtaler kan gjøre «det usagte» synlig og meningsfullt. Avslutningsvis skisseres implikasjoner for lærerrollen som demokratibygger og for lærerutdanningen, og det argumenteres for at metaspråk ikke er et mål i seg selv, men en nødvendig betingelse for å realisere norskfagets danningsmandat.

Nøkkelord: Litteraturundervisning, danning, praksisfellesskap, legitim perifer deltakelse, verdensbilder, metaspråk

Abstract: This chapter examines how literature teaching can foster Bildung and critical literacy in a school culture shaped by management by objectives and a media-saturated environment. I argue for two complementary approaches: (1) cultivating an explicit metalanguage of Bildung – narratives and concepts that make the deeper purposes of the subject visible, and (2) establishing transparent communities of practice in which the teacher models critical reflection, taking a stance and "radical tolerance". Drawing on Rosenblatt's transactional theory of reading, Bruner's distinction between narrative and paradigmatic modes of thought, Gee's concept of literacy, and Lave and Wenger's theory of situated learning, the chapter shows how moving between aesthetic engagement and analytical distance gives students tools to identify implicit worldviews and to work through conflicts of values. The discussion explains why the Bildung potential of literature often goes underrealized, through self-confirming reading and an individual-centred classroom discourse, and how metalinguistic conversations can make "the unsaid" visible and meaningful. Finally, the chapter outlines implications for the teacher's role as a builder of democracy and for teacher education. It argues that metalanguage is not an end in itself but a necessary condition for fulfilling the Bildung mandate of Norwegian as a school subject.

Keywords: Literature teaching, Bildung, communities of practice, legitimate peripheral participation, worldviews, metalanguage

Innledning

Den moderne skolen står overfor et komplekst landskap preget av økt målstyring og et akselererende fokus på operasjonaliserbare kompetanser. Dagens læreplaner, som for eksempel Fagfornyelsen (LK20, Udir, u.å.), reflekterer et ønske om tydelighet og måloppnåelse og bygger på forskning som indikerer at konkrete og forståelige delmål fremmer læring (Hattie & Timperley, 2007). Mens hensikten bak dette fokuset – å forbedre undervisningen og støtte elevers persepsjon og motivasjon – er god, skaper det samtidig utfordringer for fag som har dypt forankrede, men mindre målbare danningsmål.

Danning, i motsetning til målbare ferdigheter, lar seg ikke like lett nedfelle i læringsmål med tydelige suksesskriterier. Et humanistisk pedagogisk perspektiv fremhever danning som en sentral, individuell og dypt personlig prosess. Det er en utvikling som skjer i møtet med den «Andre», og som utfordrer elevens eksisterende forståelseshorisont. Danning innebærer en transformativ prosess der eleven lærer å ta ansvar, å innse at man, som Philippe Meirieu beskriver det, kan leve i verden uten å oppta verdens sentrum, og gradvis utvikler seg til en selvstendig og kritisk borger (Hellesnes, 1992).

Dette kapittelet utforsker hvordan danning kan fremmes i en skolekultur preget av målstyring og en stadig mer medietett hverdag. Mens digitale verktøy tilbyr nye muligheter, utfordrer de også tradisjonelle danningsprosesser ved å bidra til ekkokamre og en potensielt ensidig virkelighetsoppfatning. For å bidra til antologiens diskusjon om verdier, danning og kompetanser vil kapittelet argumentere for at bevisst kultivering av metaspråklige danningsnarrativ og transparente praksisfellesskap i litteraturundervisningen er essensielt for å realisere komplekse danningsmål. Et danningsnarrativ forstås her som de eksplisitte begrunnelsene og fortellingene vi skaper om fagets dypere formål, og hvordan disse forankres i klasserommets praksisfellesskap, som er den sosiokulturelle rammen for læring (Lave & Wenger, 1991).

Problemstillingen som vil styre denne drøftingen, er som følger: «Hvordan kan kultivering av metaspråklige danningsnarrativ og etablering av transparente praksisfellesskap i litteraturundervisningen bidra til å fremme elevers danningsprosesser i en medietett og målstyrt skolekultur?»

Kapittelet er et teoretisk-konseptuelt essay som syntetiserer utvalgte teorier om lesing, læring og praksisfellesskap med skandinavisk klasseromsforskning.

Formålet er å utvikle et anvendbart didaktisk rammeverk for danning, ikke å presentere nye empiriske data.

Kapittelet vil først belyse hvordan sentrale danningsmål kan forløses i litteraturundervisningen i videregående skole. Deretter vil jeg utforske elevers utfordringer med å møte tekster på en måte som åpner for danning, med særlig vekt på hvordan persepsjon og meningsdanning kan bidra til selvbekreftende tenkning. Jeg vil så drøfte konkrete arbeidsmåter som fremmer danningsprosesser, med vekt på metaspråkets avgjørende betydning for læring og etableringen av transparente praksisfellesskap. Avslutningsvis vil kapittelet diskutere norsklærerens sentrale rolle som demokratibygger, der kultivering av dyder er avgjørende for å styrke elevers evne til å delta i en kompleks mediekultur.

Danning i litteraturundervisningen: Et uforløst potensial

I den litteraturdidaktiske diskursen er det bred konsensus om skjønnlitteraturens potensial for danning. Litteratur oppfattes som en arena der elevene kan utvikle selvforståelse og forståelse for andre, utforske komplekse moralske spørsmål og forbedre sin evne til å leve seg inn i andres perspektiver (Andersen, 2011; Nussbaum, 2016; Penne, 2010; Aase, 2005a, 2005b, 2005c). Fagfornyelsen (LK20) understreker også dette danningspotensialet, da norskfaget blant annet skal bidra til at elevene «forstår seg selv og sin egen samtid i lys av fortida» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Litteraturen tilbyr rom for å utforske mellommenneskelige relasjoner, samfunnsstrukturer og etiske dilemmaer på en måte som kan utvide elevenes moralske og kognitive horisont. Koblingen mellom danning og literacykompetanse er med andre ord symbiotisk: Danning er avhengig av utviklingen av elevenes evne til å lese, tolke og kritisk vurdere verden, samtidig som literacyferdigheter får sitt fulle danningspotensial først når de brukes til å utvikle et selvstendig og etisk reflektert individ.

Til tross for enigheten om litteraturens danningspotensial indikerer en rekke studier at potensialet sjelden realiseres fullt ut i klasserommene (Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006; Penne, 2006; Skarstein, 2013). Molloy (2002) peker på at litteraturundervisningen ofte handler om å overføre en kanon og en historisk forståelse av tekster, noe som i liten grad bidrar til at elevene

genuint «møter» litteraturen som en kilde til egen danning. Denne mangelen på genuine møter bekreftes av forskning som viser at elever ofte tenderer til å tilpasse tekster til egne, allerede etablerte verdensbilder. For eksempel har Penne (2006) funnet at elevers møte med litteratur ofte fokuserer på identitet og selvforståelse, men uten nødvendigvis å føre til dypere kritisk refleksjon over tekstens underliggende premisser. Dette kan føre til at elevene forkaster det som utfordrer deres verdensbilde eller oppleves ubehagelig, og dermed blokkeres den transformative opplevelsen som er essensiell for danning.

Jeg vil hevde at danningens vesen er dypt knyttet til evnen til å tåle og bearbeide motsetninger og ambivalens. Snarere enn å strebe etter forenklede løsninger handler danning om å utvikle en bevissthet om kompleksitet og paradokser i verden. I litteraturundervisningen betyr dette, som Scholes (1985) påpeker med sitt begrep «textual power», at elevene må lære å aktivt navigere og dekonstruere tekster – ikke bare passivt la seg påvirke. Dette krever etter min mening en kontinuerlig veksling mellom innlevelse, eller det Rosenblatt (1995) kaller «estetiske lesemåter», og en kritisk distanse, som ligger nær Bruners (1990) «paradigmatiske tenkning». Uten denne kapasiteten til både å omfavne og samtidig granske tekstens verden vil elevene mangle verktøy for å gjenkjenne de underliggende generaliseringene om mennesket og samfunnet som litteraturen formidler. Denne overskridende holdningen, preget av evnen til å reflektere over og forstå ulike perspektiver, er avgjørende for dypere danning og for å navigere i en kompleks verden.

For at litteraturundervisningen skal realisere sitt danningspotensial, er god literacykompetanse uunnværlig. Dette handler ikke bare om å kunne lese og skrive i tradisjonell forstand, men om å kunne identifisere, anerkjenne og kritisk vurdere ulike verdensbilder og ideologier som presenteres i tekster – både fiktive og ikke-fiktive (Gee, 2001; UNESCO, 2004). Literacy er dermed en forutsetning for å kunne engasjere seg i den dypere refleksjonen og den transformative læringen som danningen representerer. Uten disse ferdighetene risikerer elevene å forbli passive mottakere av fortellinger, heller enn aktive og kritiske bidragsytere til demokratisk diskurs.

Forklaringsmodeller for manglende tekstforståelse og danning

Selv om litteraturen har et utvilsomt potensial for danning og utvikling av literacy, tyder forskning på at dette potensialet i liten grad realiseres i klasserommene. Elevenes møter med tekster fører ikke automatisk til økt innsikt, selvrefleksjon eller forståelse for andre. For å få innsikt i hvorfor litteraturens potensial ikke alltid realiseres, kan vi utforske de grunnleggende mekanismene for meningsdanning og de diskursene som former skolens praksis.

Den selvbekreftende tenkningens utfordring: Når det ukjente avvises som irrelevant

Det er en iboende menneskelig tendens til å tolke ny informasjon slik at den passer inn i våre allerede etablerte, meningsbærende kulturelle skjemaer (Bruner, 1990). Lakoff og Johnson (1981) viser hvordan manglende metaforforståelse for våre egne diskursive skjemaer kan føre til selvbekreftende tenkning, nærmest i tautologier. Kulturens konseptuelle metaforer, som ofte er så selvsagte at de fungerer som usynlige fortolkningsnøkler (for eksempel «et meningsfullt liv er en reise»), kan gjøre oss ute av stand til å se og forstå alternative tenkemåter.

Forskning fra skandinaviske klasserom bekrefter denne tendensen. Undersøkelser av Malmgren (1992), Molloy (2002), Olin-Sheller (2006), Penne (2006) og Skarstein (2013) viser at mange elever leser tekster primært som en bekreftelse på eget verdensbilde. De speiler seg i litteraturen selv når de burde blitt utfordret av den. Når refleksjonen fra innrammingsglasset blir for sterk, reduseres ethvert portrett til et speil, uansett hvor uttrykksfullt og fremmed det måtte fremstå fra andre synsvinkler og under andre lysforhold. Tekster som ikke lar seg tilpasse elevens allerede etablerte verdensbilde, risikerer å bli avvist som uforståelige, kjedelige eller irrelevante. Denne tendensen forsterkes av det Penne (2012) karakteriserer som en «velkjent individfokusert skolediskurs der eleven og hennes behov skal være i sentrum». I denne diskursen legges det i overveiende grad vekt på personlig relevans og gjenkjennelse når tekster velges ut og arbeidsmåter utformes. En kan observere at lærere ofte begrunner dette gjenkjennelseskriteriet med at det er viktig for elevenes identitetsdanning (Penne, 2012; Kjelen, 2013). Det synes imidlertid å være en utfordring at dette fokuset på *selvet* kan bli så dominerende at det hindrer et dypere møte med det *fremmede*.

Penne (2012) knytter disse tendensene til et «intimitetstyranni» i moderne vestlig kultur, hvor autentisitet og nærhet verdsettes høyere enn evnen til prinsipiell og rasjonell tanke og handling. Et danningsmål basert på slike verdier kan lede til det Ziehe (Ziehe & Jacobsen, 2004; Ziehe & Stubenrauch, 2008) beskriver som en ungdomskultur med tendenser til regresjon og egosentrisme. Skarstein (2013) finner da også spor av «en narsissistisk kultur som nedfeller seg i elevers resepsjon av faglig stoff» (s. 153) blant sine informanter. Dette indikerer at elevers møte med litteraturen ofte forblir på et overfladisk plan, hvor den primære funksjonen er å bekrefte eksisterende oppfatninger snarere enn å utfordre dem.

Elevenes manglende evne til å identifisere og anerkjenne verdensbilder de selv ikke deler, er alvorlig. Lav kapasitet til å leve seg inn i fremmede tenkemåter i tekster kan korrelere med manglende evne til å forstå andres perspektiver også i andre sammenhenger (Rosenblatt, 1995), samt med en redusert evne til å se seg selv utenfra. Denne problematikken understreker et presserende behov for metakognitive, språklige verktøy som gjør det mulig å tre ut av egen forståelseshorisont. Dette er spesielt utfordrende for elever som ikke har del i skolens metakontekstuelle og metaspråklige tilnærmingsmåter fra sine hjemmemiljøer (Heath, 1988), og som dermed mangler språket som gjør det mulig å reflektere over eget ståsted og andres.

Når det selvsagte blir en blind flekk: Utfordringen med å anerkjenne fremmede verdensbilder

Problemet med selvbekreftende tenkning blir særlig tydelig når elevers egne verdensbilder er så selvsagte at de fungerer som en blind flekk. Flensners (2015) studie fra svensk religionsundervisning illustrerer dette på en slående måte. Selv om religionslærere og elever verbalt vektla respekt, forståelse og toleranse for annerledes tenkende, fant Flensner at en ensidig sekularistisk diskurs ofte var i spill i klasserommene og undergravde disse verdiene. Det sekulære «vi-et» ble fremstilt som et nøytralt utgangspunkt og omtalt som «normalt», mens religiøs tro ble marginalisert og latterliggjort, og sammenliknet med hjernevask og psykisk sykdom. Problemet her er ikke den sekularistiske diskursen i seg selv, men dens eksplisitte og implisitte posisjonering som universell og objektiv sannhet, noe som gjorde den selvsagt og usynlig for deltakerne. Denne strategien bidro paradoksalt nok til økte fordommer, marginalisering og fremmedgjøring av religiøse elever, og umuliggjorde

for dem å posisjonere seg som troende i klasserommet. Sandsmark (1999) understreker at elever i majoritetsposisjon er særlig utsatt for ikke å se sitt eget ståsted og for å regne sitt syn som «superior to other beliefs» (s. 83), og at læreren har et særlig ansvar for å bevisstgjøre dem.

I litteraturundervisningen fremstår verdensbildenes mangfold trolig enda mindre tydelig for elevene. I motsetning til det eksplisitte og komparative religionsvitenskapelige utenfrasynet presenteres verdensbildene i litteraturen i fortellingens form. Fortellinger ligger tett opp til erfaringen, og dermed øker sannsynligheten for at vi assimileres ukritisk inn i dens verdensbilder (Rosenblatt, 1995; Nussbaum, 2016). Dette gjelder i enda større grad fortellinger elevene møter utenfor klasserommet, gjennom ulike medier (Rosenblatt, 1995; Scholes, 1998). Norskfagets dannings- og literacymandat gir et særlig ansvar for å sette elevene i stand til å utøve retorisk motstand mot de ulike verdensbildene i tekstkulturen som omgir oss, slik at de ikke absorberes ukritisk og ubemerket.

For å motvirke den selvbekreftende og egosentriske tendensen er det fundamentalt å tilby elevene veier ut av eget perspektiv. Både Ziehe og Jacobsen (2004) og Bruner (1990) understreker behovet for desentrering og et aktivt møte med den Andre, samt bruk av kontrast, konfrontasjon og metakognisjon. Disse begrepene representerer strategier for kognitiv og etisk utvikling som er avgjørende for danningen. Som Hellesnes (2005) uttrykker det, vokser danning ut av «erfaringa av at det finst mange former for etnisitet og religion, mange livsstilar, tenkemåtar og forståingsformer. Gjennom det vil provinsialiteten – det vil seie den einsidige tilpassinga til ein livsform – bli motverka» (s. 29).

Et slikt dypere møte med det fremmede forutsetter imidlertid at elevene faktisk evner å forstå det som presenteres – at de ikke bare møter det med avvisning eller misforståelse. Som tidligere drøftet tyder mye på at dette sjelden skjer for alle elever når de leser og arbeider med litteratur i norskfaget, selv når intensjonen fra lærerens side er god. Uten tilstrekkelige verktøy blir det vanskelig å gripe fatt i kompleksiteten. I denne konteksten fremstår metaspråk som et avgjørende redskap; det gir motmakt mot språkets og tankens begrensninger ved å muliggjøre refleksjon over egne og andres perspektiver. Metaspråket kan være en vei til erkjennelse av og engasjement i det fremmede, fordi det setter det harde arbeidet – det jo tross alt er å anstrenge seg for å forstå andres verdener – i en meningsfull ramme: Dette tunge arbeidet kan hjelpe oss til å utvikle oss som mennesker. Mens tradisjonell kontekstkunnskap og sjangeranalyse ofte kritiseres for å forbli en «stiv formalisme» som ikke «berører» elevene,

kan metaspråk om danningsmål sette redskapsferdighetene i perspektiv: Vi trenger nøkler for å forstå andres fortellinger og verdener. Vi kan ikke ta for gitt at vi forstår andre uten anstrengelse. Særlig når første impuls er avsky eller fordømmelse (av tekst, forfatter eller for den saks skyld fag), trenger eleven å se det store målet vi jobber mot når vi må jobbe med oss selv og forsøke å se den andre én gang til, med respekt og ydmykhet.

Arbeidsmåter for danning: Språkliggjøring, transparens og modellering

For å imøtekomme utfordringene med selvbekreftende tenkning og den «usynlige» innflytelsen fra selvsagte verdensbilder er det nødvendig å utvikle didaktiske grep som styrker danning og kritisk literacy. Litteraturundervisningen må derfor legge til rette for at de ofte usagte danningsmålene avdekkes.

Språkliggjøring av danningsmål: Gjør det usynlige synlig

Danningsmål er per definisjon unnvikende og dypt personlige. De representerer ofte komplekse, indre prosesser som er vanskelige å konkretisere. Likevel er det avgjørende å språkliggjøre dem, da de ikke «sier seg selv», i alle fall ikke for alle elever. En litteraturlærer vil som regel ha utviklet en intuitiv forståelse for det – det er gjerne derfor vedkommende har endt opp i yrket sitt. Hvis vi vil at målet skal nås av alle elever, bør vi anvende kunnskap om persepsjon og læring. En eksplisittgjøring risikerer å bidra til en reduksjon av danningsmålet, men er en nødvendig didaktisk handling for å gjøre prosessen tilgjengelig og målbar på et metanivå. Denne spenningen må læreren balansere.

Læringsteorier om persepsjon (Bruner, 1990) og motivasjon (Deci & Ryan, 1985) understreker behovet for å rette elevenes oppmerksomhet mot hva som faktisk skal læres. Bruners arbeid om kognitive skjemaer viser hvordan vår forståelse er styrt av eksisterende strukturer; dersom danningsmål forblir implisitte, risikerer de å forbli usynlige eller å bli feilfortolket gjennom elevenes egne, ubevisste filter. Når mål er eksplisitte og språkliggjort, blir

de mer tilgjengelige for elevene å gripe fatt i, og de kan aktivt engasjere seg i prosessen. Deci og Ryans forskning på indre motivasjon poengterer videre at en opplevelse av kompetanse og autonomi er grunnleggende for læring. Å gjøre læringsmål transparente, selv de danningsrelaterte, bidrar til at elevene forstår *hva* de skal oppnå, noe som kan styrke deres mestringsforventning og dermed deres indre motivasjon til å investere i læringen.

Det metaspråket vi bruker for å snakke om læring og danning, er altså et viktig redskap for å rette oppmerksomheten mot både hva som skal læres og hva som har blitt lært (Hattie & Timperley, 2007). Metaspråket gir elevene ikke bare et vokabular, men også konseptuelle verktøy for selvmonitorering og selvregulering. Dette bidrar til at de mer bevisst kan styre egen læringsprosess, noe som er en forutsetning for både dybdelæring og livslang læring. Ved å språkliggjøre danningsmålene utrustes elevene med et redskap for å reflektere over *hvordan* de leser, *hvilke* perspektiver de bringer med seg, og *hvilke* nye innsikter de potensielt kan utvikle.

Denne språkliggjøringen kan begrunnes ut fra sentrale læringsteorier. Bruner (1990; 2001) skiller mellom narrativ og paradigmatisk tenkning. Litteraturen engasjerer vår narrative modus, som handler om innlevelse og fortelling. Men for danning er det essensielt at elevene også kan veksle til den paradigmatiske modusen – den mer distanserte, analytiske og logisk-vitenskapelige. Metaspråket gir elevene begreper og strukturer for bevisst å veksle mellom disse to tenkemåtene, noe som er kjernen i å utvikle «textual power» (Scholes, 1985) og en overskridende holdning (Hellesnes, 1992). Det å kunne sette ord på det som skjer i møtet med teksten, hjelper elevene med å reflektere over *hvordan* de leser og *hvilke* perspektiver de bringer med seg.

Gee (2001; 2003) viser hvordan ulike diskurser har sine egne uskrevne regler og koder. Metaspråk er avgjørende for at elevene skal kunne forstå og operere innenfor skolens diskurser for litteraturarbeid. Det gir elevene nøkler til å dekode og navigere i ulike kulturelle og tekstuelle praksiser, og til å identifisere de underliggende ideologiene og verdensbildene som presenteres. Lakoff og Johnson (1981) argumenterer for at vår virkelighetsoppfatning er grunnleggende metaforisk. Disse «konseptuelle metaforene» er ofte så inngrodde at vi ikke er bevisste på dem. Ved å språkliggjøre og drøfte disse metaforene i litteraturen, og de meningsbærende skjemaene de representerer, kan elevene bli bevisste på hvordan språk former tenkning og virkelighetsoppfatning.

Metaspråket blir dermed verktøyet for å «se» disse usynlige strukturene og få et kritisk perspektiv på dem, både i tekstene og i egen tenkning.

I praksis kan dette arte seg på flere måter. Når læreren introduserer postmodernismen, kan det for eksempel innebære en metaspråklig samtale om at dette ikke bare er en litterær epoke, men også et verdensbilde – måter å se og tolke virkeligheten på som utfordrer tidligere sannheter. Dette inviterer elevene til å utforske og reflektere over «hvordan tekster framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020), snarere enn bare å lære karakteristikker. Et annet eksempel er komparativ analyse, som i «Et dukkehjem». Ved å sammenlikne Nora og Kristine Lindes livsvalg – Noras oppbrudd og Kristines valg om å vie seg til en ny familie – kan læreren veilede en metaspråklig samtale. Her kan elevene utforske ikke bare litterære motsetninger, men også underliggende verdikonflikter: frihet versus trygghet, personlig lykke versus ansvar for andre. Denne samtalen blir en arena for å øve empati (forståelse for andres valg), kritisk refleksjon (hva er konsekvensene av ulike valg?), respekt (anerkjennelse av gyldigheten i andres perspektiver selv om man er uenig) og å unngå forenklede forestillinger om «det rette» valget. Litteraturen fungerer her som en «buffer» (Penne, 2012), der elevene kan utforske «provoserende og smertefull uenighet» (Rosenblatt, 1995) i et trygt, fiktivt rom, uten de direkte konsekvensene det ville hatt i egne liv. Selvsagt krever dette også at læreren selv har en toleranse for tvetydighet og usikkerhet som er uunnværlig i danningsprosesser.

Transparente praksisfellesskap og den «store fortellingen om faget»

For å realisere danningens potensial må skolen og klasserommet fungere som transparente praksisfellesskap. I tråd med Lave og Wengers (1991) teori om situert læring skjer læring primært gjennom «legitim perifer deltakelse» i et fellesskap. Dette innebærer at nye deltakere, i dette tilfellet elevene, gradvis får innpass i en sosial praksis og dens kunnskapssystemer ved å starte i periferien. For at denne deltakelsen skal være legitim og meningsfull, må fellesskapets normer, verdier og kunnskapsmål være forståelige. Når læreren aktivt kultiverer metasamtaler om fagets dypere formål, gjøres klasserommets praksisfellesskap transparent. Dette innebærer at både de konkrete verktøyene (for eksempel begreper som «verdensbilder», «litterær epoke», «narrativ

modus») og de sosiale ritualene (f.eks. komparativ analyse, litterære samtaler som diskuterer verdier) blir eksplisitte. Slik transparens gjør det lettere for elevene å legitimt ta del i fellesskapets praksiser og etter hvert bevege seg mot sentrum av praksisen, der den dypere meningen og kompleksiteten ligger. Det handler om å bygge bro mellom det som er implisitt for den erfarne (læreren) og det som er uklart for den uerfarne (eleven).

Det er et kritisk skille her: Det handler ikke bare om å «snakke *om* praksis» (f.eks. å definere danningsmål i læreplanen), men om å «snakke *i* praksis». Samtalen om lærings- og utviklingsmålene er ikke adskilt fra selve undervisningspraksisen, men er en sentral del av den – en språkhandling som former både innhold og læring. Når læreren eksplisitt og gjentatte ganger snakker om *hvorfor* man leser litteratur – utover pugging av titler og epoker – blir denne samtalen en del av selve litteraturundervisningen, ikke en ytre tilleggsaktivitet.

Wenger (1998) illustrerer dette med en anekdote om to steinhuggere. Den ene hugger stein, den andre bygger katedral. Det er den sistnevnte som har en «stor fortelling» om sitt arbeid, en «imagination» av det endelige formålet, som gir arbeidet mening og retning. På samme måte er elevens forestilling om fagets formål avgjørende for engasjementet. Forskning (Olin-Scheller, 2006; Skarstein, 2013; Kjelen, 2013) indikerer at mens høytpresterende elever ofte intuitivt finner mening i litteraturarbeidet og ser de større danningsperspektivene, opplever mange andre faget som kjedelig og meningsløst. Dette skyldes ofte at de ikke har del i den «store fortellingen» som motiverer og gir retning til arbeidet. Derfor er det avgjørende å aktivt formidle norskfagets overordnede betydning. Å språkliggjøre og forme den overordnede forestillingen om faget – for eksempel som en arena der man kan «undersøke ulike syn på hva det vil si å være menneske», «utvikle et etisk kompass» eller «forstå samfunnets kompleksitet» – er ikke en trivialisering. Tvert imot: Det handler om bevisst å rette elevenes oppmerksomhet mot identitetsutvikling og danning som legitime og oppnåelige mål for det vi driver med. Forskning viser at elever, på tvers av alder, er interessert i å «bli mennesker som evner å se og forstå andre» (Sennett, 2002), selv om de ikke alltid har et språk for dette. Når læreren tydeliggjør at litteraturundervisningen er en vei til nettopp dette, øker sannsynligheten for at slik læring faktisk skjer og oppleves som meningsfull.

Norsklæreren som demokratibygger: Dydene i den digitale kulturen

I det følgende belyses noen sentrale sider ved norsklæreren som demokratibygger.

Klasserommet som arena for danningsprosesser

I et samfunn preget av komplekse utfordringer og ulike verdensbilder fremstår norsklærerens rolle som demokratibygger som stadig viktigere. Klasserommet kan og bør fungere som en sentral arena for demokratiske danningsprosesser. For å fremme danning, slik Aase og andre danningsteoretikere vektlegger, er det essensielt å skape rom der underliggende normer, verdier og konflikter kan bringes til overflaten for refleksjon og kritisk granskning. Klasserommet kan fungere som en modell for en demokratisk offentlighet, der meninger brytes og moralske dilemmaer synliggjøres. Dette forutsetter en bevisst pedagogisk praksis der usynlige konflikter, implisitte antagelser og uenigheter ikke ties i hjel, men aktivt løftes frem for diskusjon. Ved å la elever møte og bearbeide tekster som presenterer uensartede perspektiver, skapes en trygg ramme for å utforske de spenningene og paradoksene som også kjennetegner det virkelige samfunnet. En slik tilnærming forbereder elevene på å navigere i et pluralistisk landskap, der forståelse for og evne til å håndtere motsetninger er avgjørende for reell demokratisk deltakelse.

Lærerens etiske ansvar og modellering av standpunkt

I dette arbeidet har læreren et betydelig etisk ansvar, særlig knyttet til modelleringen av et kritisk og reflektert standpunkt. Rosenblatt (1995) utfordrer lærere til kritisk å vurdere de etiske kriteriene som implisitt ligger til grunn for egne vurderinger av både litteratur og liv. Dette innebærer en selvbevissthet rundt lærerens egne «blinde flekker» og en erkjennelse av at også lærerens verdensbilde er formet av diskurser og erfaringer. Denne refleksjonen er vital for å unngå at læreren ubevisst reproduserer selvbekreftende tenkning i klasserommet, og for å skape et rom der alle elevers perspektiver kan møtes med legitimitet.

Videre kan læreren modellere en danningsprosess for elevene ved å være en «really live person» (Rosenblatt, 1995). Dette betyr å være åpen og ærlig i kommunikasjonen av egne holdninger og antagelser, ikke som dogmer, men som standpunkter som er gjenstand for refleksjon og diskusjon. En slik åpenhet inviterer elevene til å se at meninger er formbare og forankret i en personlig horisont, samtidig som de kan utfordres og utvikles gjennom møtet med andre. Det handler om å vise fram den pågående prosessen med å «bli til» som menneske og borger, og dermed demystifisere ideen om ferdige svar.

I møte med grunnleggende uenighet er det viktig å praktisere «radikal toleranse». Dette er ikke det samme som en uforpliktende relativisme (Rosenblatt, 1995), der man passivt godtar alle synspunkter uten å vurdere dem kritisk eller ta et eget standpunkt. Snarere handler det om evnen til å holde ut og utforske dype uenigheter, selv dem som oppleves som ubehagelige eller utfordrende, uten å ty til avvisning eller forenkling. En slik toleranse for ambivalens og motstand forbereder elevene på den typen demokratisk diskurs som foregår utenfor ekkokamrene i det digitale rom, og ruster dem til å delta konstruktivt i et mangfoldig samfunn.

Fagfornyelsens implikasjoner

Fagfornyelsen (LK20), med sine krav om å forholde seg til tekster som uttrykk for kultur og livsholdning, understøtter i stor grad argumentene som er fremmet her. Læreplanen vektlegger at elevene skal utforske «hvordan tekster framstiller menneske, natur og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020), og at de skal utvikle «etisk bevissthet» og «evne til kritisk tenkning». Dette går hånd i hånd med ideen om å forstå teksten som et «utspring fra noe» (Claudi, 2017), snarere enn kun en formell struktur eller et historisk dokument. Det handler om å se litteraturen som bærer av ideer, verdier og forestillinger som både reflekterer og former kulturen. Når norskfaget stiller krav til at elevene skal analysere og reflektere over de etiske, filosofiske og samfunnsmessige implikasjonene av en teksts innhold, styrkes deres evne til å identifisere og vurdere de «usynlige» verdensbildene som preger både litteraturen og den digitale offentligheten. Dette synet på teksten som forankret i en livsholdning åpner for en undervisning som aktivt utfordrer selvbekreftende tenkning og fremmer en dypere danningsprosess som er essensiell for demokratisk medborgerskap.

Litteraturdidaktikk for kritisk borgerskap

Denne drøftingen viser at en litteraturdidaktikk som stimulerer vekselvirkning mellom analyse og estetiske lesninger, forankret i tydelige metasamtaler om danningsbegrunnelser, er avgjørende for å utdanne selvstendige, kritiske og demokratiske borgere. Evnen til å veksle mellom innlevelse i tekstens verden og kritisk distanse er fundamental for å identifisere, forstå og vurdere de implisitte generaliseringene om mennesker og samfunn som litteraturen inneholder. Ved å språkliggjøre danningsmålene og la læreren modellere en reflektert tilnærming til uenighet og ambivalens får elevene konkrete verktøy til å navigere i et komplekst landskap av meninger og verdier. Dette er ikke bare en faglig kompetanse, men en grunnleggende demokratisk ferdighet som ruster elevene til å delta informert og kritisk i samfunnsdebatten og til å møte andre perspektiver med en overskridende holdning.

Prioritering i en travel hverdag

En bevisst prioritering av disse danningsmålene er imidlertid nødvendig i en travel skolehverdag. Læreres arbeidsbelastning og hyppige endringer i læreplanen (Bjerke, 2019) kan føre til at de dypere formålene med litteraturundervisningen havner i skyggen av mer målbare kompetansemål. Dette kan resultere i enten en stiv formalisme, der fokus ligger på fakta og sjangeranalyse uten dypere innsikt, eller en ettergivende opplevelseslesing som ikke i tilstrekkelig grad utfordrer elevenes eksisterende perspektiver. For å unngå disse fallgruvene kreves det at læreren kultiverer visse «dyder»: et fokus på det langsiktige danningsmandatet, strategisk tenkning rundt didaktiske valg og utholdenhet i å fastholde ambisjonen om dypere læring. Når læreren bevisst og systematisk integrerer metaspråklige samtaler og modellering av kritisk tenkning, blir disse praksisene en naturlig del av undervisningen. Slik kan norskfaget levere på sitt mandat som en sentral bidragsyter til utviklingen av reflekterte og deltakende borgere i et moderne demokrati.

Konklusjon: Norsklæreren som demokratibygger

Dette kapittelet har utforsket hvordan danning kan fremmes i en skolekultur preget av målstyring og en stadig mer medietett hverdag. Problemstillingen var: «Hvordan kan kultivering av metaspråklige danningsnarrativ og etablering av transparente praksisfellesskap i litteraturundervisningen bidra til å fremme elevers danningsprosesser i en medietett og målstyrt skolekultur?»

Det er argumentert for at en betydelig utfordring ligger i elevers iboende tendens til selvbekreftende tenkning og den «usynlige» innflytelsen fra selvsagte verdensbilder, noe som ofte hindrer et genuint møte med det fremmede i teksten. Videre er det påpekt at en individfokusert skolediskurs, som primært vektlegger gjenkjennelse, kan forsterke denne tendensen.

Som en respons på disse utfordringene er det fremhevet at metaspråk representerer et avgjørende didaktisk virkemiddel. Gjennom metaspråk kan lærere språkliggjøre danningsmål og gjøre den «store fortellingen» om faget transparent, slik at faget oppleves meningsfullt og motiverende. Dette bidrar til å bevisstgjøre elevene om egne kognitive rammer og gir dem verktøy til å analysere og forholde seg kritisk til de implisitte verdensbildene i tekster og i samfunnet for øvrig. Når elever utrustes med et metaspråklig vokabular, styrkes deres evne til desentrering, det vil si å tre ut av eget perspektiv for å forstå og reflektere over andre tenkemåter.

Kapittelet har vist hvordan en slik metaspråklig tilnærming, forankret i transparente praksisfellesskap som inviterer til legitim perifer deltakelse, kan:

- *Stimulere kritisk literacy:* Ved å analysere språkets og tekstens underliggende mekanismer, kan elevene utvikle en dypere forståelse for hvordan mening skapes og formidles, og dermed utøve «retorisk motstand» mot ukritisk assimilering av verdensbilder. Synliggjøringen av fagets praksiser gjør dem til aktive deltakere i dekonstruksjonen av tekster.
- *Fremme danning:* Gjennom vekslingen mellom estetiske og paradigmatiske lesemåter, og ved å muliggjøre refleksjon over egne og andres perspektiver i et transparent praksisfellesskap, bidrar metaspråket til å utvikle empati, toleranse for ambivalens og en overskridende holdning, noe som er essensielt for å navigere i en kompleks og mangfoldig verden.
- *Styrke motivasjon og engasjement:* Tydelig kommuniserte danningsmål og en transparent «stor fortelling» om faget, formidlet gjennom metaspråk og et inkluderende praksisfellesskap, kan øke elevenes opplevelse av

kompetanse og autonomi, noe som er grunnleggende for indre motivasjon og dybdelæring. Den legitime deltakelsen bidrar til mestringsfølelse.
- *Styrke demokratiet:* Norsklæreren bidrar som demokratibygger ved å forberede elevene på informert, kritisk og empatisk deltakelse i offentlig debatt, blant annet ved å modellere en «radikal toleranse» for reell uenighet og unngå uforpliktende relativisme.

Det er derfor en sentral konklusjon at metaspråk ikke er et mål i seg selv, men et nødvendig verktøy for å realisere norskfagets ambisiøse mål om danning og kritisk literacy, og dermed også dets mandat som demokratibygger gjennom etablering av autentiske læringsfellesskap.

Veien videre

De praktiske implikasjonene for didaktikk og lærerutdanning er betydelige. Læreren må våge å formulere noen eksplisitte mål for danning, og sette ord på – og bryte opp i mindre brikker – målet om å utvikle seg som mennesker. Det dreier seg om å bygge opp klassens fortelling om hva som egentlig er målet med det vi driver med, både gjennom (meta)språk og handling. Dette krever kontinuerlig refleksjon over eget fagsyn og en vilje til å gjøre klasserommet til et genuint transparent praksisfellesskap, der arbeidsmåter og verdier eksplisitt drøftes, og der alle elever kan finne veier til legitim perifer deltakelse i klassens små og store ritualer.

Siste refleksjon

I en tid preget av økende medietetthet, ekkokamre og polarisering er danningens langsiktige betydning for individ og samfunn mer relevant enn noensinne. Litteraturundervisning, med sitt potensial for å stimulere til danningsprosesser, bærer et viktig ansvar. Litteraturlæreren kan bidra til å ruste elevene for et liv som reflekterte, selvstendige og demokratiske borgere i vår moderne, digitale kultur. En tydelig og eksplisitt formulering av disse målene, og av hvordan de konkrete oppgavene knyttet til litteraturarbeidet hjelper oss i den retningen, øker sjansen for at danning kan skje for alle elever. Dette krever mot av læreren, og håp om at det faktisk er sant: At vi som lærere og ledere kan dyrke frem et praksisfellesskap og en litteraturundervisning der elevene våre kan utvikle seg som mennesker på et dypt eksistensielt plan.

Referanser

Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, *34*(2), 15–22.

Bjerke, C. (2019). Å slanke en plan. I K. R. Solbu & M. Blikstad-Balas (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 47–60). Fagbokforlaget.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Bruner, J. (2001). In response. I D. Bakhurst & S. G. Shanker (Red.), *Jerome Bruner. Language, Culture, Self*. Sage Publications.

Claudi, M. B. (2017). «His name is man!» the chieftain hero as type and topos in Norway around 1900. I *Literature and Honour* (s. 145–169). Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, *19*(2), 109–134.

Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling]. University of Gothenburg.

Gee, J. P. (2001). Reading as situated language. A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *44*(8), 714–725.

Gee, J. P. (2003). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse.* Routledge.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81–112.

Heath, S. B. (1988). What no bedtime story means: Narrative skills at home and in school. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy from an Educational Perspective, Vol. II*. Open University Press.

Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til et utiva daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal AS.

Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 27–35). Fagbokforlaget.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1981). *Metaphors we live by.* The University of Chicago Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur* [Doktorgradsavhandling]. Lunds Universitet.

Molloy, G. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven. En studie av skönlitteratur på högstadiet* [Doktorgradsavhandling]. Lärarhögskolan i Stockholm.

Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400883509

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother, en studie om gymnasieelevers textvärlder* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad Universitet.

Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid* [Doktorgradsavhandling]. UiO.

Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole.* Universitetsforlaget.

Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? I Elf & Kaspersen (Red.), *Den nye nordiske skolen – fins den?* (s. 32–58). Novus forlag.

Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. Modern Language Association of America.

Sandsmark, S. (1999). *Is world view neutral education possible and desirable?* [Doktorgradsavhandling]. University of London.

Scholes, R. (1985). *Textual power*. Yale University Press.

Scholes, R. (1998). *The rise and fall of English.* Yale University Press.

Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

UNESCO. (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes.* UNESCO Education Center.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. https://www.udir.no/lk20/nor01-06

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Ziehe, T. & Jacobsen, J. C. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine.* Politisk Revy.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: Kulturel frisættelse og subjektivitet.* Politisk Revy.

Aase, L. (2005a). Norskfaget – skolens fremste danningsfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner, & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (s. 69–83). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35–48). Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005c). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser – Skolens fag og arbeidsmåter i et danningsperspektiv* (s. 15–28). Fagbokforlaget.

Langeland, W. (2026). Er tros- og ytringsfrihet under press i samfunn og skole i Norge? I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 147–172). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771207

7

Er tros- og ytringsfrihet under press i samfunn og skole i Norge?

Wenche Langeland

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: Religions- og trosfrihet og ytringsfrihet er grunnlovfestede rettigheter i Norge, men kan bli utfordret av andre lover og nye verdiprioriteringer i samfunnet. Ifølge trossamfunnsloven er Norge et livssynsåpent samfunn med rikelig rom for religiøse uttrykk i det offentlige rom, og i norsk skole skal opplæringen ifølge formålsparagrafen vise respekt for den enkeltes overbevisning. I praksis mener ulike minoriteter at lovlige verdier og praksiser som er viktige for dem, i noen tilfeller ikke blir tillagt samme vekt som majoritetsbefolkningens verdier, og at dette gir seg utslag både i rettsapparatet og i saksbehandlingen i Diskrimineringsnemnda. Dette blir undersøkt i en ekstremcaseanalyse som omfatter caser med det til felles at minoritetenes verdier ikke samsvarer med majoritetens. Forskningsspørsmålet er: *Er tros- og ytringsfriheten under press i samfunn og skole i Norge i dag?* For å besvare spørsmålet har jeg benyttet teori av Charles Taylor og teori av Torgersen og Sæverot, samt deres pressdimensjonsanalytiske modell. Analysen viser at det, i gitte tilfeller, både er ytre, indre og tilslørt press på minoriteter som følge av deres religion, livssyn og/eller politiske syn.

Nøkkelord: Religions- og trosfrihet, ytringsfrihet, verdikonflikter, Pride i skolen, pressdimensjonsanalyse

Abstract: Freedom of religion or belief and freedom of expression are constitutionally enshrined in Norway. Nevertheless, these rights may be challenged by competing legal considerations and evolving societal values. Pursuant to the Act Relating to Religious and Belief Communities, Norway is defined as a worldview-open society that affords substantial scope for religious expression in the public sphere. Furthermore, the purpose clause of the Norwegian Education Act requires that education be conducted with respect for individuals' religious and philosophical convictions. Despite these legal safeguards, various minority groups argue that values and practices that are important to them are not always given the same weight as the values of the majority population. Such concerns are reflected in cases brought before both the judicial system and the Norwegian Anti-Discrimination Tribunal. This study investigates the issue through an extreme-case analysis of selected cases characterized by a divergence between minority and majority value orientations. The research question is: *Are freedom of religion or belief and freedom of expression under pressure in contemporary Norwegian society and schools?* The theoretical framework draws on the work of Charles Taylor, as well as Torgersen and Sæverot, including their analytical model of pressure dimensions. The analysis indicates that, in certain cases, minorities experience external, internal, and concealed forms of pressure as a consequence of their religion, worldview, and/or political beliefs.

Keywords: Freedom of religion or belief, freedom of expression, value conflicts, Pride in schools, pressure-dimension

Innledning

Ytringsfrihet er forankret i Grunnloven (1814), men det er noen begrensninger. Tidligere forbød blasfemiparagrafen offentlig hån eller ringeakt av det lovlige trossamfunn anså som religiøst hellig eller dyrebart. Paragrafen ble opphevet i 2015 og hadde da ikke vært i bruk siden 1933 (Lovdata, 2012). Opphevelsen regnes likevel som betydningsfull for ytringsfriheten fordi den bekrefter retten til å kritisere religioner uten frykt for straffeforfølgelse. I dag har vi andre lover som setter grenser for hva man kan ytre. Forbud mot hatefulle ytringer er hjemlet i § 185 i straffeloven (2005), og forbud mot trakassering i likestillings- og diskrimineringsloven § 13 (2017). § 10-3 i universitets- og høyskoleloven (2024) slår fast at styret har plikt til å forebygge og forhindre trakassering, og opplæringslova (2023) § 12-4 gir skolen plikt til å sikre elevene et trygt og godt psykososialt skolemiljø. Å håndtere balansen mellom retten til ytringsfrihet og begrensninger hjemlet i andre lover er derfor fortsatt aktuelt.

Religions- og trosfrihet er også forankret i Grunnloven (1814), men i et flerkulturelt samfunn kan noens trossannheter vekke anstøt hos andre med en annen tro. I vår tid er spørsmålene om ekteskap, kjønn og seksualitet spesielt brennbare, og uenighetene blir ofte beskrevet som en kulturkamp. Partene har ulike verdiprioriteringer, og politiske, ideologiske og religiøse skiller gjør seg gjeldende. I kampen om innflytelse eller dominans kan grunnleggende demokratiske verdier som religions- og ytringsfrihet bli utfordret. Dette er det viktig å være bevisst på, og etter min vurdering er det spesielt viktig å sette søkelys på om tros- og ytringsfriheten i skolen settes under press i kampens hete.

Problemstillingen som ønskes belyst i denne artikkelen, er følgende: «Er tros- og ytringsfriheten under press i samfunn og skole i Norge i dag?»

Casene som er valgt for å besvare spørsmålet, har alle fått betydelig oppmerksomhet i nyhetsbildet, spesielt i kristne medier. Kvalitative casestudier kan gi dypere innsikt i komplekse situasjoner (Stake, 1995), og atypiske eller ekstreme caser avdekker ofte mer informasjon fordi de aktiverer flere aktører og flere grunnleggende mekanismer i den studerte situasjonen (Flyvbjerg, 2004, s. 127). Casene i denne ekstremcaseanalysen gjelder saker der minoriteters verdier utfordres av majoritetens verdiprioriteringer. To av casene gjelder forhold som er behandlet i norske rettsinstanser helt til Høyesterett: Jehovas vitners sak mot staten og betydningen av seksuell identitet versus religiøs identitet i asylspørsmål. Torgersen og Sæverots pressdimensjonsanalytiske modell

kan gi innsikt i hvordan endringer i samfunnet påvirker skolens virksomhet. Verdiprioriteringer i samfunnet, som avdekkes i de to første casene, kan ha innvirkning på skolens virksomhet, og dette utforskes i den tredje casen: Diskrimineringsnemndas vurdering av klage på obligatorisk Pride-markering i skolen (Diskrimineringsnemnda, 2025).

Etikk, moral og den allmenne rettsfølelse

Filosofen Charles Taylor har skrevet vektige kulturanalyser som også innbefatter hva som preger etisk og moralsk tenkning i vestlige samfunn. I *The Ethics of Authenticity* (Taylor, 1992) utforsker han autentisitetskulturen i vestlige samfunn, og viser til både muligheter og farer. Innbyggerne har frihet til å velge sin egen levemåte og hvilke idealer de vil gi sin tilslutning til. Denne friheten er et resultat av at religion og klassiske dyder har mistet sin posisjon i samfunnet. Fordi samfunnet ikke lenger preges av en hellig struktur med utgangspunkt i Gud og moralske normer, er sosiale strukturer og handlemåter blitt gjenstand for diskusjon på nye premisser. Farer ved denne kulturen er overdreven individualisme, et samfunn preget av instrumentell fornuft og tilbaketrekning til privatsfæren, med redusert demokratisk deltakelse som konsekvens.

Taylor hevder i sin analyse (Taylor, 1992) at strukturene i teknologiske og industrielle samfunn preges av en instrumentell fornuft som begrenser innbyggernes valgmuligheter, noe som fører til tap av frihet. Følelsen av å være fanget av strukturene i samfunnet kan ifølge Taylor føre til politisk lede og at man slutter å engasjere seg politisk. I stedet lukker man seg inne i sine egne små bobler og lar politikere og byråkrater bestemme hva som er best for samfunnet. I ytterste konsekvens kan dette føre til det Taylor kaller myk despotisme, en styreform som ligner demokrati, men som i realiteten er formynderisk. Med andre ord er individet på mange måter bundet av samfunnsstrukturer, men friere på det personlige planet. Så lenge man ikke bryter samfunnets lover, er det opp til den enkelte å avgjøre hvilke verdier man vil sette høyest, og å gjøre etiske vurderinger og ta moralske valg på grunnlag av

det. Charles Taylor skriver om menneskers moralske identitet i *Sources of the Self – The Making of the Modern Identity*:

> To know who you are is to be oriented in moral space, a space in which questions arise about what is good or bad, what is worth doing and what not, what has a meaning and importance for you and what is trivial and secondary. (Taylor, 1989, s. 28)

Men det gjelder ikke bare individer. Gjennom lovgivning og anvendelse av lover velger også staten og samfunnsinstitusjoner hva som er godt og dårlig, hva som er verdt å gjøre og hva som ikke er det, hva som er betydningsfullt og hva som er trivielt og sekundært.

I Taylors perspektiv er dette moralske rommet ikke nøytralt eller universelt. Det varierer mellom individer, kulturer og samfunn. Dette har konsekvenser for rettsvurderingene. Når majoritetens moralske rom preges av sekulære verdier, kan religiøse uttrykk og praksiser oppfattes som avvikende eller krenkende. Rettssystemet og offentlig debatt vil da i større grad reflektere denne sekulære orienteringen, og minoriteters moralske rom som er religiøst fundert, kan bli marginalisert når ulike verdier og rettigheter står mot hverandre.

Den allmenne rettsfølelse

Når lover skal anvendes og dommer felles, utøves det et juridisk skjønn hvor det noen ganger henvises til «den allmenne rettsfølelse». Begrepet er spesielt brukt i forbindelse med straffesaker og anvendes både av jurister og i media. «Begrepene rettsoppfatning, rettsfølelse og rettsbevissthet brukes ofte om hverandre» (Frøyland et al., 2022, s. 12). I 2007 uttalte Advokatforeningens leder Anders Ryssdal følgende om den allmenne rettsfølelse: «Begrepet er lite presist, men har like fullt stor psykologisk forankringstyngde. Den allmenne rettsfølelse er nemlig et begrep, et argument, et forsøk på en forankring, med stor mangel på presisjon, men med sterk emosjonell appell» (Ryssdal, 2007, s. 1). Ryssdal påpekte at «Mediene både skaper og rapporterer den allmenne rettsfølelse» (Ryssdal, 2007, s. 8).

«Følelse for hva som er juridisk eller moralsk rett» er betydningen og bruken av begrepet «rettsfølelse» ifølge Bokmålsordboka («Rettsfølelse», u.å.).

Rettsfølelse handler altså om jus, men også om følelser. Norsk Høyesterett har i en prinsipiell sak i 2022 uttalt følgende:

> Synet på hva som er en riktig straff, er preget av allmenne retts- og verdioppfatninger i samfunnet og vil kunne endre seg over tid. Verdisyn som er uttalt av Stortinget, må anses som et autoritativt uttrykk for den alminnelige rettsfølelsen. (Norges Høyesterett, 2022, avsnitt 43)

Et premiss i denne uttalelsen er at den allmenne retts- og verdioppfatningen er foranderlig, og det er det verdisynet som til enhver tid har flertall på Stortinget som vil ha prioritet når nye lover skal vedtas eller gamle endres. Den allmenne rettsfølelse er med andre ord påvirkelig og gjenstand for svingninger i befolkningens preferanser.

Skolens formål og elevenes tros- og tankefrihet

Norge er et flerkulturelt, pluralistisk samfunn, og norsk lovgivning gir i dag ikke rom for å flytte kulturkampen inn i skolen. Opplæringsloven (2023) § 14-5 slår fast at opplæringen ikke skal være forkynnende, og det gjelder både sekulære og religiøse livssyn.

Opplæringen skal være i samarbeid og forståelse med hjemmet (§ 1-3). Dette er et juridisk og pedagogisk prinsipp som forplikter skolen til å involvere hjemmet. Samarbeidet mellom skole og hjem er en integrert del av skolens samfunnsmandat, og opplæringsloven gir foreldrene rett til medvirkning til skolens virksomhet. Dette er konkretisert i opplæringsforskriften § 11-1 og i LK20: «Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Foreldrene har hovedansvaret for barnet og fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få (Forente Nasjoner, 1948, artikkel 26. 3). Foreldrene skal også ha «frihet til å sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse i samsvar med deres egen overbevisning» (Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter, 1966, artikkel 18.

3). Barnekonvensjonens artikkel 14 slår fast barnets rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet, og foreldrenes rett og plikt til å veilede barnet i utøvelsen av hans eller hennes rettigheter på en måte som er i samsvar med barnets gradvise utvikling (FN, 1989).

Opplæring innebærer med andre ord et samarbeid mellom skole, foreldre og eleven selv. Ifølge formålsparagrafen § 1-3 er målet blant annet å «gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den enkelte si overtyding». Skolen er forpliktet på verdiene som er nedfelt i formålsparagrafen § 1-3, men disse verdiene kan ikke tolkes og praktiseres på måter som strider mot barns rett til tankefrihet eller foreldrenes rett til å oppdra barnet i eget livssyn.

Samarbeid versus samhandling

Torgersen og Sæverot (2024d) skiller mellom samarbeid og samhandling og forklarer begrepene slik: «Samarbeid dekker […] en relasjonell prosess som vektlegger fordeling av oppgaver, det vil si koordinering og kommunikasjon. Samhandling, derimot, innebærer å sammenkoble aktørenes kompetanser underveis i arbeidsprosessen. Samhandlingens hensikt er dermed utvikling og bruk av ny, felles kompetanse som er rettet mot oppgaver som ikke kan utføres med gode resultater uten slik integrert kompetanse» (Torgersen & Sæverot, 2024d, s. 49). (Skillet mellom samarbeid og samhandling blir ytterligere utdypet og forklart i Torgersen & Sæverot, 2024d, s. 49–51).

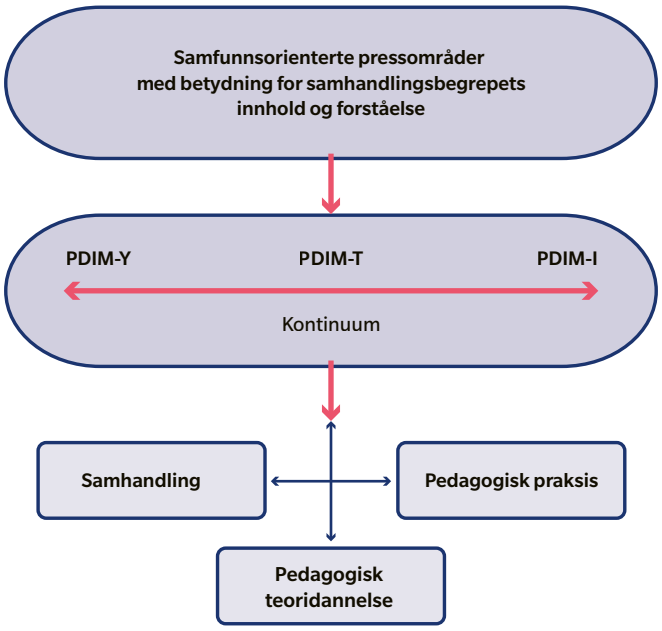
I opplæringen er det tre aktører: skolen, foresatte og eleven. Alle aktørene har et felles mål: elevens danning og utdanning. «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Dette innebærer et læringssyn som forutsetter at elevene er aktive i sin egen læringsprosess i samhandling med andre. Skole og foreldre er to aktører som samarbeider for å nå målet om elevens danning og utdanning, mens skolens og foreldrenes handlinger i møte med barnets handlinger, på grunnlag av gjeldende læringssyn, dreier seg om samhandling. Hvorvidt samhandlingen fungerer, kan være utfordrende å dokumentere. Torgersen og Sæverot har utviklet teori som kan avdekke eventuelle press som hindrer god samhandling, og deres pressdimensjonsanalytiske modell blir redegjort for nedenfor.

Samhandling og pressdimensjoner i skolen

Samhandling skjer ikke i et vakuum, og skolen må være oppmerksom på press som kan oppstå når ulike verdier og kryssende hensyn gjør seg gjeldende. Sosialt press mot minoritetselever kan være utfordrende med hensyn til tros- og ytringsfrihet. Torgersen og Sæverots (2024c) pressdimensjonsanalytiske modell viser at press på samhandling og pedagogisk praksis har sammenheng med forhold i samfunnet:

Figur 7.1

PRESSDIM-analytisk modell med søkelys på samfunnsorienterte pressområder på samhandling, pedagogisk praksis og teoridannelse (Torgersen & Sæverot, 2024c, s. 36).



Ellipsen øverst viser til samfunnsorienterte pressområder som virker på tre pressdimensjoner, PDM-Y (ytre), PDM-I (indre) og PDM-T (tilslørt press). Pressdimensjonene ligger på en kontinuumskala med gradvise overganger uten klare skillelinjer, og de benevner overordnede kategorier for press. Pressdimensjonene har betydning for vekselvirkningen mellom forståelsen av innholdet i samhandling og pedagogisk praksis, det vil si «samhandling»,

«pedagogisk praksis» og «pedagogisk teoridannelse». Pilen går begge veier mellom «samhandling» og «pedagogisk praksis» og indikerer gjensidig påvirkning. Mellom pressdimensjonene og «pedagogisk teoridannelse» går også en pil begge veier, som viser at pressdimensjonene har betydning for pedagogisk teoridannelse, men at pedagogiske teorier og grunnlagstenkning også kan virke som en kritisk motkraft mot presset og på den måten være en støtte for samhandling og pedagogisk praksis.

PDM-Y

Press i systemer (Torgersen & Sæverot, 2024b, s. 39–46) og press fra aktører med tyngdepunkt utenfor målgruppen for presset (Torgersen & Sæverot, 2024c, s. 33) kan skape ytre press på samhandling. Torgersen et al. (2024) forutsetter at samfunnet er i konstant endring, og at dette bidrar til press på samhandling (Torgersen et al., 2024, s. 13). «Endringspresset berører utdanningsinstitusjonenes verdisyn, pedagogiske metoder og kommunikasjonsformer og involverer samhandling som et sentralt fenomen» (Torgersen et al., 2024, s. 13).

Skolen har et verdigrunnlag den er forpliktet på, men når det skal konkretiseres, er det ikke alltid enighet om hva det innebærer i praksis. Sagdahl forklarer begrepet toleranse slik: «I møte med meningsmangfold, kan toleranse beskrives som en anerkjennelse av andres rett til å mene noe annet enn det man selv eller flertallet mener, og anerkjennelse av andres rett til å leve i samsvar med sine meninger» (Sagdahl, 2026). I kulturkampen kan partene finne den andre parts verdier støtende og oppleve manglende aksept for egne verdier som intoleranse. For å unngå ytre press på elever med en annen moral enn majoritetsbefolkningen må skolen være bevisst på elevenes rett til å tenke i samsvar med eget livssyn.

PDM-I

Press som stammer innenfra et system, og press som utøves for å påvirke nære forhold innenfor et system eller en gruppe, betegnes som indre press på samhandling (Torgersen & Sæverot, 2024c, s. 33). For å avdekke indre press på samhandling har Torgersen og Sæverot tatt i bruk og videreutviklet 15 samhandlingsfaktorer som tidligere er utledet av Torgersen og Steiro (2009). Faktorene er benevnelser for underliggende relasjonelle prosesser som

fungerer som indikatorer for samhandlingsbegrepet, og benyttes i analyse av pedagogisk praksis (Torgersen & Sæverot, 2024d, s. 52–53). Flere av samhandlingsfaktorene kan være aktuelle i vår sammenheng, men avgrenses her til «maktbalanse», «det etiske moment» og «situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger».

Maktbalanse

I undervisningssituasjonen er det asymmetri mellom lærer og elev, men elevens livssyn og ytringsfrihet skal respekteres. En indikator på samhandling er fravær av dominans eller makt; det vil være en «maktbalanse» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157). Skolen skal støtte foreldrene i deres opplæring av barnet og ikke presse eleven til å endre verdier og moralsk tenkning i strid med det barnet lærer hjemme. Hvis læreren ser det som sin oppgave å endre eleven, vil det ikke lenger være samhandling. Det betyr ikke at læreren må abdisere som leder, men som leder for undervisningen skal læreren «tilrettelegge for at deltagerne involveres og bidrar» (Torgersen & Steiro, 2009, s. 162).

Det etiske moment

Som mennesker har lærere og elever lik verdi og verdighet; det er en forutsetning for at samhandlingen kan fungere (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157). Selv om eleven kommer fra en familie med avvikende verdier i forhold til majoritetsbefolkningen, skal eleven møtes med respekt og positive forventninger. Manglende anerkjennelse av elevens livssyn og kulturelle bakgrunn vil være en indikator på at samhandlingsprosessen ikke fungerer.

Situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger

Anerkjennelse av andres perspektiv er avgjørende for samhandling og gir grunnlag for å forstå forventninger til undervisningssituasjonen. Manglende forståelse for hva som forventes i ulike undervisningssituasjoner, er en indikator på at samhandlingen mellom lærer og elev ikke fungerer. For samhandlingen er det avgjørende å avklare situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Læreren må være bevisst både på egen og elevens bakgrunn, forståelse og fortolkninger av handlinger,

hendelser og målsetninger. Lærer og elev må lære av hverandre i den forstand at begge parter lærer å forstå den andres måte å tenke på.

Hvis læreren unnlater å prøve å forstå eleven, får det konsekvenser for samhandlingen og undervisningen. Lar læreren ideologiske motiver styre forståelsen av begrepet samhandling og kriteriene for utvalget av underliggende relasjonelle prosesser, kan det føre til indre press på eleven. Det indre presset kan gjøre seg gjeldende ved at læreren legger mer vekt på elevens evne til å tilpasse seg majoritetsbefolkningens normer og flertallsverdier enn på anerkjennelse av elevens rett til å tenke og være annerledes.

PDM-T

I modellen befinner tilslørt press seg i kontinuumet mellom indre og ytre press. For den som opplever presset, kan pressfaktorene være vanskelig å identifisere (Torgersen & Sæverot, 2024b, s. 60). «Tilslørt press vil kunne virke både som ytre og indre press, hvor retningen eller konsekvensene ikke vil kunne merkes spesielt tydelig. Det bare skjer» (Torgersen & Sæverot, 2024b, s. 66).

Nasjonale og globale tendenser kan gi nye føringer som medfører at pedagogiske begreper rekontekstualiseres, forankres i andre ideologier og motiver, og at pedagogiske begreper fratas sin egentlige betydning. Forståelsen av hva samhandling innebærer, kan på denne måten bli endret. «På en måte fungerer tilslørt press som indoktrinering, men det trenger ikke å være en bevisst strategi fra myndigheter eller andre. Men globale tendensendringer i ideologier vil ha sin betydning, nærmest som et pågående tilslørt press mot hva som bør vektlegges i skole- og oppvekstsektoren» (Torgersen & Sæverot, 2024b, s. 60).

Det som vektlegges, har stor betydning for samhandlingen med elevene. For minoritetselever vil usynliggjøring av deres verdier skape inntrykk av at deres normer og praksiser ikke er like gyldige som majoritetens. Nye ideologier om ekteskap, seksualitet og kjønn har fått stor gjennomslagskraft i Norge. Hvis skolen fremhever ett syn i disse spørsmålene, kan det føre til at elever kommer i konflikt mellom skolens normer og familiens. For å samhandle med minoritetselever og unngå tilslørt press må lærere velge undervisningsformer som motvirker usynlige maktstrukturer.

Lovgrunnlag og samfunnsorientert press på minoriteter

Blant samfunnsorienterte pressområder som har betydning for samhandlingsbegrepets innhold og forståelse, har landets lover og håndhevingen av disse stor betydning. Lover som bestemmer og regulerer minoriteters rettigheter og plikter, er spesielt viktige i vår sammenheng. Regjeringens innsats rettet mot minoriteter er også verdt å se nærmere på.

Trossamfunnsloven

Norge er i dag et flerreligiøst samfunn. Forholdet mellom staten og ulike trossamfunn er regulert gjennom trossamfunnsloven (2020), som gir registrerte tros- og livssynssamfunn rett til økonomisk støtte fra staten. Loven stiller også krav som er ment å ivareta viktige samfunnsverdier og rettigheter, som personvern og forbud mot ulovlige handlinger, herunder hatefulle ytringer og ærekrenkelser.

I proposisjonen til Stortinget som ble lagt fram før trossamfunnsloven ble vedtatt, er tros- og livssyns betydning for mennesker og samfunnet kommentert:

> Myndighetene skal aktivt anerkjenne at tro og livssyn er viktig i menneskers liv og verdsette tros- og livssynssamfunnenes samfunnsskapende kraft. Religion og tro skal ikke usynliggjøres, men heller gis muligheter og vilkår til å bidra som kulturbærere, sosiale entreprenører og samfunnsbyggere. (Prop. 130 L (2018–2019), s. 11)

Myndighetene skal føre en politikk som sikrer likebehandling av individer og grupper, og alle borgere skal ha rett til tros- og livssynsfrihet. I stortingsproposisjonen nevnes også begrensninger, ved at statens aktive tros- og livssynspolitikk må vurderes opp mot sentrale fellesverdier (Prop. 130 L (2018–2019), s. 23).

Vern mot diskriminering og krenkelser

Vern mot diskriminering og krenkelser er en fellesverdi som er blitt styrket gjennom flere lover. Hatefulle ytringer straffes med bot eller fengsel

(straffeloven, 2005, § 185). Likestillings- og diskrimineringsloven (2017) § 13 forbyr trakassering: «Med trakassering menes handlinger, unnlatelser eller ytringer som har som formål eller virkning å være krenkende, skremmende, fiendtlige, nedverdigende eller ydmykende.»

Arbeidsmiljøloven forbyr diskriminering (arbeidsmiljøloven, 2005, § 13). Universitets- og høyskoleloven (2024) § 10–3 pålegger styret å forebygge og forhindre trakassering, og i opplæringsloven (2023) § 12–5 konkretiseres skolens ansvar: «Dersom ein som arbeider på skolen, får mistanke om eller kjennskap til at ein annan som arbeider på skolen, krenkjer ein elev, skal vedkommande straks melde frå til rektor». Elever har rett til et trygt skolemiljø, og elevens egen opplevelse av eventuelle krenkelser er vektlagt i opplæringsloven. «Alle som arbeider på skolen, skal melde frå til rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Det gjeld også når ein elev seier sjølv at ho eller han ikkje har det trygt og godt» (opplæringslova, 2023, § 12–4).

Synet på ekteskap, kjønn og seksualitet er et område som skaper sterke følelser, og hvor det er lett å trå feil. Det er ikke alltid klart hvor grensen går mellom hatefulle ytringer og sårende utsagn som ikke rammes av straffeloven. Hva som er krenkende og brudd på likestillings- og diskrimineringsloven, er heller ikke alltid like klart. I ytringsfrihetskommisjonens utredning NOU 2022: 9 forklares begrepet *krenke* slik: «Å krenke kan bety å bryte eller overtre en regel, men også å vanære eller å ydmyke, fornærme eller såre noen» (s. 103). Videre blir det presisert: «Å være såret er ikke det samme som å være krenket. Her kan det igjen vises til skillet mellom juss og etikk. Det er ønskelig med etisk bevissthet hos deltakerne i offentligheten. Det betyr ikke at sårende ytringer bør straffes» (NOU 2022: 9, s. 104).

LHBT+-personer har status som en sårbar gruppe (United Nations, u.å.). Bufdir (u.å.) har gjennomført fire undersøkelser om holdninger til LHBT+-personer i Norge, der den siste fra 2022 viser at et flertall i befolkningen støtter denne gruppen. Selv om 64 % av de spurte mener det er viktig at Pride markeres, viser de 16 % som er uenige at det fremdeles ikke er full oppslutning. Som et svar på gjenstående utfordringer slår Kultur- og likestillingsdepartementet (2023) fast i *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)* at kampen for et fritt, inkluderende og trygt samfunn for alle ennå ikke er nådd (s. 5). Handlingsplanen skal «bidra til å bedre livskvaliteten til skeive, sikre deres rettigheter og bidra til større aksept for kjønns- og

seksualitetsmangfold» (s. 7). Et prioritert innsatsområde er å øke livskvaliteten til skeive med minoritetsbakgrunn og i religiøse samfunn (s. 25). Sistnevnte miljøer benevnes som utfordrende fordi flere trossamfunn ikke anerkjenner kjønns- og seksualitetsmangfold (s. 11).

God livskvalitet og gode levekår for skeive blir i handlingsplanen sett i sammenheng med aksept for kjønns- og seksualitetsmangfold. Med dette som premisser kommer flere tradisjonelle trossamfunn dårlig ut. Spørsmålene om ekteskap, kjønn og seksualitet avdekker, som nevnt ovenfor, ulike verdiprioriteringer og politiske, ideologiske og religiøse skiller. Regjeringens aktive politikk for å fremme et bestemt syn i disse spørsmålene er utfordrende for trossamfunn med andre verdier og målsetninger enn regjeringen.

Anvendelse av lovbestemmelser

Trossamfunnsloven (2020) ble prøvd rettslig for første gang da Jehovas vitner mistet statstilskuddet og gikk til sak mot staten. Avslaget ble begrunnet med brudd på § 2 og § 6, som gjelder den enkeltes rett til å forlate et trossamfunn og barns rettigheter innenfor et trossamfunn. Jehovas vitner tapte i tingretten, men vant i lagmannsretten. Barne- og familiedepartementet valgte å anke dommen til Høyesterett fordi saken reiste viktige prinsipielle spørsmål (Pedersen/NTB, 2025).

Rettsprosessen har vakt interesse langt ut over Jehovas vitners rekker, til tross for at Jehovas vitner, som regnes som en sekt, praktisk talt ikke har noen støttespillere. Interessen skyldes frykt for at den nye trossamfunnsloven (2020) kan frata trossamfunn rettigheter de har hatt. Medhold til staten ville innebære aksept for å straffe trossamfunn økonomisk dersom religiøst innhold og praksis ikke er i samsvar med myndighetenes prioriterte verdier.

Høyesterett fant det ikke bevist at Jehovas vitner krenker barns rettigheter (HR-2026-1009-A). Avgjørelsen var enstemmig, men Høyesterett var delt i vurderingen av om sosial utstøtelse av tidligere medlemmer krenker medlemmenes rett til fri utmelding. Tre dommere fant at utstøtelsespraksisen ikke utgjør et utilbørlig press i strid med Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK) artikkel 9, og vilkårene for å nekte statstilskudd og registrering etter trossamfunnsloven § 6 var dermed ikke oppfylt. To dommere tok dissens og mente vilkårene for å nekte var oppfylt fordi inngrepet var berettiget. Flertallsavgjørelsen er gjeldende og avklarer terskelen for å nekte

statstilskudd og registrering av trossamfunn (Norges Høyesterett, 2026). Men selve saken og dommeruttalelsene synliggjør at det også blant jurister er delte meninger om hva som er berettiget inngripen fra staten.

Religiøse konvertitter og homoseksuelle har ikke rettsvern på lik linje i asylspørsmål ut fra norsk lovgivning; dette er slått fast i en Høyesterettsdom (HR-2024-2346-A). Forsvareren av en iransk asylsøker argumenterte i Høyesterett for at «årsaksmetoden», som vil si at dersom en person vil skjule sin identitet ved tilbakeføring til hjemlandet må man se på årsaken for dette, også bør gjelde for religiøse konvertitter (HR-2024-2346-A, punkt 21). «Årsaksmetoden» ble lagt til grunn i en høyesterettsdom i 2012 og ga beskyttelse til en irakisk flyktning på grunn av seksuell orientering (HR-2012-00667-A). Høyesterett avviste at «årsaksmetoden» gjelder for konvertitter; den er et unntak som kun gjelder homofile (HR-2024-2346-A, punkt 81). Det er ikke lovgrunnlag for å utvide bruken av «årsaksmetoden», og Høyesterett kommenterer at en slik utvidelse er opp til lovgiver å bestemme (HR-2024-2346-A, punkt 78) (Norges Høyesterett, u.å.).

Både homofil praksis og frafall fra islam blir ansett som svært alvorlig av konservative retninger innen islam. Æresdrap kan være aktuelt i begge tilfeller, selv om det ikke er anerkjent av offisielle myndigheter. Etter norsk regelverk er det likevel lettere for den ene gruppen å få beskyttelse enn den andre. Øyvind Havnevik, enhetsleder for fagavdelingen i Utlendingsnemnda, forklarer at iranske konvertitter som blir sendt tilbake, kan bli bedt om å skrive under på at de er muslimer, at de risikerer å miste jobben og få andre reaksjoner, men at det skal mer til for at det foreligger forfølgelse rettslig sett (Kvamme, 2025).

Diskrimineringsnemndas vurdering av klage på obligatorisk Pride-markering i skolen

Diskrimineringsnemnda har i en uttalelse vurdert om Drammen kommune handlet i strid med forbudet mot diskriminering på grunn av religion, livssyn og/eller politisk syn ved å pålegge ansatte i barnehage- og skolesektoren å delta på markeringen ved heising av regnbue-/Prideflagget under Mangfoldsuka 2024 (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 2).

Bakgrunnen for saken er at kommunen i 2023 innførte felles Pride-flaggdag for barnehager og skoler. En gruppe ansatte ønsket ikke å delta på flaggheisingen og den tilhørende markeringen 28. mai 2024 og klaget kommunen inn for Diskrimineringsnemnda. Tiltaket var obligatorisk for elevene, og ansatte var pålagt å samle og føre elevene til flaggmarkeringen.

Det rettslige grunnlaget for å vurdere saken er likestillings- og diskrimineringsloven § 6 og arbeidsmiljøloven § 13-1. Diskriminering betyr direkte eller indirekte forskjellsbehandling som ikke er lovlig etter unntaksbestemmelsene i §§ 9 og 10 eller bestemmelsen om positiv særbehandling i § 11» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 11).

Diskrimineringsnemnda er delt i synet på saken. Flertallet (tre av fem) mener det ikke foreligger brudd, mens mindretallet (to medlemmer) mener det foreligger brudd på likestillings- og diskrimineringsloven. I det følgende vil jeg gjøre en analyse av saken ved hjelp av PRESSDIM-modellen.

PDM-Y

Kommunen mener at dersom enkelte ansatte reserverer seg, sender det et uheldig signal til barna og undergraver formålet med markeringen, fordi det kan tolkes som at ikke alle støtter budskapet om likeverd (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 10). Klagerne, på sin side, mener at flaggmarkeringen ikke gir elevene en opplevelse av skolen som et trygt og inkluderende fellesskap. «Elever og ansatte gjemmer seg på skolens område, ansatte tar ulønnet permisjon eller opplever samvittighetskvaler for arbeid de pålegges, og frykter å miste jobben» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 4–5). En talsmann for klagerne skriver i et debattinnlegg: «Det er ikke nok for Drammen kommune at vi lærere jobber med mangfold og motvirker diskriminering på hundre ellers gode måter, om vi ikke også kan stå foran det hellige regnbueflagget, synge Barn av regnbuen og overvære en Pride-andakt» (Evensen, 2025).

Kommunen mener deltakelsen er innenfor det som følger av læreplanen LK20 om kjønn og identitet, og ser den som en del av skolens ordinære virke og på lik linje med andre holdningsskapende pedagogiske opplegg (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 8). Klagerne er uenige i kommunens forståelse av læreplanen og mener flaggmarkeringen verken er et pedagogisk verktøy eller noe som fremgår av læreplanen, opplæringsloven eller barnehageloven (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 5).

Uten å ta stilling til hvem som forstår læreplanen riktig, er det tydelig at vilkåret for samhandling ikke fungerer. Klagerne opplever et ytre press til å introdusere elever for et flagg som assosieres med verdier de ikke kan stå inne for (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 3–5). Med tanke på at tiltaket er obligatorisk for elevene, vil det ytre presset også gjelde elever fra hjem med tilsvarende verdioppfatning som klagerne.

PDM-I

Faktorer for underliggende relasjonelle prosesser kan, som nevnt ovenfor, være til hjelp i diagnostiserings- og evalueringsprosesser for å finne ut hvordan samhandling fungerer:

Maktbalanse

Deltakelse på flaggheisingen er pålagt for ansatte og obligatorisk for elevene. Nemndas flertall vektlegger at kommunen har et saklig formål og mener pålegget om tilstedeværelse er både saklig og nødvendig (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 16). Flertallets forståelse samsvarer med kommunens, men ikke med indikatoren for samhandling, som innebærer fravær av dominans og makt. Dette indikerer at klagerne settes under indre press.

Det etiske moment

Kommunen erkjenner at regnbueflagget kan oppleves problematisk for enkelte ansatte med konservativ religiøs overbevisning (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 9), men mener tiltaket er nødvendig for formålet (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 10).

Et nemndsmedlem uttaler at selv om regnbueflagget kan tolkes på ulike måter, er det ikke tvilsomt at regnbueflagget kan knyttes til de verdier og det politiske programmet som pridebevegelsen og Foreningen FRI arbeider for å realisere, og at dette står i skarp motstrid til de verdier og holdninger som mange religiøse setter høyt. Men for dette medlemmet er det like klart at flagget kan symbolisere allmenne verdier som toleranse og mangfold, slik kommunen har gjort gjeldende, og medlemmet har kommet til at pålegget

ikke utgjør forskjellbehandling etter likestillings- og diskrimineringsloven § 8 (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 19).

Fire nemndsmedlemmer er samstemte om at flaggheising er en høytidelig og symboltung handling som uttrykker anerkjennelse for det flagget representerer, og at de som deltar, vil bli oppfattet å slutte opp om de verdier flagget representerer (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 15). Av dette følger at pålegget om å delta på markeringen med flaggheising etterfulgt av tale, sang og dans, innebærer at klagerne ble stilt dårligere som følge av sin overbevisning. «Det foreligger derfor forskjellsbehandling etter likestillings- og diskrimineringsloven § 8» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 15). Men de fire ser ulikt på om forskjellsbehandling er lovlig eller ikke.

To av medlemmene mener at det foreligger forskjellsbehandling, men at den er lovlig. «Forskjellsbehandling er ikke i strid med forbudet mot diskriminering dersom den har et saklig formål, er nødvendig for å oppnå formålet og den ikke er uforholdsmessig inngripende overfor den som forskjellsbehandles» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 16). I sin vurdering viser de til at det må foretas en interesseavveining mellom de mulige positive effektene forskjellsbehandlingen har for å fremme formålet, og eventuelle negative konsekvenser for den som rammes av forskjellsbehandlingen (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 16). I den samlede vurderingen har de lagt vekt på at tiltaket har en positiv betydning for sårbare og utsatte elevgrupper, som kan være omfattet av andre vernede diskrimineringsgrunnlag, herunder seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 17).

Selv om flertallet i nemnda ser ulikt på spørsmålet om forskjellsbehandling, vurderer alle tre kommunens tiltak som saklig og nødvendig for skolens holdningsskapende arbeid. Det vektlegges at kommunen har presisert at tiltaket ikke betyr tilslutning til pride eller Foreningen FRI (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 17 og 20), men er uttrykk for støtte til mangfold, respekt, inkludering og likeverd.

Dette kan tolkes slik at kommunens forståelse av mangfold, respekt, inkludering og likeverd oppfattes som allmenn av flertallet i Diskrimineringsnemnda, mens klagernes verdier representerer et avvik som ikke er tungtveiende nok til å bli tatt hensyn til. Lik verdi og verdighet er en indikator på at samhandling fungerer. Manglende anerkjennelse av ansatte og elevers livssyn og moralske tenkning er en indikator på at samhandlingsprosessen ikke fungerer, og at de utsettes for indre press.

To nemndsmedlemmer mener forskjellsbehandlingen er ulovlig etter likestillings- og diskrimineringsloven § 8 (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 15). De fremhever at kommunen ikke ensidig kan definere hvilke verdier flagget symboliserer, og at det ikke er uvanlig å oppfatte flagget som symbol først og fremst på seksuelt mangfold. De mener det er en rimelig forståelse når klagerne oppfatter at flagget også markerer verdier som anerkjennelse av flere kjønn enn to, liberalisering av regler om kjønnsbekreftende behandling, tillatelse av surrogati, legalisering av sexarbeid, endring av reglene om samliv og endringer i barneloven og likestillings- og diskrimineringsloven, og mener dette er i strid med deres religiøse overbevisning, livssyn og/eller politiske syn. Siden markeringen skjer på samme tid som pridefeiringen i kommunen, knyttes markeringen ytterligere opp mot ulike standpunkter som markeres under denne feiringen (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 18).

«Deltakelse i en slik markering er noe annet og mer enn å bli eksponert for synspunkter/verdier som klagerne ikke er enig i. Poenget er at klagerne blir tatt til inntekt for de verdier/synspunkter flagget representerer, og det er noe annet enn å bli stilt overfor ytringer av ulike slag og som klagerne må tåle i et mangfoldig samfunn» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 18).

Samhandlingen forutsetter lik verdi og verdighet. Det innebærer at ansatte og elever med avvikende verdier i forhold til majoritetsbefolkningen blir møtt med respekt for sine verdier. Mindretallets vurdering samsvarer med indikatoren for samhandling ved at klagernes verdier og verdighet blir respektert.

Situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger

Kommunen anser ikke klagernes situasjonsforståelse som riktig. «At noen ansatte subjektivt opplever et slikt pålegg som problematisk for dem personlig, gjør ikke ordningen diskriminerende etter loven. […] – kommunen krever kun gjennomføring av det vedtatte pedagogiske opplegget, som er likt for alle» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 8–9).

Et nemndsmedlem forstår situasjonen på tilsvarende måte som kommunen, mens fire medlemmer anerkjenner klagernes situasjonsopplevelse av å bli stilt dårligere som følge av sin religion, livssyn og/eller politiske syn, og at det foreligger forskjellsbehandling etter likestillings- og diskrimineringsloven § 8

(Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 15). Men flertallet er, som nevnt ovenfor, delt i synet på om det er lovstridig.

Kommunen praktiserer fritak på visse områder, som for eksempel skolegudstjenester før jul, men anser ikke markeringen som deltakelse i en kontroversiell seremoni. Tiltaket er et holdningsskapende pedagogisk opplegg på lik linje med markering av FN-dagen (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 8).

Mindretallet i nemnda mener «det ikke er grunner som tilsier at det ikke kan gis fritak for deltagelse i en slik markering/seremoni, på samme måte som ved skolegudstjenester, eventuelt at det ikke gjennomføres en felles markering/seremoni med flaggheising» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 19).

Anerkjennelse av andres perspektiv er avgjørende for at samhandlingen fungerer. Mindretallets vurdering av saken, målt mot samhandlingsindikatoren «situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger», innebærer at samhandlingen med minoritetselever og ansatte fungerer. Kommunens og nemndas forståelse er en indikasjon på at det utøves indre press.

PDM-T

Denne formen for press kan, som nevnt ovenfor, være vanskelig å identifisere. Pressfaktorene kan virke både som indre og ytre press. Pågående tilslørt press kan skje gjennom det som vektlegges i skolen og det som ikke blir vektlagt, eller ved rekontekstualisering av begreper som for eksempel toleranse og likeverd.

Klagernes verdier og situasjonsforståelse framstår i kommunens argumentasjon som subjektive, marginale oppfatninger som ikke kan stå i veien for skolens holdningsskapende arbeid. Kommunens pålegg om obligatorisk deltakelse anerkjennes som nødvendig for formålet av flertallet i Diskrimineringsnemnda, selv om flertallet også anerkjenner at pålegget innebærer en forskjellsbehandling. Det avgjørende hensynet er at tiltaket har en positiv betydning for sårbare og utsatte elevgrupper, og her nevnes spesielt seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 17).

Mindretallet fremhever «at mangfold også innebærer å utøve respekt for andres meninger og at det er lite formålstjenlig å tvinge andre til å delta på markeringer som disse oppfatter å være i klart strid med sin religiøse overbevisning, livssyn eller politiske syn» og «at staten plikter å respektere foreldres religiøse og filosofiske overbevisning i offentlig utdanning og undervisning av barn» (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 17).

For å kunne samhandle med minoritetselever og unngå tilslørt press må skolen unngå undervisningsformer med subtile forventninger om tilpasning til majoritetens verdier. Alasdair MacIntyre er kjent for å ha kritisert moderne former for moralfilosofi for å overse moralens sosiale forankring. MacIntyre bruker begrepet *praksis* (MacIntyre, 1985, s. 187) om sosiale og kulturelle handlemåter som har vokst fram gjennom historien. Disse handlemåtene er ikke statiske, men kan forandres som resultat av kollektiv samhandling og individuelle initiativer. I et flerkulturelt samfunn vil befolkningen ha ulike *praksiser.*

Dersom skolen i kontroversielle spørsmål som inngår i dagens kulturkamp, presenterer bestemte oppfatninger som allmenne uten å tydeliggjøre at disse, i likhet med andre, er kulturelt og historisk betingede, kan minoritetselever få inntrykk av at deres normer og praksiser ikke er like gyldige, og at tilpasning til majoritetskulturen er skolens mål. Dette hensynet er ivaretatt av mindretallet i Diskrimineringsnemnda. Mindretallets forståelse innebærer at minoritetselever og ansatte ikke utsettes for tilslørt press.

Konklusjon

Norske innbyggere har i prinsippet frihet til å utøve sin tro og uttrykke sine meninger, men disse rettighetene kan bli utfordret når de skal balanseres mot andre samfunnsverdier og rettigheter, noe som også har konsekvenser for skolen. Som redegjort for ovenfor skal verdisynet som er uttalt av Stortinget, ifølge Høyesterett, anses som et autoritativt uttrykk for den alminnelige rettsfølelsen. Høyesterett forutsetter at retts- og verdioppfatninger kan endre seg over tid, noe som vil gi seg utslag i nye verdiprioriteringer og ny lovgivning. I dagens kulturkamp kan et tradisjonelt syn på ekteskap og kjønn vekke sterke reaksjoner i offentligheten, og å gi uttrykk for et slikt syn blir av enkelte oppfattet som diskriminerende i seg selv.

Analysen av Diskrimineringsnemndas uttalelse i sak 2025/121 viser at Drammen kommunes pålegg om deltakelse i flaggheising og markeringen under Mangfoldsuka 2024 skaper betydelige utfordringer for samhandling mellom skoleeier, ansatte og elever. Analysen viser at det foreligger både ytre, indre og

tilslørt press. Saken synliggjør et grunnleggende spenningsfelt mellom prinsippet om likeverd og praksisen for å realisere dette i en mangfoldig befolkning.

Kommunen og flertallet i nemnda ser kravet om deltakelse som aktiv synliggjøring av støtte til utsatte grupper (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 16) og finner tiltaket i samsvar med § 9 i likestillings- og diskrimineringsloven om lovlig forskjellsbehandling. Kommunen har presisert at tiltaket ikke gir uttrykk for tilslutning til Pride eller Foreningen Fri, men er støtte til mangfold, respekt, inkludering og likeverd (Diskrimineringsnemnda, 2025, s. 1).

Det er nærliggende å se denne vurderingen i lys av *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)* (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023), som kobler skeives livskvalitet til opplevelsen av aksept for LHBT+-personers verdier og levemåte. Men et krav om aksept vil gå på bekostning av dem som tenker annerledes. Manglende deltakelse på Pride-flaggheisingen og tilhørende markering blir et avvik fra kommunens og nemndflertallets forståelse av toleranse. Klagerne og elever med tilsvarende oppfatninger blir marginalisert, og i stedet for respekt for uenighet blir de som tenker annerledes, et mål for kommunens holdningsskapende arbeid for større aksept for LHBT+-personers verdier og levemåte.

Diskrimineringsnemnda er delt i vurderingen av saken. Mindretallets vurdering harmonerer med indikatorene for god samhandling og med definisjonen av toleranse «som en anerkjennelse av andres rett til å mene noe annet enn det man selv eller flertallet mener, og anerkjennelse av andres rett til å leve i samsvar med sine meninger» (Sagdahl, 2026).

Forskningsspørsmålet var *om tros- og ytringsfriheten er under press i samfunn og skole i Norge i dag*. Caseanalysen viser at minoriteter med et annet syn enn majoritetsbefolkningen på ekteskap, kjønn og seksualitet i gitte situasjoner kan oppleve ytre, indre og tilslørt press som virker inn på tros- og ytringsfriheten.

Spørsmålet er hvilke konsekvenser dette på sikt kan få for skolen. Selv om norsk lovgivning i utgangspunktet ikke gir rom for å utkjempe kulturkampen i skolen, kan den likevel merkes der, som ellers i samfunnet. Flertallets konklusjon i Diskrimineringsnemndas vurdering av at det ikke foreligger diskriminering i sak 2025/121, vil kunne bli tolket som støtte til dem som mener et tradisjonelt syn på ekteskap, kjønn og seksualitet er diskriminerende i seg selv. Diskrimineringsnemnda har ikke tatt stilling til det spørsmålet, men flertallets forståelse av toleranse, inkludering og likeverd, samt godkjenningen av at forskjellsbehandlingen av klagerne ikke er lovstridig, åpner for en slik tolkning.

Referanser

Arbeidsmiljøloven (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62

Bufdir. (u.å.). *Holdninger til lhbt+-personer.* https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/LHBT/holdninger/

Diskrimineringsnemnda. (2025). *Uttalelse i sak 2025/121: A mfl. mot Drammen kommune* [Offentlig versjon av uttalelse]. https://www.diskrimineringsnemnda.no/media/kxtcnids/offentlig-versjon-av-uttalelse-sak-2025-121.pdf

Evensen, T. (2025, 27. februar). *Pride-tvang må ta slutt.* Drammens Tidende. https://www.dt.no/pride-tvang-ma-ta-slutt/o/5-57-2570505?

Flyvbjerg, B. (2004). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Sosiologisk tidsskrift*, *2004*(12), 117–142.

FN. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Forente Nasjoner. (1948). *Verdenserklæringen om menneskerettighetene.* FNs regionale informasjonskontor. https://unric.org/no/verdenserklaeringen-om-menneskerettighetene/

Frøyland, L. R., Smith, P. S., Skilbrei, M.-L., Johnsen, B., Lundeberg, I. R., Sivertsson, F. & Stefansen, K. (2022). *Rettsoppfatning i Norge. Holdninger til straff og straffegjennomføring i den norske befolkningen*. (NOVA-rapport nr. 9 2022). OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3051102

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no//dokument/NL/lov/1814-05-17

Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter. (1966). *Den internasjonale konvensjonen om sivile og politiske rettigheter med protokoller* (16-12-1966). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023). *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)* [Handlingsplan]. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/cae838ecc4204787857a0499fd8b7c11/no/pdfs/regjeringens-handlingsplan.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvamme, K. (2025, 5. mars). *– Å signere på at en er muslim er ikke forfølgelse*. Vårt Land. https://www.vl.no/nyheter/a-signere-pa-at-en-er-muslim-er-ikke-forfolgelse/9569551

Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51

Lovdata. (2012, 30. september). *Blasfemi*. Lovdata. https://lovdata.no/artikkel/blasfemi/34

MacIntyre, A. (1985). *After virtue. A study in moral theory*. Duckworth.

Norges Høyesterett. (2012, 29. mars). HR-2012-00667-A, (sak nr. 2011/1688), sivil sak, anke over dom. https://www.domstol.no/globalassets/upload/hret/avgjorelser/2011/saknr2011-1688anonymisert.pdf

Norges Høyesterett. (2022, 4. august). *Dom: HR-2022-731-A*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/HRSTR/avgjorelse/hr-2022-731-a

Norges Høyesterett. (2024, 19. desember). HR-2024-2346-A, (sak nr. 24-073896SIV-HRET). Norges Høyesterett. https://www.domstol.no/globalassets/upload/hret/avgjorelser/2024/desember/hr-2024-2346-a.pdf

Norges Høyesterett. (2024). *Vedtak om ikke å innvilge en kristen konvertitt flyktningstatus var ikke ugyldig.* Norges Høyesterett. https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/avgjorelser-2024/hoyesterett---sivil/HR-2024-2346-A/

Norges Høyesterett. (2026, 29. april). HR-2026-1009-A, (sak nr. 25-089326SIV-HRET), Anke over Borgarting lagmannsretts dom 14. mars 2025. https://www.domstol.no/globalassets/upload/hret/avgjorelser/2026/april/hr-2026-1009-a.pdf

Norges Høyesterett. (2026). Vedtak om nekte Jehovas vitner statstilskudd og registrering er ugyldige. Norges Høyesterett. https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/avgjorelser-2026/hoyesterett---sivil/HR-2026-1009-A/

Norges Høyesterett. (u.å.). *Vedtak om ikke å innvilge en kristen konvertitt flyktningstatus var ikke ugyldig.* Norges Høyesterett. https://www.domstol.no/no/hoyesterett/avgjorelser/avgjorelser-2024/hoyesterett---sivil/HR-2024-2346-A/

NOU 2013: 1. (2013). *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspolitikk.* Kulturdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/eecd71cd8f2a4d8aabdf5a7742e96b4d/no/pdfs/nou201320130001000dddpdfs.pdf

NOU 2022: 9. (2022). *En åpen og opplyst offentlig samtale: Ytringsfrihetskommisjonens utredning*. Kultur- og likestillingsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-9/id2924020/

Opplæringsforskrifta. (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa.* (FOR-2024-06-03-900). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900

Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30

Pedersen, T./NTB. (2025, 24. april). *Staten anker Jehovas vitner-saken til Høyesterett.* ABC Nyheter. https://www.abcnyheter.no/nyheter/staten-anker-jehovas-vitner-saken-til-hoyesterett/1044127

Prop. 130 L. (2018–2019). *Lov om tros- og livssynssamfunn (trossamfunnsloven).* Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/3f22263abc9045fab51cdbccdc4777e1/no/pdfs/prp201820190130000dddpdfs.pdf

Rettsfølelse. (u.å.). I *Bokmålsordboka.* Hentet 26. mars 2025 fra https://ordbokene.no/nob/bm/rettsfølelse

Ryssdal, A. (2007). Den allmenne rettsfølelse. Veiviser eller villeder i strafferetten. *Advokatbladet*, 11, 1–12. https://www.advokatforeningen.no/contentassets/087aecf021134d08bbd6836c46658d7d/arstalen-2007.pdf

Sagdahl, M. S. (2026, 11. august). Toleranse (overbærenhet). I *Store norske leksikon*. https://snl.no/toleranse_-_overb%C3%A6renhet

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.

Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self – The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press.

Taylor, C. (1992). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge/London: Harvard University Press.

Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner.* Læringsforlaget.

Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2024a). Samhandling i en ny tid – ytre press i systemer. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press. Betydning for pedagogisk praksis og teori* (s. 39–46). Cappelen Damm Forskning. https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/227

Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2024b). Samhandling i global klemme – tilslørt press. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press. Betydning for pedagogisk praksis og teori* (s. 59–67). Cappelen Damm Forskning. https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/227

Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2024c). Samhandling og tre pressdimensjoner (PDIM-Y, -I og -T). I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press. Betydning for pedagogisk praksis og teori* (s. 31–38). Cappelen Damm Forskning. https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/227

Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2024d). Samhandlingsbegrepet i endring – indre press. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. K. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press. Betydning for pedagogisk praksis og teori* (s. 47–57). Cappelen Damm Forskning. https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/227

Torgersen, G.-E., Sæverot, H. & Jermstad, L. K. (Red.). (2024). *Samfunn og samhandling under press. Betydning for pedagogisk praksis og teori*. Cappelen Damm Forskning. https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/227

Trossamfunnsloven. (2020). *Lov om tros- og livssynssamfunn* (LOV-2020-04-24-31). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-04-24-31#:~:text=Formålet%20med%20loven%20er%20å%20understøtte%20tros-%20og,livssyn.%20Loven%20gjelder%20for%20alle%20tros-%20og%20livssynssamfunn

United Nations. (u.å.). *Vulnerable Groups, Who Are They?* https://www.un.org/en/fight-racism/vulnerable-groups

Universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2024-03-08-9). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9/

Haugestad, A. & Økland, Ø. (2026). Digital limits and teaching potentials:
A Case Study from Madagascar. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.),
Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid
(s. 173–194). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771208

8

Digital limits and teaching potentials

A case study from Madagascar

Astrid Haugestad & Øyvind Økland

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/

Abstract: This chapter examines pedagogical practices in teacher education in Madagascar under conditions characterised by unstable electricity, costly internet access, and limited availability of digital devices. Drawing on theories of Bildung (education and formation), literacy studies, and sociomaterial approaches, it analyses how teacher educators navigate conditions of digital scarcity through flexible, low-tech teaching strategies. The study is based on semi-structured interviews with teacher educators at SFM in Fandriana, Madagascar, and focuses particularly on how teaching, assessment, and inclusion are organised in environments where digital infrastructure is unstable or absent. The findings show that teacher educators employ a range of pragmatic solutions, such as blackboard-based instruction, group sharing of mobile phones, and parallel teaching plans, to ensure continuity and participation. At the same time, the study highlights how limited digital access affects assessment practices, learning outcomes, and students' opportunities to develop digital competence. The chapter argues that pedagogical quality in resource-constrained contexts depends largely on professional judgement, relational work, and didactic adaptation rather than on technology alone.

Keywords: Teacher education in Madagascar, digital scarcity, parallel teaching plans, professional judgement, digital competence, and didactic adaptation

Introduction

Digital technologies are promoted globally as the key to modern education. However, in teacher education in Madagascar, digitalisation takes on a very different meaning from that found in contexts where digital technologies are more widely established. Here, power fluctuations, costly internet access, and limited availability of digital devices shape everyday life. The question is then not how technology can optimise teaching, but rather how teaching can be sustained when technology repeatedly fails, infrastructure is limited, or opportunities are scarce. In this respect, Madagascar and teacher education provide a good example of what educational responsibility entails both within and beyond the digital age.

Drawing on perspectives from Bildung theory (Biesta, 2010, 2015; Klafki, 2014), this chapter is based on the premise that good teaching cannot be reduced to a matter of technological capacity or digital pedagogical competence. Fundamentally, it is about the kind of people education seeks to form and the values that guide teachers' pedagogical choices. In a low-resource context, these fundamental questions become visible in ways that often remain hidden in digitally resource-rich environments. The practical judgement exercised by teachers when digital tools fail demonstrates how teaching is realised in concrete and vulnerable situations through improvisation, adaptation of content, and the use of both analogue and digital resources.

This study therefore examines digital scarcity not as a problem of limitation, but as an entry point for understanding how professional practice is shaped by socio-material conditions. When electricity, internet connectivity, and digital devices cannot be taken for granted, teachers' professional judgement, relational work, and ability to ensure participation become crucial elements of educational quality. This opens a broader discussion of the normative horizons, values, purposes, and Bildung ideals that should guide pedagogical decision-making in digital times, including in more resource-rich educational systems.

> *Against this background, the chapter addresses the following key research question: How is teaching realised and challenged within a teacher education programme where digital infrastructure is unstable or absent?*

Based on this central question, two research questions were formulated:

- RQ1: How do Malagasy teacher educators manage teaching under conditions of unstable or minimal digital infrastructure?
- RQ2: How do these conditions influence professional responsibility, pedagogical decision-making, and conceptions of digital competence in teacher education?

Through interviews, the chapter demonstrates how practice in a low-resource context both constrains and enables learning, and how Bildung-oriented perspectives can provide a framework for evaluating pedagogical choices when access to technology is inconsistent or limited. The Malagasy teacher education programme examined here therefore emerges not merely as a case of scarcity, but also as a context that highlights the fundamental value-based and relational dimensions of educational practice, dimensions that are relevant far beyond the geographical setting of this study.

Background

Madagascar combines ambitious educational aspirations with vulnerable infrastructure. At the primary school level, completion rates have improved, although from a relatively low starting point. In 2023, it was estimated that 60.4 per cent of pupils completed primary education. Statistics from the UNESCO Institute for Statistics (UIS, 2022, 2024) and the World Bank (2024) indicate completion rates of 62 per cent for girls and 57 per cent for boys. Educational challenges are further intensified by persistent learning poverty and considerable regional disparities in both access and quality (UIS, 2024).

The country's digital infrastructure remains weak and unevenly distributed. National access to electricity stood at approximately 39 per cent in 2023, with substantial differences between urban and rural areas (Tracking SDG7, 2024; World Bank, 2024). Low levels of electrification lead to frequent disruptions in teaching and make it difficult to charge digital devices. At the same time, access to the internet is increasing. At the beginning of 2024, there

were an estimated 6.31 million internet users in Madagascar (approximately 20.6 per cent of the population), while active social media users accounted for around 12–13 per cent (DataReportal, 2024). In practice, this has resulted in a "mobile-first" pattern in which low-bandwidth, offline-compatible teaching arrangements and accessible communication channels such as Facebook and WhatsApp often fulfil functions that would otherwise be provided by learning management systems in settings where mobile data are expensive and network coverage remains uneven (DataReportal, 2024; Zafitsara & Velo, 2022).

Teacher education in Madagascar is a two-year programme and is dominated by public institutions located in the country's major cities, including Antananarivo, Toamasina, Mahajanga, Fianarantsoa, Toliara, and Antsiranana. The École Normale Supérieure (ENS) in Antananarivo is responsible for teacher education, continuing professional development, and educational research (Université d'Antananarivo, n.d.). In addition, there are three private teacher education institutions operated by different Christian denominations, one of which is SFM (Sekoly Fanomanana Mpampianatra) in Fandriana.

There is a national curriculum for teacher education in Madagascar, but there are no specific national targets concerning digitalisation. Consequently, each institution is responsible for developing its own curricula and educational objectives. In higher education, institutions frequently combine digital and analogue solutions to ensure continuity during power outages and internet disruptions. Printed materials, local storage systems, and social media often function as bridging solutions in the absence of formal digital platforms (Ratompomalala & Razafimbelo, 2020; Zafitsara & Velo, 2022).

Experiences from the COVID-19 pandemic describe compressed academic semesters and improvised channels for maintaining teaching activities, findings that correspond with international research on lower- and middle-income countries (LMICs). Initiatives focusing solely on hardware have been shown to have limited impact without accompanying pedagogical support (Hennessy et al., 2022), and the pandemic functioned as "a wake-up call" that exposed existing digital inequalities (Czerniewicz et al., 2020, p. 946). Although technology promises greater access to education, the reality is that digital divides persist in ways that may ultimately exacerbate educational inequalities (UNESCO, 2023, p. 6).

In Madagascar, these issues become particularly evident when teacher educators adopt offline-first strategies, analogue assessment practices, and

transparent systems for allocating scarce resources. Such approaches may be understood as expressions of practical wisdom (*phronesis*) rather than temporary solutions; they constitute attempts to uphold the educational integrity of teaching amid structural scarcity.

For teacher education, this implies that operational reliability, including access to electricity, basic maintenance, and printing facilities, often has greater significance for quality and inclusion than marginal increases in the number of digital devices. Mobile phones constitute the primary student platform. It is therefore beneficial to design learning activities that can easily be adapted to paper-based formats, and to include analogue redundancies such as tactile materials, clear printing and distribution procedures, and alternative support mechanisms for students with disabilities when digital tools fail or are unavailable (Hennessy et al., 2022; Zafitsara & Velo, 2022).

Overall, the evidence points towards an offline-first, low-/no-tech-sensitive pedagogy within teacher education, grounded in local realities and realistic operational conditions (Økland, 2024). It is against this backdrop that the study's research questions concerning teaching, inclusion, and professional responsibility must be understood.

Theory

This study examines how learning is realised under conditions of limited digital access, using an offline-first, low-/no-tech-sensitive pedagogy in teacher education in Madagascar, and how professional responsibility and professional judgement are exercised under such circumstances. To understand the situation from both pedagogical and socio-material perspectives, the analysis is grounded in an interdisciplinary framework drawing on Bildung and learning theory, literacy studies, and assessment for learning. Taken together, these perspectives provide an epistemological scaffold that makes it possible to conceptualise everyday teaching practices – such as the use of space, time, paper, lesson planning, and related activities – as expressions of normative, material, and organisational conditions (Biesta, 2010, 2015; Buckingham,

2003; Erstad, 2005; Fenwick & Edwards, 2010; Gamlem & Smith, 2013; Haug, 2017; Klafki, 2014; Krumsvik, 2007; Lipsky, 2010; Livingstone, 2009).

In Haug's (2017) understanding, inclusion is not an intervention directed at individual students, but rather a systemic quality of the educational situation as a whole. This perspective offers methodological value in the Malagasy context, where the material conditions of teaching – characterised by unstable electricity supplies, limited access to digital devices, and a lack of universal assistive technologies – must be understood as collective conditions for participation. When teachers in our data establish predictable routines and varied forms of expression, these practices may therefore be interpreted as attempts to institutionalise inclusion within a low-resource context. Haugestad and Keeling (2020, 2024, 2025) demonstrate, in a Nordic context, how digital course design influences students' learning experiences. Applied to Madagascar, this suggests that the absence of technology does not neutralise the pedagogical demands of inclusion; rather, it reconfigures them.

Klafki's didactical perspective offers a framework in which teaching content and methods are selected according to their educational and formative value rather than their technological availability (Klafki, 2014). This perspective rejects both technological optimism and deficit narratives, framing teachers' decisions as fundamentally categorical choices. The focus is on which experiences open the world to the student and, conversely, enable the student to engage with the world. Biesta develops this argument further by insisting that education must always be evaluated in relation to three purposes: qualification, socialisation, and subjectification. These purposes cannot be reduced to instrumental goals centred on learning outcomes or digital skills (Biesta, 2010, 2015).

In low-resource settings, such as parts of Malagasy teacher education, Klafki's (2014) Bildung perspective, Biesta's framework of educational purposes (2010, 2015), and Haug's conception of inclusion (2017) become particularly powerful analytical lenses. Together, they highlight how the quality of teaching depends on professional judgement, local adaptation, and robust analogue alternatives rather than on technology itself.

The literacy framework further deepens our understanding of knowledge work under conditions of limited digital access. Livingstone (2009) demonstrates how ideals of online participation continually collide with material and socio-economic constraints. Buckingham (2003) conceptualises media

literacy as a situated competence characterised by source evaluation and translation between digital and analogue media, such as the use of blackboards and printed handouts.

Norwegian research has contributed to a more nuanced understanding of digital competence in education by drawing attention to the interplay between technology, pedagogy, and didactics. Krumsvik (2011) highlights teachers' professional digital judgement, while Erstad (2013) analyses digital practices as situated forms of learning and literacy. Both perspectives underline that digital competence should be understood as more than technical proficiency and as an integral component of professional practice.

In the Malagasy context, educational quality and inclusion cannot be meaningfully understood apart from the material infrastructure available at any given time. Standardised analogue backup systems and routines for setting up and dismantling learning activities therefore appear not as improvised solutions, but as elements of a socio-material pedagogy.

The assessment-for-learning perspective (Gamlem & Smith, 2013) contributes to understanding how assessment practices develop under conditions of limited digital resources. This perspective demonstrates the importance of transparent criteria, dialogue, and actionable feedback irrespective of technological support. The principle of varied forms of expression becomes particularly relevant. In educational environments characterised by frequent power outages and limited access to digital devices, oral, practical, and paper-based forms of assessment constitute the dominant, and often the only available, assessment modalities.

Lipsky's (2010) theory of street-level bureaucracy frames the teacher educator as a frontline actor who must continually translate political ambitions into concrete solutions under conditions of limited resources. In Madagascar, this means that teachers must negotiate structural constraints such as limited access to devices, unstable electricity supplies, and the absence of systematic support. This gives rise to a range of local practices, including parallel teaching plans (both digital and analogue), shared equipment, manual assessment systems, and routines designed to ensure continuity of instruction. These practices are not random; rather, they represent expressions of professional judgement.

Previous research

Research on digital scarcity in teacher education demonstrates that the absence of stable technological resources not only creates practical challenges but also reshapes the pedagogical possibilities within which teaching can be realised. In Norwegian higher education, Korseberg and Svartefoss (2024, pp. 155–166) document how weak support and maintenance structures hinder the pedagogical use of technology and create a discrepancy between ambitions for digitalisation and actual practice. Similar patterns are identified by Hjukse et al. (2020), who show that differences in professional digital competence lead to unequal access to both learning resources and learning design. Aagaard et al. (2022) further argue that teacher educators may nonetheless develop a form of "transformative agency" when required to adapt, underscoring the situated and relational nature of technology.

When technological resources are unstable, decisions concerning content and teaching methods must increasingly be guided by their educational value rather than by the availability of digital support (Klafki, 2014). Biesta's framework of qualification, socialisation, and subjectification further demonstrates that pedagogical decisions made under conditions of digital scarcity require professional judgement that cannot be delegated to technology (Biesta, 2010; 2015). In practice, digital scarcity is therefore not merely a condition of deficiency but a context that makes teacher educators' evaluations of purposes and possibilities more visible. Recent research on AI-based writing tools in Norwegian higher education further suggests that digital divides increasingly concern unequal abilities to use such tools, a shift described by Hodøl et al. (2025) as moving "from access to ability", rather than merely issues of technical access. Warschauer (2004) similarly argues that digital inequality must be understood in broader terms.

This insight leads directly to the study's first research question, which examines the opportunities and challenges that arise when teacher educators work in contexts characterised by unstable electricity supplies, unreliable internet connections, and limited access to digital devices (RQ1). International studies demonstrate that this is far from a marginal phenomenon. During the COVID-19 pandemic, university staff across the world reported both flexibility and inventiveness, but also the emergence of profound digital inequalities when infrastructure failed (Czerniewicz et al., 2020; Sum & Oancea, 2022). In

low- and middle-income countries, systematic reviews identify "constraints related to infrastructure and cost" as persistent factors shaping the fundamental conditions for learning (Ndibalema & Mucho, 2022, pp. 600–602). This is particularly relevant in Madagascar, where Ratompomalala and Razafimbelo (2020), as well as Zafitsara and Velo (2022), document how teachers and students navigate poverty, unstable electricity supplies, and underdeveloped broadband infrastructure through hybrid, low-threshold, and improvised teaching practices. Self-regulation and autonomy consequently become essential coping resources for student teachers in such environments (Hattie & Timperley, 2007).

At the same time, research clearly demonstrates that digital scarcity affects individuals differently (Czerniewicz et al., 2020; Ratompomalala & Razafimbelo, 2020; Warschauer, 2004). This observation informs the study's second research question, which examines how technical constraints shape teaching and educational quality (RQ2). Haug (2017) defines inclusion as a quality of the educational situation as a whole, and this understanding makes it necessary to investigate how scarce technological resources shape opportunities for participation, variation in forms of expression, and accommodation of students with diverse needs. Research indicates that differences in digital competence and resource use have tangible consequences for access to academic communities (Czerniewicz et al., 2020; Ndibalema & Mucho, 2022; Zafitsara & Velo, 2022), while insufficient technical support can undermine learning environments even in countries with relatively strong digital infrastructure (Korseberg & Svartefoss, 2024). In LMIC contexts, this becomes a matter of structural accessibility. Hennessy et al. (2022) conclude that "hardware alone is insufficient", while other studies demonstrate how learning often has to be organised through everyday and analogue practices when digital systems fail.

In Madagascar, these dynamics are particularly evident. Ratompomalala and Razafimbelo (2020) describe how socio-economic conditions constrain universal design, while Zafitsara and Velo (2022) show that, although social media platforms may help sustain teaching activities, they frequently lack accessibility features necessary for students with disabilities. Viewed through Biesta's tripartite framework, the consequences of digital scarcity are therefore not merely pedagogical but normative. The absence of technology restricts not only teaching methods but also the forms of qualification, socialisation, and subjectification to which students gain access (Biesta, 2010, 2013).

At the same time, several studies indicate that specific strategies emerge under such conditions that can promote participation. Chen (2025) demonstrates that low-technology serious games can generate significant learning gains, while Niens et al. (2021) show that locally grounded educational approaches can be particularly effective in low-resource Malagasy contexts. These findings support the assumption that education is not necessarily dependent on advanced digital technologies, but rather on teachers' professional judgement, as emphasised by Haug (2017), Klafki (2014), and Biesta (2010, 2013) in different ways.

Taken together, the research literature demonstrates that digital scarcity is not merely a technical issue but a socio-material and normative framework that shapes pedagogical practice.

Methodology

Data collection relied exclusively on two rounds of semi-structured interviews, conducted to elicit rich, experience-based accounts of how teacher educators in Malagasy teacher education navigate limited digital infrastructure while continuing to deliver teaching. SFM was chosen because there was an established professional co-operation between SFM and one of the researchers' institutions. The interview guide was structured around two analytical themes: (1) how digital scarcity shapes pedagogical choices and learning opportunities (RQ1), and (2) how inclusive practices and professional responsibility are realised under these conditions (RQ2). The guide combined open-ended questions with follow-up probes that encouraged participants to elaborate on specific situations, decisions, and rationales (Kvale & Brinkmann, 2015). The interviews were conducted in two phases: three face-to-face interviews on campus and four digital interviews via videoconferencing or telephone. Digital interview formats provided flexibility in a context characterised by geographical distances and limited time resources, but also involved risks associated with reduced access to non-verbal information and technical interruptions. To ensure data quality, brief introductory conversations were conducted to establish rapport, technical testing procedures were undertaken

to secure stable audio and video connections, and contingency arrangements (SMS or telephone) were put in place in the event of connection failures (Deakin & Wakefield, 2014; Hanna, 2012). Where participants consented to recording, interviews were audio-recorded and transcribed verbatim. Any need for interpretation services was clarified and organised in advance.

The interview data were analysed thematically (Braun & Clarke, 2006), with an explicit focus on the research questions structuring the study. First, the analysis examined how learning is organised, challenged, and enabled in contexts characterised by unstable electricity supplies, low internet access, limited devices, and the absence of digital assistive technologies (RQ1). Particular attention was given to participants' descriptions of everyday challenges, including network failures, malfunctioning projectors, limited access to computers, improvisational practices, and judgements about what was pedagogically feasible and defensible. Second, the analysis examined how inclusive practices and professional judgement are enacted when digital tools are unavailable or unreliable, with particular attention to students with visual and hearing impairments (RQ2). The analysis examined how teacher educators adapted learning resources – such as paper-based materials, tactile resources, and oral routines – and how they allocated scarce resources while navigating ethical tensions between educational aspirations and structural constraints.

The coding process combined deductive codes derived from theory with inductive codes emerging from the empirical material, including examples such as *parallel planning*, *electricity-driven vulnerability*, and *collegial equipment sharing*. These codes were subsequently grouped into broader analytical themes capturing patterns across participants and teaching situations. To ensure transparency, a codebook and a series of analytical memos were developed to document interpretations, alternatives, and analytical decisions (Miles et al., 2014).

Trustworthiness was enhanced through the use of closely grounded quotations, detailed contextual descriptions, and reflexive awareness of one researcher's positionality within a partnership between Norwegian and Malagasy teacher education institutions. Transferability is supported by rich descriptions of material and organisational conditions, enabling readers to assess the relevance of the findings to other low-resource contexts (Lincoln & Guba, 1985). Dependability and confirmability were addressed through systematic documentation of procedures, decisions, and coding processes.

Digital interviews carried the risk of information loss due to network disruptions and limited non-verbal communication. These challenges were addressed through contingency communication channels, additional time devoted to relationship-building, and opportunities for asynchronous follow-up questions. Language and interpretation issues also had the potential to create shifts in meaning; therefore, key concepts were clarified and participants' understandings were verified through summarising and member-checking procedures (Kvale & Brinkmann, 2015). While the strategic sample does not permit statistical generalisation, it is well suited to uncovering depth, variation, and recurring patterns in professional experiences within this context (Patton, 2015).

Ethical approval was obtained from SIKT (the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research), and the study complies with guidelines for informed consent, confidentiality, and secure data management. Audio recordings were deleted following transcription, and all data were anonymised. Particular care was taken given the institution's inclusion mandate and the small size of the professional community, which increased the risk of indirect participant identification.

Analysis and discussion

This chapter presents and discusses findings from seven interviews with teacher educators at the teacher education institution Sekoly Fanomanana Mpampianatra (SFM) in Fandriana. Drawing on the theoretical framework, the discussion demonstrates how limited digital resources condition teaching, assessment, and students' learning processes within teacher education. The discussion explicitly addresses the research questions by examining how teacher educators manage digital scarcity (RQ1) and how such conditions shape professional responsibility, pedagogical decision-making, and understandings of digital competence (RQ2).

A recurring finding is that teachers operate within a context where digital technology plays only a marginal role in teaching. Informant 1 expressed this clearly: "*We teach in the classroom, everything in the classroom. Online only*

during COVID." Informant 2 described a similar situation, emphasising that *"digital resources are not available everywhere, so we have to teach without them."* These accounts indicate that the absence of digital teaching is not primarily the result of pedagogical preferences but rather of structural and material conditions. This finding corresponds with Selwyn's (2016) observation that digitalisation in education is inseparably linked to economic, political, and infrastructural factors. Where infrastructure is weak – as described by the participants through unstable electricity supplies, limited internet access, and scarce digital devices – digital technologies inevitably remain marginal. Warschauer (2004) argues that digital inequality must be understood broadly. It concerns not only access to hardware but also the quality of the surrounding conditions, including electricity, broadband connectivity, training, and technical support. The participants' accounts demonstrate that SFM faces challenges across many of these dimensions and provide a concrete illustration of the issues addressed in RQ1 regarding how teaching is organised when technology cannot be taken for granted.

When Informant 3 explained that "we often have to cancel digital plans because the electricity goes out without warning," this reinforced the picture of an institution lacking the fundamental prerequisites for basic digital teaching. Digitalisation therefore remains a possibility in principle, but one that is realised only sporadically and in limited situations. This points to a structural rather than a pedagogical digital deficit and supports the argument that professional responsibility should be understood as ensuring continuity rather than maximising technology use (Biesta, 2010, 2013).

Despite these limitations, teacher educators demonstrate considerable agency through practical and flexible adaptation strategies. When technology fails, they shift seamlessly to alternative teaching approaches. Informant 1 explained: "When the technology does not work, we have to adapt the teaching … we use the blackboard and chalk." Similarly, Informant 3 described a prepared dual-track strategy in which one lesson plan assumes access to a projector while another does not: "I cannot risk standing there with nothing. Therefore, I always have two plans." The ability to adapt teaching to local conditions appears to be at least as important as technological competence itself (Chen, 2017; Haug, 2017; Niens et al., 2021). In this context, low-technology approaches such as blackboard teaching, library-based learning, group work organised around students' own mobile phones, and the use of outdoor spaces

emerge not merely as emergency solutions but as sustainable and carefully considered pedagogical alternatives within the constraints of the local context.

Informant 4 reinforced this perspective by stating: *"Even without digital equipment, students can learn well as long as the teaching is clear."* Low technology therefore appears not as a barrier, but as a didactical strategy that provides teacher educators with professional room for manoeuvre within constrained circumstances. Viewed through the perspectives of Klafki (2014) and Biesta (2010, 2013), these choices can be interpreted as expressions of practically wise, Bildung-oriented professional judgement. Understanding, participation, and relationships are prioritised over technological perfection.

An important feature of the pedagogical landscape at SFM is the uneven distribution of digital devices among students. Informant 1 describes this situation as follows: "Not all students have equipment… we use phones and work in groups." Informant 2 points out that only a small proportion of students have laptops, and that many students in practice rely on a single digital device per group: "We often have to gather several students around one screen." This situation gives rise to a form of collective digital practice, in which sharing and collaboration become necessary pedagogical strategies (Haug, 2017; Ndibalema & Mucho, 2022). As a result, technological participation becomes a collective project, requiring teachers to design teaching approaches that enable the sharing of devices, access, and knowledge.

At the same time, this collective practice also creates challenges. Informant 4 describes how "some groups become dependent on one student who has a phone with internet access, and this can make the distribution unfair." In this sense, digital devices may function as capital in a Bourdieusian sense: those who possess them gain greater opportunities for active participation, while those who do not risk becoming passive (Zafitsara & Velo, 2022). This underscores how digital access – or the lack thereof – acts as a socially differentiating factor in the classroom (Warschauer, 2004) and directly affects questions of inclusion as understood by Haug (2017): as a quality of the educational situation as a whole.

All informants report that their own digital competence is insufficient and that this limits their opportunities for continuous development. Informant 1 explains: "My digital competence… not very much." Informant 3 notes that students often surpass teachers in digital competence: "Students often know more than we do, but we cannot give them room to use it." Informant 4 calls

for more practical training: "We get theory, but no time to try things ourselves." Digital competence is therefore shaped both by individual limitations and by structural conditions that make practical skill development difficult (Ng'ambi, 2013; Selwyn, 2016; UNESCO, 2023).

Teachers' reliance on technological assistance–and on one another–can be understood through Lipsky's (2010) theory of street-level bureaucrats, where local solutions compensate for structural shortcomings. Informant 2 makes this explicit: "We ask each other first. The technician has too much to do."

All informants describe a political and institutional desire for increased digitalisation. Informant 1 states: "We try to introduce it little by little." At the same time, Informant 4 notes that current digitalisation initiatives remain largely theoretical: "We learn theory about digital teaching, but we cannot practise because we lack equipment." This reveals a clear gap between formal policy ambitions and actual practice–a pattern well documented in international research on education in low-income contexts (UNESCO, 2023). Digitalisation processes at SFM can therefore be understood as a mismatch between vision and reality. Without resources, time, and infrastructure, digital competence remains an abstract concept, detached from teachers' everyday professional practice.

On assessment, informants describe practices that are predominantly paper-based. Informant 1 explains: "Students only write… it limits assessment." Informant 2 notes that all submissions must be handed in physically because digital systems are unavailable: "We have no platform. We get everything in piles." This results in limited variation in assessment formats and constrains opportunities for more process-oriented or multimodal assessment. When such possibilities are unavailable, the breadth and depth of assessment are reduced, and principles of assessment for learning (Gamlem & Smith, 2013) become more difficult to realise in practice.

Informant 1 is the only participant to mention AI explicitly: "Students use artificial intelligence for writing, but not in tests… it is fine if they master it." This points to an interesting dynamic. While the institution itself is not driving digitalisation, a form of "unofficial digitalisation" is occurring from below. AI becomes a tool students use on their own initiative, without teachers having the means to regulate or support its pedagogical use. This aligns with Selwyn's (2019) notion of "everyday AI", whereby technologies – including advanced ones such as artificial intelligence – are taken up through mobile

devices and informal learning practices that are not necessarily visible or institutionally governed.

As shown by Hodøl et al. (2025) in a Norwegian context, such tools may simultaneously create new digital divides between students who possess the linguistic, analytical, and technical skills required to make productive use of AI tools, and those who do not. This finding highlights how the shift "from access to ability" is also a relevant perspective in Malagasy teacher education.

Paper-based submission practices also place a heavy workload on teachers. Informant 3 states: "It takes a long time to read and write comments." Informant 2 explains that feedback is often delayed due to workload pressures: "It can take weeks before they get a response." This complicates continuous formative assessment, which Hattie and Timperley (2007) identify as central to learning outcomes. When digital tools are unavailable, the provision of frequent and detailed feedback becomes more difficult, rendering assessment more static and limiting students' opportunities for ongoing improvement.

Informants further describe how limited digital access affects students' learning trajectories. Informant 1 notes: "All teachers and students are affected." Informant 4 expresses concern that students may complete their education without acquiring basic digital skills, despite curriculum requirements: "They may finish their studies without knowing how a computer works." This suggests that students receive an education that does not fully prepare them for the demands of the profession. Ng'ambi (2013) argues that such limitations may reinforce existing inequalities and make it more difficult for newly qualified teachers to meet societal expectations regarding digital competence in schools.

At the same time, the findings suggest that student motivation is not necessarily contingent on digital access. Informant 1 claims: "Students are motivated with digital tools… but also without." This indicates that the quality of teaching, relationships (Haugestad & Keeling, 2024), and support are central to students' learning experiences – factors that are not directly dependent on technology but closely aligned with the Bildung- and inclusion-oriented perspectives emphasised by Haug (2017), Klafki (2014), and Biesta (2010, 2013).

Across the interviews, a picture emerges of a teacher education programme caught between ideals of digitalisation and a reality in which infrastructure does not support such practices. Teachers compensate in impressive ways through flexibility, creativity, and low-technology solutions. Nevertheless, limited equipment, training, and institutional support constrain teaching,

assessment practices, and student learning outcomes. Theoretically, the findings indicate that digitalisation in education is primarily a structural issue. Without material infrastructure, pedagogical digitalisation remains fragmented and dependent on individual initiative.

Teachers' practices can be understood through Lipsky's (2010) theory of street-level bureaucrats, where frontline professionals address systemic shortcomings through improvised and pragmatic solutions. Unequal digital access further underscores the relevance of Warschauer's (2004) analyses of the digital divide, where access concerns not only technology itself, but the broader system surrounding it. The emergence of AI use nevertheless shows that technological change does occur, albeit in informal and weakly regulated ways.

Overall, the findings show that teachers demonstrate considerable professionalism, but that contextual constraints nonetheless impose clear limits on digitalisation at SFM. This forms the core response to both research questions: teaching, inclusion, and professional responsibility are enacted and challenged within a constant tension between normative ambitions and fragile infrastructure.

Conclusion

In light of Haug (2017), Klafki (2014), and Biesta (2010, 2013), the study shows that inclusive teaching in low-technology contexts is not primarily a matter of technological capacity, but of didactical and normative priorities that enable participation within existing constraints. The findings demonstrate that teacher educators exercise professional judgement that compensates for structural limitations through stable routines, analogue support systems, and relational work. This aligns with socio-material perspectives (Fenwick & Edwards, 2010), which emphasise how learning is shaped through the interplay between people, practices, and infrastructure.

These insights carry clear implications for teacher education at SFM. If the goal is inclusive teacher education in contexts of limited digital access, priority should be given to reliability, maintenance, basic infrastructure, and

competence support rather than technological scaling alone. International research shows that "hardware alone is insufficient" (Hennessy et al., 2022), and this study supports that claim: sustainable teaching practices emerge where technological ambitions are combined with professional agency and pedagogical judgement.

The study also points to directions for future research. First, future research should examine the development of professional judgement over time in low-resource contexts, as well as the role of collegial support in strengthening this capacity. Second, comparative studies across institutions in different LMIC contexts are needed to identify recurring patterns in how low-technology practices support inclusive learning environments. Third, student perspectives should be explored more systematically, particularly regarding how Bildung, participation, and academic development are experienced when teaching is shaped by analogue, hybrid, or improvised infrastructures.

Overall, the study demonstrates that inclusive teacher education under conditions of scarcity requires a strategic alignment between realistic policy design and teacher educators' professional judgement. This constitutes a field in which educational policy, didactics, and global justice intersect – and where further research can generate insights of relevance far beyond the Malagasy context.

References

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Biesta, G. J. J. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.

Chen, C. W. (2025). Designing low-tech serious games for teacher education in resource-constrained settings. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*(111). https://doi.org/10.1057/s41599-024-04341-2

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J., Belluigi, D., Chambers, T., Chili, M., de Villiers, M., Felix, A., Gachago, D., Gokhale, C., Ivala, E., Kramm, N., Madiba, M., Mistri, G., Mgqwashu, E., Pallitt, N., Prinsloo, P., Solomon, K., Strydom, S., & Wissing, G. (2020). A wake-up call: Equity, inequality and Covid-19 emergency remote teaching and learning. *Postdigital Science and Education*, *2*(3), 946–967.

DataReportal. (2024). *Digital 2024: Madagascar*. https://datareportal.com

Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, *14*(5), 603–616. https://doi.org/10.1177/1468794113488126

Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen*. Universitetsforlaget.

Erstad, O. (2013). *Digital learning lives: Trajectories, literacies, and schooling*. Peter Lang.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Routledge.

Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *20*(2), 150–169. https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212

Hanna, P. (2012). Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: A research note. *Qualitative Research*, *12*(2). https://doi.org/10.1177/1468794111426607

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Haug, P. (2017). *Inkluderende fellesskap for barn og unge?* Universitetsforlaget.

Haugestad, A., & Keeling, C. P. (2020). Digital student preferences: a study of blended learning in Norwegian higher education. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, *8*(2). https://doi.org/10.46364/njmlm.v8i2.765

Haugestad, A., & Keeling, C. P. (2024). Digitalisering, dialog og danning i lærerutdanningen. Med engelskfaget som case. In M. S. Dahle & G. S. Meyer (Eds.), *Danning i digitale praksiser.* (pp. 135–151). Fagbokforlaget.

Haugestad, A., & Keeling, C. P. (2025). Student preferences in blended and fully online English language learning in Norway and Sweden (2019–2022). *Nordic Journal of Language Teaching and Learning.*, *13*(2). https://doi.org/10.46364/njltl.v13i2.1245

Hennessy, S., D'Angelo, S., McIntyre, N., Koomar, S., Kreimeia, A., Cao, L., Brugha, M., & Zubairi, A. (2022). Technology use for teacher professional development in low- and middle-income countries: A systematic review. *Computers and Education Open, 3*, Article 100080. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100080

Hjukse, H., Aagaard, T., Bueie, A. A., Moser, T., & Vika, K. S. (2020). Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen: Om faglige forskjeller i arbeidet med profesjonsfaglig digital kompetanse. *Acta Didactica Norden*, *14*(1).

Hodøl, H.-O., Kjærgård, P. I., & Økland, Ø. (2025). From access to ability: Educator's perspectives on AI and new digital divides in higher education. *Digital Society, 4*, 78. https://doi.org/10.1007/s44206-025-00237-z

Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier* (2nd ed.). Klim.

Korseberg, L., & Svartefoss, S. M. (2024). "Nesten virksomhetskritisk for det pedagogiske" – barrierer for pedagogisk bruk av digital teknologi i norsk høyere utdanning (s. 155–166). *Uniped*, *47*(2). https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.7

Krumsvik, R. J. (2007). *Digital kompetanse i skolen – ei innføring.* Universitetsforlaget.

Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, *1*(1), 39–51.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3rd ed.). Gyldendal Akademisk.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services* (30th ed.). Russell Sage Foundation.

Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: great expectations, challenging realities*. Polity Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Ndibalema, P., & Mucho, H. (2022). ICT integration in teaching and learning in Sub-Saharan African schools: A review of challenges and prospects. *International Journal of Education and Development Using ICT, 18*(2), 597–610. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10253-w

Ng'ambi, D. (2013). Effective and ineffective uses of emerging technologies: towards a transformative pedagogical model. *British Journal of Educational Technology, 44*(4), 652–661. https://doi.org/10.1111/bjet.12053

Niens, J., Richter-Beuschel, L., Stubbe, T. C., & Bögeholz, S. (2021). Procedural knowledge of primary school teachers in Madagascar for teaching and learning towards land-use-and health-related sustainable development goals. *Sustainability, 13*(16), 9036.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.

Ratompomalala, R. A., & Razafimbelo, H. T. (2020). Distance education, pandemic and poverty. *International Journal of Technologies in Higher Education.* https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-18

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Sum, M., & Oancea, A. (2022). The use of technology in higher education teaching by academics during the COVID-19 emergency remote teaching period: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *19*(1), 59.

Tracking SDG7. (2024). *Tracking SDG7: The energy progress report 2024*. International Energy Agency, International Renewable Energy Agency, United Nations, World Bank, & World Health Organization.

UNESCO. (2023). *Technology in education: A tool on whose terms?* In *UNESCO Global Education Monitoring Report*. https://doi.org/10.54676/UZQV8501

UNESCO Institute for Statistics. (2022). *Madagascar: education and literacy profile*. UNESCO. https://www.iicba.unesco.org/en/madagascar

UNESCO Institute for Statistics. (2024). *Madagascar: country education data update*. UNESCO. https://www.iicba.unesco.org/en/madagascar

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. MIT Press.

World Bank. (2024). *Madagascar: world development indicators*. World Bank Open Data. https://data.worldbank.org/country/madagascar

Zafitsara, J., & Velo, N. M. A. (2022). Impact of the COVID-19 pandemic on the 2020–2021 academic year at Fianarantsoa University: the use of Facebook as a mode to switch to online learning. *Research in Learning Technology*, *30*. https://doi.org/10.25304/rlt.v30.2673

Økland, Ø. (2024). Miljøengasjement som digital danning. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser.* (s. 155–170). Fagbokforlaget.

Aagaard, T., Lund, A., & Hauge, T. E. (2022). *Digitalisering i høyere utdanning: Profesjonsfaglig digital kompetanse i endring*. Universitetsforlaget.

Del 3

Ansvar og roller i journalistikken

Skjerdal, T. (2026). Samfunnsoppdrag under press: Ei undersøking av journalistidentitetar i nordisk allmennkringkasting. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 197–217). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771209

9

Samfunnsoppdrag under press

Ei undersøking av journalistidentitetar i nordisk allmennkringkasting

Terje Skjerdal

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/

Samandrag: Kapittelet drøftar status og framtidsutsikter for ansvarsmodellen i nordisk journalistikk, med særleg blikk på rolla til allmennkringkastarane. Drøftinga baserer seg på ei systematisk spørjeundersøking av 2585 journalistar frå dei fem nordiske landa (av desse kom 660 frå allmennkringkastingsselskap). To forskingsspørsmål er stilt: (1) Korleis forstår nordiske allmennkringkastingsjournalistar rolla si, samanlikna med journalistar frå andre vestlege land? (2) Kor representative er journalistane for befolkninga når det gjeld politisk ståstad? Resultata viser at nordiske allmennkringkastingsjournalistar rangerer den kritiske rolla høgst, men rolla står markant svakare i Noreg enn i Danmark. Vidare framstår dei norske respondentane som meir publikumsorienterte, meir intervensjonistiske/aktivistiske, og meir tru mot staten enn kollegaene i andre nordiske land. Når det gjeld politisk syn, definerer journalistar i heile Norden seg over på venstresida. Bidraget peikar på utviklingstrekk som tyder på at ansvarsmodellen er på tilbaketog, mellom anna fordi avstanden mellom journalistanden og folk flest synest å bli større.

Nøkkelord: Ansvarsmodellen, allmennkringkasting, Norden, journalistiske roller, politiske sympatiar

Abstract: This chapter discusses the current status and future prospects of the social responsibility model in Nordic journalism, with particular attention to the role of public service broadcasters. The discussion is based on a systematic survey of 2,585 journalists from the five Nordic countries, including 660 journalists working for public service broadcasters. Two research questions are addressed: (1) How do Nordic public service journalists understand their professional role compared with journalists in other Western countries? (2) To what extent are journalists representative of the general population in terms of political orientation?

The findings show that Nordic public service journalists rank the watchdog role as their most important function, although this role is notably less prominent in Norway at one end of the scale than Denmark at the other. Furthermore, the Norwegian respondents appear to be more audience-oriented, more interventionist/activist, and more supportive of the state than their colleagues in other Nordic countries. Regarding political views, journalists across the Nordic region place themselves predominantly on the political left. The chapter suggests that the social responsibility model is in retreat, partly because of increased gap between journalists and the public.

Keywords: Social responsibility model, public service broadcasting, Nordic countries, journalistic roles, political sympathies

Innleiing

Samfunnsoppdraget er eit honnørord i norsk og nordisk journalistikk. Der andre disiplinar talar om samfunnsansvar, talar journalistar og medieteoretikarar om samfunnsoppdrag (svensk *samhällsuppdrag*, dansk *samfundsopdrag*/*samfundsopgave*). Samfunnsoppdraget er ei opplevd oppgåve som media utfører på vegner av samfunnet, men i sjølve ordet ligg det ei mogleg mistyding, sidan det kan gje inntrykk av at «samfunnet» har definert ei særleg oppgåve for den redaksjonelt ansvarlege mediebransjen. Slik er det ikkje. Oppdraget er ikkje stemt fram av samfunnet eller vedteke av demokratiske institusjonar, det er definert av mediebransjen sjølv. Likevel er det truleg brei semje om korleis ein skal forstå samfunnsoppdraget i eit moderne mediesamfunn – det handlar om den demokratiske funksjonen til journalistikken, forstått som at nyhendemedia har ei todelt rolle mellom å vera folkeopplysar på den eine sida og overvakar av politisk og sivil makt på den andre (Sjøvaag, 2020).

Samfunnsoppdraget er ein pilar for alle typar redaktørstyrte medium, men éin medietype står i ei særstilling når det gjeld å forvalta dette oppdraget, nemleg allmennkringkastaren. Det er neppe tilfeldig at artikkelen om samfunnsoppdrag i Store norske leksikon opnar med å eksemplifisera oppdraget med statuttane til det største norske mediehuset, allmennkringkastaren NRK (Tjernshaugen, 2024). NRK-plakaten byrjar slik: «NRK skal understøtte og styrke demokratiet.» Dei andre nordiske allmennkringkastarane har liknande definisjonar av samfunnsoppdraget i vedtektene sine. Den nordiske måten å forvalta samfunnsoppdraget i journalistikken på er likevel ikkje universell. Ulike mediesystem har ulike måtar å «løysa» samfunnsoppdraget på, trass i at hovudelementa i oppdraget er dei same på tvers av landegrensene, det vil seia variasjonar over temaa folkeopplysning og kritikk. Samfunnsoppdraget i vestlege land er freista løyst anten innanfor ein ansvarsmodell eller ein liberal modell, som er dei to dominerande mediesystema i denne delen av verda. Det nordiske mediesystemet står tradisjonelt for ei ansvarstilnærming til samfunnsoppdraget, men med innslag av liberal ideologi, særleg i avismarknaden (Nord, 2013). Ein sterk allmennkringkastar er på si side ein av dei fremste indikatorane på at mediesystemet tilhøyrer ansvarsmodellen.

Men korleis forstår yrkesutøvarane sjølve, altså journalistane, samfunnsoppdraget? Er det skilnader å spora i rolleforståinga mellom allmennkringkastingsjournalistar frå ulike land? Og, sett i lys av tillitsutfordringa som

redaktørstyrte medium står overfor, i kva grad reflekterer journalistar frå allmennkringkastingsselskap befolkninga generelt politisk? Dette er spørsmål som vil bli drøfta i dette kapittelet, som munnar ut i nokre refleksjonar om framtida til ansvarsmodellen i ei tid kjenneteikna av fragmentering og redaktørstyrte medium under stort press. Drøftinga baserer seg på data frå Worlds of Journalism Study, som er ei kvantitativ undersøking av meir enn 30 000 journalistar frå 75 land. Diskusjonen her fokuserer først og fremst på dei 660 respondentane i studien som arbeider i allmennkringkastingsselskap i Noreg, Sverige, Danmark, Finland og Island, sidan dette er yrkesutøvarar som er forventa å ivareta samfunnsoppdraget på ein særleg måte. Dei to konkrete forskingsspørsmåla er: (1) Korleis forstår journalistar frå nordiske allmennkringkastarar rolla si, i høve til rolleforståinga til journalistar frå samanliknbare land? (2) Kor representative er journalistane for den generelle befolkninga når det gjeld politisk ståstad? Bakgrunnen for det siste spørsmålet er premissen om at medietillit føreset at medieverksemdene reflekterer allmennheita, noko som er særleg viktig for ein allmennkringkastar. Både statistikken om politisk ståstad og andre kvantitative data i dette kapittelet er for ein stor del forskingsmateriale som ikkje er publisert tidlegare.

Før me kjem til dataanalysen, er det naudsynt å kontekstualisera samfunnsoppdraget i den nordiske tradisjonen. Samfunnsansvaret i det nordiske mediesystemet må forståast ut frå ansvarsmodellen, som står i spenning til den liberale mediemodellen, som dominerer i til dømes USA. Begge desse mediesystema vil bli forklart, og nokre særtrekk ved det nordiske medielandskapet vil bli poengtert. Deretter følgjer ein kort introduksjon til allmennkringkastingsprinsippa, som altså står sterkare i Norden enn i andre delar av verda.

Det nordiske mediesystemet og ansvarsmodellen

Heilt sidan dei første forsøka på å definera mediesystem på 1950-talet har Norden vore forbunde med ansvarsmodellen (Siebert et al., 1956). Til grunn for modellen ligg ei overtyding om at det sosiale ansvaret – *samfunnsoppdraget* – skal vera den sentrale drivkrafta for journalistisk verksemd, snarare enn økonomiske, populistiske eller andre motiv. Samfunnsoppdraget er

annleis forstått i ansvarsmodellen enn i eit liberalt pressesystem, slik det vert praktisert i marknadsliberalistiske samfunn som til dømes USA. Den liberale modellen er rettigheitsbasert og ser på ytringsfridom som ein rett som media forvaltar på vegner av individet. Dei individuelle rettane står i spenning til storsamfunnet sine interesser og skal verna enkeltmennesket mot politiske overgrep. Uavhengigheitskravet til den einskilde mediekanalen er difor absolutt. Dette står i kontrast til ansvarsmodellen, der mediesystemet representerer ein balanse mellom motstridande omsyn: uavhengig journalistikk og avhengigheit av staten, kritisk dekning og konsensusorientering, ytringsmangfald og kulturelt samhald, og så bortetter. Innanfor ansvarsmodellen kan ein til dømes forsvara statssubsidiar til bestemte mediekanalar, noko som ideologisk sett er problematisk i eit liberalt pressesystem. Her ser ein korleis mediesystemet speglar dei politiske og ideologiske strukturane i samfunnet. Dei nordiske landa, med ulike variantar av ein nordeuropeisk velferdsstatsmodell, har mediesystem som ikkje er ukjende med statleg oppsyn. Redaktørstyrte medium, til trass for at ingen tvilar på at dei er uavhengige, vert omtala som ein integrert del av samfunnsstrukturen. Dette ligg til grunn for uttrykket «medievelferdsstaten» (Syvertsen et al., 2014), som skildrar ein særeigen nordisk modell der styresmaktene har gjort seg avhengige av ein velfungerande mediesektor for å oppnå ulike velferdsmål.

Ansvarsmodellen, sosialansvarsmodellen eller ansvarsideologien er norske omsetjingar av det engelske «social responsibility model» (Brurås, 2009; Schwebs & Østbye, 1988). Modellen er kjend som eit av fire mediesystem i klassikaren *Four theories of the press* (Siebert et al., 1956), men modellen stammar opphavleg frå den amerikanske Hutchinskommisjonen på 1940-talet (Blanchard, 1977). Modellen skulle i korte trekk bøta på dei uheldige utslaga som den frie presseideologien hadde skapt i USA, nemleg ei stadig meir uansvarleg og sjølvsentrert presse (Hutchins Commission, 1947). Ansvarsmodellen freista å modifisera den liberalistiske pressemodellen ved å framheva at media skulle tena samfunnet heller enn eigarane, eliten eller eit tilfeldig publikum. Men det amerikanske mediemiljøet var nokså lunke til heile ideen. Ansvarsmodellen vart sett på som eit trugsmål mot den frie og uavhengige pressa. Ein mistenkte at modellen skulle koma til å tena styresmaktene heller enn folket. I Europa, derimot, fall ansvarsmodellen saman med ein politisk fellesskapsideologi og glei inn som den allment aksepterte medieideologien utan særleg diskusjon. Som påpeika av Clifford Christians

og Kaarle Nordenstreng i ei global drøfting av ansvarsmodellen: «Most of Europe takes SR [social responsibility] for granted» (2004, s. 7).

Både Hutchinskommisjonen og dei fire mediesystemteoriane vart etter kvart rekna som utdaterte, men i røynda er det nettopp ansvarsideologien som vart den sentrale komponenten i det demokratisk-korporative mediesystemet. Dette systemet, utlagt av Daniel Hallin og Paolo Mancini i 2004, har dei siste tiåra vore den rådande modellen for å skildra tilhøvet mellom media og samfunn i Nord-Europa. Særleg Norden er å rekna som eit hovudsete for den demokratisk-korporative tilnærminga, med ein sterk pressestruktur, høg grad av profesjonalisering og aktiv statleg styring av mediepolitikken (Blach-Ørsten & Willig, 2016; Hallin & Mancini, 2004). Somme talar om «nordisk eksepsjonalisme», og det er liten tvil om at det nordiske mediesystemet står fram i verdssamanheng med sine djupe pressefridomsrøter, sin vitale allmennmediestruktur, høge publikumstillit og sjenerøse statlege støtteordningar (Jakobsson et al., 2024).

I seinare tid har mange stilt spørsmål om i kva grad den nordiske mediemodellen framleis er unik. Avisstrukturen er svakare enn tidlegare, staten er mindre aktiv i mediepolitikken, og kommersielle aktørar får stadig meir innpass (Jakobsson et al., 2024; Ohlsson, 2015). Den svenske medieindustrien, til dømes, er vorte skildra som nyliberal, langt frå det som var tilfellet tidlegare (Jakobsson et al., 2021). Studiar peikar likevel på nordiske særtrekk som varer ved, mellom anna når det gjeld medietillit og betalingsvilje blant publikum (Schrøder et al., 2020). Tillitsforholdet mellom folket og medieinstitusjonane har halde stand på trass av teknologiske og strukturelle endringar.

Ansvarsmodellen føresette at ikkje berre medieinstitusjonen, men òg dei som arbeidde der, dei profesjonelle aktørane, gav tilslutnad til samfunnsoppdraget og det ideelle føremålet med journalistikken. Dette er vidareført i tilnærminga til Hallin og Mancini (2004), der profesjonalitet er ein av fire hovudindikatorar i mediesystemanalysen. Profesjonalitet stiller ikkje berre krav om uavhengigheit og ein eigen yrkeskodeks, men òg ein «public service orientation», ifølgje Hallin og Mancini (2004, s. 36). Dette er noko av grunnen til at den demokratisk-korporative modellen, og spesielt den nordiske modellen, skårar høgt på profesjonalitetsdimensjonen. Tanken om public service – at media skal tena folket – har stått langt framme i det skandinaviske journalistiske medvitet, hjå allmennkringkastarane så vel som hjå dei private aktørane. Samstundes er dette truleg det minst undersøkte området i mediesystemteorien. Mykje er sagt om digitale og økonomiske omveltingar

i mediebransjen, og minst like mykje er skrive om korleis endringar i medievanar og publikumsdemografi har ført til ein ny medierøyndom. Mindre er sagt om korleis journalistar innanfor det demokratisk-korporative systemet forstår samfunnsoppdraget, og korleis yrkesidentiteten deira definerer og kanskje utfordrar det særeigne ved den nordiske mediemodellen.

Uansett er ansvarsmodellen i endring. Mediesektoren har ekspandert og består av eit breiare register av aktørar enn dei profesjonelle portvaktene som tidlegare nærast hadde monopol over nyhendeformidlinga. Den tradisjonelle mediesektoren er i dag i motvind, både økonomisk og når det gjeld publikumsappell. Mediebrukarane er mindre lojale enn før. Offentlegheita er fragmentert. Delar av publikum forheld seg ikkje lenger til journalistiske medium, og kan definerast som nyhendeunnvikarar eller «sjeldankonsumentar» (Helgerud, 2017). Globalt sett går tilliten til redaktørstyrte medium tilbake, rett nok i mindre grad i Norden enn i resten av verda. Deregulering og kommersialisering av mediesektoren er eit trugsmål mot den idealistiske og samfunnsoppdragande delen av journalistikken. Det økonomiske utbytet av å ta samfunnsoppdraget på alvor er avgrensa.

Trass i dei store utfordringane som redaksjonelle medium står overfor globalt, er konsekvensane i nordiske land mindre merkbare. Tilliten til profesjonelle mediekanalar er høg (Knudsen & Dahl, 2025). Mediepolariseringa er svak samanlikna med land som Storbritannia og USA (Schrøder et al., 2024). Desinformasjon og falske nyhende er generelt sett eit mindre problem i Skandinavia enn i andre delar av verda (Moe et al., 2022). Ein studie som såg på faren for spreiing av desinformasjon i 14 vestlege land, konkluderte med at dei nordiske landa var meir motstandsdyktige enn dei andre landa i studien (Humprecht et al., 2020). Ifølgje Jakobsson, Lindell og Stiernstedt (2024) oppfyller Norden framleis «gullstandarden» innanfor mediesystem, med varande pressefridom, sterke allmennkringkastarar, høgt nyhendekonsum, stor grad av medietillit og sjenerøse statlege støtteordningar.

Allmennkringkastaren i det nordiske mediesystemet

I alle dei nordiske landa står allmennkringkastaren i ei særstilling når det gjeld tillit og oppslutnad. Andelen som opplyser at dei stolar på allmennkringkastaren,

er kring 80 prosent i Noreg, Sverige, Danmark og Finland (Newman, 2025). Til samanlikning har den norske tabloidavisa Dagbladet tillit frå 51 prosent og den danske tabloidavisa Ekstra Bladet tillit frå 36 prosent av befolkninga. Dei ulike allmennkringkastarane har oppslutnad frå publikum med sympatiar i alle delar av det politiske spekteret, noko som vert brukt som ein indikasjon på at kanalane er lite polariserande (Schrøder et al., 2024). Vidare viser pan-europeiske konsumentstudiar at flittig bruk av allmennkringkastingskanalar samsvarar med høgt politisk kunnskapsnivå (Castro et al., 2022). Økonomien til dei nordiske allmennkringkastarane er god og stabil, sidan den baserer seg på tvungen lisensbetaling gjennom skattesetelen.

Likevel er det større uro enn tidlegare for framtida til allmennkring-kastarane. Stadig færre held seg oppdatert på nyhendebiletet gjennom desse mediekanalane, og publikum vert eldre. Gjennomsnittssjåaren av Dagsrevyen, til dømes, er over 60 år (Fossberg, 2025). Fragmentering etter alder og ulike grupperingar i befolkninga er eit fenomen ikkje berre i USA, men i stor grad òg i Norden (Schrøder et al., 2024). Tilliten til allmennkringkastaren er lægre blant innbyggjarar som plasserer seg på den politiske høgresida, viser mellom anna studiar frå Island (Guðmundsson, 2021). Dette utfordrar intensjonen om at allmennkringkastaren skal vera universell (dvs. nå alle grupper av samfunnet), at den skal vera samlande, og at den skal framstå som uavhen-gig. Samstundes har mediepolitiske endringar utfordra konsensusen mellom allmenne og kommersielle medieaktørar (Jakobsson et al., 2021). Somme går så langt som å snakka om eit paradigmeskifte der sosialansvarsfunksjonen til allmennkringkastarane er svekt (Grönvall & Karppinen, 2025).

Mot denne bakgrunnen er det god grunn til å stilla seg spørsmålet om korleis dei nordiske allmennkringkastarane bidreg til å oppretthalda ansvars-modellen i eit fragmentert og gjennomdigitalisert mediesamfunn. Spørsmålet har fått skjerpt fokus i den nordiske medieforskinga i seinare år, særleg sidan 2010. Mange studiar har sett på dei skiftande rammevilkåra og drøftar end-ringar i finansieringsmodellar, mediepolitikk, teknologi og brukarmønster. Ein del studiar har granska medieinnhaldet, gjerne ved hjelp av kvalitative metodar, for å få innsyn i korleis allmennkringkastarane handsamar bestemte tema i eit fragmentert og pluralistisk samfunn. Færre studiar har interessert seg for medieprodusentane, altså journalistane, for å kartleggja i kva grad den profesjonelle rolleforståinga samsvarar med allmennkringkastaren sitt mål om uavhengigheit og å vera «ein tenar for folket» (Carstensen et al., 2007).

Undersøkinga

Det empiriske materialet i dette bidraget kjem frå ei kvantitativ undersøking av eit representativt utval journalistar frå Noreg, Sverige, Danmark, Finland og Island, gjennomført mellom 2021 og 2024. Totalt 2585 journalistar frå dei fem landa svara på undersøkinga, tilhøyrande ei rekkje medieselskap med alle typar eigarskap. Ein fjerdedel av respondentane, 660, oppgav å arbeida i allmennkringkastingsselskap. Dette er truleg representativt for om lag kor mange journalistar som er tilsette i denne mediesektoren i nordiske land (25 prosent). Allmennkringkasting er ikkje nærare definert i spørjeskjemaet (engelsk: public service media), men for dei nordiske landa er det nokså klart at det viser til det største nasjonale kringkastingsselskapet i kvart land, høvesvis Norsk rikskringkasting (NRK, 234 respondentar), Sveriges Television/Sveriges Radio (SVT/SR, 117 respondentar), Danmarks Radio (DR, 159 respondentar), Yleisradio Oy (YLE, 82 respondentar) og Ríkisútvarpið (RÚV, 68 respondentar). Dei to sistnemnde selskapa er allmennkringkastarar i Finland og på Island. Analysen her er i første rekkje basert på dei 660 respondentane frå allmennkringkastingsselskap, men samanlikningar med heile utvalet vil òg bli gjort.

Undersøkinga er ein del av ein større studie, Worlds of Journalism Study, som er det til no største globale forskingsprosjektet innan komparativ journalistikk med 75 land og 32 000 respondentar involvert. Studien har vorte gjennomført tre gonger, først i 2007–11, så i 2012–16, og sist i 2021–25 (Hanitzsch et al., 2019). Datainnsamlinga i kvart land er gjennomført av eit nasjonalt forskingsteam med ulike innsamlingsmetodar, anten ved hjelp av nettskjema, papirskjema, telefonintervju eller fysisk intervju. I dei nordiske landa vart berre nettskjema brukt, og rekruttering skjedde stort sett gjennom medlemslistene til journalistorganisasjonar og redaktørforeiningar. Kvart land oppfyller allmenne krav til kvantitative undersøkingar med konfidensintervall på 95 prosent og feilmargin på +/− 5 prosent for det nasjonale utvalet. Berre profesjonelle journalistar er inkludert i utvalet, det vil seia at respondenten skal ha minst 50 prosent stilling eller minst 50 prosent av totalinntekta frå journalistisk arbeid. Både reporterar, redaktørar og mellomleiarar er med i undersøkinga, så sant dei kan seiast å ha reell påverknad i det daglege redaksjonelle arbeidet. Dei metodiske vala i studien er inngåande forklart på nettsida www.worldsofjournalism.org, der ein òg kan finna oversiktsdata frå den siste

datainnsamlinga og fullstendig empiri frå tidlegare datainnsamlingar. Heile datamaterialet til den siste innsamlinga vil bli gjort offentleg tilgjengeleg i 2028, men er altså brukt i dette kapittelet (forfattaren er ein del av forskarteamet og har sete i styringsgruppa for Worlds of Journalism Study sidan 2022).

Analysen her fokuserer på nordiske land, men samstillingar er gjort med land i Europa og på andre kontinent som har samanliknbare allmennkringkastarar. Dei 31 landa som er inkludert i samanlikningane i tillegg til dei nordiske landa, er Albania, Austerrike, Australia, Belgia, Bulgaria, Canada, Estland, Irland, Israel, Italia, Kosovo, Kroatia, Latvia, Litauen, Moldova, Nederland, New Zealand, Nord-Makedonia, Polen, Portugal, Romania, Serbia, Slovakia, Slovenia, Spania, Storbritannia, Sveits, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn og USA. Allmennkringkastarane i desse landa står stort sett svakare i medielandskapet enn tilfellet er i nordiske land. Public Broadcasting Service og National Public Radio i USA, til dømes, har ein langt svakare posisjon enn mange kommersielle medieselskap. Det er likevel interessant å gjera samanlikningar mellom allmennkringkastarar på tvers av land sidan alle desse mediekanalane har ein felles identitet som ikkje-kommersielle folkeopplysarar. I spørsmålet som er stilt om politiske sympatiar, er samanlikninga gjort med eit mindre utval land (figur 9.2), sidan spørsmålet ikkje var inkludert i skjemaet i alle land.

Spørjeskjemaet har om lag 130 spørsmål totalt og handlar om alt frå demografi til oppleving av journalistkvardagen, til dømes om overvaking og seksuell trakassering. Spørsmåla som er valde ut til analysen i dette kapittelet, handlar om to område som på ulike måtar kan knytast til ei drøfting om ansvarsmodellen: først ein spørsmålsserie som handlar om journalistiske roller, og deretter eit spørsmål om politiske preferansar.

Profesjonell rolleforståing i nordiske allmennkringkastarar

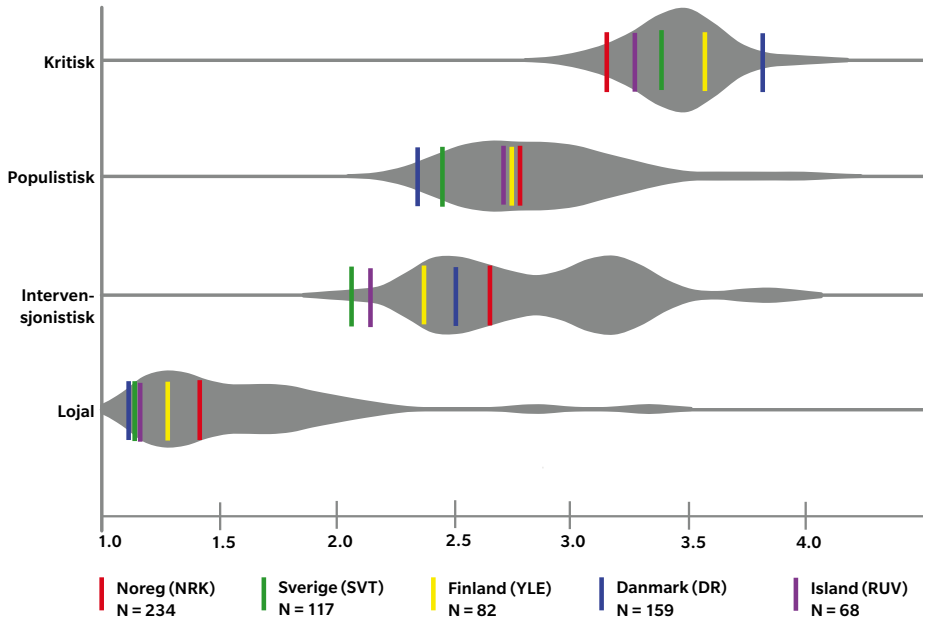
Spørsmålet om profesjonelle roller er vesentleg for å skjøna korleis journalistar i ulike medieorganisasjonar forstår yrkesrolla si i forhold til samfunn, styresmakter og publikum. Respondentane skulle ta stilling til kor viktige 23 ulike roller er i yrkeskvardagen, på ein skala frå 1 til 5. Ved hjelp

av faktoranalyse deler studien rollene inn i fire overordna aktørroller: kritisk, populistisk, intervensjonistisk og lojal. Kvar av rollene kan vera relevant for ein allmennkringkastar, men vektinga av dei ulike rollene seier noko om den journalistiske kulturen i allmennkringkastarane i dei ulike landa.

Figur 9.1

Profesjonell rolleforståing hjå journalistar i nordiske allmennkringkastarar 2025, samanlikna med 31 andre vestlege land

Figuren viser ein «fiolingraf» for kvar av dei fire journalistiske hovudrollene. Dei grå felta viser spreiinga mellom dei 36 utvalde landa sett under eitt. Breitt felt tilseier høg konsentrasjon av land, smalt felt få land. Fargekodane viser korleis kvart av dei fem nordiske landa plasserer seg i forhold til alle landa i utvalet. Di lenger til høgre, di sterkare innslag av den aktuelle rolla. Journalistkohorten i kvart land er representert ved gjennomsnittsverdiar.



Resultata (figur 9.1) viser både skilnader og likskapar mellom dei nordiske allmennkringkastarane. Høgst skår får den kritiske rolla, som speglar rolleforståinga blant journalistane i dei 36 undersøkte vestlege landa generelt. Men det er markante skilnader mellom journalistane i dei nordiske kringkastarane.

Danske journalistar (DR) oppgjev å vera mest kritiske, medan norske journalistar (NRK) er minst kritiske. Berre journalistar i Ungarn, Albania, Slovakia og Kosovo framstår som mindre kritiske i yrkesutøvinga enn journalistar i Noreg. «Kritisk» er her ein samansett verdi som omfattar gransking av makthavarar, formidling av politisk informasjon og oppmoding om politisk deltaking.

Den andre rolla, populisme, viser ikkje til merksemdshungrige journalistar, men snarare til journalistikk som appellerer til folk flest. Stikkord er forbrukarjournalistikk, underhaldningsstoff og nyhende retta mot «mannen i gata». Undersøkinga viser at danske og svenske journalistar er minst publikumsorienterte, medan islandske, finske og norske journalistar finn ein meir mot det vestlege gjennomsnittet.

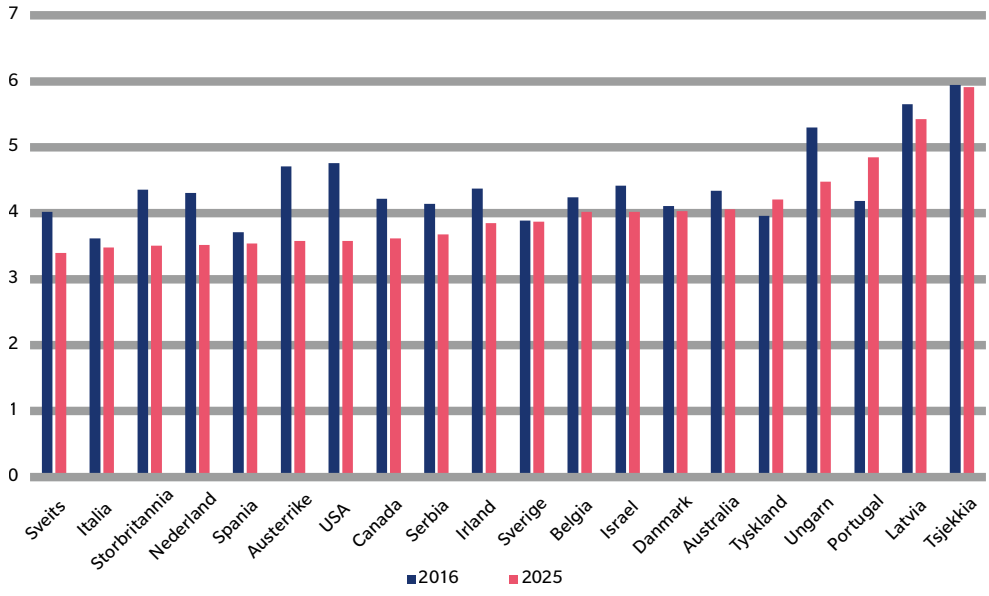
Den tredje prototypen, intervensjonisme, er ujamt fordelt mellom ulike land. Rolla femner om aktivistisk orienterte journalistar som arbeider for nasjonal utvikling og sosial endring, og som ynskjer politisk påverknad. Tidlegare analysar har vist at rolla dominerer i overgangssamfunn og i land med ustabile statsstrukturar (Hanitzsch et al., 2019). Dei nordiske allmennkringkastarane ligg i det nedre sjiktet på intervensjonismeskalaen. Særleg Sverige og Island skårar lågt.

Den siste rolla, den lojale journalisten, er den minst populære både i Norden og globalt. Rolla er definert som journalistikk som støttar offisiell regjeringspolitikk og som set politiske leiarar i eit positivt lys. Minimum 50 prosent av respondentane i kvart av dei nordiske landa gjev denne rolla lægst mogleg skår (1). Ein kan leggja merke til at norske journalistar er noko meir lojalitetsorienterte, relativt sett. NRK-journalistane hamnar omtrent på det vestlege gjennomsnittet når det gjeld politisk lojalitet, jamfør figur 9.1. Oppsummert antydar undersøkinga at nordiske allmennkringkastarar totalt sett speglar andre land når det gjeld kritisk journalistikk, men dei er mindre publikumsorienterte, mindre aktivistiske og mindre maktservile enn motpartane i samanliknbare vestlege land. Samstundes er det skilnader internt i Norden, med Danmark og Noreg som motpolar. Journalistar i den danske allmennkringkastaren er meir kritiske, mindre populistiske og mindre lojale mot politiske makthavarar enn dei norske journalistane, ifølgje Worlds of Journalism Study.

Politisk orientering hjå journalistanden

Det andre området som er valt ut i det empiriske materialet, handlar om politiske sympatiar i redaksjonen. Sidan det er vanskeleg å samanlikna partipolitiske standpunkt på tvers av politiske system, har Worlds of Journalism-studien valt å be journalistane identifisera det politiske standpunktet sitt langs ein eindimensjonal venstre–høgre-skala. Skalaen går frå 0 til 10 og opnar dermed for ei viss nyansering, med 0 definert som ytre venstre og 10 som ytre høgre. Dette er elles ein vanleg måte å kartleggja politisk tilhøyr på i samfunnsundersøkingar. Her lyt ein leggja til at spørsmålet ikkje vart stilt i alle kohortar, sidan den politiske venstre–høgre-skalaen ikkje gjev meining i alle samfunn, særleg ikkje i land der eitt parti dominerer det politiske landskapet, som i mange afrikanske og asiatiske statar.

Figur 9.2
Endring i politisk ståstad hjå journalistar frå utvalde land 2016–25
(0 = ytre venstre, 5 = sentrum, 10 = ytre høgre)
Merknad: Av nordiske land vart berre Danmark og Sverige undersøkt i både 2016 og 2025.



Tabell 9.1
Politisk ståstad hjå nordiske journalistar 2025

	Journalistar i allmennkringkastingsselskap	Journalistar totalt
Danmark	4,13	4,03
Finland	3,88	4,17
Noreg	3,94	4,06
Sverige	4,21	3,88

(0 = ytre venstre, 5 = sentrum, 10 = ytre høgre)

Resultata viser at journalistar generelt definerer seg på venstresida, både i Norden og internasjonalt. Gjennomsnittsverdien globalt sett er 4,47, med 5 som det nøytrale midtpunktet (N = 22 117). For journalistar som arbeider i allmennkringkastarar, er venstreorienteringa meir markant, 4,24. Venstresympatiane er særleg tydelege i Vest-Europa og Nord-Amerika.

Ein interessant trend kjem til syne dersom ein samanliknar 2025-dataa med den førre undersøkinga, som vart sluttført i 2016 (figur 9.2). Utviklinga viser ei klar rørsle mot venstre. Tendensen gjeld for så å seia alle land, særleg i Vest-Europa og Nord-Amerika. Mange stader er tendensen svært markant, ikkje minst i USA, som har gått frå ein sentrumsnær journalistst and (4,76) til ein klart venstreorientert kohort (3,58). Går ein til amerikanske allmennkringkastingskanalar, kan ein i dag definera store delar av journalistst anden som «far left» (gjennomsnitt 2,83).

Utviklinga er mindre markant i Norden enn i USA. Dei to landa som inkluderte spørsmålet om politisk standpunkt både i 2016 og 2025, Sverige og Danmark, syner ei svak venstredreiing i perioden, men tendensen er ikkje signifikant. Likevel er resultatet totalt sett utvitydig: Journalistar i nordiske land identifiserer seg klart på venstresida, med små variasjonar mellom landa (figur 9.3). Den nordiske journalistst anden er òg meir venstreorientert enn journalistst anden globalt (4,04 mot 4,47). For allmennkringkastinga ser ein derimot ikkje den same avgjorde tendensen som i USA. Finske og norske allmennkringkastingsjournalistar i 2025-undersøkinga er noko meir venstreorienterte enn journalistar flest, men det motsette er tilfellet i Sverige og Danmark. Spørsmålet vart ikkje stilt på Island. Som eit samanlikningsgrunnlag bør det nemnast at befolkninga som heilskap brukar å enda opp med

eit gjennomsnitt på ca. 5 på ein skala frå 0 til 10. Den siste spørjerunden til Medieundersøkelsen, til dømes, fann at nordmenn i gjennomsnitt plottar seg inn på 4,9 (Silvola, 2026).

Oppsummert synest det som journalistar i nordiske allmennkringkastingsselskap speglar den nasjonale journalistanden når det gjeld politiske sympatiar. Dei plasserer seg på venstresida, uavhengig av eigarskap og medietype. Redaktørar og mellomleiarar lenar seg noko meir mot sentrum, men òg i desse gruppene er det ei klar venstreorientering.

Framtida for ansvarsmodellen

Det første forskingsspørsmålet handla om rolleforståinga til journalistar i nordiske allmennkringkastarar i høve til journalistar frå samanliknbare land. Studien antydar at dei nordiske journalistane er mindre populistiske, mindre intervensjonistiske (aktivistiske) og mindre tru overfor styresmaktene enn allmennkringkastingsjournalistar generelt i 36 vestlege land. Når det gjeld den kritiske rolla, er biletet meir tvitydig. Danske journalistar opplyser å vera meir kritiske og norske journalistar mindre kritiske enn kollegaer i andre land (figur 9.1). Det andre forskingsspørsmålet handla om kor representative journalistar er for folkemengda generelt, med politisk orientering som case. Studien viser her den same tendensen som fleire andre undersøkingar har vist – at journalistar flest plasserer seg lenger til venstre på den politiske skalaen enn den generelle befolkninga. Tendensen er om lag den same for journalistar i allmennkringkasting som for journalistar elles, med litt ulike resultat for ulike nordiske land (figur 9.3). Kva kan dette seia om framtida for ansvarsmodellen, med særleg blikk på allmennkringkastaren?

Allmennkringkastarane er juvelen i det nordiske mediesystemet. Det ideologiske grunnlaget for allmennkringkasting vart lagt i Storbritannia på 1920-talet av BBC, «the mother of all public service broadcasters» (International Press Institute, 2021). På 2020-talet er det derimot ikkje i Storbritannia, men i Norden at allmennkringkasting står sterkast, både når det gjeld oppslutnad og tillit. Dei nordiske allmennkringkastarane har ulik historie og opererer i ein nasjonal samfunnskontekst, men i hovudsak er alle farga av ein bakgrunn som

nasjonsbyggjande kommunikasjonsinstitusjonar med to sprikjande bein: eit i sosialdemokratiet og eit i den uavhengige journalistikken. Denne identiteten har halde seg til langt utpå 2000-talet. «Medievelferdsstaten», til dømes, er eit nokså nytt omgrep (Syvertsen et al., 2014), og peikar på nettopp allmennkringkastingssystemet som navet i den nordiske mediemodellen. På same måten som velferdsstaten tryggjer innbyggjarar som av ulike grunnar står i fare for å falla utanfor, er allmennkringkastarane definerte gjennom eit samfunnsoppdrag som består i å halda folket samla og fremja minoritetsinteresser, mellom anna.

Allmennkringkasting har ein sentral posisjon i den mediale ansvarsmodellen. Rettare sagt, denne medietypen er ikkje omtala i rapporten frå 1940-talet som er opphavet til «the social responsibility model» (Hutchins Commission, 1947), men det må forklarast med at kommisjonen som føreslo ansvarsmodellen, fann stad i USA der kringkasting var privatfinansiert, nesten per definisjon. Det vesentlege er snarare at ideen om å påleggja media eit sosialt ansvar (samfunnsansvar, samfunnsoppdrag) samsvarar fullt og heilt med det som etter kvart vaks fram som det europeiske kringkastingssystemet, allmennkringkasting *par excellence*. I denne samanhengen er det relevant å stilla seg spørsmålet om kvifor dei fleste europeiske land, dei nordiske inkludert, venta så lenge med å opna for private kringkastarar. Dei fleste landa opna for private radiostasjonar på 1980-talet, og privat fjernsynskringkasting først på 1990-talet. Ein av grunnane var økonomisk og teknologisk. Det var urealistisk å etablera privatfinansierte radio- og fjernsynsselskap i små land (Papathanassopoulos, 2002). Ein annan sannsynleg grunn var den generelle skepsisen til frie marknadskrefter og redsla for mediepåverknad utanfor statleg kontroll – ein ville unngå amerikanske tilstandar på europeisk jord. Like viktig var det at allmennkringkastaren trass alt fungerte godt etter det som var føremålet: å samla folk og å driva opplysning. Sjåarane vart rett nok avkravd lisensavgift, men avgifta hadde god legitimitet, og innbyggjarane betalte.

Ingen av dei nordiske allmennkringkastarane har gått fri for kritikk opp gjennom åra. Påstandane om politisk slagside har til tider sete laust, i Noreg eksemplifisert ved Carl I. Hagen (Framstegspartiet) som gjennom mange år omtalte NRK som ARK, «Arbeiderpartiets rikskringkasting». Likevel har både NRK og dei andre nordiske allmennkringkastingsselskapa lukkast i å oppretthalda høg grad av tillit hjå publikum. Med eit tillitsvotum på 80 prosent og meir (Newman, 2025) stangar ein i taket på det som vert rekna som mogleg

å oppnå i eit tillitsbarometer i den demokratiske delen av verda, uansett kva type institusjon eller teneste det handlar om.

Ein sentral del av tillitsstrategien har vore den uavhengige og upartiske profilen til allmennkringkastaren, særleg i nyhendejournalistikken. Medarbeidarane i nyhenderedaksjonen er underlagt eit strengt reglement og kan ikkje ta på seg verv eller oppdrag som kan så tvil om nøytraliteten til kanalen. NRK-veteranen Einar Lunde, til dømes, måtte forlata selskapet etter 40 år då han ynskte å frilansa som reiseleiar på si (Kristensen & Ramnefjell, 2009). Viktigheita av å vera uavhengig er understreka i NRK sin årlege allmennkringkastarrekneskap, der vurdering av redaksjonell uavhengigheit er eit fast kapittel. Allmennkringkastarane har inga redaksjonell linje slik aviser eller nettaviser har, og har difor heller ingen meiningsberande redaktør som formidlar kanalen sitt standpunkt på leiarplass i politiske og ideologiske spørsmål.

I praksis viser det seg at redaksjonell uavhengigheit og nøytralitet vert tolka ulikt hjå dei ulike allmennkringkastarane. Ein studie av dekninga av Gazakrigen hausten 2023, til dømes, fann skilnader mellom norsk, svensk og dansk fjernsyn. Der SVT konsekvent snakka om «terrororganisasjonen Hamas», nøgde NRK seg med å omtala gruppa utan å bruka terrormerkelappen. Medan NRK hadde stort søkjelys på den humanitære situasjonen i Gaza, valde DR å fokusera meir på dei israelske gisla (Orgeret, 2024). Den aktuelle studien konkluderer med at allmennkringkastarane i det enkelte landet, trass i ideal om nøytralitet og uavhengigheit, ofte endar opp med å spegla den utanrikspolitiske linja som rår i offisiell politikk. Journalistane tek avstand frå påstanden om at dei er politisk lojale (jf. figur 9.1), men lojalitetspraksisar treng ikkje alltid skje på eit medvite plan.

At nøytralitets- og objektivitetsidealet skulle få så sterk posisjon i nordisk journalistikk, kan reknast som eit historisk paradoks. I denne delen av verda stod partipressa sterkt. Ved innføringa av radiomediet i mellomkrigstida, men òg ved introduksjonen av fjernsynet i etterkrigstida, var partipressa framleis dominerande. Partiavisene, som var langt frå objektive, levde side om side med allmennkringkastaren i fleire tiår. Først på tampen av 1900-talet var partipressa heilt og fullt historie. Då hadde den moderne journalistiske ideologien, med sterke krav om upartiskheit og objektivitet, vunne fram. Private medium og allmennkringkastaren hadde nærma seg kvarandre.

På den andre sida av Atlanteren har utviklinga gått motsett veg. Objektivitetsidealet var akseptert i amerikansk journalistikk alt på slutten av 1800-talet. Partilojale organ eksisterte ikkje, og den politiske parallellismen var låg. Pressa var systematisk kritisk. Høgdepunktet i amerikansk journalistikk var Watergate-skandalen og avgangen til president Richard Nixon i 1974. Ikkje mange år etter snudde historia. På 2000-talet har amerikanske mediekanalar fått ei meir markant politisk orientering, som kan tolkast som eit forsvar mot alternative, digitale kanalar. Polariseringa har akselerert. Dette forklarer i stor grad politiseringa av profesjonelle redaksjonar som figur 9.2 avdekkjer. I Europa er tendensen svakare, men den er påviseleg òg her.

Forsking har synt at publikumsfragmenteringa er like stor i nordiske land som i USA (Schrøder et al., 2024). Med fragmentering meinast her at ulike grupper i befolkninga konsumerer ulike medieplattformer etter sosiodemografiske skiljelinjer. Men polariseringa er markant mindre – definert som tendensen til å føretrekkja bestemte mediekanalar på grunnlag av ideologisk overtyding. Nordiske mediekonsumentar forheld seg i større grad til dei same mediekanalane uavhengig av politisk ståstad. Men det er inga naturlov som seier at polariseringa skal forbli låg i Norden. Tvert om er det teikn som tyder på at konsensusen i folket som kan seiast å liggja til grunn for ansvarsmodellen, er svakare enn før. Avstanden mellom dei profesjonelle medieprodusentane og mediekonsumentane er eit av fleire kritiske utviklingstrekk. Dette er eit sårbart punkt for den nordiske mediemodellen. Ansvarsmodellen føreset at folket i det store og heile har felles mediale referansepunkt, ikkje minst gjennom allmennkringkastaren. Dersom definerte grupper i befolkninga opplever at identifikasjonen med medieprodusentane er svak, slik undersøkinga av politiske sympatiar kan antyda, står tilliten i fare for å bli fragmentert. I nokon grad kan kanskje maktkritisk og uavhengig journalistikk vega opp for skeive politiske sympatiar hjå journalistane. Men tendensen i utvalde medieselskap, som NRK, er den motsette. Her framstiller journalistane seg sjølve som mindre kritiske og meir maktlojale enn i samanliknbare vestlege land. Det er ein tankekross, ikkje berre for det einskilde medieselskapet, men for framtida for ansvarsmodellen som heilskap.

Referansar

Blach-Ørsten, M. & I. Willig (2016). Det danske mediesystem. I Thomas Oleson (red.), *Medier, politik og samfund*, s. 13–33. Hans Reitzels Forlag.

Blanchard, M. A. (1977). The Hutchins Commission, the press and the responsibility concept. *Journalism Monographs, 49*. Tilgjengeleg frå: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED139017.pdf

Brurås, S. (2009). «Media accountability systems»: Regulerende krefter mellom marked og lov. *Norsk medietidsskrift*, *16*(2): 120–139.

Carstensen, M. B., F. Svith & P. Mouritsen (red.) (2007). *DR og TV2 – i folkets tjeneste? Public service, medier og demokrati*. JOUR.

Castro, L., J. Strömbäck, F. Esser, P. Van Aelst, C. de Vreese, T. Aalberg & Y. Theocharis (2022). Navigating high-choice European political information environments: A comparative analysis of news user profiles and political knowledge. *The International Journal of Press/Politics*, *27*(4): 827–859.

Christians, C. & K. Nordenstreng (2004). Social responsibility worldwide. *Journal of Mass Media Ethics, 19*(1): 3–28.

Fossberg, A. M. Bang (2025, 1. mars). Dagsrevyen-tallene synker til under 500 000 seere. *Kampanje*. Tilgjengeleg frå: https://www.kampanje.com/premium/dagsrevyen-tallene-kryper-under-500000-seere-en-annen-konkurranse/504641

Grönvall, J. & K. Karppinen (2025). Framing Nordic public service media: Comparing policy discourses in Finland, Sweden, Norway, and Denmark. *European Journal of Communication, 40*(3): 233–248.

Guðmundsson, B. (2021). Political parallelism in Iceland. *Nordicom Review, 42*(s2): 53–69. Tilgjengeleg frå: https://doi.org/10.2478/nor-2021-0017

Hallin, D. & P. Mancini (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. Cambridge University Press.

Hanitzsch, T., F. Hanusch, J. Ramaprasad & A. S. de Beer (red.) (2019). *Worlds of journalism: Journalistic cultures around the globe*. New York: Columbia University Press.

Helgerud, A. (2017). Sjeldenkonsumenter av nyheter: Holdning til nyhetsmedier, medborgerskap og forklaringer på sjeldenkonsum blant unge voksne. *Norsk Medietidsskrift, 24*(2). Tilgjengeleg frå: https://doi.org/10.18261/issn.0805-9535-2017-02-0

Humprecht, E., F. Esser & P. Van Aelst (2020). Resilience to online disinformation: A framework for cross-national comparative research. *The International Journal of Press/Politics, 25*(3): 493–516.

Hutchins Commission on Freedom of the Press (1947). *A free and responsible press*. Rapport. Tilgjengeleg frå: https://archive.org/details/freeandresponsib029216mbp/page/n5/mode/2up

International Press Institute (2021, 30. september). *The future of public service media*. Tilgjengeleg frå: https://ipi.media/ipiwoco-recap-the-future-of-public-service-media/

Jakobsson, P., J. Lindell & F. Stiernstedt (2021). A neoliberal media welfare state? The Swedish media system in transformation. *Javnost: The Public, 28*(4): 375–390. https://doi.org/10.1080/13183222.2021.1969506

Jakobsson, P., J. Lindell & F. Stiernstedt (2024). Introduction: The future of the digital media welfare state. I P. Jakobsson, J. Lindell & F. Stiernstedt (red.), *The future of the Nordic media model: A digital media welfare state?*, s. 7–22. Nordicom.

Knudsen, E. & J. M. R. Dahl (2025). Amerikanske tilstander? *Norsk medietidsskrift, 31*(4). Tilgjengeleg frå: https://doi.org/10.18261/nmt.31.4.1

Kristensen, E. & G. Ramnefjell (2009, 30. desember). – *Jeg var rasende på NRK*. Tilgjengeleg frå: https://www.dagbladet.no/kultur/jeg-var-rasende-pa-nrk/65194848

Moe, H., A. Fladmoe, K. Thorbjørnsrud & U. Finstad (2022). Tillit til mediene: Falske nyheter og partiske journalister? I M. Mangset, A. H. Midtbøen & K. Thorbjørnsrud (red.), *Ytringsfrihet i en ny offentlighet: Grensene for debatt og rommet for kunnskap*, s. 113–133. Universitetsforlaget.

Newman, R. (2025). *Reuters Institute digital news report*. Tilgjengeleg frå: https://10.60625/risj-8qqf-jt36

Nord, L. (2013). Nordic media systems 1850–1950: Myths, mixtures and metamorphoses. I P. Stadius (red.), *Communicating the north: Media structures and images in the making of the Nordic region*, s. 25–46. Routledge.

Ohlsson, J. (2015). *The Nordic media market*. Nordicom.

Orgeret, K. S. (2024). Israel–Palestina-konflikten i norske medier: Nyhetsskjevheter og en felles virkelighetsforståelse som forsvant. *Internasjonal politikk, 82*(2): 203–215.

Papathanassopoulos, S. (2002). *European television in the digital age: Issues, dynamics and realities*. Polity.

Schrøder, K. C., M. Blach-Ørsten & M. Kæmsgaard Eberholst (2020). Is there a Nordic news media system? A descriptive comparative analysis of Nordic news audiences. *Nordic Journal of Media Studies, 2*: 23–35.

Schrøder, K. C., M. Blach-Ørsten & M. Kæmsgaard Eberholst (2024). Nordic media welfare states from a comparative perspective: Unpacking audience fragmentation and polarization. I P. Jakobsson, J. Lindell & F. Stiernstedt (red.), *The future of the Nordic media model: A digial media welfare state?,* s. 25–52. Nordicom.

Schwebs, T. & H. Østbye (1988). *Media i samfunnet*. Det Norske Samlaget.

Siebert, F., T. Pieterson & W. Schramm (1956). *Four theories of the press: The Authoritarian, Libertarian, Social Responsibility and Soviet Communist concepts of what the press should be and do*. University of Illinois Press.

Silvola, N. M. (2026). Slik hadde norske journalister stemt hvis det var valg i morgen. Fagbladet *Journalisten*. Tilgjengeleg frå: https://www.journalisten.no/slik-hadde-norske-journalister-stemt-hvis-det-var-valg-i-morgen/672314

Sjøvaag, H. (2020). *Journalistikkens problem: Demokrati, økonomi og teknologi*. Universitetsforlaget.

Syvertsen, T., G. Enli, O. J. Mjøs & H. Moe (2014). *The media welfare state: Nordic media in the digital era*. University of Michigan Press.

Tjernshaugen, A. (2024). Samfunnsoppdrag. Oppslagsord i *Store norske leksikon*. Tilgjengeleg frå: https://snl.no/samfunnsoppdrag

Borgen, C. & Dahlstrøm, H. K. (2026). Danning eller kunnskap om presseetikk? Etikkundervisning i norske journalistutdanninger. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 219–241). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771210

10

Danning eller kunnskap om presseetikk?

Etikkundervisning i norske journalistutdanninger

Cathrine Borgen & Hilde Kristin Dahlstrøm

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: Dette kapittelet undersøker hva som kjennetegner forståelsen av og hensikten med etikkundervisning i norske journalistutdanninger. Studien bygger på en kvalitativ analyse av studieplaner samt intervjuer med emneansvarlige for etikkundervisningen ved de norske journalistutdanningene. Studien viser at etikkundervisningen er profesjonsrettet og praksisnær. Undervisningen er i stor grad integrert i praksisemner, og refleksjon forstås primært som vurdering av egne handlinger i lys av etablerte normer og regler. Etikkens mer allmennmenneskelige og dannende side er i liten grad eksplisitt til stede. Dette framgår både av studieplanene og av de emneansvarliges beskrivelser av undervisningen. Studien diskuterer funnene i lys av et dobbelt perspektiv på etikkundervisning, og stiller spørsmål ved om journalistutdanningens vektlegging av profesjonsetikken går på bekostning av refleksjon rundt mer allmennetiske problemstillinger og danning.

Nøkkelord: Journalistutdanning, etikkundervisning, danning, verdier

Abstract: This chapter examines understanding of, and purposes for ethics education within Norwegian journalism programs. The study is based on a qualitative analysis of curricula and interviews with lecturers responsible for teaching ethics at journalism schools in Norway. The findings show that ethics education is highly profession-oriented and practice-based. Ethics teaching is for the most part integrated into practical journalism courses, and ethical reflection is primarily understood as evaluating one's actions in relation to established professional norms and regulations. The broader formative and humanistic dimensions of ethics receive comparatively little explicit attention. This is evident both in the curricula and in the educators' descriptions of their teaching. The chapter discusses these findings through the lens of a dual perspective on ethics education and raises the question of whether journalism education's emphasis on professional ethics comes at the expense of reflection on broader ethical issues and the cultivation of personal and intellectual formation.

Keywords: Journalism education, teaching ethics, values, formation

Innledning

«Ord og bilder er mektige våpen. Misbruk dem ikke!» heter det i pressens Vær Varsom-plakat (Norsk Presseforbund, 2024). Journalistutdanningene skal forberede framtidens journalister på å håndtere disse våpnene og forvalte pressens samfunnsoppdrag på en god måte. Journalistene har en viktig rolle i demokratiet, og skal både informere borgerne, holde makten ansvarlig og beskytte enkeltmennesker og grupper mot overgrep eller forsømmelse (Norsk Presseforbund, 2024). En profesjonell journalist skal opptre med integritet, håndtere ny teknologi og stadig raskere endringer, og navigere i krevende etiske dilemmaer. I den nyeste læreboken om journalistikk slås det sågar fast at det er *etikken og arbeidsmetodene* som skiller journalistikk fra det som ikke er journalistikk (Mathiesen, 2024, s. 19). I en europeisk undersøkelse om etikkundervisning peker forfatterne på at ordet *etikk* kan bety ulike ting på ulike språk og i ulike kontekster. Ulike oversettelser og forståelser av ordet etikk kan romme spennet fra etikk forstått som et sett regler som følger en profesjon, til individuelle verdier (Fierens et al., 2022, s. 10). I boken *Etikk for journalister* gjør Brurås først rede for det språklige opphavet til ordene etikk og moral, og peker deretter på at etikk både handler «om forholdet mellom mennesker, om forpliktelser og ansvar i fellesskapet, om det gode liv og det gode samfunn, og om enkeltmenneskets integritet og standard i forhold til gitte verdier» (Brurås, 2020, s. 17). Dette spennet i forståelsen av etikk gjør det interessant å utforske hva som vektlegges i etikkundervisningen.

Enkelte utdanninger, for eksempel lærer-, medisin- og økonomiutdanningene, har nasjonale føringer som spesifiserer læringsmål knyttet til etikk. I de nasjonale minimumskravene for bachelor i økonomi og administrasjon heter det i de generelle læringsutbyttebeskrivelsene (LUB) at studentene er «bevisst egne verdier og hvordan dette påvirker egen adferd og beslutninger» og «viser evne til ansvarlighet, kritisk tenkning og etisk refleksjon» (UHR, 2018, s. 3). Tilsvarende minimumskrav finnes ikke for norske journalistutdanninger. Her er det den enkelte journalistutdanning som definerer sine læringsutbyttebeskrivelser i studieplaner og emneplaner. Allerede i Carl Justs første systematiske opplæring i journalistikk gjennom et NKS-kurs, som i ettertiden har blitt beskrevet som «den tidligste etterkrigstidens journalistikk-ideal i Norge» (Bastiansen, 2006, s. 319), har dannelse og etikk en sentral plass. Just avsluttet sitt brevkurs med 18 bud til journalister og la vekt på at

journalisten skulle sette sin ære i å bli betraktet som en «gentleman of the Press». Han understrekte at journalisten måtte være ærlig, saklig, byggende og konstruktiv, og skrev at «den journalistikk som er uten idealitet, er ikke mye verdt» (Just, u.å.: brev 13: 5 sitert i Bastiansen, 2006, s. 319).

I arbeidet med ny lov om universiteter og høgskoler ble det løftet fram at «I tillegg til den rent faglige utviklingen har universiteter og høyskoler som mål å utvikle dugelige og reflekterte samfunnsborgere» (NOU 2020, s. 3). Danning og etikk har vært et tema i høyere utdanning over tid, og Dannelsesutvalget beskrev i 2009 dannelse som: «evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Bostad et al., 2009, s. 5). Hva danning i høyere utdanning innebærer, kan forstås ulikt (Borgen, 2024). Krüger framhever at fram til 2018 har det handlet *om* danning skjer og *hva* man dannes til, men i liten grad om danningens vilkår (Krüger, 2018, s. 12). Utdanningsinstitusjonene møter utfordringer ved å skulle oppnå økt effektivitet og relevans, samtidig som kvaliteten på utdanningen skal opprettholdes (Stensaker, 2018). Hvilke diskurser som i ulike sammenhenger blir rådende, påvirker oppfatningen av formålet og hensikten med høyere utdanning (Kinchin & Gravett, 2022, kap. 1). Dette påvirker igjen danningens vilkår. Ved å undersøke etikkundervisning i journalistutdanningen berører vi derfor også danningens vilkår i høyere utdanning.

Forskningsspørsmålet er: *Hva kjennetegner journalistutdanningenes beskrivelser av og mål for etikkundervisningen*?

Dette kapittelet undersøker hva studieplaner og emneansvarlige sier om etikkundervisningen i journalistutdanningene på bachelornivå, og drøfter hensikt, formål og vilkår for denne undervisningen. Studien som er gjort, har ikke bare til hensikt å beskrive situasjonen slik den er i dag, men også å vekke en diskusjon om etikkundervisning i journalistutdanning i lys av et danningsperspektiv, samt bidra til at undervisningspraksiser utvikles og forbedres. Vi har valgt å drøfte funnene ut fra et dobbelt perspektiv på etikkundervisning, som innebærer en forståelse av etikk som både kunnskap og praksis.

Teoretiske perspektiv

Didaktikkens oppgave er å peke på og avdekke teori og praksis knyttet til undervisning og læring gjennom spørsmål om hvem, hva, når, med hvem, hvor, hvordan, hvorfor og til hva undervisning og læring skal finne sted (Gundem, 2008). Struktur og utvelgelse er et resultat av mange faktorer, men de emneansvarlige har stor påvirkning på undervisningen som møter studentene (Borgen, 2024), i og med at det er de som planlegger og ofte gjennomfører undervisningen. Det innebærer også at deres forståelse av og perspektiv på hva etikkundervisning er og bør være, vil ha stor innvirkning på hva slags undervisning studentene møter.

Hva studentene møter i etikkundervisningen, avhenger av flere forhold. Beslutninger på ulike nivåer i høyere utdanning kan begrense eller muliggjøre ulike typer etikkundervisning (Borgen, 2024). På tross av at nasjonale og institusjonelle føringer i økad-utdanningene har til hensikt å gi studentene et felles grunnlag, viser Borgen at tolkningen av intensjoner og ulik kompetanse hos dem som tar avgjørelser, gjør at undervisningen studentene møter, varierer mye. Hun løfter fram kompleksiteten i hva som påvirker studentenes danning og utdanning. I lys av dette blir både studieplanene og de emneansvarliges stemmer interessante når vi undersøker etikkundervisningen i journalistikkutdanningen og drøfter danningens vilkår knyttet til den.

Etikkundervisning i journalistutdanning

Både nasjonalt og internasjonalt finnes det en rekke publikasjoner om etikk knyttet til profesjonsetiske dilemmaer for journalister. I norsk kontekst har Svein Brurås skrevet den mest brukte læreboken om etikk i journalistutdanningene: Etikk for journalister. Boken har kommet i seks utgaver og gir en innføring i det yrkesetiske regelverket. Det er lite forskning om *undervisning* i etikk innen journalistutdanning generelt, og vi har ikke klart å finne forskning om etikkundervisning i norsk journalistutdanning. Fra en internasjonal kontekst finnes det enkelte forskningsbidrag om ulike pedagogiske modeller i etikkundervisningen (Campbell & Denham, 2021; Groshek & Conway, 2013; Richardson, 1994; Schwalbe & Cuillier, 2013) og om undervisning knyttet til moralsk utvikling i journalistutdanningen (Goree, 2000; Kostyu, 1990; Lambeth et. al, 2004; Tucker & Stout, 1999). Den internasjonale forskningen

er ikke uten videre direkte overførbar til en norsk kontekst fordi utdanningene er ulike og ofte basert på de nasjonale etiske retningslinjene for profesjonen. Studiene er også flere år gamle. En nyere europeisk undersøkelse kartlegger hvordan journaliststudenter i tre land tenker om etikk underveis og etter sin første praksisperiode, og hvordan de opplever etikk i praksis (Fierens et al., 2022). De europeiske journalistutdanningene vektlegger i ulik grad det akademiske/teoretiske og det praktiske. Likevel har studentene til felles at det er først i den profesjonelle mediepraksisen at det de lærer om etikk og etiske regler i utdanningen, virkelig settes på prøve. Professor Ginny Whitehouse peker på at lærere i presseetikk må vite hvordan de kan trene studentene sine til å *gjøre* godt, ikke bare å *vite* hva som er godt (Whitehouse, 2011).

Ser vi historisk på det, har etikkundervisning i den vestlige verden etter opplysningstiden ofte vært sentrert rundt to teoretiske pilarer: pliktetikk og konsekvensetikk. Dette har også preget etikkbøker og undervisning i etikk i journalistutdanningene, som har vektlagt journalistikkens ansvar knyttet til rettferdighet og det å unngå skade (Knowlton & McKinley, 2016). Dette er et viktig fokus i Vær Varsom-plakaten også. Case-undervisning og tradisjonelle undervisningsmetoder er sentrale i journalistutdanningenes etikkundervisning. Det finnes ikke entydige forskningsresultater for hvorvidt ulike undervisningsmetoder fremmer kritisk og moralsk tenkning. En studie viste at studentene ikke hadde vesentlig forbedring i evne til kritisk tenkning i løpet av de to første årene av college (Arum & Roksa, 2011). Andre studier finner endringer i studentenes tankemønster fra et rigid sort-hvitt-syn på etikk til mer fleksible og komplekse tankemønster og perspektiver (Carlson & Burke, 1998; Knowlton & McKinley, 2016). Lee og Padgett (2000) fant at en kort etikkkomponent i et større kurs om juss og etikk utvidet studentenes tankeprosesser og kunnskap, men ikke de nødvendige verdivurderingene som endrer atferd. Hvordan etikkundervisning i journalistutdanning ser ut, og hvilke resultater den gir, er usikkert. Det som er tydelig ut fra tidligere forskning, er at forståelsen av hva etikk er, og hvordan det undervises i etikk, varierer. I hvilken grad et danningsperspektiv er innbakt i etikkundervisningens hensikt og formål, er uvisst, men det vi finner i tidligere forskning, kan tyde på at danning slik vi i det videre gjør rede for det, ikke har en sentral plass – om det i det hele tatt har noen plass.

Et dobbelt perspektiv på etikkundervisning

Danning er et krevende begrep og kan forstås ulikt. I det videre presenterer vi et dobbelt perspektiv på etikkundervisning som et bidrag til å klargjøre hva vi mener med danning i en sammenheng der etikkundervisning står i fokus.

Hensikten med etikkundervisning i høyere utdanning kan, som tidligere påpekt, forstås ulikt av forskjellige aktører. I en analyse av styrende dokumenter for utdanning påpeker Reindal (2013) at dersom høyere utdanning skal legge til rette for moralsk ansvar (*responsibility*), må det initieres en tenkning der studentene ikke bare tilegner seg kunnskap *om* etikk. Studenten må ta et skritt inn i etikkens virkelighet ved å «være i sannheten», forstått som sammenhengen mellom det man tror på og det livet som leves. I den forbindelse skriver Reindal: «This implies that educators within higher education should also see the process of *how knowledge* becomes internalized as their task initiating an approach to knowledge as also entailing questions of subjective truth» (Reindal, 2013, s. 547).

Beskrivelsen av et dobbelt perspektiv på etikkundervisning er forankret hos Aasland (2008) og Trezise og Biesta (2009). Begge peker på at et dobbelt perspektiv på etikkundervisning dreier seg om å forstå at etikk på den ene siden handler om kunnskap og på den andre siden om mer allmennmenneskelige erfaringer. Etikk som kunnskap, eller knowing ethics, som Trezise og Biesta (2009) sier, representerer den ene delen av det doble perspektivet. Dette dreier seg om å kunne etisk teori, om å kjenne til etiske utfordringer i yrkesspesifikke situasjoner og til dels å være trent til å løse ulike moralske dilemmaer som en har lært seg å avdekke. I en journalistisk sammenheng vil dette typisk dreie seg om at studentene skal ha kunnskap om Vær Varsom-plakaten og de praktiske dilemmaene den medfører. Når Brurås (2020) beskriver at formålet med boken *Etikk for journalister* er å «gi en grunnleggende innføring i presseetikk» og «formidle innholdet i den yrkesetikken som de profesjonelle og redaktørstyrte mediene legger til grunn», er dette et typisk uttrykk for det første perspektivet hos Trezise og Biesta (2009).

Den andre delen av det doble perspektivet, som Aasland (2008) kaller etikk forut for kunnskap og Trezise og Biesta (2009) kaller *being ethics*, er forankret i Levinas sin tenkning. Perspektivet knytter seg til subjektet og løfter dermed fram individets ansvar. I dette perspektivet forstås etikk som tettere knyttet til personlige egenskaper. En god praksis er avhengig av gode holdninger, innsikt og kunnskap hos yrkesutøveren, samt hva som gir mening

for ham eller henne (Aasland, 2008). Etikkundervisning innenfor denne delen av det doble perspektivet innebærer å vise fram hva det er å være menneske, også utover det profesjonsrettede. Det innebærer å utfordre studentene til å akseptere det ansvaret det er å være menneske. Dette ansvaret kan ikke læres, men må erkjennes, noe som vil føre til andre tilnærminger enn tradisjonelle forelesninger eller arbeid med bestemte yrkesrelevante etiske problemstillinger. Undervisningsmetoder knyttet til et slikt perspektiv vil måtte ha som hensikt at studentene skal reflektere over egne verdier, holdninger og handlinger, også utover profesjonsutøvelse. Refleksjon og eksistensielle samtaler vil ha en sentral plass i denne type undervisning (Borgen & Reindal, 2020). I denne type undervisning utfordres studenten til å sette ord på når de opplever moralsk dissonans, og hva de gjør da (Kvalnes & Iyver, 2011). For å kunne sette ord på når det er en dissonans mellom deres oppfatning av hva som er riktig og de handlingsalternativene de står overfor, må studentene også kunne sette ord på egne oppfatninger og verdier. Biesta (2017, s. 18) poengterer at et fullverdig voksenliv handler om å oppdage ansvaret møtet med den andre inviterer til, og med det sette sin egologikk til side.

Metode

For å svare på forskningsspørsmålet om hva som kjennetegner journalistutdanningenes tanker om og mål for etikkundervisningen, har vi både analysert studieplaner og intervjuet emneansvarlige for etikkundervisning i norske journalistutdanninger.

Analyse av studieplaner er gjort som en kvalitativ, beskrivende innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). NVivo har blitt brukt som verktøy i analyseprosessen. Overskriftene for læringsutbyttebeskrivelsene i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er brukt som utgangspunkt og hovedkategorier. Disse er *Kunnskap*, *Ferdigheter* og *Generell kompetanse*. Nye koder har blitt til gjennom gjennomlesning av hver kategori for å se etter trender i materialet. Følgelig eksisterte noen kategorier før analysen tok til, mens andre har blitt til underveis (Nowell et. al, 2017). I tillegg til de tre hovedkategoriene ble kategoriene *emnetitler* og *annen relevant tekst* i studieplanen lagt til da vi startet

analysearbeidet. Innenfor hver kategori kodet vi etter hvert også tekstene i forhold til det doble perspektivet på etikk, der vi skiller mellom *knowing ethics* og *being ethical*. Trendene som kom fram i studieplanene, ble deretter tatt videre i intervjuene med dem som har ansvar for etikkundervisningen.

Avdelingslederne på de norske journalistutdanningene ble bedt om å finne de mest relevante informantene. Vi ønsket å intervjue dem som har ansvar for planlegging og gjennomføring av hoveddelen av etikkundervisningen på de ulike journalistutdanningene. Seks emneansvarlige ble invitert til å delta i studien, og alle ønsket å delta. Alle informantene ble skriftlig informert om studien og ga sitt samtykke før de ble inkludert i studien. Vi tok utgangspunkt i intervjuguiden fra en lignende studie for økonomisk-administrative utdanninger (Borgen, 2024). Intervjuene ble gjennomført på Teams og ble ikke tatt opp. Hvert intervju ble derfor gjennomført med informanten, en forsker som intervjuet, samt en forsker som noterte. De semistrukturerte intervjuene var basert på en intervjuguide som vi tilpasset vår studie (Tangaard & Brinkmann, 2020, s. 42–44). Intervjuene hadde en varighet på om lag 30 minutter. Et sammendrag av intervjuet ble sendt til informanten for verifisering. Etter at sammendragene var godkjent av informantene, ble de grunnlag for en kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014). De endelige kategoriene for sammenstilling av intervjuene var *organisering*, *pedagogisk tilnærming*, *hensikt* og *refleksjon*.

Antallet informanter i lys av totalpopulasjonen (6 av 7 norske journalistutdanninger) indikerer at intervjuene ikke har gitt tilfeldig informasjon (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 37). Validiteten er styrket ved at sammendragene ble lest og godkjent av informantene. Selvrapportering har sine svakheter (Kleven & Hjardemaal, 2018, s. 46). Selv om informantene visste at deres svar ville bli anonymisert, kan den rapporterte virkeligheten likevel bli framstilt som «bedre» enn den i realiteten er. Validiteten henger i denne sammenhengen sammen med intervjuguidens relevans for forskningsspørsmålet (Kleven, 2008).

Validiteten kan også bli påvirket av ulike forståelser av etikk og etikkundervisning som begrep, og av ulike tolkninger av læringsutbyttebeskrivelsene. Gynnild (2017) viser at intensjon og begrepsforståelse preger hvordan læringsutbyttebeskrivelser blir forstått. Vi mener at begrepet etikkundervisning beskriver forskjellige fenomener, og på samme måte som når Gynnild viser til læringsutbyttebeskrivelser, vil vi påpeke at begrepet etikkundervisning

har ulikt innhold avhengig av hvem som bruker begrepet. Dette vil påvirke validiteten i vår studie.

Studien ble lagt fram for og godkjent av Sikt 27.08.2025. For å bevare informantenes anonymitet er sitatene ikke knyttet til en konkret informant. Av samme grunn bruker vi heller ikke kategorier som kjønn, alder, institusjon eller akademisk tittel fra intervjuene.

Vi som har gjennomført studien underviser begge i etikk i hver våre fagfelter: økonomiutdanning og journalistutdanning. Derfor er NLA Høgskolens studieplan og emneansvarlige ikke en del av denne undersøkelsen. Studien utforsker hva de faglig ansvarlige opplever og mener om etikkundervisningen. Vi har ikke observert undervisningen, utforsket studentperspektivet eller intervjuet avdelingsledere med det overordnede ansvaret. Det ville gitt andre perspektiver. Omfanget av prosjektet har gjort at vi har prioritert analyse av studieplaner samt intervjuer for å svare på problemstillingen i dette prosjektet.

Funn

Her vil vi først presentere funn fra studieplanene, deretter intervjuene. Funnene er strukturert etter analysekategoriene presentert i metodedelen. Funnene drøftes til slutt i lys av teori hvor vi stiller spørsmålet: Profesjonsetikk uten danning?

Studieplanene

Studieplanene er ulikt bygd opp og gir derfor noe ulik informasjon, men alle har læringsutbyttebeskrivelser for studiene og titler på emnene som undervises. Resultatet av koding med begrepene *knowing ethics* og *being ethical* viser at få læringsutbytter er knyttet til den mer allmennetiske siden av etikk. I det videre vil vi først gjøre rede for funn i de to kategoriene emnetitler og annen tekst, før vi presenterer det vi fant i kategoriene knyttet til læringsutbyttebeskrivelsene.

Emnetitler

Kun ett emne ved én institusjon har begrepet etikk i emnetittelen. Tittelen er *Juridiske og presseetiske publiseringsregler*. Det betyr naturligvis ikke at andre emner ikke har temaer som berører etiske dilemmaer og utfordringer. Det er nærliggende å anta at elementer av etikkundervisning er å finne knyttet til praksisemner og andre emner som tar for seg journalistrollen. Dette får vi også bekreftet i intervjuene med de emneansvarlige. Ut fra studieplanen og emnetitlene er det vanskelig å vurdere hvilke perspektiver som er framtredende i etikkundervisningen ved de ulike institusjonene.

Annen tekst i studieplanene

Når begrepet etikk eller etisk blir brukt i studieplanene, er det tydelig knyttet til profesjon og journalistiske ferdigheter. Tre av seks studieplaner løfter fram studentens evne til kritisk tenking, mens fire av seks studieplaner bruker begrepet refleksjon i beskrivelsen av studiet. Begrepet refleksjon brukes i ulike kontekster. I én studieplan er det knyttet til etisk refleksjon, mens refleksjon i en annen er knyttet til å kunne reflektere over tekst som er skrevet. Andre begreper som er knyttet til etiske vurderinger, for eksempel demokrati, verdier og normer, finner vi i sammenheng med journalistiske vurderinger. Samtidig som tekstene i studieplanene i all hovedsak har et fokus på etikk som kunnskap knyttet til utøvelsen av journalistyrket, finner vi også ansatser til at studiene skal løfte fram et mer allmennmenneskelig fokus på etikk.

Kunnskap

I tilknytning til læringsutbyttebeskrivelser som omhandler etikk i kategorien kunnskap, finner vi i studieplanene at studentene skal ha kunnskap om sentrale perspektiver knyttet til yrkesutøvelse, som for eksempel kildekritikk, presseetikk og Vær Varsom-plakaten. Én studieplan løfter fram kunnskap om maktstrukturer, mens tre løfter fram kunnskap om medienes rolle eller journalistrollen og samfunnsoppdraget.

Ferdigheter

Læringsutbyttebeskrivelsene under overskriften ferdigheter er i stor grad knyttet til journalistiske ferdigheter og refleksjon over journalistiske valg. Fire av studieplanene knytter likevel disse ferdighetene til studentens egne vurderinger, der én studieplan framhever at studentene skal kunne «reflektere over egen faglig utøvelse» (Nord Universitet).

Generell kompetanse

I hvilken grad etikk eller etiske perspektiver er løftet fram under generell kompetanse, varierer. I én studieplan skal studentene kunne: «reflektere godt rundt eiga profesjonsrolle og eige arbeid» (Høgskulen i Volda), mens studentene i en annen plan skal «reflektere over maktstrukturer» og «reflektere kritisk over egen yrkesutøvelse» (Oslomet).

I én plan tolker vi at ingen av læringsutbyttebeskrivelsene knyttes til etikk eller etikkundervisning. De fem planene som har relevant tekst under overskriften generell kompetanse, vektlegger på ulike måter studentens evne til å se og forstå sitt ansvar som journalist.

Intervjuene

Intervjuene med emneansvarlige er forankret i en forståelse av at de emneansvarlige er svært sentrale for hva studentene møter i undervisningen. Sentrale føringer fra utdanningsmyndighetene, lokale studie- og emneplaner, samt sentrale og lokale ressursprioriteringer er av betydning for undervisningen. Samtidig kan den emneansvarlige være den mest betydningsfulle for hva studentene faktisk møter i undervisningen (Hattie, 2015).

Analysen av studieplaner ga et overordnet inntrykk av at etikkundervisningen er integrert i andre emner, og at kritisk tenkning og refleksjon i stor grad er profesjonsrettet. Vi ser heller ikke i LUB-ene at studentene utfordres på egne verdier, og hvordan disse påvirker egne valg og beslutninger. Intervjuene bidrar til en bedre forståelse av hvordan de emneansvarlige reflekterer rundt egen undervisning og prioriteringer i utdanningene.

Intervjuene var korte og hadde få spørsmål. Materialet er av så liten størrelse at vi kunne lese gjennom alle intervjuene flere ganger og lete etter det som

utpeker seg. Vi har strukturert funnene under temaene *praktisk organisering*, *pedagogisk tilnærming*, *hensikt med undervisningen* og *studentenes refleksjon*.

Praktisk organisering av etikkundervisningen

Et fellestrekk ved alle utdanningene er at etikkundervisningen i hovedsak er integrert i praktiske emner. Noen informanter begrunner det å spre etikkundervisningen over flere praksisemner med at dette gir en fin veksling mellom teori og egne praksiserfaringer, og at det er bra å fordele etikkundervisningen gjennom utdanningen. Én peker på at dette fungerer godt, siden etikk er et modningsfag.

På et par av utdanningene skjer mesteparten av etikkundervisningen sammen med andre kommunikasjonsstudenter, noe de emneansvarlige mener fungerer i vekslende grad. En av informantene mener det var helt mislykket, og at studentene fra de andre kommunikasjonsfagene «bare satt og kikket ut i lufta». Bare én av utdanningene har et eget etikkemne i dag; der undervises det også i etikk i praksisemnene.

En av utdanningene planlegger et nytt, eget etikkemne og begrunner endringen med at de ønsker bedre struktur. En annen institusjon har gått motsatt vei: fra eget etikkemne til integrert etikkundervisning i større praksisemner. Informanten mener dette har løftet undervisningen og bidratt til at studentene i større grad forstår hensikten med det de holder på med.

Et par av utdanningene har ex.phil. integrert i bachelorgraden uten at det bygges videre på dette i etikkundervisningen. En av informantene sier at det er en annen avdeling som har ansvar for undervisningen i ex.phil. Vedkommende har inntrykk av at studentene må lide seg gjennom ex.phil., og sier at studentene i beste fall husker tilbake på noe av innholdet senere i studiet.

Fagbakgrunnen til de emneansvarlige er, med ett unntak, fra praksisfeltet som journalist. Flere har lang fartstid som journalist før de begynte som lærere på journalistutdanningen. For noen av informantene ble temaet etikk deres vei inn i akademia, med master- eller ph.d.-utdanning om etikkrelaterte temaer. Én har erfaring fra nasjonale presseetikkprosjekter.

Selv om det er informantene som har ansvar for det meste av etikkundervisningen, forteller de at flere andre lærere, særlig praksisveiledere, bidrar i deler av undervisningen. En av informantene forteller at vedkommende stort sett har hatt ansvar for all etikkundervisning gjennom mange år.

De emneansvarlige har mye erfaring med å forholde seg til etiske dilemmaer i praksis, og flere har også jobbet akademisk med temaet presseetikk.

Stor pedagogisk og faglig frihet

De vanligste undervisningsmetodene i etikk er ifølge de emneansvarlige gruppearbeider, arbeid med caser, PFU-dag, gjester fra bransjen, dialog, debatt og veiledning i forbindelse med praktiske oppgaver. Samtlige knytter egen undervisning tett til praksisfeltet, ofte gjennom aktuelle eksempler fra bransjen, men også gjennom studentenes egne praksiserfaringer og refleksjonsoppgaver.

De emneansvarlige er godt fornøyde med undervisningen slik den er. En utdyper at «den ideelle etikkundervisningen er ganske lik som den er nå». Informantene begrunner på ulike måter at de opplever stor frihet til å planlegge den undervisningen de mener er mest relevant. De emneansvarlige forholder seg til læringsutbyttebeskrivelsene i emneplanen, men sier at de opplever disse som relevante og romslige. «Det er relativt fritt så lenge man lærer dem det de skal lære», sier en av informantene. En annen peker på at det som påvirker undervisningsplanleggingen mest, er hvor god tid vedkommende har, i lys av andre oppgaver som også må utføres.

Hovedinntrykket informantene gir, er at etikkundervisningen på journalistutdanningene er slik de ønsker at den skal være. Samtidig får intervjuene fram at det stort sett er enkeltpersoner som står for etikkundervisningen, og at fagmiljøene for etikk ved de enkelte institusjonene er sårbare. En av utdanningene tilbød en etterutdanning i etikk, men opplevde at det var vanskelig å finne folk som kunne undervise i dette. «Det er ikke så mange fagpersoner som brenner for dette, og det er ofte ikke insentiver for å forske på etikk. Det er et tankekors».

Et par av informantene forteller at de av og til kan bli kontaktet av tidligere studenter som ønsker å diskutere etiske dilemmaer de har møtt i yrkeslivet. «Det er en av de tingene som jeg setter pris på her. Vi har tid til å diskutere etikk, det har bransjen ofte ikke tid til selv».

Hensikt med undervisningen

De emneansvarliges praktiske fagbakgrunn gjenspeiles langt på vei i deres tanker om hva etikkundervisning på journalistutdanningen bør være: presentasjon og diskusjon av praktiske og aktuelle eksempler. «Det er det presseetiske som vektlegges, ikke det teoretiske», sier en av informantene.
Svarene på spørsmålet om hva informantene ønsker å oppnå med undervisningen, kan oppsummeres slik: å forberede studentene best mulig for yrkeslivet ved å lære dem VVP, og å hjelpe dem til å bli reflekterte. En av informantene sier at undervisningen ikke må være for teoretisk, da henger ikke studentene med.

De emneansvarlige uttrykker at det ikke er et behov for nasjonale føringer eller minimumskrav om etikk i læringsutbyttene i studieplanene. De tror alle utdanningene dekker de viktigste temaene, og sier at de synes det er bra at de ulike institusjonene er litt forskjellige. Vår undersøkelse viser at mye er likt i etikkundervisningen ved de ulike institusjonene, og at utdanningene langt på vei har samme formål som Brurås oppgir at han har for sin lærebok.

Alle forteller at læreboken hans er sentral i undervisningen. Temaene som trekkes fram, er de samme, undervisningsmetodene ligner, og alle ønsker at studentene skal bli reflekterte. En forteller at institusjonen har et mål om å utdanne «bevisste og kritiske journalister», og peker på at etikken er hjørnesteinen og det som skiller den kritiske journalisten fra andre typer kommunikasjon.

En annen informant peker på at studentene må lære forskjellen på presseetikk og juss; en tredje trekker fram at det å lære om pressens selvjustissystem er viktig for å forstå journalistrollen. «Det er en fordel hvis man klarer å få fram den teoretiske grunnforståelsen, hvor sentralt dette er for profesjonen, samfunnsoppdraget og den praktiske biten», sier en av informantene.

Etikkens mer allmennmenneskelige side er i liten grad behandlet, og ingen vektlegger studentenes moralske modning utover det som er knyttet til praktisering som journalist. Ord som danning, holdninger og verdier brukes sjelden i intervjuene, selv om de kanskje forstås som innbakt i de emneansvarliges tilnærming til refleksjon.

En av informantene sier vedkommende ønsker at studentene skal utvikle en god ryggmargsrefleks. Andre peker på at studentene skal følge VVP og unngå å bli felt i PFU. En trekker fram at de lærer studentene «line by line»-metoden, som er en konkret oppskrift for å kvalitetssikre og faktasjekke sakene sine.

En av informantene utvider forståelsen av etikk ved å peke på at erfaringer fra nasjonale rapporter og evalueringer av pressens arbeid kan «lære studentene å oppføre seg». Vedkommende trekker fram boktittelen «Har vi noe der å gjøre?» som et eksempel på et godt spørsmål å reflektere over i undervisningen.

Refleksjon som læringsutbytte

Alle de emneansvarlige er opptatt av refleksjon, og trekker dette fram som et viktig læringsmål i etikkundervisningen. En begrunner dette med at etikken ser ulik ut i ulike medier. «Noen medier vil utfordre paragrafene, mens i de mindre lokalavisene, der er det en helt annen verden. Derfor må studentene lære å tenke selv, finne sitt ståsted».

En annen peker på at studentene også skal kunne identifisere de etiske problemstillingene, og at det er litt vanskeligere enn å få dem presentert, og ofte krever modning. Muntlige diskusjoner i undervisningen og skriftlige refleksjonsoppgaver er ifølge informantene vanlige undervisningsmetoder for å oppnå læringsmål om refleksjon. Disse refleksjonsoppgavene er ofte knyttet til praktiske journalistiske erfaringer. Enkelte informanter løftet også fram at de bruker refleksjonsoppgaver i forbindelse med eksamen.

En av informantene ønsker å legge til rette for refleksjon rundt spørsmål som «hvorfor har vi VVP?» og «hvorfor skal vi gi samtidig imøtegåelse?». Vedkommende mener dette gir en dypere forståelse enn å bare pugge reglene, og opplever at det er enklere for studentene å reflektere når de tar utgangspunkt i konkrete saker. De emneansvarlige er samstemte i at etisk teori og moralfilosofi verken har en viktig plass i etikkundervisningen eller bør få det. «Vi utdanner håndverkere med samfunnsinteresse som kan etikk, og vi må ikke bikke for mye over i det akademiske», sier en av informantene. De emneansvarlige forteller at siste kapittel i hovedboken i etikk, som handler om presseetikk og moralfilosofi, vanligvis ikke gjennomgås i undervisningen. Én støtter seg på at studentene lærer om «overordnede problemstillinger knyttet til etikk, filosofi, menneskesyn og det akademiske» i ex.phil, mens en annen mener ex.phil er et pliktløp som ikke på noen måte kobles til det journalistiske. En forteller at realiteten er at studentene uansett i liten grad forholder seg til teori, og at de nesten ikke leser faglitteratur.

Samtidig finner vi både en faglig interesse og et potensial for en dypere etisk samtale og forankring. En av lærerne peker på at de presseetiske spørsmålene ideelt sett kunne vært satt inn i en større etisk sammenheng, men at det ikke ble tid til. En annen sier at etisk teori er interessant fordi det bringer inn et metaperspektiv, men spør samtidig «hvordan skal det formidles til studentene, og når skal de lære om det? Det er jo en profesjonsutdanning». Slik skapes det en motsetning mellom den praktiske hverdagen og større etiske metaperspektiver. Samtidig peker informantene på noen dype etiske spørsmål de gjerne skulle vektlagt mer: Hvem er man som menneske, og hvem er man som journalist? Hvordan skal journalister bruke teknologi på en ansvarlig måte? Bare én av informantene antyder at etikkundervisningen med fordel også kunne vært mer kritisk til det etablerte presseetiske apparatet. «Jeg er ikke så nesegrus beundrer av PFU og case-behandlingen der. PFU er kanskje ikke engang etikk?» Faglæreren kritiserer PFUs utvikling i en byråkratisk, juridisk retning, men presiserer samtidig at det kan være læring i å se på PFU-behandlinger. Den emneansvarlige understreker at PFU bare er en liten del av presseetikken, og ønsker å hjelpe studentene til å tenke på etikk på en litt annerledes og mer reflekterende måte. Informanten ønsker at studentene skal se på seg selv som noen som kan bidra med gode etiske refleksjoner i redaksjonen.

Drøfting: Profesjonsetikk uten danning?

I dette kapittelet presenteres et dobbelt perspektiv på etikkundervisning for å drøfte hensikt, formål og vilkår for etikkundervisning i journalistutdanningen i lys av et danningsperspektiv.

Vår analyse av studieplaner og intervjuer med de emneansvarlige viser at etikkundervisningen i journalistutdanningene i all hovedsak har en profesjonsetisk og kunnskapsfokusert tilnærming til etikk. I journalistutdanningene undervises etikk med et ønske om at studentene skal lære profesjonsetikk, reflektere over denne og følge bransjens normer og regler. I vårt materiale er det vanskelig å få øye på etikk forstått som «det gode liv og det gode samfunn, og om enkeltmenneskets integritet og standard i forhold til gitte verdier»

(Brurås, 2020, s. 17). Det doble perspektivet på etikkundervisning inkluderer kunnskap om etikk og dilemmaer knyttet til det profesjonsetiske, men løfter samtidig fram studentenes etiske ansvar som mennesker, i tråd med Dannelsesutvalgets forståelse av danning i høyere utdanning (Bostad et al., 2009). En slik tilnærming til etikkundervisning dreier seg om noe mer enn å utdanne journalister som ikke blir felt i PFU. Det handler om å legge til rette for refleksjon rundt både profesjon og egne verdier og atferd, og om hvordan disse påvirker samfunnet mer generelt. Hvilket ansvar har journalistutdanningene for å ruste studentene til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjenne at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode?

Refleksjon blir trukket fram som et viktig læringsmål, og informantene gir flere eksempler på hva de legger i refleksjon. Felles for eksemplene er at de knytter refleksjonen til konkrete punkter i profesjonsetikken. Samtidig peker to av informantene på at refleksjonen med fordel kunne vært knyttet til mer underliggende, større spørsmål om profesjonsetikken, etisk teori og studentens egne verdier og praksis. Dette skjer likevel i svært begrenset grad i journalistutdanningene, og de emneansvarlige gir to begrunnelser: vi har ikke tid (og det er ikke viktig nok), og (mangel på) studentenes faglige modning. At studentene i liten grad forholder seg til faglitteratur, gjør også teoretisk forankring av refleksjon mer krevende. Dermed blir refleksjonene tilsynelatende en speiling av egen praksis i lys av profesjonsetikken, og en vurdering av om man gjorde rett eller galt i lys av en gitt standard. Informantenes ulike meninger om hvorvidt ex.phil kan bidra inn i etikkundervisningen, viser et sprik i synet på hvor viktig etisk teori/filosofi er som utgangspunkt for refleksjon. Kjennskap til etisk teori og filosofi fører ikke automatisk til refleksjon. Likevel kan det være til god hjelp i refleksjon og gi studentene et språk for å vurdere egne verdier, holdninger og handlinger i lys av profesjonsverdier.

En av informantene trekker fram at praktiseringen av etikkreglene er ulik fra mediehus til mediehus, og bruker dette som begrunnelse for at studentene må lære å tenke selv og finne sitt ståsted. Dette utsagnet berører perspektivet på etikkundervisning som dreier seg om det mer allmennmenneskelige, nemlig den enkeltes ansvar for egne verdier, valg og handlinger. Samtidig kobles refleksjonen ofte tett til konkrete PFU-caser der det finnes en konklusjon. Dette kan bidra til at studentene lærer å identifisere etiske problemstillinger

i lys av reglene, i stedet for at de lærer å tenke selv. På den måten kan det bli lite plass til et dobbelt perspektiv på etikkundervisning.

To av informantene sier at de gjerne også skulle trukket inn et meta-perspektiv på etikk. Vi mener at etikkundervisningen hadde blitt styrket ved å løfte fram grunnleggende allmennetiske spørsmål i utdanningen, fordi disse kan bygge bro mellom journalisten som menneske og som profesjonell yrkesutøver. Samtidig kunne et slikt perspektiv bidratt til at studentene i større grad kunne sette ord på egne verdier og gitt mulighet til å reflektere over egen moralsk dissonans. En vurdering av det etablerte presseetiske apparatet i lys av studentenes egne verdier kunne trolig også bedre forberedt studentene på å være med og utvikle presseetikken i framtiden.

Samtidig som enkelte emneansvarlige framhever at studentene i liten grad forholder seg til teori eller faglitteratur, er det enighet om at etisk teori og moralfilosofi verken har en viktig plass i etikkundervisningen eller bør få det. At de emneansvarlige oppfatter at det ikke er rom eller behov for å eksponere studentene for etisk teori, kan ha ulike begrunnelser. En fare ved dette er imidlertid at studentene får et snevert begrepsapparat for refleksjon om egne verdier, holdninger og atferd. Valget om at etisk teori og moralfilosofi ikke skal ha en plass i undervisningen, bør ikke begrunnes med at studentene ikke forholder seg til teori. Vi mener at dette i så fall er en didaktisk utfordring som de som underviser må forholde seg til. Målet om å vekke subjektets individuelle ansvar for den andre utfordrer de tradisjonelle undervisningsformene i høyere utdanning. Kanskje er det å øve studentene til å *gjøre* godt (Whitehouse, 2011) viktig for å bygge journalistikkens idealitet og verdi i framtiden, slik Just var opptatt av i den første spiren til journalistutdanning.

Vår studie viser at de som underviser etikk på journalistutdanningen, ikke uttrykker behov for en annen type etikkundervisning eller et utvidet fokus enn det som er i dag. De ser heller ikke behov for nasjonale retningslinjer. I en tid der verden utfordres av polariserende krefter, sannhet utfordres og tilliten til de redaktørstyrte mediene er under press, er det kanskje viktigere enn noen gang å ha et danningsperspektiv i undervisningen. Et dobbelt perspektiv på etikkundervisning kan være et sted å begynne. Da må journalistutdanningene våge å tenke nytt og legge til rette for en type etikkundervisning som fremmer danning og ansvar.

Avslutning

Vi begynte med å si at spennet i forståelsen av etikk gjør det interessant å utforske hva som vektlegges i etikkundervisningen. Denne undersøkelsen viser at både læringsutbyttene i studieplanene og de emneansvarliges tilnærming til etikkundervisning i journalistutdanningene er fokusert rundt det Biesta og Aasland kaller *knowing ethics*. En etikkundervisning utover profesjonsetikken, som innebærer en mer personlig og allmennetisk side av etikken, *being ethical*, er ikke vanlig i hverken studieplaner eller undervisning i journalistutdanningene.

De emneansvarlige opplever stor pedagogisk og faglig frihet og er fornøyde med etikkundervisningen, som ofte knyttes til praksisopplæring. Målet for etikkundervisningen kan oppsummeres i to punkter: 1) å forberede studentene best mulig for yrkeslivet ved å lære dem VVP og 2) å hjelpe studentene til å bli reflekterte praktikere. Hensikt og formål for etikkundervisning i journalistutdanningene handler om å gi studentene kunnskap og å øve dem til å reflektere rundt eksisterende profesjonsnormer. Det er tydelig at utdanningene ønsker å være tett på bransjen og gi studentene de verktøyene de trenger for å ta etiske valg i praksis og ikke bli felt i PFU, uten nødvendigvis å koble på egne verdier. Vi mener at det doble perspektivet, som gir rom for refleksjon rundt eksistensielle spørsmål og vektlegger det allmennetiske ansvaret vi har som mennesker, ikke bare fagpersoner, er vanskelig å få øye på i etikkundervisningen i norske journalistutdanninger i dag. I det doble perspektivet ligger en forståelse av at egne verdier og profesjonsetiske valg er tett vevd sammen, og at studentene også må utfordres på allmennmenneskelige etiske spørsmål for å bli reflekterte praktikere.

Referanser

Arum, R. & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses.* University of Chicago Press.

Bastiansen, H. (2006). «Referenten må alltid være på vakt» – Carl Just og norsk journalistutdanning 1943–1965. *Norsk medietidsskrift*, *12*(4), 309–324. https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2005-04-03

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching.* Routledge.

Borgen, C. (2024). Emneansvarliges perspektiv på etikkundervisning i økonomisk-administrativ bachelorutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, *18*(1), 21–40. https://doi.org/10.23865/up.v18.5437

Borgen, C. & Reindal, S. M. (2020). (U)nødvendig prat?: Etikkundervisning for økonomistudenter. I G. Biesta & T. Sævi (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 173–190). Fagbokforlaget.

Bostad, I., Arnøy, T. A., Dørum, O. E., Hagtvet, B., Rokne, B., Lindseth, A., Løvlie, L. & Strand, R. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.* https://www.uio.no/om/organisasjon/utvalg/utdanningskomiteen/moter/2003-2024/2009/291009/dannelsesutvalgets-sluttdokument.pdf

Brurås, S. (2020). *Etikk for journalister* (6. utg.). Fagbokforlaget.

Campbell, K. S. & Denham, B. E. (2021). Determinants of attitudes toward ethical dilemmas in news: A survey of student journalists. *Journal of Media Ethics*, *36*(3), 170–179. https://doi.org/10.1080/23736992.2021.1939030

Carlson, P. J. & Burke, F. (1998). Lessons learned from ethics in the classroom: Exploring student growth in flexibility, complexity and comprehension. *Journal of Business Ethics*, *17*(11), 1179–1187. https://doi.org/10.1023/A:1005740923813

Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *98*(2), 127–139. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07

Fierens, M., Smaele, H. D., Domingo, D., Cam, F. L., Graell, D. P., Raeymaeckers, K., Temmermann, M. & Tixier, F. (2022). *Journalism students in internship and ethics in Belgium, France, and Spain* [Research report]. Media Councils in the Digital Age. https://europeanjournalists.org/wp-content/uploads/2022/06/MCDA-Final-report.2022.pdf

Goree, K. (2000). Teaching moral development in journalism education. *Journal of Mass Media Ethics*, *15*(2), 101–114. https://doi.org/10.1207/S15327728JMME1502_4

Groshek, J. & Conway, M. (2012). The effectiveness of the pervasive method in ethics pedagogy: A longitudinal study of journalism and mass communication students. *Journalism*, *14*(3), 330–347. https://doi.org/10.1177/1464884912454503

Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta didactica Norge*, *2*(1). https://doi.org/10.5617/adno.1020

Gynnild, V. (2017). Læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelse? En empirisk, konstruktiv studie av begrepsbruken. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *101*(3), 225–238. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-04

Hattie, J. (2015). The applicability of Visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *1*(1), 79–91. https://doi.org/10.1037/stl0000021

Kinchin, I. M. & Gravett, K. (2022). *Dominant discourses in higher education: Critical perspectives, cartographies and practice.* Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350180314.ch-009

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*, *28*(3), 219–233. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05

Kleven, T. A. & Hjardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Knowlton, S. & McKinley, C. (2016). There's more to ethics than justice and harm: Teaching a broader understanding of journalism ethics. *Journalism & Mass Communicator Educator*, *71*(2), 133–145. https://doi.org/10.1177/1077695815598614

Kostyu, P. (1990). Doing what is right: Teaching ethics in journalism programs. *Journal of Mass Media Ethics*, *5*(1), 45–58. https://doi.org/10.1207/s15327728jmme0501_4

Krüger, T. (2018). *Danning, didaktiske praksiser og forskning. Et romorientert perspektiv.* Fagbokforlaget.

Kvalnes, Ø. & Iyver. N., K. (2011). Skal vi danse? Om korrupsjon og moralsk ansvar. *Praktisk økonomi & finans*, *27*(4), 35–42. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2871-2011-04-06

Lambeth, E. B., Christians, C. G., Fleming, K. & Lee, S. T. (2004). Media ethics teaching in century 21: Progress, problems, and challenges. *Journalism & Mass Communication Educator*, *59*(3), 239–358. https://doi.org/10.1177/107769580405900304

Lee, B. & Padgett, G. (2000). Evaluating the effectiveness of a mass media ethics course. *Journalism & Mass Communication Educator*, *55*(2), 27–39. https://doi.org/10.1177/107769580005500204

Mathiesen, E. R. (2024). *Journalistikk på alle plattformer: lærebok i praktisk journalistikk*. Universitetsforlaget.

Norsk Presseforbund. (2024). *Vær Varsom-plakaten*. https://www.presse.no/vaer-varsom-plakaten

NOU (2020): Ny lov om universiteter og høyskoler. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/?ch=12

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, J. N. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*, 1–13. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Reindal, S. (2013). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's concept of subjective thinking. *Studies in Philosophy & Education*, *32*(5), 533–549. https://doi.org/10.1007/s11217-012-9344-1

Richardson, B. (1994). Four standards for teaching ethics in journalism. *Journal of Mass Media Ethics*, *9*, 109–117.

Schwalbe, C. B. & Cuillier, D. (2013). Ethics pedagogy 2.0: A content analysis of award-winning media ethics exercises. *Journal of Mass Media Ethics*, *28*(3), 175–188. https://doi.org/10.1080/08900523.2013.795058

Stensaker, B. (2018). Universitetets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, *41*(3), 206–216. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-03

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 33–64). Hans Reitzels Forlag.

Trezise, E. & Biesta, G. (2009). Can management ethics be taught ethically? A Levinasian exploration. *Philosophy of Management*, *8*(1), 43–54. https://doi.org/10.5840/pom20098137

Tucker, E. M. & Stout, D. A. (1999). Teaching ethics: The moral development of educators. *Journal of Mass Media Ethics*, *14*(2), 107–118. https://doi.org/10.1207/S15327728JMME1402_4

UHR. (2018). *Minimumskrav for bachelor i økonomi og administrasjon (BØA)*. Universitets- og høgskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i48e11d18-8b76-4089-acb1-511fa13135e4/boa-plan-vedtatt-av-uhr-oa-november-2018-endelig.pdf

Whitehouse, G. (2011). Ethics defines the professional. *Gateway Journalism Review*, *41*(321), 14–16. https://gatewayjr.org/ethics-defines-the-professional/

Aasland, D. G. (2008). Kan etikk læres? – Om etikkundervisningens utfordringer og et forslag til hvordan de kan møtes. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, *92*(02), 151–160. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-02-07

Omland, S. & Dahlstrøm, H. K. (2026). Imamenes budskap om norske muslimer og islam i norske nyhetsmedier: Godt integrert, men utsatt og sårbar. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 243–263). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771211

11

Imamenes budskap om norske muslimer og islam i norske nyhetsmedier

Godt integrert, men utsatt og sårbar

Solveig Omland & Hilde Kristin Dahlstrøm

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: Dette kapittelet undersøker hvilke typer saker imamer uttaler seg om i mediene, og hvilket budskap de formidler. Vi har gjennomført en tekstanalyse av nyhetsartikler publisert i perioden 2021–2024. I analysen anvender vi teoretiske perspektiver på mediering og integrering. Funnene viser at sakene der imamer kommer til orde, ofte dreier seg om to temaer: krig og konflikt eller religion, ofte i sammenheng med integrering. Kapittelets bidrag er å vise hvordan imamenes stemmer og medierte budskap bidrar til å nyansere den offentlige samtalen om islam. Imamenes hovedbudskap er at muslimske verdier i stor grad samsvarer med norske verdier, at muslimer bidrar til fellesskapet, og at de samtidig er en sårbar og utsatt minoritet.

Nøkkelord: Imam, mediering, nyheter, integrering

Abstract: This chapter examines the types of news articles in which imams are cited, and the message they convey. We have conducted a content analysis of news articles published in the period 2021–2024. In the analysis, we apply theoretical perspectives on mediation and integration. The findings show that the issues in which imams are cited often revolve around two themes: war and conflict or religion, often in the context of integration. The chapter's contribution is to show how the imams' voices and mediated messages contribute to adding nuance to the public discourse about Islam. The imams' main message is that Muslim values largely correspond to Norwegian values, that Muslims contribute to the community, and that they are at the same time a vulnerable minority.

Keywords: Imam, mediation, news, integration

Innledning

I et sekulært samfunn er mediene en viktig kilde til vår forståelse av religion (Lundby, 2021). Mediene er en særlig viktig kanal for å utforske «andres» livssyn, og det er gjennom mediene allmennheten kan få innsikt i hva muslimske ledere sier og mener. Mediedekningen av islam har økt og bidrar til at mangfoldet av religioner representert i nyhetene har økt. Islam ble i 2015 omtalt ti ganger mer enn kristendom i norske redaksjonelle medier (Elgvin, 2025, s. 34–35; Retriever, 2017, s. 10). Nyhetsmedienes dekning av religion utgjør en liten andel av det generelle nyhetsbildet (Dahlstrøm, 2013; Omland & Dahlstrøm, 2023). Norske medier har ofte hatt en negativ fremstilling av islam og muslimer, der dekningen i stor grad fokuserer på krig og konflikt (Omland & Dahlstrøm, 2023; Toft, 2024). Samtidig presenterer mediene også historier som fremhever vellykket integrering blant muslimer, og hvordan muslimske verdier ofte samsvarer med «det norske» (Toft, 2024). I kunnskapen om mediedekningen av islam er det lite forskning på hvilke budskap muslimske ledere formidler når de blir intervjuet i nyhetsmediene.

Dette kapittelet har følgende problemstilling: *Hva kjennetegner nyhetssakene imamer uttaler seg i, og hvilke budskaper formidler imamene?* Ordet imam, som refererer til den ansvarlige ved en moske, er arabisk og betyr «leder», «forbilde» eller «den som står først i *rekken*» (Vogt, 2008). Tittelen forutsetter ikke spesifikk utdanning. Imam kan både være en heltids- eller deltidsansatt og et frivillig verv. På tross av stor medieinteresse for moskeer og islam finnes det lite forskning på hva norske imamer og moskeledere faktisk gjør (Brekke et al., 2022). Ifølge en gjennomgang av nyhetssaker i perioden 2000–2010 blir imamen «først og fremst referert til i forbindelse med tematisering av kritikkverdig kulturell praksis, kriminalitet eller terrorrelaterte saker» (Døving, 2012, s. 28). Imamer fremstilles ofte som «en mørkemann som taler med to tunger» (Døving, 2012, s. 31). Døving argumenterer for at Kadra-saken fra år 2000 har hatt en varig påvirkning på nordmenns syn på imamer. Kadra Yosef avslørte, med hjelp av skjult kamera i TV2-programmet *Rikets tilstand*, at imamer i Norge oppfordret til kjønnslemlestelse av jenter selv om de offentlig hevdet at de ikke gjorde det. Hvordan mediene fremstiller imamers uttalelser, spiller en viktig rolle i å forme den offentlige samtalen om islam og imamers rolle. I ytterste konsekvens kan dette også påvirke hvordan det oppleves å være muslim i Norge (Toft, 2024, s. 65–66).

Medierte sitater

Når imamer siteres i nyhetsmedier, formidles utsagnene gjennom journalistiske valg og rammer som medierer innholdet leseren møter. Hva som blir en nyhetssak, avhenger av mange faktorer. Nyheter velges, vinkles og formidles innenfor en gitt mediekontekst, noe som påvirker hvordan innholdet oppfattes. Begrepet *framing* beskriver hvordan denne prosessen skjer. Begrepet vektlegger en teoretisk forståelse av at journalistikk ikke bare «speiler» virkeligheten, men at både journalister og kilder har «en aktiv, skapende og strukturerende innflytelse i kommunikasjonsprosessen og på innholdet i det som kommuniseres» (Allern, 2015, s. 183). Et tema kan rammes inn på ulike måter, og medienes rammer møter leserens egne rammer og forforståelser. Dette innebærer at medienes fremstilling ikke kan sies å ha en direkte effekt på mottakerens forståelse. Likevel viser flere studier at rammene som etableres, ofte påvirker vår forståelse «langt sterkere enn vi intuitivt tenker over» (Allern, 2015, s. 189). Dette gjelder særlig temaer vi i utgangspunktet har begrenset kunnskap om.

Journalistens kildearbeid er en grunnleggende faktor for innholdet i nyhetsartikler og reportasjer. Å reise ut på reportasjeoppdrag tar tid og koster penger, og særlig nettjournalistene lager stadig flere saker fra kontoret (Brurås & Olsen, 2012). Dette har konsekvenser for det grunnleggende kildearbeidet. Kontakten mellom kilde og journalist har blitt beskrevet som en dans, hvor kildene ofte tar føringen (Allern, 2015, s. 80). I tillegg til kildearbeidet påvirker vinkling og språklige virkemidler innrammingen av nyhetssakene. Vinklingen kommer særlig til uttrykk i det som fremheves i tittel, bilde og ingress. I en kartlegging av hva pressen selv anser som kjennetegn på «en god nyhetssak», fant forskerne at en god sak skal være «tydelig, full av følelser og dramatikk og rett på sak» (Brurås & Olsen, 2012, s. 14). Samtidig står journalistikkens samfunnsoppdrag i en evig spagat, der det må balanseres mellom kommersielle og ideelle interesser. Nyheter må «oppleves som verdifullt både for publikum og annonsører» (Sjøvaag, 2020, s. 10).

Medienes fremstilling av islam og integrering

Tidligere forskning viser at det religiøse mangfoldet i nyhetsbildet har økt, særlig som følge av økt mediedekning av islam (Lundby, 2021, s. 213; Lundby & Gresaker, 2015). Tidligere undersøkelser indikerer at islam og muslimer er blant de mest omtalte temaene i norske nyhetsmedier. En undersøkelse fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), utført av Retriever i 2010, viser at islam og muslimer kun ble slått av Jens Stoltenberg, som på det tidspunktet var statsminister, i antall nyhetssaker (IMDi, 2010, s. 36; Toft, 2024, s. 67). Oppfølgingsstudier fra 2014 og 2016 bekrefter at antallet saker om islam og muslimer forble høyt (Retriever, 2015, s. 10, 2017, s. 6). I tillegg viser undersøkelsen fra 2010 at 70 % av dekningen om islam og muslimer hadde en negativ vinkling (Ishaq, 2017). Mediene formidler informasjon om islam og muslimer, og tilbyr også en plattform der ulike stemmer og meninger møtes, og der forestillinger om religionen forhandles og debatteres. Mediefremstillinger, -diskurser og -konflikter om islam gjøres relevante i ulike sosiale sammenhenger, og står i et komplekst samspill med publikums forestillinger (Lundby, 2018). Mediefremstillinger og medienes påvirkning av den offentlige samtalen om islam vil kunne være en faktor i hvordan det oppleves å være muslim (Toft, 2024, s. 65–66).

Tematikken i mediesaker om islam og muslimer handler i hovedsak om væpnet konflikt, terror, innvandring og integrering (Toft, 2024, s. 67). Mye av dekningen er konfliktorientert (Lundby, 2021; Omland & Dahlstrøm, 2023; Toft, 2024). Mediefremstillingen knytter ofte islam til mislykket integrering. «Norskhet» danner et bakteppe, og islam og muslimer presenteres som et «negativt speilbilde for et knippe verdier som er definert som norske» (Døving & Kraft, 2013, s. 129–130). Samtidig viser nyere forskning at mediedekningen av islam er mer sammensatt og nyansert enn tidligere antatt. Muslimske praksiser fremstilles i økende grad som en naturlig del av det norske samfunnet (Lundby, 2021, s. 177), og i Dagsrevyen blir norske muslimer i hovedsak presentert gjennom positive vinklinger og fokus på vellykket integrering (Toft, 2024, s. 66). Mediedekningen av islam og muslimer er likevel et omdiskutert tema. Kritikken er todelt: På den ene siden anklages mediene for å være ensidige og for å ha en overvekt av negative fremstillinger, mens de på den andre siden kritiseres for å ha berøringsangst overfor islam (Toft, 2024). Forskning viser også at muslimer opplever mediedekningen som utfordrende, og at den kan ha konsekvenser for deres hverdag (Ishaq, 2017, s. 215; Toft, 2017).

Tidligere forskning har også undersøkt hvordan imamer fremstilles i mediene (Døving, 2012). Funnene viser at sakene hvor imamer omtales, ofte handler om kritikkverdig kulturell praksis, terrorrelaterte saker og kriminalitet. I intervjuer med imamer peker Døving på at flere av dem ikke kjenner seg igjen i disse fremstillingene. En av imamene forteller at han har blitt frarådet å snakke med mediene. Videre beskriver Døving hvordan imamer som gruppe ofte fremstilles generalisert og negativt (Døving, 2012). Mediene definerer gjerne den «gode imamen» som liberal, norsktalende, likestillingsorientert, aksepterer homofili og tydelig tar avstand fra terror. En imam som har fokus på å være leder for et religiøst fellesskap, uten større interesser utover dette, får derimot mindre oppmerksomhet i pressen. Et paradoks i mediedekningen av imamer er at samtidig som de ofte kritiseres, etterlyses det at de i større grad deltar i offentligheten (Døving, 2012).

I medienes presentasjon av islam, muslimer og imamer blir integrering og inkludering ofte tematisert. Representasjonen i mediene kan gi innsikt i hvordan disse gruppene fremstilles som en del av det norske samfunnet. Integrering innebærer at innvandrere skal delta i samfunnet de har migrert til, og samtidig kunne vedlikeholde kulturelle praksiser (Tjelmeland & Brochmann, 2003, s. 206). Til tross for oppfordringen til mangfold etablerer mediene ofte en normativ skillelinje mellom akseptable og uønskede religiøse uttrykk, der idealet er den borgeren som ikke gir religion så mye oppmerksomhet (Abdel-Fadil & Liebemann, 2018, s. 286; Omland & Dahlstrøm, 2025). Mediene har en tendens til å favorisere moderate representasjoner, som i praksis kan stigmatisere religiøse bevegelser med sterke sannhetskrav (Løvland & Repstad, 2014, s. 239). Med dette bakteppet undersøker vi hva som kjennetegner mediesakene imamene uttaler seg i, og hvilke budskap de får formidle i nyhetsmediene.

Metode

For å svare på problemstillingen har vi gjennomført en tekstanalyse. Vi startet med en kvantitativ tilnærming til tekstene for å identifisere materialet som er relevant for problemstillingen. Et søk i Retriever på ordet *imam* i alle norske redaksjonelle medier i perioden fra 1. januar 2021 til 31. desember 2024

resulterte i 2794 treff. Denne fireårsperioden er valgt for å gi et oppdatert og aktuelt bilde av medienes dekning.

Vi delte materialet mellom oss og leste gjennom artiklene for å identifisere artikler der en imam uttaler seg. Artikler der ordet imam refererte til et navn, et sted eller en helligdom, ble ekskludert. Videre utelukket vi artikler der en imam kun er avbildet, men ikke kommer med uttalelser. Artikler der andre personer gjenforteller noe en imam har sagt, ble også ekskludert, med unntak av tilfeller der direkte sitater fra imamen var gjengitt fra andre medier. Etter denne sorteringen satt vi igjen med et datamateriale på 384 artikler, fordelt på over 80 ulike nyhetsmedier. Noen av artiklene er identiske saker publisert av ulike mediehus. Vi valgte å inkludere alle disse artiklene, samt ulike versjoner av samme sak, fordi vi mener dette indikerer at temaet vurderes som nyhetsverdig av flere medier.

Deretter kodet vi artiklene basert på følgende kriterier: overskrift, mediehus, årstall, sjanger (nyhet eller kommentar), navn på imamen som uttalte seg og eventuell organisasjonstilhørighet. I tillegg noterte vi om saken var publisert i flere medier. Kategoriene i den kvantitative kodingen er deskriptive og ikke åpne for skjønn. Vi vurderte derfor at det ikke var behov for en interkoder-reliabilitetstest, selv om vi fordelte materialet mellom oss. Den kvantitative gjennomgangen av artiklene ga en oversikt over frekvens og omfang innenfor den tidsavgrensede perioden (Bratberg, 2014, s. 20). Dette arbeidet utgjør grunnlaget for vår kvalitative analyse av tekstene.

I den kvalitative delen av analysen benyttet vi en induktiv tilnærming for å identifisere tendenser og sammenhenger i tekstene (Bukve, 2021, s. 65; Tjora, 2018, s. 14). Et tema forstås som en gruppering av data med viktige fellestrekk, der temaene samlet sett bidrar til å svare på forskningsspørsmålet vårt (Johannessen et al., 2018). Vi startet med en tematisk analyse av artiklene for å identifisere hvilke temaer sakene med imamuttalelser omhandlet. Deretter kartla vi de konkrete uttalelsene fra imamene i artiklene og gjennomførte en tematisk analyse av disse sitatene for å få dypere innsikt (Johannessen et al., 2018).

Imamenes uttalelser i nyhetssakene er utvalgt og bearbeidet av journalister, som også bestemmer artikkelens vinkling. Et grunnleggende premiss i analysen er derfor at uttalelsene er medierte (McQuail, 2011). Artikkelen presenterer funn, analyse og diskusjon av disse medierte uttalelsene, og vi argumenterer for at dette gir et innblikk i hvordan medialisering av islam skjer.

Vi gjennomfører ikke dybdeanalyser av enkeltsaker; målet er å få oversikt over det store bildet, identifisere uttalelser som går igjen, og presentere et helhetlig mønster. Imamene uttaler seg i en rekke ulike medier, og mediebrukere forholder seg ofte bare til enkelte av tekstene. Mediebrukernes opplevelser kan derfor avvike fra oversiktsbildet vi skisserer.

Hvilke medier og hvilke imamer?

I fireårsperioden fra 2021–2024 fant vi 384 artikler der imamer uttaler seg, med flest artikler i 2021 (122) og 2023 (119). I et flertall av artiklene er imamen muntlig kilde, men flere artikler refererer også til uttalelser fra imamer på sosiale medier. En del av artiklene var identiske tekster publisert av ulike medier, for eksempel NTB-saker. Nesten alle tekstene var nyhetsartikler. Vi identifiserte bare to kommentarer skrevet av en imam. Tallene viser at imamene sjelden benytter redaktørstyrte medier som plattform for å ytre seg, og at norske journalister i liten grad bruker imamer som kilder. Vår undersøkelse gir ikke svar på om dette skyldes at imamer oppfattes som lite relevante kilder, eller om antallet artikler reflekterer en utfordring med å få imamene i tale.

Artiklene med imamenes uttalelser er spredt over en rekke ulike mediehus, inkludert lokale, regionale og nasjonale aktører, samt dekning i fagblader og artikler fra nyhetsbyrået NTB. Noen mediehus skiller seg ut med et høyere antall saker enn andre. Document.no er i en særklasse, med flest saker (52 saker), noe som tilsvarer nesten hver åttende sak. I analysen ser vi at deres artikler skiller seg vesentlig fra den generelle mediedekningen, og derfor har vi valgt å analysere deres dekning i et eget avsnitt.

Blant de andre mediehusene (til sammen 332 saker) er det avisene med et kristent verdigrunnlag som skiller seg ut. Vårt Land (29) og Dagen (23), sammen med den flerkulturelle avisen Utrop (27), er blant dem som oftest siterer imamer. Dette er naturlig, gitt deres redaksjonelle fokus på religion, samfunn og minoriteter. Regionavisene Drammens Tidende (19) og Fædrelandsvennen (18) har også et relativt høyt antall saker. Dette kan i stor grad forklares med mediedekningen av to spesifikke hendelser: hatpratdommen mot en tidligere imam i Drammen og et dobbeltdrap i Kristiansand.

Sammenlignet har de tre største nasjonale mediene, NRK (3), Aftenposten (19) og VG (18), relativt få saker. I analysen ser vi ikke at disse tre nyhetsmediene skiller seg vesentlig fra helheten. Samtidig er det interessant at NRK har så få saker, at VG har bred dekning av krimsaker (f.eks. dobbeltdrapet i Kristiansand), og at Aftenposten siterer en imam i en lederartikkel om at moskeene må intensivere arbeidet mot homofobi.

Analysen gir oversikt over hvilke imamer som siteres oftest. Hatytringene til tidligere imam Noor Ahmed på Facebook gjengis hyppig i forbindelse med rettssaken i Drammen (56 ganger). Den mest siterte muntlige kilden var den tyske, kvinnelige, liberale imamen Seyran Ates, som var på norgesbesøk i 2023 (27 saker). Deretter kommer imam og styreleder i paraplyorganisasjonen Muslimsk dialognettverk, Senaid Kobilica (19 saker), Syed Mohammed Ashraf (13 saker) og Akmal Ali, tilknyttet Muslim Union i Agder (13 saker).

Hva uttaler imamene seg om?

Et fellestrekk ved artiklene er at de handler om norske forhold. Tematisk kan vi kategorisere artiklene i to hovedområder: hendelser relatert til kriminalitet, krig og terror, og saker som i en vid forståelse handler om religion. Omtrent halvparten av alle artiklene kategoriseres i det første temaområdet. Disse sakene handler om terrorangrep, minnemarkeringer etter terrorhandlinger, trusler, frykt og krig. Et betydelig antall saker omhandler tre spesifikke hendelser: en imam i Drammen som ble tiltalt for hatprat og senere dømt (66 saker), terrorangrepet på Skui moske 10. august 2019 og årsmarkeringer av dette (20 saker), og et dobbeltdrap i Kristiansand, der både ofrene og gjerningspersonen var tilknyttet en moske, og to lokale imamer kommenterte saken (14 saker). Den høye andelen saker om temaet krim, krig og terror er ikke overraskende da dette er godt dokumentert i tidligere forskning på mediedekning av islam (Lundby, 2021; Toft, 2024).

Det andre hovedtemaet i artiklene er religion. Hvert år er det saker om ramadan- og id-feiringer, ofte omtalt i lokalaviser. Ahmadiyya-muslimenes nyttårsdugnad utgjør et annet tilbakevendende eksempel, og er gjenstand for fem saker i materialet. Et spesielt tilfelle med bred nasjonal dekning er besøket

av Seyran Ateş, en tysk, feministisk imam som under Norges-besøket var på pilegrimsferd med parolen «Love is halal», og som har tatt til orde for en «seksuell revolusjon» innenfor islam. Besøket omtales i 27 saker i materialet.

Mange av sakene i temakategorien religion handler om hvordan religion og islam forstås i et integreringsperspektiv. Sakene dekker et bredt spekter av temaer, fra praktiske hendelser til større samfunnsutfordringer. Vi finner fire hovedtemaer i artiklene: dialog, muslimske initiativer rettet mot storsamfunnet, endringer og utfordringer muslimer står overfor, og holdningsarbeid. Artiklene med et dialogtema handler ofte om samarbeid, og imamer, rabbi og prest oppfordres til å lytte mer til hverandre. Moskeer inviterer til åpne arrangementer, og imamer deltar på julegudstjenester. Vinklingene er gjennomgående positive og fremhever samarbeid og åpenhet.

Sakene som handler om muslimske initiativer rettet mot storsamfunnet, viser hvordan muslimer tar initiativ i spørsmål som omhandler islam og offentligheten, som for eksempel Norges første sykehusimam, Norturas økte satsing på halal-slakting og imamer som ønsker fagforbundsorganisering. Videre tematiseres endringer i det muslimske miljøet og utfordringer muslimer har i det norske samfunnet. Eksempler på dette finner vi i en nyhetssak om at fredagsbønn nå er på norsk og ikke urdu eller arabisk, om negativ sosial kontroll og om hvordan kvinner synliggjøres i moskeen. En rekke saker handler om hvordan moskeer og muslimer tilpasset seg nasjonale retningslinjer under pandemien.

Et siste tema er holdningsarbeid internt i muslimske miljøer. Holdningsarbeidet gjelder særlig forholdet til homofobi og jøder. Eksempler er en moske som vil jobbe aktivt mot homofobi, og lederartikler (blant annet i Aftenposten) som mener dette arbeidet må intensiveres. Det finnes også saker som fremhever at negative holdninger til jøder er mer utbredt blant muslimer, at enkelte tar til orde for «avprogrammering» av imamer, og at imamer har deltatt på kurs om Holocaust.

Vesentlig annerledes – avstand og kritikk

I analysen ser vi at Document.no sin dekning skiller seg vesentlig fra de andre mediene. For det første uttaler imamene seg sjelden direkte til nettstedet. Artiklene bygger ofte på uttalelser fra for eksempel sosiale medier eller utenlandske medier. For det andre befinner flere av tekstene seg i et sjangermessig

grenseland mellom nyhet og kommentar. Document.no er et redaktørstyrt medium som jobber etter Vær Varsom-plakaten. Document beskriver seg selv som et konservativt og uavhengig mediehus som prioriterer «samtidens store og definerende saker» som for eksempel innvandring, integrering, USA og Midtøsten og krimjournalistikk. De beskriver at de følger islamismen tett fordi det er «vår tids farligste totalitære bevegelse» (Document, u.å.).

Å forstå denne avisens bidrag er relevant for å forstå det store bildet i analysen vår. Som nevnt er 52 av artiklene i materialet vårt Document-saker. Document.no har nyhetssaker om alle de store hendelsene i materialet vårt, for eksempel imamen i Drammen og hatprat, dobbeltdrapet i Kristiansand og kvinnelig imam på pilgrimsferd til Nidaros. Men Document dekker også hendelser som ingen av de andre mediene gir oppmerksomhet. Mange av Document-sakene har et internasjonalt fokus der imamer i andre, hovedsakelig vestlige land, siteres. Sverige får mye oppmerksomhet: 11 av artiklene har ord som «Sverige» eller «svensk» i tittelen. Et annet fellestrekk ved sakene der avisen siterer imamer, er at sitatene er hentet fra sosiale medier eller andre kanaler, og at journalistene ofte ikke selv har intervjuet imamene. Titlene og sakene har en mer sensasjonell språkbruk som kan virke polariserende og forsterke følelser av konflikt, trussel og frykt. Eksempler på dette er: «Berømt Malmö-imam: 'I utgangspunktet er alle muslimer homofober'» (Bonner, 2023) og «Imam i Storbritannia forklarte hvordan kvinner skal steines» (Skaug, 2023). De vanligste temaene i artiklene i Document.no er sikkerhet og kriminalitet, kulturell og ideologisk konflikt, politiske forhold, integrering og parallellsamfunn. Siden dekningen er så ulik de andre medienes dekning, og primært bygger på andrehåndskilder, har vi valgt å ikke inkludere Documents saker i den videre analysen av imamenes sitater. Her trengs det mer forskning. Vi inkluderer likevel hovedmomentene vi har sett i Document-dekningen i drøftingen etter analysen av imamenes budskap i de øvrige mediene.

Imamenes budskap

I den videre analysen har vi undersøkt budskapene imamene formidler i utsagnene sine. Hovedfunnene våre viser at imamene mener islam og

muslimer passer godt inn i det norske samfunnet, og at imamene har en rolle der de bidrar med tolkning av islam inn i en norsk kontekst. I tillegg ser vi at imamene presenterer muslimer som ansvarlige samfunnsborgere og samtidig som en sårbar og utsatt minoritet.

Islam og det norske samfunnet er en god match

Imamene i nyhetsartiklene fremhever at islam er i tråd med det norske samfunnets verdier og praksis. Sitater og eksempler viser hvordan islamsk praksis er i tråd med demokrati, miljø og bærekraft. Id forstås som en markering av demokratiske verdier, og ramadan knyttes til ansvar for klima og natur. Flere saker viser dessuten aktiv dialog og samarbeid med andre tros- og livssynssamfunn. En imam sier eksempelvis: «Det finnes mange fordommer, og flere av dem brytes ned når man blir bedre kjent med hverandre» (Lillerud, 2021). Funnene viser at imamene presenterer islam som verdimessig forenlig og institusjonelt innvevd i det norske samfunnet. De viser blant annet til at imamer ønsker å fagorganisere seg, økt fokus på halalslakt og at Norge har fått en sykehusimam.

I mediedekningen finner vi enkelte artikler der imamer må svare på kritikk mot moskeer og islam. I disse sakene utfordres fortellingen om at islam og det norske samfunnet er en god match. Kritikken handler blant annet om høyere forekomst av antisemittiske og homofobe holdninger blant muslimer enn i befolkningen ellers, og om at moskeene bidrar til «oss mot dem»-holdninger. I møte med kritikken ser vi at noen imamer anerkjenner kritikk og ansvar. En imam sier at moskeen ikke har jobbet nok for å bekjempe homofobe holdninger. En annen setter ord på ansvaret han opplever å ha: «Som imamer og ledere har vi en spesiell rolle. Vår posisjon gjør at vi kan forme folk, spesielt unge mennesker og deres holdninger. Derfor har vi et kjempestort ansvar» (Brandvold, 2023). Samtidig understreker de at kritikken ikke alltid stemmer eller er berettiget. I pandemitiden var det en mediesak om at det var økt antall ekteskapsinngåelser i muslimske miljøer, og at mange unge kvinner giftet seg. I saken presiserer imam Akmal Ali at ekteskapsinngåelse ikke nødvendigvis skjer i moskeens regi, siden «i islam må ikke en imam være til stede» (Myklebust, 2021). Deretter gjentas budskapet om at islam og norske verdier passer godt sammen. En annen sak handler om kritikk av en moskes «oss mot dem»-perspektiv i undervisningen for barn. I sitt svar på kritikken sier Rabitas daglige leder at moskeen ikke vil

skape «en 'oss mot dem'-holdning», og at «samhold i mangfold» er bærende. Flere imamer gikk også samlet ut med kritikk av den tidligere Drammen-imamen for hans uttalelser om jøder. Vår analyse viser at det er en pågående offentlig forhandling om islams plass i Norge, der imamene møter kritikk og bekymringer med både presiseringer, distansering og ansvar.

Ansvarlige samfunnsborgere

Et annet fellestrekk ved nyhetsartiklene vi har analysert, er at imamene er opptatt av å få frem at muslimer og imamer tar samfunnsansvar. Dette kommer særlig frem i forbindelse med tre temaer: korona, alvorlige kriser i samfunnet og dugnadsånd.

I mediesakene under koronapandemien forteller imamene at de følger myndighetenes regler, selv om disse i perioder hindrer muslimer i å utøve sin tro ved blant annet å samles til fredagsbønn. En imam sier: «Islam fremmer helse. Og så er det viktig å følge myndighetenes råd og respektere moskeens avgjørelser» (Kristiansen & Khalouf, 2021). Imamene som intervjues i koronasakene, får frem ulike perspektiver knyttet til samfunnsansvar: Troen og trosfellesskapet er viktig for muslimer; derfor krever pandemireglene noe ekstra av dem. Imamene ønsker også å være tilgjengelige for dem som trenger det, og de bidrar til å hjelpe myndighetene med å spre informasjon og å være gode rollemodeller.

Noen av imamene setter ord på viktigheten av tro og moskefellesskap, og én forteller at det har gått ut over psyken til folk å ikke få gå i moskeen. De forteller at de følger opp medlemmer i moskeene som opplever pandemien som utfordrende, for eksempel ved at de er tilgjengelige på Teams og telefon. Vårt Land gir plass til det religiøse perspektivet i koronakrisen og refererer en ny undersøkelse som viser at flere muslimer ber under pandemien. Imamen forteller at religion er viktig under en krise, og sier at «bøn kan gje folk håp, for ein allmektig Gud kan få korona til å forsvinna» (Lavik, 2021).

I flere av sakene kommer det tydelig frem at imamer er viktige talspersoner som bidrar med informasjon om koronapandemien, og at imamene ønsker å bidra som brobyggere mellom staten og muslimene, særlig i møte med dem som ikke forstår norsk eller sliter med å få med seg informasjon. Flere imamer peker også på at de vil være rollemodeller som selv vaksinerer seg: «Vi har vært litt strenge og har kommunisert at vaksinering er eneste vei

ut av pandemien» (Olsen & Eriksen, 2021). En imam har laget vaksine-videoer (Løkkevik, 2021). En annen tok kontakt med kommunen fordi han ønsket å hjelpe, og endte opp med å gå fra dør til dør med informasjon. Imamen sier at han opplever det som et samfunnsansvar å bidra. «Også er det veldig fint at alt kommer fra den religiøse lederen i moskeen. Det skaper tillit og gjør at folk også stoler på at det han forteller er sant» (Juelsen, 2021), sier imamen og peker på at han i kraft av sin rolle har en autoritet. Han forteller samtidig at de fleste var svært positive til at han brukte sin rolle på denne måten. Noen få reagerte på at han, som ikke har helsebakgrunn, kunne komme med et slikt budskap. Imamen møter innvendingen med å peke tilbake på norske helsemyndigheter som den autoriteten han selv lytter til, og bidrar dermed som brobygger ved å bringe videre informasjonen norske myndigheter ønsker å nå ut med, og ved å gi legitimitet til helsemyndighetene. Selv om imamene forteller at deres engasjement for å spre koronainformasjon først og fremst blir møtt med forståelse og positivitet, har også enkelte reagert på at det ble for mye snakk om korona i moskeen. Svaret på denne kritikken forteller noe interessant om hvordan imamen ser på moskeenes og islams rolle i samfunnet: «En moske er ikke bare et sted som er til for å utføre ritualer. En moske burde ha en stor rolle i samfunnet» (Haualand et al., 2022).

Vi finner også spor av en lignende, samfunnsbyggende rolle i saker der imamene opptrer som talspersoner i andre kriser; både som talsperson for en familie i krise og for islam ved å forklare muslimsk teologi og praksis. Drapet på en mor og en datter i Kristiansand får bred mediedekning, og de lokale imamene som intervjues i disse sakene, bidrar med kulturforståelse og informasjon om det tragiske som har skjedd. En av imamene kjente paret fra vielse og skilsmisse. Han bidrar med bakgrunnsinformasjon om hvordan vielse og skilsmisse skjer i islam, og sin kjennskap til familien. Imamen uttrykker også at det som har skjedd, ikke er i tråd med islam: «Det som har skjedd er helt uakseptabelt. Det å drepe et menneske, det er en veldig stor synd i islam» (Vegge, 2023).

Imamenes samfunnsbyggende rolle trer også frem i mer hverdagslige saker der imamene deltar i det store, norske fellesskapet. Det kan skje gjennom ahmadiyya-muslimenes årlige ryddedugnad etter nyttårsaften, åpne invitasjoner til aktivitetsdag i moskeen eller når moskeen åpner dørene etter en brann i lokalområdet. Imamenes budskap i alle disse sakene blir dermed at den muslimske troen og trosfellesskapet er viktig, og at imamene bidrar som ansvarlige samfunnsborgere og tar ansvar i kriser.

Muslimer er en sårbar, utsatt minoritet

Et annet viktig budskap fra imamene er at muslimer er en sårbar og utsatt gruppe. Funnene viser at imamene uttaler seg i en rekke saker som handler om kriminalitet, krig og terror. Men når vi ser nærmere på hva de uttaler, ser vi at imamene ofte beskriver hendelser rettet mot muslimer, for eksempel hærverk, hatprat, trusler og terror. I en sak forklares det: «En gang ble det kastet stein som knuste en glassrute her. En annen gang var uvedkommende inne i moskeen. De rev blant annet eksemplarer av Koranen ut av bokhyllene og rotet» (Lyngdals Avis, 2021). En annen sak handler om en undersøkelse av hatprat på nett, og imamen uttaler at denne «viser at unge muslimer opplever mer hat enn mange andre på sosiale medier» (Damsgaard, 2022). En moske i Stavanger fikk tilsendt hvitt pulver og trusler mot imamen, og tre ulike moskeer i Oslo mottok trusler som førte til at bevæpnet politi sto vakt under id-feiringen. «Alle skal følge seg trygge, være glade og feire sammen når de kommer i moskeen. Ikke være redd for trusler», uttalte en av imamene (Manbari, 2024). Analysen viser at imamenes budskap er at muslimer er en utsatt gruppe.

Det er én sak som skiller seg ut gjennom bred dekning: to- og treårsmarkeringene av drapet på 17 år gamle Johanne Zhangjia Ihle-Hansen og terrorangrepet i Al-Noor-moskeen i Bærum. Det er én imam som uttaler seg i disse sakene. I en NTB-sak som blir gjengitt i flere medier, uttaler imamen som åpnet minneseremonien på treårsdagen for terrorangrepet at: «Hver dag i vårt liv er en påminnelse om angrepet vi opplevde her, og det grusomme som skjedde med Johanne» og la til: «Vårt ønske er å skape fred mellom mennesker og samfunn. Det ønsker de fleste muslimer, men det er alltid noen få som ønsker å skape frykt og skade andre» (Olsen, 2022). Imamens uttalelser i sakene om terrorangrepet i Bærum kan oppsummeres i tre hovedbudskaper: Det var et angrep mot muslimer, men også mot demokratiet; muslimer frykter at det kan skje igjen; og kunnskap og samhold er det beste svaret mot hat.

Det er også flere saker der imamene retter kritikk mot politiet, som de mener ikke tar truslene mot muslimer på alvor. I en rekke saker gir imamene uttrykk for at mange er redde. Et eksempel finner vi i en tale i forbindelse med minnemarkeringen på toårsdagen etter angrepet på Al-Noor-moskeen: «Vi har markert 22.-juli-angrepet på Utøya og regjeringskvartalet. Etter to så alvorlige angrep må vi innse at våre ledere ikke har gjort nok for å hindre slike. Som imam snakker jeg med mange norske muslimer. Vi er redde og føler

oss ikke trygge» (Sviggum, 2021). I andre saker viser imamene til konkrete voldshendelser og trusler som de mener ikke har blitt fulgt opp godt nok. En imam hevder at han ble slått og sprayet med tåregass i forbindelse med en Sian-demonstrasjon, og uttrykker skuffelse over politiets håndtering: «Når vi har et så godt samarbeid med politiet, kommunen og føler oss ett med resten av befolkningen her i byen, så føles det som et svik fra politiet» (Aslam, 2022). En imam kritiserer også politiet for å bidra til et kritisk søkelys på muslimer etter det han mener er uansvarlige uttalelser om at drapsmannen i Kongsberg var konvertitt til islam: «…politiet kunne holdt informasjonen for seg selv, og at det like så godt kunne vært nevnt at gjerningspersonen hadde familieproblemer eller var arbeidsledig» (Bazaz, 2021).

Samtidig understreker flere imamer at det ikke er islam som er årsaken til terror. I flere saker som handler om negative hendelser knyttet til islam, forklarer imamene at dette ikke er en riktig tolkning av islam, og at islam handler om å leve fredelig sammen. I hatprat-sakene fra Drammen er imamenes uttalelser at de tar avstand fra den tidligere imamens uttalelser og hatprat. I en kommentar i Utrop siteres en pressemelding fra imamen i Kristiansand, gjengitt i Fædrelandsvennen: «Det står i Koranen at når noen gjør ondt mot deg skal du svare med god tale og gode handlinger. Det er kriminelt å hevne seg med vold slik terroristene i Paris har gjort» (Oftedal, 2021).

Imamenes beskrivelser av muslimer som en utsatt og sårbar minoritet handler først og fremst om eksterne trusler. Samtidig viser funnene våre at det er to grupper muslimer som også opplever trusler og manglende anerkjennelse fra den muslimske majoriteten. Mediene gir mye plass til historien om imamen Seyran Ates, Europas mest politibevoktede kvinne, som ønsker en seksuell revolusjon i islam. Hun blir langt på vei en representant for en liberal versjon av islam. Imamer fra den muslimske minoriteten Ahmadiyya forteller også om manglende anerkjennelse, overgrep og forsømmelser fra den muslimske majoriteten både nasjonalt og internasjonalt, og etterlyser større innsats for forfulgte ahmadiyya-muslimer i Pakistan.

Imamenes medierte budskap

Tidligere forskning beskriver en i hovedsak kritisk og konfliktorientert mediedekning av islam (Lundby, 2021; Omland & Dahlstrøm, 2023; Toft, 2021). I denne studien har vi fokusert spesielt på imamenes budskap for å få større

innsikt i mediedekningen av islam. I tråd med tidligere forskning har mange av mediesakene der imamer kommer til orde, et kritisk og konfliktorientert fokus. Samtidig viser vår analyse at artikler der imamer er kilder, bidrar til et mer nyansert bilde av islam og muslimer i norske medier. Imamenes budskap kan oppsummeres i tre hovedpoenger: Islam lar seg forene med norske verdier, muslimer opptrer som ansvarlige samfunnsborgere, og som minoritet er de ofte utsatt. Dette kommer til uttrykk i saker der imamene tar avstand fra hatprat, åpner moskeene, viser praktisk samfunnsengasjement og forteller om trusler og vold. Slik tegnes to parallelle fremstillinger: en hverdagslig, verdiforankret trospraksis som passer innenfor norske institusjoner og normer, og en minoritet som opplever seg utsatt og sårbar. Imamene formidler dermed både forenlighet og ansvar, samtidig som de synliggjør utsatthet. Våre funn bekrefter tidligere forskning som viser at saker med imamintervjuer tenderer mot mer positive vinklinger (Stokke Nilsen, 2010), om historier om vellykket integrering blant muslimer og hvordan deres verdier samsvarer med «norske» (Toft, 2024, 66), og at muslimske praksiser er en naturlig del av det norske samfunnet (Lundby, 2021, s. 177). Vår analyse viser at artiklene med imamer som kilder bidrar til en «allminneliggjøring» mer enn «annengjøring» av islam, med unntak av når imamene er sitert via andre medier i Document.

Imamenes budskap i nyhetssakene er selvsagt medierte, og artiklene følger medienes logikk. I analysen ser vi noen klare forskjeller mellom ulike typer medier. De mediene som har et tydelig verdimessig ståsted, har flest artikler med imamer som kilder. Innvandringskritiske Document har flest saker i materialet vårt, deretter avisene med en kristen forankring, Vårt Land og Dagen, og Utrop, som har et flerkulturelt fokus. I det store bildet får religion lite plass i nyhetsmediene (Lundby, 2018; Dahlstrøm, 2013; Omland & Dahlstrøm, 2023), men dekningen har blitt mer mangfoldig, hovedsakelig på grunn av økt mediedekning av islam (Lundby, 2017, s. 2, 2021, s. 213; Lundby & Gresaker, 2015). Vi mener at funn fra denne studien viser at medier med ulike verdigrunnlag bidrar til større mangfold i dekningen av islam.

Når det gjelder imamer som kilder, er det interessant at Documents kritiske tilnærming til imamene langt på vei bygger på andre medier, ikke egne møter med relevante muntlige kilder. Document, som oftere henter sitater fra sosiale medier og utenlandske medier, har en skarpere og mer konfliktorientert tone. Det er naturlig å forstå dette i lys av mediehusets grunnsyn og tilnærming til islamisme, men at Document har større avstand til kildene, kan

også være en medvirkende forklaring. Siden Document langt på vei baserer sin kritiske tilnærming på skriftlige andrehåndskilder og egne vurderinger, presenterer deres medierte fremstilling ikke bare et alternativt narrativ, men også en annerledes type nyhetsdekning.

Tidligere forskning på andre temaområder antyder at nærhet til kilden kan gi færre kritiske spørsmål til kilden. Denne mekanismen beskrives som «*en hjelpende hånd*»-effekt (Hestvik, 2007, s. 326). Imamenes fortellinger om at muslimer er en sårbar og utsatt gruppe, som er et viktig narrativ i de medierte fremstillingene, kan påvirke journalisten på en måte som gjør at hun ønsker å hjelpe eller beskytte kilden, og derfor unngår mer krevende spørsmål. Tidligere forskning viser at pressen kritiseres for å utvise berøringsangst overfor islam (Toft, 2023, s. 148). Det kan stilles spørsmål ved hvorfor «de tradisjonelle» mediene, som skal «informere om det som skjer i samfunnet og avdekke kritikkverdige forhold» (Norsk Presseforbund, 2024, punkt 1.4), tilsynelatende stiller så få spørsmål til imamer, og hvorfor spørsmålene som stilles ikke er mer kritiske. Dette til tross for at de er ledere i moskeer som har en maktposisjon.

Avslutningsvis vil vi peke på at imamenes budskaper og nyhetsmedienes fremstillinger forsterker hverandre. Imamene fremhever islams kompatibilitet med det norske samfunnet, at muslimer tar samfunnsansvar, toner ned problematiske praksiser og fokuserer på at muslimer er en utsatt gruppe. Imamene får en brobyggerrolle, både mellom imamen som representant for islam og «det norske», og mellom imamen og norske muslimer. Samtidig preges redaksjonenes valg og vinklinger av tema som matcher nyhetskriteriene og kan bidra til klikk. Vi mener den mest siterte imamen, Seyran Ateş, som ønsker en seksuell revolusjon i islam, er et eksempel på dette. Vår undersøkelse bekrefter også at moderate stemmer og «snille» narrativer ser ut til å slippe lettere til. Det stilles få kritiske spørsmål, bortsett fra i Documents dekning. Analysen bekrefter Døvings funn om medienes fremstilling av «Den gode imamen» som liberal, likestillingsorientert, en som aksepterer homofili og tar avstand fra terror (Døving, 2012, s. 32). Hovedkonklusjonen vår er at det fortsatt er et stort antall saker med et negativt og konfliktorientert bakteppe, men at imamenes stemmer balanserer det negative og kritiske med fortellinger om fellesskap, dialog og ansvar.

Referanser

Abdel-Fadil, M. & Liebmann, L. (2018). «Gender, diversity and mediatized conflicts of religion: Lessons from Scandinavian case studies». I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (s. 281–298). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110502060-021

Allern, S. (2015). *Journalistikk og kildekritisk analyse*. Cappelen Damm Akademisk.

Aslam, H. (2022). *Imam samarbeidet med politiet – hevder han ble slått og sprayet med tåregass. Dagsavisen*. https://www.dagsavisen.no/nyheter/imam-samarbeidet-med-politiet-hevder-han-ble-slatt-og-sprayet-med-taregass/4297534

Bonner, J. (2023). *Berømt Malmö-imam: «I utgangspunktet er alle muslimer homofober». Document.no.* https://www.document.no/2023/12/17/beromt-malmo-imam-i-utgangspunktet-er-alle-muslimer-homofober/

Brandvold, Å. (2023). *Imamer fikk holocaust-kurs. Klassekampen.* https://klassekampen.no/utgave/2023-02-02/imamer-fikk-holocaust-kurs

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere.* Cappelen Damm Akademisk.

Brekke, T., Hadi, F. & Kozaric, E. (2022). The role of imams in family counselling with Muslim families in Norway. *Journal of Muslims in Europe*, *11*(2), 175–193.

Brurås, S. & Olsen, G. R. (2012). *Nyhetsvurderinger: på innsiden i fem redaksjoner*. IJ-forlaget.

Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre – om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt.* Universitetsforlaget.

Dahlstrøm, H. K. (2013). Gud i sørlandsmediene. *Norsk Medietidsskrift*, *20*, 124–140.

Damsgaard, E. (2022). *Én million kommentarer: minoriteter opplever hver sjuende som hatprat. NRK Sørlandet.* https://www.nrk.no/sorlandet/sjekket-naer-en-million-kommentarer_-minoriteter-opplever-hver-sjuende-som-hatprat-1.16137748

Document. (u.å.). *Om oss.* Document. https://www.document.no/om-oss/

Døving, C. A. (2012). «Pressens mørkemenn/troens tjenere. Posisjon og selvforståelse blant sunnimuslimske imamer». I C. A. Døving & B. Thorbjørnsrud (Red.), *Religiøse ledere: Makt og avmakt i norske trossamfunn* (s. 26–47). Universitetsforlaget.

Døving, C. A. & Kraft, S. E. (2013). *Religion i pressen*. Universitetsforlaget.

Elgvin, O. (2025). *The Islamic Council of Norway and the Challenge of Representing Islam in Europe: Muslims under Pressure*. BRILL.

Haualand, A., Jagland, V. & Øen, C. B. (2022). *Imam bruker tre timer hver dag på å informere innvandrere om koronavaksinen. NRK Buskerud.* https://www.nrk.no/buskerud/informerer-innvandrere-om-koronavaksinen-_-imam-bruker-tre-timer-hver-dag-1.16187379

Hestvik, H. (2007). Medisinernes heialedere? – En kvalitativ studie av medisinske -journalister og deres kilder. *Norsk medietidsskrift*, *14*(4), 315–333. https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2007-04-03

IMDI. (2010). *Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hver-dagsliv. Årsrapport 2009*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

Ishaq, B. (2017). *Hvem snakker for oss? Muslimer i dagens Norge – hvem er de og hva mener de?* Cappelen Damm.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Juelsen, C. (2021). Går fra dør til dør og sprer kunnskap om korona: – Veldig bra metode. *Drammens Tidende*. https://www.dt.no/gar-fra-dor-til-dor-og-sprer-kunnskap-om-korona-veldig-bra-metode/f/5-57-1679534

Kristiansen, N. B. & Khalouf, D. (2021). *Ber muslimer holde seg hjemme under ramadan*. *NRK*. https://www.nrk.no/buskerud/ber-muslimer-holde-seg-hjemme-under-ramadan-1.15437781

Lavik, M. (2021). Fleire muslimar ber under pandemien. *Vårt Land*. https://www.vl.no/nyheter/fleire-muslimar-ber-under-pandemien/665063

Lillerud, A. (2021). Muslimer og kristne i Halden har noe spennende i vente. Bygger bru og vennskap. *Halden Arbeiderblad*. https://www.ha-halden.no/muslimer-og-kristne-i-halden-har-noe-spennende-i-vente/s/5-20-1029092

Lundby, K. (2018). *Contesting religion – the media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia*. De Gruyter.

Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep: medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.

Lundby, K. & Gresaker, A. K. (2015). Religion i mediene: omstridt og oversett? I I. Furseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten?: religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s. 69–104). Universitetsforlaget.

Lyngdals Avis. (2021). *Sikrer moskeen etter hærverk*. Lyngdals avis. https://www.lyngdalsavis.no/moskeen-pa-rom-har-opplevd-harverk-na-er-montering-av-sikringstiltak-i-gang/s/5-104-202858

Løkkevik, O., Hansen, C. K., Klemetsen, F. I. U. & Bøe, B. (2021). *Her sender imamen vaksinevideo direkte fra moskeen*. *Bergens Tidende*. https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/v59mv5/her-har-de-pop-up-vaksinering-og-lager-videoer-om-vaksinen

Løvland, A. & Repstad, P. (2014). «Å jul med din leder». *Norsk medietidsskrift*, *21*(3), 226–245.

Manbari, Z., Bakken, J. D., Malmp, V. K. & Nijjer, H. K. (2024). *Økt beredskap under id – men feiringa går som normalt i Oslo*. NRK Stor-Oslo. https://www.nrk.no/stor-oslo/okt-beredskap-under-id---men-feiringa-gar-som-normalt-i-oslo-1.16838010

McQuail, D. (2011). *McQuail's mass communication theory*. Sage Publications.

Myklebust, E. (2021). *Flere unge jenter gifter seg under koronapandemien*. *Fædrelandsvennen*. https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/aP4B77/flere-unge-jenter-gifter-seg-under-koronapandemien

Nilsen, K. S. (2010). *Imamens rolle i norske aviser. Endringer etter etablering av moskeer i Oslo, med vekt på årene 1988, 1998 og 2008*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Norsk Presseforbund. (2024). *Vær varsom-plakaten*. https://www.presse.no/vaer-varsom-plakaten

Oftedal, A. A. (2021). *Er islam mer relatert til terrorisme enn det kristendom er? Utrop*. https://www.utrop.no/plenum/kommentar/285348/

Olsen, D. L. (2022). Tre år siden angrepet på Al-Noor-moskeen: – vi må bekjempe lukkethet og hat. *Romerikes Blad*. https://www.rb.no/tre-ar-siden-angrepet-pa-al-noor-moskeen-vi-ma-bekjempe-lukkethet-og-hat/s/5-43-1853633

Olsen, T. (2021). Vaksineringsgraden blant innvandrere bekymrer. Men for én gruppe har dekningen gått til himmels. *Aftenposten*. https://www.aftenposten.no/oslo/i/LnvmjQ/

vaksineringsgraden-blant-innvandrere-bekymrer-men-for-en-gruppe-har-dekningen-gaatt-til-himmels

Omland, S. & Dahlstrøm, H. K. (2023). Påskegodteri, terror og slangefestival: en kvantitativ innholdsanalyse av nyheter om religion i Supernytt. I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 138–152). Fagbokforlaget.

Omland, S. & Dahlstrøm, H. K. (2025). Mediert tro: En analyse av NRKs barneprogram Selma og jakten på den perfekte tro. *Skandinavisk Tidsskrift for Teologi Og Kirke*, *52*(2), 98–113. https://tidsskrift.dk/sttk/article/view/157988

Retriever. (2015). *Medieanalyse: Innvandring og integrering i norske medier 2014*. Retriever.

Retriever. (2017). *Islam og muslimer i norske medier i 2016*. Fritt Ord og Retriever.

Sjøvaag, H. (2020). *Journalistikkens problem: demokrati, økonomi og teknologi*. Universitetsforlaget.

Skaug, C. (2023). *Imam i Storbritannia forklarte hvordan kvinner skal steines. Document.no.* https://www.document.no/2023/09/04/imam-i-storbritannia-forklarte-hvordan-kvinner-skal-steines/

Sviggum, S. K. (2021). *Hadia Tajik under minnemarkering: – Vi som myndigheter må ta vår del av ansvaret*. *VG*. https://www.vg.no/nyheter/i/G3P08x/hadia-tajik-under-minnemarkering-vi-som-myndigheter-maa-ta-vaar-del-av-ansvaret

Tjelmeland, H. & Brochmann, G. (2003). *Norsk innvandringshistorie: I globaliseringens tid 1940–2000*. Pax Forlag.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt.* Cappelen Damm Akademisk.

Toft, A. (2017). Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.). *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.

Toft, A. (2023). «Religion i NRK nyheter: Synlighet og spill på etablerte forestillinger». *Kirke og Kultur*, *128*(2), 134–154.

Toft, A. (2024). Islam og muslimer i NRK Dagsrevyen i 2021. *Din – tidsskrift for religion og kultur*, (1), 65–90. https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/2285

Vegge, T. F. (2023). *Drapsofferet og drapssiktet mann skilt på islamsk vis i august: – Ble enige. Fædrelandsvennen*. https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/pQeroj/drapsofferet-og-drapssiktet-mann-ble-skilt-paa-islamsk-vis-i-august-ble-enige

Vogt, K. (2008). *Islam på norsk: moskeer og islamske organisasjoner i Norge*. Cappelen Damm.

Hognestad, L. I. (2026). Pølsevev i beste sendetid på NRK? Personlige og sosiale verdier i første sesong av serien Team Pølsa. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 265–283). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771212

12

Pølsevev i beste sendetid på NRK?

Personlige og sosiale verdier i første sesong av serien Team Pølsa

Liv Iren Hognestad

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: Kapittelet analyserer hvilke sentrale menneskelige verdier som kommer til uttrykk i første sesong av serien *Team Pølsa* på NRK, og hva som skjer når verdier kolliderer. Funnene ses i lys av allmennkringkasterens samfunnsansvar. Schwartz' teori om grunnleggende menneskelige verdier utgjør det bærende teoretiske rammeverket, og tematisk analyse brukes som metode. De sentrale verdiene i serien kan særlig knyttes til tre temaer: *målet*, *individet* og *laget*. Temaet *målet* kjennetegnes av verdier som *ambisiøst mål* og *ansvar*. For *individet* vektlegges verdiene *å være som andre*, *mestring* og *respekt for individet*. *Å være en del av et lag*, *å kunne stole på hverandre* og *vise omsorg* er sentrale verdier knyttet til *laget*. *Prestasjon* som verdi er sentral i verdikonfliktene knyttet til både lag og individ. Samtidig er det rom for den enkeltes begrensninger og sårbarhet. Gjennom serien evner NRK å oppfylle deler av sitt samfunnsansvar ved å vektlegge noen grunnleggende menneskelige verdier og gjenspeile noe av mangfoldet i befolkningen.

Nøkkelord: Verdier, Team Pølsa, nedsatt funksjonsevne, NRK, allmennkringkaster, samfunnsansvar

Abstract: The chapter analyzes which key human values are expressed in the first season of the NRK series Team Pølsa and what happens when values collide. The findings are viewed in light of the public service broadcaster's societal responsibility. Schwartz's theory of basic human values constitutes the main theoretical framework, and thematic analysis is used as the method. The central values in the series can be particularly linked to three themes: *the goal*, *the individual*, and *the team*. The theme of *the goal* is characterized by values such as *ambitious goals* and *responsibility*. For *the individual*, the values emphasized are *being like others*, *mastery*, and *respect for the individual*. *Being part of a team*, *being able to trust one another*, and *showing care* are central values associated with *the team*. *Performance* as a value is central to the conflicts of values related to both the team and the individual. At the same time, there is room for individuals' limitations and vulnerability. Through the series, NRK is able to fulfill parts of its societal responsibility by emphasizing certain fundamental human values and reflecting some of the diversity in the population.

Keywords: Values, Team Pølsa, disability, NRK, public broadcaster, social responsibility

Innledning

I januar 2024 etterlyste NRK unge mellom 8 og 16 år med nedsatt funksjonsevne som hadde lyst til å gå barneskirenn, lære å gå eller pigge på ski, og der målet var å fullføre et renn under ski-VM i Trondheim (Rismyhr, 2024). Et drøyt år senere var *Team Pølsa* en seersuksess med gjennomsnittlig 1,3 millioner seere per episode, og våren 2026 ble serien etterfulgt av sesong to og planer for en tredje (NRK, 2026a).

Til tross for at vår samtid er preget av fragmentering og individualisering, også på mediefronten, traff *Team Pølsa* et stort og bredt publikum. Over to tredjedeler av seerne strømmet serien (NRK, 2026b, s. 70). Serien og deltakerne har siden vunnet en rekke priser både sammen og individuelt (Kaalstad & Andreassen, 2025; NRK, 2025b; Ramstad, 2025; Tangen & Lervik, 2025).

Det nordiske mediesystemet kjennetegnes blant annet av ansvarsmodellen, der medier har et sosialt ansvar på vegne av fellesskapet (Hallin & Mancini, 2004, s. 169; Skjerdal, 2026, s. 200). Som riksdekkende, statsfinansiert allmennkringkaster har NRK et særskilt ansvar. NRKs formål er å tilby medieinnhold for hele befolkningen for å oppfylle demokratiske, sosiale og kulturelle behov i samfunnet, blant annet gjennom å styrke norsk språk, identitet og kultur samt gjenspeile mangfoldet i befolkningen (NRK, 2023). I rapporten Allmennkringkasterregnskapet 2025, der et bilde av *Team Pølsa* pryder forsiden, vektlegger kanalen selv at de skal «skape innhold som gir store fellesopplevelser og samler befolkningen», også når publikum ikke opplever innholdet samtidig (NRK, 2026b, s. 5). Regnskapet har som oppgave å dokumentere hvordan kanalen har oppfylt samfunnsoppdraget sitt overfor Medietilsynet (NRK, 2026b, s. 4).

Medier tilbyr oss en miks av informasjon, debatt, samfunnskritikk og underholdning, og innholdet som deles, bærer med seg verdier som påvirker vår forståelse av oss selv og verden rundt oss (Østbye et al., 2013, s. 16). Et høyt, daglig mediekonsum i befolkningen tilsier at det er viktig å ha kunnskap om hvilke verdier medienes innhold formidler (Bekkengen, 2024; Hågvar, 2007). Problemstillingen i dette kapittelet er: Hvilke sentrale personlige og sosiale verdier kommer til uttrykk i den første sesongen av *Team Pølsa*, og hva skjer når verdier kolliderer? Funnene ses deretter i lys av NRKs overordnede samfunnsansvar. Schwartz' teori om grunnleggende menneskelige verdier anvendes som teoretisk rammeverk (1992, 2008, 2012), og metoden er tematisk analyse (Alvinius et al., 2023; Johannessen et al., 2018).

Teoretisk perspektiv

Menneskelige verdier regnes som avgjørende for å forklare menneskers holdninger og handlinger både på samfunns-, gruppe- og individnivå, og verdier er viet bred oppmerksomhet innen en rekke forskningsfelt, også innenfor mediefeltet (Andkjær & Ishøi, 2023; Røed, 2024; Varghese & Uhls, 2021). Samtidig er det ingen klar konsensus om hvordan man definerer eller tilnærmer seg begrepet, og verdier er både foranderlige og inngår i ulike kontekster (Christoffersen et al., 2024, s. 3; Tuulik et al., 2016, s. 152). I 1973 lanserte Rokeach sin *Value Survey* som måler ulike typer verdier. Surveyen har siden dannet grunnlaget for mange verdistudier (Tuulik et al., 2016, s. 151). Den europeiske verdistudien, *European Values Study*, går tilbake til 1981 og studerer ulike aspekter ved verdier knyttet til det europeiske kontinentet (European Values Study, u.å.).

Schwartz' teori om grunnleggende verdier er utprøvd og bekreftet gjennom en rekke ulike studier og ulike kvantitative og kvalitative metoder på tvers av kulturer (Kerlin, 2020; Schwartz, 1992, 2008, 2012; Varghese & Uhls, 2021), noe som indikerer noen grunnleggende universelle verdier som er anvendbare i forskningsøyemed, til tross for at det ikke er konsensus i akademia om hvordan verdibegrepet forstås.

Grunnleggende verdier

Ifølge Schwartz kjennetegnes verdier av seks særtrekk: De er overbevisninger uløselig knyttet til følelser, de viser til ønskelige mål som motiverer handling, overskrider enkelthandlinger og -situasjoner, fungerer som standarder eller kriterier, er rangert etter viktighet i forhold til hverandre, samt at den relative viktigheten av flere verdier styrer handling (Schwartz, 2012, s. 3–4).

Ti grunnleggende, menneskelige verdier som lar seg identifisere på tvers av kulturer til tross for betydelige individuelle forskjeller, danner grunnlaget for Schwartz' teori (Schwartz, 2012, s. 11). Schwartz fokuserer blant annet på hvordan verdier er strukturert i forhold til hverandre, og han finner at verdiene prioriteres ganske likt på tvers av landegrenser (Schwartz, 2012, s. 12, 14–15).

De grunnleggende verdiene er *selvstendighet* forstått som å kunne tenke og handle selvstendig, *stimulering* forstått som spenning og utfordringer i livet, *hedonisme* forstått som jakt på glede, *prestasjon* forstått som evnen til å vise

ferdigheter som gir anerkjennelse, *makt* forstått som kontroll eller innflytelse over andre eller ressurser, *sikkerhet* forstått som både sosial orden og sikkerhet for den enkelte, *konformitet* forstått som evne til å innpasse seg de nærmeste man omgås for å unngå negative utslag for den enkelte, *tradisjon* forstått som respekt og anerkjennelse av verdier knyttet til kultur eller religion, *velvilje* forstått som samarbeid og støtte med de nærmeste, noe som igjen gagner en selv, og *universalisme* forstått som en forståelse og beskyttelse av alles beste (Schwartz, 2012, s. 5–7).

De fem første verdiene kjennetegnes av et personlig fokus, mens de fem siste har et sosialt fokus (Schwartz, 2012, s. 13–14). Denne todelingen i personlige og sosiale verdier legges også til grunn i denne studien. I virkeligheten vil inndelingen ha betydning på tvers, men det er likevel hensiktsmessig å bruke dem som kategorier for å forstå både verdikonflikter og verdiprioriteringer. *Sikkerhet* og *universalisme* regnes som grenseverdier: De vektlegger primært andres interesser, men berører også personlige interesser (Schwartz, 2012, s. 14).

Noen verdier står nær hverandre, mens andre verdier konkurrerer mot hverandre. Schwartz finner to motstående dimensjoner som synliggjør noen overordnede konflikter (Schwartz, 2012, s. 8): *Åpenhet for endring* forankret i verdier som *selvstendighet* og *stimulering* i kontrast til *bevaring* forankret i verdier som *sikkerhet*, *konformitet* og *tradisjon*, og *selvforbedring* forstått som *personlig suksess* i kontrast til *selvtranscendens*, det å vektlegge *hensyn til andres beste*.

Dahle (2002, s. 42) utviklet et kvalitativt analyseverktøy for å kunne identifisere underliggende livssyn i medietekster. Verktøyet er brukt på medietekster som spenner fra ungdomsserien Dawson's Creek (Dahle, 2002) til YouTube-kanalen til Victor Sotberg og TikTok-kanalen til Leah Isadorah Behn (Dahle, 2023). Verdier utgjør det laveste nivået i modellen og etterfølges av menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro (Dahle, 2002, s. 41). Ifølge Dahle kommer verdier til uttrykk gjennom *observerbar livspraksis*, det mennesker sier og gjør (Dahle, 2023, s. 186), og denne tilnærmingen anvendes også i denne studien.

Schwartz' teori er orientert mot verdikonflikter hos individet, men verdikonflikter kan også oppstå mellom individer (Christoffersen et al., 2024, s. 7), og begge typer har relevans for denne studien. Christoffersen et al. (2024, s. 9), som har studert forhandling av verdier i sjelesorg, peker på at man kan

velge å skjule eller avsløre en verdikonflikt før man velger en av tre strategier for å håndtere den: velge en av verdiene i spill, gå for en tredje verdi eller bli værende i ambivalensen i verdikonflikten.

Tidligere forskning

Verdier i medieproduksjoner er studert med ulike teoretiske og metodiske tilnærminger både nasjonalt og internasjonalt. Her presenterer jeg et utvalg studier med relevans for denne studien. Siden deltakernes funksjonsnedsettelser er et premiss i *Team Pølsa*, er jeg også kort innom forskning om representasjon av funksjonshemmede.

Med utgangspunkt i fjernsynets betydning for barns verdiutvikling undersøkte Varghese og Uhls (2021) verdier i amerikanske tv-serier for tweens fra 1967 til 2017. De fant at *fellesskapsfølelse*, som har vært dominerende fra starten, taper terreng for *berømmelse* i 2007 før *prestasjon* overtar i 2017 (Varghese & Uhls, 2021, s. 5). Forskerne finner også et klart skille mellom reality-tv, som vektlegger personlige verdier, og fiksjonsprogrammer med fokus på kollektive verdier (Varghese & Uhls, 2021, s. 6).

Andkjær og Ishøi (2023) undersøkte motivene og verdiene til deltakerne i den danske reality-serien *Alone in the wilderness,* der de skulle overleve alene i villmarken med minimalt med hjelpemidler. Noen deltakere var motivert av muligheten til å vinne konkurransen, men verdien av *å vinne* ble svekket til fordel for *verdien av natur* og *det enkle livet*. *Muligheten til personlig utvikling* ble også verdsatt.

Røed (2024, s. iv) undersøkte hvilke interesser og verdier som kom til uttrykk i fire sesonger av reality-serien *Kompani Lauritzen,* samt bøker skrevet av to av befalet. Ikke overraskende spilte militære verdier med fokus på det kollektive, som for eksempel evne til *å vise lagånd* og *å samarbeide*, en stor rolle (Røed, 2024, s. 45). Disse verdiene balanseres mot individuelle verdier: Deltakerne skal forsøke *å bli den beste versjonen av seg selv* og blir blant annet testet på *viljestyrke* (Røed, 2024, s. 45). Den store plassen sårbarhet, skuffelse og redsel vies i serien, antar Røed kan knyttes til kommersielle hensyn ved reality-tv som sjanger, med ønske om oppmerksomhet og høye seertall, og

peker også på at atferden ikke fremstår som uønsket fra befalets side (Røed, 2024, s. 46).

Funksjonshemmedes representasjon i media belyses fra ulike perspektiver av Eide et al. (2014), blant annet funksjonshemmedes underrepresentasjon i media og hvilke stereotypier som har dominert når funksjonshemmede har vært omtalt.

Reality-serien *Ingen grenser*, der voksne mennesker med funksjonsnedsettelser skulle fullføre en villmarkekspedisjon i fellesskap, omtales av Grue (2014, s. 68) som en «standardreferanse for synliggjøring av funksjonshemmede». Samtidig skapte serien stor debatt knyttet til fremstillingen av funksjonshemmede da den ble sendt på NRK og senere TV2, blant annet knyttet til hvorvidt deltakernes kropper ble fremstilt på en spekulativ måte (Grue, 2014, s. 68–69).

Metode

For å kunne undersøke hvilke sentrale personlige og sosiale verdier som kommer til uttrykk i *Team Pølsa*, og hva som skjer når verdier kolliderer, anvender jeg tematisk analyse som metode. Tematisk analyse er «et kvalitativt analytisk verktøy for å identifisere mønster gjennom å analysere, tolke og beskrive temaer» (Braun & Clark, 2021, sitert i Alvinius et al., 2023, s. 11, min oversettelse). I denne studien anvender jeg en induktiv, hermeneutisk tilnærming for å la temaer knyttet til sentrale verdier avledes av datamaterialet.

Datamaterialet består av samtlige seks episoder fra første sesong for å kunne svare best mulig på problemstillingen. Som medieproduksjon utgjør episodene sekundærdata uten tilgang til upublisert materiale og bakenforliggende valg, og det kan være en svakhet (Alvinius et al., 2023, s. 46). Samtidig er datamaterialet identisk med det publikum har sett på skjermen, og serien er fortsatt tilgjengelig på NRKs nettsider, noe som bidrar til transparens og etterprøvbarhet. Dette er en styrke, særlig fordi kvalitativ metode i utgangspunktet gir et stort rom for skjønn.

Hver episode er transkribert med utgangspunkt i tekstingen, men småord som er utelatt, er tatt med der det er mulig å høre. Hvem som sier hva, er også

registrert. Det er kun noen svært få tilfeller der det ikke er mulig å høre hva som blir sagt, eller hvem som snakker. Episodene er sett flere ganger, også for å registrere det som skjer. Slik fanger jeg opp verdier gjennom den observerbare livspraksisen (Dahle, 2023, s. 186). I kodeskjemaet har jeg etterstrebet en datanær koding for å reflektere materialets konkrete innhold på vei mot overordnede kategorier og temaer (Johannessen et al., 2018, s. 290), tatt notater og skrevet loggbok for å dokumentere valg underveis.

Jeg så første sesong av *Team Pølsa* som publikummer før jeg bestemte meg for å forske på serien. Til tross for at jeg har blitt rørt av enkeltscener, og også vært kritisk til deler av fremstillingen, har jeg vært opptatt av å analysere datamaterialet med et så kritisk og rettferdig blikk som mulig. Prosjektet er meldt til Sikt og vurdert å være i tråd med kravene i personvernregelverket.

Sjanger og hovedpersoner

Serien er produsert av NRK i samarbeid med Teddy TV, er tillatt for alle og kategorisert sjangermessig som livsstil (NRK, 2025a). Serien har også flere av kjennetegnene for reality-tv, som for eksempel en konstruert utfordring med nøye utvalgte, gjerne vanlige mennesker som ofte vises i kritiske og følelsesladde situasjoner (Andkjær & Ishøi, 2023, s. 2–3).

Det var de seks ungdommene Mikkel, Peder, Pia, Sunniva, Syver og Trygve som utgjorde laget sammen med teamleder Øystein «Pølsa» Pettersen, tidligere langrennsløper og olympisk mester. Ungdommene har ulike funksjonsnedsettelser og skulle som nevnt gå som et lag under ski-VM i Trondheim. Underveis fikk de støtte fra Kjersti O. Linnes og andre ansatte fra Beitostølen Helsesportsenter, i tillegg til tre andre olympiske mestere og to artister.

Funn og analyse

I arbeidet med å kartlegge sentrale personlige og sosiale verdier i den første sesongen av *Team Pølsa* identifiserer jeg tre temaer som utpeker seg: *Målet*, *individet* og *laget*. I det videre går jeg nærmere inn på hver av dem og tilhørende verdikategorier som fremstår som sentrale. Temaene kan ha

berøringspunkter med hverandre på enkelte områder, men presenteres atskilt for å gi overblikk og struktur. *Individet* som tema er i utgangspunktet tett koblet til personlige verdier, mens *laget* normalt resonnerer med sosiale verdier. Begge typer verdier gjør seg gjeldende når *målet* er tema, og *målet* fungerer også som en overbygning både på individ- og lagnivå. Sentrale verdikonflikter, når verdier kolliderer enten hos den enkelte eller mellom individer, gjennomgås i tilknytning til hvert tema.

Målet

Temaet *målet* handler både om verdien av hovedmålet – det å gjennomføre et skirenn som lag under ski-VM innenfor tidsrammen foran fullsatte tribuner – samt en rekke delmål, både individuelt og som lag. Sentrale verdier her er kategorisert som *ambisiøst mål* og *ansvar*.

Allerede tidlig i første episode fremstilles hovedmålet som nær uoppnåelig og samtidig svært verdifullt. «Hva synes du om målet jeg har satt for gruppa, Kjersti?» spør Øystein, og får til svar at hun tenker at det er et veldig hårete mål. Hun sier at løypene i Granåsen er verdens hardeste, og antyder at han kunne valgt et lettere mål. Det er ikke et alternativ:

> *Nei, jeg vil ikke det. Jeg vil gi dem muligheten til å stå på den største scenen og mestre noe som veldig mange er litt skeptiske til at de kan klare. De er vant til å stå bak sceneteppet. Jeg vil vise de og alle andre at vi får det til. (Øystein Pettersen, episode 1)*

Trygve omtaler målet som Øysteins mål, noe utenfor deltakernes kontroll. Han sier også at det er galskap. I siste episode, litt før skirennet, sier Kjersti at ikke engang eliten blant parautøvere får lov til å konkurrere i Granåsen. Siden gjengen skal gå som et lag, har Øystein fått gjennom et unntak.

Andre hindre oppstår underveis og bidrar til usikkerhet om laget vil klare hovedmålet. Noen av hindrene knyttes til deltakerne individuelt og som lag. I tillegg kommer isete VM-løyper som blant annet fører til at en av de svenske favorittene pådrar seg hjernerystelse og må trekke seg fra mesterskapet.

Gjennom å bli valgt ut og å takke ja til å være med på *Team Pølsa* må vi anta at deltakerne og deres foresatte har godtatt premissene for konseptet, uten at vi kjenner detaljene. Både teamleder Øystein og deltakerne kjenner på et

ansvar for å oppnå målene. Flere av ungdommene stiller underveis spørsmål ved om de selv har det som trengs for å kunne nå målene, særlig hovedmålet, og uttrykker også bekymring og omsorg på de andre deltakernes vegne. Øystein fremstår i hovedsak optimistisk overfor deltakerne, selv om han er tydelig på hva som kreves. Overfor seerne gir teamlederen likevel flere ganger uttrykk for at han er usikker på om de vil klare hovedmålet, og om han selv har det som kreves. «Jeg er livredd for å skuffe dem. Og jeg vet ikke om jeg er kvalifisert. Jeg har gjort mange skumle ting, men dette er det skumleste», sier han. Sitatet har klare paralleller til Schwartz' særtrekk ved verdier: at de er uløselig knyttet til følelser og viser til ønskelige mål som motiverer handling (Schwartz, 2012, s. 3).

Det ambisiøse målet og *ansvarsfølelsen* for lagmedlemmene er uløselig forbundet til laget og er slik et uttrykk for sosiale verdier, nærmere bestemt *velvilje*, samarbeid og støtte med de nærmeste (Schwartz, 2012, s. 7). Samtidig har det å oppnå målet klare forbindelser til personlige verdier som *selvstendighet* og *prestasjon* for den enkelte (Schwartz, 2012, s. 5). Øysteins usikkerhet kan forstås som en indre verdikonflikt, som han i hovedsak velger å skjule for deltakerne, men ikke for publikum (Christoffersen et al., 2024). Kjernen i konflikten er om målet han har satt for laget, er for ambisiøst eller ikke, og om han vil klare å lose laget i mål. Øystein virker å tro at det er mulig, og velger å stå i ambivalensen mellom *velvilje* og *prestasjon* (Christoffersen et al., 2024; Schwartz, 2012). Å gi opp er aldri et alternativ.

Individet

Under temaet *individet* trer sentrale verdier som *det å være som andre*, *mestring* og *respekt for enkeltindividet* frem som tydelige kategorier.

Teamlederen vektlegger forskjellene mellom deltakerne innledningsvis i serien: «Seks ungdommer med helt ulike funksjonsnedsettelser og utfordringer skal trene seg opp til å fullføre et skirenn …» Litt senere spør Øystein Kjersti om hva hun tror blir det vanskeligste for ham. «Å greie å takle den brede variasjonen av funksjonsnedsettelser», svarer hun.

Deltakerne på sin side løfter frem det *å være som andre* som en tydelig verdi. Dette gjelder i møte med laget, som da Pia forteller at hun ikke vil dumme seg ut foran de andre, og da Trygve sier at det ikke føles godt å være annerledes og svakere enn de andre da ungdommene øvde på å falle og reise seg.

Å være som andre er også verdifullt generelt. Syvers pappa forteller at det ble viktig for Syver å vise at han også kunne klare ting da han gradvis mistet synet. Pia tenker at andre kan synes det er stress å være sammen med henne, og at de kan synes det er rart at hun er annerledes. Sunniva har en skjult funksjonsnedsettelse og forteller at hun ikke pleier å snakke med noen om det fordi hun ønsker å være normal. Trygve sliter med å akseptere at han ikke er like høy eller ikke klarer å gå like mye som alle andre, noe han synes er flaut. Blikking synes han er veldig ubehagelig. «Fordi jeg er jo som alle andre», sier han.

En motvekt til det *å være som andre* kommer tydelig frem da Øystein omtaler Syver som unik fordi han sprer så mye glede rundt seg, også da han har vondt og mister motivasjonen underveis mot fjelltoppen Rasletind.

I begynnelsen av serien får publikum vite at deltakerne skal bli kjent med sine egne styrker og svakheter, og blant annet testes på mot. Deltakerne får mange anledninger til å kjenne på *mestring* gjennom ulike oppgaver underveis. Pia pusher kroppen sin da hun går opp stigen under isbadingen. «Jeg tar stigen. Vær litt selvstendig, Pia», sier hun til kamera. «Hvem sin kropp er dette? Er det meg? Nå kan jeg klare alt», sier hun etterpå. Verdien av *personlig utvikling*, som Andkjær og Ishøi (2023) finner i sin studie, er tydelig til stede her også. Peder, som sliter med å håndtere følelser, klarer å beholde roen under ski-VM i Trondheim, og slik fortsetter det.

Samtidig er det rom for å ikke mestre, så lenge man gjør så godt man kan. «Om du må bli dytta – OK. Da vet vi det. Det er ikke noe nederlag», sier Øystein til Trygve da han skal forsøke seg på å pigge oppoverbakke. Her ser vi paralleller til *Kompani Lauritzen* der sårbarhet ikke fremstår som uønsket hos befalet (Røed, 2024, s. 46).

Særlig Trygve og Syver fremstår med ulike verdiprioriteringer fra starten. Syver elsker utfordringer, noe som passer med personlige verdier som *stimulering*, *hedonisme* og *prestasjon* hos Schwartz (2012, s. 5). «Alt er mulig hvis man bare prøver», sier han. Diagnosen barnedemens gjør at Syver mest sannsynlig vil komme til å dø tidlig dersom det ikke utvikles medisiner. «Jeg må leve fullt ut hver dag. For hvis jeg ikke gjør det, kan det være at jeg ikke lever lenger», sier han. Trygve sier flere ganger at han er livredd både for seg selv og de andre. «Jeg tør ingenting», sier han, en tilnærming som tangerer *sikkerhet* som grunnleggende grenseverdi med både sosial og personlig forankring

(Schwartz, 2012, s. 6). Som i *Kompani Lauritzen* vies også sårbarhet, skuffelse og redsel plass i *Team Pølsa* (Røed, 2024, s. 46).

Trygve er den som i størst grad utfordrer delmålene underveis fordi han er redd, særlig i starten. I stedet for å tilpasse seg gruppen, *konformitet*, viser han *selvstendighet* fordi *sikkerhet* er viktigst (Schwartz, 2012, s. 5–6). Han møter ikke opp da de skal øve på å kjøre nedoverbakke. Han står over isbading, og vil ikke sitte på med snøskuter eller snørafte, men her klarer Øystein til slutt å få Trygve opp på fjellet og om bord i båten de skal snørafte med. Teamlederen har derimot tro på Trygve. «Jeg tror den fyren er tøffere enn de aller fleste», sier Øystein med tanke på all motstanden Trygve har opplevd i oppveksten.

Da Syver skal opp i båten, merker Trygve usikkerheten hans, og hans eget behov for *sikkerhet* viker til fordel for behovet for å trygge kameraten. Episoden i båten fremstår som et vendepunkt for Trygve. Et av særtrekkene ved verdier hos Schwartz er at de er rangert etter viktighet for individet, og her ser vi at Trygves rangering endres fra *sikkerhet* for egen del til omsorg for lagkameraten, noe som kan knyttes til den grunnleggende sosiale verdien *velvilje* (Schwartz, 2012, s. 4).

Verdien *respekt for enkeltindividet* kommer særlig til uttrykk gjennom ytringer og handlinger knyttet til ungdommenes kropp, men også i møte med oppgavene som venter, og da ofte fra teamlederen. «Er det sånn, sånn eller en klem?» spør Øystein da han møter Sunniva første gang, og viser frem knoke- eller håndhilsen som alternativ. Han spør Trygve om han kan få lov til å løfte ham oppi hundesleden, Syver om han vil gå helt til toppen under testrennet, og Peder om det er i orden å gi en klem fordi Øystein synes han er god på å samarbeide da utøverne første gang går sammen som et lag.

Å være som andre er en verdi med et sosialt fokus, og passer overens med de grunnleggende verdiene *universalisme* og *velvilje* hos Schwartz (2012, s. 7). Flere av deltakerne har funksjonsnedsettelser som er synlige, noe de opplever som et hinder med tanke på å bli oppfattet som andre. Verdien av å vise *respekt for enkeltindividet* passer også inn i et sosialt fokus med *universalisme* som grunnleggende verdi (Schwartz, 2012, s. 7).

Mestring er en verdi med tydelig personlig fokus som gir gjenklang i Schwartz' verdier *selvstendighet*, *stimulering*, *hedonisme* og *prestasjon* (Schwartz, 2012, s. 5). Særlig for Trygve blir den indre verdikonflikten synlig når han i flere situasjoner dras mellom ønsket om mestring og frykten han kjenner på. *Sikkerhet* hos Schwartz er en grenseverdi som primært er forankret

i fellesskapet, men som også har betydning for den enkelte (Schwartz, 2012, s. 14). Underveis i serien skifter Trygves strategi fra å gi etter for frykten til å stå i ubehaget (Christoffersen et al., 2024). Behovet for *å bevare* det kjente viker for *åpenhet for endring* (Schwartz, 2012, s. 8). Gjennom denne endringen i verdiprioriteringer åpner han for å kjenne på de nevnte grunnleggende personlige verdiene, kanskje særlig *selvstendighet* og *prestasjon* (Schwartz, 2012, s. 5). Samtidig kan endringen også være forankret i laget og det felles oppdraget. Endringen synliggjør også at det kan være forskjell mellom de verdiene vi holder høyt, og de verdiene vi lever ut (Doehring, 2015 sitert i Christoffersen et al., 2024, s. 4).

Laget

At deltakerne skal gå sammen som et lag, er helt sentralt i serien. Det kan være at enkelte av deltakerne hadde klart å fullføre skirennet på egenhånd, men utfordringen er å klare det sammen. Det å være *del av et lag*, *å kunne stole på hverandre* og *vise omsorg* fremstår som sentrale verdier knyttet til temaet *laget*.

Det *å være en del av et lag* har vært en drøm for Pia siden hun var liten, og er en sterk drivkraft for henne. Pia vil vise at hun fortjener en plass i laget, og pusher seg selv for å klare det. Særlig Mikkel motiveres av Pias drøm, og han jobber aktivt for at den skal realiseres. «Jeg ville aldri ødelegge drømmen til Pia», sier han. Her ser vi et tydelig eksempel på et av Schwartz' særtrekk ved verdier: at de viser til ønskelige mål som motiverer handling.

Da laget skal rappellere, ber Trygve om å få gå først, selv om han er redd. Dagen i forveien måtte han gi seg på hesteryggen, og nå vil han vise de andre på laget at han er en sterk person som klarer ting. Også for Peder har det stor verdi *å være en del av et lag*. Han har en diagnose som gjør samarbeid vanskelig. «Jeg er ikke et lagmenneske», gråter han fortvilet da Pia og Mikkel fikk vondt som følge av at han falt. Da Øystein sa at han var god på å samarbeide, kom gledestårene. Igjen ser vi verdienes tette kobling til følelser (Schwartz, 2012, s. 3). Teamlederens utbredte bruk av ord som «*vi*», «*oss*» og formuleringen «*alle eller ingen*», et slags fellesspråk, bidrar til opplevelsen av *å være en del av laget*. Samtidig bidrar det til å nedtone makten som ligger i det å være teamleder.

Under øvelsen der utøverne øver på å falle og reise seg, oppstår en tydelig verdikonflikt mellom Trygve og Øystein. Trygve klarer ikke å reise seg på

egenhånd, og misliker at han fremstår hjelpeløs. Øysteins intensjon er å få ungdommene til å skjønne at de må samarbeide som lag, og at det vil variere hvem som trenger hjelp, noe som passer med *velvilje* hos Schwartz (2012, s. 7). Verdien av samarbeid er også noe som er vektlagt i *Kompani Lauritzen* (Røed, 2024, s. 45). I etterkant har de to en samtale der Trygve setter ord på noe av ubehaget ved å føle seg hjelpeløs, og Øystein sier at det er modig av ham å si det. Samtalen avsluttes med at Øystein ber om hjelp fra Trygve til å lage mat, noe Trygve både liker og er god til. Slik endres fokuset fra hjelpeløs til bidragsyter og ressurs, noe som kan kobles til *prestasjon* som verdi (Schwartz, 2012).

Olympisk mester og tidligere deltaker i *Ingen grenser*, Birgit Skarstein, hjelper Pia og Trygve å bli bedre til å pigge på ski, og peker på at alle er litt sårbare innimellom:

> *Det gjelder å finne det man kan bidra med, og det man er god på. Og det er ikke noe nederlag å ta imot hjelp. Det er faktisk ganske viktig, for det er det som er å være sterk. Hvis man tenker som en gruppe. (Birgit Skarstein, episode 5)*

Igjen ser vi klare paralleller til *Kompani Lauritzen* og betydningen av samarbeid, samtidig som det er rom for den enkeltes begrensninger (Røed, 2024).

Betydningen av *å kunne stole på hverandre* vektlegges fra starten. Syver, som er blind, lærer å stole på Sunniva som synstolker og kjører sammen med ham i nedoverbakker. Både Trygve og Pia, som har piggkjelker, er skeptiske til å få hjelp av de andre. Mikkel forsikrer at Pia kan stole på ham og Peder. Trygve synes det føles utrygt å bli dratt av Syver og Sunniva, så Øystein lover at han skal holde. Men underveis slipper Øystein for å gi dem muligheten til å kjenne på mestring, og det går fint lenge, men på toppen kjenner Trygve at kjelken holder på å tippe.

«Jeg følte at jeg ikke kunne stole på ham», sier Trygve. Øystein på sin side føler seg utilstrekkelig. «Idet du lover Trygve å være der, er det viktig at du er der», sier Kjersti. Trygves behov for sikkerhet kolliderer med Øysteins ønske om at laget skal få kjenne på mestring, og dagen etterpå møter ikke Trygve opp til første øvelse. Det virker som Øystein etter hvert klarer å gjenvinne Trygves tillit ved å både pushe og bakke ham på hva han selv vil når det gjelder isbading, skuterkjøring og snørafting.

På kvelden, etter Trygves vendepunkt under snøraftingen, spør Øystein om Trygve synes han pushet ham for mye, og han svarer «Kanskje litt.» Tillitsbruddet, opphavet til verdikonflikten, er ikke tema, men Øystein vektlegger Trygves mot og at han er glad i å hjelpe folk. «Godt å føle at man er verdt noe, bidra og hjelpe andre», sier teamlederen og knytter slik verdi tydelig til prestasjon.

Å hjelpe andre er et klart uttrykk for å *vise omsorg*, en verdi som kommer til uttrykk i både ord og handlinger gjennom ros og heiing, klemmer og trøstende ord. Sunniva tegner hva som kan skje under skirennet for å hjelpe Peder, som kan bli litt stresset. Hun tegner også Fantorangen, bamsen som roer ned Peder, og resten av laget. «Vi er alltid med deg», sier hun. Peder verdsetter støtten fra laget. «De har bakket meg når jeg har hatt det vanskelig. Vi har blitt veldig gode venner», sier han.

Trygve blir berørt av Syver, som har barnedemens. «Jeg vil at Syver skal ha et bra liv. Et bra liv så lenge han har det», sier han. Da laget skal øve på å stå på en scene og fremføre Syvers favorittlåt *Slå, hjerte, slå* av Chris Holsten, med Syver som solist, foreslår Trygve for Øystein at de i hemmelighet skal få artisten til å komme og synge sammen med Syver. Det klarer de, og på Trygves initiativ blir det et øyeblikk som rører mange.

Å vise omsorg er en verdi med tydelig sosialt fokus, og kan særlig knyttes til *velvilje* hos Schwartz (2012, s. 7). Det samme kan sies om *å være en del av et lag*. I fellesskapet er det rom både for å hjelpe og å trenge hjelp. Samtidig kan vektleggingen av den enkeltes bidrag i laget knyttes til den personlige verdien *prestasjon* hos Schwartz (2012, s. 7). Verdikonflikten mellom Trygve og Øystein under falløvelsen kan knyttes til personlig orienterte verdier som å fremstå *selvstendig* og kunne *prestere*, og til *velvilje* gjennom samarbeid, en sosialt forankret verdi. Strategien for å løse konflikten er å fokusere på områder der Trygve er en ressurs for andre, altså en tredje verdi (Christoffersen et al., 2024).

Verdien av *å stole på hverandre* kan på generell basis knyttes til de grunnleggende sosiale verdiene *universalisme* og *velvilje* hos Schwartz, men i det konkrete tilfellet med Trygve også til grenseverdien *sikkerhet* (2012, s. 6–7). Verdikonflikten mellom ham og Øystein er forankret i *sikkerhet* kontra *mestring* i form av prestasjon, og Trygves strategi er å velge en tredje verdi som fjerner faren for risiko: å ikke møte opp til neste øvelse (Christoffersen et al., 2024). Øystein forsøker å finne riktig balanse mellom å pushe og å bakke Trygve, slik at han selv til slutt velger *mestring* foran *sikkerhet*. I dialogen i etterkant ser vi igjen at fokuset er på Trygve som en ressurs for andre.

Drøfting og konklusjon

Sentrale personlige og sosiale verdier i første sesong av *Team Pølsa* kommer særlig til uttrykk gjennom de tre temaene *målet*, *individet* og *laget*. Verdier knyttet til *målet* handler om *ambisiøst mål* og *ansvar*. Verdiene er tett koblet til laget og sosiale verdier, men er også avhengige av personlige verdier som *selvstendighet* og *prestasjon*.

Til *individet* som tema finner vi ønsket om *å være som andre*, *mestring* og *respekt for enkeltindividet*. Her er *mestring* tett forbundet med personlige verdier, mens de andre verdiene har et utpreget sosialt fokus.

Laget som tema knyttes til verdier som *å være en del av et lag*, *å kunne stole på hverandre* og *å vise omsorg*. Disse verdiene har et klart sosialt fokus, men den enkeltes bidrag inn i laget peker i retning av personlige verdier.

Verdiene som utkrystalliserer seg i serien, er kompatible med flere av Schwartz' grunnleggende verdier, særlig *selvstendighet*, *prestasjon*, *sikkerhet*, *velvilje* og *universalisme* (Schwartz, 2012), og selv om *sikkerhet* og *universalisme* er grenseverdier med både sosialt og personlig fokus, fremstår *sikkerhet* i denne studien mer som en personlig enn en sosial verdi.

Sett opp mot Schwartz' motstående dimensjoner for konkurrerende verdier (Schwartz, 2012) ser vi en klar preferanse for *åpenhet for endring* på bekostning av *bevaring*. Det gir også mening knyttet til *det ambisiøse målet* og vektleggingen av *mestring*. Når det gjelder *selvforbedring* og *selvtranscendens*, ser vi at begge dimensjonene er viktige. Individet er underordnet laget, men samtidig avgjørende for lagets suksess. Og selv om *prestasjon* fremstår som en sentral verdi, slik også Varghese og Uhls (2021) finner, er det rom og aksept for den enkeltes begrensninger og sårbarhet både blant deltakerne og teamlederen.

Ser vi nærmere på hva som skjer når verdier kolliderer, ser vi at de i tre tilfeller avdekkes, mens Øystein holder sin indre verdikonflikt skjult for deltakerne. Konfliktene forsøkes løst både ved å velge en av de to verdiene som kolliderer, ved å velge en tredje verdi eller ved å bli værende i ambivalensen (Christoffersen et al., 2024, s. 9). *Prestasjon* som verdi er i spill enten det er snakk om indre konflikter eller verdikonflikter mellom personer, og som hovedregel følger konfliktene aksen mellom personlige og sosiale verdier. Vi ser også et eksempel på endring i verdiprioritering hos en av deltakerne.

Gjennom *Team Pølsa* vier NRK oppmerksomhet til unge med ulike funksjonsnedsettelser, som tradisjonelt har fått lite medieoppmerksomhet,

og da gjerne knyttet til stereotypier (Eide et al., 2014). Serien bidrar dermed til å gjenspeile noe av mangfoldet i befolkningen. Det er i tråd med kanalens samfunnsoppdrag. Både deltakerne og teamlederen fremstilles som komplekse, med styrker og svakheter, noe som bidrar til å utfordre stereotypier. Selv om *Team Pølsa* er et konstruert konsept, er det ekte mennesker og ekte følelser vi møter på skjermen.

Ungdommenes egen vektlegging av verdien av *å være som andre* og betydningen av *respekt for enkeltindividet* peker i retning av noe universelt menneskelig, og serien vektlegger verdier og utfordringer som seerne uavhengig av funksjonsnivå kan kjenne seg igjen i og bli litt klokere av. Øysteins kommentar avslutningsvis i serien vektlegger også det mellommenneskelige: «Vi må legge til rette for hverandre, og vi må behandle hverandre – ikke bare med respekt, men ordentlig, være litt rausere.»

Før den tid har ungdommene med Øystein «Pølsa» Pettersen bygget og vevd laget sammen, og samtidig truffet en nerve hos publikum. Slik sørger de for pølsevev i positiv forstand hos allmennkringkasteren i beste sendetid, og enda flere inviteres inn gjennom muligheten for strømming. Gjennom *Team Pølsas* verdiformidling oppfyller NRK sentrale deler av sitt samfunnsansvar, med viktige bidrag som kan ha betydning både for enkeltpersoner og fellesskap.

Referanser

Alvinius, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys. Din handbok til fascinerande vetenskap.* Studentlitteratur.

Andkjær, S. & Ishøi, A. (2023). Alone in the wilderness – cultural perspectives to the participants' motives and values from participating in a danish reality TV-show. *Frontiers in Sports and Active Living, 5*, 872485. https://doi.org/10.3389/fspor.2023.872485

Bekkengen, F. V. (2024). *Norsk mediebarometer 2024.* Statistisk sentralbyrå.

Christoffersen, M. G., Haußmann, A. D. & Austad, A. (2024). Caring for-caring about: negotiations of values in pastoral care. *Religions*, *15*, 619. https://doi.org/10.3390/rel15050619

Dahle, M. S. (2002). *På sporet av livssyn. Utvikling og utprøving av eit analyseverktøy – med ungdom som case.* [Hovudoppgåve]. Norsk Lærerakademi Vitenskapelig Høgskole.

Dahle, M. S. (2023). Verdier i tweens' mediehverdag som ressurs i KRLE. Case fra YouTube, TikTok og NRK Super. I I. M. Thorjussen & U. S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 181–196). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa211000

Eide, E., Grue, J. & Vold, T. (2014). *Ut av medieskyggen. Representasjon av funksjonshemmede i media.* Fagbokforlaget.

European Values Study. (u.å.). *European Values Study*.

Grue, J. (2014). Ideologiske premisser for Ingen grenser. Hvem får bli med på tur? I E. Eide, J. Grue, & T. Vold (Red.), *Ut av medieskyggen. Representasjon av funksjonshemmede i media*. Fagbokforlaget.

Hallin, D. & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: three models of media and politics.* Cambridge University Press.

Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse.* Fagbokforlaget.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse.* Universitetsforlaget.

Kerlin, L. (2020). Human values: understanding psychological needs in a digital age. I *Research & Development White Paper* (WHP 371). British Broadcasting Corporation.

Kaalstad, J. E. & Andreassen, T. (2025, desember 19). «Team Pølsa» er «årets navn» i VG. *VG*.

NRK. (2023, januar 27). *Vedtekter for Norsk rikskringkasting AS*. vedtekter-for-norsk-rikskringkasting-as-1-januar-2023.pdf

NRK (2025a). *Team Pølsa.* Episode 1–6. Team Pølsa – NRK TV

NRK (2025b, 9. mai). *Team Pølsa: Vann Gullruten-pris.* Team Pølsa: Vann Gullruten-pris – Siste nytt – NRK

NRK (2026a, 10. mars). Suksessen fortsetter – NRK søker nye deltakere til «Team Pølsa». Pressemelding. Suksessen fortsetter – NRK søker nye deltakere til «Team Pølsa» | NRK

NRK (2026b, 1. april). *Allmennkringkasterregnskapet 2025.* NRKs-allmennkringkasterregnskap-2025_med-statistikk-og-eksternkatalog-2.pdf

Ramstad, H. O. H. (2025, 3. desember). *Ulik-prisen 2025 til Pia Hasund Vareberg.* Handikapnytt. «Team Pølsa» er «Årets navn» i VG

Rismyhr, K. P. (2024, 17. januar). *Vil du delta i barneskirenn?* Endelig barneskirenn for alle! – NRK – Deltaker

Røed, O. M. (2024). *Bli den beste versjonen av deg selv. En analyse av verdier i Kompani Lauritzen* [Masteroppgave]. Forsvarets høgskole.

Schwartz, S. H. (1992). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, *50*(4), s. 19–45.

Schwartz, S. H. (2008). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. I Berkowitz, L. & Zanna, M. P.: *Advances in experimental social psychology*, *Vol. 25*, s. 1–65. Academic Press.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Skjerdal, T. S. (2026). Samfunnsoppdrag under press: Ei undersøking av journalistidentitetar i nordisk allmennkringkasting. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 197–217). Fagbokforlaget.

Tangen, L. & Lervik, F. (2025, 11. september). *Millioner til «Pølsa»*. TV2. Millioner til «Pølsa»

Tuulik, K., Õunapuu, T., Kuimet, K. & Titov, E. (2016). Rokeach's instrumental and terminal values as descriptors of modern organisation values. *International Journal of Organizational Leadership 5*, s. 131–161. https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60252

Varghese, A. & Uhls, Y. T. (2021). *The Rise and Fall of Fame: Tracking the Landscape of Values Portrayed on Tween Television from 1967 to 2017.* The Center for Scholars & Storytellers, UCLA. CSS Values Final Research Report.pdf

Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., Larsen, L. O. & Moe, H. (2013). *Metodebok for mediefag.* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Toft, A. & Østereng, D. Ø. (2026). Mandate, money and media technology: Norwegian public service media companies as providers of educational content. I L. I. Hognestad, P. I. Kjærgård & D. Ø. Østereng (Red.), *Danning og samfunnsansvar: Utdanning og journalistikk i en digital tid* (s. 285–308). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa771213

13

Mandate, money and media technology

Norwegian public service media companies as providers of educational content

Audun Toft & Dag Øivind Østereng

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/

Abstract: The chapter explores how NRK and TV 2, Norway's two Public Service Media companies, came to be major providers of digital educational material. Both educational initiatives emerged as a reaction to wider societal changes brought about by advancements in digital technology. We argue that these initiatives, called NRK School and The Pupil Channel, developed through a complex interplay of technological changes, economic considerations, governmental regulation and policy, and individual initiatives. The empirical material consists of a series of interviews with current and former employees involved in the start-up and further development of NRK School and The Pupil Channel. The article aims to contribute to a broader understanding of the digitalisation of the Norwegian school system, seeing digitalisation as a complex process of societal transformation and agency, rather than an isolated phenomenon within the domain of education.

Keywords: Digitalisation, school, educational material, TV 2, NRK, convergence, public service media

Introduction

In 2009, only two days apart from each other, the Norwegian Public Service Media (PSM) companies NRK and TV 2 launched their educational initiatives NRK School and TV 2 School (later The Pupil Channel). Now, 17 years later, both are major producers and providers of educational material developed for, and aimed at, the Norwegian school system. Despite starting out from similar models, they have evolved in distinctly different directions, with major differences in profile, organisation, platform, and the types of educational content provided. The chapter explores how NRK and TV 2, as distinct media actors, have navigated the intersection of journalistic and pedagogical logics to balance market expansion with their societal responsibilities as PSMs. Their diverging institutional trajectories—from a commercial news-reuse model to a specialised digital school publisher in the case of The Pupil Channel, and from an analogue broadcaster to a state-funded video archive in the case of NRK School—reveal contrasting interpretations of formative responsibility.

Drawing on the theoretical framework of embedded digitalisation, we explore the negotiation of values and practices that occurs when media giants enter the educational market. We specifically investigate the "pedagogisation" of content within The Pupil Channel as a form of market-adaptive responsibility, contrasted with NRK's mandate-driven and journalistic restraint, which prioritises public access and institutional trust over direct pedagogical competition. By examining these developments, we aim to shed light on the media-saturated classroom, where the virtue of societal responsibility serves as a guiding principle in the contribution of these agents to pupils' digital formation. Furthermore, as Terje Skjerdal points out in chapter 9, this also reflects a development he describes as "the media welfare state", a model where authorities rely on a well-functioning media sector to achieve broader societal and welfare objectives.

The digitalisation of Norwegian schools: governance and market

In Norway, the digitalisation of schools is progressing rapidly. New digital technology, devices, platforms and content are increasingly becoming part of everyday educational practice in Norwegian classrooms (Fjørtoft, Thun, & Buvik, 2019; Udir, 2022). Most Norwegian schools have implemented so-called one-to-one solutions, providing pupils with individual digital devices for use at school and at home (Munthe et al., 2022, pp. 44–53). Alongside this, the use of digital learning materials has steadily increased (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, pp. 13–14), moving from an almost total reliance on physical textbooks in the early 2000s (Skjelbred, 2003, p. 64) to extensive use of digital materials that in some cases replace textbooks altogether (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, p. 41).

This strong reliance on digital educational materials is largely the result of political governance. Since the early 2000s, Norwegian authorities have pursued a comprehensive digitalisation policy linking technology, infrastructure, digital resources, research, curriculum development, and digital competence among teachers and pupils (Munthe et al., 2022, p. 38). Although the development of digital learning materials has formally been left to the market (Kunnskapsdepartementet, 2017, p. 19), the Norwegian government has actively sought to "stimulate" the quality of both supply and demand (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, p. 25; Meld. St. 28 (2015–2016), p. 76). This includes public funding for learning materials in low-profit subjects, with explicit priority given to digital resources (Rambøll, 2015, pp. 73–4; Deloitte, 2024, p. 46), subject to strict pedagogical, curricular, and universal design requirements (Kunnskapsdepartementet, 2020; Rambøll, 2015; Udir, 2023). At the same time, market actors have reinforced this trend, as major Norwegian publishers increasingly prioritise digital materials over physical textbooks in response to demand (Vennerød-Diesen & Pedersen, 2023, p. 8).

The digitalisation of Norwegian television

A major finding from our material is that, at the outset, NRK School and The Pupil Channel were first and foremost the results of altered institutional conditions within the media industry, rather than initiatives originating within the educational domain. To fully understand why the two PSM broadcasters went into education, it is essential to understand the massive changes in digital communication in the early 2000s and the effects these had on broadcasting media. The digitalisation of news media has not been a uniform process: different media were digitalised at different times and under different conditions (Krumsvik & Sundet, 2011). However, in the field of television and video-based media, where NRK and TV 2 are major agents, the first decade of the new millennium brought radical changes (Croteau & Hoynes, 2018). At this time, Internet technology and digital distribution had reached a level where it became viable to digitalise the distribution of video content.

The opening of the Digital Ground Net (DGN) in Norway in the autumn of 2007 fundamentally altered the conditions for television broadcasting. The former analogue ground network had very limited capacity, allowing only NRK and TV 2 to operate, both subject to government-imposed public service requirements linked to their frequency privileges. Despite the growing importance of cable and satellite distribution, the ground network remained the only platform with full national coverage, and NRK and TV 2 together held nearly 70% of the broadcasting market in 2006 (Storsul, 2008, p. 41). As Storsul argues, the analogue ground network functioned as a key regulatory mechanism by controlling access to the public. Digitalisation, with its increased bandwidth and capacity for more agents, created a need for new regulatory policies (Storsul, 2008, p. 41). For both NRK and TV 2, the transition generated expectations of heightened competition, prompting early and proactive strategic positioning in relation to new technological, market, and regulatory conditions (Storsul, 2008, p. 38; Krumsvik & Sundet, 2011; cf. Rørvik & Nesheim, 2010).

The new digital conditions also made an already contested question even more acute. NRK, being state-funded and hence enjoying special privileges in the Norwegian media landscape, competed actively with commercial media outlets (including TV 2) and was frequently accused of having an unfair competitive advantage (Lund et al., 2009, pp. 68–9; Moe, 2008, p. 225). At

the start of the millennium, NRK had branched out into new areas, partly commercialising some of its enterprises outside radio and TV, in particular Internet-based initiatives (Ytreberg, 2007, pp. 73–4; Lund et al., 2009, p. 92). The inquiry into the societal role that the public broadcaster NRK could undertake was therefore reinvigorated, leading to stricter – though still somewhat ambiguous – restrictions on NRK's commercial and competitive enterprises.

For TV 2, the opening of the DGN meant the loss of a privileged position, with fiercer competition, in a market that already saw reduced revenues from advertisement (Lerbrekk, 2009, p. 44). Having recently launched Nyhetskanalen, a 24-hour news channel, TV 2 organised its news production around joint production and reuse of content across programmes, channels and platforms, including Internet (Waldahl, Andersen & Rønning, 2009, p. 10). A central idea at the time was the so-called "multi-journalist", able to carry out all steps of production independently, including interviewing, filming and editing (Skaalmo & Eckblad, 2012, p. 262). Making news production profitable was an explicit goal, as TV 2 struggled to find new markets and a viable commercial strategy.

Digitalisation, convergence and overlapping institutional logics

Across and within different research fields, the term digitalisation has been used in a number of different ways (see e.g. Reis et al., 2020). A central question when using this term to approach technology-induced changes is how it is operationalised in relation to other relevant processes. Although digitalisation can, and has been, seen as an important disruptive trigger imposing organisational and societal change (cf. Christensen, 2006), many warn against isolating technological changes from other ongoing historical, institutional and societal processes that will potentially influence the transformations in part triggered by advances in digital technology (e.g. Mansell, 2012, p. 10). Although often conflated, it can be useful to distinguish between digitisation on the one hand, and digitalisation on the other (Colbjørnsen, 2014, pp. 3–4). While digitisation denotes the transformation of something physical into a

digital format, digitalisation can be seen as a larger process of societal change. Colbjørnsen proposes the term embedded digitalisation as a way of "observing and analysing digitalisation as a process taking place within an institutional framework" (2014, p. 5). Applying the term within the framework of neo-institutionalism, Colbjørnsen warns against seeing digitalisation as something external and sudden that imposes change upon the involved institutions from the outside. Rather, he argues, digitalisation is most fruitfully seen as a multifaceted process embedded within an existing institutional framework. This process involves more than technology, and Colbjørnsen proposes a model in which technology is only one of five facets of digitalisation, the other four being industry structure, organisational structure, market and policy regulation (2014, p. 6).

Although Colbjørnsen's model is useful as a starting point for analysing the digitalisation process within specific institutions, we would also argue that the theoretical concept of convergence is useful for discussing how the digitalisation process(es) not only happens within institutions; it also facilitates a merging of previously separate institutional domains. Already in 1983, de Sola Pool predicted how media content to a large degree would be separated from its carrier media as electronic technology advanced. He called this the "convergence of modes" and argued that modes of communication that were previously separated by being tied up in different carrier media like telephones, cinema projectors, printing presses, etc., would, by conversion into electrical signals, potentially merge all modes of communication into one grand system (de Sola Pool, 1983, pp. 24–8). Media convergence has been established both as a theoretical term and as an accepted and anticipated phenomenon within the media industries. However, it is not a precise term, and it has been used in a wide range of meanings comprising a host of different forms (see Appelgren, 2004). Especially two forms of convergence are of interest to us in this article, namely content convergence and market convergence.

Content convergence refers to the process whereby it becomes possible to use the same content across different media. We find Daily, Demo and Spillman's (2005) Convergence Continuum Model useful for distinguishing between different forms of content convergence. Developed for use on news media, the model proposes five overlapping stages of convergence between news partners. They are a) cross-promotion, where partners' content is promoted across media, b) cloning, where content from one partner is published

unedited by another, c) coopetition, where partners share information but still compete and produce their own content, d) content-sharing, where partners share information and content but the content is repackaged for publication, and e) full convergence, where partners cooperate fully on gathering and disseminating content, by playing on each other's strengths (Daily et al., 2005, pp. 153–4).

Market convergence, on the other hand, refers to the processes whereby different forms of convergence make it possible for actors in the market to "move into adjacent areas, which had not previously been their primary areas of interest" (Appelgren, 2004, p. 239). Market convergence, which is central for the development of NRK's and TV 2's educational initiatives, also makes visible another important aspect of digitalisation. A merging of markets might, as we shall see, involve actors moving outside of their original institutional contexts, thus creating areas where formerly separated institutional domains overlap. Informed by new institutionalism (and partly by institutional mediatisation theory), we argue that this also involves an overlap of different institutional logics (see e.g. Lövheim & Hjarvard, 2019, pp. 210–3; cf. Thornton et al., 2012). We can define institutional logics as "socially constructed, historical pattern of material practice, assumptions, values, beliefs, and rules by which individuals produce and reproduce their material subsistence, organise time and space, and provide meaning to their social reality" (Thornton & Ocasio, 1999, p. 804). When institutional domains overlap, the logics of the involved institutions might be challenged and negotiated, thus potentially resulting in a transformation of institutional practices.

Method

The main empirical material for this article comprises eight interviews, five from TV 2 and three from NRK. Initially, editors of The Pupil Channel and NRK School were interviewed by Østereng as part of a larger research project in 2021 (Østereng, 2022; Østereng, 2025). These were recruited purposely through a process of locating informants closest to the processes Østereng wished to study (Creswell & Poth, 2018, pp. 224–5; Østereng, 2026). Toft

later supplemented the material with two interviews from NRK in 2023 as work with the current article progressed. The sampling was thus sequential (Teddlie & Yu, 2007, pp. 80, 82), in the sense that data were gathered in two separate phases, and contingent (Hood, 2007, pp. 156–157), in the sense that the latter informants were recruited as the research question evolved to require more information.

All interviews are semi-structured, and the informants have consented to the interviews being used for research purposes and publication. Both rounds of interviews have been reported to and approved by the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research (SIKT). Even though several of the informants consented to the use of their full names and positions, some have participated under the conditions of anonymity regarding the use of proper nouns. Thus, we have chosen to anonymise all of them through fictive names. Full anonymisation is still difficult, as the informants are, or have been, employed in named institutions.

Broadly speaking, our method can be characterised as a comparative case study, in the sense that we compare two cases in relation to multiple axes (across and within similar, yet distinct, PSM institutions, over an extended time-period, while including broader societal processes such as regulations and technological development in the analysis) (see Bartlett & Vavrus, 2017). The timeframe of the study is between 2005/2006 and 2021.

The process of analysis is probably easiest to describe as dynamic, as data-gathering and analysis went through several stages in order to disclose the complex factors that generated an explanation for the emergence and development of NRK School and The Pupil Channel. The theoretical frameworks used in this article emerged gradually through the different stages of analysis and interviews. Inspired by an abductive approach to theory (Tavory & Timmermanns, 2014, pp. 42–8), we ultimately found the concepts of digitalisation, convergence and overlapping institutional logics to be most fruitful for discussing and understanding our findings.

Although we supplement the interviews with existing studies of NRK and TV 2 where needed, it is important to note that we mainly have access to the informants' personal views on the topics and events discussed. Others may have different interpretations of the subject. Still, we find a high level of consistency between the different informants, as well as between informants' accounts and existing studies. This, at least to some degree, strengthens the

validity of our findings. The rather small number of informants is, however, a potential weakness of the study, as we have only been able to explore a limited part of the complex processes going on in NRK and TV 2 within the studied timeframe.

The Pupil Channel

It was created by the way we were funded (Interview with Thomas)

The Pupil Channel started as an explicit response to the challenges created by the digitalisation of TV in Norway. At that time, TV 2 was mainly focused on linear TV and entertainment, and this new digital landscape prompted a significant internal debate regarding the company's enterprise profile and its distribution of resources (Skaalmo & Eckblad, 2012). Thomas, a central innovator in TV 2's shift towards a stronger news focus, describes a persistent institutional schism between the marketing department, which favoured entertainment as "what the audience wants," and the news division, which was often viewed as too expensive. The inception of the Pupil Channel ensued from these economic tensions with the marketing department. It was motivated by "the commercial benefit of being able to reuse expensive news productions in TV 2 for educational purposes" (Østereng, 2022, p. 134). Thomas further explains that the emergence of Internet solutions created a "whole new situation" for extracting value from costly media assets. He expresses the elements in play like this:

> *It started almost exclusively [as] part of what we saw as the media development. There were major changes in the 2000s. There was increased digitalisation, the first earthbound net and everything that triggered many new TV channels and opportunities. And, of course, the emergence of Internet solutions. This created a whole new situation for us regarding how we could think about and use expensive content.*

Thomas played an important role in the establishment of the TV 2 News Channel (Nyhetskanalen) and explains that the idea of educational content emerged in parallel with this initiative. The primary driving force was economic. News production is expensive, and there was strong pressure from the company to maximise returns. Advances in media technology made education appear as a promising outlet, particularly through the reuse of news material and raw recordings that would never reach broadcast. As Thomas explains:

> *(…) to reuse raw recordings that aren't suited for tonight's broadcast. If we have been at a landslide or natural disaster (…) that might be natural science? So, with the increase in digital education, we might use this. We have already made the recordings; much of it is exclusive and much more up-to-date and modern in its form than you could find in any textbook.*

It is worth noting that education at this point primarily was a business idea within the framework of journalistic news production. This was, as Thomas says, "long before we started thinking pedagogically, and I would say, teaching didactically. At that time, we thought of it solely as a development of the media production." However, even journalistic ambitions were subordinated to commercial viability. Thomas recalls spending nearly a year persuading management that the initiative was economically sound, a process in which the prospect of attracting young viewers proved decisive.

> *What went on at TV 2 was the rhetoric that we would reach young viewers. Because, even though we didn't indoctrinate them, they got colours and logos and pictures and voices from the TV 2 universe. And the marketing division was really interested in recruiting along such a line, so it was easier to get it through. Even though the marketing division was sceptical about everything to do with news production (…) because they think it is too expensive and that we should be doing entertainment. That's what the audience wants.*

Initially operating under the name TV 2 School, the project was largely run by journalists. Two editorial strategies were pursued: producing news broad-

casts adapted for pupils and developing subject-specific educational content. Both approaches soon revealed tensions between journalistic production standards and educational requirements. Kim, who was employed a few years after launch, recounts how, early on, journalists with no experience of schools and no knowledge of the relevant school subjects were given responsibility for creating educational material. Kim and Anna, who started a little later, also emphasise how journalistic and pedagogical considerations differ. Both mention the journalistic news values that usually guide news production as an example. These are less relevant when content is made for pupils and school subjects. Format also differs between educational material and news content. As both Daniel and Thomas point out, news becomes old fast, and schools demand content with longer relevance cycles. Gradually, the project shifted away from its original emphasis on content reuse towards becoming a learning platform aimed directly at schools. This reorientation further reduced the centrality of journalists and increased the demand for pedagogical expertise, while also enabling access to public funding through the Norwegian Directorate of Education (UDIR). Thomas recalls that they "got a lot of money in a start-up phase', but this support came with specific curricular and age-group requirements that constrained content production. Much of the commissioned material was no longer "suited for the news archive of TV 2, which was the original idea to make it work', thereby undermining the initial strategy of value extraction from existing news assets. Consequently, pedagogues were increasingly hired, journalists were partly phased out, and Thomas eventually left the project in 2015.

The resulting transition from the original 2009 concept to what we might term the publisher turn was defined by two pivotal developments that shifted the unit's focus from news reuse to a dedicated pedagogical mission. The first development occurred when TV 2 School, previously situated physically and organisationally within the news division, was, in 2014, "secluded into our own" (Anna) as a subsidiary undertaking. This independence fostered a new institutional consciousness; as Anna articulates, the organisation evolved into a "wholly digital school publisher". The transition was accelerated by the recruitment of a new chief editor, Daniel, who brought a unique combination of technology and publishing experience. Daniel identified that while existing learning platforms often suffered from a "system ordeal" due to a lack

of substance, TV 2 could provide a synthesis between system and content, furnishing digital portals with high-quality media productions.

The second major development, the 2018 rebranding to The Pupil Channel, solidified its identity. By choosing a name that distanced the educational platform from the commercial and entertainment associations of the primary TV 2 brand, the organisation established itself as a serious, specialised digital publisher. A defining feature of the publisher turn was the prioritisation of universal design as a core societal responsibility. This was a direct response to UDIR, which provided the essential financial support while mandating strict adherence to universal design standards as a condition for that funding. Daniel emphasises that the significant public investment created a profound sense of duty in him, and he describes how the drive to ensure that "everyone shall be included", particularly pupils with impaired functioning or complex learning difficulties, has been a driving factor for The Pupil Channel. "It is my trauma", he states. "[w]hen I get so much money; I want to deliver properly". Furthermore, the pedagogical approach shifted from passive broadcasting to active learning. While news remains a powerful "trigger" for exploration, the focus is now on pupils being active participants, using digital tools to create their own understanding rather than merely watching "explainers". This shift enabled The Pupil Channel to navigate the intersection of commercial interests and societal responsibility, fulfilling its mandate by pedagogising media content for the digital classroom.

NRK School

> *We are a pure video database. We can't be, and shall not be, a publisher in a way. We shall not provide teaching material and text and a lot (…) we shall not compete with the publishers on their turf, because we have this advantage of being state-funded. (Interview with Ben)*

NRK School was launched on the 31st of August in 2009, two days after the launch of TV 2 School. The development of NRK School occurred within a

different institutional context. However, there are also striking similarities. Besides being part of larger media production companies, both were a) developed within the framework of new technology facilitated by the Internet and broadband technology, b) built on an idea of the reuse and repurposing of media content across divisions, and c) oriented towards a school system where digital technology was introduced and actively promoted by the government.

NRK School did not, however, grow purely out of a quest for new markets as it did in TV 2. Being a Public Service Broadcast Corporation, NRK is funded by the state and given an extensive societal mandate. A part of NRK's mandate is to "contribute to education and learning, including the offering of content adapted to the education system" (NRK, 2025, § 44). Although this was formulated first in 2008, education has been a part of NRK's mandate and programming for a long time (Diesen & Svoen, 2011).

William worked on content development and production for the programme bank, NRK's digitalisation project, from 2005 to 2008.

> *There I gained insight into what it would mean for NRK to get everything into file formats. And not least, how you then could combine the content in ways we hadn't thought about before. So, then the idea came to set up a clip-solution, which in time became NRK School. The thought was that we had loads of content in NRK, which of course both pupils and teachers would benefit from if we could only make it available in a good way. And the business model was that there was money in the Department of Education, or something, to contribute to set it up as a project alongside the ordinary production. Because this wasn't our core business. (Interview with William)*

William became a central figure in developing NRK School. The idea for developing NRK School formed as part of the process of converting NRK's extensive archive into digital file formats. As in TV 2, the funds offered by the Department of Education were part of the picture when considering new venues for the newly digitised content. However, even from the start, there was a tension between NRK's journalists and the more school-oriented people at the department. From the outset, it was important for NRK that those involved were journalists (Diesen & Svoen, 2011, p. 72). William tells us that

there were frequent meetings between NRK and governmental stakeholders, which presented professional journalists in NRK with certain challenges in the development of content. William elaborates:

> *William: Because for our journalists there has always been, not only a meter arm-length distance, but a kilometre. Traditionally.*
>
> *Interviewer: Can you expand on that?*
>
> *William: Well, in the sense that editorial influence is something of the worst you can imagine in NRK. So, from there to cooperating for joint learning wasn't all that easy […] A lot of new problems turned up.*

In addition to the resistance to editorial influence, NRK School faced heavy regulation from the EU as well. After TV 2 lodged a complaint against NRK's unfair advantage, a long process ensued (Medietilsynet, 2010, pp. 7–8). When NRK School was launched, they had heavy restrictions on what content they could offer. Ben, who is currently working in NRK School, tells us that in the first two years, they were not really allowed to distribute content made after 1992, which was the year TV 2 started. Thus, from the start, they were mainly forced to be a pure video database with old content. This is likely to have influenced the further development of NRK School.

When NRK School launched, they had a sizable staff, good funding, and could hire an external provider of up-to-date web solutions for distributing their content. This has, however, changed over time. Compared to The Pupil Channel, the textbook publishers, and their Nordic counterparts, NRK School is now a very small division, and Ben emphasises that funding, resources, and an outdated web solution are major concerns. They "can survive being a small staff because we are part of NRK and pick and use content from other divisions, content made by NRK". However, this also means that they lack resources to produce educational content on their own:

> *There are long shows too here, whole program series (…) new stuff, so it will be put on our pages. It is quickly done for us, it doesn't take too many resources, and it will be used, to some degree by*

> *the teachers. What will demand more resources is to take excerpts from these shows and put them in as short clips (…) then it will take resources for us. Time and skill to edit and adapt it (…) And of course, the most time-consuming is if you should make something completely from scratch, do research, have workshops with teachers, write a script. And that takes resources and time! (…) Much of the job is to pay attention to what exists, have some dialogue with the other divisions in NRK. (Interview with Ben)*

Despite being small in organisational terms, NRK School's material is used extensively in Norwegian schools (Oslo Economics, 2023, p. 11), and Ben tells us that teachers know and trust them as providers of relevant educational material. In the last few years, they have been cooperating more closely with NRK's children's channel (NRK Super) in producing content for schools.

Discussion

As the previous sections show, the move towards education in both NRK and TV 2 rested on some striking similarities. William from NRK tells us that "it's unlikely that this was a coincidence because I think everybody was looking for places where our content could contribute". Both NRK and TV 2 saw the technological changes related to the digitisation of media production, storage and distribution as a catalyst for opportunities for *content* and *market convergence*. Both were certain they would be able to capitalise on their specialised experience and expertise as media producers to reuse and repurpose new and existing media content, thereby deriving added value from resource-heavy media production. However, as we have seen, these television-centred PSM broadcasters have turned out to be very different producers and providers of educational material, despite similar conditions. Colbjørnsen's (2014) model of *embedded digitalisation* is a useful lens for understanding how the interplay between different factors within the institutional domain of media production can account for the diverging development of NRK School and The Pupil Channel. These technological advances should not be

seen in isolation from organisational and industry structures, markets and policy regulations, and we argue that the interplay of these factors can be said to have exerted a substantial influence on the possible routes NRK and TV 2 could pursue in their educational initiatives.

The most significant difference lies in the way they are funded, which creates quite different dynamics in the interplay between market, organisation and policy regulations. NRK, being fully state-funded and thus thoroughly regulated, was mandated to produce and distribute educational material for use in schools. Prevented from actual competition with commercial actors, and initially facing severe restrictions on what content it could offer, the way for NRK to meet its societal mandate has been to let other divisions produce the material. NRK's organisational structure at the time is also likely to have contributed to this. Krumsvik points out that NRK struggled to adjust to the new online environment, and chose a strategy of efficiency with centralised production, mainly focusing on "utilising the distribution potential of the new platform" (2009, p. 118). NRK School thus developed a site primarily for redistribution of content, and as a video archive. As a result of this interplay, NRK School effectively remains a small division, without the necessary resources to produce much content on its own.

TV 2, conversely, did not have education as part of its PSM mandate. However, the lack of regulatory restrictions on its commercial activities made education a viable venue for income and content reuse. This not only meant that it could compete on equal footing with other producers of educational material, but also that it could apply for the generous funding UDIR made available for digital educational resources. This made The Pupil Channel a viable division in its own right within TV 2's organisational structure, opening up scope for a larger staff and more resources to produce comprehensive digital resources for use in schools. This did, however, also come with a different set of policy regulations, as TV 2 entered the role of a publisher of digital educational material.

Viewing digitalisation as a broader social process across different institutions, our findings show how the logics of the institutional domain of media production came to meet conflicting logics of education and educational policy. The diverging directions of NRK School and The Pupil Channel represent an interesting case of the complexities of such an overlap of institutional logics. As shown, both NRK and TV 2 approached education from a particular

set of ideals and practices, stemming from their roles as professional media producers and journalists. In the case of TV 2, the general idea was that journalists involved in the production of news content would be able to use both raw material and finished news content, and repurpose it for use in schools. In Daily, Demo and Spillman's (2005) terms, they envisioned a structure somewhere between content sharing and full convergence, where journalists would produce both news and educational material. As shown, this quickly proved problematic, as educational material and news content are fundamentally different. This posed a serious challenge to the idea of added value through content convergence. As both Thomas and Daniel point out, news content cannot be used unprocessed in schools, and reworking raw material into educational content proved challenging, as journalists lacked sufficient understanding of education to utilise the material in this way. In addition, as much of the funding came (and still comes) from UDIR, the material produced by The Pupil Channel must fulfil educational standards set by the Directorate. For TV 2, market convergence thus entailed an overlap of institutional logics in which educational logics must have priority. While institutional practices from news and entertainment media are not entirely absent, the dominant logics guiding production largely follow educational standards related to curriculum, school subjects and pedagogical ideals. The originally journalistic (and economic) initiative has therefore undergone a comprehensive process of "pedagogisation" in order for TV 2 to compete in the educational market.

NRK School has largely resisted a similar pedagogisation of its content. Although it can also be seen as part of the market convergence resulting from digitalisation, its access to this market is structured differently. It is allowed, and obliged, to produce and distribute educational material. However, as it is barred from direct competition with commercial actors and largely prevented from using the educational market to increase profit, there is little incentive to conform to the institutional logics of the pedagogical domain, or even of educational policy. A strong institutional resistance to editorial interference, combined with an established notion that NRK has always produced content relevant for schools, has shaped NRK School primarily as a video archive rather than as a division mandated or prioritised to develop new forms of educational content. Most of NRK School's content is therefore produced by other divisions within NRK, without educational use as an initial consideration. This does not mean that there is no overlap with institutional

logics from the educational domain. NRK School, for example, structures content according to curricular aims for school subjects, collaborates with teachers through reference groups and educational conferences, and actively seeks to generate some content based on perceived needs in school subjects. However, even when NRK School actively participates in content production, this mainly occurs within other NRK divisions, where journalistic standards of production and formatting take priority. Hansen and Toft's (2022) study of the collaboration between NRK Super, NRK School and Save the Children on producing content about religion for both TV and schools illustrates how journalistic standards in NRK Super prevailed throughout the project, at times in direct conflict with pedagogical considerations. In this respect, NRK School aligns more closely with the original idea of content convergence as reuse and repurposing across divisional borders, mainly through cloning (Daily et al., 2005, p. 153), to extend both the target group and the lifespan of content.

Norwegian classrooms are increasingly characterised by hybrid practices in which teachers actively combine, supplement and adapt analogue and digital educational material, resources and tools (Rasmussen & Lund, 2015; Gilje et al., 2020). Lied and Toft (2018) draw attention to the way what they call the media-saturated classroom changes the conditions for teaching and learning, as new forms of technology, platforms, content and discourses – partly shaped by practices in other institutional domains – become integrated parts of the educational practices of teachers and students. NRK School and The Pupil Channel are now major actors with a significant impact on teaching and learning across Norway. The Pupil Channel has a potential reach of approximately 80%, as this proportion of schools have access, although actual usage is not measured. NRK School, by contrast, has no subscribing customers, but documented use of its resources in Norwegian classrooms averaged 75.4% in 2021 (Dahle et al., 2021, p. 45). We will argue that this should not be seen as a "colonization" of schools by media institutions, purely driven by motives of profit. Rather, the development of NRK School and The Pupil Channel shows how digitalisation, through the overlap of institutional practices, facilitates the emergence of new and different actors, which nonetheless see their role as school publishers as a societal mandate. NRK, with its strict journalistic standards, still sees education as a core part of its activity, delivering highly trusted media material for use in schools. The public funding of The Pupil Channel served as a catalyst for a *publisher turn*, in which the commercial

logic of reuse was increasingly framed as a societal responsibility, with, among other things, a heavy commitment to universal design to ensure that no pupil is excluded due to impaired functioning. Both NRK and TV 2 emphasise that the digital classroom necessitates a departure from the frozen text of traditional textbooks, which they view as numbered and inherently static, offering their own multimedia-centred alternatives.

Conclusion

The digitalisation of the Norwegian school system and the digitalisation of the PSM broadcasters should not be seen in isolation from each other. Rather, the current analysis of NRK and TV 2 highlights how digitalisation should be seen as a broader process of societal change, in which institutional conditions are altered, opening up the convergence of what were earlier separate spheres. As new digital technology made new modes of production, distribution and even formats of educational resources possible, parallel digitalisation processes within the media institutions prompted NRK and TV 2 to branch into the educational sector.

Going further, digitalisation should also be seen as a global process that impacts national school contexts. The need to broaden research perspectives to include larger societal, regional and global processes is visible in recent studies of the digitalisation of the Norwegian school system. In their large meta-study, Munthe et al. point out a large gap in research when it comes to both "platformisation" and what they call digital eco-systems (2022, p. 115, p. 117). Research on the digital classroom thus needs to include the complexity of digitalisation in order to avoid an overly narrow approach. This article is a small contribution to this endeavour.

References

Appelgren, E. (2004). Convergence and divergence in media: Different perspectives. In *ICCC 8th International Conference on Electronic Publishing 2004*, Brasilia, Brazil, 237–248.

Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: a comparative approach*. Routledge.

Christensen, C. (2006). *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business School Press.

Colbjørnsen, T. (2014). *Embedded digitalization: a framework for understanding innovation processes in media industries*. Paper Til Den Norske Medieforskerkonferansen, Trondheim. https://www.academia.edu/36139951/Embedded_digitalization_A_framework_for_understanding_innovation_processes_in_media_industries

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage Publications.

Croteau, D., & Hoynes, W. (2018). *Media/Society: technology, industries, content, and users*. Sage Publications.

Dahle, M. S., Hodøl, H. O., Kyrkjebø, T., & Økland, Ø. (2021). *Skjermet barndom. Rapport basert på undersøkelse blant foreldre og lærere om barns skjermbruk*. NLA Høgskolen og Barnevakten. https://www.barnevakten.no/wp-content/uploads/2020/02/Skjermet-barndom-RAPPORT.pdf

Dailey, L., Demo, L., & Spillman, M. (2005). The convergence continuum: A model for studying collaboration between media newsrooms. *Atlantic Journal of Communication*, *13*(3), 150–168. https://doi.org/10.1207/s15456889ajc1303_2

Deloitte. (2024). *Evaluering på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Evaluering av tilskudd til utvikling av pedagogisk barnehagemateriell og læremidler uten markedsgrunnlag.* https://www.udir.no/contentassets/61287256c1fc493da21f3cf0898befbc/evaluering-av-tilskuddsordning----tilskudd-til-laremidler-og-pedagogisk-barnehagemateriell-uten-markedsgrunnlag.pdf

de Sola Pool, I. (1984). *Technologies of freedom*. Harvard University Press.

Diesen, J. A., & Svoen, B. (2011). Skolefilmen i Norge – belærende levende bilder? In E. Bakøy & T. Helseth (Eds.), *Den andre norske filmhistorien* (pp. 55–73). Universitetsforlaget.

Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager.* (Rapport 2019:00877). SINTEF Digital.

Gilje, Ø., Bjerke, Å., & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis*. Rapport. FIKS, Universitetet i Oslo.

Hansen, O. H. B., & Toft, A. (2022). Mediatised human rights education: the (challenging) role of the Norwegian Broadcasting Corporation. *Human Rights Education Review*, *5*(1), 28–46. https://doi.org/10.7577/hrer.4451

Hood, J. C. (2007). Orthodoxy vs. power: the defining traits of grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 151–164). Sage Publications.

Krumsvik, A. H. (2009). *The online news factory. A multi-lens investigation of the strategy, structure and process of online news production at CNN and NRK*. [PhD thesis]. University of Oslo.

Krumsvik, A. H., & Sundet, V. S. (2011). Etablerte medier og deres forutsetninger for fortjeneste: En komparativ analyse av konkurranseforholdene i norsk avis-, radio- og fjernsynsbransje*. *Norsk Medietidsskrift**, *18*(3), 188–214. https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2011-03-02

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021.* https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nett.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen (2020–2021).* https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnopplaringen-2020-2021.pdf

Lerbrekk, J. R. (2009). *Markedssvikt i TV-markedet og behovet for offentlige kanaler – sett i lys av digitaliseringen av bakkenettet* [Arbeidsnotat nr. 01/09]. Samfunns- og næringslivsforskning AS.

Lied, L. I., & Toft, A. (2018). "Let me entertain you": media dynamics in public schools. In K. Lundby (Ed.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (pp. 243–258). De Gruyter.

Lund, A. B., Nord, L., & Roppen, J. (2009). *Nye udfordringer for gamle medier: skandinavisk public service i det 21.århundrede*. Nordicom, Göteborgs Universitet.

Lövheim, M., & Hjarvard, S. (2019). The mediatized conditions of contemporary religion: critical status and future directions. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, *8*(2), 206–225. https://doi.org/10.1163/21659214-00802002

Mansell, R. (2012). *Imagining the internet: communication, innovation, and governance*. Oxford University Press.

Medietilsynet. (2010). *Gjennomgang av NRKs eksisterende tjenester på nye medieplattformer. Juni 2010*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kud/medier/rapporter/gjennomgang_av_nrks_eksisterende_tjenester_paa_nye_medieplattformer_2010.pdf

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. (2015)*. Kunnskapsdepartementet [The Department of Knowledge]. https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf

Meld. St. 34 (2023–2024). *En mer praktisk skole: Bedre læring, motivasjon og trivsel på 5.–10. trinn. (2023)*. Kunnskapsdepartementet [The Department of Knowledge]. https://www.regjeringen.no/contentassets/dcc936e85f4c43bf90ecf0bafabb00a8/no/pdfs/stm202320240034000dddpdfs.pdf

Moe, H. (2008). Public service media online? Regulating public broadcasters' internet services – a comparative analysis. *Television New Media*, *9*(3), 220–238. https://doi.org/10.1177/1527476407307231

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 forskningsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.

NRK. (2025). *Bylaws for NRK AS. Articles of association for Norsk Rikskringkasting AS – NRK*. https://www.nrk.no/about/bylaws-for-nrk-as-1.4029867

Oslo Economics. (2023). *Bruk av digitale løsninger i grunnskolen og universell utforming av IKT*. https://osloeconomics.no/wp-content/uploads/2023/06/Bruk-av-digitale-losninger-i-grunnskolen-og-universell-utforming-av-IKT.pdf

Rambøll. (2015). *Evaluering og behovsundersøkelse av læremidler med statstilskudd. Rapport*. https://kudos.dfo.no/documents/2476/files/2421.pdf

Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, *9*(1). https://doi.org/10.5617/adno.2352

Regjeringen. (2024, May 14). *300 millioner til trykte lærebøker i skolen. Pressemelding*. https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/300-millioner-til-trykte-lareboker-i-skolen/id3038275/

Reis, J., Amorim, M., Melão, N., Cohen, Y., & Rodrigues, M. (2020). Digitalization: a literature review and research agenda. In *International Joint conference on industrial engineering and operations management* (pp. 443–456). Springer.

Rørvik, R., & Nesheim, T. (2011). Tilpasning til en ny virkelighet – Nedbemanning og omorganisering i norske mediebedrifter. *Norsk Medietidsskrift*, *17*(4), 322–347. https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2010-04-02

Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* [Rapport]. Høgskolen i Vestfold.

Skaalmo, G., & Eckblad, B. (2012). *Se hva som skjedde. Historien om TV 2*. Font Forlag AS.

Storsul, T. (2008). Bakkenettet og allmennkringkastinga. *Norsk Medietidsskrift*, *15*(1), 38–56. https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2008-01-04

Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis. Theorizing qualitative research*. The University of Chicago Press.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: a typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 77–100. https://doi.org/10.1177/1558689806292430

Thornton, P. H., & Ocasio, W. (1999). Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: Executive succession in the higher education publishing industry 1958–1999. *American Journal of Sociology*, *105*(3), 801–843.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Program for digital kompetanse 2004–2008*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/program_for_digital_kompetanse_liten.pdf

Utdanningsdirektoratet [The Norwegian Directorate for Education and Training]. (2022). *Utdanningsspeilet 2022. Den digitale tilstanden i skole og barnehage*. https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/den-digitale-tilstanden-i-skole-og-barnehage/

Utdanningsdirektoratet [The Norwegian Directorate for Education and Training]. (2023). *Tilskot til læremiddel og pedagogisk barnehagemateriell*. https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/#a153617

Vennerød-Diesen, F. F., & Pedersen, C. (2023). *Læremidler i grunnskole og videregående skole. En analyse av tilgang på, balanse mellom og valg av trykte og digitale læremidler i grunnskole og videregående skole*. Rapport (2023:13). NIFU. https://www.nifu.no/rapporter/laeremidler-i-grunnskole-og-videregaende-skole-en-analyse-av-tilgang-pa-balanse-mellom-og-valg-av-trykte-og-digitale-laeremidler-i-grunnskole-og-videregaende-skole/

Waldahl, R., Andersen, M. B., & Rønning, H. (2009). *TV-nyhetenes verden*. Universitetsforlaget.

Ytreberg, E. (2007). Plattformkombinering som en utfordring for beslutningstakere i norsk medieindustri. In A. B. Petersen & S. K. Rasmussen (Eds.), *På tværs af medierne* (pp. 62–83). Ajour.

Østereng, D. Ø. (2022). "I believe in video!" An Interpretative Phenomenological Analysis of Video as an Educational Resource. *Discourse & Communication for Sustainable Education*, *13*(2), 133–149. https://doi.org/10.2478/dcse-2022-0023

Østereng, D. Ø. (2025). Struggling for relevance: exploring editors' perceived importance and value of religious education in school. *British Journal of Religious Education*, *47*(2), 182–198. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2385107

Østereng, D.Ø. (2026). *"And what is relevant?" The lived complexity of digital didactics in religious education. An interpretive phenomenological analysis of editors' and teachers' comprehension of digital educational resources and video utilisation amidst digital transition in religious education*. Doctoral Dissertation. Vid Specialized University.

Forfatteromtaler

Liv Iren Hognestad er førstelektor i journalistikk ved NLA Høgskolen. Hun underviser på journalistutdanningen og er særlig interessert i pressens samfunnsrolle, demokrati, offentlighet og undersøkende journalistikk. Hennes forskningsinteresser er knyttet til etikk, verdier, journalistrollen og representasjon. Hun leder undergruppen av forskergruppen journalistikk, medier og kommunikasjon ved NLA Høgskolen.

Per Ivar Kjærgård er dosent i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Han forsker på digitale praksiser, læring og pedagogisk entreprenørskap.

Dag Øivind Østereng er høyskolelektor i religion og didaktikk ved NLA Høgskolen. Hans ph.d. og forskning er knyttet til skjæringspunktet mellom media, skole og digital didaktikk med særlig vekt på danningsfilosofi og problemstillinger knyttet til det religionsdidaktiske feltet. Hans forskningsmessige hovedtilnærming er knyttet til fenomenologi og hermeneutikk.

Cathrine Borgen er førsteamanuensis og leder for pedagogisk utvikling og utdanningskvalitet ved NLA Høgskolen. Hennes forsking har de siste årene rettet seg mot etikkundervisning i høyere utdanning. Hun har vært tilknyttet *Profesjonsetisk nettverk* og forskergruppen *Ansvarlig lederskap i næringsliv, administrasjon og innovasjon*. Hun har de siste 15 årene bidratt til å utvikle ulike studieprogram og emner, blant annet en emnerekke over tre år med navn *Identitet og danning* for økonomistudenter.

Clemens Cavallin er professor i KRLE ved NLA Høgskolen i Oslo. Han har forsket på vedisk ritualisme, religionsvitenskap i India, offer som religionshistorisk fenomen og nåtidig katolsk spiritualitet. Hans nåværende forskningsfokus er skjæringspunktet mellom religion, utdanning og kunstig intelligens. I perioden 2025–2030 er Cavallin medlem av *Center for AI and Creativity*. Han leder forskergruppen *Rethinking the Secular* sammen med professor Erik Tonning, samt *Det skandinaviske thomistiske seminar* sammen med førsteamanuensis Mats Wahlberg ved Umeå universitet.

Hilde Kristin Dahlstrøm er dosent i journalistikk ved NLA Høgskolen. Hun underviser på journalistutdanningen og er særlig interessert i journalistikk, etikk, verdiformidling og livssyn. Hun har tidligere skrevet boken *Kors på halsen? Innføring i livssynsjournalistikk*.

Gila Hammer Furnes er førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Hennes forskningsinteresser omfatter tverrsektoriell samhandling, barn med stort og ekstraordinært læringspotensial og digital etikk. Hun leder forskergruppen for barn med stort og ekstraordinært læringspotensial ved NLA Høgskolen. Furnes underviser i bachelor- og masteremner innen pedagogikk, blant annet om digital dømmekraft, sårbare og traumatiserte barn samt ledelse av utviklings- og endringsprosesser.

Astrid Haugestad er høgskolelektor i engelsk ved lærerutdanningen på NLA Høgskolen, Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er engelsk litteratur og didaktikk, ulike typer digital læringsdesign og veiledning. Haugestad har publisert forsknings- og fagartikler, vært med på å utvikle nye læreplaner i engelsk både lokalt og på nasjonalt nivå og deltatt i internasjonale utviklings- og forskningsprosjekter.

Svitlana Holovchuk er førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Hun underviser på bachelor-, master- og videreutdanningsnivå i barnehage- og grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er knyttet til digitalisering, ledelse og globale utdanningsperspektiver. Hun har en nøkkelrolle i arbeidet med internasjonalisering innen lærerutdanning og er involvert i nasjonale og internasjonale prosjekter og nettverk.

Trude Kyrkjebø er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser i barnehagelærerutdanning og i masterutdanning for lærere. Kyrkjebø er opptatt av barn og læreres vilkår i ulike kontekster og forsker blant annet på barnehagens digitale praksiser, danning og lek.

Solfrid Langeland er høgskolelektor i norsk ved NLA Høgskolen, Bergen, og er tilknyttet lærerutdanningen. Hun har blant annet jobbet med eksplisitte dannings- og dybdelæringsmål i vurdering i skole og lærerutdanning samt synliggjøring av grunnleggende verdier i undervisning.

Wenche Langeland er høgskolelektor ved NLA Høgskolen, Bergen, og underviser i religion, livssyn og etikk i grunnskolelærerutdanningen og barnehagelærerutdanningen. Hun har vært redaktør for lærebøker og har tidligere undervist i grunnskolen, videregående skole og voksenopplæringen. Hennes primære forskningsområder er religionsdidaktikk og kommunikasjon og samhandling.

Solveig Omland er førsteamanuensis i interkulturelle studier ved NLA Høgskolen. Hun underviser i interkulturell kompetanse og er spesielt interessert i interkulturell kommunikasjon, religion, mangfold og flerkulturelle samfunn. Hun har tidligere skrevet om unge og interkulturelle møter, arbeidet med analyse av mediesaker og er medredaktør av boken *Gender and Media Representation – Perspectives from Sub Saharan Africa* (2025).

Terje Skjerdal er professor i journalistikk ved NLA Høgskolen. Han leier høgskulens forskargruppe for journalistikk, medium og kommunikasjon og koordinerer mastergradsprogrammet i global journalistikk. Han har vore engasjert i ulike internasjonale medieutviklingsprosjekt, særleg i Aust-Afrika og på Afrikas Horn. Han er medlem av fleire internasjonale forskarnettverk og sit i styringsgruppa til Worlds of Journalism Study som omfattar 75 land frå fem kontinent.

Audun Toft er professor i religionsvitenskap og religionsdidaktikk ved MF vitenskapelig høyskole. Hans forskningsinteresser inkluderer religion i medier og populærkultur, religionsundervisning i skole og barnehage, og bruken av mediamateriale og digitale ressurser i undervisning.

Lone Wanderås Fossum er bibliotekar ved NLA Høgskolen og ansvarlig for forskningsstøtte i biblioteket. Hun har tidligere jobbet som forsker i instituttsektoren innenfor temaer som utdanning, bibliometri og forskningspolitikk. Hun har særlig arbeidet med systematiske kunnskapsoppsummeringer innen en rekke ulike temaer. Fossum har en mastergrad innen bibliotek- og informasjonsvitenskap.

Øyvind Økland er professor ved Høgskulen i Volda. Hans undervisningsområder er sosialt arbeid, mediefag og interkulturelle spørsmål som migrasjon og etnisitet. Han har produsert en rekke kronikker og forskningsartikler innen mediefag, helsefag, interkulturell kommunikasjon og pedagogikk.