

Margunn Serigstad Dahle  
& Grete Skjeggstad Meyer (Red.)

# DANNING I DIGITALE PRAKSISER

Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid



FAGBOKFORLAGET

# **DANNING I DIGITALE PRAKSISER**

**Digital dannning i barnehage, skole, hjem og fritid**



Margunn Serigstad Dahle  
& Grete Skjeggestad Meyer (Red.)

# **DANNING I DIGITALE PRAKSISER**

**Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid**



**FAGBOKFORLAGET**

Boken ble første gang utgitt i 2024 på Vigmostad & Bjørke AS.  
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Margunn Serigstad Dahle  
og Grete Skjeggstad Meyer 2024. Hvert enkelt kapittel © den respektive  
forfatter 2024.

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.

Denne boken har mottatt støtte fra NLA Høgskolen.

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

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5100-1  
ISBN digital utgave: 978-82-450-4497-3  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa3803>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:  
[fagbokforlaget@fagbokforlaget.no](mailto:fagbokforlaget@fagbokforlaget.no)  
[www.fagbokforlaget.no](http://www.fagbokforlaget.no)

Omslagsdesign Vegard Bolstad  
Bakgrunnsfoto av Mockaroon on Unsplash  
Illustrasjon etter foto av Grete Skjeggstad Meyer, med motiv av Street  
Art piece av Turma (2010), Belém i Brasil.  
Sats: ved forlaget

# Forord

Ideen til denne vitenskapelige antologien vokste frem under et Erasmus+-opphold med forskergruppen *Barn, medier og livssyn* ved NLA Høgskolen høsten 2021. Forskergruppen besøkte da ulike forskermiljø ved Aarhus Universitet, med fokus på barndom, hverdagsliv, medier, verdier og danning i møte med en virkelighet som er både analog og digital.

Ulike aspekt ved digital danning ble det naturlige omdreiningspunktet for diskusjonene med de danske medieforskerne og pedagogene, ut fra en felles opplevelse av at det er stort behov for forskning på feltet. For hva innebærer egentlig hverdagens sømløse overgang mellom det analoge og det digitale for barn og unges danning? Spørsmålet er omfattende og perspektivene mange, enten arenaen er barnehage, skole, hjem eller fritid.

Kapitlene i denne antologien utforsker en rekke sider ved tematikken, med utgangspunkt i en helhetlig tilnærming til barn og unges danning i en digital kontekst. Dagsaktuell empiri drøftes og gir vesentlige bidrag til ulike deler av fagfeltet. Blant de tolv bidragene er to fra Danmark, som et resultat av diskusjonene som startet for to år siden

Samtidig som antologien avdekker klare behov for mer forskning på digital danning, viser den aktuelle debatten til stadig nye områder der det trengs et forskningsblikk. Både i Danmark og Norge foregår det i skrivende stund en heftig debatt både om nettbrett i barnehage, hjem og skole og om barn og unges skjermbruk generelt på livets ulike arenaer. Parallelt med dette er kunstig intelligens kommet høyt opp på agendaen. Mange aktører er på banen, fra politikere, forskere, pedagoger og andre fagfolk til foreldre. Diskusjonen viser konturer av polarisering og forenkling. Videre illustreres behovet for en bevisstgjøring på det underliggende dannelsesperspektivet i oppøvelsen av digital kompetanse, med særlig fokus på verdier og holdninger. Viktigheten av en helhetlig tilnærming til barns danning i vår digitale tid, kan ikke overvurderes. Vi håper at kapitlene i denne antologien vil føre til større bevisstgjøring, mer refleksjon og styrket forskning på feltet.

Vi takker alle forfatterne for viktige bidrag og stimulerende samarbeid gjennom hele prosessen. En særskilt takk går til tidligere politiker og nærings-

livsleder Robert Steen, som i antologiens første kapittel gir oss raust del i sin historie om sønnens liv. Steens essay gir dermed en unik inngang til antologiens tematikk.

Vi vil også takke fagfellene for verdifulle tilbakemeldinger, forlagsredaktør Balder Holm for gode innspill og givende samarbeid, samt NLA Høgskolen ved prorektor Torgeir Landro for støtte til denne vitenskapelige antologien som også foreligger som Open Access.

Kristiansand/Bergen, desember 2023

*Margunn Serigstad Dahle og Grete Skjeggstad Meyer*

# Innhold

## INTRODUKSJON

- 1  
Virkelige vennskap i en digital verden.  
En historie om viktigheten av å forstå 11  
*Robert Steen*
- 2  
Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid – en innledning 19  
*Margunn Serigstad Dahle og Grete Skjeggstad Meyer*
- 3  
Hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørsmålet? 29  
*Stine Liv Johansen*

## DIGITAL DANNING I BARNEHAGE, SKOLE OG LÆRERUTDANNING

- 4  
Digital danning i barnehage og grunnskole i Norge og Danmark.  
En scoping-oversikt 45  
*Grete Skjeggstad Meyer og Beate Eltarvåg Gjesdal*
- 5  
Danning og digitale praksiser i barnehagen.  
På spor av pedagogiske dannelsesdiskurser 63  
*Trude Kyrkjebo*
- 6  
Globale barn.  
Om billedleg og digital dannelse i børnehaver 85  
*Klaus Thestrup*

7		
	Fra lærebok til nett.	
	Læreres erfaringer i lys av danning og digital kompetanse	99
	<i>Per Ivar Kjærgård</i>	
8		
	Danning av morgendagens helter.	
	First Lego League-praksis som læringsarena for lærerstudenter	115
	<i>Runar Eikhaug og Beate Eltarvåg Gjesdal</i>	
9		
	Digitalisering, dialog og danning i lærerutdanningen.	
	Med engelskfaget som case	135
	<i>Astrid Haugestad og Charles Paul Keeling</i>	

## **DIGITAL DANNING I HJEM OG FRITID**

10		
	Miljøengasjement som digital danning	155
	<i>Øyvind Økland</i>	
11		
	Video game regulation, literacies, and marginality.	
	Multicultural and user-centred research initiative	
	empowering immigrant families in Norway	171
	<i>Carol Azungi Dralega</i>	
12		
	Video gaming and parents' mediation strategies	
	in a Norwegian context	187
	<i>Margunn Serigstad Dahle, Carol Azungi Dralega and Henry Nsaidzeka Mainsah</i>	
	Sammendrag	205
	Forfatteromtaler	215

# Introduksjon



Steen, R. (2024). Virkelige vennskap i en digital verden. En historie om viktigheten av å forstå. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 11–17). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380301>

1

# Virkelige vennskap i en digital verden

*En historie om viktigheten av å forstå*

Robert Steen

Jo, vi hadde skjønt at Mats hadde fått «venner» der ute, men det var venner i hermetegn. Sakte, sakte begynte det å gå opp for meg at de faktisk var venner, venner som brydde seg, som var som oss, fortvilet og lei seg. Hvor lite vi hadde visst, hvor lite vi hadde skjønt!

Livet var lyst og lekent. Verden var i ferd med å åpne seg foran oss. Vi satt forelsket rundt kjøkkenbordet, delte våre drømmer og la planer for livet. Både Trude og jeg ville ha mange barn. Vi tilhører generasjonen som vokste opp med Anne-Cath. Vestlys glødende og dynevarme stemme på radioen, der hun fortalte om mormor og de åtte ungene, om Maren, Mads, Martin, Marte, Mona, Milly, Mina og Morten minstemann. Trude var nok ikke helt

klar for å føde åtte barn, men vi skulle i hvert fall gjøre vårt for at det lokale fotballaget skulle få god rekruttering.

Det hadde vært varmt i lang tid, men søndag 2. juli skyet det endelig til, og temperaturen kom ned i 22 grader. Trude hadde hatt termin en uke tidligere, og nå skjedde det endelig noe. Klokket 02.24 den 3. juli 1989 trakk Mats pusten for aller første gang, han fylte de små lungene og ga fra seg lyd. Det var ikke noe vræl, mer et nølende hvin. Han ble lagt på brystet til Trude, og jeg var blitt far.

Jeg var den stolteste av alle fedre, den lykkeligste, den gladeste, og på vei hjem utpå morgenen banket jeg opprømt på hos naboen. Jeg måtte snakke med noen, jeg måtte dele, fortelle. De slapp meg inn, og der satt vi og skålte i champagne mens sola stod opp.

Når merker man at et barn er annerledes? At det ikke er som andre barn? Mats fulgte kurven på helsestasjonen, han la på seg, han ble lengre, han krabbet da han var åtte måneder og gikk da han var året. Men han var ustødig, falt mye og tok seg ikke for med hendene. Han gikk rett på snørra. Og når han skulle opp igjen, reiste han seg ikke der han falt. Han krabbet til nærmeste stol eller bord og dro seg opp. Når han skulle opp trappa til andre etasje, støttet han seg på lårene. Vi lo litt av det og sa at han så ut som en gammel mann.

Det var først da den yngre søsteren Mia begynte å gå, at vi merket forskjellen. Selv om Mats var halvannet år eldre, var hun den aktive. Når de løp om kapp i stua, var hun lett og ledig, mens Mats stabbet stivt etter. Det skulle ta lang tid med grundige undersøkelser, prøver og analyser før vi visste hvorfor.

17. mai 1993 skulle bli den siste normale dagen i våre liv. Dagen etter hadde vi time på Ullevål sykehus. Der, på et lite, hvitt konsultasjonsrom skulle en lege og en psykolog omsider gi oss resultatet av den seks måneder lange utredningen. Resultatene var klare, sa legen, og de var entydige. Mats hadde en muskelsykdom som skyldtes et genetisk avvik i hans DNA. Muskelsykdommen hadde et navn, fortsatte legen. Han tok en liten pause og sa så: Duchennes muskeldystrofi. Det sa oss ingenting, men legen forklarte: «Feil i muskelcellene, musklene utvikler seg ikke, de blir tynne, svake. Muskelsvakheten utvikler seg langsomt, men avtakende kraft i bein og armer blir merkbar alt i tidlig barnealder.»

Både Trude og jeg var utålmodige etter å få høre løsningen, behandlingen, hva gjør vi nå? Og så kom det. Et brutalt slag. Fem ord. «Det finnes ingen helbredende behandling.» På nøyaktig dette tidspunktet gikk vår lille verden i stykker. Psykologen ga meg et glass vann, mens hun så på oss. Ventet. Hun var erfaren og varm. Dette hadde hun vært med på før.

Det var surrealistisk. Jeg hadde bare lyst til å storme ut av det lille kontoret, smelle igjen døren bak meg og vende tilbake til mitt vante, trygge og gode liv. Dette var bare en forferdelig drøm! Men det var selvfølgelig ikke en drøm. Det hjalp ikke å klype seg i armen. Det var ikke noe å våkne fra. Og vi stormet ikke ut.

Prognosen var klar og godt beskrevet: Muskelkraften ville gradvis svekkes i alle funksjoner. Mats ville være avhengig av rullestol fra han var åtte år, og etter hvert ville han bli avhengig av hjelp til alt i livet. Forventet levetid var rundt tjue år.

Igjen kom tårene, igjen ble det svart. Tjue år? Det er jo da livet begynner. Det er da han skal løsrive seg, stå på egne bein, finne *sin* vei i livet. Og hvilket liv ville han ha fram til han døde?

Han ville aldri kunne spille fotball som jeg gjorde. Han ville aldri kunne drive friidrett som Trude gjorde. Han ville ikke oppleve kjærlighet og få barn. Han ville ikke få venner. Han ville ikke kunne være verdifull og sette avtrykk etter seg i andre menneskers liv. Han ville ikke ...

Dette var tankene som bombarderte hjernen min, disse dramatiske dagene i mai 1993.

Det gikk omtrent som beskrevet og forventet. Med kanskje to store unntak. Mats levde til han ble 25 år – og han var så å si alltid, blid, glad, nysgjerrig, søkende og alt det vi ofte forbinder med det å leve et rikt og lykkelig liv. Det undret meg i alle år. For, fra utsiden så satt han mesteparten av de siste ti årene av sitt liv bak nedrullede gardiner, foran en skjerm og spilte. Som far gjorde det forferdelig vondt at livet ikke skulle inneholde mer enn dette, men det var det han ville, og jeg hadde ikke noen gode alternativer å tilby ham.

Klokka 23.45 den 18. november i 2014 døde Mats på A-hus i Lørenskog. Uansett hvor lenge man har visst, uansett hvor mye man er forberedt, uansett hvor mye man blir fortalt. Jeg tror ikke det er mulig å være klar for at noen dør. I alle fall ikke når det rammer dine aller nærmeste, og *aldri* når det rammer ditt eget barn. Man har alltid et håp. Derfor vil døden alltid være et sjokk.

Historien om Mats kunne sluttet der – som en litt trist historie om en gutt som var født med en forferdelig sykdom, og som døde så altfor tidlig etter å ha levd et liv som for oss fra utsiden virket veldig begrenset og med få opplevelser. Men den gjorde ikke det.

Jeg kan ikke lenger huske hvordan, eller hvorfor, men midt i sorgen, tapet og tomheten kom jeg til å tenke på dem som ikke var der. Menneskene som

Mats hadde tilbrakt tid sammen med hver eneste kveld og hver eneste natt de siste ti årene. Det plaget meg at hans *spillevenner*, jeg kalte dem fortsatt det, ikke visste. Den siste uka hadde ikke Mats spilt, han hadde vært for svekket. De måtte vel lure på hvorfor han ikke hadde logget seg på. De burde også få beskjed, og jeg skrev et siste innlegg på en blogg Mats hadde skapt et par år tidligere:

Reisen er kommet til en slutt. Vår elskede sønn, bror og beste venn forlot oss i natt. En modig reise er kommet til en slutt. En reise som varte nøyaktig i 25 år, 4 måneder og 15 dager. En reise med et stort hjerte i en svak og liten kropp. En reise med et strålende sinn i et svakt skall.

Jeg skrev ytterligere noen ord, leste gjennom, la ved en e-postadresse, og trykket send.

Det var gjort. Mer kunne jeg ikke gjøre. Foreløpig. De neste dagene ville vise om den siste oppdateringen nådde noen.

Det gikk noen timer, så plinget det i laptopen. Jeg reiste meg, kikket på skjermen, jeg kjente ikke avsenderen. Var det spam? Skulle jeg åpne e-posten? Jeg gjorde det, og leste.

*Hei, Jeg er en venn av Mats, eller Ibelin som jeg kjente ham best som. Vi ble kjent gjennom Warcraft-gruppa Starlight. Han kjente meg som Nomine og i syv år har vi delt humor, latter, eventyr, oppturer og nedturer. Det som kanskje betyr mest for mennesker, er å være der og bety noe for andre. Han var der for meg, for vår stolte gruppe og for mange, mange flere. Tapet av en person som Mats, en så god og sterk person, kjennes så utrolig tungt, og han vil bli savnet av alle oss som kjente ham. På vegne av Starlight sender jeg dere i dag våre varmeste kondolanser. Våre tanker er i kveld hos dere – hans familie.*

*Nomine/Kai Simon*

Det hadde gått knappe to timer siden jeg la ut meldingen på bloggen. Noen hadde lest, noen hadde reagert. Jeg ropte på Trude og Mia, viste dem meldingen. «Tapet av en person som Mats, en så god og sterk person, kjennes så utrolig tungt, og han vil bli savnet av alle oss som kjente ham.»

Det var under 20 timer siden Mats hadde sluttet å puste på A-hus. Vi var røde i øynene etter lite søvn og mye gråt. Kinnene våre var pløsete etter tårene, nå kom det flere tårer. «Våre tanker er i kveld hos dere – hans familie.»

Nomine/Kai Simon? Vi så på hverandre. Hvem var han? Hadde vi lyktes? Hadde vi klart å åpne et vindu, ja, en portal inn til dem som vi håpet kunne være der?

Det plinget igjen, en ny e-post var kommet.

*Hei, Jeg kjente Mats fra Starlight. Jeg fikk aldri møtt ham, ingen av oss gjorde det. Ikke fysisk.*

*Og likevel så sitter jeg her helt satt ut, sjokkert og fullstendig i tårer. Ja, han gjorde et dypt og evig inntrykk på meg. Et inntrykk som et sosialt vesen og en entusiastisk eventyrer. Mats var den evige optimist som grep alle de muligheter vår felles spillverden tilbyr, og som vi alle setter så enormt pris på. Mats var vårt lim – en som gjorde en forskjell i så mange menneskers liv, en som fikk oss alle til å le og føle oss godt.*

*Varme tanker og kondolanser fra Nederland. Sanneke/Syra*

Pling.

*Hei, Jeg er ikke sikker på hvordan jeg skal finne de riktige ordene, eller om det i det hele tatt er noe jeg kan si etter at jeg leste om Mats' bortgang. Jeg ble kjent med ham gjennom World of Warcraft, og våre karakterer spilte mot hverandre i mange år. Han ga meg mye glede og mang en latter. Jeg fikk aldri truffet ham fysisk, men visste alltid at han var en person som brydde seg, og en som hadde et varmt hjerte. Han var alltid der for å slå av en prat eller for å legge avanserte planer sammen med meg. Det er virkelig grusomt når en så vakker person forlater oss. Den tiden vi hadde sammen og de fantastiske historiene vi skapte oss imellom, vil jeg bære med meg i hele mitt liv. Jeg vil alltid huske ham som min skarpeste konkurrent og nærmeste venn. Med hilsen Dan, men han kjente meg best som Garrett.*

Tårene trillet nedover kinnene. «Er du sikker på at det er vår Mats de skriver om?» hvisket Trude. Var dette vår sønn? Hvem var alle disse menneskene? Og hvor hadde vi vært i forhold til denne verdenen?

Pling, pling, pling:

*Takk for at dere lot oss få vite, og for at dere lot oss få låne ham i alle disse årene.*

*Mats og jeg var gode, nære venner som traff hverandre daglig.*

*Han kunne frembringe de frekkeste og mest underfundige replikker til de mest passende øyeblikk, både innenfor og utenfor spillet.*

*Han har berørt så mange liv.*

Det var overveldende. Det var så inderlige og ekteføyte ord. Jo, vi hadde skjønt at Mats hadde fått «venner» der ute, men det var *venner* i hermetegn. Sakte, sakte begynte det å gå opp for meg at de faktisk var venner, venner som brydde seg, som var som oss, fortvilet og lei seg. Hvor lite vi hadde visst, hvor lite vi hadde skjønt.

Hele natten fortsatte meldingene å strømme inn. Mats hadde aldri vært alene. Han hadde satt spor etter seg i andre menneskers liv.

Når vi forlot ham i den dunkle kjellerleiligheten, hadde han logget seg på og reist inn i Azeroth. Mens vi sov oss gjennom natten, hadde Mats vært inne i den mytiske fantasiverdenen med kontinenter og land, hav og skoger. På lette bein hadde han løpt over sletter og fjellmassiver, langs innsjøer og tjern, han hadde hoppet fra klipper og gått gjennom landsbyer og landskap. I andre deler av verden logget de andre seg på, og så hadde de vært der – sammen. Og det var dette poenget som var i ferd med å skulle males ut for meg – de hadde vært *sammen*.

De neste dagene skulle vi få e-poster fra mange av dem. Fra Anne på 64 i Salisbury i England, fra Lisette, kjæresten hans, i Breda i Nederland, fra Gitte, læreren fra Thisted i Danmark, fra Finland, Sverige, Tsjekkia, og alle sendte lange, personlige historier som fortalte hva Mats hadde betydd for dem. Det var et helt samfunn, et helt lite folk, som var fra en verden og av en dimensjon vi ikke hadde hatt anelse om.

Den siste posten på bloggen skulle bli lest av over tre tusen mennesker fra 16 ulike land.

Poenget med å dele denne historien er at det gikk opp for meg – det gikk opp for meg hvorfor Mats alltid var blid, glad, nysgjerrig, søkende, og hvorfor han levde 5 år lenger enn «han skulle». Mats var ikke ensom. Han hadde flere og nærrere venner enn det jeg har opplevd å ha. Han opplevde virkelig kjærligheten. Og han satte dype, evigvarende avtrykk etter seg i andre menneskers liv. Finnes det noe mer verdifullt i livet enn akkurat det?

Jeg så det bare ikke da han levde. Og han opplevde det på arenaer jeg ikke var kjent med. Arenaer jeg ikke hadde brukt tid på å forstå – til tross for at jeg hadde sterke meninger om dem. Jeg vet at mange i min generasjon kjenner seg igjen i dette.

Søk derfor først å forstå!



Dahle, M.S. & Meyer, G.S. (2024). Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid – en innledning. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 19–28). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380302>

2

# Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid – *en innledning*

Margunn Serigstad Dahle og Grete Skjeggstad Meyer

All we have to decide is what to do with the time that is given us.

J.R.R. Tolkien, *The Lord of the Rings*

Vi velger ikke tiden vi lever i, men vi velger hvordan vi vil møte den. Vismannen Gandalf deler denne dype refleksjonen med hovedpersonen Frodo i Tolkiens kjente trilogi *Ringenes Herre*, utgitt i 1954–1955. En tidløs sannhet som nå gjelder oss, i vår digitale samtid. Tar vi ansvaret i møte med nye muligheter og utfordringer, slik vismannen Gandalf oppfordret Frodo til å gjøre?

Spørsmålet er aktuelt i møte med barn og unges danning i en hverdag der digitale medier er vevd inn i lek og læring så vel som i underholdning og sosiale relasjoner, og der kunstig intelligens inntar stadig nye arenaer. Direkte og indirekte omgis den unge generasjonen av en rekke digitale for-

tellinger der verdier, holdninger og perspektiver får betydning for selvbylde, selvfølelse og identitetsutvikling, og dermed berører kjernen i den personlige danningen. Med tanke på innvirkningen det digitale har på forståelsen av verden, «den andre» og en selv, er det for eksempel vesentlig å spørre hva vennskap i digitale rom kan bety for dannelsingsprosessen. Oppveksten i en medialisert kultur, der digital logikk, samhandling og praksis er integrert i de ulike sfærene av hverdagslivet, skaper dermed behov for refleksjon, undring og diskusjon – både om hva det vil si å være menneske og hvordan dannelsingsprosessen foregår i vår tid.

Dette overordnede perspektivet utgjør baketeppet for denne vitenskapelige antologien, med bidrag både fra dansk og norsk kontekst. I begge landene ser vi et tydelig behov for større bevisstgjøring om barndom og danning i møte med hverdagens sømløse overgang mellom det analoge og det digitale. Antologien legger til grunn at på samme måte som det er lite tjenlig å snakke om henholdsvis barndom og digital barndom i vår tid, oppleves det kunstig å sette et skarpt skille mellom danning og digital danning. For å kunne klargjøre den faglige samtalen, er det imidlertid nødvendig å skjelne mellom benevnelse som danning og digital danning, slik det framkommer i de ulike kapitlene. Da kan vi lettere se sammenhenger og åpne for nye perspektiver på kompleksiteten i en medialisert hverdag.

Når antologien ser på danning i digitale praksiser i kontekstene barnehage, skole, hjem og fritid, skjer det innenfor rammen av henholdsvis det pedagogiske og det mediefaglige kunnskapsfeltet. Selv om begge disse fagområdene fokuserer både på danning og på digital barndom, savnes et større fokus på relasjonen mellom danningen og det digitale. Behovet for forskning på dette feltet bekreftes i kapittel 4, som foretar en litteraturgjennomgang (review) for å identifisere kunnskapsgrunnet for det digitale dannelsingsaspektet i pedagogisk arbeid i barnehage og skole.

Hovedanliggendet for denne antologien er nettopp å fremskaffe mer forskning på digital danning i lys av et helhetlig dannelsingsperspektiv. Kapitlene representerer et bredt spekter av forskningsprosjekter fra ulike praksiser både på utdanningsarenaer og i hjem og fritid. Her deles ny innsikt, dype refleksjoner og utfordrende spørsmål som bidrar til større forståelse for kompleksiteten i koblingen mellom danningen og det digitale og dermed møter kunnskapsbehov både hos forskere og fagpersoner i sektoren.

## Begrepsbruk og forskning

I norsk dagligtale og i den faglige samtalen brukes *danning* med noe ulikt innhold. Videre ser mange *dannelse* som synonym til *danning*, samtidig som det vektlegges at danning har med prosess å gjøre, mens dannelse assosieres med et produkt (Bundsgaard, 2023, s. 16). Begge begrepene brukes i norsk forskningslitteratur.

Når begrepet *danning* er valgt i denne antologien, ligger forankringen i Gert Biestas vektlegging av individet som subjekt, med en bevissthet om «å være et selv, å være et jeg» og å ha rett og frihet til å si nei (2020, s. 151). Samtidig påpeker Biesta viktigheten av å være verdensvendt (2022, s. 172). Danningen innebærer dermed å få mennesket til å rette sin oppmerksomhet ut mot verden.

Danning forstås da som noe som bidrar til «å forme og utvikle hele mennesket, både som individ og som deltaker i fellesskap på flere nivåer» (Sødal, 2018, s. 84). Danningen skjer kontinuerlig, både i strukturerte og i hverdagslige hendelser. Dannelsingsprosessen er innholdsfylt, forutsetter medbestemmelse, bygger på verdier og har meningsdanning som et sentralt aspekt. Da danning kom inn i skolens formålsparagraf i 2008, erstattet det bruken av oppdragelse (Dahle et al., 2022, s. 281). Forståelsen av danning (*Bildung*) er i stor grad basert på tradisjonen etter den tyske filosofen Wilhelm von Humboldts bruk av konseptet (Sjöström et al., 2017).

Ifølge Biesta er det viktig å skille mellom begrepene *Erziehung* (oppdragelse) og *Bildung* (danning). Biesta vektlegger videre at i arbeid med barn og unge er det også viktig å merke seg at oppdragelse og utdanning alltid har form av en makthandling (Biesta, 2022, s. 26). Med referanse til Dietrich Benner ser Biesta på oppdragelse som «reproduksjon av den eksisterende sosiale orden» og et blikk som kommer fra noen utenfor en selv, mens danning forstås som «orientert mot frigjøring» og selvets eget blikk på verden (Biesta, 2020, s. 152). Danning er da en refleksiv prosess som innebærer å utvikle en holdning til eksisterende kultur og samfunn (Biesta, 2012 s. 817).

Når vi i denne antologien bruker ordparet *digital danning*, er ikke minst det refleksive aspektet ved dannelsesbegrepet vesentlig. Digital danning forstås her som noe mer enn digital kompetanse, som i stor grad dreier seg om digitale ferdigheter og digital dømmekraft knyttet til skjermbruk. Daniel Schofield peker på at digital kompetanse gjerne tolkes som smale ferdigheter, og etterlyser vektlegging av de mer komplekse og etiske sidene (Schofield, 2018, s. 152). Han hevder at digital danning også inkluderer «et normativt

aspekt – en etikk som ikke bare er koblet til en selv, men også til å oppnå ‘det gode’, både for en selv og med et ansvarsforhold til samfunnet og verden» (Schofield, 2018, s. 153).

Når antologien har fokus på koblingen mellom danning og det digitale, gir altså digital danning uttrykk for en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge utvikler sin identitet i en digital kontekst (Erstad, 2010, s. 111). Begrepet favner både bredt og helhetlig og innbefatter «evne og vilje til å mestre eget liv» (Schofield, 2018, s. 150). Det trengs derfor kunnskap om det digitale og innsikt i hvordan og hvorfor den digitale teknologien virker inn på våre valg og vårt hverdagsliv. Som medieforsker Stine Liv Johansen skriver i kapittel 3, er derfor fokuset på digital danning viktig for folk flest, ikke bare i møte med barn og unge eller dem som er særlig aktive på digitale arenaer.

Med denne utgivelsen ønsker vi å bidra til en dypere forståelse av dannelsesprosessen i digitale kontekster. For barn og unge gjelder dette særlig digitale arenaer i barnehage og skole i tillegg til hjem og fritid. De digitale sfærene er imidlertid overlappende i alles liv. Digitale medier er sømløst vevd inn i de fleste av livets situasjoner, både privat og på den offentlige arena. Spørsmålet i denne antologien er derfor både om – og hvordan – vi tar ansvaret i møte med nye muligheter og utfordringer i vår digitale samtid.

## Kontekst og debatt

Både i Norge og Danmark ser vi interesse for det digitale livet gjennom nasjonale rapporter, politiske utspill og diskusjoner i mediene. Danning er imidlertid ikke koblet på denne diskusjonen i særlig grad. Samtidig er begrepet danning sentralt i politiske føringer og i planverket for både barnehage og skole i begge landene. I norsk kontekst ser vi at Utdanningsdirektoratet har knyttet dannelsesperspektivet til Profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK), mens nasjonale styringsdokument mangler denne koblingen. Den danske læringsportalen Emu knytter på sin side sammen danning og digital kompetanse.

I Norge er «Barnehagens digitale praksis» tatt inn i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017), mens grunnskolens overordnede del ser digitale ferdigheter som del av de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ingen av dem bruker begrepene digital danning eller digital dannelse. Ved søk på Regjering.no

(28.04.2023) finner vi heller ikke disse begrepene. Det samme gjelder *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030* (Kunnskapsdepartementet, 2023) og *Rett på nett – Nasjonal strategi for trygg digital oppvekst* (BFD, 2021).

I Danmark bruker den nevnte læringsportalen Emu begrepet digital dannelse knyttet til grunnskolen (2022). Utfra et søk på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside synes ellers spørsmålet om digital kompetanse å være høyt oppe på agendaen. Undervisningsministeriet har satt i gang et stort prosjekt kalt Danmarks Digitale Dannelsesmål. Etter søknad er ca. 50 millioner danske kroner blitt tildelt de fire aktørene Medierådet for Børn og Unge, Børns Vilkår, Red Barnet og Center for Digital Pædagogik. Prosjektperioden er 2023–2025. Videre merker vi oss at det på den danske regjeringens nettsider finnes en artikkel fra nettverket Tech & Trivsel om digitaliseringens skyggesider for barn og unge (Ågård, Madsen & Ringheim, 2022). Den danske regjeringen har også etablert en tech-ekspertgruppe som skal se på hvordan samfunnet kan møte de teknologiske utfordringene (Altinget, 2023).

Diskusjonen om skjerm- og teknologibruk har ellers gått høyt i Danmark det siste året. Johansen hevder i en kommentar til debatten at fokuset på begrensninger og forbud har overskygget viktigheten av å finne et mer balansert syn på digital teknologi (Altinget.dk, 27.06.2023).

I norsk kontekst ser vi at regjeringen vil vite mer om konsekvensene av barns skjermbruk. I april 2023 ble *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole* publisert. Her nevnes dannelse én eneste gang: «Når barnehagen tar imot barna, har mange allerede digitale erfaringer og referanser. Barnehagene må forholde seg til dette på lik linje med alle andre erfaringer som utgjør deler av barnets oppvekst og dannelse» (2023, s. 14). I juni 2023 nedsatte så den norske regjeringen et skjermbrukutvalg (regjeringen.no) med oppdrag om å se på hvordan skjermbruk påvirker konsentrasjon, søvnkvalitet, psykisk helse og læring hos barn og unge. Utvalget ledes av Robert Steen.

## Presentasjon av kapitlene

Utvalgslederen bidrar også i denne antologien. Steens essay *Virkelige vennskap i en digital verden. En historie om viktigheten av å forstå* er plassert som det første kapitlet, da det gir et naturlig anslag til antologien som helhet.

For: Hva vil det si å være menneske, og hva vil det si å dannes i vår medialiserte kultur, der det digitale er vevd inn i hverdagens ulike sfærer, og der det egentlig ikke gir mening å snakke om livet og det digitale livet? I en slik virkelighet utvikles virkelige vennskap i den «uvirkelige» spillverdenen så vel som i fysiske fellesskap.

Trude og Robert Steen fikk et sterkt og uventet møte med virkeligheten etter at deres alvorlig syke sønn døde, 25 år gammel. Mats hadde slett ikke vært ensom, slik de trodde, men hatt nært fellesskap med mange andre som logget seg på for å vandre inn i en mytisk fantasiverden. Det var virkelige, gjensidige vennskap som satte varige spor, men som foreldrene ikke oppdaget før etter at Mats var død. Da begynte de å forstå arenaen de før bare hadde hatt sterke meninger om. Oppfordringen fra Robert Steen er klar: La oss søke å forstå.

Videre hører også Stine Liv Johansens kapittel *Hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørsmålet?* naturlig hjemme i antologiens introduksjonsdel. I kapittel 3 både avdekker og analyserer Johansen grunnleggende sider ved vår digitale samtid, med Danmark som horisont. Forfatteren presenterer en dynamisk forståelse av digital danning, der begrepet innebærer mer enn å kunne utøve nettvett og inneha digital kompetanse. Hun understreker hvor viktig det er å kunne forholde seg til kompleksiteten i en digital hverdag, og oppfordrer til refleksjon.

Antologien er videre strukturert med to hoveddeler, der kapitlene 4–9 belyser ulike aspekt ved *Digital danning i barnehage, skole og lærerutdanning*, og kapitlene 10–12 er knyttet til *Digital danning i hjem og fritid*.

I kapittel 4, *Digital danning i barnehage og grunnskole i Norge og Danmark*. En *scoping-oversikt*, kartlegger Beate Eltarvåg Gjesdal og Grete Skjeggestad Meyer tilgjengelig kunnskap om digital danning på disse arenaene ut fra relevant forskningslitteratur i tiårsperioden 2012 til 2022. Oversikten viser behov både for begrepsavklaring og for mer forskning på digital danning. Forfatterne påpeker nødvendigheten av etiske refleksjoner i barnehage og skole i møte med nye dannelsesformer, og etterlyser forskning knyttet til prosesser rundt digital danning. De lanserer Torgersen og Sæverots (2012) begreper «digital slumring» og «digital vekking» som relevante innsteg til holdningsskapende arbeid i samarbeidet mellom hjem og barnehage/skole, og gir konkrete forslag til integrering av digital danning i lærerutdanningene.

Trude Kyrkjebø utforsker i kapittel 5 digital danning som aktuelt begrep i barnehagen. Kapittelet *Danning og digitale praksiser i barnehagen*. På spor av

av pedagogiske dannelsesdiskurser bygger på en empirisk studie om barnehagens digitale praksis. Dette er en diskursorientert og sosiologisk inspirert studie og et kritisk bidrag inn i en flerstemt debatt om pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagen, sett i lys av barnehagens dannelsesoppdrag. Ved hjelp av sosial handlingsteori drøfter forfatteren hvorvidt pedagogiske dannelsesdiskurser i digitale barnehagekontekster er verdirasjonelle eller formålsrasjonelle. Diskusjonen synliggjør den digitale danningen som et pedagogisk dilemma.

Klaus Thestrup kobler det globale til det lokale, med danske barnehager som kontekst. Kapittel 6, *Globale børn. Om billedleg og digital dannelse i børnehaver*, har et globalt perspektiv. Kapitlet bygger på flere forskningsprosjekter der det er utviklet metodiske grep for å kunne spørre hvordan barns møte med verden og med bilder bidrar til digital danning. Den skapende prosessen med bilder har som mål at barna ser alle mennesker som likeverdige og oppdager at vi er bundet sammen i forpliktende fellesskap. Et sentralt perspektiv er at digital danning innbefatter å være borger i en globalisert og digital verden der det å skape felles kommunikasjons- og kulturformer er omdreiningspunktet.

I kapittel 7, *Fra lærebok til nett. Læreres erfaringer i lys av danning og digital kompetanse*, utforsker Per Ivar Kjærgård hvilke erfaringer lærere gjør i overgangen fra den fysiske læreboken til digitale læremidler, relatert til sentrale perspektiver i LK 20. Han legger særlig vekt på dannelsesaspektet og digital kompetanse. Dette er en kvalitativ studie der fem matematikklærere i ungdomsskolen intervjues med utgangspunkt i en case med det heldigitale nettbaserte læremiddelet Campus Inkrement.

Runar Eikhaug og Beate Eltarvåg Gjesdal undersøker i kapittel 8 studenters erfaringer med First Lego League (FLL), brukt som obligatorisk praksisperiode i grunnskolelærerutdanningen. *Danning av morgendagens helter. First Lego League-praksis som læringsarena for lærerstudenter* undersøker om FLL-praksisen har utrustet studentene til å jobbe med programmering og danning av egen læreridentitet. Dette er en case-studie med kvalitativ innholdsanalyse av spørreundersøkelser utført blant tre kull med grunnskolelærerstudenter (5.–10. trinn).

I kapittel 9 rettes fokus mot *Digitalisering, dialog og danning i lærerutdanningen – med engelskfaget som case*. Bidraget fra Astrid Haugestad og Charles Keeling bygger på en kvantitativ-kvalitativ undersøkelse blant 207 studenter ved fire utdanningsinstitusjoner i Norge og Sverige i tidsrommet 2020–2022, der intensjonen var å belyse hvordan studenter oppfatter ulike digitale kurs-

design i engelskfaget. Med referanse til et sosiokulturelt læringssyn ses her dialog, samhandling, resonans og autonomi i et danningperspektiv. Studien viser at studentene opplever det direkte, fysiske møtet som avgjørende i sin profesjonsutdanning. Sosiale relasjoner fremmer samhandling og læring, samtidig som resonans og dialog fremheves som sentrale moment for danningen i møte med det digitale.

Øyvind Økland setter i kapittel 10 søkelyset på ungdom som er opptatt av bærekraftspørsmål og på hvordan det digitale spiller inn i deres engasjement samt bidrar til læring og digital danning. *Miljøengasjement som digital danning* presenterer en delstudie i et større EU-prosjekt, med ungdommer fra 13 ulike land. Datamaterialet består av observasjoner og semistrukturerte intervjuer, som er transkribert og kodet for å finne empirinære koder. Studien peker på Biestas syn på danning som indre drevet og på danning som demokratisk medborgerskap.

I de siste to kapitlene rettes fokus mot barn og unges bruk av dataspill og foreldrenes holdninger, media literacy og mediestrategier. Carol Azungi Dralega skriver i kapittel 11 om *Video game regulation, literacies, and marginality. Multicultural and user-centred research initiative empowering immigrant families in Norway*. Kapitlet beskriver en kvalitativ studie med formål å fremme digital media literacy og medieregulering i flerkulturelle familier i Norge. Data som gjelder foreldrene er i fokus, med et forskningsdesign som består av dokumentanalyse, fokusintervju med tre foreldregrupper, et spørreskjema til barna og et dialogseminar med foresatte. Dataanalysen bygger på digital media literacy og teorier om deltagende kommunikasjon, med konseptet digital danning. Studien gir innsikt i hvordan en kan møte behov hos «etniske minoriteter» og gi brukervennlige og behovsbaserte tilbud til blant annet immigrantfamilier med barn som spiller dataspill.

Kapittel 12 omhandler foreldres mediestrategier i møte med ulike utfordringer de opplever ved de unges dataspilling i hjemmet. Margunn Serigstad Dahle, Carol Azungi Dralega og Henry Nsaidzeka Mainsahs studie *Video gaming and parents' mediation strategies in a Norwegian context* er knyttet til et større forskningsprosjekt der også Håkon Repstad bidro. Studiens data er hentet fra prosjektets fokusintervju med foreldre fra ni ulike land med barn i alderen 10–19 år. Kapitlet peker på den nøkkelrollen kritisk media literacy har i hjemmet, og dermed på danningperspektivet i relasjon til dataspill som digital praksis.

## Referanser

- Altinget (2023). *Anbefalingerne fra regeringens tech-ekspertgruppe*. <https://www.altinget.dk/artikel/her-er-anbefalingerne-fra-regeringens-tech-ekspertgruppe>
- Barne- og familiedepartementet (BFD) (2021). *Rett på nett – Nasjonal strategi for trygg digital oppvekst*. Rett på nett – regjeringen.no
- Biesta, G. J. J. (2022). *Verdensvendt utdanning – et perspektiv for nutiden*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2020). Danning og oppdragelse – om viktigheten av å skille. I T. Sævi & G. J.J. Biesta (Red.), *Pedagogikk, periferi og verdi: eksistensiell dialog om skole og samfunn* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: An educational perspective on the rhetorical curriculum. *Journal of curriculum studies*, 44(6, Special Issue), 815–826. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.730285>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2021). Pulje til styrket indsats for digital dannelse af børn og unge. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/jul/pulje-til-styrket-indsats-for-digital-dannelse-af-boern-og-unge-er-aaben>
- Bundsgaard, J. (2023). *Digital dannelse*. Cappelen Damm.
- Dahle, M. S., Hodøl, H.-O., Kyrkjebø, T. & Økland, Ø. (2022). Barns skjermbruk som tema i samarbeidet mellom barnehage og hjem – et forsømt område? I *Prismet*, 73(4), 279–296. <https://doi.org/10.5617/pri.10091>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Johansen, S. L. (2023). *Skærmdebatten har taget teknologien som gissel*. <https://www.altinget.dk/digital/artikel/skaermdebatten-har-taget-teknologien-som-gidsel>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Kunnskapsløftet*. Læreplanverk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Medierådet (2022). *De første digitale skridt*. <https://www.medieraadet.dk/medieraadet/de-foerste-digitale-skridt/de-foerste-digitale-skridt>
- Medierådet DK (2019–2020). *Digital Dannelse i Børnehøjde. Del 1–4 Digital\_Dannelse\_Del\_2.pdf*
- Ní Bhroin, N. & Rehder, M. M. (2018). *Digital Natives or Naïve Experts? Exploring how Norwegian children (aged 9–15) understand the Internet*. EU Kids Online. 20181114\_EU Kids Online Norway report\_NNBMMR (lse.ac.uk)
- NOU (2021). *Barneliv foran, bak og i skjermen. Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold – med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. NOU 2021:3.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the International science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in science education*, 53(2), 165–192. <https://doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649>
- Schofield, D. (2018). Digital danning i skolen: Etikk, ansvar og refleksiv kompetanse. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.) *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur*, 145–163. Fagbokforlaget.
- Sødal, H. K. (2018). *Kristen arv og tradisjon i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- WHO (2019). *To grow up healthy, children need to sit less and play more: New WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5*

## Danning i Digitale praksiser

*years of age.* <https://www.who.int/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more> (Lastet ned 28.april, 2023).

Ågård, D., Madsen, D. & Ringheim, H.A. (2022). *Opråb fra eksperter: Digitaliseringens skyggesider skal i fokus i kampen mod mistrivsel.* <https://www.altinget.dk/artikel/opraab-fra-eksperter-digitaliseringens-skyggesider-skal-i-fokus-i-kampen-mod-mistrivsel>

Johansen, S.L. (2024). Hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet? I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital dannning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 29–42). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380303>

3

# Hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet?<sup>1</sup>

Stine Liv Johansen

## Indledning

Digital dannelse er et populært begreb. Ganske ofte bruges begrebet som en del af løsningen på alt fra unges mistrivsel til kontrol med tech-virksomheder til hadtale og falske nyheder på nettet. Men hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet? Det vil jeg undersøge i dette kapitel ved at afdække og analysere grundlæggende aspekter af vores digitale samtid. Udgangspunktet for denne analyse er, at det er nødvendigt med en mere udfoldet og

---

1 Kapitlet er baseret på forfatterens bog *10 tanker om digital dannelse*, Dafolo Forlag, 2022.

informeret diskussion om digital dannelse, så den ikke reduceres til hverken rene kompetencer eller til god opførsel på nettet, men derimod omfavner og forholder sig til de digitale teknologiers komplekse strukturer.

Det er ikke hensigten med kapitlet at præsentere en endegyldig definition på, hvad digital dannelse er. En del af problemet med måden, vi ofte taler om digital dannelse på, er, at vi har haft travlt med at præcisere, at det består af lige præcis x, y og z. Det har som regel været noget med kildekritik, afkodningskompetence og evnen til at kommunikere hensigtsmæssigt med digitale redskaber. Med andre ord har vi været så optaget af at definere begrebet som (målbare) kompetencer, at vi glemte, at det rent faktisk også indeholder et dannelseselement. Og dannelse skal og kan ikke sættes på formel på samme måde. Dannelsen er nok forankret i grundlæggende sociale, etiske og moralske forudsætninger – nogle ville sikkert også hævde, at der ligger politiske eller nationale forudsætninger til grund – men den er altid i bevægelse. Og i særdeleshed i relation til en teknologisk udvikling, der bevæger sig med lynets hast, er vi nødt til at operere med en dynamisk forståelse af digital dannelse, der kan rumme de mange facetter og dilemmaer, vi må forholde os til i mødet med det digitale. Dette kapitel vil derfor bidrage med en karakteristik af de digitale strukturer, som vores samfund og kultur er infiltreret af, og som har ændret fundamentet for vores hverdagsliv, herunder vores uddannelsessystem og børn og unges kultur. På baggrund heraf stilles spørgsmålet: Hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet?

Med andre ord: *Hvad er det for et problem, den såkaldt digitale dannelse skal løse?*<sup>2</sup>

Kapitlet vil undersøge spørgsmålet gennem analytiske nedslag i betydningsfulde aspekter ved vores digitale samtid. Aspekterne omfatter mulighederne for at skabe forbindelser mellem mennesker, de digitale mediers affordances og betydningen af algoritmiske strukturer. Herigennem tegnes et billede af de problemstillinger, den digitale dannelse nødvendigvis må adressere. På baggrund af dette vil kapitlet lægge op til en diskussion af, hvad digital dannelse er og kan være. Kapitlet vil særligt adressere de digitale strukturers betingelser og problematikker set fra et børne- og ungeperspektiv, men det

---

2 For en udfoldet diskussion af begrebet digital dannelse, se Johansen, 2022.

er væsentligt at understrege, at digital dannelse ikke blot vedrører de yngre generationer – det er et fælles anliggende for os alle.

## Dannelse i verden

Udgangspunktet for diskussionerne i dette kapitel er en forståelse af dannelse som et forhold mellem den enkelte og verden. Grundlæggende fordi dannelse handler om, at den enkelte finder sig selv og sin plads i store og små fællesskaber, og fordi et relevant dannelsesbegreb i dag nødvendigvis må forholde sig til verden, som den nu engang ser ud. Professor i pædagogik Gert Biesta (2022) taler om, at (ud)dannelsen må være verdensvendt: "... uddannelse bør være verdensvendt, det vil sige fokuseret på at udstyre og opmuntre den næste generation til at eksistere »i« og »med« verden og at gøre dette i deres egen ret" (ibid.: uden sidetal). Det handler altså om en forståelse af særligt skolens opgave som værende det at gøre børn og unge i stand til at leve deres bedste liv i verden. På samme måde talte den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (2011) om *epokale nøgleproblemer*, der blandt andet omfatter den moderne kommunikationsteknologi. Dannelse handler altså om *noget*.

Tilsvarende forekommer det oplagt, at et relevant dannelsesbegreb må handle om at være sammen med andre i relevante fællesskaber. Særligt når vi beskæftiger os med kommunikationsstrukturer, der både samler os og splitter os ad som individer, grupper og befolkninger, forekommer det relevant at se på, hvordan det netop er gennem fællesskabende praksisser, at vi skal finde svar på de mange spørgsmål, de digitale teknologier tvinger os til at stille. Det vil jeg vende tilbage til i kapitlets afrunding.

## Digitale forbindelser

Det, der mere end noget andet kendetegner den digitale verden, vi lever i, er den konstante, latente mulighed for at skabe forbindelser til andre. Den amerikanske internetforsker Mary Chayko (2020) taler om, at vi lever i en tid, der er kendetegnet ved at være »superconnected«, altså forbundet på tværs af tid og rum på uendeligt mange forskellige måder. Hun minder os i samme åndedrag om, at det kun er en del af klodens befolkning, der har mulighed for

at tage del i denne form for forbundethed; en fjerdedel af klodens befolkning har ikke, den dag i dag, regelmæssig adgang til elektricitet. Men i særdeleshed i det, man typisk betegner »den vestlige verden« og ikke mindst i store dele af Asien, er samfundsstrukturer og hverdagsliv i stigende grad struktureret omkring digitale teknologier og deres muligheder for kommunikation, registrering, lagring og bearbejdning af store mængder data.

Vi – og her tænker jeg nok mest på den del af os, der er vokset op før årtusindskiftet – har ofte en tendens til at skelne mellem online og offline eller mellem internettet og »den virkelige verden« eller IRL, som det blev betegnet i de tidlige internetdage. I praksis ved vi godt, om vi kommunikerer online eller face to face, også selvom vores konkrete kommunikation reelt fletter sig ind og ud af online og offline kontekster. Digitale praksisser har virkelig betydning, fordi de vedrører mennesker. Kærlighed kan opstå digitalt. Mobning kan føles lige så slemt, måske endda værre, når den finder sted digitalt. Undervisning kan – i hvert fald i et vist omfang – finde sted ved hjælp af digitale kommunikationsplatforme og -teknologier. Den digitale verden er altså også den virkelige verden. Den hollandske medieforsker Mark Deuze (2014; 2023) peger på, at vi ikke befinder os uden for medierne, men at vi lever *i* medierne. Vi er altid hele tiden som minimum potentielt digitalt forbundne, og selv når vi fysisk vender ryggen til medierne, er de stadig til stede og former vores handlinger og oplevelser. Deuze mener, at det netop er, når vi insisterer på at skelne mellem online og offline, mellem medieret og ikke-medieret, at vi tillægger medierne alt for stor betydning og gør dem til centrum i vores liv. Hans ønske er, at vi tilegner os relevant viden og kompetencer, så vi bliver i stand til at skabe gode liv i og med medierne, snarere end at forsøge at undslippe – for det kan og skal vi alligevel ikke. Deuze mener derimod, at det gode liv skal skabes ved at omfavne medierne og bruge dem kritisk og reflekteret.

## Flygtig og intim kommunikation

Mediernes affordances – de muligheder for interaktion, de tilbyder brugeren – er rammesættende for den kommunikation, der kan finde sted (boyd, 2011; Bucher & Helmond, 2018; Norman, 2013). En markant forskel fra massemediernes (fx radioens) og de interpersonelle mediers (fx brevets) affordances til de sociale og digitale medier, som børn og unge bruger i dag, er deres rækkevidde

og det potentielle publikum, der er eller kan være til den kommunikation, der finder sted. Det betyder ikke, at der ikke findes intim kommunikation mellem venner, familie og romantiske relationer i dag. Det gør der. Den er blot langt mere flydende og til kontinuerlig forhandling (Kofoed og Larsen, 2016).

Et eksempel på et medie, der er bygget op omkring flygtighed, er Snapchat. Fordi de billeder, man sender på Snapchat, forsvinder, kort tid efter at de er sendt, indbyder platformen til her-og-nu-kommunikation. Snapshots (deraf navnet) af hverdagen, sådan som den nu engang ser ud i en konkret situation. At lukke andre ind i hverdagen gennem et flygtigt billede er en måde at stille sig til rådighed og åben over for en relation på. Når det sker på Snapchat, sker det dog altid med bevidstheden om, at den intime relation kan brydes; at det billede, man har sendt, kan screenshottes og videresendes til andre, også uden at man selv ved det. Det er på samme tid det, der kan skabe usikkerhed, og det, der gør, at den intime relation kan føles ekstra tæt og nær. For hvis jeg stoler så meget på dig, at jeg fx sender dig et 'grimt' billede med dobbelthager, så viser jeg dig også, hvor meget du betyder for mig, og hvad jeg forventer af vores relation. 'Grimme' selfies er blevet en kategori i sig selv på Snapchat (ibid.): dobbelthager, billeder taget, når man lige er vågnet, og toiletselfies – enten af den, der sidder på toiletet, eller af resultatet af toiletbesøget i kummen. Alt sammen eksempler på, hvordan det flygtige digitale medie, som Snapchat er, paradoksalt nok muliggør en kommunikation, der kommer helt tæt på. Flygtigheden på platformen har fællestræk med det talte ord; det er væk igen, næsten lige så hurtigt som det blev sagt. Paradokset består ligeledes i, at flygtigheden kun er tilsyneladende. Så let som ingenting kan ens billede kopieres og videresendes og dermed fastholdes i andre kontekster, end det oprindeligt var tænkt. Det samme gælder de andre modaliteter, der kan anvendes på Snapchat, altså den skrevne chat og senest talemåder, der kan indspilles, aflyttes og gemmes på adskillige mere eller mindre synlige måder.

Snapchat er bare ét tydeligt eksempel på den indbyggede usikkerhed, der findes i den mediekultur, særligt børn og unge færdes i i dag. Spørgsmålet om, hvem der kan se ens beskeder og få adgang til privat og intim kommunikation, er en del af det landskab, man færdes i, når man bruger digitale medier. Børn og unge er derfor nødt til at udvikle strategier og brugsmønstre, der gør dem i stand til at tackle denne usikkerhed. Et relevant begreb for digital dannelse må nødvendigvis kunne rumme dette grundlæggende aspekt og

reflektere den konstante omskiftelighed, der er et kendetegn ved vores digitale kommunikation.

## Hvem bruger hvem?

Hertil kommer, at vi for at kunne agere på hensigtsmæssige måder med digitale teknologier er nødt til at have konkret viden om, hvordan de digitale systemer virker, så vi kan forstå de bagvedliggende strukturer og vores egen rolle i forhold til dem. Det er derfor en del af den digitale dannelse at forstå, hvad de digitale medier bruges til, og hvordan det besluttes, hvordan de skal bruges. Ud over alle de hverdagssituationer, hvor det nok for de fleste opleves som en lettelse, at informationer kan tilgås digitalt, så bruges digitale systemer også til at understøtte den offentlige forvaltning og har dermed afgørende indflydelse på vores liv og vores handlemuligheder som borgere. Én ting er at bruge data, man i forvejen har adgang til. En anden ting er at bruge kunstig intelligens til at forudsige, hvor der kan opstå problemer, som vi ser forsøg med både inden for sundhedssektoren og i forhold til sociale problemstillinger, fx arbejdsløshed. Offentlig digitalisering kalder således på etiske overvejelser, som både borgere og fagpersoner skal være i stand til at forholde sig til, og det kalder på dyb faglig indsigt i både de tekniske aspekter og deres betydning for den enkelte borger.

Også når det handler om vores relation til private virksomheder har den digitale udvikling haft enorm indflydelse. Man taler om, at vi lever i overvågningskapitalismens tidsalder (Zuboff, 2019), hvor data om, hvor vi befinder os, og hvad vi retter vores opmærksomhed mod online, er den vigtigste valuta. Når vi liker og kommenterer billeder og opslag på sociale medier; når vi tracker vores løbetur; eller når vi ser serier eller lytter til lydbøger, afsætter vi digitale spor, der er penge værd for virksomhederne bag de apps og platforme, vi bruger. Flere undersøgelser (bl.a. Bechmann, 2014; Lai & Flensburg, 2020) har vist, at vi generelt ikke er særligt gode til at tage vores forholdsregler i den forbindelse og fx bare klikker ja til brugerbetingsregler uden at have læst, hvad der står. Og selv hvis og når vi overvejer, hvilke data vi afgiver, vurderer vi, at fordelene er større end ulemperne. For hvem skulle dog være interesseret i, hvor jeg befinder mig, eller om jeg lytter til krimier eller ser komedieserier? Og billederne af mine børn deler jeg jo kun med mine venner. Men data er

hård valuta, og det samme er vores tid. Jo længere tid, vi bruger på et socialt medie eller et spil, desto mere værdifulde er vi for platformen. Derfor er en væsentlig del af forretningsmodellen bag platformene baseret på at fastholde vores opmærksomhed og få os til at vende tilbage igen og igen. Det er det, vi ser i spil, når nye baner åbnes, og vi får mulighed for at dreje på lykkehjul eller åbne hemmelige kister, også betegnet loot boxes, for måske at være heldige at vinde en booster, en snydekode eller et særligt våben, som vi kan bruge i spillet. Mange spil er også baseret på, at brugeren vender tilbage og spiller et bestemt antal gange for at optjene point eller den valuta, der nu er gældende i spillet, fx V-Bucks i Fortnite. Det er også det, vi ser i apps som Snapchat, hvor den vedholdende bruger, der sender og modtager snaps hver eneste dag, belønnes med en lille flamme og en tæller – et såkaldt streak – der for brugeren opleves som værende mere værd, efterhånden som tallet vokser og vokser.

Fastholdelsesmekanismerne og dataindsamlingen er på den ene side et individuelt problem og noget, man er nødt til at forholde sig til som gamer eller som bruger af sociale medieplatforme eller diverse apps. Men hvis disse problematikker skal løses, kræver det mere end digital dannelse hos individer og grupper. Det er samtidig nødvendigt at stille krav til platformene, ikke mindst de, der henvender sig til børn og unge.

## Demokratiet i den digitale tidsalder

Når de digitale teknologier presser sig på og udfordrer os i hjemmet, i skolen og i relation til offentlige myndigheder og private virksomheder, hvad betyder det så for vores demokrati og for de grundlæggende forestillinger om, hvordan vi indretter vores samfund? Mange af de diskussioner, vi har om digitale teknologier, er inde at prikke til vores helt basale rettigheder: ytringsfriheden, den private ejendomsret og menneskerettighederne. Der er ingen tvivl om, at de digitale og sociale medier har haft og fortsat vil have indflydelse på de demokratiske processer, den politiske debat og for den sags skyld konkrete valg handlinger. Der er bred enighed om, at omfattende des- og misinformation på sociale medier har været medvirkende både ved Brexit-afstemningen og valget af Donald Trump som USA's præsident i 2016 (Bechmann, 2020). Og i forbindelse med coronakrisen har selvbekræftende grupper og netværk på sociale medier svælget i konspirationsteorier og falske nyheder, der hur-

tigt er blevet spredt både herhjemme og i udlandet. Der har altid eksisteret misinformation og overdrevne rygter, men de sociale mediers struktur og den måde, deres algoritmer skubber til forskellige typer af indhold på, har betydning for adgangen til og udbredelsen af disse. Ikke mindst i forhold til børn og unge, der også møder denne type indhold, når de færdes online. De er særligt modtagelige over for indhold, der videregives af influencere, som de stoler på og føler, at de kender. Amerikansk forskning viser dog også, at den befolkningsgruppe, der er mest tilbøjelig til at viderebringe misinformation og falske nyheder, er de ældre over 65 år (Guess, et al., 2019). Vi kan ikke umiddelbart oversætte sådan en undersøgelse til skandinaviske forhold, fordi den ældre del af befolkningen her er overordentligt aktiv på og også relativt dygtig til at bruge digitale medier. Men det peger på, at digital dannelse og forståelse for de digitale mediers rolle i vores samfund er et anliggende for befolkningen som helhed, ikke kun børn og unge.

## Algoritmisk forståelse

En del af grundlaget for digital dannelse må altså være en forståelse for, hvordan algoritmer gennemsyrrer vores digitale systemer på kryds og tværs. De teknologier, vi bruger og omgiver os med i dag, er ikke bare formidlere af fakta og fiktion eller rene kommunikationskanaler mellem individer eller grupper. De er snarere infrastruktur, der i praksis fungerer som grundlaget for afgørende funktioner i samfundet, politik, transport, undervisning, sundhedsvæsen mv. (Oeldorf-Hirsch & Neubaum, 2021). Tænk på, hvor mange gange i løbet af en dag vi interagerer med digitale teknologier. Teknologier, der grundlæggende er baseret på, at vi tilgår information og efterlader os digitale spor efter vores færden. Sociale medier, rejsekort, kontakt med lægen, kommunen, banken, lydbogstjenester, streaming, en politiker, der bruger Facebook som sin primære kommunikationskanal, indtjekning i fitnesscentret og meget, meget mere. Både børn og voksne afgiver data om deres gøren og laden – hvor de befinder sig, og hvem de interagerer med. Teknologierne afgiver spor til hinanden, så dem, du er sammen med, får reklamer for det, du søger på. En tjeneste som Spotify er bygget op om at tilbyde brugeren mere af det samme, som man tidligere har hørt, og registrerer minutiøst, hvor længe, hvor hyppigt og på hvilket tidspunkt af døgnet vi lytter til hvilke sange. Ved

at sammenholde brugsmønstre trænes algoritmen til at ramme os mere og mere præcist og kuratere indholdet for os, så det er lige til at gå til. 'Your Daily Mix', 'Discover» og radiokanaler baseret på en bestemt kunstner gør det let altid lige at finde noget, man har lyst til at lytte til, og som passer til den situation, man er i, hvad enten man skal skrive en bog, løbe en tur eller have musik til aftensmaden. Spørgsmålet er naturligvis, om lethed kommer med en pris, som man som forbruger er villig til at betale. Jeg har ikke noget at skjule. Eller har jeg? Undersøgelser af forældres holdninger til deres børns mediebrug har vist, at de ikke i særlig høj grad går op i, om de apps, deres børn downloader til deres smartphones eller tablets, indsamler data eller beder om særlige tilladelser. Formentlig bundet det i, at det forekommer uoverskueligt, og at man ikke ved, hvad man skal kigge efter (Flensburg & Lai, 2022). Og er det nu også så slemt endda? Vi har jo ikke noget at skjule. Når jeg taler med mine studerende – som vel og mærke typisk studerer noget om eller relateret til medier – om deres eget digitale liv, så svarer de, som folk som oftest gør: De ved godt, at der bliver indsamlet data om dem, men de synes a) ikke, at de har noget særligt at skjule, og b) at de praktiske fordele ved fx at bruge services fra Google til at finde oplysninger eller finde vej overstiger de lidt fjernere og mere abstrakte mulige ulemper. Det, tror jeg, er opfattelser, som vi er mange, der kan genkende.

Hvis vi alle sammen skal blive bedre i stand til at træffe valg om vores digitale liv – og det skal vi, hvis vi skal kunne kalde os digitalt dannede – så skal vi også vide mere om, hvordan vores digitale liv er skruet sammen. Og det kræver, at det abstrakte bliver gjort konkret, og at vi får en bedre forståelse for sammenhængen mellem vores egen adfærd og de digitale teknologiers virkemåder. Derfor må et vigtigt aspekt af den generelle indsats i forhold til digital dannelse være generel oplysning, ikke kun i skolerne, men til befolkningen som helhed. Det kan vi ikke komme uden om. Men vi kan heller ikke nøjes med det. For vi kan ikke reducere spørgsmålet om vores liv som digitale medborgere til at være den enkeltes ansvar. Det er et urimeligt pres at lægge på den enkelte og vil uvægerligt forstærke den digitale ulighed, der allerede er udbredt i dag. Vi ved, at blandt andet alder, uddannelsesniveau og generel udsathed har betydning for, hvor udsat man er for online risikoadfærd. Det gælder både for deling af private oplysninger, deling af mis- og desinformation, svindel, radikalisering, grooming og krænkelser. Derfor er der en række bagvedliggende faktorer, som bør adresseres i mere generel forstand, ligesom

indsatser vedrørende digital dannelse bør rette sig mod befolkningen som helhed, ikke kun børn og unge. Men der er også grund til at stille krav om, at de platforme og teknologier, vi anvender, opererer med et minimumsniveau for, hvordan de må bruge vores data, og hvilke teknikker de må tage i anvendelse for at få os til at bruge deres tjenester.

Netop dataindsamling er et område, hvor det er tydeligt, at problemerne ikke kan løses alene gennem viden og digital dannelse. Her må lovgivning og regulering til, hvilket også er hensigten med aktuelle og kommende EU-direktiver som *Digital Services Act* og *Digital Markets Act*<sup>3</sup>. En vej frem kan være at arbejde med det, der kaldes 'privacy by design', altså en strategi for design af digitale teknologier, der i udgangspunktet sikrer brugernes data på bedst mulig vis, og hvor det er op til brugeren selv at give lov til yderligere dataindsamling – på baggrund af relevante oplysninger om, hvad formålet og konsekvenserne er. Tilsvarende kan der stilles krav om, at dataindsamling generelt minimeres så meget som muligt mv. De store tech-virksomheder opererer på tværs af landegrænser, og forbrugerbeskyttelse på dette niveau er derfor nødt til at fungere internationalt.

## Algoritmer overalt

Det er fortsat uklart, hvordan sammenhængen er mellem platformenes strukturer og vores egen adfærd, når grupper samles om ekstreme holdninger eller risikofyldte adfærdsmønstre. Det er uklart, fordi vi ikke har adgang til og dermed mulighed for at forstå, hvordan algoritmerne skubber til adfærd. Hvad er så at sige deres prægende kraft? Et litteraturstudie fra Reuters Institute på Oxford Universitet fra 2022 (Arguedas et al., 2022) peger på, at når algoritmerne spiller ind på de nyheder, folk får præsenteret, så er de faktisk med til at skubbe til udvalget, men – hvilket måske kommer som en overraskelse – mest i retning af et mere varieret udbud. Når folk lader sig opsluge af ekkokamre, så er det et udtryk for, at de tager bevidste valg om at opsøge specifik information, ikke at de blot lader sig føre med strømmen ind i de mere ekstreme holdninger. Det er en blandt flere årsager til, at vi ikke må stirre os

---

3 <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-services-act-package>

blinde på de digitale medier som årsag til ekkokamre eller for den sags skyld mistrivsel eller lignende. For det vil være et (fortsat) svigt af marginaliserede grupper, hvis vi ikke formår at holde fokus på alle de faktorer, der spiller ind på deres liv, herunder de bagvedliggende sociale strukturer, der ikke har med medierne at gøre, men bunder i mere traditionelle sociodemografiske forhold, familieliv, uddannelse, psykisk sårbarhed osv.

I slutningen af 2022 blev diskussionen om algoritmer og kunstig intelligens for alvor allemandseje, da chatboten ChatGPT trak overskrifter i mange lande. ChatGPT trækker på store datamængder og er i stand til at svare på spørgsmål om stort set hvad som helst, også på små sprog som norsk og dansk. En stor del af mediedækningen om værktøjet omhandlede muligheden for at snyde ved opgaveskrivning og eksamen, og fx danske universiteter var da heller ikke sene til at forbyde brugen af tekstrobotten. Naturligvis har man på uddannelsesinstitutioner tidligere kendt til snyd i form af plagiat eller købte opgaver, men med ChatGPT har man ikke mulighed for at tjekke, hvem der reelt har skrevet en tekst. Den vil ikke falde i et plagiatfilter, da hvert svar og tekstbid er originalt, og sprogligt er den på et så højt niveau, at det ofte ikke vil være muligt at vurdere, om teksten er skrevet af et menneske eller ej.

I kølvandet på den indledende hype og panik breder der sig nu en mere grundlæggende diskussion om, hvordan teknologier som denne påvirker vores forståelse af, hvad menneskelig skaben og kreativitet er. Ud over den tekstbaserede chatbot har teknologier, som kan skabe billeder (fx Dall-E, der ligesom ChatGPT er udgivet af virksomheden OpenAI)<sup>4</sup>, gjort det muligt at lave visuelle præsentationer af, hvad som helst man kan forestille sig at bede den om. Men hvis hvem som helst har adgang til at skabe kunst, der ovenikøbet ville kunne printes ud og hænges op på væggen, eller tekst, der kan forklare og formidle selv komplekse problemstillinger mindst lige så godt som en gymnasieelev, hvilken rolle spiller så mennesket som kreatør af netop billeder og tekst?

Afledt af disse spørgsmål er spørgsmålet om, i hvad og hvordan vi skal undervise i skoler, på ungdoms- og videregående uddannelser. Selve det at parafrasere og udlægge en tekst bliver en væsentligt mindre relevant kompetence, når maskinen gør det mindst lige så godt. Det samme kan siges at gælde

---

4 <https://openai.com/blog/dall-e/>

for en række andre processer, som vi langt hen ad vejen har vænnet os til, at maskiner gør for os. Historien har vist, at det at undervise ikke bliver mindre komplekst, selvom vi har teknologi til rådighed. Min søn, som er i begyndelsen af tyverne, fortalte mig, at hans matematiklærer i de tidlige skoleår havde sagt, at de selv skulle kunne løse regnestykkerne, fordi de jo ikke altid ville have en lommeregner på sig. Det har de i dag – indbygget i deres smartphone. Argumentet for selv at kunne regne (og læse, skrive, tegne osv.) må derfor være, at det er processer, der gør én i stand til at forstå, hvad tekst, algebra og kunst er. Og den forståelse er afgørende for, at man kan agere kritisk og reflektivt i forhold til de nye teknologier.

## Afrunding

Med reference til Biesta (2022), som jeg nævnte i indledningen til kapitlet, må (ud)dannelsen være vendt mod verden. Verdensvendthed beskrives hos Biesta i høj grad som et møde med det (endnu) ukendte, som skal erkendes gennem sansning. Når det handler om børn og unges møde med digitale teknologier forholder det sig snarere sådan, at de skal re-erkendes gennem nye sanseprocesser, der skubber til de ofte fuldkomne internaliserede og nærmest naturaliserede erkendelser og praksisser, de i forvejen har erhvervet sig. Samtidig betoner han, at erkendelse sker gennem berøring og manipulation. Vi skal altså gøre noget med teknologierne for at kunne begribe dem og for at kunne finde vores ståsted i forhold til dem. Biesta eksemplificerer dette med en plante: Vi kan tænke nok så meget over, hvordan vi vil passe en plante, men det har ingen betydning for plantens trivsel. På samme måde må vi handle, eksperimentere og ikke mindst lege med de digitale teknologier.

Vi løser ikke vores problemer med digitale medier med digital dannelse alene. Vi kan ikke placere ansvaret på enkeltindivider, men er også nødt til at stille krav til tech-virksomhederne og til vores myndigheder og alle andre, der udbyder de digitale infrastrukturer, vi interagerer med. Vi kan heller ikke nøjes med at undervise vores børn og unge i at opføre sig pænt på nettet og tro, at det vil være nok til at løse problemet. Faktisk er det måske også nødvendigt, at vi anerkender, at problemet ikke nødvendigvis lader sig løse. At der ikke er et facit – og i hvert fald, at man ikke kan hævde definitivt, at man er digitalt dannet. Der vil altid være nye udfordringer, nye strukturer,

nye platforme og nye – og gamle – adfærdsmønstre, der bevæger sig i nye retninger. Men derfor skal vi bestemt ikke undlade at diskutere, hvordan vi får sat gang i den kritiske, refleksive, undersøgende og dannende dialog om det digitale. Et relevant dannelsesbegreb må omfatte mere end at blive »klædt på« til noget. Det må kunne rumme de digitale strukturers kompleksitet og tage afsæt i nysgerrige, legende og refleksive praksisser med og omkring digitale teknologier, hvor man afprøver det, man har med sig, i relation til andre. Ikke for at finde den rigtige løsning, men for at strides, bevæge sig, undersøge, eksperimentere, komme på tynd is og placere sig selv som en del af et fællesskab på godt og ondt.

## Referencer

- Arguedas, A. R., Robertson, C. T., Fletcher, R. & Kleis Nielsen, R. (2022). *Echo chambers, filter bubbles and polarisation: A literature review*. Oxford Universitet. Lokaliseret d. 14. marts 2024 på: <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/echo-chambers-filter-bubbles-and-polarisation-literature-review>
- Bechmann, A. (2014). Non-informed consent cultures: Privacy policies and app contracts on Facebook. *Journal of Media Business Studies*, 11(1), 21–38.
- Bechmann, A. (2020). Tackling disinformation and infodemics demands media policy changes. *Digital Journalism*, 8(6), 855–863. Lokaliseret d. 14. marts 2024 på: <https://doi.org/10.1080/21670811.2020.1773887>
- Biesta, G. (2022). *Verdensvendt uddannelse – et perspektiv for nutiden*. Forlaget Klim.
- Boyd, D. (2011). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. I Z. Papacharissi (Red.), *A Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (s. 39–58). Routledge.
- Bucher, T. & Helmond, A. (2018). The affordances of social media platforms. I J. Burgess, A. Marwick & T. Poell (Red.), *The SAGE Handbook of Social Media* (s. 233–253). Sage.
- Chayko, M. (2020). *Superconnected: The Internet, Digital Media, and Techno-Social Life*. Sage.
- Deuze, M. (2014). *Media Life*. Wiley.
- Deuze, M. J. P. (2023). *Life in Media: An Introduction to Global Media Studies*. MIT Press.
- Flensburg, S. & Lai, S. S. (2022). Datafied mobile markets: Measuring control over apps' data accesses and third-party services. *Mobile Media & Communication*, 10(1), 136–155. Lokaliseret d. 14. marts 2024 på: <https://doi.org/10.1177/20501579211039066>
- Guess, A., Nagler, J. & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Science Advances*, 5(1). Lokaliseret d. 14. marts 2024 på: <https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586>
- Johansen, S. L. (2022). *10 tanker om digital dannelse*. Dafolo Forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. utg.). Forlaget Klim. (Originalarbeid publisert 2002).
- Kofoed, J. & Larsen, M. C. (2016). A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media. *First Monday*, 21(11).
- Lai, S. S. & Flensburg, S. (2020). Appscapes in everyday life: Studying mobile datafication from an infrastructural user perspective. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 36(69), 29–51. Lokaliseret d. 14. marts 2024 på: <https://doi.org/10.7146/mediekultur.v36i69.121018>
- Norman, D. A. (2013). *The Design of Everyday Things*. MIT Press.
- Oeldorf-Hirsch, A. & Neubaum, G. (2021). What do we know about algorithmic literacy? The status quo and a research agenda for a growing field. Lokaliseret d. 14. marts 2024 på: <https://doi.org/10.31235/osf.io/2fd4j>
- Zuboff, S. (2019). *Overvågningskapitalismens tidsalder – kampen for en menneskelig fremtid ved magtens nye frontlinje*. Informations Forlag.

# Digital dannning i barnehage, skole og lærerutdanning



Meyer, G.S. & Gjesdal, B.E. (2024). Digital danning i barnehage og grunnskole i Norge og Danmark. En scoping-oversikt. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 45–61). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380304>

4

# Digital danning i barnehage og grunnskole i Norge og Danmark

*En scoping-oversikt*

Grete Skjeggestad Meyer og Beate Eltarvåg Gjesdal

A new theme that has come to the fore is that, for better or worse, humans have become hybrids with technology.

Dorrestijn, 2017, s. 316

## Innledning

Dette kapitlet gir en forskningsoversikt over *digital danning* knyttet til barnehage og grunnskole i Norge og Danmark. Studien springer ut fra samtaler mellom forskere fra Aarhus Universitet og den norske forskergruppen

Barn, medier og livssyn. I Norge er «Barnehagens digitale praksis» tatt inn i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, mens grunnskolen har digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I Danmark er begrepet *digital dannelse* knyttet til grunnskolen, blant annet gjennom Børne- og Undervisningsministeriets digitale læringsportal (EMU Danmarks læringsportal, 2022).

Danning som begrep er sentralt i politiske føringer og i planverket for både barnehage og skole, og i de siste 20 årene er danning gradvis blitt knyttet opp mot digitaliseringen av samfunnet. Forskningslitteraturen, populærvitenskapelige publikasjoner og lærebøker bruker begrepet *digital danning*, men med ulike koblinger til digital dømmekraft, digital etikk og digital literacy. I Norge har Utdanningsdirektoratet knyttet dannelsesperspektivet til Profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK), mens nasjonale styringsdokument mangler dette. Børne- og Undervisningsministeriet i Danmark har en kobling mellom danning og digital kompetanse.

Vi vil undersøke hvilken kunnskap som finnes på feltet digital danning, og vårt forskningsspørsmål er derfor: *Hvilken kunnskap finnes i forskningslitteraturen om digital danning relatert til barnehage og grunnskole i Danmark og Norge?*

Data er samlet og systematisert gjennom en scoping review (Arksey & O'Malley, 2005) og analysert med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Forskningsoversikten er et søk i vitenskapelige tidsskrifter og doktorgradsavhandlinger fra Norge og Danmark mellom 2012 og 2022, med søkeordene digital danning, dannelse og Bildung.

Forskningsoversikten er viktig fordi det i møte med den økende digitaliseringen i samtiden er vesentlig å ha kjennskap til det digitale dannelsenaspektet i pedagogisk arbeid i barnehage og skole. Studien vil innledningsvis presentere sentrale begrep og metodevalg før presentasjon av litteratursøkene og analysen av disse. Avslutningsvis blir funn diskutert opp mot teori om digital danning.

## (Digital) danning

Vi vil her klargjøre sentrale begrep knyttet til forskningsspørsmålet. *Digital danning* benyttes i dette kapitlet som et felles begrep for forskningslitteraturens bruk av digital danning, digital dannelse og digital Bildung.

Den skandinaviske forståelsen av begrepet danning er i stor grad bygget på tradisjonen fra den tyske filosofen Humboldts bruk av *Bildung* (Sjöström et al.,

2017), med selv-danning i interaksjon mellom individet, kulturen og samfunnet (Biesta, 2012, s. 817). I Norge ble *danning* tatt inn i skolens formålsparagraf i 2008 og erstattet da begrepet *oppdragelse* (Dahle et al., 2022, s. 281). Ifølge Biesta er det viktig å skille de to begrepene. Han refererer til Benner og skiller mellom oppdragelse som et blikk som kommer fra noen utenfor en selv, og danning som ens eget blikk på verden. Danning forstås da som det egne og personlige (Biesta, 2020, s. 152). Biesta hevder videre at danning er en refleksiv prosess, som innebærer å utvikle en holdning til eksisterende kultur og samfunn, og «more importantly, develop a stance towards existing culture and society» (Biesta, 2012, s. 817).

I likhet med andre forskere (Løvlie, 2003, s. 327) ser vi behov for å fortolke danning inn i en digital hverdag. Vi mener at den refleksive prosessen som Biesta beskriver (2023, s. 817), er sentral når danning knyttes til det digitale perspektivet. Dette understrekes også i en masteroppgave om digital danning, som konkluderer med at det «kan sees på som en livslang refleksiv bevissthetsprosess om grensenettet mellom kyborgen og teknologien» (Kristoffersen, 2013, s. 60). Det synes i 2023 å være minst like sterkt behov for å fortolke danning inn i en digital hverdag.

Gran hevder at konseptet digital danning innebærer mer enn digital literacy, digital dømmekraft og nettvett (2018, s. 215). I tråd med Gran ser vi på digital danning som mer enn nettopp digital literacy, nettvett og digital dømmekraft, og vår studie bygger på Utdanningsdirektoratets definisjon av digital danning:

Digital dannelse er en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst. Det innebærer å aktivt utvikle sin sosiale, kulturelle og praktiske kompetanse i samspill med de digitale omgivelsene og å kunne knytte egne digitale erfaringer til verden omkring seg. Det innebærer også en personlig modning som setter den enkelte i stand til å handle i tråd med sosiale forventninger og etiske normer i en digital kultur, samt å reflektere kritisk og fatte veloverveide og selvstendige beslutninger. (Kelentrić et al., 2017, s. 8)

## Metode

For å besvare forskningsspørsmålet har vi valgt forskningsoversikt som meto-  
detilnærming. Scoping-oversikt er en av flere forskningsoversikter. Prøitz over-  
setter «scoping» med «å undersøke omfanget av, utbredelse» (Prøitz, 2023), noe  
som passer bra til studiens forskningsspørsmål som undersøker forskningslitte-

ratur på digital danning relatert til barnehage og grunnskole. En scoping-oversikt har klare metodiske krav og defineres på følgende måte av Colquhoun et al.:

A scoping review or scoping study is a form of knowledge synthesis that address an exploratory research question aimed at mapping key concepts, types of evidence, and gaps in research related to a defined area or field by systematically searching, selecting, and synthesizing existing knowledge. (2014, s. 1292)

Denne scoping-oversikten har til hensikt å gi en oversikt over forskningsfeltet på digital danning, identifisere kunnskapshull og peke på behov for videre forskning Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses (PRISMA) 2020. Vi har brukt et sekstrinns metodisk rammeverk utarbeidet av Arksey & O'Malley (2005) og Levac et al. (2010). Trinnene utdypes nedenfor. I rapportering av den systematiske oversikten har vi brukt det oppdaterte Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 (Page et al., 2021).

## *Forskningsspørsmål og identifisering av relevant litteratur (Trinn 1 & 2)*

For å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilken kunnskap finnes i forskningslitteraturen om digital danning relatert til barnehage og grunnskole i Norge og Danmark?* samarbeidet vi med bibliotekar. Vi gjennomførte et systematisk søk etter vitenskapelig, fagfelleverderte artikler, der vi brukte ulike termer som kunne være relevante for vårt formål: *digital danning, digital barndom, barnehage og skole*. Vi prøvde også ut ulike søkemotorer i et utvidet søk om digital barndom (f.eks. Google Scholar, EBSCO). Søket ble deretter snevret inn og spisset mot forskningsfokuset, og søkeordene *digital danning, digital dannelse og digital Bildung* ble valgt.

Fagfelleverderte forskningsartikler søkte vi etter i Idunn, Oria og Eric. I tillegg gjorde vi manuelle søk i leting etter mulige artikler som manglet i søkene, uten at dette førte til nye kilder.

For doktorgradsavhandlinger har vi søkt i databaser over avlagte doktorgrader ved noen store universitet og høyskoler i Norge og Danmark (tabell

4.1). Det er søkt etter avhandlinger som er bestått, etter årstall for disputaser (2012–2022). I tillegg har vi gjort manuelle søk i leting etter mulige doktorgradsavhandlinger som søkene burde ha fanget opp, og fant da Grans avhandling fra 2020. De danske universitetene (København, Aarhus, Aalborg, Syddansk) synes å mangle felles databaser, men de fleste har lister over godkjente avhandlinger. På Aarhus Universitet (AU), fant vi ikke noen oversiktslister for avhandlinger. Forskningsavdelingen kjente heller ikke til database eller felles liste over doktorgrader avlagt på AU (23.01.2023). Søkene etter doktorgradsavhandlinger kan ha en svak validitet, fordi søkene ikke er utført på alle høyskoler/universitet, og fordi oversiktene i Danmark har vært vanskelig tilgjengelige.

### *Seleksjon av forskningslitteratur (Trinn 3)*

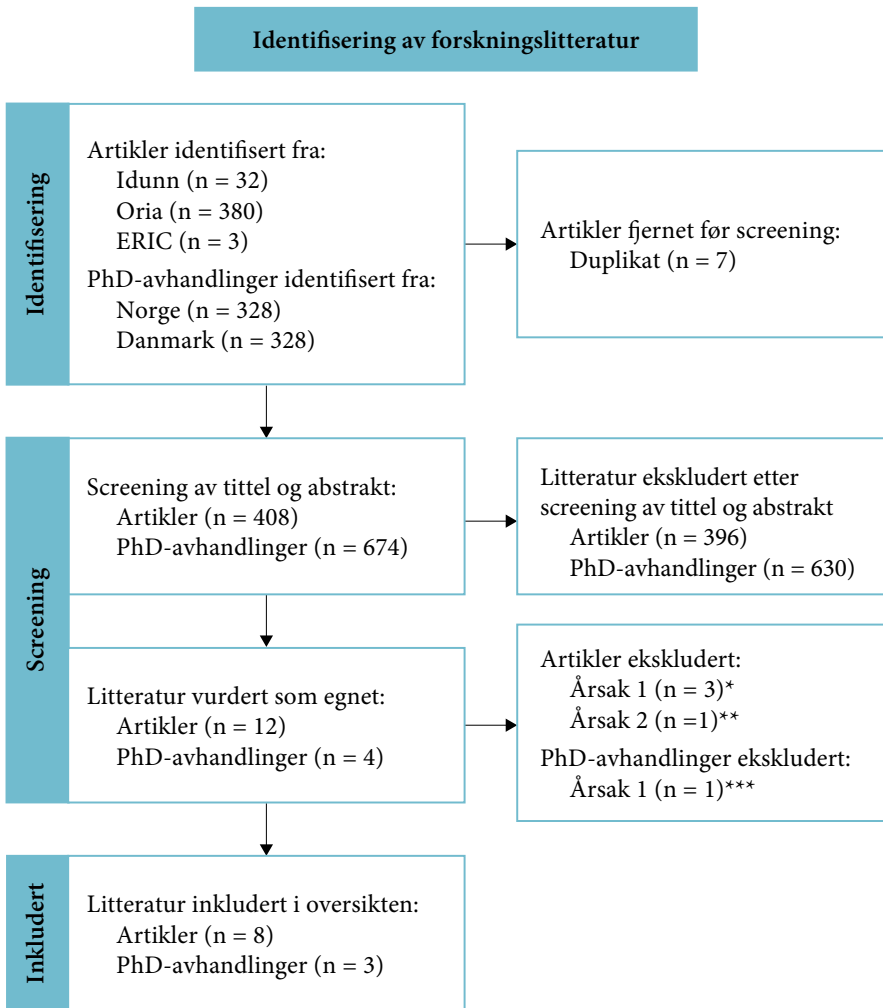
Fra søket identifiserte vi 1089 artikler og doktorgradsavhandlinger (figur 4.1), men de fleste var irrelevante for forskningsspørsmålet. Det er ikke brukt automatiske verktøy i ekskludering av artikler, men syv duplikat er manuelt ekskludert. Titler og abstrakt for alle artikler og doktorgradsavhandlinger ble screenet for mulige treff på søkeordene og ut fra om forskningen var knyttet til barnehage eller grunnskole. Videre utarbeidet vi en oversikt over inklusjons- og eksklusjonskriterier i seleksjon av litteratur (tabell 4.1). Vi fordelte litteraturen som var valgt ut som egnet i forhold til forskningsspørsmålet (figur 4.1), gikk deretter i fellesskap gjennom våre respektive vurderinger og kom til enighet om hvilke artikler som skulle inkluderes i analysen.

### *Kartlegging av data (Trinn 4)*

Vi inkluderte åtte artikler og tre doktorgradsavhandlinger (figur 4.1) og laget en oversikt over forfattere, forskningsspørsmål, studiepopulasjon, metode og viktige funn. Det ble gjort etiske overveielser for å sikre en troverdig presentasjon av forskningslitteraturen og for å sikre forskernes identitet.

**Tabell 4.1** *Inklusjons- og eksklusjonskriterier*

	Inkludert	Ekkludert
Databaser	Idunn, Oria og Eric, Universitetsdatabaser i Norge: DUO, ODA, BORA, NTNU Open, MF Open og USN Open Archive	
Tidsperspektiv	2012–2022	Publikasjoner før 2012
Publikasjonstype	Fagfellevurderte artikler og doktorgradsavhandlinger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ikke-fagfellevurderte artikler</li> <li>• Konferansebidrag</li> <li>• Masteroppgaver</li> <li>• Rapporter</li> <li>• Bøker</li> <li>• Bokkapitler</li> <li>• Lederartikler</li> </ul>
Tema	Empiriske studier rettet mot digital danning/dannelse i barnehage- og grunnskolekontekst	Fokus på <ul style="list-style-type: none"> <li>• andre aspekt av danning (digital literacy, digital dømmekraft, nettvett osv.)</li> <li>• generell digital aktivitet i barnehage og grunnskole</li> <li>• andre skoleslag</li> </ul>
Språk	Norsk, dansk eller engelsk	Andre språk
Målpopulasjon	Lærerutdannere og -forskere og barnehage- og grunnskolelærere, medieforskere	Lærere på videregående trinn Bruken av digitale verktøy



\* Årsak 1: Artikler ikke knyttet til grunnskole/barnehage

\*\* Årsak 2: Artikler uten fokus på digital dannning

\*\*\* Årsak 1: PhD-avhandling uten fokus på digital dannning

**Figur 4.1** Modifisert PRISMA flytdiagram (Page et al., 2021) viser identifisering og screening av forskningslitteratur relatert til digital dannning, digital dannelse og digital Bildung i norsk og dansk utdanningskontekst.

## Sammenstilling og presentasjon av resultatene (Trinn 5)

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet vurderte vi refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) som mest hensiktsmessig for å danne en syntese av dataene. I gjennomlesing av litteraturen søkte vi etter åpne koder med relevans for forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2022, s. 52), som digital danning og hvordan begrepet er relatert til barnehage og grunnskole. Utviklingen av kodene var datadreven og induktiv (Braun & Clarke, 2022, s. 10). Braun og Clarke hevder at en god kode fanger én idé (2022, s. 53), mens et tema er et sentralt organiserende konsept som forener ulike ideer (s. 78). Vi fant elleve koder som vi sammenstilte og organiserte i tre hovedtema (tabell 4.2) som prøver å besvare forskningsspørsmålet.

**Tabell 4.2** Koder, tema og litteratur fra analysen

Kode	Tema	Litteratur
Digital literacy Digital slumring vs digital våkenhet Digital etisk danning, som en spesifisering av digital danning Teoretisk rammeverk i forskning på digital danning Spill og gaming Digital identitetsdanning	Definisjoner på digital danning, identifisering av digital identitet og digital etisk danning	Gran, 2018, 2019 & 2020; Gran et al., 2019; Guanio-Uluru, 2022; Letnes, 2014; Sando, 2014 & 2019; Torgersen & Sæverot, 2012; Aagaard, 2021
Lærerperspektiv Elevperspektiv Foreldreperspektiv	Lærer-, elev- og foreldreperspektiv på digital danning	Bønnhoff, 2021; Gran, 2019 & 2020; Gran et al., 2019
Digital dømmekraft og nettvett Digital mobbing og terrorisme	Digital oppførsel	Gran et al., 2019; Sando, 2019; Torgersen & Sæverot, 2012

## *Konferere med andre personer med kunnskap på det aktuelle feltet (Trinn 6)*

Siden søkeordene i studien ikke er indeksert i databasene, har vi også valgt å bruke trinn 6. Søkeord, databaser og funn er diskutert i forskergruppen Barn, medier og livssyn ved NLA Høgskolen og med relevante eksterne forskere. Forskergruppens danske kontakter ved Aarhus Universitet påpeker at deres kollegaer muligens bruker *digital literacy* som begrep når de skriver på engelsk om digital danning. Lillian Gran støtter begrensningene i søkeord og databaser, men stiller spørsmål ved å utelukke svensk forskningslitteratur fra søkene.

## Presentasjon av resultater

1089 fagfelleverderte artikler og doktorgradsavhandlinger ble identifisert. Åtte vitenskapelige artikler og tre doktoravhandlinger ble til slutt inkludert (figur 4.1). Temaene fra analysen (tabell 4.2) presenteres her.

## *Definisjoner på digital danning, identifisering av digital identitet og digital etisk danning*

Forskningsoversikten viser at det teoretiske rammeverket for forskning på digital danning i stor grad knyttes til Humboldt (Gran, 2018; Gran et al., 2019; Guanio-Uluru, 2022; Letnes, 2014), men også til Foucault (Sando, 2014; Aagaard, 2021) og Klafki (Gran, 2020; Letnes, 2014). Digital-/ICT literacy omtales av flere som en integrert del av, eller som det samme som, *digital danning* (Gran et al., 2019; Sando, 2019; Torgersen & Sæverot, 2012; Aagaard, 2021). Det er variasjon i definisjonen av digital danning, men kritisk tenkning og refleksjon ser ut til å være kjerneord i forståelsen av begrepet. Gran (2020), Gran et al. (2019) og Sando (2019) viser til at digital danning er mer enn digital dømmekraft og nettvett. Gran et al. hevder at «Digital Bildung refers to an overall intercultural competence addressing more than just, for instance, online etiquette, and aiming towards the development of independent, critical and reflected individuals in a digital context» (2019, s. 24). Aagaard skriver at danning i en digital tid bør inneholde kritiske ferdigheter som må dyrkes

gjennom omfattende opplæring. Han mener danning i vår samtid må karakteriseres som omsorg for vårt hybride selv (Aagaard, 2021, s. 43).

De tre doktorgradsavhandlingene går dypere inn på definisjon av begrepet. Gran beskriver digital danning som del av identitetsbyggingen og at «det er å bli dannet som menneske både gjennom det digitale og gjennom det tradisjonelle samfunnet utenfor den digitale konteksten» (2020, s. 23). Letnes bruker dannelse som begrep og kobler dette til digital literacy. Letnes ønsker å se på «hvordan kunstpedagogisk tilnærming til digital dannelse kan bidra med en metodologi og en måte å undersøke hvordan teknologien kan være en del av barnehagens pedagogiske praksis» (2014, s. 78). Dermed blir digital danning her knyttet tett til digital pedagogisk praksis, og Letnes hevder at det er fruktbart å snakke om digital danning når det er snakk om barn og digital teknologi (2014, s. 95).

Også doktorgradsavhandlingen til Sando (2014) retter seg mot barnehagefeltet. Han gir en definisjon av begrepet som er både bredere og smalere enn hos de andre forskerne vi har inkludert i forskningsoversikten. Sando utvider begrepet til å romme mer enn det som knyttes til bruk av teknologi eller digitaldidaktisk kompetanse, samtidig som han innsnevrer betegnelsen til *digital etisk danning* (jf. Letnes, 2014, s. 94). Sando skriver at «Digital dannelse betyr altså ikke at dannelsen er digital, men er det som har med dannelse å gjøre når man anvender eller har kontakt med digitale verktøy» (2014, s. 36). Han påpeker at det er lett «å overse nødvendigheten av etiske refleksjoner i forbindelse med nye utfordringer og nye dannelsesformer» (2014, s. 39), og at etikk og moral ofte er utelatt i beskrivelsene av digital kompetanse og digital literacy (2019, s. 58). Sando minner om at barnehagens personale er sentrale for å få digital etisk danning integrert i arbeidet med barn. Han peker videre på utdanningen av nye barnehagelærere som viktig her, og viser til formuleringene i §§ 1 og 2 i *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen* om profesjonsetisk refleksjon, forskningsbasert kunnskap og kunnskap om dannelse som tilknytningspunkter til å få digital etisk danning inn i barnehagelærerutdanningen (Sando, 2014, s. 228).

Guanio-Uluru skriver om digital identitetsdanning i spill. På bakgrunn av funn i en spørreundersøkelse blant 44 niendeklasseelever fra to norske skoler om deres digitale identitet og spill-avatarer (2022), hevder hun at digital identitet er «mediespesifikke opplevelser av digital(e) identitet(er) [som] utgjør formative erfaringer» (2022, s. 2). Undersøkelsen viser at elever i varierende

grad opplevde følelsesmessig tilknytning til sin egen avatar. De som oppfattet avataren som en representasjon av dem selv, opplevde at det som skjedde med avataren, også skjedde med dem (2022, s. 8).

## *Lærer-, elev- og foreldreperspektiv på digital danning*

Gran intervjuet 12 lærere fra fire grunnskoler om forholdet mellom tradisjonell danning og *digital danning* (2019). Noen lærere presiserer at skolens mandat handler om elevenes læring, og at fokus på læringen også bør gjelde på digitale flater (Gran, 2019). Lærerne synes det er utfordrende å hindre elevene i å bruke apper de egentlig ikke har lov til, og flere lærere sier at de ikke ser over elevenes iPader (Gran, 2019), og de har derfor ikke helt kontroll over hva elevene bruker den til.

I en annen studie intervjuet Gran og medforfattere 36 norske grunnskole-elever (10–16 år). Forskerne finner at elevene beskriver et strengt regime for bruk av telefoner og sosiale medier i skolen, men at elevene finner sine omveier, som å laste ned apper på eldre søskens iPader eller gå utenfor skolens område (2019). Både elever (Gran et al., 2019) og lærere (Gran, 2019) beskriver at det er fokus på *nettikette* som hvordan man oppfører seg på nettet; at man ikke møter personer man ikke vet hvem er, eller poster bilder av medelever uten samtykke. Det kommer også frem at elevene kan være ganske slemme med kommentarer på sosiale medier, og elevene etterlyser flere voksne å snakke med i den digitale konteksten (Gran et al., 2019).

I sin doktoravhandling fra 2020 skriver Gran at «Elevenes identitet påvirkes ved at deres interaksjon gjennom digitale medier skaper andre muligheter og utfordringer enn den tradisjonelle *analoge* formen for samhandling og kommunikasjon» (Gran, 2020 s. 70). Dette peker mot digital danning som noe mer og annet enn det en kan kalle «analog danning».

Bønnhoff har intervjuet 16 immigrantmødre, som tidlig erfarte hvor digitalisert Norge er i forhold til Asia og Afrika. De tok derfor en aktiv rolle i å lære barna digitale ferdigheter som var relevante for skolen, som å navigere på nettet og bruke digitale verktøy (Bønnhoff, 2021). Siden skolegang var viktig fra de foresattes perspektiv, ble dette prioritert. Mødrene uttrykte også bekymring for bruken av dataspill og tid brukt på sosiale medier, og mente at mye tid på digitale medier forstyrret forholdet deres til barna (Bønnhoff, 2021).

## Digital oppførsel

Evnen til kritisk tenkning og refleksjon står sentralt innen digital oppførsel, og flere studier hevder at digital oppførsel er mer enn nettvett og evne til å bruke digitale medier. Gran peker på at digital danning i Skandinavia generelt handler «mye om bruk av IKT og relateres til arbeidsmetoder og didaktikk» (2020, s. 35). Basert på intervju med 10–16-åringer skriver Gran et al. (2019) at ungdommene uttrykker at skolen legger restriksjoner for deres bruk av sosiale medier. Selv om ungdommene ikke brukte ordet digital danning, hevder Gran et al. at dette ligger implisitt i deres bruk av *nettikette* som begrep for arbeid med digital kompetanse, holdninger og handlinger (2019, s. 32).

Ifølge Sando finnes det overraskende lite forskning på nettmobbing ut fra et etisk perspektiv (2019, s. 55). Han reiser følgende relevante problemstilling knyttet til danning offline og online:

Input from senses are more abundant and more relevant in face-to-face meetings than online, so Bildung should primarily be built offline than online. Education in cyber-phronesis should, therefore, primarily be based on offline education where one's senses are fully available, and one's empathy and feelings could be tested and challenged by present persons. (2019, s. 70)

Torgersen og Sæverot fokuserer på digital danning som *digital vekking* mot virtuell terrorisme. Med digital vekking mener de «å bygge opp en kritisk kompetanse, som kan aggregere og avsløre budskap som formidles gjennom de sosiale mediene (2012, s. 173)». De to forskerne hevder at skolen må legge til rette for digital vekking (2012, s. 170), og at skoleelever må vekkes opp av det de kaller *digital slumring* (2012, s. 175). De etterlyser evnen til refleksjon og kritisk tenkning i møte med en digital verden.

## Diskusjon

### *Diskusjon om definisjoner på digital danning, digital identitet og digital etisk danning*

Forskningslitteraturen som er inkludert i denne oversikten, har til dels forskjellige tilnærminger til begrepet digital danning. Noen artikler fokuserer på digital danning og digital Bildung som det å kunne oppføre seg på nettet, det å ha digital oppdragelse (se tabell 4.2). Når Kelentric et al. definerer at «Digital dannelse er en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst [...]» (2017 s. 14), er det noe mer enn den instrumentelle bruken av digitale verktøy i undervisning.

Letnes bruker i sin forskning digital danning i relasjon til barnehagebarn og digital teknologi: «Kjernen og sentreringen i dannelsesbegrepet ligger på selvaktivering» (2014, s. 94). Gran et al. peker på demokrati og identitetsdanning som en integrert del av digital danning (2019, s. 27), mens Guanio-Uluru bruker begrepet digital identitetsdanning om ungdomsårene (2022, s. 8). Samtidig som forskerne i stor grad har søkelys på teknologibruken, påpeker de en pågående dannelsesprosess knyttet til *selvet* (jf. «Selbstgestaltung» hos Biesta, 2012, s.818). som er aktuell i hele utdanningsforløpet.

Funn fra denne forskningsoversikten reiser spørsmålet om det er mulig å skille oppdragelse og danning når det gjelder digital danning. Selv om det er mye fokus på det som Biesta definerer som oppdragelse, er det samtidig flere av forskerne som understreker at danning er mer enn det vi her kan kalle *digital oppdragelse* (Gran, 2018; Sando, 2019). Når det skrives om digital danning, kan det virke som at det er to virkeligheter (online og offline) som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre.

Et slikt perspektiv kan synes å samstemme med Aagaards beskrivelse av danning som omsorg for «our hybrid selves» (2021, s. 43). Det er denne digitale identitetsdanningen Guanio-Uluru peker på når niendeklassinger oppfatter spill-avataren som en representasjon av dem selv og opplever at det som skjer med avataren, også skjer med dem (2020, s. 8).

## *Diskusjon om lærer-, elev- og foreldreperspektiv på digital danning*

Videre viser forskningsoversikten at *digital danning* er relevant for foresatte. Immigrantmødrene som Bønnhoff (2021) intervjuet, påpekte den store plasseringen sosiale medier har i barn og unges liv i Norge. Som foresatte som legger stor vekt på skoleprestasjoner, ser de betydningen av å lære barna å bruke digitale verktøy for å mestre skolen. Samtidig synes de at tidsbruken på spill og sosiale medier er vanskelig. Helsedirektoratet anbefaler at man bør være spesielt oppmerksom mot passiv skjermbruk på fritiden, men at skjermtid ikke bør gå ut over pedagogisk bruk (Helsedirektoratet, 2022).

De unge som Gran et al. (2019) intervjuet, beskriver et strengt regime for bruk av telefoner og sosiale medier i skoletiden. Likevel kjenner elevene til smutthull for å unngå reglene, og på sosiale medier kan elevene være ganske slemme med kommentarene. Opplæringsloven har nulltoleranse mot mobbing (Opplæringslova, 1998 § 9A-3), men det er vanskelig å få oversikt over det som skjer på digitale flater. Elevenes oppførsel på nett, *nettikette*, er en utfordring som også lærerne påpeker (Gran, 2019). Danningen bør ikke stoppe med den konkrete teknologien. Digitale teknologier, som sosiale medier og spill, gjør *digital danning* til en utfordring for elever og lærere. Det er heller ingen klare retningslinjer for hva som er lærerens rolle når det gjelder kontroll av digitalt skoleutstyr. Tilstedeværelse på digitale arenaer utfordrer tiden lærerne har til rådighet. Samtidig er skole-hjem-samarbeid viktig for skolen, for hjemmet og for barns danning. Dermed bør skole- og hjemsamarbeid også inkludere digital danning.

## *Diskusjon om digital oppførsel*

Det er velkjent at elever kan være stygge med hverandre på nett (Gran et al., 2019), og det etterlyses mer forskning på feltet om digital mobbing (Sando, 2019). Det er forskjell på å være fysisk sammen og å være på nett, men hvordan påvirker det oppførselen? Det er kanskje spesielt i tenårene det bør fokuseres på dette, for tenåringene er sensitive når det gjelder aksept og avvisning gjennom sosiale medier (Crone & Konijn, 2018). Ved surfing på nettet vil ungdommer ha enkel tilgang til ekstreme holdninger, som blant annet arenaer for terrorisme. Derfor trenger ikke ungdommen bare kritisk kompetanse for

å oppføre seg som medmennesker på nettet, de trenger også kritisk kompetanse for å vite hva som er akseptabelt, og for å skjønne konsekvensene av nettsamfunn med ekstreme holdninger. Torgersen og Sæverot (2012) etter spør en digital vekking i skolen. Vi spør om også foreldrene har et ansvar for refleksjon og kritisk tenkning når barna er på sosiale digitale flater.

## Refleksjoner og implikasjoner

Forskningsoversikten synliggjør behov for mer forskning på *digital danning* knyttet opp mot barnehage og grunnskole. Den viser både et beskjedent omfang av fagfellevurdert forskningslitteratur om digital danning (Gran, 2018; Sando, 2019) og at definisjonene er noe sprikende. Det ser ut til at *digital danning* er et uavklart begrep, og at videre forskning på begrepet er nødvendig. Vi tror at det i denne sammenheng er viktig at barnehage og grunnskole tar på alvor «nødvendigheten av etiske refleksjoner i forbindelse med nye utfordringer og nye dannelsesformer» (Sando, 2014, s. 39). Dette bør det forskes mer på.

Torgersen og Sæverots betegnelser *digital slumring* og *digital vekking* synes relevante når det gjelder å utvikle holdninger til digital kultur og et digitalt samfunn. Også dette bør utforskes nærmere i lys av hjem og barnehage-/skolesamarbeid. Vi ser at forskningen på digital danning kan åpne for en utvidelse av de profesjonsfaglige kompetansem modellene TPACK (Teknologisk-, pedagogisk- og innholdskunnskap) og PfDK (Profesjonsfaglig digital kompetanse). Inkludering av digital danning i modellene bør vurderes.

Avslutningsvis kan en stille spørsmål ved om det lenger er behov for begrepene *digital danning* og *digital oppførsel*, da alt i våre liv i dag er omsluttet av det digitale. Selv om Dorrestijn beskriver mennesket som hybrid med teknologien (Dorrestijn, 2017), ser det ut til at vi fremdeles har behov for å bevisstgjøre hva som skiller og hva som er likt.

## Referanser

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: An educational perspective on the rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(6, Special Issue), 815–826. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.730285>
- Biesta, G. J. J. (2020). Danning og oppdragelse – om viktigheten av å skille. I T. Sævi & G. J. J. Biesta (Red.), *Pedagogikk periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (1. utg., [143–155]). Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bønnhoff, H. E. D. (2021). Fostering 'digital citizens' in Norway: Experiences of migrant mothers. *Families, Relationships and Societies*, 10(3), 377–393. <https://doi.org/10.1332/204674320X16047231238221>
- Colquhoun, H. L., Levac, D., O'Brien, K. K., Straus, S., Tricco, A. C., Perrier, L., Kastner, M. & Moher, D. (2014). Scoping reviews: time for clarity in definition, methods, and reporting. *Journal of Clinical Epidemiology*, 67(12), 1291–1294. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Crone, E. A. & Konijn, E. A. (2018). Media use and brain development during adolescence. *Nature Communications*, 9(1). <https://doi.org/10.1038/s41467-018-03126-x>
- Dahle, M. S., Hodøl, H.-O., Kyrkjebø, T. & Økland, Ø. (2022). Barns skjermbruk som tema i samarbeidet mellom barnehage og hjem – et forsømt område? *Prismet*, 73(4), 279–296. <https://doi.org/10.5617/pri.10091>
- Dorrestijn, S. (2017). The Care of Our Hybrid Selves: Ethics in Times of Technical Mediation. *Foundations of Science*, 22(2), 311–321. <https://doi.org/10.1007/s10699-015-9440-0>
- EMU Danmarks læringsportal. (2022). *Digital dannelse*. Børne- og undervisningsministeriet. Hentet 12.09.2022 fra <https://emu.dk/grundskole/it-og-teknologi/digital-dannelse>
- 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>
- Gran, L. (2019). Digital Bildung from a Teacher's Perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104–113. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Gran, L. (2020). Digital dannelse: en kvalitativ studie av digitalisering og identitetsarbeid i skolen. I *Digital Bildung: an investigation of the Identity work in school and the use of ICT*. Høgskolen i Innlandet.
- Gran, L., Petterson, D. & Mølstad, C. E. (2019). Digital Bildung: Norwegian Students' Understanding of Teaching and Learning with ICT. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 14(1–2), 23–36. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2019-01-02-03>
- Guanio-Uluru, L. (2022). Digital danning: Dataspill som arena for selvrepresentasjon og lek med identitet(er). *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.1>

- Helsedirektoratet (2022). *Barn og unge 6–17 år bør begrense tiden i ro, særlig passiv skjermtid på fritiden*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge/barn-unge-6-17-ar-tid-i-ro-stillesitting-skjermtid>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen. Hentet 12.09.2022 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Kristoffersen, M. H. (2013). *Digital dannelse: et bidrag til forståelse av en kompleks utfordring i skolen*. Høgskolen i Finnmark.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: barnehagebarns meningsskaping i arbeid med multimodal fortelling* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Program for lærerutdanning]. Trondheim.
- Levac, D., Colquhoun, H. & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannelse. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Pax.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Prøitz, T. S. (2023). *Forskningsoversikter i utdanningsvitenskap: systematikk og kreativitet* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Sando, S. (2014). Barn IKT og etikk: en studie i digital etisk dannelse med norske barnehager som case [Doktorgradsavhandling, MF vitenskapelig høyskole]. MF Open. <http://hdl.handle.net/11250/2372809>
- Sando, S. (2019). Digital ethical Bildung as a proactive educational approach against cyberbullying with Aristotle, Løgstrup and Barad as sources for a philosophical framework. *Norddidactica*, 2019(4), 54.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature: its potential and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192. <https://doi.org/10.1080/03057267.2017.1384649>
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2012). Danningens nye ansikt i risikosamfunnet – digital vekking mot virtuell terrorisme. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 47(3), 170–179. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2012-03-03>
- Aagaard, J. (2021). The Care of Our Hybrid Selves: Towards a Concept of «Bildung» for Digital Times. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 41–54. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12456>



Kyrkjebø, T. (2024). Danning og digitale praksiser i barnehagen. På spor av pedagogiske dannelsesdiskurser. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 63–83). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380305>

5

# Danning og digitale praksiser i barnehagen

*På spor av pedagogiske dannelsesdiskurser*

Trude Kyrkjebø

## Innledning

I tråd med den digitale samtidens oppvekstvilkår og utdanningspraksiser er bruk av teknologi aktuelt også som pedagogisk arbeidsmåte i barnehagen. Barnehagens digitale praksis har i senere år blitt mer synlig og en anerkjent del av barnehagebarns hverdagsliv i politiske dokumenter, læreplaner og forskning (Jæger et al., 2019; Dardanou et al, 2021). I dagligtalen snakker vi om digital barndom og digital danning. Hardersen (2016) er opptatt av hvordan barnehagens kultur utvikles i spenning mellom tradisjon og for-

nyelse (s. 48), og utfordrer tanken om et skille mellom barndom og digital barndom. Danning er en av barnehagens kjerneoppgaver. Hardersen (2016) mener at på samme måte som danning generelt, må også digital danning ses som et viktig grunnlag for barnehagebarns allsidige utvikling (2016, s. 21). Ifølge rammeplanen fra 2017 skal digital praksis inngå som en obligatorisk arbeidsmåte (s. 44). Danning og digital praksis er to pedagogiske områder som barnehagelærere rapporterer at de kjenner seg usikre på (Fjørtoft et al., 2017, s. 95). Engelsen et al., (2011) har tidligere beskrevet hvordan personalet strever med å finne sin plass mellom barnehagebarn og teknologi.

Begrepsfestningen digital danning er ikke nevnt i barnehagens rammeplan, men brukes i utdanningspolitiske sammenhenger, for eksempel i Rammeverk for lærernes profesjonsfaglige kompetanse (PFdK) (Kelentrić, Helland & Arstorp, 2017). Innholdet i dette rammeverket fremstår som utydelig i forhold til barnehagens oppgaver (Muren, 2019). Denne svake koblingen mellom danning og barnehagens digitale praksis innebærer at barnehagelærere mangler et tydelig kart å navigere i for pedagogisk bruk av digital teknologi. Implementering av barnehagens digitale praksis er en kompleks oppgave som reiser ulike spørsmål på flere nivåer, i dette tilfellet fra den ideologiske til den erfarte rammeplanen (jf. Gundem, 1990).

Hensikten med dette kapitlet er å utforske forestillinger om digital praksis gjennom følgende problemstilling: *Hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser trer frem i barnehagens rammeplan og i intervjuer med barnehagelærere om barnehagens digitale praksis?*

Det empiriske materialet er samlet fra transkribert tekst i forbindelse med en sosiologisk inspirert diskursanalyse om pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagen, hvor barnehagens digitale praksis blir sett som et diskursivt felt. Det er utviklet få empiriske studier om barnehagelæreres forståelser og håndtering av sin rolle og oppgaver, inkludert barnehagebarns lek innenfor digitale praksiser (Schrifer, 2020, s. 352).

Barnehagens digitale praksis er en samlebetegnelse og et omdreiningspunkt for flere disipliner og tradisjoner (Aarsand, 2011). Digital teknologi referer til et bredt utvalg digitale verktøy, ressurser og innhold (Undheim, 2022, s. 476). Ifølge Gran (2018), kan digital dannelse/danning forstås som en prosess som handler om å «utvikle identitet, evnen til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst» (Gran, 2018, s. 1). Studien bygger på prinsippet om barns rett til aktiv deltakelse, i tråd med FNs barnekonvensjon (1989,

artikkel 12). Videre støtter jeg meg her til Løkken og Søbstad (2011), som løfter frem betydningen av barnehagebarns kontinuerlige dannelsingsprosesser med utgangspunkt i hverdagslivets praksiser, som jeg mener er relevant også i digitale barnehagekontekster.

Analysene som presenteres og diskuteres er konstruert ved hjelp av en kritisk orientert diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999) og Webers (1999) sosiale handlingsteori. Kapittelet kan leses i lys av en større og flerstemt debatt om utdanningspraksiser og barn og unges oppvekstvilkår i vårt digitale samfunn, og som kritisk bidrag i et felt med behov for mer oppmerksomhet og forskning (Undheim, 2021).

## Teoretiske perspektiver

Jernes (2013), som har studert interaksjoner med og mellom barnehagebarn i digitale kontekster, fant behov for å søke balanse mellom digitale og tradisjonelle praksiser. Barnehagens digitale praksis er et ungt, tverrfaglig og internasjonalt forskningsfelt. Til tross for en økende aksept av teknologi og medier som del av barns hverdagsliv har implementering av digital teknologi i barnehagen vist seg å være krevende i praksis (Jack & Higgins; FLeer, 2020). To systematiske forskningsgjennomganger (Undheim, 2021; Mantilla & Edwards 2021) aktualiserer forskningsområder knyttet til digitale barnehagepraksiser. Lek utpeker seg, (Stephen & Plowmann, 2014; Sørensen & Aarsand, 2019) med vekt på hvordan tradisjonelle og digitale lekepraksiser smelter sammen i konvergent lek (Edwards et al, 2020) Andre studier har fokusert på barnehagelæreres oppfatninger om muligheter og begrensninger som teknologi bringer med seg i det pedagogiske arbeidet (Bourbour, 2019). Shriver (2021) diskuterer hvordan barnehagelærere forstår og håndterer sine roller angående digitale barnehagepraksiser og utøver autonomi i det pedagogiske arbeidet. Andre studier fokuserer på hvordan digitale teknologier og medier påvirker barns sosiale liv, kultur og oppvekst (Frønes, 2018; Tingstad, 2006).

Et overblikk på forskningsfeltet viser en overvekt av studier om teknologi og barnehagebarn eldre enn tre år. De fleste benytter kvalitative forskningsmetoder og er forankret i sosiokulturelle perspektiver. Det innebærer et fokus på barns meningsskaping og barnehagelærernes rolle som støttespillere (Nilsen, 2020). Kyrkjebø (2018) knytter danning til meningsskaping i bruk av artefakter

eller kulturelle redskaper. Digital teknologi og medieinnhold er meningsfulle artefakter og aktiviteter også blant de yngste (Huh, 2017; Kyrkjebø, 2018). Dahle og Kro (2018) er opptatt av medier som dannelsesagenter og Johansen (2015) av ulikt medieinnhold som barn knytter seg til. Samtidig viser en større spørreundersøkelse at skjermbruk synes å være et forsømt område i samarbeidet mellom barnehage og hjem, noe forskere mener er tankevekkende i lys av dannelsesperspektivet (Dahle et al., 2022).

### *Danning i barnehagen*

Barnehagens rammeplan er en forskrift til barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 1 og § 4) og et politisk utarbeidet dokument preget av ulike stemmer og premisser. Danningens verdimeslige forankring finner vi i barnehagens formålsparagraf hvor det står at barnehagens personale skal «ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Barnehagelærere har i kraft av sin rolle et kvalifisert ansvar for å tolke og operasjonalisere rammeplanens innhold i tråd med faglig skjønn (Ibid. s. 16).

### *Relevant forskning*

Digitale dannelsesprosesser i barnehagen kobles til det som på engelsk omtales som digital literacy (Letnes, 2014), som er et uklart og diffust begrep. Lafton skriver at barnehagelederens holdning til personalets dannelsesprosesser er av betydning for implementering av digitale ressurser i barnehagen (2019, s. 31). Lafton minner om at teknologi i seg selv ikke skaper en ny pedagogikk, men kan gi oss ressurser som virker inn i en etablert barnehagekultur og utfordre personalets forestillinger. Gran (2018) skriver at det ikke foreligger en tydelig forståelse av digital danning. I relasjon til bruk av teknologi, er dannelsesbegrepet mekanisk og instrumentelt ladet med vekt på kunnskap og ferdigheter heller enn utvikling av selvstendige, kritiske og reflekterte individer (Gran, 2018). Løvlie (2003) beskriver barn og unges digitale dannelsesprosesser som *teknokulturell danning*, som noe som foregår i grensesnittet mellom individ og samfunn. Det teoretiske rammeverket i studier om danning i barnehagen

er nyttet til tenkere som Klafki (Gran, 2020; Letnes, 2014), Foucault (Sando, 2014) og Humboldt (Gran, 2018; Gran et al., 2019; Letnes, 2014).

## Teoretiske bakteppe

Norske barnehagepraksiser bygger på et sosiokulturelt syn hvor barnehagebarns aktive deltakelse, meningsskaping og lek er sentralt. Dette innebærer en barnesentrert pedagogikk innenfor et sosialepistemologisk kunnskapsparadigme (Ødegaard & Krüger, 2012). Danningsbegrepet bygger i stor grad på den tyske Bildung-tradisjonen med vekt på sosialisering og evne til refleksjon og erkjennelse (Løkken & Søbstad, 2011). Til tross for at rammeplanen synliggjør en bred tilnærming til barnehagebarns dannelsesprosesser (Seland & Pålerud, 2023; Dahle et al., 2022), eksisterer det spenninger mellom rammeplanen og barnehagelærerens faglige skjønn og forståelser (Spieler & Nome, 2021). Barnehagebarns frie lek, relasjoner og naturopplevelser er stikkord for den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen i nordiske og nordeuropeiske land, og skiller seg fra en mer skoleforberedende praksis i fransk-engelsk tradisjon (Seland & Pålerud, 2023). De senere år har flere tatt til orde for at den frie leken som ifølge FNs barnekonvensjon ikke skal ha noen verdi utover seg selv, er under press fra tyngre læringsdiskurser med en instrumentell verdi (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 43; Kyrkjebø, 2022). Shirver (2020) beskriver barnehagelærere som lekens voktere, basert på en uttrykt bekymring knyttet til barns ønske om digitale lekepraksiser, som oppfattes som en trussel mot tradisjonell lek. Ifølge Gadamer (2010) står lek i danningens tjeneste fordi lek, på samme måte som danning, ikke har noe siktemål utenfor seg selv. Tholin (2018, s. 61) mener at det er verdt å merke seg forskjellen mellom å ivareta («omsorg og lek») og å fremme («læring og danning») i barnehagens verdigrunnlag.

Danning blir gjerne fremstilt som et komplekst pedagogisk, historisk, filosofisk og analytisk begrep uten enhetlig teori eller definisjon (jf. Ødegaard & Krüger, 2012; Kvistad, 2008). Danningsbegrepet er derfor kritisert for å være diffust, ullent og uklart (Skoglund, 2014; Steinsholt & Øksnes, 2013).

For å avgrense og gripe kompleksiteten i danning begrepet tilbyr Andersen (2022) to kunnskapsformer som bidrar til danning. Den første er en kunnskapsform som enkelt kan overføres fra én person til en annen, både faglig

og hverdagslig. Den andre kunnskapsformen er personlig og vanskeligere å formidle. Denne oppstår gjennom personlige erfaringer og kommer til uttrykk i moralsk og sosial utvikling. For barnehagebarn kan det handle om deltakelse i lek, forholdet til regler og evnen til å håndtere motgang (Seland & Pålerud, 2023).

Nordvik og Alvestad (2015) har tidligere identifisert to dannelsesdiskurser i et utvalg årsplaner: en subjektiveringsdiskurs med vekt på barns selvanning, og en fellesskapsdiskurs med vekt på kollektive kulturer og verdier som er knyttet til dialektisk danningsteori og kategorial dannelse (jf. Klafki, 2001). Kategorial dannelse skjer når barnehagen tilegner seg kategorier som barna forstår ut fra den verden de lever i, samtidig som de tilegner seg nye tenke- og væremåter. *Kategorial dannelse* oppstår som en syntese mellom *materiell dannelse* (med vekt på hvordan kultur påvirker våre dannelsesprosesser) og *formell dannelse* (med vekt på personlige erfaringer og interesser), som gjensidig virker inn på hverandre (Straum, 2018).

## Sosial barndomsforskning

Studien som dette kapittelet bygger på er konseptuelt forankret i sosiale barndomsstudier (Ursin et al., 2021). Det innebærer å se på barndom som en del av sosiale strukturer og barn som samfunnsaktører, med et kritisk blikk på blant annet konstruksjoner av barn og barndom, som eksempelvis blivende eller værende. Ifølge Lyså (2012) kan et dannelsesbegrep som handler om menneskelig erfaring og meningsskaping tjene som et verdifullt analytisk begrep. Å se danning i lys av sosialiseringbegrepet innebærer en anerkjennelse av barns evne til aktiv deltakelse mellom aktører og samfunnsstrukturer (Lyså, 2012). Grindheim (2014), som har studert barneborgere i et dannelsesperspektiv, skriver at demokratisk danning henger sammen med et syn på barn som kan spores til linjer og brudd i den historiske, kulturelle og politiske konteksten som barnehagen er en del av. Et annet perspektiv utgår fra ideen om at uttrykte politiske ideologier og diskursive maktformer påvirker barns liv og handlingsmuligheter (Dahlberg & Moss, 2005). I en prosess med kulturell dannelse, eller Bildung (Løvlie, 2003), er det viktig å være bevisst på barns (i dette tilfellet barnehagebarns) rettigheter som demokratiske medborgere også i digitale kontekster.

Denne studien er avgrenset til pedagogiske dannelsesdiskurser. I min tilnærming til pedagogisk bruk av digital teknologi fant jeg at dette klassifiseres som en sosial handling (jf. Weber). For Weber var sosiologisk vitenskap forbundet med å søke etter tolkbare forståelser (Steinsholt, 2014, s. 185). Pedagogisk bruk av digital teknologi er på samme måte som sosiale handlinger, en intensjonell handling rettet mot noe eller noen. Ifølge Weber (2010) kan den være verdirasjonell eller formålsrasjonell. Spenningsforholdet mellom verdirasjonelle og formålsrasjonelle praksiser har slik jeg tolker det, klare paralleller til forholdet mellom danning og utdanning som et av pedagogikkens store paradoks (jf. Hellesnes, 1992).

## Metodologi

Diskursanalyse er en helhetlig og tverrfaglig tilnærming hvor teoretiske perspektiver kombineres med praktiske metoder (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskurser gjenspeiler forestillinger om samfunnets institusjonelle, vitenskapelige, politiske og kulturelle virkelighetsoppfatninger. «Discourse is what you can't see and can't hear, but which, through its power, makes people adopt particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (Rhedding-Jones, 2005, s. 82). Diskurser er koblet til makt, og hensikten med en diskursanalyse er, i tillegg til å identifisere selve diskursen, å utforske hvordan bestemte utsagn aktiverer ulike sosiale praksiser, og hvilke betydninger disse har for aktørene innenfor et felt (Neumann, 2021, s. 78). I denne sammenheng gjelder det hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som har eller får gjennomslag i digitale barnehagekontekster.

Kritisk diskursanalyse er en metodekombinasjon hvor analyse av tekst kombineres med bredere sosial teori, som ifølge Fairclough (1992) inneholder ulike kommunikative dimensjoner som språklig tekstanalyse, konteksten rundt, fortolkning av språklige konstruksjoner og en sosial praksisdimensjon hvor diskursive praksiser skapes (Fairclough, 1992, s. 4). En slik tilnærming åpner for å forstå hvilke sosiale mulighetsrom og identiteter som utspiller seg for barnehagebarn i ulike pedagogiske diskurser (jf. Fairclough, 1992, s. 64).

## *Empiri og utvalg*

Det empiriske materialet som danner grunnlaget for den følgende diskusjonen, bygger på en tematisk dokumentanalyse av barnehagens rammeplan (jf. Bratberg, 2017) og transkribert tekst som ble konstruert i intervjusamtaler med barnehagelærere.

Vinterhalvåret 2018/2019 gjennomførte jeg samtaleintervjuer med tjueto barnehagelærere om barnehagens rammeplan og digitale praksis. Utvalget besto av nitten kvinner og tre menn med mellom ett og trettifem års arbeids erfaring. Disse representerte tretten barnehager i tre norske bykommuner og to distriktskommuner. Utvalget var strategisk og sammensatt på bakgrunn av en henvendelse til et bredt utvalg barnehageeiere med forespørsel om å komme i kontakt med mulige forskningsdeltakere. Intervjuene hadde en varighet på mellom 55 og 70 minutter. Disse ble tatt opp på elektronisk lydfil som ble transkribert og anonymisert ved hjelp av kodenøkler.

## *Fremgangsmåte*

I denne empiriske studien er det foretatt en tematisk innholdsanalyse i fire faser. Første fase bestod av innsamling av empiri. Her ble det først intuitivt og deretter tydelig hvordan barnehagens digitale praksis former seg som et avgrenset diskursivt felt, hvor pedagogisk dannelsesdiskurs er en av flere diskurser som er i spill (jf. Neumann, 2021). I analysefase to fulgte kondensering av tekstmaterialet med koding nedenfra. Digital praksis kan, slik jeg tolker det, klassifiseres som en sosial handling (jf. Weber, 2010). Ut fra materialet vokste det frem to ulike analytiske kategorier, *verdirasjonelle* og *formålsrasjonelle pedagogiske* diskurser. I den tredje fasen ble tekst skrevet ut, fremstilt og sammenstilt gjennom mønstre, spenninger og brudd. Dette dannet grunnlag for drøfting og teoretisering i analysens siste fase. I diskursanalyse er det selve diskursen som er gjenstand for analyse (Neumann, 2021) og ikke den enkelte barnehagelærers subjektive mening.

## *Etiske overveielser*

Studiens formelle sider er ivaretatt ved at forskningsdeltakere hadde gitt et informert samtykke til studiens formål og hadde uforbeholden rett til å trekke seg. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk Senter for Forskningsdata, nå SIKT). Gode forskningsetiske praksiser innebærer å sikre troverdig og pålitelig fremstilling både av informantenes perspektiver og deres fortellinger. Jeg har selv tretti års erfaring fra arbeid i barnehage, barnehagelærerutdanning og sosiale barndomsstudier, som innebærer at jeg har implisitt kunnskap i feltet jeg forsker på. I diskursanalyse er kjennskap til feltet en styrke og nødvendighet som samtidig krever et moralsk ansvar (Neumann, 2021). Samtaler og tilbakemeldinger fra kolleger har bidratt til kritiske refleksjoner og tydeliggjøring og dermed gitt økt gyldighet.

## **Funn og drøfting**

I denne delen presenterer jeg først tekstutdrag fra barnehagens rammeplan, deretter deler jeg utvalgte eksempler fra intervjumaterialet.

### *Barnehagens rammeplan om danning og digital praksis*

Danning er en av fire kjerneoppgaver som er nevnt i barnehagens formålsparagraf og skal ses i sammenheng med læring, lek og omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barndommen har egenverdi, og barnehagen skal derfor vise en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Danning er tett koblet til barnehagens verdigrunnlag som skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av det pedagogiske arbeidet.

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 7)

Danning knyttes til deltakelse i et sosialt fellesskap som er av betydning for individuell utvikling.

Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv. Barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8)

I dette sitatet er det snakk om at dannelsprosesser oppstår i en kontinuerlig dialog mellom mellommenneskelige relasjoner og de strukturene som omgir oss. Rammeplanen synliggjør en vid forståelse av danning med vekt på barnets forhold til seg selv og verden rundt. Under overskriften *Barnehagens formål og innhold* står det følgende om lek og danning:

Leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og lekens egenverdi skal anerkjennes. Barnehagen skal gi gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for barnas utvikling og læring, og for sosial og språklig samhandling. Barnehagen skal inspirere til og gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20)

Når det i avsnittets første del står at lekens egenverdi skal anerkjennes, synliggjør dette en verdirasjonell dannelsdiskurs. Lek løftes her frem med en egenverdi, og dermed ligger det i barnehagelæreres pedagogiske mandat å legge til rette for at leken får en sentral plass i barnehagens hverdagsliv. Senere i samme avsnitt blir leken fremmet som en arena for andre områder som blir beskrevet i barnehagens rammeplan, og som dermed blir gjort til gjenstand for en formålsrasjonell pedagogikk. Neste tekstutdrag er hentet fra avsnitt om danning, hvor det står følgende:

Barnehagen skal fremme samhold og solidaritet samtidig som individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet. Barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21)

Rammeplanen synliggjør her en helhetlig tilnærming til barnas individuelle utvikling, samtidig som den vektlegger barns deltakelse i samfunnet. Videre

fremhever rammeplanen at personalet skal «tilrettelegge for meningsfulle opplevelser og støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse» samt «støtte barnas aktivitet, engasjement og deltakelse i fellesskapet» (s. 21).

Neste sitat er hentet fra kapittel 8 *Barnehagens arbeidsmåter*, hvor det står at digital praksis skal være en arbeidsmåte som skal bidra til barnehagebarns lek, kreativitet og læring (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 44–45):

Ved bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet skal dette støtte opp om barns læreprosesser og bidra til å oppfylle rammeplanens føringer for et rikt og allsidig læringsmiljø for alle barn. [...] Ved bruk av digitale verktøy skal personalet være aktive sammen med barna. Samtidig skal digitale verktøy brukes med omhu og ikke dominere som arbeidsmåte.

Sitatet viser hvordan pedagogisk bruk av digital teknologi omtales som et virkemiddel for å få et rikt og allsidig læringsmiljø. Selv om lek ikke nevnes eksplisitt i denne sammenheng, er det opp til personalet å tolke og inkludere leken i et rikt og allsidig læringsmiljø. Et annet poeng er at personalet skal være aktive sammen med barna i digitale kontekster. At digitale verktøy skal brukes med omhu, åpner for barnehagelæreres faglige skjønn. Personalet har i oppgave å legge til rette for at barn utforsker, leker, lærer og selv skaper noe gjennom digitale uttrykksformer, samt utforsker kreativ og skapende bruk av digitale verktøy sammen med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 45). Selv om danning ikke nevnes eksplisitt i dette avsnittet, inngår dannelsingsoppdraget i pedagogisk bruk av digital teknologi, som en del av en helhetlig pedagogisk tilnærming.

I disse tekstutdragene har jeg identifisert spor av både verdirasjonelle og formålsrasjonelle pedagogiske diskurser. Selv om rammeplanens formulering om danning er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon, henter digital danning om en mer skoleforberedende tradisjon (jf. Seland og Pålerud, 2023). Den pedagogiske intensjonen er her ladet med en instrumentell, formålsrasjonell eller «skolsk» tradisjon som skiller seg fra den sosialpedagogiske tradisjonen (Nome, 2014). Dette er en dreining som står i konflikt med lek som en pedagogisk arena for noe annet enn seg selv (Kyrkjebø, 2022). Danning handler om det enkelte barnehagebarn og miljøet det er en del av (Løkken & Søbstad, 2011). Barnehagelærere spiller en sentral rolle for hvordan rammeplanens føringer angående danning og digital praksis fortolkes og forhandles inn som en del av det peda-

gogiske arbeidet. Det kreves at personalet skal støtte barnehagebarn i å skape mening i den verden de er en del av, noe som må inkludere digitale praksiser.

## *Pedagogiske dannelsesdiskurser i digitale kontekster*

I denne delen viser jeg hvordan de pedagogiske dannelsesdiskursene som er identifisert i barnehagens rammeplan (verdirasjonelle og formålsrasjonelle), også kommer til uttrykk i intervjuer med barnehagelærere om barnehagens rammeplan og digitale praksis.

### **Interaksjon mellom barnehagelærer og barnehagebarn**

Det første eksempelet er hentet fra intervju med Rita, som forteller om en episode på slutten av dagen.

*Vi satt og leste en bok om kart, og etterpå ble vi enige om å lage et kart over guttens rom. Jeg sa da må vi ha blyant og papir med ruter. Gutten fortet seg å si «jeg henter nettbrett», og jeg tenkte nei, nei, vi skal ikke gjøre dette digitalt, for jeg vil bruke den gamle måten. Jeg bestemte meg for å vente og se. Gutten fant frem tegneprogrammet og valgte et ruteark som han sendte til barnehagens kopimaskin og løp og hentet utskriften av rutearket. For han var jo nettbrett noe han trengte for å få et ruteark – ikke for å spille spill eller se film. For meg ble det litt sånn wow. (Rita)*

Rita gir uttrykk for en aha-opplevelse, og eksempelet sier noe om hvordan barnehagebarn og personale oppfatter digitale verktøy på ulike måter. For barnet er nettbrettet et tilgjengelig hjelpemiddel for å løse et praktisk problem. Barnehagelæreren forteller hvordan hun blir bevisst sine egne holdninger gjennom barnets aktørskap (Løkken & Søbstad, 2011). Danning er tett koblet til meningsforståelser, og dette eksempelet viser hvordan også barnehagelæreren dannes i møte med barnet, og hvordan digital teknologi fungerer som et tredje ledd i den pedagogiske relasjonen (Østrem, 2012).

## Formålsrasjonell dannelsingsdiskurs

På spørsmål om hva Christine tenker om pedagogisk bruk av teknologi, svarer hun:

*Jeg tenker jeg må ta i bruk digitale verktøy for at barn skal få utvikle digitale ferdigheter. (...) Det har jo med hva barna møter i skolen, og når barnehagen er en del av utdanningssystemet, da må vi.*

Christine begrunner teknologibruk med utvikling av digitale ferdigheter og som skoleforberedende aktivitet. Mie sier at «det handler om å legge til rette for at barna læres opp til å bruke teknologien riktig når de blir større». Barnehagens digitale praksis handler om tidlig innsats for noe barn vil få nytte av i et fremtidsperspektiv. Lisa sier at det handler om «å vise barna hvordan vi kan bruke digital teknologi som en kilde til kunnskap og innhenting av informasjon», og Berit at «barn må lære digital dømmekraft». Bruk av digitale verktøy er noe barnehagelærere opplever at de må gjøre, og flere av eksemplene har direkte referanse til barnehagens rammeplan. Et annet moment er at digitale verktøy brukes som belønning eller forsterking av ønsket adferd. Britt og Unni forteller at de noen ganger bruker filmer eller dataspill som belønning på slutten av dagen. Eva forteller at nettbrett brukes mye i språklæring og i særtrening for barn med spesialpedagogiske behov, da både som trening (pedagogiske applikasjoner) og belønning (film eller spill). Sitatene som er gjengitt ovenfor, representerer et fremtredende mønster som viser at når barnehagelærere snakker om pedagogisk bruk av digital teknologi i forhold til rammeplanen, er det rettet mot en formålsrasjonell pedagogikk.

## Verdirasjonell dannelsingsdiskurs

I intervjusamtalene forteller barnehagelærere også om sine hjertesaker og hva de brenner for i sitt arbeid:

*Vi skal jo ha dette kritiske blikket og et bevisst forhold til hva barn er mottakere av. Sånn rett bruk om jeg kan si det slik. Det digitale skal ikke ta over det pedagogiske, det står jo også i rammeplanen. Det er andre verdier som skal være med og prege hverdagen til de*

*ynge. Jeg tenker spesielt på sosial kompetanse og dette med blikk og felles fokus. Samtidig tenker jeg at sånne digitale verktøy kan være med på å nå andre mål som vi har. (Ada)*

Å være kritisk handler om å reflektere over innholdet i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærere som arbeider med de yngste, trekker frem trygghet, ansiktsrelasjoner, medvirkning og tid-og-rom for lek (Ada, Judith, Hans, Oda og Dorthe). Blant barnehagelærere som jobber med de eldste, nevnes vennskap, utforsking og ulike former for felles opplevelser inne og ute, samt lek (Vigdis, Randi og Tanja). En måte å legge til rette for sosial lek på, er felles referanse og lekeimpuls gjennom å se film sammen. En annen tilnærming for å fremme et fellesskap både med og mellom barn, er å bygge på barnas interesser. Britt forteller at «vi ser mer og mer at barn leker ut sine digitale opplevelser» (jf. Kyrkjebø, 2018). Kristin og Svein deler at de bruker sin fritid på å utforske spill og filmer som barna er opptatt av, slik at de kan være støttespillere i barnas sosiale lek (Nilsen, 2018). Lise arbeider med de yngste og sier at «barn har jo rett til å få ta del i den digitale verden de er en del av», og mener at da blir personalets oppgave å «bygge videre på digitale erfaringer de har med seg». Å støtte opp under barns medialiserte lek kan være utfordrende når den oppleves som destruktiv. Vanja sier at «det som skjer med barna, er sårt», fordi hun tror barn taper noe når de ikke leker sånn som før. I dette utsagnet trer det frem en verdirasjonell tilnærming heller enn en formålsrasjonell pedagogisk diskurs.

Det er «mye bra med det digitale», sier Vigdis, som likevel kjenner på å være i skvis mellom hva samfunnet, barnehagebarna og hun selv ønsker å vektlegge i sin praksis, og ser dette som ett av flere spenningsfelt barnehagelærere står i (jf. Franck, 2021).

*Det som skjer med barns lek, er sårt og jeg vet ikke om jeg iverksetter det digitale for lite, hvis det er det samfunnet vil. (...) Vår visjon er «nærhet til livet», og da blir det litt åpent hva det digitale er. Men å dra i håndbrekket krever mot. (Vigdis)*

Å dra i håndbrekket betyr å bremse noe som er i fart mot en bestemt retning. Vigdis sier at hun opplever en kontinuerlig prosess og forhandling om hva en føler seg forpliktet til, og hva en mener er riktig pedagogisk bruk av teknologi

og til barnas beste. Svein kjenner også på vanskelige følelser: «Når jeg ser at et barn kommer mot meg, men ser at jeg sitter med telefon eller nettbrett, så snur det seg og ser etter en annen voksen for oppmerksomhet, da får jeg litt vondt i hjertet», mens Guro sier at «det er ubehagelig å bruke håndholdte digitale verktøy for å registrere barn i garderoben». Eksempler som dette kan tolkes som at barnehagelærere får følelsesmessige reaksjoner når noe går på akkord med pedagogisk grunnsyn (jf. Kyrkjebø, 2023). Slike sitater tyder på at det er stor forskjell på når skjerm kommer mellom barnehagelærer og barn, og når personalet og barn er sammen om skjermbruk.

Eksemplene ovenfor viser hvordan barnehagelærere søker å finne gode veivalg i det digitale barnehagelandskapet. Dette illustreres også ved Anne, som sier at hun søker samtale med foreldre når noe strider mot hennes «pedagogiske visjon». Pedagogisk bruk av digital teknologi utfordrer etablerte tanke- og handlingsmønstre som er preget både av optimisme- og bekymringsdiskurser (Kyrkjebø, 2024). Eksempler her er Mie og Jenny, som snakker henholdsvis om «den tungen som må være rett i munnen», og «om å ikke gjøre det med hodet under armen». Operasjonalisering av barnehagens digitale praksis er en kompleks prosess (jf. Gudem, 1990). Faktorer som påvirker bruk av teknologi i arbeid med barnehagebarn kan være barnehagelærerens kompetanse, normer og verdier.

Som analysene over viser, er digital danning både et aktuelt begrep og et pedagogisk dilemma i barnehagen. Dilemmaet oppstår fordi dannelsesbegrepet i tradisjonell barnehagepraksis oppfattes som verdiorientert, mens digital praksis er formålsrasjonelt ladet fordi den oppfattes som instrumentell.

## Avsluttende refleksjoner

Gjennom en diskursorientert analyse av barnehagens rammeplan og intervju- samtaler med barnehagelærere har jeg i dette kapitlet identifisert to pedagogiske dannelsesdiskurser i digitale barnehagekontekster: en formålsorientert og en verdiorientert. Forståelsen om at rammeplanen skal angi retning for hva som skal prege barnehagen innhold som arena for danning, trer tydelig fram også i forhold til barnehagens digitale praksis. (jf. Nordvik & Alvestad, 2016, s. 2).

Som i eksemplene ovenfor, kan en pedagogisk aktivitet med bruk av teknologi være både formålsrasjonell og verdirasjonell. Jeg bruk Webers (2010)

typologiske handlingsteori, som innebærer et skarpt skille handlingsrasjonaliteter som ikke eksisterer i virkeligheten. En slik analytisk forenkling kan bryte ned det komplekse bildet som preger pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagefeltet. Det åpner i denne sammenheng for å diskutere hvilke handlingsrom som utformer seg i ulike diskursive formasjoner i digitale barnehagekontekster (Kyrkjebø, 2024), og hvilke betydninger dette har for barns liv og mulighetsrom (Kyrkjebø, 2022). Barnehagelæreres utsagn kan tolkes som at rammeplanen peker på at digital praksis må ha en begrunnelse som vitner om en formålsrasjonell dannelsesdiskurs, i motsetning til verdirasjonell danning som hviler på en helhetlig og sosialpedagogisk tilnærming til lek og barndom. Dette viser hvorfor danning i pedagogisk sammenheng må ses i lys av lekens og barndommens egenverdi (Kyrkjebø, 2022).

Da det empiriske materialet er i tekstform, sier ikke studien noe om faktisk bruk av digital teknologi i barnehagen. Det er også verdt å merke seg at intervjuene ble gjennomført før koronaepidemien og forholdsvis kort tid etter at rammeplanen fra 2017 trådte i kraft. Likevel mener jeg at studiens innsikt kan åpne opp for å diskutere hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som får sette preg på pedagogiske tanke- og handlingsmønstre knyttet til barnehagens digitale praksis, samt hvilke verdier som ligger til grunn. Dette utfordrer forskere til å gå dypere inn i barnehagelæreres begrunnelser for implementering av digital teknologi.

De pedagogiske diskursene som trer frem i denne studien, tilsier at det kan være grunn til bekymring når den sosiale og barnesentrerte pedagogikken med vekt på lek blir presset ytterligere når det gjelder pedagogisk bruk av digital teknologi. Når det kommer til danning og pedagogiske dannelsesdiskurser i digitale kontekster, gir det, som Nordvik og Alvestad (2015, s. 10) skriver, liten mening å konsentrere seg om danningens innhold og metode uten en klar referanse til barnet (jf. Klafki, 2001). Et aktuelt spørsmål er om den helhetlige tilnærmingen til læring og en nordisk forestilling om danning svekkes i møte med internasjonal utdanningspolitikk- og forskning (Seland & Pålerud, 2023). Det vil i så fall kunne innebære et skritt mot en mer skoleforberedende praksis.

I dette kapitlet har jeg belyst hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som trer frem i barnehagens rammeplan og i intervjuer med barnehagelærere om digital praksis. Her fremkommer det at digital danning er et aktuelt begrep når det gjelder pedagogisk bruk av digital teknologi i barnehagen. Samtidig viser analysen at det er viktig å holde fast ved leken og barndommens egen-

verdi i møte med krav og forventninger i samtidens digitale oppvekstvilkår og utdanningspraksiser. Ved å se danning i lys av barnehagebarn både som enkeltindivid og gruppe synliggjøres det hvordan interaksjon og samhandling i digitale kontekster bidrar i dannelsesprosessen. Ikke minst handler det om hvilke barndomskonstruksjoner som til enhver tid utformes gjennom ulike diskursive praksiser. Som dette kapitlet peker på, omtaler rammeplanen det *digitale* i relasjon til skoleforberedende og formålsorientert pedagogikk. En kan dermed stille spørsmål om begrepet digital danning bør erstattes av begrepet *danning i digitale barnehagekontekster*. Et slikt begrep vil muligens fastholde den verdiladede dannelsesdiskursen i den helhetlige tenkningen som tradisjonelt har preget den sosialpedagogiske barnehagepraksisen.

## Referanser

- Andersen, L. R. (2022). The Bildung Rose: An Educational Framework for Grasping Complexity. *Futures of Education, Culture and Nature - Learning to Become*, 1, 186–211. <https://doi.org/10.7146/fecun.v1i.130247>
- Arnott, L, and Nicola Y. (2020). Multimodal Lifeworlds: Pedagogies for Play Inquiries and Explorations. *Journal of Early Childhood Education Research* (1): 124–146. <https://jecer.org/multimodal-lifeworlds-pedagogies-for-play-inquiries-and-exploration>
- Bourbour, M., Högberg S. & Lindqvist, G. (2019). «Putting scaffolding into actions: Preschool teachers' scaffolding actions using Interactive Whiteboard». *Early Childhood Education Journal*, 48:79–92
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463529>
- Dahle, M. S. & Kro, I. T. (2018) Disney som dannelsingsagent. Med *Frost og Jake og sjørøverne i Drømmeland* som case. I Nyjordet, B. M. (Red.). *Barns mediehverdag* (s. 24–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahle, M. S., Hodøl, H.-O., Kyrkjebø, T. & Økland, Ø. (2022). Barns skjermbruk som tema i samarbeidet mellom barnehage og hjem – et forsømt område? *Prismet*, 73(4), 279–296. <https://doi.org/10.5617/pri.10091>
- Dardanou, M., Mossin, M. S. & Simensen, E. D. (2021). *Barnehagens digitale arenaer*. Universitetsforlaget.
- Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J. & Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: *Multi-modal, global-local, and traditional-digital*. *Oxford Review of Education*, 46(5), 637–660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1750358>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019 – En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager. I 154. SINTEF Digital. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/handle/11250/2647343>
- Fleer, M. (2020). Examining the psychological content of digital play through Hedegaard's model of child development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100227. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.006>
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen: om barndom, sosialisering og politikk for barn* (Revidert og oppdatert utgave, s. 172). Cappelen Damm Akademisk.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* Pax
- 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>
- Gran, L. (2019). Digital Bildung from a Teacher's Perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104–113. <http://dx.doi.org/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Grindheim, L. T. (2014). *Kvardagslivet til barneborgarar: Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar*. Doktorgradsavhandling, NTNU.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.

- Hardersen, B. (2016). *App'legøyer og appèstreker? : profesjonsfaglig digital kompetanse i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*, s. 79–103.
- Jack, C. & Higgins, S. (2019). *What is educational technology and how is it being used to support teaching and learning in the early years?* International Journal of Early Years Education, 27(3), 222–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1504754>
- James, A. & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy, and social practice*. Palgrave Macmillan.
- Jernes, M. (2013). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Stavanger.
- Johansen, S. L. (2015). *Barns liv og lek med medier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jæger, H., Sandvik, M. & Waterhouse, A.-H. L. (Red.). (2019). *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter* (1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm Akademisk.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse: Som teori og metode*. Samfundslitteratur, Roskilde.
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. *Senter for IKT i utdanningen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Kjørholt, A. T. & Qvortrup, J. (Red.). (2012). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Palgrave Macmillan
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelselse. I E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring – utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(05), 388–399.
- Kyrkjebø, T. (2018). På sporet av moderne medier i et småbarnsfellesskap. I Nyjordet, B. M. (Red.). *Barns mediehverdag* (s. 61–78). Cappelen Damm Akademisk.
- Kyrkjebø, T. (2022). Hva så med den frie lekens vilkår? Et kritisk blikk på digitale praksiser i barnehagen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur*, 38(66), Artikkel 66. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133782>
- Kyrkjebø, T. (2024, in press) *Barnehagens digitale praksis og pedagogisk bruk av teknologi i arbeid med 1-3 åringer. En sosiologisk orientert diskursanalyse*.
- Lafton, T. (2019). Å lede digitale dannelsingsprosesser i barnehagen. I H. Jæger, M. Sandvik & A.-H. L. Waterhouse (2019). *Digitale barnehagepraksiser: Teknologier, medier og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Letnes, M.-A. (2014). *Digital dannelse i barnehagen: barnehagebarns meningsskapning i arbeid med multimodal fortelling* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning]. Trondheim.
- Lyså, I. M. (2012). Dannelsingsbegrepet som analytisk begrep i lys av nyere barndomssosiologi. I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 49–70). Fagbokforlaget.

- Løkken, G. & Søbstad, F. (2011). Danning. I S. Mørreaunet, V. Glaser & K.H. Moen (Red.) *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Pax.
- Mantilla, A. & Edwards, S. (2019). Digital technology use by and with young children: A systematic review for the Statement on Young Children and Digital Technologies. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(2), 182–195. <https://doi.org/10.1177/1836939119832744>
- Muren, H. (2019). *Korleis definerer statlege styresmakter digital kompetanse for barnehagen, kva krav blir stilt til ein barnehagelærer sin digitale kompetanse?* Notat. 9. <https://bravo.hivolda.no/hivolda-xmlui/handle/11250/2633976>
- Neumann, I. B. (2021). *Innføring i diskursanalyse: Mening, materialitet, makt* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Nilsen, M. (2018). Nettbrett og de yngste barna i barnehagen: Støttende samspill gjennom pedagogisk struktur og lydør samhandling, I S. I. Pramling & A. Jonsson (Red.), *Barnehagens yngste barn: perspektiver på omsorg, læring og lek* (s. 160–173). Fagbokforlaget.
- Nordvik, G. & Alvestad, M. (2015). Dannelsesbegrepet i barnehagenes årsplaner – en diskursanalytisk tilnærming. *Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1244>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : Methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget.
- Sando, S. (2014). *Barn, IKT og etikk: en studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case*. [Doktorgradsavhandling, MF vitenskapelig høyskole]. MF Open. <http://hdl.handle.net/11250/2372809>
- Schriever, V. (2021). Early childhood teachers' management of their changing roles regarding digital technologies in kindergarten: A grounded theory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 32–49. <https://doi.org/10.1177/1836939120979065>
- Schriever, V., Simon, S. & Donnison, S. (2020). Guardians of play: Early childhood teachers' perceptions and actions to protect children's play from digital technologies. *International Journal of Early Years Education*, 28(4), 351–365. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1850431>
- Seland, M. & Pålerud, T. (2023). *Barna og programmene: kan standardisert pedagogikk fremme sosial kompetanse?* Fagbokforlaget.
- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 36–46. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10>
- Spieler, K, S & Nome, D. (2021). Når faglig skjønn møter rammeplanen. *Barnehagefolk* (4) [https://www.barnehagefolk.no/bf2021\\_4\\_artikkel2.asp](https://www.barnehagefolk.no/bf2021_4_artikkel2.asp)
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk: Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Akademika Forlag.
- Stephen, C. & Plowman, L. (2014). Digital Play. I E. Brooker, M. Blaise & S. Edwards (Red.), *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (s. 341–341). SAGE Publications Ltd.

- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 32–54). Universitetsforlaget.
- Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(0). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.89>
- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I V. Glaser, H. K. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 59–70). Universitetsforlaget.
- Tingstad, V. (2006). *Barndom under lupen Å vokse opp i en foranderlig mediekultur*. Cappelen Akademisk.
- Undheim, M. (2021). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>
- Ursin, M., Abebe, T. & Sørensen, I. K. (2021). *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnæringer*. Gyldendal.
- Vangsnes, V., Økland, N. T. G. & Krumsvik, R. (2012). Computer games in pre-school settings: Didactical challenges when commercial educational computer games are implemented in kindergartens. *Computers & Education* 58, 1138–1148.
- Weber, M. (2010). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (3. utg., 6. oppl.). Gyldendal Akademisk.
- Ødegaard, E. E. & Krüger, T. (2012). Studier av barnehagen som dannelsesarena: sosialepistemologiske perspektiver. I E. E. Ødegaard (Red.) *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 19–47). Fagbokforlaget.
- Aarsand, P. (2011). Digitale medier i barn og unges hverdag. *Barn*, 29(29), 5–11.



Thestrup, K. (2024). Globale børn. Om billedleg og digital dannelse i børnehaver. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital dannning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 85–98). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380306>

6

# Globale børn

## *Om billedleg og digital dannelse i børnehaver*

Klaus Thestrup

### Introduktion

Vi lever alle i en digitaliseret og globaliseret verden og skal alle dannes til at kunne deltage i den, forstå den og forme den. Kapitlet baserer sig på en række praktisk orienterede udviklings- og forskningsprojekter, som har spurgt til, hvordan børn og pædagoger i børnehaver kan kommunikere, lege og eksperimentere med digitale teknologier og digitale medier. Fokus er på billeders vej igennem en børnehaves aktiviteter, hvor børn og pædagoger ser dem, forandrer dem, møder andre og andres billeder og vælger, hvem de vil vise hvilke billeder til. Forskningsprojekterne har igennem årene udviklet pædagogiske principper omkring de praktiske metodegreb og spurgt, hvordan mødet med verden og mødet med billeder kan blive til digital dannelse. Disse

principper introduceres undervejs sammen med udvalgte eksempler. Formålet er at pege på en pædagogik, hvor en børnehave igennem dannelsesprocesser kan møde udfordringerne fra en digital verden.

## De første digitale skridt

Det danske Medieråd igangsatte i 2022 et projekt omkring digital dannelse for og med de yngste børn også kaldet *De første digitale skridt* (Medierådet, 2022). Her er ideen at kombinere det at kunne forholde sig både kreativt og kritisk ved at demonstrere korte aktiviteter omkring brugen af digitale medier, der kan tages op i børnehaver og hjemme. Et eksempel er en app, der i korte klip filmer en aktivitet og så viser den baglæns. Springer et barn for eksempel ned fra en stol, ser det ud, som om barnet hopper op på den. Appen egner sig godt til at iscenesætte en digital leg, som giver plads til, at børnene i deres leg kan anvende effekten som en form for formel, de kan improvisere over. Appen kan på en legende og eksperimenterende måde anvendes til at undersøge forholdet imellem krop, rum og skærm, men også som en indgangsvinkel at kunne tale om film og filmsprog.

I en anden aktivitet er det forholdet til det at tage og tale om billeder, der er i centrum. I en af disse aktiviteter sidder pædagogen og nogle børn og kigger på lageret af billeder på AULA, en digital platform, der anvendes i Danmark i bl.a. børnehaver, og hvor billeder og videoer kan lagres sikkert, så forældre altid kan bede om, at billeder af deres børn slettes. Det giver børn og pædagoger mulighed for at tale om de små og store begivenheder, der har fundet sted i børnehaven. De kan tale om, hvem der var med til hvad, hvornår, og hvad der skete.

Denne billedsamtale har flere potentialer. Det kan give anledning til både at kigge tilbage og kigge frem og snakke om, hvad der snart skal ske i de næste dage i børnehaven. Men en sådan samtale kan også give et refleksivt blik på, hvem man selv og de andre er og var og dermed potentielt også stille det næste spørgsmål, som handler om, hvem man vil være i mødet med andre. Endelig kan billederne også give anledning til at tale om, hvordan et billede kan konstrueres med effekter. For eksempel ville det være oplagt at bruge billeder fra baglæns-appen i denne sammenhæng. Billedet kan blive til noget, man taler om og forholder sig til, og billeder bliver dermed en selvfølgelig del af den pædagogiske hverdag. Afhængig af situationen kan man så også slette

billeder, printe billeder, redigere i billeder, sende billeder, ignorere billeder eller vælge at fortælle små historier med billeder.

## Fotografen i processen

Endelig beskriver Medierådet en aktivitet, hvor et barn udnævnes til at være fotograf, som kun må tage et begrænset antal billeder, og som skal spørge, hver gang han eller hun ønsker at tage et billede. Det kan give et fokus på, om man bliver fotograferet og dermed også på, hvor billedet eventuelt bliver brugt, men fotografen kan også gøres til en del af legen eller aktiviteten og for eksempel deltage ved at vise billederne undervejs i en leg eller deltage ved, at kameraet er vigtigt for den leg eller aktivitet, der foregår. Skal børnene for eksempel vise, hvordan en leg leges, til forældre eller andre igennem nogle billeder, så bliver den eller de, der tager billederne vigtig for den fortælling om at lege en leg, der er ved at blive bygget op. Indeholder legen eksperimenter med kameraet, form og motiv, så bliver den, der tager billederne en væsentlig del af både fællesskabet og de eksperimenter, der foregår (Thestrup et al., 2009). I stedet for at isolere den, der tager billederne og kun fokuserer på at tage et billede eller ikke, så kan det at kommunikere med billeder og det at eksperimentere med billeder gøres til det vigtige. Hvilke billeder der skal slettes, bruges, vises eller gemmes, bliver en del af den samlede undersøgende proces.

Hvis et barn ikke vil eller ikke må blive taget billeder af, så skal det selvfølgelig respekteres. Eventuelt kan dette barn så være den, som tager billederne og på den måde alligevel være med i den fælles undersøgelse. Skulle det alligevel ske, at der bliver taget et billede af et barn, som ikke vil, eller som der ikke må blive taget et billede af, så kan det fjernes med det samme ved at kigge på tabletens lager af billeder. Problemet er ikke større, end at der blot kan tages nye billeder af en situation eller en leg uden netop dette barn på billederne.

Digital dannelse er at kunne forstå sig selv og en digitaliseret verden ved at kunne udtrykke sig i den. Det gælder om at kunne forstå, hvad det betyder at være en del af en kommunikativ kredsløb (Drotner, 2018). Det er også at kunne overskride sig selv og møde nyt med den mulige konsekvens, at man begynder at forandre sig (Johansen, 2022). Medierådets aktiviteter nævnt ovenfor peger potentielt set på begge dele. Ved at pege på en app som baglæns bliver billedet noget, det er muligt at eksperimentere med. Samtalen foran

billederne åbner for en mulighed for at reflektere over både billeder og den teknologi, der er foran børn og pædagoger. Billeder, som tænkes i en proces og tages, redigeres, sendes og modtages i sammenhængende processer, kan række ud over den lokale institution og starte et møde med nogen, man ikke på forhånd kender og forstår alt omkring, og som man ikke ved, hvordan kommunikerer og med hvilke virkemidler.

Digital dannelse handler ikke kun, om en person må tage et billede af en anden person, eller om han eller hun ikke må, og det handler om mere end data-sikkerhed, selvom den selvfølgelig og helt indiskutabelt skal være i orden. Digital dannelse handler også om at kunne fortælle og kunne være borger i en globaliseret og digital verden, hvor det at skabe fælles kommunikations- og kulturformer er omdrejningspunktet. Billeder er en del af denne proces, og det er muligt at gøre børn og pædagoger til en aktiv del af processen og samtidig få øje på den.

## Billedbevægelser

Hvilke billeder skal vises til hvem og hvor? Det er et centralt spørgsmål omkring digital dannelse. Det vigtigste er, at børnene inddrages i disse spørgsmål som en del af hverdagen. En del af denne proces er at kombinere flere processer: at se på billeder, tage billeder, eksperimentere med billeder, vælge billeder og være med til at beslutte, hvor de eventuelt skal placeres, og hvem der skal have dem. I forhold til at dannes i en global og digital verden er det ikke nok at kunne vælge billeder, men det er heller ikke nok at kunne producere og lege med billeder. Det er kombinationen, der er afgørende. Billeder kan ses værende i en konstant tilblivelses- og forandringsproces, hvor børnene er med til at deltage og beslutte i alle faser.

Med tabletten er det enkelt hurtigt at tage en række billeder. Man kan med det samme se, hvordan billedet bliver, og med det samme slette billedet, redigere i det eller sende det – eller lade være med at bruge det til noget. Billedet behøver ikke at stå alene, men man kan tage flere, uden at det behøver at koste noget af den grund. Børnene har selv mulighed for at være producenter og afsendere af billeder, og det at tage eller eksperimentere med billeder kan blive en del af en leg eller en fælles aktivitet. Samtidig har børn og pædagoger adgang til mange billeder og videoer i mange forskellige sammenhænge. Det er ganske enkelt vanskeligt at holde børn fuldstændig ude af billedstrømmen, men pædagoger

kan være til stede sammen med børnene i mødet med billederne og være med til at finde måder at bruge og ændre billederne på. I det indgår selvfølgelig også at vælge ikke at deltage på forskellige sociale medier og vælge ikke at forholde sig til forskellige billeder. Ifølge FN's børnekonvention har børn ret til både at søge, modtage og videregive oplysninger og tanker af enhver art igennem hvilken som helst form, men de har også ret til at kunne udfolde deres digitale liv i trygge rammer (Børnekonventionen FN, 1992). Denne balance gælder det om at omsætte til pædagogik, som skaber mening lokalt.

## Det eksperimenterende fællesskab

Det afgørende spørgsmål bliver, hvordan børnehaven skal forstå sig selv i billedstrømmen, og kunne støtte børnene i at være og blive digitale verdensborgere. Et svar på denne udfordring er, at pædagoger og børn indgår i et eksperimenterende fællesskab, hvor det centrale netop er eksperimentet (Caprani & Thestrup, 2010; Thestrup, 2013). Her mødes alle omkring at undersøge hvad et billede er eller kan være, og hvordan billeder kan indgå i en leg eller en aktivitet. Det er pædagogerne og børnene lokalt, som afgør, hvad der er en god ide og en god brug af billeder og i øvrigt alle digitale medier, digitale teknologier og fortællinger, som måtte dukke op. Det eksperimenterende fællesskab behøver nemlig ikke kun at forholde sig til billeder, men ethvert forhold i en digitaliseret eller globaliseret verden. Billedet er ikke noget færdigt, som skal overtages på forhånd, men kan ændres. Det er væsentligt at spørge til, hvad en teknologi kan bruges til, men det er endnu mere vigtigt at spørge til, hvad dette fællesskab ellers vil bruge en teknologi til for at gøre det eksperimenterende fællesskab til et vigtigt centrum i mødet med omverdenen og internettets mange retninger og muligheder (Dittert et al., 2021).

Det analoge og det digitale mødes i en konkret pædagogik, der kan kaldes for det åbne laboratorium (Thestrup & Robinson, 2017). Det betyder, at analoge og digitale værktøjer, materialer, processer og rum sidestilles i eksperimentet (Knudsen & Thestrup, 2022b). En tusch er ikke vigtigere end en tablet eller omvendt. En tur i skoven er ikke mindre vigtig end en leg med et digitalt medie. Netop fordi tabletten er mobil, kan den være med overalt, så det digitale kan være med i alle aktiviteter. Det digitale og det analoge kan også kombineres igennem bevægelse (Størup et al., 2020). Et billede taget ude i en skov

kan sendes med det samme eller redigeres senere eller printes ud og tegnes på og derefter sendes videre til nogle andre. Det åbne laboratorium er åbent for omverdenen, og børn og pædagoger kan indgå i samarbejder med andre, som befinder sig andre steder på jorden. Endelig er det åbne laboratorium også åbent for at indgå i ligestillede udvekslinger med andre, hvor pædagogik, metoder og mål løbende aftales og reflekteres (Thestrup & Pedersen, 2019).

Det eksperimenterende fællesskab er en forandringspædagogik, hvor en gruppe spørger sig selv, hvad de allerede kan sammen, og hvad de vil kunne sammen (Robinson & Davidsen, 2021). Det kræver eksperimenter for at etablere og implementere en ny praksis, der så udfoldes et stykke tid, indtil nye eksperimenter skønnes nødvendige. Det eksperimenterende fællesskab er et praksisfællesskab, der mødes om at udfolde en praksis og tilegne sig denne praksis (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Men det særlige ved netop denne praksis er altså, at eksperimentet er i centrum, og ligner derved mere social læring, hvor deltagerne skaber en praksis sammen og i højere grad vender udad mod verden og forholder sig til den. Det eksperimenterende fællesskab er stærkt inspireret af en kulturel tænkning, hvor kultur gøres og kommer til eksistens, ved at nogen rent faktisk gør den (Gauntlett & Thomsen, 2013), og ved at børnekultur forstås som et fænomen, hvor børn i deres legekultur både er i stand til at improvisere over en formel (Corsaro, 2005; Mouritsen, 2001), men også etablere en ny formel at improvisere over i en fortolkende (re)produktion (Kampmann, 2008).

## Krop, rum og billeder

Her er et par eksempler, hvor billedet ikke kun er en flade, man kigger på (Vifin Vejle, 2016). I en vuggestue blev brugt en projektor på et bord koblet op til YouTube. Projektoren var placeret i et mindre rum i den ene side og lyste over på væggen over for. Det meste af bagvæggen blev belyst af projektoren. Imellem projektoren og væggen over for blev der så hængt hvidt chiffonstof op på nogle snore, næsten som om det var udendørs vasketøj. Chiffonstoffet blev hængt op i flere lag med afstand mellem de forskellige lag, og projektoren lyste så direkte ind på disse lag. Chiffonstoffet gjorde så, at projektoren både kunne lyse igennem lagene og ind på væggen over for. Billedet kunne ses på hvert lag og bagvæggen samtidig og lyste selvfølgelig også på dem, der gik rundt mellem lagene af stof. Børnene løb, gik og kravlede rundt mellem

lagene af chiffonstof og så på billederne på stoffet på bagvæggen og på deres eget tøj. Billedet var ikke længere kun en flade, men en konkret del af et rum, og børnene kunne møde teknologien med bevægelse og krop.

I et andet projekt blev der brugt en app til at lege med greenscreen (Thestrup, 2018; Thestrup et al., 2015). Appen var installeret på en tablet og blev benyttet til flere lege og aktiviteter og ikke primært til at lave færdige film, hvor effekten bruges til at skabe illusionen af, at en skuespiller er et andet sted end i et studio. Appen kan indstilles, så den viser effekten af at kombinere to billeder uden at optage det, der filmes. Alt, der er grønt, som stofstykker eller legetøj eller andet, erstattes af det billede, der skal være i stedet for det grønne. Børnene gik for eksempel rundt i børnehaven og filmede alt, der var grønt, og så, hvordan effekten blev. Børn og pædagoger gravede også et stykke grønt stof ned i sandkassen og filmede, mens det blev gravet frem igen, og et billede dukkede op på skærmen på tabletten. Et andet eksempel var at gemme et barn i et stykke grønt stof og så langsomt trække stoffet til side, så barnet på tablettens skærm så ud, som om det dukkede frem fra for eksempel en blomst. Undervejs i disse processer byttede børnene ofte plads, når de legede. Et barn kunne holde tabletten, mens et andet barn stod foran med et grønt stykke stof eller en grøn genstand, og så kunne de bytte plads. Ved at gøre det fik de begge to en forestilling om, hvad effekten gik ud på, og hvordan den kunne blive en del af et eksperiment eller en leg.

Eksperimenterne med greenscreen inkluderede krop og rum. Skærmen som flade indgik, men hele børnehaven kunne være en fysisk scene for undersøgelserne. Børnene kunne igennem lege selv og sammen med voksne finde ud af, hvordan greenscreen kunne fungere. Sådanne undersøgelser kan kombineres med at kigge på videoer på for eksempel YouTube for at se, hvordan andre gør, og hvordan greenscreen anvendes på film for at yderligere inspiration, men også blive mere klar over, hvordan film og filmtricks fungerer. Pointen her er, at børnene kan omsætte det, de ser til leg med både form og indhold, som kan fungere meningsfyldt i deres egen hverdag i børnehaven og blive en del af de materialer, der allerede anvendes (Knudsen & Thestrup, 2022).

Baseret på legene fra de ovennævnte aktiviteter kan man forestille sig, at børnene og pædagogerne udvælger klip eller billeder, de synes, der er særligt vigtige, og begynder at hænge dem op i institutionen eller opbevarer dem på institutionens lager og kommunikationssystem, så forældre kan se dem. De billeder, der ligger på tabletten, kan sorteres, slettes, yderligere redigeres og

kigges på igen. I snakken om de her billeder eller videoklip og valget af placering, og hvem der eventuelt skal se dem, er det selvfølgelig vigtigt, at billederne sorteres, så de med ansigter eller videoer med lyd og stemmer ikke vises til nogen uden for institutionen. Internt er det stadig muligt at vise billeder og videoer, hvor alle synligt er med og kan høres. Skal nogle af billederne vises uden for institutionen, så vælges de, der handler om at lege med greenscreen, og hvad man kan lege og fortælle med de muligheder. Børnene kan involveres i denne proces og være med til udvælgelsen og endda til produktionen af en række særlige billeder, som kan vises uden for institutionens ramme. Fokus er her på mulighed og udtryk og ikke på, hvem der er på billederne.

## Det kulturelle mødested

Med muligheden for at kommunikere internt i selve børnehaven og med andre uden for, kan man sige, at børn og pædagoger skifter mellem en indre og en ydre kulturel arena, hvor billeder og leg og eksperimenter med billeder indgår. Den indre arena handler om at mødes lokalt i børnehaven, og den ydre handler om at mødes med andre, som er andre steder. Samlet kan den ydre og indre kulturelle arena kaldes for det kulturelle mødested (Nielsen et al., 2019), som aktualiseres alt efter situationen, og hvor pædagogen er med til at deltage i og rammesætter fælles lege og undersøgelser for at sikre, at de er mulige (Jerg et al., 2023). Det kulturelle mødested kan ses som et sted, hvor der foregår en dialog mellem deltagerne, og hvor kulturen skabes af alle parter (Ødegaard, 2015).

I flere projekter var det meningen, at børn skulle kommunikere med børn andre steder i verden både synkront og asynkront (Dittert et al., 2021; Thestrup et al., 2015, 2018). I et projekt omkring jul sendte tre børnehaver må billeder og videoer til hinanden om, hvordan man lavede julehjerter og guirlander. I et projekt omkring makerspaces kommunikerede børnene i en skole i Australien, i England og Danmark med hinanden omkring planeter og rumskibe (Thestrup & Pedersen, 2019). Her lagde de blandt andet tegninger og billeder af rumskibe, de selv havde lavet, op til hinanden. På hver skole kunne børnene så kommentere og lave nye varianter af både planeter og rumskibe til hinanden. Hvert sted var det pædagogiske rum organiseret som et værksted, hvor det at tegne, bygge og bruge digitale medier var vigtigt.

Teknologien imellem børn og pædagoger og de fysiske og konkrete værktøjer kan kaldes for platforme for kreativitet (Gauntlett, 2015). Kreativitet forstås her som en central del af en hverdag, hvor alle kan være med (Gauntlett, 2023). Måden, vi mødes på, støtter kulturel udfoldelse, hvor det betyder noget for alle, at alle kan byde ind. Vi ser ikke kun hinandens eller kommenterer hinandens, vi er med til at skabe og påvirke hinandens udtryk. Platformen, der gør det muligt at udveksle, er måden at udfolde den kulturelle mødeplads på.

Hver børnehave er formodentlig allerede en del af et formaliseret og GDPR-sikkert kommunikationssystem med bestemte regler. Denne kommunikation kan endda både være en del af en kommunal, regional eller national strategi. Men pædagogen i den enkelte børnehave bør spørge til, om den valgte strategi for billedkommunikationen støtter etableringen af eksperimenterende fællesskaber og kommunikationen udadtil. Er det muligt at udveksle mellem børnehaver eller mellem pædagoger, børn, forældre og andre, så man kan eksperimentere og lege med billeder og organisere, vælge, slette og sende dem til andre og modtage kommentarer og ændringer af billederne på en enkel og overskuelig måde?

Hvis de valgte teknologier og de valgte brugsmønstre ikke understøtter etableringen af et kulturelt mødested, så risikerer den formaliserede billedkommunikation at modarbejde børnenes nutidige og fremtidige status som globale og digitale borgere. Eventuelt må man søge ud i andre kommunikationssystemer som eTwinning, der er en EU-plattform, hvor data er sikre, og andre institutioner i Europa kan findes og kontaktes for fælles projekter (eTwinning & Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2023). Her er intentionen, at skoler og børnehaver både kan arbejde med kulturel forståelse og med afgrænsede, faglige projekter på kryds og tværs i Europa.

## Pædagogens næste udfordringer

Næste udfordring står lige ved lågen til børnehaven og lige på skærmen på den lokale tablet og gør billedpædagogikken endnu mere vigtig. Programmer med kunstig intelligens er dukket op med fra-tekst-til-billede software, hvor brugeren kan indtaste, hvilke elementer et billede skal indeholde, hvorefter softwaren konstruerer for eksempel fire visuelle varianter af det, der bliver tastet ind med tekst. Pædagogen skal kun kunne skrive korte sætninger og ord ind på skærmen og snakke med børnene om, hvad de kunne tænke sig at se. Den

kunstige intelligens leder efter og finder elementerne og sætter dem sammen. Sammensætningen af de enkelte elementer kan være meget overraskende og skabe et nyt blik på, hvad et billede kan være, og hvad det fortæller. Det er altså ikke børnene eller pædagogerne, der i første omgang tegner, klipper eller redigerer. Det gør den kunstige intelligens. Men det er pædagogerne og børnene, der foreslår elementerne og vælger, hvilke billeder de vil gemme, printe ud og eventuelt tegne videre på eller bruge som afsæt for at fortælle eller lege en historie. Pointen her er, at børn og pædagoger kan være dem, der undersøger, hvordan et billede konstrueres, eller hvordan det kan indgå i en leg med billeder.

Pædagoger og børn kan snakke om, hvem eller hvad der har lavet billederne, og hvordan det foregår. Her kan åbnes for en samtale om kunstig intelligens, og hvordan man kan forholde sig til den. Hvordan en sådan samtale skal forgå og kombineres med andre aktiviteter, bliver spændende at følge, eftersom den nævnte software er dukket op i efteråret 2022, og der derfor formodentlig endnu ikke er ret mange eksempler på en sådan praksis. Et forskningsprojekt er dog på vej, som bliver interessant at følge. Her undersøger pædagoger, forskere og lærere blandt andet, hvordan kunstig intelligens kan indgå i leg i en SFO (Lundtofte & Odgaard, 2023).

Det interessante er, at denne software ser ud til at kunne glide lige ind i en eksisterende pædagogisk praksis omkring at tegne tegninger og male på billeder og tale om billeder. Børn og pædagoger kan blive eksperimenterende fællesskaber omkring billeder og kunstig intelligens, fordi der kan eksperimenteres både med billeder og den måde, kunstig intelligens fungerer på. Inspiration og diskussion om kunstig intelligens kan blandt andet findes her, selvom målgruppen ikke er specifikt børnehaver (Refsgaard & Korsgaard, 2021; Sabzalieva & Valentini, 2023; Bala, 2023).

## Skabende verdensborgere

Børn og pædagoger kan blive globale og digitale borgere, som handler og reflekterer i en digital verden (Thestrup, 2019, 2022; Bølgan, 2018). De kan blive fortællere, der vælger at fortælle noget til nogen, og hvilken form der skal fortælles i. Her gælder selvfølgelig også det modsatte, at de også vælger, hvem de ikke vil fortælle noget til, og hvad de ikke vil tale om. De søger efter viden og kunnen, som kan inspirere til leg eller nye undersøgelser. De spørger

efter, hvilke fortællinger og billeder og hvilken software og hardware, de vil eksperimentere med. Midt i alt dette spørger de også efter, hvad andre vil og kan, når de møder dem. Det er for at kunne kommunikere med andre, forstå andre, men også for at afvise dem, der ikke skal tales med.

Pædagoger og børn øver sig på disse processer, når de sorterer og vælger og sender billeder til forældre, familie, en naboinstitution eller en institution længere væk i Danmark eller Europa. Billedet eller videoen kan blive en måde at overskride sig selv på i det øjeblik, børn eller pædagoger via kommunikation møder det, de måske kender og forstår eller ikke kender og forstår og dermed begynder at blive dannet.

Måske kan børn og pædagoger endda begynde at stille krav til både billeder, hjemmesider, sociale medier og spil, som de møder på nettet, og fortælle, hvilke kvaliteter de ønsker at møde og bruge (Livingstone & Pothong, 2021). Etablingen af et kulturelt mødested kan blive en måde at udveksle erfaringer, muligheder og begrænsninger med konkrete digitale medier, som kan føre til, at pædagoger og børn får en begyndende opmærksomhed på at være borger i et digitaliseret samfund.

Børnehavens potentiale er, at den kan være globaliseret, som betyder, at globale og lokale tendenser kan eksistere samtidig (Featherstone et al., 1995). Globale tendenser gennemtrænger ikke nødvendigvis alle aspekter af en lokal kultur, og lokale forhold kan opretholdes og forandres til noget, som ikke eksisterede på forhånd (Hedegaard & Ødegaard, 2020; Ødegaard, 2015). Den lokale børnehave kan skabe sin egen kultur i det eksperimenterende fællesskab, men den kan i princippet også bidrage og påvirke det globale. Børn og pædagoger kan vælge selv at starte kommunikation med andre, følge andre eller selv lægge udtryk og fortællinger op på internettet og på den måde være i en situation, hvor de lokalt kan betyde noget for, hvad der foregår globalt.

Perspektivet er, at børn og pædagoger i en børnehave kan blive skabende verdensborgere (Gimmler, 2020), hvor børnene både forholder sig til sig selv og verden og til de teknologier, de anvender til at kommunikere, og i denne proces begynder at betragte alle mennesker som lige og forbundne og forpligtede over for hinanden. Det kan være, at børnene møder forskelle, men disse forskelle behøver jo ikke at være statiske eller endelige, hvis mødet finder sted i et eksperimenterende fællesskab, hvor kultur og det sociale jo er noget, der skabes sammen i processer, hvor der både tages billeder, tegnes, males, skrives, danses og tales.

## Referencer

- Bala, K. (2023). *Generative Artificial Intelligence for Education and Pedagogy CU Committee Report*. Center for Teaching Innovation, Cornell University. <https://teaching.cornell.edu/generative-artificial-intelligence/cu-committee-report-generative-artificial-intelligence-education>
- Bølgan, N. (2018). *Digital praksis i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Caprani, O. & Thestrup, K. (2010). Det eksperimenterende fællesskab: Børn og voksnes leg med medier og teknologi. *Læring og Medier*, 3(5), 1–39. <https://doaj.org/article/aba105d1075948f895b345a91f1f92d3>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2. utg.). Pine Forge Press.
- Dittert, N., Thestrup, K. & Robinson, S. (2021). The SEEDS pedagogy: Designing a new pedagogy for preschools using a technology-based toolkit. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 27, 100210. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100210>
- Drotner, K. (2018). Hvad er digital dannelse og hvordan fremmer skolen den? *Unge Pædagoger*, 79(2), 6–14.
- eTwinning & Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2023). *ETwinning – Din genvej til internationalt samarbejde: ETwinning*. <https://etwinning.dk/>
- Featherstone, M., Lash, S. & Robertson, R. (1995). *Global Modernities*. SAGE Publications.
- Gauntlett, D. (2015). *Making media studies: The creativity turn in media and communications studies*. Peter Lang.
- Gauntlett, D. (2023). *Creativity: Seven keys to unlock your creative self*. Polity Press.
- Gauntlett, D. & Thomsen, B. S. (2013). *Cultures of creativity: Nurturing creative mindsets across cultures* [Main report]. The LEGO Foundation. <https://www.hacerlobien.net/lego/Cre-003-Cultures-Creativity.pdf>
- Hedegaard, M. & Ødegaard, E. E. (2020). Introduction to Children's Exploration and Cultural Formation. I Hedegaard, M. & Ødegaard, E. E. (red.). *Children's Exploration and Cultural Formation*. Springer.
- Jerg, K., Pallesen, L. N., Gram, P. & Nielsen, K. W. (2023). Omsorgspersoners deltagelse i små børns lege i dagtilbud. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2023, vol. 2, lokaliseret 01.12.2023 på <https://dpt.dk/temanumre/2023-2/omsorgsgiveres-deltagelse-i-smaa-boerns-lege-i-dagtilbud/>
- Johansen, S. L. (2022). *10 tanker om digital dannelse*. Dafolo.
- Kampmann, J. (2008). Børnekultur i et institutionsperspektiv: Spændingsfeltet mellem leg og læring. *Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*, 54, 9–20.
- Knudsen, J. & Thestrup, K. (2022). *Legepladsen: Medieleg fortalt gennem 10 genstande*. <https://legepladsen.castos.com>
- Livingstone, S. & Pothong, K. (2021). *Playful by Design: A Vision of Free Play in a Digital World*. Digital Futures Commission, 5Rights Foundation. <https://digitalfuturescommission.org.uk/wp-content/uploads/2021/11/A-Vision-of-Free-Play-in-a-Digital-World.pdf>
- Lundtofte, T. E. & Odgaard, A. B. (2023). *Børn og pædagoger skal lege med kunstig intelligens*. SDU. <https://www.sdu.dk/da/forskning/center-for-grundskoleforskning/kommunikation/nyheder/min-nye-ven>
- Medierådet. (2022). *De første digitale skridt*. <https://www.medieraadet.dk/medieraadet/de-foerste-digitale-skridt/de-foerste-digitale-skridt>

- Mouritsen, F. (2001). Refleksivitet og refleksionstyper i børns udtryksformer. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 43, 173–192.
- Nielsen, K. W., Jerg, K., Kallehauge, P. D., Kier, D. & Burgård, M. (2019). *Vi gør kultur: Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*. Dafolo.
- Refsgaard, A. & Korsgaard, M. (2021). *Skabt af en kunstig intelligens? Udnyt computerens kreative potentiale*. Samfundslitteratur.
- Robinson, S. & Davidsen, H. M. (2021). *Forandringspædagogik*. Frydenlund.
- Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education*. UNESCO. [https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide\\_EN\\_FINAL.pdf](https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-and-Artificial-Intelligence-in-higher-education-Quick-Start-guide_EN_FINAL.pdf)
- Størup, J. O., Winter-Lindqvist, D. A. & Lieberoth, A. (2020). *Hvem sidder dér bag skærmen ... Og hvem hjælper?* National kortlægning af brugen af digitale medier i børnehaver og vuggestue. DPU. <https://ebooks.au.dk/aul/catalog/view/385/259/1336-3>
- Thestrup, K. (2013). *Det eksperimenterende fællesskab: Medieleg i en pædagogisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Thestrup, K. (2019). Digital Citizens: How pre-school teachers and children communicate in a digital and global world. I C. Gray & I. Palaiologou (Red.), *Early learning in the Digital Age* (s. 136147). SAGE Publications.
- Thestrup, K. (2022). A Platform for Playing: Experimenting communities and open laboratories in a global perspective. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66). <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133784/178849>
- Thestrup, K. (Instruktør). (2018). *The Green Screen Experiments*. <https://youtu.be/jSua22fsUBk>
- Thestrup, K. & Pedersen, L. H. (2019). Makeative makerspaces: When the pedagogy is makeative. I A. Blum-Ross, K. Kumpulainen & J. Marsh (Red.), *Enhancing digital literacy and creativity: Makerspaces in the early years* (1. utg.). Routledge. <https://www.routledge.com/Enhancing-Digital-Literacy-and-Creativity-Makerspaces-in-the-Early-Years/Blum-Ross-Kumpulainen-Marsh/p/book/9780367197889>
- Thestrup, K. & Robinson, S. (2017). Towards an entrepreneurial mindset: Empowering learners in an open laboratory. I P. M. Papadopoulos, A. Faria & R. Burger (Red.), *Innovation and entrepreneurship in education* (1. utg.). Emerald Publishing.
- Thestrup, K., Andersen, M. P., Jessen, C., Knudsen, J. & Sandvik, K. (2015). *Dannelse i en digital og global verden: Digitale redskaber skal understøtte barnets lærings- og dannelsesproces* (Delaftale 3). Aarhus Universitet, KL & Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. <https://www.vifin.dk/images/pdf/publikationer/delrapport%203-dannelse%20i%20digital%20verden.pdf>
- Thestrup, K., Gislev, T. & Elving, P. R. (2018). *Mellem assistent og lærer. Forsøg med Assisteret Fjernundervisning i Folkeskolen*. Aarhus Universitet.
- Thestrup, K., Henningsen, L. & Jerg, K. (Red.). (2009). *Billedbevægelser: Medieleg i en daginstitution* (Bd. 53). BUKS: Tidsskrift for Børne og Ungdomskultur.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.
- BKI nr 6 af 16/01/1992. (1992). *Bekendtgørelse af FN-konvention af 20. November 1989 om Barnets Rettigheder*, (1). <https://www.retsinformation.dk/eli/ltr/1992/6>
- Vifin, V. (Instruktør, 2016, december 19). *Den store opdagelsesrejse for de helt små*. <https://www.youtube.com/watch?v=1E2tBN6py0w>

Ødegaard, E. E. (2015). »Glocality« in play: Efforts and dilemmas in changing the model of the teacher for the Norwegian national framework for kindergartens. *Policy Futures in Education*, 14(1), 42–59. <https://doi.org/10.1177/1478210315612645>

Kjærgård, P.I. (2024). Fra lærebok til nett. Læreres erfaringer i lys av danning og digital kompetanse. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 99–114). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380307>

7

# Fra lærebok til nett

## *Læreres erfaringer i lys av danning og digital kompetanse*

Per Ivar Kjærgård

### Innledning

Bruken av digitale læremidler øker i grunnskolen, og læremidler byttes ut med digitale varianter. Introduksjonen av ny læreplan i 2020 (LK20) medførte en styrking av denne trenden hvor digital kompetanse har fått en tydeligere plass i læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolene bruker store ressurser på digitale læremidler, og den nye læreplanen LK20 satte fart i ressursbruken (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I tillegg er bruk av digitale læremidler

og deres plass i skolen debattert av ulike aktører i mediene (Austlid & Raja, 2022; Laabak, 2022; Kucikova, 2022).

En overgang til mer bruk av digitale læremidler innebærer en stor forandring for skolen, der læreboken har vært det viktigste læremiddelet i lang tid (Gilje, 2017). Forandringen reflekteres også i at det stilles nye krav til læreres digitale kompetanse. Denne kompetansen uttrykkes gjennom begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK): «På den ene siden så beskriver den forventninger som ligger til læreren for digital kompetanse. På den andre siden så beskriver det også hvordan læreren skal utføre sin jobb slik at elevene også får utviklet sin digitale kompetanse slik den er skissert i skolens styrende dokumenter» (Arstorp, 2020, s. 23).

Det er i denne sammenhengen interessant å spørre hvilke erfaringer lærere gjør seg ved bruk av digitale læremidler relatert til sentrale perspektiver i LK20, med særlig vekt på dannelsenaspektet og digital kompetanse. I dette kapitlet presenteres ungdomsskolelæreres erfaringer fra matematikkfaget og bruken av det digitale læremiddelet Campus Inkrement. Erfaringene drøftes opp mot perspektiver hentet fra lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK), modellen Technological-pedagogical-content-knowledge (TPACK) og Klafkis tenkning knyttet til danning.

Den overordnede problemsstillingen dette kapitlet skal belyse, er: *Hvilke erfaringer ved bruk av digitalt læremiddel i matematikk gir lærere uttrykk for, og hvilke implikasjoner kan dette ha for læringsarbeidet?*

I det følgende blir kapitlets teoretiske perspektiver presentert før fokus rettes mot den metodiske tilnærmingen. Deretter blir empirien presentert og drøftet. Til sist følger oppsummering og svar på kapitlets problemstilling.

## Teori

Danning og digital kompetanse er sentrale begreper som beskriver to viktige sider ved oppdraget til norsk skole. I LK20 pekes det på at danningen blant annet skjer gjennom at elever får økt sin faglige innsikt (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Wolfgang Klafkis danningsteori, som retter fokus mot undervisningens betydning for danning, utgjør en vesentlig del av grunnlaget for drøftingen i dette kapitlet. Empirien vil også bli drøftet mot teorier knyttet til digital kompetanse, her realisert gjennom lærerens PfdK og TPACK modellen.

## *Klafkis danningsteori*

Den tyske pedagogen og didaktikeren Wolfgang Klafki har gjennom sin utdyping av dannelsbegrepet trukket frem betydningen av eksemplarisk undervisning, det vil si undervisning som både i form og innhold bidrar til å utvikle kunnskap av kategorial art. Han hevder at en slik undervisning kan bidra til forsterket læring. De kunnskaper eleven får gjennom den eksemplariske undervisningen, bidrar til innsikter av mer grunnleggende karakter i det aktuelle faget og vil ruste eleven til å møte andre sider av fagets utfordringer (Klafki, 2001, s. 177). Eksemplarisk undervisning bidrar til at gjennom arbeid med et fags vesentlige innhold (det materiale) utvikles også menneskets evner og metodekunnskap (det formale).

Klafkis kategoriale dannelsbegrep og hans didaktikk bygger på at danning er knyttet til denne tosidige dialektiske prosessen, som han kaller den «dobbeltsidige åpning», der subjektet (eleven) og objektet (innhold) virker sammen på eleven. Resultatet av denne dialektiske prosessen «er at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelser av allmenn, det vil si kategorial, art i individet» (Straum, 2018, s. 38; Klafki, 2001). Klafki retter fokus mot betydningen av det eksemplariske prinsipp, der noe konkret, både innholdsmessig og metodisk, kan skape denne dobbeltsidige åpningen. Dette innholdet betegnes som «kategorial-eksemplarisk» (Straum, 2018, s. 39). Det vil si at i et bevisst valg rundt både faglig innhold (materiale) og metodisk tilnærming (formale) finnes det potensial til å bidra til det som i LK20 omtales som dybdelæring. Klafki hevder at hvis både stoff og form skal kunne bidra til denne eksemplariske effekten, stilles det krav til de to.

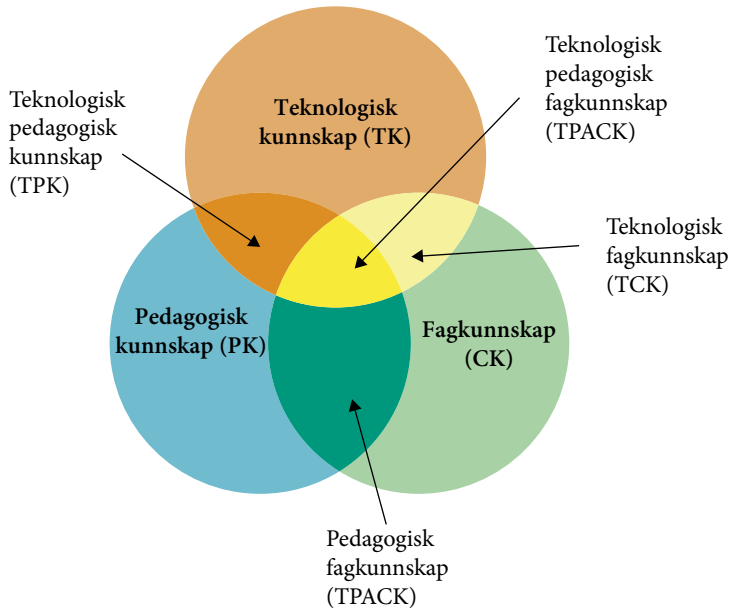
Kåre Fuglseth (2018a) retter i studien «Fleksibel læring i RLE» fokuset mot Klafkis dannelsforståelse og drøfter hvordan den digitale teknologien utfordrer danning og didaktikk i skolen. «Læring og opplæring i teknologien, vilkåra han skapar og konsekvensane av han, vert såleis eit tema i seg sjølv i skulen, men òg nye vegar til læring i skulefaga og skuleemna utanfor faga» (s. 11). I dette kapittelet er denne tenkningen aktuell siden formen endres fra bok til nett, der blant annet flere modaliteter muliggjøres, ulike tekniske funksjoner tilbys og lærerrollen endres. Fuglseth trekker frem et apropos i digitaliseringsiveren; han hevder at de dannelsdidaktiske innsikter som Klafki redegjør for, «langt på veg er vortne borte på vegen» (Fuglseth, 2018b, s. 12). Når Fuglseth videre skal redegjøre for dannelsperspektivet, aktualiserer han dette ved å trekke frem Klafkis tenkning rundt

undervisning og det eksemplariske prinsipp. «Det eksemplariske innholdet må være elementært, historisk-elementært (innenfor det historiske feltet) og fundamentalt» (Fuglseth, 2018b, s. 39). Dette konkretiseres videre til at et eksemplarisk innhold «må gi eleven mulighet til å tilegne seg overgripende kategorier, det vil si overordnede begreper, metoder, strukturer og verdier innenfor et fagfelt» (Fuglseth, 2018b, s. 39). Det vil si at det lærestoffet som eleven møter, må peke utover det konkrete og belyse noe mer grunnleggende og overordnet innenfor et fag.

## *PfDK og TPACK*

Hvilke kompetanser må en lærer ha for å realisere det eksemplariske i en skole? Det er mange pedagogiske teorier som retter fokus mot lærerens kompetanse og betydningen av den i en skole der behovet for lærerens digitale kompetanse har blitt stadig mer aktuelt. En av metodene som utdyper lærerrollen i dagens digitale skole, er lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Arstorp, 2020). Ved å styrke lærerens PfDK vil læreren i sterkere grad kunne være en aktør overfor elevene i å utvikle de kompetanser som er uttrykt i LK20, «kompetanser som handler om å møte ulike utfordringer (faglig eller kognitive relatert til lærings- og hverdagssituasjoner) samt det å interagere og samarbeide med andre» (Arstorp, 2020, s. 19). Lærerens PfDK har et tosidig siktemål: både skissere de digitale kompetansene en forventer av læreren selv, og bidra til at elevene utvikler egen digital kompetanse (Arstorp, 2020, s. 23).

En annen pedagogisk modell er TPACK. Denne modellen er en redegjørelse for det komplekse i undervisningssituasjonen og hvordan de tre kunnskapsområdene pedagogikk, fag og teknologi virker sammen i et teknologirikt læringsmiljø (Koehler & Mishra, 2009). Her fremheves også at de nye digitale teknologiene som PC-er og håndholdte digitale enheter utfordrer lærings-situasjonen ved at de er mer potente og åpner for mange bruksområder. Mer tradisjonelle teknologier som for eksempel penn, papir og kalkulator har relativt spesifikke oppgaver og er direkte knyttet til å skrive eller beregne. Digital teknologi har flere iboende muligheter og er følgelig også mer utfordrende å ta i bruk i undervisningen.



**Figur 7.1** Koehler og Mishra framhever koblingen mellom teknologi-, fag- og pedagogikk i TPACK-modellen.

I en slik undervisningssituasjon blir det viktig hvordan læreren klarer å anvende disse kunnskapene både hver for seg og som en ny sammensatt kunnskap inn i læringssituasjoner.

Teknologisk kunnskap er utfordrende å definere siden dette er en kunnskap hvor sentrale deler er knyttet til en teknologi som er i stadig endring. Koehler og Mishra knytter teknologisk kunnskap til literacy-begrepet, som ligger til grunn for arbeid med de grunnleggende ferdighetene i LK20. Pedagogisk kunnskap handler om den kunnskapen læreren har om sentrale pedagogiske emner, som for eksempel læring, klasseledelse, motivasjon og didaktisk kompetanse. Fagkunnskap er lærerens matematikkfaglige og fagmetodiske kunnskap (Koehler & Mishra, 2009).

I fortsettelsen følger en redegjørelse av den valgte forskningsmetoden, samt en presentasjon av læremiddelet Campus Inkrement.

## Metode og case

For å fremskaffe forskningsdata som kunne kaste lys over kapittelets problemstilling, ble det valgt en kvalitativ tilnærming siden lærernes erfaringer skulle legges til grunn. Intervjuet ga mulighet til å nærme meg lærernes «livsverden» og prøve å «forstå informantenes opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette» (Tjora, 2017, s. 114).

Informantene består av fem matematikklærere som arbeider på to ulike ungdomsskoler. Det er fire mannlige og en kvinnelig informant i utvalget. De har ulik utdanningsbakgrunn der den formelle matematikkompentansen varierer. Det viktigste utvalgskriteriet var at informanten måtte ha erfaring med å undervise med det digitale læremiddelet Campus Inkrement, slik at de kunne belyse temaet for studiet. Det ble også valgt semistrukturert intervju for å kunne sammenligne informantenes refleksjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden var bygget opp rundt åpne spørsmål slik at informanten mest mulig kunne utdype sine erfaringer. Den ble sendt til informantene på forhånd, og alle intervju ble tatt opp og transkribert.

I en slik studie er det viktig å redegjøre for validiteten i både forskningsprosessen og det empiriske materialet. Sentrale spørsmål er knyttet til hvorvidt empirien belyser forskningsspørsmålet, og om forskningsprosessen er forsvarlig gjennomført. Intervju som metode er formålstjenlig for å få frem informantenes erfaringer. Siden dette er en kvalitativ studie, er jeg først og fremst opptatt av den indre validiteten, som retter fokuset mot i hvor stor grad dataene er egnet til å besvare problemsstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Den ytre validiteten er knyttet til i hvor stor grad resultat kan generaliseres, og med et så lavt antall informanter har dette lav ytre validitet. Resultatene kan ikke generaliseres til en større gruppe lærere, men gir primært et bilde av disse fem lærernes erfaringer. Samtidig kan disse erfaringene ha en viss overføringsverdi. Alle data er anonymisert, og prosjektet er godkjent hos SIKT. Med bakgrunn i de ulike trinnene som er gjort i forskningsprosessen og kommentert ovenfor, vurderes studiens validitet som relativt god.

Gjennom intervjuet ble ulike områder berørt, som blant annet informantenes forventninger til bruken av Campus Inkrement og hvilke implikasjoner læremiddelet skaper for det didaktiske arbeidet. De ble også spurt om å dele sine erfaringer med hvordan de opplevde forskjellen mellom å undervise med et heldigitalt læremiddel i forhold den tradisjonelle læreboken. Videre ble temaer som læringsmiljø, elevenes faglige utvikling og motivasjon berørt

gjennom intervjuet. I et intervju skapes kunnskapen i møte mellom forskeren og informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). En av fordelene med intervju er nettopp det at man får frem dypdata, og at informantene kan utdype perspektiv og erfaringer.

Det er brukt tematisk analyse (TA) i koding av intervjuene. Temaene har blitt avledet fra spørsmålene i intervjuguiden i henhold til en av Braun og Clarks redegjørelser for fremgangsmåter med TA (Braun & Clarke, 2022, s. 10). Kodingen av empirien har vært en prosess der gjentagende lesing og veksling mellom empiri og utvikling av koder har ledet til de valgte kategoriene. Kategoriene eller kodene er i hovedsak utledet induktivt og empirinært, noe som kan sikre kvalitet. Som Tjora trekker frem, kan en slik empirinær tilnærming «reduere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen» (Tjora, 2017, s. 197). Kodingen av materialet ble gjort i dataprogrammet Nvivo.

*Campus Inkrement* (CI) er et nettbasert læremiddel som tilbyr ulike læringsaktiviteter i et heldigitalt nettbasert miljø for ungdomstrinnet og videregående skole. Læremiddelet ble lansert i 2003 og har fokus på matematikk og naturfag. CI omtaler seg selv som et «komplett læreverk som inneholder både teori, oppgaver, prøver og aktiviteter til klasserommet» (Campus Increment, u.å.). Læremiddelet baserer seg på den pedagogiske metoden kjent som Flipped Classroom eller omvendt undervisning, der elever får presentert fagstoff i form av videoer i forkant av undervisningen. På den måten frigjøres det tid i klasserommet til videre arbeid med lærestoffet og til at læreren kan veilede den enkelte.

## Funn og diskusjon

I det følgende blir empirien presentert og diskutert fortløpende. Funnene er tematisert under fem ulike overskrifter og diskuteres mot kapittelets teoretiske perspektiver.

Den innsamlede empirien viser at informantene opplever både fordeler og ulemper knyttet til overgangen fra lærebøker til digitale læremidler i undervisningen. Innledningsvis er det her relevant å påpeke at informantene i stor grad er skeptiske til å basere undervisningen utelukkende på digitale læremidler og fremhever at boken har noen egne pedagogiske kvaliteter.

## Fasitmuligheten – utfordrende for læringen?

Fire av fem informanter trakk frem funksjonen «Vis fasit» som utfordrende når det gjaldt elevenes læringsarbeid. Elevene kan bruke dette som en rask måte å kontrollere om svaret deres er korrekt når de arbeider med oppgaver. En av informantene beskriver det slik:

*... men da at du kan bare trykke på Vis fasit, gjør jo at mange velger litt enkleste løsningen uten å egentlig reflektere rundt svar og ... hvordan løse oppgaver (Informant 1).*

En annen mente at denne funksjonen forhindret elevenes arbeid med å utvikle problemløsningsferdigheter, og begrunnet det med at

*det er en for stor gulrot å dingle foran eselet til at de ikke trykker, den vil de ha ... jeg tror de gir seg fortere (Informant 2).*

Informant 4 hevder at denne muligheten er utfordrende for elevene, men retter samtidig fokus mot hvordan han må møte den ved å få elever til å vise utregningsforslag og arbeide som en matematiker:

*... så ville en matematiker gjerne gå til svaret og så prøve å regne seg bakover. Finne ut hva jeg må gjøre for å komme til dette svaret. Det prøver jeg å få elevene til å gjøre, men det synes jeg de er for unge til, da (Informant 4).*

Han beskriver videre at det er en vanskelig øvelse å få dem med på å vise utregningene:

*... jeg får ikke dem med meg på det da. Når de har funnet svaret, så er de fornøyd (Informant 4).*

Disse utfordringene aktualiserer flere sider knyttet til lærerens PfdK, sentrale dannelsesanliggender og utvikling av viktig kompetanse fra LK20. I Klafkis tenkning er det et poeng at fagstoffet og metoden sammen kan virke til en «dobbeltsidig åpning» for eleven. Dette samvirket skal bidra til at eleven utvikler en forståelse for sentrale faglige poeng, eller overordnede begreper,

som Fuglseth uttrykker det (Fuglseth, 2018b). Det kan synes som bruken av CI ikke understøtter et slikt samvirke. Eleven kan miste sentrale faglige anliggender som finnes i prosessen frem mot et svar. Deres arbeid med problemløsning synes å bli undergravet av teknologiens tilbud om en snarvei. Belønningen som ligger i å fullføre oppgaven og gå videre, virker mer attraktiv. Dermed synes ikke teknologien å gi elevene den nødvendige treningen til å utvikle de prosedyrene som sentralt i å utvikle matematisk kunnskap. LK20 vektlegger at prosessen som leder frem til riktig svar, er en del av elevenes danning: «Danning skjer når elevene lærer hvordan de kommer fram til riktig svar ...» (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Dette vektlegges også i kompetansebegrepet for de ulike fagene i LK20: «Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer ...» (Kunnskapsdepartementet, u.å.).

Samtidig representerer denne teknologiske muligheten prinsipielt ikke noe nytt i arbeid i matematikkfaget. Elever har hatt tilgjengelig svar på oppgaver også når de har arbeidet med bøker. Men lærerne peker på at denne utfordringen oppleves større og mer fristende, både fordi den er så lett tilgjengelig i læremiddelet, og siden eleven kun skal legge inn svaret i mange av oppgavene.

Dette reiser også spørsmål knyttet til lærerens rolle. Informant 4 er, som tidligere omtalt, opptatt av at hans rolle blir å utfordre elevene til å «arbeide som en matematiker» ved å regne seg bakover og rette søkelyset på kunnskapen som ligger i prosessen. Det digitale læremiddelets innbakte didaktikk har svakheter som læreren må kompensere for. Læreren må, gjennom sin sammensatte profesjonsfaglige digitale kompetanse, gå inn og didaktisere bruken av læremiddelet. Læreren må vurdere om, og på hvilken måte, det digitale læremiddelet kan bidra med pedagogisk merverdi i læringsarbeidet. En slik vurderingskompetanse er sentral i lærerens PfDK. Fuglseth peker på følgende ansvar læreren har: «Evna til å vurdere den faktiske meirverdien vert eit sentralt punkt i all profesjonsfagleg digital kompetanse» (Fuglseth, 2018b, s. 22). TPACK-modellen problematiserer også dette anliggendet ved å peke på at det er flere av lærerens kunnskaper som må benyttes når en skal vurdere hvordan fag, pedagogikk og teknologi skal anvendes i lærerens undervisning. Flere av informantene uttrykker her at lærerens kritiske vurdering må inn av pedagogiske hensyn for å styrke elevenes læring. Denne kritiske vurderingen som informantene peker på, vil være viktig å ta hensyn til slik at elevene kan få den tilpassningen som trengs i arbeidet med å utvikle evnen til problemløsning.

En av informantene nevner også i intervjuet at han har fått kunnskap om at denne «Vis fasit»-funksjonen kan slå av:

*Nå jeg tror det var i dag det var en som sa til meg at den kan vi ta vekk, at du kan gjøre en innstilling i campus som gjorde at de ikke fikk se fasit før du tillot det (Informant 2).*

En slik liten, men viktig teknisk innsikt kan endre mulighetene elevene har for å bruke en slik funksjon som informantene opplever utfordrende. Dette viser igjen hvordan lærerens digitale kompetanse får betydning for den pedagogiske siden, slik TPACK-rammeverket illustrerer (Koehler & Mishra, 2009).

Flere av informantene er også opptatt av at elevene må synliggjøre problemløsningsprosessen ved å arbeide med utregningene i en kladdebok, og at en del av lærerens didaktisering innebærer å få elevene til å arbeide med dette i tillegg til å legge inn svaret i Campus. Dette er et eksempel på hvordan lærerens digitale kunnskap, som er et av kunnskapsområdene i TPACK-modellen, tydelig kan få konsekvenser for pedagogiske valg.

## *Færre faglige spørsmål fra elevene*

En av informantene påpekte at det var ulik grad av elevengasjement med hensyn til å stille faglige spørsmål. Dette var avhengig av om leksjonene ble fulgt som videoleksjoner hjemme, eller om læreren ledet en faglig gjennomgang på skolen. På skolen erfarer han at elevene kan stille spørsmål som gjør at man må repetere, utdype stoffet osv. overfor elevene. Informanten uttrykker forskjellen på følgende måte: «... jeg har aldri opplevd noen som har sett videoer hjemme, og som kom på skolen og sa: Hei jeg skjønnte ikke det videoen sa, kan du forklare meg det?» (Informant 5). Han forklarer dette ved at det både kan skyldes at elevene har sett videoen noen dager i forveien, eller at de multitasker når de ser videoen. Informanten hevder at mange av elevene kanskje ikke har den konsentrasjonen som trengs for at faggjennomgangen kan flyttes over på en videoplattform. Han mener videre at elevene i tillegg mister noe verdifullt som skjer i interaksjonen med læreren i klasserommet. Det er vanskelig å konkludere på om denne endringen som informantene erfarer, er et uttrykk for at elevene har redusert faglig utbytte, eller om de faktisk har

forstått det faglige, og at det derfor blir færre spørsmål på skolen. Uavhengig av dette er det viktig at læreren har utviklet sin PfdK på en slik måte at han kan vurdere hvordan de digitale læremidlene kan og bør brukes i elevenes læringsarbeid. Læreren må blant annet kunne vurdere i hvilke sammenhenger og for hvilke elever læremiddelet vil kunne bidra til en pedagogisk merverdi.

I rammeverket for lærerens PfdK uttrykkes dette slik; «... skal utvikle kompetanse til å integrere digitale verktøy i sitt fremtidige pedagogiske og administrative arbeid» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette er også et anliggende som TPACK-modellen retter fokus mot: I undervisningen må læreren gjøre vurderinger der lærerens sammensatte kunnskap bestående av pedagogikk, teknologi og fagkompetanse brukes for å tilby elevene en godt tilpasset opplæring.

## *Campus Inkrement kan øke undervisnings- fleksibiliteten og forbedre elevforberedelsen*

Ett område hvor informantene ser muligheter, er at CI gir elevene nye muligheter til å forberede seg til undervisningen. I CI får de tilgang til videoleksjoner som holder høy faglig kvalitet, og fagstoffet er kvalitetssikret. Videoene kan repeteres, noe som gir dem mulighet til å starte, stoppe og repetere de delene de måtte ønske. Dette kan også være en støtte til elever som av ulike grunner ikke har foresatte som kan bidra i hjemmearbeidet. Dette er jo ideen i metoden Flipped Classroom; Faggjennomgangen skjer før undervisningstiden, og elevene arbeider med det faglige og får veiledning på skolen.

Informantene trekker også frem at det digitale læremiddelet muliggjør fleksibilitet i undervisningssituasjonen. Elever kan arbeide med litt ulike temaer i timene gjennom å bruke instruksjonsvideoene og tilhørende oppgaver uten at læreren gjennomgår klassen. I den forbindelse peker læreren på gevinsten i muligheten dette gir til å differensiere undervisningen i forhold til enkeltelevers behov.

Flere av informantene uttrykker at bruk av CI i undervisningen kan gjøre matematikkundervisningen ensidig og mindre variert. Bruken av konkrete og mer taktile tilnærminger til matematikklæringen kommer i bakgrunnen, da det meste blir skjermbasert. Informant 2 uttrykker dette på følgende måte: «... At det er vekke, det tror jeg gjør at noe av den liksom dypeste forståelsen

kan forsvinne, men dette aner jeg jo ikke. Det er jo en magefølelse som jeg har» (Informant 2). En slik refleksjon fra informanten reiser flere spørsmål omkring hvordan CI påvirker undervisningen. Medfører denne skjermdominansen å opprettholde det abstrakte nivået i matematikken og på den måten gjøre faget vanskeligere tilgjengelig for flere? Er det slik at læreren i større grad må arbeide med det fagdidaktiske og pedagogiske fokuset for å øke variasjonen i undervisningsmetoder?

Måten informanten formulerer seg på, kan forstås som et uttrykk for at læreren er bevisst læremiddelets begrensninger og muligheter og anerkjenner viktigheten av å spille en aktiv rolle i bruken av læremidler, i tråd med både TPACK og Klafkis eksemplariske prinsipp. TPACK vektlegger samspillet mellom de ulike kompetanseområdene som læreren må bruke for å sikre kvalitet på undervisningen og bruken av læremidler (Koehler & Mishra, 2009). I forhold til Klafkis fremheving av potensialet i eksemplarisk undervisning, kan det stilles spørsmål ved om skjermdominans er det rette for å skape en læringssituasjon der elevene oppnår den dypere, overførbare og dannende læringen (Klafki, 2001).

I PfdK-rammeverket uttrykkes forventning til at læreren har innsikt i bruken av digitale læremidler: «Læreren har innsikt i hvordan integrering av digitale ressurser i læringsprosesser kan bidra til å nå kompetansemål i fag og ivareta de fem grunnleggende ferdighetene» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). En slik innsikt innebærer at læreren er best til å vurdere bruken av digitale læremidler i arbeidet med kompetanseutviklingen hos elevene. Som Fuglseth sier det: «Ein del av den profesjonsfaglege digitale kompetansen hjå ein lærar vil såleis vere at læraren skjønar kva tid ho bør bruke digitale løysingar, og kva tid ho bør late dei liggje» (2018b, s. 20).

## *Hvordan påvirker Campus Inkrement elevsamarbeidet?*

Informantene deler ulike erfaringer knyttet til hvordan CI understøtter samarbeidslæring. Hovedinntrykket er at lærerens didaktisering er viktig for å tilrettelegge for samarbeid. Informant 2 uttrykker at det er mindre samarbeid mellom elevene nå enn tidligere, og utdyper dette med at det er lett å la elevene arbeide alene med læremiddelet siden samarbeid er noe som må

velges aktivt. Han peker imidlertid på at «premissene er like som om vi hadde sittet med bøker, blyant og papir ... Du må aktivt velge å samarbeide fordi nå kan du bare jobbe» (Informant 2). Informant 4 kommenterer samarbeid på følgende måte: «Samarbeid tror jeg er mye på samme måte som tidligere. Der har jeg alltid vært opptatt av at de sitter sammen for å hjelpe hverandre og snakke sammen om det de lærer, og for å støtte hverandre» (Informant 4). Denne informanten vektlegger lærerens betydning for å understøtte samarbeid. Informant 5 trekker også frem at elevene samarbeider når de bruker CI, men knytter dette til innleveringer: «... [det var] noen prøver hvor flere elever hadde helt identiske svar, så det var jo tydeligvis de samarbeidet på prøven» (Informant 5). Informant 1 opplever ikke at elevenes samarbeidslæring har endret seg ved bruk av CI. Han trekker frem dette: «Det gjør jo at alle sitter med sin maskin, jeg vil si at det er ganske likt som når en arbeider med bok» (Informant 1). LK20 vektlegger betydningen av at elever lærer i fellesskap. I prinsipper for skolens praksis uttrykkes det slik: «Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, u.å.). Det kan synes som CI i seg selv ikke bidrar til samarbeid, men det er de valg læreren gjør i sitt didaktiske arbeid, som blir viktig for at elever skal samarbeide.

## *Campus Inkrement bidrar til å endre lærerrollen*

Noen av informantene peker på at bruken av CI fører til at andre sider ved lærerrollen kommer mer i fokus enn i en undervisningssituasjon med bok. To av informantene legger vekt på at veilederrollen blir mer fremtredende når det digitale læremiddelet tas i bruk, på grunn av økte behov for veiledning blant elevene. Informant 3 forklarer det slik: «Sammenlignet med en mer tradisjonell klasseromsundervisning så opplever jeg vel at rollen min er mer veileder og mer rettleider da» (Informant 3). Informant 2 utdyper behovet for bevissthet rundt lærerrollen på følgende måte: «... gå mer mot en veilederrolle hvis man ønsker det, siden all undervisning eller mye av undervisningen egentlig kan finnes på egen hånd ved å se undervisningsvideoer» (Informant 2). Informant 1 uttrykker mer usikkerhet når det gjelder om lærerrollen blir endret, slik de andre informantene vektlegger. På den ene siden hevder denne

informanten følgende: «Det blir en mer veilederrolle ...», men litt senere så nyanseres dette: «Så på en måte er lærerrollen nok ganske lik» (Informant 1).

I rammeverket for PfdK, under kompetanseområdet Ledelse av læringsprosesser, beskrives betydningen av lærerens kompetanse slik: «En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer har kompetanse til å lede læringsarbeid i digitale omgivelser. Dette innebærer å forstå og håndtere hvordan disse forandrer og utfordrer lærerrollen» (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

## Oppsummering

I dette kapitlet har jeg analysert informantenes opplevelser og refleksjoner i forbindelse med undervisning når man bytter ut tradisjonelle skriftlige lærebøker med heldigitale læremidler. Formålet har vært å utforske lærernes erfaringer med digitale læremidler i lys av sentrale perspektiver i LK20, spesielt med vekt på dannelsesaspektet og digital kompetanse.

Følgende problemstilling har blitt drøftet i dette kapitlet: «Hvilke erfaringer ved bruk av digitalt læremiddel i matematikk gir lærere uttrykk for, og hvilke implikasjoner kan dette ha for læringsarbeidet?» Gjennom intervju har fem ulike lærere delt muligheter og utfordringer med det digitale læremiddelet Campus Inkrement. Erfaringene har blitt systematisert ved bruk av tematisk analyse og utforsket i lys av aktuelle teoretiske perspektiver for å tilføre ny innsikt. De teoretiske perspektivene som er lagt til grunn, har vært lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, rammeverket TPACK og Klafkis kategoriale dannelsesbegrep.

Hovedfunnene i kapitlet kan oppsummeres som følger: For det første kan teknologiske muligheter bidra til at elever raskere velger å benytte seg av å se fasiten i oppgavene de arbeider med, og på den måten kan de miste verdifull trening i sentrale arbeidsmåter i faget, noe som igjen kan få konsekvenser for elevenes læring og danning. For det andre så er det utfordringer med å flytte fagpresentasjoner over på video. Det synes som dette svekker den faglige dialogen som ofte finner sted i klasserommet når læreren har faglig gjennomgang der. Videre trekker informantene frem at bruk av det digitale læremiddelet ikke i seg selv understøtter samarbeidslæring, noe som står sentralt i norsk skole. Informantene fremhever også at ved å bruke denne typen digitale læremidler opplever de at rollen som veileder kommer mer i fokus.

I en skole der bruken av digitale læremidler er svært aktuell, viser funnene i dette kapitlet at det er behov for å ha økt søkelys på hvordan undervisningen og lærerrollen utfordres med innføring av digitale læremidler. Hvilken kompetanse må en lærer ha for at digitale læremidler blir brukt på en slik måte at det gis en pedagogisk merverdi for elevene? Hvordan utfordrer bruken av digitale læremidler dannelsesaspektet med utdanningen? Vil den pågående digitaliseringen medføre endringer i hvilken kompetanse fremtidens lærere må ha i sin utdanning?

Som et apropos og eksempel på en teknologi som er i en tidlig fase, og som utfordrer læringsarbeidet i skolen, er den såkalte ChatGPT. Denne chatboten ble lansert i desember 2022 av det amerikanske firmaet OpenAI (OpenAI, u.å.). Teknologien kan blant annet produsere fagtekster, reformulere setninger og raskt besvare ulike faglige spørsmål. Det er åpenbart at slik teknologi utfordrer elevens kildekritiske tenkning og har nær tilknytning til spørsmål om danning og digital kompetanse. Den reiser mange ulike spørsmål som skolen og lærere må forholde seg til fremover, av typen: Hvilken betydning har slik digital teknologi for utvikling av elevenes literacy og skolens vurderingsordninger? Hvordan utfordrer denne teknologien dannelsesaspektet gjennom elevenes læringsarbeid? Forskning på bruk av digitale læremidler generelt, og konsekvenser av tilgang på kunstig intelligens spesielt, vil være viktige områder for både skoleverket og lærere fremover, slik at skolen fremdeles kan bidra på en relevant måte til utdanning og danning av elever.

## Referanser

- Arstorp, A.-T. (2020). Hva er lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep* (2. utg., s. 17–33). Fagbokforlaget.
- Austlid, H. & Raja, A. (26. august 2022). *Nationen – motkultur*. <https://www.nationen.no/motkultur/debatt/at-barna-vare-ikke-har-tilgang-til-laeremidler-er-dramatisk/>
- Braun, V. & Clarke, V. (februar, 2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Campus Increment (u.å., 19. januar 2023). *Campus inkrement: Om oss*. <https://campus.inkrement.no/Home/OmvendtUndervisning>
- Fuglseth, K. (2018a). Form utan innhald: Som å strikke utan garn. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 9–14). Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2018b). Tilbake til innhaldet. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 14–26). Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. (B. Christensen, Overs.) Klim.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*(9), s. 60–70.
- Kucikova, N. (16. desember 2022). *Vi trenger et Senter for digital læring i grunnskolen*. <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/3EBBwv/vi-trenger-et-senter-for-digital-laering-i-grunnskolen>
- Kunnskapsdepartementet (25. august 2017). *Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnopplaringen-2020-2021.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (u.å., 19. september 2022). *Utdanningsdirektoratet*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Laabak, J. E. (8. september 2022). *Dagsavisen – Debatt*. <https://www.dagsavisen.no/demokraten/debatt/2022/09/08/alle-elever-bor-fa-laereboker/>
- OpenAI. (u.å., 21. januar 2023). *chat open AI*. <https://chat.openai.com/chat>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 32–54). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Utdanningsspeilet 2022*. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2022/den-digitale-tilstanden-i-skole-og-barnehage/digitale-laeremidler/>
- Utdanningsdirektoratet (u.å., 19. januar 2023). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/rammeverklarerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

Eikhaug, R. & Gjesdal, B.E. (2024).  
Danning av morgendagens helter. First  
Lego League-praksis som læringsarena for  
lærerstudenter. I M.S. Dahle & G.S. Meyer  
(Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital  
danning i barnehage, skole, hjem og fritid*  
(s. 115–133). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380308>

8

# Danning av morgendagens helter

## *First Lego League-praksis som læringsarena for lærerstudenter*

Runar Eikhaug og Beate Eltarvåg Gjesdal

Tradisjonen tro skulle vi også i år være med på First Lego League, verdens største kunnskaps- og teknologikonkurranse for barn og unge. Raskt merket jeg meg en av mine nye 5.-klassinger. For en ingeniørhjerne! Jeg hadde knapt sett noen konstruere så teknisk avanserte og smarte løsninger av Lego før. Noen uker senere traff jeg moren til tiåringen med ingeniørhjernen. Hun smilte da hun så meg og sa: «Vet du hva?» Og mens tårene trillet nedover kinnene hennes, fortsatte hun: «For første gang har jeg en gutt som kommer hjem og forteller noe fra skolen.» Videre fortalte hun om en gutt som strevde med både lesing og regning, og som gikk til skolen med lav selvtillit og manglende begeistring.

En praksisfortelling fra en FLL-lærer (førsteforfatter)

## Innledning

First Lego League (FLL) er et åtte ukers prosjekt der elever får jobbe med forskning, teknologi og programmering. Dette kapittelet tar utgangspunkt i FLL Challenge, som retter seg mot elever fra 10 til 16 år. Som veiledere for en rekke FLL-skolelag har vi sett hvordan prosjektet ikke bare engasjerer og motiverer, men også utvikler elevenes lærings- og innovasjonsferdigheter. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) vektlegger tverrfaglighet og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017a), noe som gjør FLL mer aktuelt enn noen gang. FLL-perioden kjennetegnes av en elevorientert ledelse for fremdrift i prosjektet, der lærer og elev sammen utvikler kunnskap i møte med ulike læringsaktiviteter. Samspill og kommunikasjon står sentralt, og klasseledelsen bærer i stor grad preg av kultur- og læringsperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse perspektivene gir andre rammer for relasjonsbygging med elevene, og som lærer kan man bli bedre kjent med ressursene som bor i dem.

Et av målene med praksisperiodene er å være en arena for danning av egen læreridentitet (NLA Høgskolen, 2023a). I et femårig lærerutdanningsløp utgjør FLL en obligatorisk praksisperiode ved NLA Høgskolen, og tre kull har så langt gjennomført denne praksisen. I forkant får studentene opplæring i programmering og hvordan man forsker sammen med barn (Nysgjerrigpermetoden).

Vi har i dette kapittelet valgt følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan FLL-praksis være med på å styrke studentens programmeringsferdigheter og danning av egen læreridentitet?*

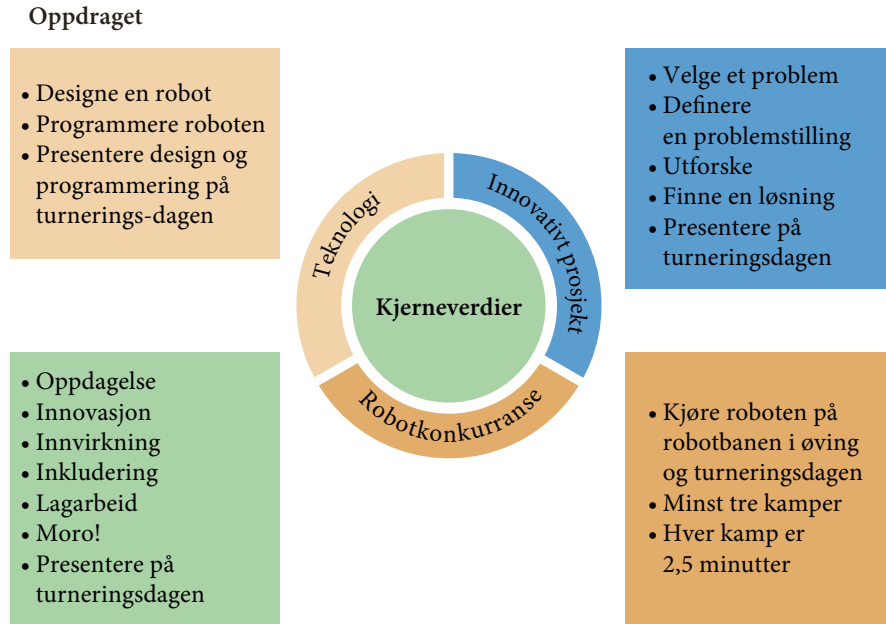
Kapittelet gir først et todelt bakgrunnstappe av First Lego League i grunnskolen og i lærerutdanningen. Teoridelen gjør rede for henholdsvis programmering i skolen og læreridentitet. Siste del av kapittelet presenterer funn og diskuterer disse opp mot forskningsspørsmålet.

## Bakgrunn

### *First Lego League i skolen*

FLL har vært arrangert siden 2002, og hvert år presenteres et nytt tredelt oppdrag: et innovativt prosjekt, en robotkonkurranse og en teknologidel. I sentrum står *kjerneverdiene* for hele prosjektet (figur 8.1). De fem første

kjerneverdiene finner vi igjen i den overordnede delen av læreplanen: oppdage, innovasjon, innvirke, inkludere, lagarbeid/samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017a), men «moro» står ikke nevnt i LK20. I de tverrfaglige FLL-prosjektene identifiserer elevene en samfunnsutfordring som de skal finne en innovativ løsning på.



**Figur 8.1** *First Lego League består av et innovativt prosjekt, en teknologidel og en robotkonkurranse. Alt arbeidet kjennetegnes av kjerneverdiene i sentrum.*

*Teknologidelen* er tilknyttet robotkonkurransen. I denne delen designer og programmerer elevene en robot. Deltakerne må gjøre en rekke vurderinger og valg av løsninger som presenteres og begrunnes på konkurransedagen. I *robotkonkurransen* skal deltakerne, ved hjelp av roboten de har bygget og programmert, løse flest mulige oppdrag på to og et halvt minutt kjøring på robotbanen. Denne delen handler om å være strategisk i utvelgelsen av oppdrag. Videre handler den om å øve seg på å gjøre gode øyeblikksvalg under

press, raske verktøybytter, presise oppstillinger av roboten på banen, samt å kunne samarbeide effektivt og godt med makkeren sin. I robotkonkurransen og i teknologidelen får de øvd seg i programmering, samt i å bruke algoritmisk tenking som problemløsningsmetode.

*Innovativt prosjekt* er et forskningsprosjekt der deltakerne skal definere et samfunnsproblem og i løpet av åtte uker finne en innovativ løsning på problemet. Elevene setter både fokus og mål for arbeidet sitt. Den eneste rammen er at prosjektet må være innenfor årets tema. Elevene formulerer spørsmål og søker svar i forskningsprosjektet, og de er aktive i egen læring. De må også være kritiske tenkere for å vurdere informasjonen de finner og bruker i prosjektet.

Hensikten med den nye læreplanen er at elevene skal ha fremtidsrettet og relevant kunnskap for et samfunn i endring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utforske er det mest brukte verbet i LK20 og utgjør alene nesten en fjerdedel av alle verbene i fagplanene for 1.–10. trinn (Karseth et al., 2020). Vi møter begrepet utforskning allerede i læreplanens overordnede del:

Barn og unge er nysgjerrige og ønsker å oppdage og skape. I opplæringen skal elevene få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Elevene skal lære og utvikle seg gjennom sansning og tenkning, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

I løpet av FLL-prosjektet arbeider deltakerne inn mot årets tema, noe som legger til rette for dybdelæring. De tre tverrfaglige temaene i læreplanen berører sentrale samfunnsutfordringer, som også er hensikten eller intensjonen med temaene i FLL. Den nye læreplanen samspiller godt med FLLs vektlegging av dybdelæring, tverrfaglige temaer, verdiløft, kritisk tenkning, algoritmisk tenkning, programmering og å være aktiv i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Grunnskolens dannelsingsoppdrag gis i form av opplæringslova og læreplanen. I opplæringslova står det: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida. (...) Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrang. (...) Skolen skal (...) gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplærings-

lova, 1998, § 1-1). Selv om digital danning ikke er omtalt i LK20, er digitale ferdigheter en av fem grunnleggende ferdigheter. I arbeidet med utviklingen av digitale ferdigheter oppstår det en arena for digital danning av barn og unge.

## *First Lego League i lærerutdanningen*

Som sagt ovenfor, har FLL-praksis til hensikt å utvikle studentenes læreridentitet gjennom at de arbeider i et prosjekt der elever og lærer finner veien sammen. Det er også et mål å styrke studentenes programmeringsferdigheter. FLL-praksis ble pilotert ved NLA Høgskolen i 2020, og på bakgrunn av studentenes evaluering ble opplæringsøktene i programmering doblet i omfang i 2021 og 2022. For lærerskolestudenter er det viktig å utvikle en rikholdig metodisk verktøykasse. Overordnet del av LK20 understreker dette: «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 15). Gjennom FLL-praksisen er målet at studentene blir utfordret på å utvikle sine ferdigheter i å «bruke digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser til å skape rammene for utvikling av elevens kreativitet, innovasjon, problemløsningsevner, algoritmiske tankegang og entreprenørskap som de trenger i et globalisert samfunn og et arbeidsliv i stadig forandring» (Kelentrić et al., 2017).

## Teori

### *Programmering i skolen*

Nasjonale og internasjonale styringsdokumenter setter søkelys på befolkningens digitale kompetanse. I *A New Skills Agenda for Europe* blir det slått fast at nesten halvparten av Europas innbyggere mangler digitale basisferdigheter, og både næringslivet og den enkelte borger blir oppfordret til å være med på et digitalt løft. Kompetanse innen programmering nevnes eksplisitt som en av ferdighetene både næringsliv og skole må investere i (European Commission, 2016). I melding til Stortinget står det: «Det er behov for å øke kompetansen om programmering på skoler» (Meld. St. 27 (2015–2016), s. 138). LK20 er

også den første læreplanen med kompetansemål innen programmering og algoritmisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I skolesammenheng kan undervisning i programmering være med og bidra til en demokratisert samfunnsutvikling. Gjennom kunnskap om programmering blir elevene bevisste konsumenter med bedre muligheter for å stille krav til dem som utvikler digitale verktøy i samfunnet (Mannila & Nordén, 2017, s. 36). Mens koding er det å skrive instruksjoner til en datamaskin, er programmering en større prosess der problemløsning står i sentrum (Mannila & Nordén, 2017, s. 63). «Den algoritmiske tenkeren» (engelsk *computational thinking*) kan være et praktisk hjelpeverktøy i programmeringsprosessen for å øke forståelsen for at algoritmisk tenkning og programmering er mer enn koding (Utdanningsdirektoratet, 2019). Nøkkelbegreper i «den algoritmiske tenkeren» (figur 8.2) er steg som kan brukes i arbeidet med programmering og problemløsning. Arbeidsmetodene, plassert på figurens høyre side, fordrer elevaktiv læring gjennom utforskning og eksperimentering (fikling), designe og lage (skape), feilsøking, kognitiv kondisjon (utholdenhet) og samarbeid. Vi kan se at «den algoritmiske tenkeren» i stor grad rommer de lærings- og innovasjonsferdighetene som elevene ifølge Ludvigsen-utvalget har behov for å utvikle (kritisk tenkning og problemløsning, kommunikasjon, kreativitet, innovasjon og samarbeid) (NOU 2014:7, 2014).

## Læreridentitet – (ut)danning av fremtidige lærere

Dette kapittelet legger til grunn en vid forståelse av identitet som «[...] en persons måter å forstå seg selv på og om hvordan en person oppfattes av andre mennesker» (Wittek, 2018, s. 43). Wittek (2018) trekker frem at lærerens profesjonelle identitetsutvikling er en vedvarende prosess så lenge en er i lærerrollen (s. 43). Spurkeland har jobbet mye med ledelse av læringsprosesser og hevder at vår selvoppfatning ikke er et resultat av genetiske forhold eller disposisjoner, «men av at vi omgås familie, venner, lærere, kolleger og andre personer som kontinuerlig gir oss tilbakemeldinger på vår væremåte og våre prestasjoner» (Spurkeland, 2011, s. 109). Både Wittek og Spurkeland vektlegger møter med andre mennesker i den dynamiske dannelsesprosessen av egen identitet. Siden pedagoger først og fremst skal konsentrere seg om samspillet med elevene (Spurkeland, 2011, s. 293), blir praksisperiodene viktige arenaer

for slike møter, når danning beskrives som en livslang prosess der vi formes gjennom dialog og i møtet med «den andre» (Hellesnes, 1992, s. 90).



**Figur 8.2** «Den algoritmiske tenkeren». Udir har tilpasset figuren fra Bare-foot Computing (UK).

I NLA Høgskolens grunnlagsdokument for lærerutdanningene står det: «Å dannes betyr å bli gjort oppmerksom på de tradisjonene vi er en del av, lære av dem, bearbeide dem, fornye dem og gjøre dem personlige» (NLA Høgskolen, 2023b). Våre perspektiver på danning påvirkes av den digitale utviklingen, og målet må være å fungere på best mulig måte i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til teknologien som er innvevd i kulturen vår (Erstad, 2010, s. 111). Gran (2018) konkluderer i sin litteraturgjennomgang at det ikke foreligger en entydig forståelse av begrepet digital danning. Vi har i dette kapitlet lagt Udirs vide definisjon til grunn:

Digital dannelse er en prosess der et menneske former sin identitet i en digital kontekst. Det innebærer å aktivt utvikle sin sosiale, kulturelle og praktiske kompetanse i samspill med de digitale omgivelsene og å kunne

knytte egne digitale erfaringer til verden omkring seg. Det innebærer også en personlig modning som setter den enkelte i stand til å handle i tråd med sosiale forventninger og etiske normer i en digital kultur, samt å reflektere kritisk og fatte veloverveide og selvstendige beslutninger. (Kelentrić et al., 2017)

Barn er lekne. Lek stimulerer barnas utvikling av kreativitet, fantasi, selvtillit og mestringstro (UNICEF, 2013). Spurkeland trekker frem pedagogers evne til å tilrettelegge for og lede undervisningssituasjoner fylt med lek og kreativ utfoldelse som en viktig kompetanse. Han uttaler at «skapende prosesser fører mennesker sammen» fordi «det vi bygger sammen fører oss sammen» (Spurkeland, 2011, s. 115). Gjennom FLL-praksisen skal studentene få erfaringer med å lede læringsarbeid i skapende prosesser. Krumsvik definerer klasseledelse som lærerens ledelse av læringsarbeidet i klasserommene. Han viser til en kartlegging der 52 % (n=118) av lærersvarene pekte på «økt undervisningsmetoderepertoar» som den faktoren hvor det lå størst potensial for å lykkes med å lede læringsarbeidet i digitale klasserom. First Lego League-prosjektene bygger på mange måter en bro mellom barnerommet og skolen og en bro mellom lek og læring. Lek er viktig for å motivere barn til å lære (Lunde et al., 2022), og erfaringene og assosiasjonene elevene har til Lego, er trolig preget av lek, motivasjon, selvtillit og en aktivt deltakende rolle.

I skoledebatten snakkes det mye om elevmedvirkning. Å få elevene til å bli «subjekt i egen læring» (Bergen kommune, 2016), berører det Straume (2019) omtaler som danningens hensikt, nemlig å bli subjekter i en kultur (s. 20–21). Det er naturlig at en lærerutdanner eksponerer studentene for observasjon og refleksjon rundt læringsssituasjoner der elever går inn i den omtalte subjektrollen. At barna er subjekt i egen læring, synliggjøres ofte i en evne og vilje hos elevene til å sette seg mål, å arbeide etter egne mål, å prøve ut egne ideer, å finpusse på og å foredle løsninger og kritisk refleksjon i samarbeid med andre. Ikke bare får elevene anledning til å gjøre valg, men også mulighet til å erfare konsekvensen av valgene som blir tatt både individuelt og i fellesskapet. Det er også sentralt at elevene opplever læringsarbeidet som verdifullt, har tro på egne ferdigheter og opplever at det de bidrar med i undervisningsspillet, er viktig for gruppen og i et mer langsiktig danningperspektiv (Gamlem & Rogne, 2016, s. 102).

## Case og metode

I denne studien ønsket vi å finne ut hvordan FLL-praksisen hadde utrustet studentene til å jobbe med *programmering* og *danning av egen læreridentitet*. I det følgende presenterer vi FLL-praksis som case og kvalitativ innholdsanalyse som metode.

### *First Lego League-praksis i lærerutdanningen som case*

FLL-praksisens mål er å gi lærerstudenter en dannelsarena for egen læreridentitet knyttet til programmering og algoritmisk tenkning. FLL går over åtte uker om høsten, og studentene er ute i praksis 15 dager fordelt på disse ukene. Etter praksisperioden evaluerer studentene perioden, og datamaterialet i denne studien er skriftlige nettbaserte studentevalueringer fra 2020–2022, med henholdsvis 5, 17 og 8 svar. Evalueringsskjemaet har vært det samme og er utarbeidet i den nettbaserte skjemaløsningen nettskjema.no som er utviklet og driftet ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Spørreskjemaet har som mål å hente ut studentenes erfaringer rundt praksis der lærerrollen er preget av å være en veileder. Skjemaet inneholder 18 spørsmål, hvorav 11 spørsmål har åpne svar (for eksempel: «Hvordan har FLL-praksisen utviklet deg som lærer?») og 7 er Likert-skala-spørsmål med avkrysning. Studentene har gitt skriftlig samtykke til at evalueringene kan brukes til forskning.

### *Kvalitativ innholdsanalyse*

Vi har analysert studentevalueringene ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005). Fra de åpne spørsmålene er all tekst med meningsbærende innhold analysert. Som analyseenhet brukte vi setninger. Vi har også inkludert to Likert-spørsmål i resultatene (figur 8.3 og 8.4). Kategoriene ble utviklet før og under analysearbeidet (directed content analysis) (Hsieh & Shannon, 2005). Vi startet med en deduktiv tilnærming, da kategoriutvalget i første omgang ble basert på Utdanningsforbundets oversikt over hva som var de viktigste endringene i LK20 (Utdanningsforbundet, 2022). Vi kodet datamaterialet og gjorde justeringer i kategoriene med bakgrunn

i analyseenhetene som ikke var blitt fanget opp i første koding av materialet. Induktiv utvikling av kategoriene var basert på dialog mellom forfatterne. Definerings av kategorier ble gjort i tre omganger, og vi endte opp med følgende: programmering, tverrfaglig undervisning/prosjektarbeid, lærings- og innovasjonsferdigheter, mestring og motivasjon og hvordan har praksisen ellers utviklet lærerstudentene (tabell 8.1).

**Tabell 8.1** *Definisjon av kategoriene fra analysearbeidet.*

Kategori	Definisjon
Programmering	Programmering, robotkjøring, oppdrag eller legobordet omtales
Tverrfaglig undervisning / Prosjektarbeid	Tverrfaglig undervisning omtales (FLL = Prosjektarbeid = Tverrfaglig undervisning)
Lærings- og innovasjonsferdigheter	Lærings- og innovasjonsferdigheter omtales; kritisk tenkning (problemløsning), samarbeid, kommunikasjon og kreativitet
Mestring og motivasjon	Mestring og motivasjon omtales (kategori som kom fram fra materialet)
Hvordan har praksisen påvirket studentenes læreridentitet?	Lærerstudentene omtaler hvordan praksisen har gitt dem nye perspektiver eller utviklet dem. (Dette er en samlepost for innspill som ikke fanges opp av de andre fire kategoriene.)

Etter koding av datamaterialet fikk vi oversikt over de viktigste kategoriene og slo dem sammen til to hovedkategorier: Programmeringsferdigheter og Utvikling av egen læreridentitet. Analyseenhetene i hovedkategoriene ble kondensert for å korte ned teksten, men beholde meningsinnholdet (Graneheim & Lundman, 2004).

## Metodiske overveielser

Selv om vi har relativt få informanter, er det en styrke at vi har studentevalueringer fra tre år. Førsteforfatter har lang erfaring med FLL i skolen, og denne forforståelsen kan påvirke analyse og tolkning av dataene (Malterud, 2017 s. 44). Samtidig er dette noe vi har vært bevisst på i behandlingen av data og prøvd å aktivt utfordre ved å legge opp til parallelle og uavhengige analyser av metoddelen, for så å sammenligne og sammenfatte disse. Spørreskjemaet er ikke validert, noe som kan være en svakhet ved studien. Hvis vi hadde intervjuet studentene, kunne vi fått mer utdypende kunnskap enn det evalueringsskjemaene gir.

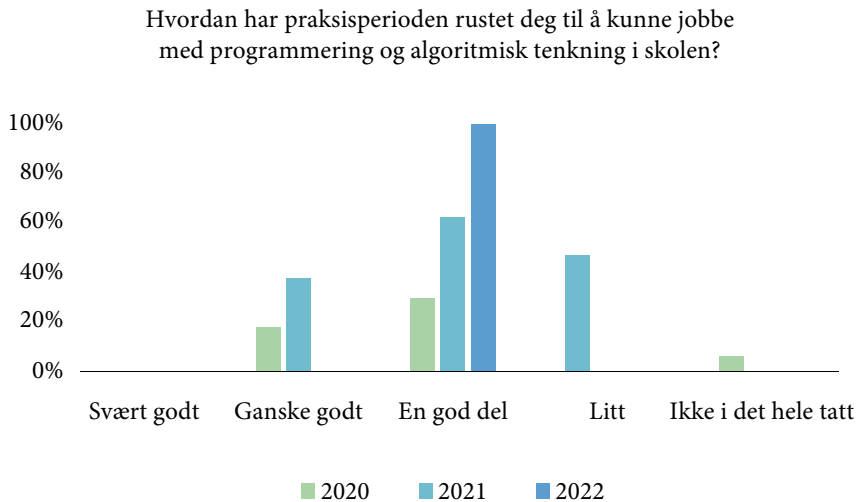
## Funn og diskusjon

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan FLL-praksis kan bidra i (ut)danning av lærerstudenter. Funn fra studien presenteres i to tema; *Programmeringsferdigheter* og *Danning av egen læreridentitet*.

### *Programmeringsferdigheter*

Litt under halvparten av respondentene kommenterte utvikling av egne programmeringsferdigheter. Flertallet av disse hadde økt egne programmeringsferdigheter gjennom praksisperioden (figur 8.3) og syntes det var høyst relevant at det ble satt søkelys på programmering i lærerutdanningen. I flere av praksisgruppene fordelte studentene arbeidsoppgavene mellom seg, noe som gjorde det mulig for noen studenter å velge bort programmering. Den ene studenten som oppga at praksisen ikke var med på å utvikle programmeringsferdighetene (figur 8.3), hadde valgt bort å veilede elevene i programmeringsdelen av prosjektet. Flertallet ga uttrykk for at egne programmeringsferdigheter ikke var en begrensning for å undervise elevene:

*Eg vart positivt overraska då eg opplevde at mine programmeringsferdigheter ikkje sette ein stoppar for at elevane fekk lære seg mykje om programmering, kjerneverdier, og innovering (FLL-student 2022).*



**Figur 8.3** Studentenes evaluering av hvordan FLL-praksisen har utrustet dem til å arbeide med programmering og algoritmisk tenkning i skolen.

Gjennom FLL-praksisen har studentene, slik vi tolker tilbakemeldingene, blant annet blitt utfordret på å utvikle sine ferdigheter i å «bruke digital teknologi, digitale læremidler og læringsressurser til å skape rammene for utvikling av elevers kreativitet, innovasjon, problemløsningsevner, algoritmiske tankegang og entreprenørskap som de trenger i et globalisert samfunn og et arbeidsliv i stadig forandring» (Kelentrić et al., 2017). Selv om studentene oppga programmeringsfokuset som relevant, ser det ut til å være en tidkrevende prosess å lære seg programmering. Dette kommer til uttrykk gjennom at ingen av studentene har oppgitt at de er svært godt rustet til å kunne jobbe med programmering og algoritmisk tenkning (figur 8.3). Likevel gir studentene uttrykk for at egne ferdigheter ikke var en tydelig begrensning for programmeringsarbeidet i prosjektet. Manila og Nordén (2017) fremhever at læreren kan støtte barna til tross for at læreren ikke kjenner seg trygg på et spesifikt programmeringsspråk, og at lærerens repertoar av problemløsningsstrategier og evne til logisk tenkning er vel så viktig for å støtte eleven i sine programmeringsprosjekter (s. 128). I møte med digitale læremidler og verktøy er det viktig at lærerne spiller på sine styrker for å skape en undervisning de mestrer

ut ifra egne forutsetninger (Gilje, 2017, s. 113–114). Studenten som velger vekk å veilede elever i programmering, mister en verdifull arena for danning av sine profesjonsfaglige digitale ferdigheter inn mot programmering. Samtidig ser vi at det også i skolen er slik at lærere tidvis fordeler ansvar ut ifra den enkeltes kompetanse og komfortsone. I Udirs rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) blir det slått fast at studentene må få utvikle sin profesjonsfaglige digitale kompetanse, og herunder sine programmeringsferdigheter, i sin lærerutdanning.

## *Danning av egen læreridentitet*

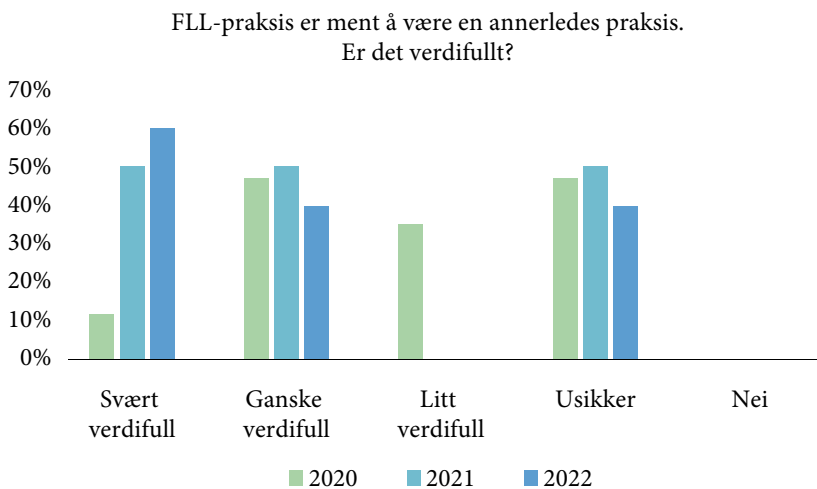
Flere studenter rapporterte at de var tettere på elevene i læringssituasjonene og hadde i større grad styrket elev-til-lærer-tilknytningen sammenlignet med tidligere praksiser. Noen forklarte dette med at siden praksisen var strukket ut over åtte uker, fikk de et nærere forhold til elevene, selv om antall praksisdager var det samme som i tidligere praksisperioder. Studentene uttrykte at praksisen ga dem trening i prosessenkning og i å håndtere hektiske hverdager. De ble trent i å holde styr på mange deler av en helhet:

*Jeg har generelt blitt mer selvsikker som lærer, da jeg har fått utfordret meg selv på mange områder – og sett at jeg får det til. Jeg har lært mer om andre deler av lærerjobben enn det som har vært i fokus tidligere. (FLL-student, 2020)*

Studentene beskriver praksisen som lærerik både når det gjelder prosjektet i seg selv og å utvikle seg som klasseleder gjennom et økt metoderepertoar. En betydelig andel av studentene tenker at tverrfaglig og prosjektbasert undervisning i større grad vil prege fremtidens skole. De opplevde derfor den prosjektbaserte FLL-praksisen som en ny og nyttig erfaring til tross for følelsen av å bli kastet ut i en undervisningsform som førte dem langt utenfor komfortsonen. Siden studentene veiledet elevene i problemløsende fellesskap, fikk de økt veilederkompetanse og en større trygghet i det å stå i en veilederrolle. Studentene ble mer komfortable med å ikke skulle ha alle svarene, men i stedet utforske sammen med elevene. En av studentene satt igjen med en opplevelse av å ha fått fokusert for lite på klasseledelse og med et savn rundt

felles refleksjon etter endte undervisningsøkter. Noen studenter så verdien av at de i denne praksisen utarbeidet periodeplan og ikke bare time for time, slik de hadde erfaringer med fra tidligere praksiser. Studenter melder også tilbake fra prosjektet at de har fått erfaring med «elevsentrert undervisning». En student sier at hen ser læring på en annen måte:

*Vi har NOK av vanlige praksiser. Dette gir oss et mer reflektert syn på forskjellige undervisningsmetoder og alternativer til undervisning for elevene. (FLL-student 2020)*



**Figur 8.4** Studentenes evaluering av verdien til FLL-praksisen

Det var ingen spørsmål i evalueringen som rettet seg mot relasjoner eller relasjonsbygging. Flere studenter rapporterte likevel om å være tettere på elevene i lærings situasjonen og å ha utviklet tettere elevrelasjoner enn i tidligere praksiser. Kanskje kan det bunne i dette: «Det oppstår felles glede og varig positiv gjensidighet når mennesker finner løsninger sammen» (Spurkeland, 2011, s. 121). Pedagogen har også ansvaret for den sosiale samhandlingen og for å «bidra til å skape et sosialt fellesskap der positive læringsopplevelser deles av alle, og der den enkelte og fellesskapet drar i samme retning» (Bergen

kommune, 2016, s. 32). Gjennom åtte hektiske prosjektuker er det lærerens jobb å legge til rette for kritisk tenkning og problemløsning, kommunikasjon, kreativitet, innovasjon og samarbeid. En slik undervisning kjennetegnes ved at læringsaktiviteten ikke har læreren som senteringspunkt, men at det skapes et læringsmiljø som kan støtte elevenes aktiviteter bedre enn det tradisjonelle klasserommet (Erstad, 2010 s. 120). Enkelte studenter oppdaget at det fungerer godt når elevene er delaktige i sin egen læring, noe som ga dem mot til å slippe opp tøylene og la elevene jobbe mye selv. En slik form for klasseledelse beskrives i kulturperspektivet som elevorientert ledelse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærerrollen i FLL-praksisen kan ha gitt dem erfaring med kulturperspektivet som i større grad er forbundet med relasjonelle og dialogiske aspekter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kanskje er det muligheten til å følge en læringsprosess over så lang tid som gjør at en kjenner på en økt nærhet.

FLL-praksisen har gitt studentene en arena hvor de kan observere hvordan en erfaren lærer bruker «de mulighetene som ligger i digitale ressurser for å utvikle et konstruktivt og inkluderende læringsmiljø og tilpasse opplæringen til varierte elevgrupper og elevers individuelle behov» (Kelentrić et al., 2017). Innledningsvis trakk vi frem NLA Høgskolens måldokument for lærerstudiet. Dokumentet har et uttalt mål om at praksis skal være en arena der studenten danner sin læreridentitet. Praksisen har vært en dannelsingsarena for studentene i ledelse av læringsarbeid i digitale omgivelser. Krumsvik (2022) peker på at det i møte med det digitaliserte samfunnet er et gap mellom praksisfeltet og lærerutdanningen (s. 138). FLL-praksis kan være en arena der utdanningssektoren jobber for å tette ovennevnte gap gjennom refleksjon over hvordan sosiokulturelle og dannelsmessige endringer kan møtes i både samspill og motspill med elevene (Krumsvik, 2022, s. 138). Studentene, med sitt mangfold av programmeringsferdigheter, har måttet våge å stå i dette ledelsesarbeidet.

Arbeid med FLL skal være gøy. «Moro» er en kjerneverdi i FLL-arbeidet som flere av studentene gir uttrykk for at de har erfart. Et viktig kjennetegn med lek er at den er indre motivert og gir barnet glede (Lillejord et al., 2018). Kanskje kunne en bevisst innføring av ord som «moro» eller «gøy» i læreplansammenheng initiere et sterkere fokus på lekbasert læring og slik være en katalysator for skaperglede, engasjement og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Flere studenter peker på det Lillejord, Børte og Nesje trekker frem i sin studie av lek og læring, nemlig at læringsaktiviteter som i større grad integrerer lek, skaper aktivt lærende barn, slik lovverk og lære-

planer forutsetter (Lillejord et al., 2018). En oppdagelse flere av studentene har gjort gjennom praksisperioden, er at barn som får være subjekt i egen læring, opplever læringen som mer meningsfull. Er læringen lekbasert, kan barna på eget initiativ gå i gang med aktiviteter som tidligere har blitt oppfattet som arbeid. Når både elev og lærer er aktive parter i læringsprosessen, ligger det til rette for et elev-lærer-samspill som på samme tid er en påvirkning «utenfra» og en vekst «innenfra» (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 160).

I FLL-praksisen rapporterte studentene at de utforsket sammen med elevene. En slik måte å drive skole på samsvarer med forventningene til fremtidens skole om å utdanne mennesker som er trent i å møte ukjente situasjoner og oppgaver (Gamlem & Rogne, 2016, s. 108). Studentene opplever FLL-praksis som en ny og nyttig erfaring. Når noen av dem rapporterer om å ha vært utenfor komfortsonen, kan det ha utfordret deres kultur- og læringsperspektiv ved klasseledelse. I ledelse av FLL-prosjekter er læringsarbeidet i stor grad et undervisningssamspill, der man skal tilrettelegge for, og utvikle, elevenes tro på egne ferdigheter og deres opplevelse av å være viktige for gruppen (Gamlem & Rogne, 2016 s. 102). Kan hende gir det lærerstudentene ny innsikt i sin danning som klasseledere.

At studentene ikke har svaret, men utforsker sammen med elevene, utfordrer læringsperspektivet der de må «[...] håndtere mangfoldet av inntrykk og innspill, de må kunne fange det spontane og klare å skape framdrift, både i den enkelte timen og i et lengre tidsforløp» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette ble de mer komfortable med underveis i perioden, og det kan se ut som at praksis har utrustet dem når det gjelder dette perspektivet på klasseledelse. Som prosjektleder trenger ikke læreren å være ekspert på alt, men hen har ansvaret for at teamet når lengst mulig i løpet av den tiden som er tilgjengelig.

## Konklusjon

Funnene fra denne studien viser at gjennomført FLL-praksis utvider studentenes kunnskap om klasseledelse og programmering. Selv om praksisen opplevdes som krevende, er studentenes unisone tilbakemelding at FLL-praksis er noe lærerutdanningen må fortsette med. Dette gir oss grunn til å tro at studentene opplever at denne praksisen i tredje studieår er med på å gi dem noe annet enn det de har tilegnet seg gjennom praksisperiodene de to

foregående årene. En verdi med FLL-praksisen ser ut til å være erfaringen med å utforske sammen med elevene. Studentene har også fått erfaringer med å gå inn i et undervisningsforløp uten å skulle ha alle svarene, men våge å lete etter dem sammen med barna. Videre ser vi fra tilbakemeldingene at flere av studentene opplever å ha fått en verdifull erfaring med å lede store prosjekter. Flere uttrykker gleden over å erfare elevmedvirkning i praksis.

En svakhet med FLL-praksisen kan være at studentene til en viss grad har mulighet til å fordele ansvarsområder mellom seg. Det kan føre til at enkelte bevisst eller ubevisst velger vekk det de har mest behov for å øve seg på. Selv om bare et fåtall av studentene i vår studie melder at de er blitt svært eller ganske godt rustet til å jobbe med programmering og algoritmisk tenkning i skolen, tror vi likevel FLL-praksisen er en dannelsingsarena i dobbel forstand. Studentene får en dannelsingsreise med klasseledelse i et svært teknologirikt undervisningsforløp, de får utviklet programmeringsferdigheter, og de får erfaring med hvordan elever kan bli kjent med og mestre teknologien som omgir dem.

## Referanser

- Bergen kommune (2016). *Sammen for kvalitet – læring. Plan for kvalitetsutvikling i Bergenskolen 2016/17–2019/20*. [https://issuu.com/hg-9/docs/bergen\\_kommune\\_sammen\\_for\\_kvalitet](https://issuu.com/hg-9/docs/bergen_kommune_sammen_for_kvalitet)
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- European Commission (2016). *Working together to strengthen human capital employability and competitiveness* (A new skills Agenda for Europe Issue). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>
- Gamlem, S. T. M. & Rogne, W. M. (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse danning og kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- 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>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. *Nurse Educ Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hellesnes, J. (1992). *Ein utdana mann og eit dana menneske*. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal. (Opprinnelig utgitt 1969)
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). *Three Approaches to Qualitative Content Analysis*. *Qual Health Res*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-1.pdf>
- Kelentrić, M., Helland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Senter for IKT i utdanningen. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Krumsvik, R. J. (2022). *Klasseledelse i den digitale skolen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Lunde, C., Brodal, P. & Lunde, C. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Mannila, L. & Nordén, L.-Å. (2017). *Att undervisa i programmering i skolan: varför, vad och hur?* Studentlitteratur.
- Meld. St. 27 (2015–2016). *Digital agenda for Norge*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/fe3e34b866034b82b9c623c5cec39823/no/pdfs/stm201520160027000dddpdfs.pdf>
- NLA Høgskolen (2023a). *Grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. <https://www.nla.no/studietilbud/studieplan/2022/grunnskolelærerutdanning-for-trinn-1-7/>
- NLA Høgskolen (2023b). *Grunnlag og formål – en utdyping av NLA Høgskolens vedtekter*. [https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/grunnlag-og-formal\\_bm\\_aa.pdf](https://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/om-nla/vedtekter-og-planer/grunnlag-og-formal_bm_aa.pdf)
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir Akademisk Forlag.
- Straume, I. S. (Red.). (2019). *Danningens filosofi*. Gyldendal.
- UNICEF (2013). *General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)*. <https://www.refworld.org/docid/51ef9bcc4.html>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Algoritmisk tenkning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/digitalisering/algoritmisk-tenkning/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Perspektiver på klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/perspektiver-pa-klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsforbundet (2022). *Spørsmål og svar om fagfornyelsen*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/>
- Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.



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

9

# Digitalisering, dialog og danning i lærerutdanningen

*Med engelskfaget som case*

Astrid Haugestad og Charles Paul Keeling

Let's further think of this,  
Weigh what convenience both of time and means.  
May fit us to our shape.  
Shakespeare, *Hamlet*, iv.7

## Innledning

Å gi seg i kast med Shakespeare med nye innfallsvinkler kan stå som et bilde på kontinuerlig, selvdrevet faglig utvikling og danning hos studentene. Våre

erfaringer med Shakespeare blir ulike i en bok, i teateret, gjennom podkast, på film eller i et interaktivt videospill. Dialog og meningsutveksling er imidlertid viktig for å kunne danne seg et selvstendig og kritisk perspektiv, slik det også er i enhver lærings situasjon.

Innledningsvis i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen heter det at studenten både alene og i et profesjonsfelleskap skal utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg, og at alle fag skal inngå i en dannelsingsprosess (UHR, 2018, s. 8). Et av hovedtemaene i praksisstudiet er utvikling av egen læreridentitet og relasjonskompetanse (UHR, 2018, s. 15). Danning kan dermed knyttes til lærerens autonomi og fagkunnskap, men også til dialog og relasjonstenkning. Perspektiver på digitaliseringsprosesser og danning i UH-sektoren fremheves i flere studier (Gran, 2019; Fuglseth, 2018). Nettbaserte undervisningsformer kan knyttes opp mot redusert læring og tap av relasjoner (Abed, 2021; Goth et al., 2020), og det er et ønske om mer samhandling og dialog fra studentene (Haugestad & Keeling, 2020).

Med bakgrunn i studenters erfaringer med ulike kursdesign i lærerutdanningen er intensjonen i dette kapittelet å bidra til bevisstgjøring og refleksjon relatert til danning. Kapittelet setter søkelys på samhandling, sosiale relasjoner, resonans og dialog i et dannelsingsperspektiv og trekker inn det kategoriale dannelsingsaspektet knyttet til autonomi og valgmuligheter (Klafki, 2005).

Digitale læringsmetoder i engelskfaget brukes som case, og studien stiller følgende forsknings spørsmål: *Hvilke oppfatninger om dialog, relasjoner og samhandling kommer til uttrykk hos studenter i møte med digitale kursdesign i engelskfaget, og hvilke implikasjoner synes dette å ha i et dannelsingsperspektiv?*

Etter presentasjon av datamateriale, metode, teori, samt relevante definisjoner av dannelsingsbegrepet, blir funn presentert. Diskusjonen skjer på bakgrunn av funn, teori og relevante dokumenter.

## Materiale og metode

Datamaterialet er hentet fra et omfattende fireårig forskningsprosjekt med søkelys på blandet og digital undervisningsdesign i engelsk språk, litteratur og didaktikk i grunnskolelærerutdanningen. Datamaterialet omfatter tilbakemeldinger fra 207 studenter i tre ulike studentgrupper ved fire institusjoner i Norge og i Sverige i 2020–2022 og omhandler digitalt kursdesign

i engelskfaget. Deltakerne i gruppe 1 og 2 hadde forventninger om en nett- og samlingsbasert utdanning, men pandemisituasjonen gjorde at kursene underveis ble heldigitale, noe som kan ha påvirket svarene.

Studentgruppe 1 representerer 33 STEM-studenter som tar et engelskkurs (STEM = Science, Technology, Engineering and Mathematics). Gruppe 2 består av 42 lærere som deltok på videreutdanning i engelsk. Studentgruppe 3 omfatter 132 grunnskolelærerstudenter ved to ulike UH-institusjoner som utelukkende hadde heldigitale forelesninger og nettbasert samarbeid. Der det er hensiktsmessig, skilles det mellom de ulike studentgruppene.

Spørsmålene berører forelesninger, gruppearbeid på og utenfor campus, faglige tilbakemeldinger og bruk av digitale verktøy. Svarene på spørsmål 1–5 utgjør hovedgrunnlaget for dette kapittelet, i tillegg til kommentarer fra spørsmål 10. De tre første spørsmålene omhandler studentenes preferanser for undervisning i en fysisk eller en digital setting, mens spørsmål 4 og 5 setter søkelys på samarbeid, samhandling og praksis.

Studien har brukt Mixed methods, som er et design som bygger på styrkene til både kvantitative og kvalitative metoder (Creswell, 2012, s. 534) og søker flere perspektiver. Hoveddelen av spørreundersøkelsen er kvantitativ for å få mer målbare data (Creswell, 201, s. 14). Gjennom spørsmål 10 hadde studentene anledning til å kommentere spørreundersøkelsen, og signifikante kvalitative data fra informantene ble her samlet inn. Data ble samlet i et anonymt nettbasert program (SurveyMonkey).

Det ble utført en kvantitativ og en kvalitativ dataanalyse som kartla de tre fasene av datainnsamlingen (Survey Monkey). Resultatene fra datainnsamlingen og sammenhengen med aktuell faglitteratur er åpen for tolkning.

Relevant informasjon ble gitt til alle i forkant av prosjektet, og deltakelsen var frivillig. Studentene ble informert om at svarene ville bli brukt i forskning, og at resultatene ville bli anonymisert. Hele prosessen ble registrert og godkjent av SIKT.

## Teori

Danningens plass i profesjonsutdanninger omtales blant annet i Dannelsesutvalget (Bostad, 2009) og *Dannelsesaspekter i utdanning* (UHR, 2011). Dette kapittelet setter søkelys på danning i lys av samhandling, relasjoner, resonans, dialog, autonomi og valgmuligheter – knyttet opp mot et digitalt kursdesign.

## Danningsbegrepet

Begrepet danning er omfattende og har ingen klar definisjon. I *Dannelses-aspekter i utdanning* (UHR, 2011, s. 8) nevnes syv ulike dannelseskategorier, hvorav to er spesielt relevante for denne studien. Den første, personlig og identitetsutviklende danning, også kalt etisk danning, er at det skapes en ansvarlig holdning hos studenten – og oss andre i relasjon til enkeltmennesker. Den andre er digital danning hvor ikke kun kompetanse og forståelse for digitale muligheter nevnes, men også det å beherske utfordringer relatert til virtuell kommunikasjon som for eksempel fravær av mellommenneskelige relasjoner (UHR, 2011, s. 8).

Høyere utdanning skal med andre ord ikke kun fokusere på kunnskapstiegnelse, men også på danning gjennom personlig utvikling. Danningens vesen kan ifølge Klafki (2005) beskrives som en dialektisk prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (kulturen), der individet åpner seg for verden og verden for individet («den dobbeltsidige åpning») (Fuglseth, 2018, s. 54). Bruken av digitalt kursdesign kan derfor ses på ved hjelp av kategorial danningsteori. Et kategorialt danningssyn er både innholdsbasert og prosessorientert ved at opplæringen legger vekten på studentenes erfaringer, men også på dialog mellom studenter og lærere (Klafki, 2005). «Ei eventuell omforming av undervisning og læring med digitale ressursar må òg skje kategorialt, og som då bestemmer kva kvalitet skal vere» (Fuglseth, 2018, s. 112).

Selv om ordet danning nevnes innledningsvis i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning (UHR, 2018), har det liten plass i det enkelte fag. I retningslinjer for engelskfaget 1–7 finnes ikke ordet danning, men under generell kompetanse står det at kandidaten skal kunne reflektere over egen undervisningspraksis og skal kunne arbeide selvstendig og sammen med andre for å tilrettelegge for elevens utvikling og læring (UHR, 2018, s. 32). I skolens læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017) ser læring ut til å ha blitt det sentrale formålet med utdanningen, og det omtales gjerne som et kvantitativt fenomen som kan tilbys, tilrettelegges for, oppnås og måles i form av «mer» og «bedre» læring. Samtidig har diskusjoner om utdanningens formål og egenverdi kommet i bakgrunnen (Straume, 2016, s. 52). Ordet kompetanse er mye brukt i dagens læreplaner, men et kompetansebasert fokus og rammeverk fører ikke nødvendigvis til dialog og utvikling (Fauskevåg, 2022). At det ser ut til å være en utydelig kommunikasjon

om skolens digitale mandat, synliggjøres også i den sterke fokuseringen på digitale verktøy (Gran, 2019).

## *Samhandling og sosiale relasjoner*

Forhold til andre mennesker gjennom samhandling og sosiale relasjoner er nær knyttet til danning. En praktisk tilnærming til læring betyr at elevene må samhandle med omgivelsene sine for å tilpasse seg og lære (Dewey, 1916). Ifølge Dysthe (2001) og Dysthe, Berhardt og Esbjørn (2012) er dialog og sosial interaksjon gode kjennetegn på læring. Et tap av sosial samhörighet og læringsutbytte gjennom redusert studentdialog og mulighet for lærings samarbeid er noe som fremheves i ulike studier av digitalisert læring (Haugestad & Keeling, 2020; Peimani & Kamalipour, 2021). Bruk av nye redskaper, herunder digitale, ser ut til å endre samspillet og læringsfellesskapet (Dysthe, 2001). Fossland (2015) nevner at digital teknologi har et potensial for å utvikle blant annet nye former for samarbeid i en lærings- og dannelsesprosess.

## *Resonans og dialog*

Begrepet resonans slik det er utviklet og brukt av den tyske sosiologen H. Rosa (2021), forstås som kontakten mellom mennesker gjennom øyekontakt, kroppsspråk og fysisk tilstedeværelse. Gjennom dialogen som oppstår, skjer det en forandring, og det skapes engasjement (Rosa, 2021). En slik forståelse av resonans mellom mennesker berører selve dannelsesbegrepet. I innstillingen fra Dannelsesutvalget (Bostad, 2009) nevnes dialogen som dannelsens sted og som en nødvendighet i profesjonsutdanningene (Lindseth, 2009). Flere studier oppgir at studentene foretrekker å møtes ansikt til ansikt, spesielt i samarbeidsrelaterte grupper (Abed, 2021; Haugestad & Keeling, 2020).

## *Autonomi og valgmuligheter*

Som nevnt over beskrives danningens vesen som en dialektisk og åpen prosess mellom studenten og kulturen (Klafki, 2005). Gjennom et relasjonsperspektiv

på danning er det nærliggende å fremheve at denne åpenheten ikke minst skjer gjennom fysiske møter. På samme måte er autonomi viktig for utviklingen av danning og blir i mange land sett på som lærerens ansvar (Fenner, 2006). Tryggheten som er implisitt i denne autonomien, bygges ikke minst gjennom dialog og resonans.

Begrepet kategorial danning (Klafki, 2005) vektlegger autonomi og handling gjennom valgmuligheter. Kursdesign i utdanningen kan ses i den sammenhengen, og det å åpne for valg av kursdesign er noe som verdsettes av lærerstudenter i eget utdanningsløp (Haugestad & Keeling, 2020). Dette er en dannelsingsmulighet i seg selv fordi det åpner et mulighetsrom i møte med studentene. Det samme gjelder asynkrone muligheter og valg av nettbasert kommunikasjon med foreleser i en blandet læringsmodell (Haugestad & Keeling, 2020; Mervat & Salma, 2021; Wilson-Armour, 2020).

## Funn

Datamaterialet for å svare på forskningsspørsmål 1 foreligger hovedsakelig i studentenes svar på spørsmål 1–5 og spørsmål 10. Nedenfor følger presentasjon av funnene. Resultatene fra spørsmål 1, 2, 4 og 5 illustreres nedenfor i tabeller. Der studentene ikke ønsket å velge campus eller online som svaralternativ, var alternativet ingen preferanser, altså at studentene ikke anså skillet mellom fysisk og digital som vesentlig for svaret.

Kvantitative tverrsnitts- og langsgående resultater fra nettundersøkelsen presenteres etter spørsmål 4 og 5 i undersøkelsen. Totalt 65 prosent bidro med kommentarer på det åpne spørsmålet (10). Dette refereres til som anekdotiske bevis og ble samlet og analysert i kategorier som pekte på samarbeid, relasjoner, tilbakemeldinger, valgmuligheter i en digital eller fysisk setting.

Litt over halvparten (51 prosent) foretrekker digitale forelesninger, men 68 prosent av lærergruppen (G2) ønsker en campusbasert setting. De kvalitative dataene fra spørsmål 10 antyder flere årsaker til dette. Femten prosent av 135 svar plasserte foreleserne og deres ferdigheter som den viktigste.

Både gruppe 1 og gruppe 2, som opprinnelig var påmeldt campus og/eller nett og samlingsbasert utdanning, uttrykker en markert preferanse for campusbasert læring og undervisning, selv om en tredjedel ønsker nettbaserte forelesninger.

**Tabell 9.1** *Undervisning og setting: Spørsmål 1 – Hvilken setting foretrekker du for undervisning/forelesninger?*

	%	Svar	G1	G2 (lærere)	G3 (lærerstud.)
Campus	43	87	47 % (15)	68 % (27)	34 % (35)
Online	51	103	31 % (10)	33 % (13)	61 % (80)
Ingen pref.	11	22	25 % (8)	10 % (4)	8 % (10)
<b>Total</b>	<b>105</b>	<b>212(203)</b>	<b>32 (1)</b>	<b>40 (3)</b>	<b>131 (0)</b>

Den siste gruppen (3) omfatter 132 lærerstudenter ved to ulike UH-institusjoner. Disse hadde klare forventninger om rene nettbaserte kurs grunnet pandemirestriksjoner og hadde heldigitale forelesninger og kun nettbasert samarbeid. Her er preferansen 61 prosent i favør av online forelesninger, men 34 prosent foretrekker campus. Ti prosent hadde ingen preferanser.

Når det gjelder videoopptak av forelesninger (spørsmål 6), kan det nevnes at 74 prosent av studentene oppga dette som nyttig eller veldig nyttig. Her var det liten forskjell mellom de tre gruppene, noe som eventuelt kan ses i sammenheng med preferanser om setting.

**Tabell 9.2** *Setting og gruppearbeid: Spørsmål 2 – Hvilken setting foretrekker du for gruppearbeid i klassen?*

	%	Respons	G1	G2	G3
Campus	53	108	48 % (16)	78 % (32)	47 % (60)
Online	35	71	30 % (10)	15 % (6)	43 % (55)
Ingen pref.	12	24	21 % (7)	7 % (3)	11 % (14)
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>203</b>	<b>33 (0)</b>	<b>41 (2)</b>	<b>129 (2)</b>

Med gruppearbeid i klassen menes her et studentledet samarbeid. Totalt ønsker 53 prosent av studentene et fysisk klasserom. Det er verdt å merke seg at i gruppe 2 (lærere) er preferansen for campus 78 prosent. Kvalitative data fra spørsmål 10 peker på at Zoom grupperom er en betydelig faktor,

nevnt av 13 prosent, hvorav 9 prosent er negative. Manglende student-til-student-kontakt nevnes av 10 prosent, samtidig understrekes det at gruppearbeid fungerer best på campus. Samarbeid blir oppgitt som en avgjørende faktor og «enkler», mens fysiske møter «kan ikke undervurderes» ifølge respondentene. Tilsvarende oppgir tre av seks studenter som foretrekker nett, at et forbedret samarbeid er en viktig faktor i preferansen. Det er interessant å se at gruppe 3 (lærerstudenter) viser en knapp preferanse for det campusbaserte klasserommet, samtidig som hver fjerde student ikke har noen spesifikke preferanser.

Spørsmål 3: I hvilken setting fikk du mest muntlig tilbakemelding fra forelesere? Spørsmålets ordlyd og forskerens forklaring kan nok ha blitt oppfattet slik at respondentene kun har svart ut fra utdanningssituasjonen under pandemien og ikke generelt.

I gruppe 2 oppga 70 prosent av respondentene at de kun hadde online. Det vil si at de ikke ga uttrykk for en preferanse, men bare en realitet. Dette gir derfor betydelige skjevheter både når det gjelder grupperesultatet og det samlede resultatet.

Studentene (42 prosent) gir uttrykk for at de fikk flere muntlige tilbakemeldinger på nett fra forelesere, mens 31 prosent her nevner campus. At hele 27 prosent ikke synes det er noen forskjell, åpner opp for en tolkning om at tilbakemeldinger fra forelesere kan virke ubetydelige eller mangelfulle. Anekdotiske bevis, også relatert til spørsmål 3, viser til foreleseren som den viktigste medvirkende faktoren (15 prosent) og mengden muntlig tilbakemelding i grupperom i mindre grad (7 prosent). Chat-funksjonen fremheves også som en god kommunikasjonsmetode og er et viktig anekdotisk bevis.

At 50 prosent i gruppe 2 ser ut til å oppgi en realitet fremfor en preferanse, kan være en bekreftelse på det faktiske kursdesignet, noe som ellers ville gitt en større respons til fordel for campus.

Spørsmålet kan ses i sammenheng med spørsmål 2 da begge omhandler studentsamarbeid, men sistnevnte utenfor klasserommet/campus.

Når det gjelder preferanse for setting, viser svarene her at en fysisk komponent er enda mer kritisk for studentsamarbeid utenfor klassen. 80 prosent foretrekker et fysisk møte for vellykket samarbeid. Faktisk var hele 95 prosent av studentene i gruppe 2 av denne oppfatningen. Gruppeprosjekter fordrer også et godt samarbeid, og de ti prosentene som fremhever mangel på kontakt, ser ut til å lide i denne sammenhengen.

**Tabell 9.3** *Setting og tilbakemelding fra medstudenter: Spørsmål 4 – I hvilken setting fikk du flest muntlige tilbakemeldinger fra studenter?*

Tverrsnitt		
Kvalitativt	Spørsmål 10	Longitudinell
41 % mer muntlig feedback fra studenter online/campus*	Breakouts (13 %)	G1 48 % campus
	Gruppeprosjekt (10 %)	G2 50 % online
	Mangel kontakt (10 %)	G3 49 % online

\*18 % svarte totalt ingen forskjell

**Tabell 9.4** *Setting og gruppearbeid utenfor klasserom: Spørsmål 5 – Hvilken setting foretrekker du for gruppearbeid utenfor klasserommet?*

Tverrsnitt		
Kvalitativt	Spørsmål 10	Longitudinell
80 % fysisk komponent (50 % miks)	Gruppeprosjekt (10 %)	G1 55/27 % miks/campus
	Mangel kontakt (10 %)	G2 53/43 % miks/campus
	Fleksibilitet (8 %)	G3 22 % online

Når det gjelder videoopptak av forelesninger, kan det nevnes at 74 prosent av studentene oppga dette som nyttig eller veldig nyttig. Her var det liten forskjell mellom de tre gruppene, og det kan eventuelt ses i sammenheng med preferanser om setting.

## Diskusjon

På bakgrunn av funnene knyttet til studenters oppfatninger, preferanser og erfaringer med et digitalt kursdesign i engelskfaget, drøfter vi her hvilke

implikasjoner dette har i et dannelsesperspektiv. Drøftingen skjer ut fra de nevnte kategoriene samhandling, sosiale relasjoner, resonans og dialog, samt autonomi og valgmuligheter.

## *Samhandling og sosiale relasjoner*

Resultatene fra studien antyder at en fysisk komponent er viktig, spesielt når studentene skal jobbe sammen. Kategorien personlig og identitetsutviklende danning understreker også dette i ansvarliggjøringen av studentens relasjon til enkeltmennesker (UHR, 2011, s. 8). Funnene viser at det er vanskelig å få til god interaksjon synkront i grupper på nett. Samtidig antydes det at gruppearbeid i et digitalt rom blir mer normalisert og foretrekkes av noen studenter.

Når det gjelder dialog mellom student og underviser, er det imidlertid interessant å se at en tredjedel av studentene foretrekker en nettbasert og asynkron dialog. «Jeg tror jeg mente at det var veldig lettvent med den chatten – å kunne samarbeide med læreren ved å sende melding der, og så svarer foreleseren når det passer for ham» (Haugestad & Keeling, 2020). Bruken av chatfunksjonen ble også oppfattet som et positivt bidrag.

Det å måtte svare på nett under undervisning foran alle studentene finner mange vanskelig: «... jeg hadde rukket opp handa og spurt i klasserom, men når jeg sitter over nett så – ja, det er noe med det, men jeg gjør bare ikke det» (Haugestad & Keeling, 2020). Dette illustrerer at nettbasert undervisning kan redusere muligheten for dialog med medstudenter, og det er nærliggende å påpeke dialogens betydning for læringsfellesskapet. Samtidig viser funnene at samarbeid mellom foreleser og student fungerer relativt bra når det er nettbasert. Ved å organisere studentene i ulike digitale grupperom er metoden på mange måter nær det fysiske klasserommet.

Etter pandemiperioden er det mye som tyder på at fysisk undervisning og samarbeid savnes av mange. Gjennom en artikkel på Khrono (Hagen, 2022) uttrykker studenter at interaksjon, konsentrasjon og motivasjon er lettere ved fysisk tilstedeværelse. En blandet læringsmodell med fysiske møter foretrekkes klart framfor et rent nettbasert studium i flere studier (Goth et al., 2020; Haugestad & Keeling, 2020). Det synes derfor viktig at UH-sektoren legger til rette for fysisk tilstedeværelse, spesielt når det gjelder studentsamarbeid og dialog.

## *Resonans og dialog*

Dialogen, og ikke minst den fysiske, synes viktig for dannings og er grunnleggende i en profesjonsutdanning (Lindseth, 2009). Mer enn halvparten av studentene og nærmere 80 prosent av lærerne i informantgruppe 2 foretrekker det campusbaserte klasserommet for samhandling og gruppearbeid. Dette ble også klart uttrykt av flere studenter i en tidligere studie (Haugestad & Keeling, 2020): «Når jeg snakker med folk, så er det å snakke ansikt til ansikt en helt annen opplevelse enn det å snakke gjennom en skjerm.», og «Da spør jeg heller dem som sitter rundt meg [...] da ser du de som er der, og du får umiddelbar respons med ansiktuttrykk og alt det – det er litt annerledes.» Gjennom et møte ansikt til ansikt kan det for et flertall av studentene synes enklere å delta, lytte og få erfaringer til å løse felles utfordringer (Dysthe, 2012, s. 223). Her kan resonans og gjenklang hos den andre (Rosa, 2021) gjenkjennes, noe som er vesentlig i et dannelsesperspektiv. Videre analyse av funnene fortalte oss at av de 103 studentene som foretrakk nettbaserte forelesninger, var det kun 32 prosent som ønsket et utelukkende nettbasert gruppearbeid.

Gruppeprosjekter utenfor klasserommet (spørsmål 5) fordrer et godt samarbeid, og mangel på kontakt med medstudenter oppgis av studentene (10 prosent) som en viktig årsak til manglende samhandling. Dette underbygger implikasjonen om at studentsentrert dialog og samhandling lider betydelig i digitale omgivelser (Haugestad & Keeling, 2020). Gjennom dialog og fysisk tilstedeværelse skjer det en forandring og det skapes engasjement (Rosa, 2021). Viktigheten av resonans mellom mennesker har her en klar nærhet til selve dannelsesbegrepet. Dysthe understreker videre det dialogiske syn på menneskelig kommunikasjon og læring ved å peke på det å være for den andre gjennom den andre (Dysthe, 2001).

Rosa (2021) skriver at dialog gjennom digitale artefakter og skjermer gir mindre resonans og påvirker læringsdialogen negativt. Dette var også erfaringen til mange lærerutdannere og studenter under pandemien med utstrakt bruk av digitale kontaktflater. Samtidig synes det digitale å være et viktig supplement til det dialogiske handlingsrommet.

## *Autonomi og valgmuligheter*

En videoforelesning uten innslag av dialog med studentene synes å være en effektiv måte for læring digitalt. Dette ser også ut til å være en betydelig årsak til den generelle positive responsen på lærersentrert praksis i nettbaserte omgivelser (Haugestad & Keeling, 2020).

Funnene viser at 74 prosent av studentene opplever videoopptak av forelesninger som nyttige. Et flertall i en studie fra Cardiff universitet (Peimani & Kamalipour, 2021) oppgir også videoopptak som nyttige, men understreker samtidig at fysiske forelesninger er bedre.

I Utdanningsforbundets hørings svar til Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren 2021–2025, ble metodefrihet og den autonome lærer fremhevet i sammenheng med digital kompetanse. Her er dannelsesperspektivet til stede gjennom en understreking av autonomitet og mulighet for videre utvikling (Fenner, 2006).

Selvstendig handlingskompetanse og egne valg fremheves som viktig for lærerstudentene, og dannelsesperspektivet fremheves klart i nasjonale retningslinjer i grunnskolelærerutdanningen. Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg (UHR, 2018).

At kunnskapen skal gi innsikt og settes i en sammenheng, fordrer også en tydeliggjøring av sammenhengen mellom fag og danning. Den enkeltes lærers autonomi og fagkunnskap er et nødvendig grunnlag for begge disse valgene. En utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse må derfor skje med fagdidaktiske grep (Fuglseth, 2018). En digital teknologi kan med andre ord brukes der læreren ser at det har en større læringseffekt. Klafkis grunnleggende idé om kategorial danning er at studenten oppnår erkjennelse og handlemuligheter gjennom å møte stoffet (Klafki, 2005).

## *Fleksibilitet og kursdesign*

I undersøkelsen refererte fleksibilitet i de fleste tilfeller til eksterne faktorer som familie, sykdom og små barn. Gjennom den nettbaserte delen opplever mange studenter å ha større kontroll over studiemønstre. Økonomiske og praktiske årsaker ble oppgitt av mange studenter som de viktigste begrun-

nelser for valg av nett- og samlingsbaserte studier eller rene nettstudier. Samtidig peker flere studier på at en blanding av nett og campusbaserte metoder fungerer bra når de er godt integrert (Haugestad & Keeling, 2020; Wilson-Armour, 2020).

Kunnskapsdepartementet hevder i sin strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren (2021) at digitaliseringen driver fram endringer i studievaner og læringspreferanser. Det understrekes at en større fleksibilitet i utdanningen er et mål i seg selv, og at utformingen av studietilbud tar utgangspunkt i den individuelle studentens livssituasjon. Ut fra funnene i datagrunnlaget synes et fravær av fysiske samlinger og undervisning å kunne gå på bekostning av både fag og dannelsingsdimensjonen.

## Oppsummering

I forskningsspørsmålet rettet vi fokus mot hvilke oppfatninger om dialog, relasjoner og samhandling som kommer til uttrykk hos studenter i møte med digitale kursdesign i engelskfaget, og hvilke implikasjoner dette synes å ha i et dannelsingsperspektiv.

Funnene viser at flere av studentene erfarer få forskjeller mellom campus og nett når det gjelder forelesninger, samarbeid og dialog med lærer, samt egen læring. Det er imidlertid en forskjell i tilbakemeldingene fra de ulike gruppene, hvorav lærergruppen (G2) er den som sterkest betoner viktigheten av fysisk tilstedeværelse. Dette synes å ha implikasjoner for *dannelsingsperspektivet* i grunnskolelærerutdanningen hvor relasjonskompetanse nevnes i sammenheng med utvikling av læreridentitet (UHR, 2018, s. 16), og alle fagene i utdanningen skal inngå i en dannelsingsprosess (UHR, 2018, s. 8).

Når det gjelder studentsamarbeid, både faglig og rent organisatorisk, er campus og fysisk tilstedeværelse en klar vinner. Når campus og nett blir sammenlignet, oppgir 67 prosent at tilstedeværelse på campus og det å skape og opprettholde sosiale *relasjoner* er viktig for både samarbeid og læring. Færre enn 17 prosent foretrekker en nettbasert studentdialog. Samtidig er fleksibilitet en vesentlig faktor. Når fleksibilitet oppleves som mindre viktig, ser campus ut til å være den foretrukne arena.

Det kategoriale danningssynet legger vekt på studentenes erfaringer og valgmuligheter, men også på *dialogen*, både studenter imellom og mellom

studenter og lærere (Klafki, 2005). Funnene tydeliggjør den grunnleggende betydningen av dialog på en fysisk campus og implikasjonene dette kan ha for et flertall av studentene i et lærings- og dannelsesperspektiv.

Det er et mål at «studenten har tilgang til et moderne, personlig læringsmiljø som legger til rette for individuelle læringsopplegg, effektivitet, *samhandling* og fleksibilitet i studiene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En undervisningssituasjon påvirkes også av konteksten, der rommets fysiske eller digitale rammer strukturerer kommunikasjonen mellom foreleser og student. Funnene impliserer at undervisning som kun baserer seg på digital dialog med studentene, lett vil kunne utfordres av manglende respons og sosial interaksjon.

Kunnskap om og samarbeid i digitale rom har blitt stadig mer akseptert som en del av et utdanningsløp, og det rapporteres lite om tap av muntlig tilbakemelding. Denne studien viser imidlertid at mange studenter savner kontakt med andre studenter og sliter med et effektivt samarbeid. *Resonansen* (Rosa, 2021), *dialogen* og *samhandlingen* ved ikke-digitale undervisningsformer oppfattes som viktige for fag og danning.

Når det gjelder implikasjoner i et *dannelsesperspektiv*, synes en viss fysisk komponent å være ønskelig, selv i nettbaserte kurs, spesielt når det gjelder studentsamarbeid. Det synes derfor viktig at UH-sektoren legger til rette for studentsamarbeid og dialog der det er mulig med fysisk tilstedeværelse.

Som lærerutdannere kan vi være med på å utvikle våre egne fagfelt ved å utnytte de digitale mulighetene der de skaper en faglig utvikling. Når bruken av tilgjengelig digital teknologi kan legge til rette for mer refleksjon og nye former for samarbeid (Fosslund, 2015), vil det kunne være et potensial for å støtte studentenes lærings- og dannelsesprosess. Samtidig reduserer ikke dette verdien av et sterkt faglig og sosialt fellesskap på campus. Funnene impliserer at menneskelige møter vanskelig kan erstattes av digitale flater i et pedagogisk læringsmiljø hvor *dialog*, *relasjoner* og *samhandling* knyttes til *læring* og *danning*.

Shakespeares verker er fremdeles aktuelle i engelskfaget og krever en stadig fornyet forståelse for det universelle ved å være menneske. En studie i blandet læring om Shakespeare (Mervat & Salma, 2021) viser til positive resultater når det gjelder studentenes oppfatning av ulike digitale læringsformer. Digitale plattformer og videospill fremstiller ulike versjoner av «Shakespeare» og kan dermed bidra til økt forståelse og gi nye perspektiver. En større vekt på sammenhengen mellom danning og fag i en digital setting vil muliggjøre

en kombinasjon av både pedagogisk innovasjon og faglig fordypning. I en profesjonsutdanning som grunnskolelærerutdanningen er det alltid viktig at fagene settes i et dannelsesperspektiv som fremmer menneskelig dialog og samhandling.

## Referanser

- Abed, T. B. B. (2021). Investigating EFL students' preferences and beliefs about online vs. face-to-face learning at Birzeit University. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(3), 73–94.
- Bostad, I. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. *Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning, Universitetet i Bergen*. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Education Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Person Education.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan Company.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*, s. 73–90. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 109–123. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntp/article/view/3739/6421>
- Fenner, A.-B. (2006). Learner autonomy. I A.-B. Fenner & D. Newby (Red.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, s. 27–39. Strasbourg: Council of Europe. [https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1\\_CoCoCoP.pdf](https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1_CoCoCoP.pdf)
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. S. (Red.). (2018). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Goth, U., Holovchuk, S., Jermstad, L. K. & Jokstad, G. S. (2020). Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19. I U. S. Goth, L. K. Jermstad (red.) *Fra barnehage til voksenliv: utdanning, didaktikk og verdi*, s. 194–208. Novus forlag.
- Gran, L. (2019). Digital Bildung from a teacher's perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104–113. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Hagen, H. B. (2022, 24. januar). Nå fylles auditoriene igjen: – Lærer mye bedre. *Khrono*. <https://khrono.no/na-fylles-auditoriene-igjen-laerer-mye-bedre/654750>
- 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 (NJLTL)*, 8(2), 89–112. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v8i2.765>
- Haugestad, A. & Keeling, C. P. (2021). Digitalisert undervisning i lærerutdanningen. *Bedre skole*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/05/27/BedreSkole-01-2021-nett.pdf>
- Haugestad, A. & Keeling, C. P. (2022). Student Digital Preferences in Higher Education before and during the Covid-19 Pandemic. *Future of Education*
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren 2021–2025*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-omstilling-i-universitets-og-hoyskolesektoren/id2870981/>
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, s. 21–27. Universitetet i Bergen.
- Mervat, S. S. & Salma, M. A. (2021). Shakespeare in Blended Learning Mode. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 9(2).
- Peimani, N. & Kamalipour, H. (2021). Online education in the post COVID-19 era: Students' perception and learning experience. *Education Sciences*, 11(10), 633.
- Rosa, H. (2021). *Resonans – en sosiologi om forholdet til verden*. Saxo.
- Shakespeare, W. (1603). *Hamlet*. 4. akt, scene 7.
- Straume, I. (2016). Danningens betydning i pedagogisk teori. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.23133>
- SurveyMonkey (2022). <https://no.surveymonkey.com>
- Universitets- og høgskolerådet (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iebab879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelsesrapportendelig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iebab879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelsesrapportendelig.pdf)
- Universitets- og høgskolerådet (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7, rev. 2018*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)
- Wilson-Armour, C. (2020). Reconceptualizing Blended Learning in as a Teaching Strategy for English Language Learners. *Mextesol Journal*, 44(4).



# Digital dannning i hjem og fritid



Økland, Ø. (2024). Miljøengasjement som digital dannning. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital dannning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 155–170). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380310>

10

# Miljøengasjement som digital dannning

Øyvind Økland

## Innledning

Miljøaktivisten Greta Thunberg har fått stor oppmerksomhet og bidratt til at mange unge har engasjert seg i kampen for en bærekraftig utvikling (Kowasch et al., 2021), selv om noen sier at Greta Thunberg-generasjonen er død<sup>1</sup>. Miljøspørsmål har fått en stadig større plass i skolesystemet, og internasjonale organisasjoner som FN og EU (Vallabh, 2018; Lenz & Backes, 2022) har disse spørsmålene høyt oppe på agendaen (Thunberg, 2019; Buckler and Creech, 2014; Leicht et al., 2018). Rapporten som kom ut av

---

1 Unge Høyre-leder Ola Svenneby uttalte dette etter at høyresiden vant skolevalget høsten 2023.

FN-kommisjonen ledet av Gro Harlem Brundtland, er fremdeles en viktig milepæl i det internasjonale søkelyset på miljøspørsmål (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Når det gjelder engasjering av ungdom, setter «The UN Operational Strategy on Youth» (Buckler & Creech, 2014) frem tre karakteristikk som skal myndiggjøre ungdom til et helhetlig engasjement: lokalt engasjement, demokratisk deltakelse og sosial deltakelse (Albareda-Tiana, 2021).

Dette kapittelet bygger på forskning gjort på et EU-prosjekt om miljøspørsmål, kalt Smart-Y, for Smart-Youth eller Smart Ungdom. Organisasjoner fra 10 ulike land deltok, mens deltakerne var fra 13 forskjellige land. Ungdommene i prosjektet er opptatt av bærekraftsspørsmål, samtidig som de er aktive brukere av sosiale medier.

Kapittelet søker å svare på hvordan bruken av sosiale medier kan bidra til digital danning gjennom å innhente empiri basert på følgende problemstilling: *Hvordan kan miljøengasjement sammen med digitale ferdigheter styrke digital danning?*

Etter at det er gjort rede for forskningsprosjektets metoder og teorigrunnlag, blir funnene presentert. Deretter følger en forklaring på hvordan funnene er analysert, før disse drøftes opp mot nyere forskningslitteratur med et spesielt søkelys på ungdom og digital danning. Avslutningsvis vil kapittelet trekke frem noen slutninger av forskningsprosjektet og reflektere rundt mulige, fremtidige forskningsprosjekt.

## Metode

Datamaterialet er hentet fra 21 intervju, hvorav 10 er med gutter og 11 med jenter. Informantene kom fra 13 forskjellige land, og spennvidden i alder var fra 16 til 36 med en snittalder på 24 år. Navnene er anonymisert. Landtilhørighet er ikke vektlagt i analysen, da det ikke ble vurdert som hensiktsmessig å se på kulturelle forskjeller, gitt et så lite utvalg fra hvert enkelt land.

Feltnotater fra observasjonene og deltakelsen på de forskjellige arrangementene gir bakgrunn for å forstå aktivitetene og innholdet i dem. De fungerer dermed som et bakteppe for å forstå det øvrige datamaterialet.

Ungdommene ble fulgt gjennom de fire trinnene som var utviklet i prosjektet. På det første trinnet møttes ungdommene fysisk i sitt respektive land,

og i løpet av en til to dager ble det jobbet frem miljøutfordringer som ungdommene opplevde som viktige. Gjennom en felles prosess ble de enige om hvilke av de mange utfordringene de ville prioritere å jobbe videre med. Andre trinn var å møte ungdommene fra de andre landene digitalt. Der dannet de grupper på tvers av nasjonalitet, og i løpet av en helg i såkalte «hackathons» (et ord satt sammen av «hacking» og «marathon») jobbet de sammen gjennom en digital applikasjon. De enkelte gruppene kom frem til en utfordring de ville sette søkelyset på, og presenterte dette i form av en video mot slutten av weekenden. De som hadde de beste forslagene, kunne fortsette til trinn tre. Dette var en workshop i en europeisk by, enten i Hellas, Polen eller Østerrike, der de fikk hjelp og støtte til å jobbe frem prototyper på hvordan denne utfordringen kunne løses. De jobbet med å finne økonomisk støtte til ideene og hvordan de kunne fremstille dem digitalt. Siste og fjerde trinn var å møte lokale myndigheter og miljøvernere og presentere de utviklede ideene gjennom en fysisk og en digital presentasjon.

Gjennom observasjon og semistrukturerte intervjuer med ungdommene ble det samlet inn data i henhold til forskningsspørsmålene. Utvalget til intervjuene skjedde ved å være fysisk til stede og presentere forskningsprosjektet i plenum på hver enkelt workshop. De som da meldte seg, ble intervjuet ut fra en intervjuguide som var lik for alle. De ble orientert om deres krav på absolutt anonymisering og at ingen av dataene skulle kunne spores tilbake til dem. I tillegg fikk de beskjed om at de når som helst kunne trekke seg. Det var gjennomgående en stor interesse og vilje til å delta, og det ble uttrykt et sterkt ønske fra mange om å få en tilbakemelding på resultatene av forskningsprosjektet, noe som ble lovet.

Selv om dette var et europeisk prosjekt, kom intervjuobjektene også fra flere ikke-europeiske land. Det var åtte norske deltakere med i prosjektet fra starten av. Etter andre trinn vare det to som gikk videre fra Norge.

Alle intervjuene foregikk i pauser i workshop-programmet slik at informantene ikke skulle gå glipp av noe av opplegget. Det ble gjort lydopptak med en varighet på rundt 30 minutter i snitt. I tillegg ble det også gjennomført uformelle intervju gjennom samtaler med deltakerne underveis, som for eksempel ved måltider og sosiale aktiviteter. Disse anledningene ble benyttet bevisst som en del av datainnsamlingen.

I etterkant ble intervjuene transkribert og kodet. Kodingen skjedde manuelt ved å gå gjennom alle intervjuene, ved først å finne empirinære koder, for så

i neste omgang å finne grupperinger av kodene og sammenhenger mellom dem (Tjora, 2021, s. 219).

## Teori og tidligere forskning

For å forstå ungdommenes miljøengasjement i Smart-Y prosjektet i lys av danning presenteres her et pedagogisk perspektiv med vekt på det digitale aspektet ved danning.

### *Digital danning*

Bakgrunnen for det norske ordet danning er det tyske ordet «Bildung». Begrepet kan spores tilbake til antikken, og i opplysningstiden var det tenkere som Kant, Herder, Humboldt og Schleiermacher som bidro til å definere begrepet (Klafki, 2014). Danning omfatter utviklingen av ens indre liv, det menneskelige sinn, sjel og person (Biesta, 2002). Det omhandler det individuelle og subjektive, og det handler om «becoming and being somebody» (Biesta, 2002, s. 343). Biesta hevder at utdanning bør være noe mer enn læring i form av overføring av kunnskap og verdier, og at konseptet danning (Bildung) åpner for å si noe annerledes om utdanning. (Biesta, 2002, s. 345). Danning (*Bildung*) skjer i møte med andre virkeligheter, og internett kan være en slik møteplass (Biesta, 2002, s. 350). Ifølge Biesta består danning av tre domener: kvalifisering, sosialisering og subjektivitet som utfyller hverandre og sammen bidrar til danning. Subjektivitet er den autonome delen av personligheten som tar selvstendige valg basert på kunnskap og erfaringer (Biesta, 2020).

I Klafkis konsept «kategorial danning» fokuseres det på innholdet i læringsopplevelsen. Danning er en relasjon mellom individet og verden, og i en læringsprosess vil visse deler av verden bli tilgjengelig for individet og bidra til selvforståelse. Det åpnes opp for erfaring, tenking og handling i pedagogiske prosesser. Videre er en «kritisk-konstruktiv danning» hos Klafki en evne til kritisk å analysere samfunnet og arbeide for samfunnsmessig endring gjennom å bli en kritisk og aktivt deltakende borger (Klafki, 2014).

Bærekraftsholdninger vil kunne forstås på en tilsvarende måte, som danning av demokratiske verdier, slik Dewey beskriver det i *Democracy and educa-*

tion (1966). Han hevder at utdanningens mål er å utdanne for medborgerskap. Sjöström et al. (2017) forstår danning ut fra minst fem forskjellige kategorier. Det kan være von Humboldts klassiske *Bildung*, en anglo-amerikansk liberal utdanning, en skandinavisk «folkedanning», en demokratisk utdanning eller en kritisk-hermeneutisk *Bildung*. En demokratisk utdanning kan forstås tett opp til Deweys forståelse av utdanning til demokratisk medborgerskap (Dewey, 1966).

Med fremveksten av digitale medier har pedagogikken fått både nye muligheter og nye utfordringer (Forkosh, Baruch & Erstad, 2018). En viktig oppgave for pedagogikken blir å dyktiggjøre den oppvoksende slekt til å forholde seg til mediene på en konstruktiv måte og oppøve mediekompetanse og digital danning (Bundsgaard, 2023; Erstad, 2010; Fuglseth, 2020; Johansen, 2022; Schofield, 2018; Staksrud, 2017).

I norsk skole er det ikke en klar og entydig forståelse av hva som menes med digital kompetanse eller digital danning (Gran, 2018). Ifølge Allan Martin er en slik digital kompetanse, eller «digital literacy», noe langt mer enn teknisk kunnskap og forståelse, men også nær knyttet opp mot det samfunnsmessige. Det dreier seg om å anvende digitale ferdigheter til å mestre selve livet, og her er evnen til kritisk tenkning helt sentral (Martin, 2008, s. 164). *Bildung* representerer danning av både det unike individet og dets medlemskap i samfunnet (Martin, 2008, s. 166). Martin har tre ulike nivå av «digital leseferdighet» som et rammeverk. Det første nivået er de konkrete ferdighetene og holdningen til teknologien. Det andre nivået er hvordan disse ferdighetene rent praktisk blir brukt og satt ut i livet. Det tredje og siste nivået er den digitale transformasjonen, eller hvordan man bruker ferdighetene og holdningene til å skape noe nytt gjennom innovasjon og kreativitet (Martin, 2008, s. 167). Dette synes å ligge nært opp til Søbys (2008) forståelse av begrepet «digital bildung» som en mer holistisk forståelse av hvordan barn og unge lærer og utvikler sin identitet.

## Miljøengasjement og handlingskompetanse

En nyttig måte å forstå hvordan digitale medier påvirker ungdommenes engasjement for en bærekraftig utvikling (Breiting & Mogensen, 1999; Mogensen & Schnack, 2010), er Jensens skille mellom «pro-environmental behaviour» og «action competence». Med «pro-environmental behaviour» menes det at

ytre faktorer blir endret, ved at det for eksempel legges til rette for kilde-  
ortering, billigere kollektivtrafikk og lignende. Dette vil ikke nødvendigvis  
bidra til en mer miljøbevisst befolkning. Jensen argumenterer for å utvikle  
elevenes handlingskompetanse, hvor deres kognitive refleksjon knyttet til de  
handlingene de gjør, får en større plass.

## *Nyere forskning*

Et forskningsprosjekt (Leal et al., 2018) prøvde ut Mezirows teorier om trans-  
formativ læring (1990) på undervisning om bærekraftsspørsmål i høyere  
utdanning. Det ble gjennomført kvalitative studier i syv forskjellige land,  
og funnene viste at bærekraftig utvikling ikke var tilstrekkelig forankret  
i pensum. Det ble avdekket et behov for kollaborative tilnærminger på tvers  
av disipliner for å jobbe med bærekraftsspørsmål.

I en EU-rapport (Lenz & Backes, 2022) settes det søkelys på ulike land  
og lokalsamfunns arbeid med utdanning for et mer miljøbevisst tankesett.  
Rapporten konkluderer med at det er en stor variasjon i hvor stor grad det  
er utviklet en helhetlig kultur og sammenheng som tilrettelegger for en slik  
utvikling. Lillian Gran (2020) viser i sin doktoravhandling at det er et gap  
mellom elevenes og lærernes forståelse av digital danning. Hennes forskning  
viser at lærerne har en tendens til å legge ansvaret for den digitale danninga  
over på foreldrene, mens det i skolen og undervisningen legges mer vekt på  
de konkrete digitale ferdighetene (Gran, 2020).

## **Analyse og funn**

Som et resultat av kodingen av datamaterialet dannet det seg et mønster av  
hvordan informantene forholdt seg til det digitale i sin generelle læring, og  
spesifikt i dette prosjektet hvordan de brukte internett og sosiale medier til  
å lære mer om og engasjere seg i miljøvern og bærekraftsspørsmål. Analysen  
i det følgende er systematisert ut fra temaene som kunne avleses.

## Digital læring og digital danning

Det var et visst aldersspenn mellom deltakerne, og dette gjenspeilte seg i hvordan de hadde orientert seg når det gjaldt bærekraftsspørsmål. En av kvinnene som var 28 år, var allerede inne i sitt doktorgradsarbeid. Hun studerte biologi og jobbet med biologiske spørsmål knyttet til miljøvern. En gutt på 25 år var i masterløpet sitt og var opptatt med å finne gode, miljømessige løsninger innen jordbruk. De hadde begge allerede tilegnet seg mye kunnskap om miljøvern og brukte Smart-Y-prosjektet til å utvikle dette engasjementet videre. Smart-Y var derfor ikke stedet for dem til å tilegne seg helt ny kompetanse på området:

*I was 24 when I finished university and in the middle of my degree I started thinking more about sustainability. I was 22 in the covid days and then I had more time in my home, searching for things in Google and reading some articles and stuff. (John, 25)*

Utgangspunktet deres var forskjellig, men et fellestrekk var det digitale betydning ikke bare for deres tilegnelse av ny kunnskap, men også hvordan de valgte å forholde seg til den. Dette sto i sterk kontrast til deres tidligere erfaring med skolevesenet som bare til en viss grad hadde gitt dem kunnskap om bærekraftsutfordringer, men som ikke hadde bidratt til å motivere dem og engasjere dem i slike spørsmål:

*They don't focus at all, they usually tell you, they make some seminars they tell you about energy and waste of food but they don't actually get any deeper than that. They just PowerPoint with some basic tips. (John, 25)*

I prosjektet, derimot, opplevde de at digitale verktøy bidro til videre læring. Denne læringen skjedde gjennom forskjellige oppgaver de jobbet med individuelt og i grupper. Dette opplevde de som en stimulerende form for læring, og den bidro til å stimulere deres videre personlige utvikling:

*You have more time to work on an idea now, now I have the tools and then the methods to work on it. (John, 25)*

Sosiale medier ble forstått som et tydelig alternativ til tradisjonell skolegang. For å kunne tilegne seg tilpasset kunnskap var det de sosiale mediene en tydde til. Antonella understreket dette ved å vise til sin interesse for å starte sin egen business innen hudpleie, og at det da var sosiale medier hun så til for å kunne lære mer:

*The school and university just provide the hard skills. I think it will take care more practical ways to do things, not only lectures. I did the environmental chemistry and we did just some lectures but most of the times young people just passed their exams and they forget them. Through social media you connect with people who knows about your topic of interest, and you learn more practical ways from them. (Antonella, 22)*

Hun fortalte videre at hun på denne måten brukte internett aktivt til å skape sin egen karriere, i interaksjon med de andre ungdommene, gjennom erfaringsutveksling. En av informantene så på de mulige negative sidene ved sosiale medier:

*There is a lot of content that promotes sustainability it promotes like healthy life lifestyles maybe recycling environmental ecology, but I honestly think that that side of social media is a little bit overshadowed by the fun stuff that don't really give you something practical implication. (Ruth, 28)*

Selv om internett og sosiale medier hadde en svært sentral plass i ungdommenes liv, uttrykte de fleste en kritisk og selvstendig holdning til digitale verktøy og sosiale medier.

## Informasjonsdeling

En av informantene som var i slutten av tyveårene og hadde kommet langt i studiene, la stor vekt på sosiale mediers betydning for hennes utvikling, spesielt på det faglige området. Hun uttrykte at sosiale medier var plattformen en måtte benytte seg av om en skulle nå ungdommen, for å informere

og som et verktøy i utdanningen. Og all informasjon om miljøvern er god informasjon, selv om motivet skulle være kommersielt:

*I think that social media is the easiest channel to access as many people as possible and to shape their mind. I'm not talking about greenwashing. I don't care what are the reason why the companies are investing in sustainability. Any reason is good. (Ruth, 28)*

Det samme gjaldt for henne selv. Hun knyttet sosiale medier sterkt opp mot sin egen faglige utvikling og sitt ønske om å kunne bidra også innen bærekraftsspørsmål:

*I even myself I follow a lot of science, the scientists on social media, and they publish for example. I don't know something about bacteria that I didn't know before like they even share research papers but written in the way that is accessible to the people. (Ruth, 28)*

Når det gjaldt å følge med på hva som skjer i samfunnet, og også følge opp sine sosiale kontakter, var det helt nødvendig å være på sosiale medier.

## Relasjonsbasert kunnskapsdeling

Gruppene som jobbet sammen på workshopene, var i større eller mindre grad satt sammen av ungdommer fra ulike nasjonaliteter. De aller fleste trakk dette frem som noe positivt. Svært mye av den sosiale praten gikk med til å utveksle kulturelle erfaringer, likheter og ulikheter, og i gruppene dro man veksler på hverandre:

*I really love networking and connecting with people. I'll have fun with it because I can learn different things about different cultures, I think it's new ideas which is important because especially when you want to become entrepreneurs you have to be open to new ideas to new ways of thinking and by connecting with people. (Antonella, 22)*

Den interkulturelle interaksjonen var en svært sentral del av møtene mellom ungdommene, og de uttrykte både det interessante i det å møte andre kulturer og også hvordan det betydde noe for den personlige utviklingen deres. En av jentene som hadde vært lite på sosiale medier inntil for noen få år siden, uttrykte hvor mye det hadde betydd både for hennes generelle kunnskapstignelse og personlige utvikling gjennom den digitale virkeligheten.

## *Personlig utvikling og digital danning*

Det var en forutsetning at alle ungdommene i prosjektet skulle ha digitale medier. Gjennomgående for alle var også at det var gjennom sosiale medier at de hadde fått informasjon om Smart-Y-prosjektet og fått muligheten til å melde seg på. Videre var det også digitale ferdigheter som gjorde at de kunne delta i «hackathons» og komme gjennom nåløyet der og gå videre til en workshop. Hvilke digitale ferdigheter de hadde, og hvilke digitale medier de brukte, var avhengig av både utdanning, kjønn og alder. Flere trakk frem at Instagram var det mest vanlige blant dem, og i noen grad Facebook, mens Snapchat ble av noen oppfattet som de yngres arena:

*I mean everyone is here because of the social media, yeah there is no pigeon flying around like letters like the old times I mean everyone is here because of the social media, (John, 25)*

Noen av dem som var litt eldre og hadde kommet lenger i sin utdanning, la større vekt på bruken av internett som en informasjons- og kunnskapskanal. To av de yngste, som kom fra samme land, hadde lagt merke til at hovedstaden hadde et svært dårlig utbygd sykkelveinett. Deres idé var å utvikle en applikasjon som viste det veinettet som var, og som ved hjelp av sponsorer honorerte dem som benyttet seg av det, med rabatter, gaveabonnement, gratisvarer eller lignende. De håpet også på at dette skulle kunne være en spore til myndighetene om å bygge ut dette sykkelveinettet og på den måten få ned antall forurensende biler i bykjernen.

Det var et gjennomgående trekk hos flere av informantene at de gjennom prosjektet ville ta med seg lærdom om hvordan de kunne ta i bruk tekniske applikasjoner til å få solgt sine idéer til beslutningstakere, politikere og mulige

sponsorer. Gjennom en slik kunnskapstilegnelse ønsket de å bli entreprenører og skape sin egen virksomhet, slik en av informantene uttrykte det:

*I hope I can apply some of this knowledge in (my home country) and learn how I can approach the right people about crowdfunding. I haven't done it before, and I hope I will learn something about different types of digital tools that I can use for better presentation of how to organize my speech when I shall present my ideas. (Andreas, 16)*

Etter å ha presentert disse funnene settes dette nå i lys av de pedagogiske perspektivene som ble presentert tidligere. Nedenfor vil vi derfor diskutere dette ut fra den presenterte teorien og forskningen.

## Diskusjon

Denne diskusjonen vil sette et spesielt søkelys på sammenhenger mellom generell læring og det digitale rolle i ungdommenes danning med utgangspunkt i problemstillingen om hvordan miljøengasjement sammen med digitale ferdigheter kan styrke digital danning.

### *Digital læring og digital danning*

Informantene beskriver en skuffelse over, eller i det minste en konstatering av, at den offentlige skolen ikke har hatt en bevisst og målrettet undervisning i miljøspørsmål. Engasjementet deres har kommet gjennom sosialisering i sosiale medier og bevisste valg som har fulgt av dette. Som Paulsen og Tække beskriver (2016), har internett og sosiale medier bidratt til en helt annen pedagogisk kontekst. Mens man før hadde mer lukkede klasserom der kunnskapsoverføringen og læringen for det meste gikk én vei, har vi nå oftere en internettmediert læring som skjer gjennom dialog og samhandling med andre. Den digitale virkeligheten har ikke bare åpnet for en helt ny og mediert mulighet for læring (jf. Paulsen & Tække, 2016; Tække & Paulsen, 2019), men som flere av ungdommene uttrykte det, kan internett og sosiale

medier bidra til en mer aktiv, samfunnsmessig interaksjon. Studentene kan for eksempel ta selvstendig stilling til og aktivt engasjere seg i miljøspørsmål, slik som i dette tilfellet.

I samhandling med de andre deltakerne og gjennom undervisningen i workshopen ble de digitale ferdighetene videreutviklet, og flere uttrykte at denne lærdommen var praktisk og nyttig på en slik måte at de kunne ta den med tilbake til sine hjemland og bli i stand til å skape noe nytt, og i noen tilfeller også bidra til eget levebrød, samt påvirke myndighetene til miljømessig handling. Flere informanter ga på denne måten uttrykk for at de ikke bare hadde de rent tekniske ferdighetene og evnene til å sette disse ut i en yrkesmessig kontekst, slik Martin beskriver i nivå en og to av «digital leseferdighet» (Martin, 2008). De kan også sies å ha tilegnet seg det tredje nivået, der de er i stand til innovativ og kreativ virksomhet, eller det som Biesta betegner som subjektivering (Biesta, 2002). Deres oppfatninger av tidligere skolegang og erfaringer med skolevesenet ble nå kontrastert med å se på seg selv som deltakere og medborgere med et mål om å jobbe for et mer bærekraftig samfunn. I samsvar med Sjöström et al. (2017) har de utviklet seg i retning av Deweys forståelse av demokrati som medborgerskap (Dewey, 1966). De tok ansvar både for sin egen læring og danning (Erstad, 2010, 2018; Johansen, 2022), for eksempel ved hjelp av blogging og utveksling av kunnskap med likesinnede. Det kan også være gjennom mer utstrakt bruk av internett og sosiale medier som Google og YouTube (Erstad, 2010; Fuglseth, 2020; Schofield, 2018).

## *Personlig utvikling og digital danning*

Smart-Y-prosjektet har gitt ungdommene mulighet til å jobbe aktivt med å utvikle sine ideer for en mer bærekraftig verden. Flere av dem har tatt aktive valg. Gjennom utdanning eller lokalt miljøengasjement tilkjenner de en økt handlingskompetanse fordi de rent konkret har fått både tid og ressurser til å jobbe videre med sine ideer. Dessuten har de fått tips og muligheter til å sette disse ut i livet (Breiting & Mogensen, 1999; Jensen & Schnack, 1997; Mogensen & Schnack, 2010). I tråd med Jensens (2002) forståelse av handlingskompetanse viser ungdommene ikke bare en ren «pro-environmental behaviour», men også en handlingskompetanse som inkluderer en kognitiv refleksjon knyttet til handlingene.

Klafkis konsept om «kategorial danning» handler om å forstå verden gjennom nøkkelkategorier. I en digital tidsalder kan dette tolkes som å forstå digitale verktøy og plattformer og hvordan de former vår opplevelse av verden (Klafki, 2014). Dette kom frem gjennom flere av ungdommenes uttalelser om den sentrale plassen de digitale verktøyene og mediene hadde i deres opplevelse og engasjement i samfunnet.

## Oppsummering og veien videre

Problemstillingen i denne studien var: *Hvordan kan miljøengasjement sammen med digitale ferdigheter styrke digital danning?*

Ungdommene i prosjektet er oppvokst med digitale medier og var kompetente og reflekterte brukere av disse allerede i utgangspunktet. Uten en slik kompetanse hadde det ikke vært mulig for dem å få informasjon om Smart-Y og få meldt seg på. Videre måtte denne kompetansen være såpass god at de kunne konkurrere ut andre ungdommer for å komme videre i prosjektet, i og med at utvelgelsen delvis var basert på god beherskelse av digitale applikasjoner.

Empirien viser at prosjektet ikke bare bidrar til læring om miljøspørsmål og bærekraftig utvikling. Den «digitale leseferdigheten» og den digitale danningen kan i *Smart-Y*-prosjektet skje på tre ulike nivå (Martin, 2008). På det første nivået vil deltakerne tilegne seg nye ferdigheter gjennom å lære seg relevante apper og dataprogram som blir presentert i prosjektet, og videreutvikle sine allerede gode dataferdigheter. På det andre nivået vil de, gjennom workshops og interaksjon med lederne og de andre deltakerne, få hjelp til å anvende disse nye ferdighetene og sette dem ut i livet. Det tredje nivået vil sette i gang kreative prosesser hos dem og bidra til økt bevissthet og kanskje også holdningsendringer knyttet opp mot miljøspørsmål. Det vil bli en danning til medborgerskap og bygging av demokratiske verdier.

En mulig anbefaling på bakgrunn av resultatene fra dette forskningsprosjektet vil være at myndigheter og skolesystemer i større grad legger til rette for en kombinasjon av lokale initiativ, der ungdommer får komme sammen og brainstorme ideer, og at disse ideene blir fanget opp, stimulert og videreført av personer og institusjoner som sitter på midler og muligheter til å sette dem ut i livet. Dette må ses i sammenheng med ungdommenes egne teknologiske

ferdigheter. Ved å legge mer vekt på det potensialet som ligger i disse ferdighetene, i form av egenlæring, læring til personlig vekst og utvikling, læring som leder til samfunnsengasjement og medborgerskap, vil en også legge til rette for digital danning.

## Referanser

- Albareda-Tiana, S. (2021). Empowering and mobilizing youth for SDG 12. In W. Leal Filho, A. M. Azul, L. Brandli, Q. L. Salvia & T. Wall (Red.) *Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer Nature.
- Biesta G. (2006). *Beyond Learning*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2002a). Bildung and modernity: The future of bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 343–351. Springer. <https://doi.org/10.1023/A:1019874106870>
- Biesta, G. (2002b). How general can bildung be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 377–390. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00282>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
- Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349–353.
- Buckler, C. & Creech, H. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report*. Unesco.
- Bundsgaard, J. (2023). *Digital dannelse*. Cappelen Damm.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education (1916). *Jo Ann Boydston (ed.). The Middle Works of John Dewey*, 9, 1899–1924.
- Erstad, O. (2010). Media literacy and education: The past, present and future. I S. Kotilainen & S.-B. Arnolds-Granlund (Red.), *Media literacy education. Nordic perspectives* (s. S. 15–27). Nordicom.
- Forkosh Baruch, A. & Erstad, O. (2018). Upbringing in a digital world: Opportunities and possibilities. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 377–390.
- Fuglseth, K. S. (2020). Digital danning med m-læring?: Dannelsesdidaktiske perspektiv på læring med digitale ressurser. *Prismet*, 71(1), 45–58.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: en overordnet interkulturell kompetanse: en systematisk litteraturgjennomgang av dannelse i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 214–246.
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental education research*, 3(2), 163–178.
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, Action and Pro-Environmental Behavior. *Environmental Education Research*, 8(3), 325–334. Routledge.
- Johansen, S. L. (2022). *10 tanker om digital dannelse*. Dafolo.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. utg.). Forlaget Klim.
- Kowasch, M., Cruz, J. P., Reis, P., Gericke, N. & Kicker, K. (2021). Climate youth activism initiatives: Motivations and aims, and the potential to integrate climate activism into ESD and transformative learning. *Sustainability*, 13(21), 11581.
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R. & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production*, 199, 286–295.
- Leicht, A., Heiss, J. & Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5). UNESCO publishing.

- Lenz, T. & Backes, S. (2022). *Education for environmental sustainability: policies and approaches in European Union Member States. Policy and Research Mapping Report for Luxembourg*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the “Digital Society”. *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30(151), 151–176.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the «new»discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59–74.
- Paulsen, M. & Tække, J. (2019). Bildung through social media. *Netcom. Réseaux, communication et territoires*, 33(1/2), 125–142.
- Schofield, D. (2018). Digital danning i skolen: Etikk, ansvar og refleksiv kompetanse. *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforlaget.
- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. & Eilks, I. (2017). Use of the concept of Bildung in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192.
- Staksrud, E. (2017). Et gagns digitalt menneske? I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft*, 168–183. Gyldendal.
- Søby, M. (2008). «Digital competence – From Education Policy to Pedagogy: the Norwegian Context». *Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30(151), 119–150.
- Thunberg, G. (2019). *No one is too small to make a difference*. Penguin.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tække, J. & Paulsen, M. E. (2016). Bildung in the era of digital media. *Journal of Sociocybernetics*, 14(1).
- Vallabh, P. (2018). Youth on the move: intentions and tensions. *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, 157.
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Tiden.

Dralega, C.A. (2024). Video game regulation, literacies, and marginality. Multicultural and user-centred research initiative empowering immigrant families in Norway. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 171–186). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380311>

11

# Video game regulation, literacies, and marginality

*Multicultural and user-centred research initiative empowering immigrant families in Norway*

Carol Azungi Dralega

## Introduction

The rising popularity of video games in Norway and worldwide is often accompanied by concerns. One of the main concerns is that video games are experienced as a source of conflict within many family contexts. The underlying cause of conflict/concern has been the duality of associating gamers as digital

natives and parents as digital immigrants (Dralega et al., 2019). As digital immigrants, parents arguably lack the knowledge and skill sets to identify with or understand the digital worlds within which their young ones were born, identify with and understand (Dralega & Corneliussen, 2018a; *Ibid.*). Research into video game culture within family contexts has often implicated the “negative effects” of video games as key concerns, especially for parents. For instance, from the debates in the late 1990s and early 2000s, parents were concerned that violent video games would desensitise their children to violence and make it easier for them to resort to violent acts in everyday life (Griffiths, 2005; Karlsen, 2015). This concern has been debunked in later research, such as Ferguson and Wang’s longitudinal study (in 2019). Although this debate occasionally appears in the news media and the like, the greater concern now seems to have shifted to time-use (Handlingsplan 2019–2021; Media Authority, 2018; 2020; Frøyland et al., 2010). Parents with immigrant backgrounds have also identified the challenge of time-use (Dralega & Corneliussen, 2018a; 2018b; Seddighi et al., 2018). According to Ask (2011), many parents are worried that their children are “trapped” in the games, stealing time from school, friends, family or other, more “valuable activities”. In an argument that is relevant today, Ask found that many parents worry about their children becoming “addicted”. Other concerns with video gaming are associated with hegemonic gendered patterns of exclusion (Dralega & Corneliussen, 2018b) and “information poverty” or limited media literacy among parents with immigrant backgrounds (Dralega et al., 2020; Dralega et al., 2023).

This chapter is an offshoot of several research projects that explore the concept of digital Bildung (“formation”) generally and specifically the understanding of video game cultures, digital identity formation, and digital parenting as an out-of-school activity (Buckingham, 2015). Our 2017 study focused on video game habits, identity construction, and self-regulation among immigrant youth (Dralega & Corneliussen, 2018a).

Because this study was missing parental or family contexts, we embarked on a broader study (in 2018) examining causes of conflict and regulatory strategies within family contexts. The resultant regulation models, including helicopter and dialogical parental models, are published in Dralega et al. (2019).

Moreover, the study’s regulation patterns pointed out three factors.

A) There was a lack of knowledge and information about video games and their regulation. More importantly, in relation to media literacy, the parents in the 2018 study did not have information nor a deeper understanding of existing regulatory resources, e.g., from the Norwegian Media Authority or the Multicultural Initiative and Resource Network (MiR) and others. B) The parents also highlighted the need for informational resources in multiple languages beyond English and Norwegian. C) Some parents wanted information and knowledge that included socio-cultural sensitivity.

The subsequent study undertaken in 2020 by Dralega, Seddighi, Corneliusen and Repstad, offers the main data source for this chapter, and is focused on preventing conflict and problematic video game habits in immigrant family contexts in Norway. Building on the previous two studies, this study aimed to identify concrete gaps in terms of parental needs regarding digital media literacy and offers concrete solutions to those needs – with a different informant base than in the two former studies.

This chapter explores the research methodologies of the above-mentioned research project – particularly focusing on how the methodologies incorporated the multicultural elements and specific user needs in both the project process and outcomes.

This leads to the following research question: What are the informational and media literacy needs of families with immigrant backgrounds, and how are these needs met and what processes are involved?

Conceptually, the chapter draws from Buckingham's (2015) interpretation of the German concept of digital *Bildung* as a broader form of informal education about media literacy that is not limited to formal, technical skills or narrow functional skills but rather an expansive knowledge that empowers people to thrive within society (Buckingham, 2015). Buckingham's perspective on digital *Bildung* establishes the foundation for further analysis that draws on the associated principles of a) digital media literacy (Rasi et al., 2019), b) inclusiveness and participation, and c) user-centred development communication, initiatives, and resource development (Freire, 2020; Mefalopulos & Tufte, 2009).

The following sections include a methodological explanation. This will be followed by a finding, a discussion and concluding remarks.

## Methodology

The study, which is the focus of this chapter, had the main objective of conducting a qualitative mapping of the informational needs to empower families as reflective facilitators of children's digital development and overall well-being. Employing principles of action research (O'Brien, 1998; Somekh, 2005), the project sought active involvement from various stakeholders, including target users, researchers, voluntary organisations and a developer. These groups contributed to identifying user needs, planning, and developing user-informed resources and disseminating these back to the target users (Ibid.). Engaging relevant stakeholders in the process helped gain new understanding, share ideas, and raise awareness (Somekh, 2005).

### *Multistakeholder partnership*

It was important to ensure that action and progress were in line with the needs of the target group – e.g., language, accessibility, cultural and religious considerations. We started the qualitative research study with a process of multi-stakeholder dialogue to discuss challenges and proposed solutions (Kemmis & McTaggart, 2005; Lewin, 1946; Gills et al., 2008). We envisioned four main phases: data collection, analysis and development, implementation and feedback, reassessment, and dissemination. Three types of actors were brought together to participate with different competencies and needs. These were the researchers, the reference group (a voluntary organisation working with immigrants), and the users (parents and young people). Given the research's descriptive, analytical and explanatory objectives, researchers adopted an interpretive research design using qualitative methodology (Bryman, 2019). The research design includes document analysis, three focus groups with parents, a questionnaire sent to their children, and a dialogue seminar with parents and the other stakeholders. Note that data involving the parents is the focus here.

### *Document analysis*

We analysed relevant documents from the Norwegian Media Authority, the Multicultural Initiative and Resource Network (MiR), and others who

have done similar work. The aim was to obtain information from relevant documents and resources to better understand the issue (Curry et al., 2003). This was later incorporated into the informational resources developed for the parents.

### *Focus group (dialogue meetings)*

Parents of young people who play video games were invited to 3 focus groups where the aim was to identify key issues around video game/regulation and to explore the need for preventive measures. Information from users later served as a starting point for developing interventions (Gill et al., 2008). The selection criteria were that they had a non-Western background and that they had adolescents aged 13–19 years, girls and boys, and at least one member of the family who was a regular gamer. The families were recruited from Eastern, Western and Southern Norway. The NGOs helped us recruit from their networks.

### *Dialogue seminars*

All stakeholders (the researchers and representatives from Multikulturelt Initiativ og Ressursnettverk -MiR, Vestland Innvandrerråd – VI, Norges Multikulturelle Senter – NOMKUS, Spillavhengighet Norge were invited to a dialogue seminar to discuss the collected data and brainstorm on possible interventions to be reworked in line with the participatory research approach (Berg et al., 2004; Curry et al., 2003).

The analysis is based on the conceptual frames and the codes/themes generated from the fieldwork (Charmaz, 2006, p. 10). The study was permitted and followed Norwegian research ethics guidelines (SIKT), meaning informants' identities have been anonymised (NESH 2021). Limitations of the methodology include a) few informants (16 families), b) few voluntary organisations (4), c) limited participation (four sessions) due to short project duration (one year) and limited resources, including few languages (maximum of five languages). Nevertheless, the partners' efforts, the process, the final results, and the feedback from the testing all offer useful insights here, given

that the permissions to utilise the data (quotes) expired by the time of writing this paper. That explains why quotes have not been included here and why the materials used in this chapter are derived from the project's online resources.

## Presentation of findings

This chapter explores how parents with immigrant backgrounds are empowered with digital literacy (digital becoming or development). The following sections on findings and discussion shed a light on a) the parental needs for digital media literacy, b) the processes employed in the empowerment process (looking for dialogue, participation and multi-cultural multi-stakeholder involvement), and c) establish what resources are developed and how they related to the expressed needs and processes above.

### *Establishing the informational, skills and capacity needs of the target groups*

The informational needs and gaps in media literacies in relation to video game regulation were captured through focus groups with parents in three regions and the surveys shared with their children. The aim was to obtain an understanding of the needs in order to develop targeted resources more accurately. Several needs were highlighted.

The first was a lack of necessary knowledge and information about video games. In their 2018 study, Seddighi, Dralega and Cornelissen (2018) found the same gap among parents with a migrant background. This study confirms the deficiency, which included a lack of basic information about video games – pros and cons of video games, age limits, limit setting/regulation, etc. This was due to insufficient knowledge of Norwegian. Informants, therefore, reported a lack of multilingual information and resources. An existing review of the literature indicated that existing resources were largely limited to one or two languages (Norwegian and English) (Dralega et al., 2019; 2020).

Further, the informants emphasised the need for resources and access to information in different platforms and formats that met the needs and competencies of parents. They suggested this could be information on the internet

and physical information booklets that needed to be made easily available. In addition, they mentioned the need for an online forum where parents can be anonymous (a chat forum) and the need to meet others in the same situation on theme evenings/course evenings (such as the project cooperation with NGOs where they are members).

The informants also mentioned the need for information videos in several languages. Multilingual illustrations and visualisation of video game information were necessary not only for those who had not mastered the Norwegian language but also for illiterate or semi-literate parents. Many parents often faced a challenge: they were too exhausted to seek information on computer games and the regulation of computer games on their own initiative. Short audio-visual materials were considered effective tools for such very busy parents. Such resources, it was argued, would also help create space for parents and children to discuss games.

### *Turning user needs and challenges into empowering resources through inclusive multiple stakeholder dialogue, processes and output*

The stakeholders were involved not only during the informant-recruitment stages but also as contributors in the discussions of challenges and solution development. These are included in the discussion below. Based on the user needs and the challenges obtained from the focus group discussions mentioned above, four concrete actions were taken after dialogue with all the stakeholders.

#### **Output 1 – An information booklet: ‘When computer games challenge family life – An infographics information booklet with advice and tips for immigrant families’**

The booklet: a) offers essential information and facts about video games and tips for regulating video games for migrant families, b) presented in two languages, c) shows summarised and easy-to-read content with illustrations and infographics, and d) can be used in a training context by the voluntary

organisations. Topics addressed here include: why are computer games popular among young people, computer game habits among immigrant youth in Norway, identity – what do immigrant youth say about it, girls and computer games, why so problematic – what are the causes of conflict over computer games, regulation of computer games in a family context, red flags – things to watch out for as parents, real or fake gambling money, taboos and parenthood, parents as role models, and information and knowledge gaps. There is also a ‘checklist’ of the most important things to remember as parents.

Needs-based and user-focused considerations in the resources, and specifically the booklet, correspond to principles around ‘communication for development’ and ‘participatory communication’ (Mefalopulos & Tufte, 2009; Dralega 2008; Freire 2020; Servaers et al. 1996). Freire (2018), for example, in ‘Pedagogies of the Oppressed’ emphasised the importance of considering the needs and skills of users when designing interventions. Freire believed that interventions, approaches, and processes meant to ‘help’ marginalised, especially adult people, who, for example, are illiterate, have weak literacy skills (and in this case, have insufficient Norwegian competence), and must consider the users’ culture, their point of view and their articulated needs. It also aligns with general media literacy principles (Livingstone, 2004) and arguments for promoting media literacy among adults (Rasi et al., 2018).

## **Output 2 – Cartoons: ‘Navigating video game regulation in the immigrant family context’**

The cartoons captured from the study reflect different approaches to video game regulation. The cartoons aimed to inform, entertain and generate discussion. As informed by the parents, the format appeals to people with limited English language skills and those who lack the time and skills to read difficult texts. Four themes were addressed: a) taboos and information gaps, b) money in video games, c) challenges around the regulation of video games, and d) mastering the regulation of video games. These short cartoons generated from the data were translated into five languages. Research impact is achieved when it is shared with target audiences in formats and languages that are democratic and accessible to them. Creative and fun pedagogies have been adopted to enhance experiential learning and reflection for adults who are

also often too busy to immerse themselves in difficult texts. Ethical considerations have been made in that the characters are presented respectfully and decently (see Dralega and Cei 2020, p. 24) (Rasi et al., 2018).

### **Output 3 – Leaflets on advice for parents and on age rating**

Two themes were addressed in the two leaflets, which have been translated into five languages. The first theme is: ‘Young people and video games – Advantages and disadvantages – Advice for parents and guardians’. This theme provides basic information on the positives and negatives of video games, tips on how families can avoid conflict and increase understanding of video games, and more information from other sources. The second theme ‘Young people and video games – Age rating, ‘ explains the meaning of PEGI and other symbols. In addition, this leaflet explains the purpose of age rating in video games (Dralega et al., 2020; Pegi<sup>1</sup>). The weakness of the leaflet resource is that we managed to develop only two; more were clearly needed, and again, there was a lack of resources to develop and translate more of these.

### **Output 4 – Video of young people speaking out on computer game regulation**

A video was developed with six young people who were not included in the above survey. They participated voluntarily with the permission of their parents. The aim was to include the voices of young people in the issue (Dralega, 2008; Dralega & Mainsah, 2012). The young people in the video talk about what video games (culture) mean to them and give advice to other young people and parents. The video is in Norwegian and has subtitles in four other languages (Dralega et al., 2020). Feedback from the testing indicated that it was useful for parents who participated to hear what young people thought about the importance of video games in their daily lives. At the same time, seen here as a limitation, the parents (in the test group) wanted the voices

---

1 <https://pegi.info/>

of parents and experts on the topic – something we did not have the time or resources to do.

In general, these four initiatives were well received, but there were requests for more resources that we did not have the time and capacity to provide. Following is a discussion of the findings.

## Discussion

### *Empowering families with minority and multicultural backgrounds*

This discussion starts from the reality that video games are a global phenomenon. This culture includes Immigrant youth (Dralega et al., 2017; 2018). At the same time, challenges related to video game regulation are not only an immigrant issue, as we mention in the study (Dralega et al., 2018), but an issue that concerns all parents (Media Authority, 2018; 2020; Dralega et al., 2023). However, in this analysis, we can only mention some experiences and challenges that reflect the cultural difference between the target group ‘families with immigrant backgrounds’ and ethnic Norwegians.

These differences and challenges are highlighted in cases where the informants come from a different culture, language, and with experiences from a different social system. In this chapter’s study, we identified taboos, lack of language skills, and illiteracy as some of our informants’ socio-cultural challenges. For example, our research shows that some parents (especially mothers) felt anxious about seeking help (such taboos were also taken up in the cartoons). This had several different reasons: a) conflict around video games was perceived as a taboo in some communities, and b) fear that they would be perceived as bad parents. In this context, fear of child protection services was particularly highlighted.

Classical media learning theory by Freire (2020), Berthelsen (2009), Knowles et al. (2015, 22-- ) and Rasi et al. (2020), among others, states that adults learn best when: a) they are motivated by their experience, interest, needs and competence, b) the learning is life-centred – when topics are based on their issues, challenges and experience, and c) they have control over their learning. The study found that parents not only lacked the necessary informa-

tion about video games and video game regulation; they, along with the young people, also lacked a critical understanding and the necessary media literacy (Rasi et al. 2020; Livingstone 2004). Therefore, the new resources highlight thematic discussions on such issues as *money* use in video games ('real or fake gambling money' in the information booklet p. 22–23, and *cartoons* p. 4–8); *gender* (girls and video games in the information booklet p. 14–15), *identity* (in the information booklet p. 12–13), *red flags* (information booklet p. 20–22), and *regulation* (in the information booklet p. 18–19).

The video, in which the young people speak, should increase the critical understanding of video games and regulation for other young people and parents. In these resources, the researchers convey the importance of several issues that reflect both literature and theory. This includes the importance of a) dialogue in the family (Media Authority, 2018, Dralega et al., 2019), b) commercialisation and monetisation in video games (Zendle et al., 2023), c) critical understanding of the implications and warning signs of video games (Rasi et al., 2020; Gentikow 2009), and d) gender and sexualisation in and through video games (Dralega and Corneliussen, 2018b). The choice of textual, audio, and visual formats as well as language translations promote critical media literacy feeds into the above-mentioned classical characteristics of learning for adults.

### *The role of inclusivity, dialogue and a multistakeholder approach*

Rasi et al. (2020), Freire (2018) and Dralega (2008) are among those who emphasised the importance of including 'users' and their contexts in developing and using learning resources. An inclusive, people-centred (youth included through a survey) and dialogical approach that included focus groups (parents) and a dialogical meeting (with stakeholders) helped achieve an outcome that reflected the needs of users.

The processes used here are similar to Freire's (2020), Berthelsen's (2009), Knowles' (2015, 22–23) and Rasi et al.'s (2020) suggestions for media literacy. Rasi et al. (2020) and Dralega (2008) called the utilised approaches and processes here for 'empowering'.

The four dialogue sessions (three focus groups and the dialogue seminar) gave us insights into how games are 'problematized' and regulated (McCall

2008; Dralega & Corneliusen 2017), including ethnicity, culture, and, most importantly, how problems could be solved.

We developed resources based on the users' wishes for action, insights from previous research, and resources from, e.g., Medietilsynet, MIR, brochures, courses, guidance, etc.

This approach was inspired by participatory development communication, which emphasises a 'bottom-up' approach, for example, starting from marginalised grassroots groups (Servaers, Jakobsen & White 1996; Dralega 2008).

Note that the format of the booklet on "When video games challenge families – tips for parents and youth" is tailored as a course/presentation in PowerPoint, with easy-to-read language (English and Norwegian) and visuals with illustrations. As well as being able to use the resources at home, they can be used in a group context. Parents' challenges and needs are highlighted in the resources so that organisations can help with concrete activities and cooperation initiatives with schools and municipalities, for example. All resources are free and accessible to everyone. In this way, the project has addressed what Mefalopulos and Tufte (2009), Freire (2020), Dralega (2008), and Servaers, Jacobson and White (1996) emphasised as empowering, i.e. the importance of meeting users' needs, capacities, culture, and skills.

## Concluding remarks

This chapter explored the research question: *What are the informational and media literacy needs of families with immigrant backgrounds, and how are these needs met and what processes are involved?* The aim was to share insights from a study (Dralega et al. 2020) on the challenges and needs migrant families have regarding video game regulation and how these needs could be met, and challenges prevented.

In the study, we established a lack of knowledge and information about video game regulation, some of which was also discovered in a previous study (Dralega, Seddighi and Corneliusen 2018). Further, a lack of corresponding resources in multiple languages beyond English and Norwegian matches a finding in the research by Netteland and Dralega (2012), which pointed out how limited the public sector in Norway considered the information needs of immigrants to be, both at the municipal and state levels. In that study,

we found that public digital services and information were not adapted for immigrants; they were created ‘top-down’ without consulting the users, and the digital services were difficult to navigate. In addition, the desire of some parents for information and knowledge that deals with cultural conditions was identified as another need (Dralega et al., 2020).

The Dralega et al. (2020) project responded to the target groups’ needs, capacities, and skills (Freire 2018; Dralega 2008; Servaers, Jacobson and White 1996). The social and multicultural perspectives and needs were captured through audio, visual images, and verbal texts using easy language and translated into five languages. These were all tested and made available for free to the public<sup>2</sup>.

An important contribution of the study and this chapter is the applied methodological approach that provides insight into how action research can help meet the informational and literacy needs of ‘ethnic minorities’. We see manifestations of marginality among several of the target groups who, as “outsiders” within the Norwegian society and also as digital immigrant close relatives parenting digital native children, are constrained both by language, socio-cultural limitations as well as digital and informational illiterate- or semi-literate. The study shows that through a multi-actor collaboration and an inclusive process with the users at the centre, it is possible to deliver need-based and user-friendly services to minority target groups – in the case of this study, immigrant families who have children playing computer games.

---

2 <https://www.nla.no/forskning/fou-prosjekt/dataspill/gratis-ressurser/>

## References

- Agdestein, M. (2009). *Skjulte spillere? En studie av kvinner som spiller dataspill* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Ask, K. (2011). Spiller du riktig?–Tid, moral og materialitet i domestiseringen av et online dataspill. *Norsk medietidsskrift*, 18(2), 140–157. DOI: 10.18261/ISSN0805-9535-2011-02-04
- Berg, B. L., Lune, H. & Lune, H. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (Vol. 5). Pearson.
- Berthelsen, D. (2009). Participatory learning: Issues for Research and Practice. In D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (Eds.), *Participatory learning in the Early Years. Research and Pedagogy* (p. 1–11). Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. Sage.
- Corneliussen, H. G. & Rettberg, J. W. (2008). *Digital culture, play, and identity: A World of Warcraft reader*. MIT Press.
- Curry, L. A., Nembhard, I. M. & Bradley, E. H. (2009). Qualitative and mixed methods provide unique contributions to outcomes research. *Circulation*, 119(10), 1442–1452.
- Dralega, C. A. & Cei, D. (2020). *Navigating Videogame regulation in immigrant family contexts: Cartoons*. NLA report. <https://www.nla.no/globalassets/bilder/forskning/forskningsprosjekt-dataspill/oppdaterte-versjoner/2a-cartoons-navigating-video-game-regulation-2503.pdf>
- Dralega, C. A. & Corneliussen, G. C. (2017). *Intersectional perspectives on video gaming among immigrant youth in Norway*. Vestlandsforskning Rapport, 12/2017.
- Dralega, C. A. & Corneliussen, H. G. (2018a). Gaming and identity construction among immigrant youth in Norway: Convergent glocal contexts. In H. Hogset, D. M. Berge & K. Y. Dale (Eds.), *Det regionale i det internasjonale, Fjordantologien 2018* (p. 187–205). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031224-2018-11>
- Dralega, C. A. & Mainsah, H. (2012). Ethnic minority youth participation in the production and consumption of social media in Norway. *Vestlandsforskning Rapport*, 2012.
- Dralega, C. A. (2008). *ICT Based Development of Marginal Communities: Participatory Approaches to Communication, Empowerment and Engagement in Rural Uganda*. Unipub.
- Dralega, C. A. & Corneliussen, H. G. (2018b). Manifestations and Contestations of Hegemony in Video Gaming by Immigrant Youth in Norway. In A. A. Williams, R. Tsuria, L. Robinson & A. Khilnani (Eds.), *Media and Power in International Contexts: Perspectives on Agency and Identity* (Vol. 16, p. 153–169). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2050-206020180000016011>
- Dralega, C. A., Mainsah, H. N., Dahle, M. S. & Repstad, H. (2023). *Videogames and Critical Media Literacy in Family Contexts in Norway*. Rapport. Medietilsynet/Rådet for Anvendt Medieforskning (RAM). NLA Høgskolen Kristiansand og OsloMet. [ram-report.pdf \(nla.no\)](https://www.nla.no/globalassets/bilder/forskning/forskningsprosjekt-dataspill/oppdaterte-versjoner/1a-english-booklet.pdf)
- Dralega, C. A., Repstad, H., Corneliussen, H. G. & Seddighi, G. (2020). *When Video games challenge families: Advice and Tips for Immigrant parents*. NLA report. <https://www.nla.no/globalassets/bilder/forskning/forskningsprosjekt-dataspill/oppdaterte-versjoner/1a-english-booklet.pdf>

- Dralega, C. A., Seddighi, G., Corneliusen, H. G. & Prøitz, L. (2019). From helicopter parenting to co-piloting: Models for regulating video gaming among immigrant youth in Norway. In Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice (Eds.), *Modeller, Fjordantologien 2019* (p. 223–241). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215034393-2019-10>
- Ferguson, C. J. & Wang, J. C. (2019). Aggressive video games are not a risk factor for future aggression in youth: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8), 1439–1451. DOI: 10.1007/s10964-019-01069-0
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the Oppressed. *Toward a sociology of education* (p. 374–386). Routledge.
- Frøyland, L. R., Hansen, M., Sletten, M. A. S., Torgersen, L. & Soest, T. (2010). Uskyldig moro? Pengespill og dataspill blant norske ungdommer. *NOVA Rapport*, 18(10).
- Gentikow, B. (2009). Habermas, medienes rolle for den offentlige meningsdannelsen, og en fotnote om Internettet i fire versjoner. *Norsk Medietidsskrift*, 16(1), 65–72. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2009-01-05>
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291.
- Handlingsplan mot spillproblemer (2019–2021)* Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-mot-spilleproblemer-2019-2021/id2623296/>
- Karlsen, F. (2015). Analyzing Game Controversies: A Historical Approach to Moral Panics and Digital Games. In T. E. Mortensen, J. Linderoth & A. M. L. Brown (Eds.), *The Dark Side of Game Play: Controversial Issues in Playful Environments* (p. 15–32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738680>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. Sage Publications Ltd.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.
- McCall, L. (2008). The complexity of intersectionality. I *Intersectionality and Beyond* (s. 65–92). Routledge-Cavendish.
- Medietilsynet (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018: 9–18-åringer om medievaner og opplevelser*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>.
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020*. Medietilsynet. [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1\\_-februar.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200211-barn-og-medier-2020-delrapport-1_-februar.pdf).
- Mefalopulos, P. & Tufte, T. (2009). *Participatory communication*. World Bank Group.
- Nesh (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Netteland, G. & Dralega, C. A. (2012). Mot eit multikulturelt Sogn og Fjordane. *Vestlandsforskning Rapport 13/2012*. [https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate\\_files/vf-rapport-13-2012-multukulturelt-sogn-og-fjordane.pdf](https://www.vestforsk.no/sites/default/files/migrate_files/vf-rapport-13-2012-multukulturelt-sogn-og-fjordane.pdf)
- O'Brien, R. (1998). An overview of the methodological approach of action research. <https://homepages.web.net/~robrien/papers/xx%20ar%20final.htm>

- Rasi, P., Vuojärvi, H. & Ruokamo, H. (2018). Media Literacy Education for All Ages. *Journal of Media Literacy Education*, 11(2), 1–19. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-2-1>
- Seddighi, G., Dralega, C. A., Corneliussen, H. G. & Prøitz, L. (2018). “Time-use” in regulation of gaming: a “non-Western” immigrant family perspective. VF report 4/2018. <https://www.vestforsk.no/sites/default/files/2019-01/VF-rapport%204-2018%20%E2%80%9CTime-use%E2%80%9D%20in%20regulation%20of%20gaming.pdf>
- Servaers, J., Jacobson, T. L. & White, S. A. (Red.). (1996). *Participatory communication for social change* (Vol. 24). Sage.
- Somekh, B. (2005). *Action research*. McGraw-Hill Education.
- Zendle, D., Flick, C., Deterding, S., Cutting, J., Gordon-Petrovskaya, E. & Drachen, A. (2023). The many faces of monetisation: Understanding the diversity and extremity of player spending in mobile games via massive-scale transactional analysis. *ACM Games: Research and Practice*, 1(1), 1–28.

Dahle, M.S., Dralega, C.A. & Mainsah, H.N. (2024). Video gaming and parents' mediation strategies in a Norwegian context. I M.S. Dahle & G.S. Meyer (Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital danning i barnehage, skole, hjem og fritid* (s. 187–204). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380312>

12

# Video gaming and parents' mediation strategies in a Norwegian context

Margunn Serigstad Dahle, Carol Azungi Dralega and Henry Nsaidzeka Mainsah

## Introduction

Today's children and youth are digital “from head to toe, at home and on the go” (Hart & Frejd, 2013, p. 25), whereas their parents were raised in a primarily unplugged reality. Living the everyday life in a mediatised world implies that screens have a key impact on identity development and formation processes (Bildung) as well as on the playing patterns of the emerging generation

(Johansen, 2015). This is of great relevance for the parental responsibility “to bring up and maintain the child properly” (Children Act, 1981, §30).

Video gaming is one of the significant digital arenas for tweens and teenagers in Norway in relation to entertainment, learning, socialization, and friendship (Medietilsynet, 2022, p. 3). Many parents worry that their children are caught up in gaming, which steals time from schoolwork, friends, or other “valuable” social activities (Helle, 2020; Ask, 2011; Dralega et al., 2019). According to the Norwegian Media Barometer (Shiro, 2022), 92% of 9–15 year-olds are online for nearly 3.5 hours per day, 84% play video games for nearly 1.5 hours daily, and almost as many girls as boys are gaming.

The research report *Videogames and Critical Media Literacy in Family Contexts in Norway* (Dralega et al., 2023) identifies different attitudes and a variety of needs among parents, and a diversity of mediation strategies when relating to their children’s video gaming. Thus, the research points to the key role of critical media literacy in the home setting. This is in line with the increased focus in the academic field and from the educational authorities on the importance of equipping the emerging generation with tools for critical analysis to engage, understand and critique the rapidly changing media environment. (Project Censored 2022). As for video games, although children and youth are quick in learning technical features, their ability to fully comprehend the online risks, the socio-cultural and political-economic contexts of the gaming world, as well as underlying values and perspectives, is increasingly questioned. (Twenge, 2017, Neumann et al., 2017, Buckingham, 2019).

In view of the above, this study focuses on video gaming in families with children ages 10–19 from the parents’ perspective. The two research questions are as follows:

- 1) What mediation strategies do parents adopt in order to meet what they consider to be key challenges in relation to their youths’ video gaming practices?
- 2) How may these mediation strategies be understood in view of critical media literacy?

## Material and methods

The data for this chapter is provided by a research and development project which, among other things, was aimed at generating new knowledge about critical media understanding among parents of 10–19 year-olds in Norway (Dralega et al., 2023). The qualitative research set out to understand everyday family experiences with video gaming, i.e., phenomena in their real context (Bryman, 2016). The informants were recruited through existing networks. Three parents were males, and eleven were females, representing nine countries: Norway (5), Palestine (2), Somalia (1), Turkey (1), China (1), India (1), Syria (1), Eritrea (1) and the Philippines (1).

The informants were divided into four groups that met once for about an hour from October 2021 to January 2022. One group met face-to-face, whereas the other three met online. The conversations mainly dealt with the parents' digital competence related to challenges and strategies regarding regulating their children's video gaming. They emerged from flexible, open-ended questions and were aided by a semi-structured interview guide. Through this approach, the study gained access to the informants' views, opinions and understanding (Bryman, 2016).

The audio and video recordings were transcribed and manually coded. These transcripts, combined with interview notes, provided the material for analysis. The interview data was coded following an inductive/deductive hybrid thematic analysis (Proudfoot, 2022). The coding followed a bottom-up approach where we first identified practices (such as timing, filtering, introducing, and dialoguing), and through several iterations, codes were further refined and clustered. They were later grouped into broad categories of restrictive and enabling mediation. Timing and filtering were classified as forms of restrictive mediation while introducing, dialoguing, and co-playing were forms of enabling mediation. These identified codes and categories were validated by being connected with literature, ensuring they build on and add to typologies within current writings on parental mediation and digital literacy.

Furthermore, the study was undertaken in accordance with national ethical guidelines (NESH, 2021). Drawing on an understanding of the notion of relational ethics (Ellis, 2007), during the course of the project, we were conscious of the unequal and unbalanced power dynamics, contextual roles, interests, and vulnerabilities that shaped the relationship between us as researchers and our research subjects in the process of generating and interpreting research data.

## Theoretical perspectives

Theories of parental mediation and critical media literacy constitute the conceptual framework for this study.

### *Parental mediation*

In view of today's digital childhood, the mediation of children's use of technology is a central aspect of contemporary parenting. Parents have "a primary responsibility for the child's care and development according to what is best for the child." (UN, 1989, art. 18). According to the Norwegian Children Act, their responsibilities include both a duty to care for the child and a right to make decisions on behalf of the child. It is expressly stated that the responsibilities "shall be exercised based on the child's interests and needs" (Lødrup & Sverdrup, 2021, p. 1), which today includes relating to the complexity of the mediated culture. Accordingly, "teaching children about the digital world is primarily the parents' responsibility" (NOU 2021:3, p. 107).

Researchers increasingly use the notion of parental mediation to describe ways parents manage the relationship between children and media to minimise perceived disadvantages and maximise perceived benefits (Brito et al., 2017; Mascheroni et al., 2018). The term describes parent-child interactions and parents' behavioural and communication strategies related to children's media use (Nagy et al., 2023).

The academic literature on parental mediation has identified four main strategies (Kutrovátz et al., 2018; Nagy et al., 2023; Camerini et al., 2018). *Restriction* describes parental strategies based on limiting access to content, platforms and shopping affordances and establishing rules about the use of devices. *Enabling* strategies focus on setting up frameworks that guarantee safe internet use, utilising technical control and monitoring while leaving enough free space. *Monitoring* focuses on controlling activities and checking the content children consume and share, highlighting the growing role of surveillance in contemporary parenting. The strategy of *deference* aims to educate children to engage in autonomous and responsible media practices, avoiding parental intervention.

Research on parental mediation specifically related to video gaming practices has introduced nuanced perspectives highlighting a combination

of restrictive and enabling strategies (Dralega et al., 2019; Hingpit & Salomon, 2021). Livingstone and Blum-Ross (2019) argue that the deeper question for parents is figuring out what benefits children could gain from digital opportunities if the risk factors were managed.

Nikken & Jansz (2006) identify three strategies: *restrictive mediation*, *active mediation* and *social co-playing*. Whereas the first strategy applies rules to the child's playing behaviour, including the prohibition of certain games, the second type involves a critical discussion of games by the parents, subsequently endorsing or rejecting content. The third strategy refers to parents playing with the child in a deliberate, focused effort or in a more coincidental manner.

Due to overlaps in the parental mediation approaches, this study adopts two converged strategies when analysing the data: *restrictive* and *enabling* (Nikken & Jansz, 2006; Kutrovátz et al., 2018; Nagy et al., 2023).

## *Critical media literacy*

This study considers critical media literacy an integral part of parental mediation. For parents to make informed choices about restricting and enabling, a form of critical media literacy is needed.

Critical media literacy has been at the centre of attention in a lot of research (Buckingham, 2003; Kellner & Share, 2007; Hoechsmann & Poyntz, 2012). This key theme is closely linked to the focus in the Norwegian national curriculum on digital competence, which is a dynamic area of competence that should be continuously developed “in children and young people, parents and teachers, and in the culture as a whole” (NOU 2021: 3, p. 52).

Our understanding of critical media literacy draws on strands of The New Literacy Studies (Gee, 2015; Luke, 2013; Green & Beavis, 2012) that conceptualise literacy as a significant social practice. These approaches consider critical awareness and dispositions as part of what people do with digital media and focus on unpacking everyday media texts. Applied to video games, critical thinking is highlighted, emphasising digital, socio-economic and cultural contexts and actions. Critical thinking tends to increase awareness of representation, diversity, social contexts and societal structures (Kellner & Share, 2007; Garcia et al., 2013; Ranieri, 2016).

Buckingham (2003) provides a useful means of mapping the field outlined above, introducing four categories as essential components of critical media literacy: *production*, *representation*, *language*, and *audience*. In terms of *production*, critical literacy involves understanding commercial and political influences on the media industry. The *representation* dimension is about people's ability to uncover life values, perspectives, and worldviews in media narratives. The *language* dimension deals with the linguistic means used by the media to convey messages, including the rhetoric of various media. As for the *audience* dimension, literacy involves an awareness of one's position as a media user regarding how media targets the interests and needs of different audiences, as well as reflections on how to relate to and interpret media in everyday life.

In the analysis below, we utilise Buckingham's categories as useful tools for interpreting parental mediation strategies. The importance of linking the concepts of parental mediation and critical media literacy is in line with Savic (2022). He suggests that digital literacies should be understood as shared within the family context since digital devices and media, such as video games, challenge traditional hierarchies of expertise within the family.

## Findings

Regarding research question 1, the study found evidence of various parental mediation strategies among the informants regarding their children's video gaming practices.

### *Restrictive mediation: Timing and filtering*

According to one of the parents, *timing* is challenging and tends to create conflict in the family. Age limit is also a contentious issue:

*There is the time limit dilemma. When should the games go on and when should they be stopped. And the thing with the age limit... so he (son) hasn't been allowed to play Fortnite until now.*

*And now... the four-year-old knows everything about it... and we probably argue about this every day...*

This informant also reiterates the tensions arising from regulating video games:

*What I experience as a very big problem is that it is more or less impossible to stop when adults say "stop,"...and that regardless of whether you have agreements/rules... So, stopping is so challenging and creates so much conflict.*

One parent brings up a nuanced discussion on time-use on video games versus mobile phones, arguing that girls spend more time on their phones while boys spend more time on the consoles. Another informant reiterates this point:

*Yes... it's hard to stop... an example was at Christmas, I turned off the internet network when I went to bed around midnight and then the gaming stopped. But it often is a bit odd in relation to the daughter, who is on the phone... because they have so many gigabytes in their subscription that they can be on it as long as they want – so there was a lot of conflict with the use of time between the boy and girl and platform differences.*

Another parent says the following about rules related to time use:

*My son has to stop using the screen at 8 p.m. In one of our heated discussions on limiting the time spent playing video games, my son protested saying: ... but mum. It is so unfair. I have never in my life been as social as I am now. Why should I stop?" My heart melted and he was allowed to play a bit more then...*

*Filtering* is another strategy used by parents to regulate children's video gaming. The challenge of regulating age limits and parental guidance is a source of tension for some of them:

*I managed to put filters for the youngest on that YouTube. This however does not work on streaming services such as Netflix where*

*we have separate users. Lots of algorithms are left there. I have put an age limit on Netflix to try to avoid the Squid game, but it's all over the place. I can't even begin to find it.*

A parent ascribes to using filters which she admits are illusive, as well as admitting being helped out by older siblings:

*No one is allowed to watch the Squid Game, talk about it and sing the song. Once, my 12-year-old took the phone from the 4-year-old and said he was not allowed to look at the Squid game. The 12-year-old took care of it. She did what I should have done.*

The example above illustrates how an older sibling may take on responsibility regarding restricting younger children's access to certain media. For a parent who had recently moved to Norway, the task of mediating their children's video game play was particularly challenging:

*This is a terrain that is scary for most parents, especially with immigrant background. Having to deal with many unknowns can be overwhelming. Parents (new to Norway) have to learn everything by themselves, which can both be a lot and feel scary.*

The same parent adds that the uncertainties of living in a new socio-cultural context and not knowing how to assess appropriate content often led parents to adopt restrictive approaches:

*Often their approaches are like 'don't do this or that', you are not allowed...' etc. 'I think it's wrong to deny the kids whether it's positive or negative'.*

One area where parents feel the need to regulate is the language their children were exposed to in certain games:

*...The vulgar language is a specific thing you can set a limit with. We have partly managed that by shutting down the platform if it became too much bad language. It was partially controlled...*

*Also explain what are swearing words, what are bad words and what are not... it is probably an eternal discussion...*

Furthermore, parents encourage their children when they create or experiment with avatars that have multicultural identities:

*My three youngest children have a father who is not Norwegian. In relation to choosing characters... if they can choose something that connects with the other culture, then they choose it. If they can put a flag "from their father's country of origin" on the Rocket league, they will do it. Same sentiments apply if they can choose curly or frizzy hair rather than anything else.*

Another parent focuses on the opportunity to experiment with fantasy about identity, stating:

*Looking at it positively...you can be many versions of yourself...my son has played Assassin's Creed as a girl. I see that he can choose avatars in all colours and shapes. So, it is positive with exploration.*

About stereotypes in play, one informant reflects:

*I noticed that there were more stereotypes in the older games. In the newer ones, one spends resources on the fact that you can change so much of yourself. Previously, there were one or two possibilities.*

Another parent argues from religious convictions (Islam), saying that he had noticed that in many games, the females were scantily dressed, and that these games were forbidden for their two sons.

### *Enabling mediation: Introducing, dialoguing and co-playing.*

One of the parents in our study *introduced* his child into the gaming world to give the opportunity to enjoy socializing with peers:

*Yes. I introduced him to a part of the gaming world earlier on, so he has become incredibly good. Very, very good – that he often shows me how good he is. He also used to play a lot with people from all over the world but now there is a group at school that he plays with. So, in a group like that at school, the socialization happens as they play the games – they meet both physically and in games.*

The aspect of socialization also emerged, as shared below:

*... it was helpful that she was able to have many friends on the platform called Discord from all over the world where they all converged and played games and chatted. Here, she actually found a very safe space in the video games. When things got better at school, she spent less time on the platform. But just when she was having a really bad time, she spent a lot of time on Discord with friends that she had had for maybe 4–5 years. So, I think it's an important place for many young people to have.*

Another enabling mediation strategy commonly used by parents is *dialoguing*. Discussions between parent and child about video games are used to stimulate the child's critical thinking and understanding. The informant quoted above shares how both she and her husband play video games with their three children and the dynamics therein:

*Me and my husband are a team. We probably think that we bring different aspects to the games for the children. He plays a lot of Minecraft with them and is very exploratory. He has linked up two PCs for each (himself and 11-year-old son) to have their own in the room. Our daughter (12-year-old) is now also integrated into the social relationship with my husband and our son. And the youngest (7) also plays some Minecraft but is not part of that community. She plays more with her 11-year-old brother. And they've been playing Minecraft quite a bit. I play Mario Kart with our daughter (12). She wins in such a way that it's great, great fun.*

One of the informants expressed that it is important to sit down with the children and explain the pitfalls of video games before letting them explore things for themselves. Another parent provided a generational introspection on how her husband's experience with his parents has helped him understand his own child's video gaming and how that understanding has helped him engage in dialogue with the youngster:

*I'm sitting and thinking about my husband's experience... because my husband plays a lot now. He played a lot at an early age but struggled very much to gain acceptance from his parents. That has helped him adopt a conversational (dialogical) approach with his children over the role and impact of video games.*

According to one of our informants, violence in video games is a problem associated with parental guidance on age limits. His approach is to discuss it with his child:

*For my part, my son has been quite mature from a very young age. We have discussed many things we have seen together, sometimes above his age limit. Knowing that he understands the difference between what is real and what is fake. Previously, we had several discussions around this and now I feel that he has understood. I am now not too concerned about the age limit. Had I noticed that he had been violent and aggressive, I would have taken a different approach. I guess it varies from individual-to-individual, yes.*

Another form of mediation described by parents involves participating in children's gaming worlds through playing with them, i.e., *social co-playing*.

*Sometimes we play together. Lots of Minecraft, Fortnite, FIFA, Rocket League, Assassin's Creed. I play more often with the boy than with the girl.*

For the parent who played FIFA, Rocket League, Fortnite and Minecraft, it was a positive experience playing together with the children as this made them all happy, as she elaborates here:

*They are very happy when I join the game and I enjoy showing off in the game when I have time to sit down to play. I think that is actually good.*

For another parent, playing video games with his children was a socialization time, especially when the son was younger. But as his son grew older and became more skilled, this involvement dwindled. The father says:

*I played with my son a lot in the game called Overwatch. But he also played with a number of friends he has met online. When I quickly become worse, he made it known that it wasn't very exciting for neither him nor me. I haven't been asked to play since he was 15. Before that I was asked every now and then. Now he occasionally only shows me fragments of how he does it and figures and the like.*

The importance of parental participation in children's everyday activities and hobbies, such as gaming, was seen as an important aspect of parenting, given that denying them access to gaming was seen as difficult:

*... It is important to adapt to your child's life and new hobbies. Playing video games are part and parcel of children's lives today and it is impossible to deny them.*

Co-playing with parents gave the youth a sense of mastery of the games and confidence to play with their counterparts. Sometimes, it led to playing less with their parents and more with their counterparts online (virtual friends) and offline (classmates).

## Discussion

We may now explore research question 2. The findings indicate that parents and children engage in complex and ongoing negotiations which reflect different literacies. These negotiations create space for a collaborative process towards developing digital literacies and safe online practices.

## *Discussing the findings related to restrictive mediation*

The excessive time spent on video games is a challenge well reported in research (Seddighi, Dralega, Corneliusen & Prøitz, 2019; Medietilsynet, 2020). For parents uncertain of technological benefits or harm, policing screen time offers simple and straightforward help in reducing competing interests in the family. However, rather than providing a reasonable path forward, screen time rules “have proved a new rod for the parent’s backs” (Livingstone & Blum-Ross, 2020, p. 33). Although done in a restrictive manner, these strategies indicate a social practice, a level of awareness of the dangers of video games and critical thinking as proposed in the literature on critical media literacy (Gee, 2015; Luke, 2013). This is also related to the increasing research interest on whether children have access to or play games rated 18 by Pan European Game Information.

A prominent feature of gaming culture is the convergence between gaming and social media platforms such as Twitch and YouTube. They stream gaming-related content and draw massive viewership, leading to new phenomena such as the practice of “just watching” (Yodovich & Kim, 2022). Children are often more knowledgeable than their parents regarding the technical aspects of such digital media, given that they are keener to experiment with navigating their features. However, parents are generally more skilful in critically understanding social and cultural issues, such as the ways video games project stereotypes and violent speech. The informants' awareness of representation and diversity, as well as social contexts and societal structures of race, identity, and belongings (Buckingham, 2003) in video games, as seen in the quotations about the children's avatar choices, indicate that they exercise critical media literacy through restrictive frames of parental mediation.

## *Discussing the findings related to enabling mediation*

Introducing and dialoguing are arguably positive parental mediation strategies that promote critical media literacy the most. Scott (2020) uses the term “initiating” to describe one form of enabling mediation strategy, where a family member takes the lead in beginning a child's engagement with a media text or device.

Through an enabling environment for the children, youths may socialize and grow as they navigate their social world through video games. Parental reflections on their enabling approaches are here considered as critical awareness and dispositions. Luke suggests that meta-knowledge of “meaning systems and sociocultural contexts in which they are produced and embedded”, besides skills to negotiate these systems and the ideologies that underpin them, are vital elements of critical media literacy (Luke, 2000, p. 72). Applied to video games, the approach highlights critical thinking, emphasising digital presence, socio and cultural contexts and appropriate actions.

A notable characteristic of co-playing approaches is that expertise shifts between parent and child. Thus, such approaches reduce the gap in digital literacy between parents and children and alleviate tensions often observed in restrictive practices. Co-playing in video games offers opportunities for critical media literacy in the sense that co-playing promotes socialization (Dralega & Corneliussen, 2018), reduces conflict (Dralega et al., 2020), and promotes dialogue and learning within a social context (Dralega et al., 2019).

## Conclusion

This chapter explores strategies used by parents to regulate video games in family contexts. The study adopts qualitative methodologies including focus group discussions with fourteen parents of youths between 10–19 years of age. The theoretical framework of parental mediation and critical media literacy is adopted.

In response to *research question 1*, we find that the parents in our study employed a mixture of restrictive and enabling strategies: restrictive through timing and filtering and enabling through introducing, dialoguing, and co-playing. The restrictive strategies involved policing their children’s game-playing time and accessing age-restricted gaming content. Parents also screened the type of gaming content their children played to limit exposure to verbal and physical violence. As for the enabling strategies, initiating, dialoguing, and participating in children’s game play were involved.

Parents’ struggles over screen time are indicative of more fundamental issues that are reconfiguring families in the Western world as they simultaneously respond to the new norms of the democratic family, and to the external

societal risks and pressures. The prevalence of digital technologies such as video games in children's everyday lives seems to give families a platform for negotiating their conflicting desires and expectations.

In response to *research question 2*, the discussion indicates that the parents exercise critical media literacy through various parental mediation strategies. We have identified representation, language and audience. Within the representation dimension, we see parents commenting about gender and ethnicity as part of this critical literacy. The language dimension is identified through the use of vulgar language and prohibition. Our informants articulate an awareness of the rhetoric of digital media. In the audience dimension, through the parents' reflections on issues around time use, socialization, representation and so on, we see how critical the target informants are.

Whereas the restrictive mediation strategy points towards negotiating more fundamental issues, the enabling strategy highlights critical thinking about meta-knowledge systems.

## References

- Ask, K. (2011). Spiller du riktig? Tid, moral og materialitet i domestiseringen av et online dataspill. *Norsk Medietidsskrift*, 18(2), 140–157. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2011-02-04>
- Brito, R., Francisco, R. & Dias, P. (2017). Family dynamics in digital homes: The role played by parental mediation in young Children's digital practices around 14 European countries. *Contemporary Family Therapy*, 39(4), 271–280. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9431-0>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. John Wiley & Sons.
- Camerini, A. L., Schulz, P. J. & Jeannot, A. M. (2018). The social inequalities of Internet access, its use, and the impact on children's academic performance: Evidence from a longitudinal study in Switzerland. *New Media & Society*, 20(7), 2489–2508. <https://doi.org/10.1177/1461444817725918>
- Children Act. (1981). *Act relating to Children and Parents* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/1981-04-08-7>
- Draleaga, C. A. & Corneliussen, H. G. (2018). Gaming and identity construction among immigrant youth in Norway: Convergent glocal contexts. In H. Hogset, D. M. Berge & K. Y. Dale (Eds.), *Det regionale i det internasjonale, Fjordantologien 2018* (p. 187–205). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031224-2018-11>
- Draleaga, C. A., Mainsah, H. N., Dahle, M. S. & Repstad, H. (2023) *Videogames and Critical Media Literacy in Family Contexts in Norway*. Rapport. Medietilsynet/Rådet for Anvendt Medieforskning (RAM). NLA Høgskolen Kristiansand og OsloMet. [www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/forskning/publikasjoner/ram-report.pdf](http://www.nla.no/globalassets/pdf-dokumenter/forskning/publikasjoner/ram-report.pdf)
- Draleaga, C. A., Seddighi, G., Corneliussen, H. G. & Prøitz, L. (2019) From helicopter parenting to co-piloting: Models for regulating video gaming among immigrant youth in Norway. In Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice (Eds.), *Modeller, Fjordantologien 2019* (p. 223–241). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215034393-2019-10>
- Draleaga, C. A. Repstad H. Corneliussen, G. H. & Seddighi G. (2020) *Når Dataspill utfordrer familieliv: Et hefte med råd og tips til innvandrerefamilier*. NLA Rapport. <https://www.vestforsk.no/sites/default/files/2020-06/insformasjonshefte.pdf>
- Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1), 3–29.
- Garcia, A., Seglem, R. & Share, J. (2013). Transforming teaching and learning through critical media literacy pedagogy. *Teaching and Learning in the Digital World: Possibilities and Challenges, Learning landscapes*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.36510/learnland.v6i2.608>
- Gee, J.P. (2015). The New Literacy Studies. In Rowsell J, Pahl K (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. London: Routledge, (s. 35–48). doi=10.4324/9781315717647.ch2
- Green B. & Beavis, C. (2012). *Literacy in 3D: An Integrated Perspective in Theory and Practice*. Melbourne, VIC, Australia: ACER Press.

- Hart, A. D. & Frejd, S. (2013) *The Digital Invasion. How Technology Is Shaping You and Your Relationships*. Baker Books.
- Helle, L. C. S. (2020). *Ungdom i en digital verden – en studie om tid, søvn og dataspill* [Masteroppgave, University of Oslo]. DUO <https://www.duo.uio.no/handle/10852/80317>
- Hingpit & Salomon. (2021). Parental Mediation of Children's Video Game Playing: Active Mediation and Co-Playing Produce Positive outcomes. *Science and Humanities Journal*, 15, 57–69. <https://doi.org/10.47773/shj.1998.151.4>
- Hoehsmann, M. & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. Blackwell Publishing
- Johansen, S. L. (2015). *Barns liv og lek med medier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical Media Literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59–69.
- Kutrovátz, K., Balogh, T., Wittinger, B. & Király, G. (2018). Parental mediation of technology use: a systematic literature review. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 8(4), 47–69. DOI: 10.18030/socio.hu.2018.4.47
- Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2019). Parents' Role in Supporting, Brokering or Impeding Their Children's Connected Learning and Media Literacy. *Cultural Science Journal*, 11(1), 68–77. <https://doi.org/10.5334/csci.124>
- Luke, A. (2013). Regrounding critical literacy: representation, facts and reality. Hawkins M. R. (Ed.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives* (s. 136–148). Routledge
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: Multiliteracies for new times. I B. Cope and M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (s. 69–91). Macmillan.
- Lødrup, P. & Sverdrup, T. (2021). Parental Responsibilities – Norway. *Commission on European Family Law*. <http://ceflonline.net/wp-content/uploads/Norway-Parental-Responsibilities.pdf>
- Mascheroni, G., Livingstone, S., Dreier, M. & Chaudron, S. (2016). Learning versus play or learning through play? How parents' imaginaries, discourses and practices around ICTs shape Children's (digital) literacy practices. *Media Education*, 7(2), 261–280.
- Medietilsynet. (2022). *Spillfrelste tenåringsgutter og jenter som faller fra. Slik gamer barn og unge*. BARN OG MEDIER 2022. [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109\\_gamingreport.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/221109_gamingreport.pdf)
- Nagy, B., Kutrovátz, K., Király, G. & Rakovics, M. (2023). Parental mediation in the age of mobile technology. *Children & Society*, 37(2), 424–451.
- NESH. (2021). *Guidelines for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities*. National Research Ethics Committees. <https://www.forskningsetikk.no/en/about-us/our-committees-and-commission/nesh/guidelines-nesh/>
- Neumann, M. M., Finger, G. & Neumann, D. L. (2017). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 471–479.
- Nikken, P. & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media and Technology*, 31(2), 181–202. <https://doi.org/10.1080/17439880600756803>

- NOU 2021: 3. (2021) *Barneliv foran, bak og i skjermen. Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold – med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. DepMedia. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/>
- Project Censored (2022). *The media and me: A guide to critical media literacy for young people*. Seven Stories Press.
- Proudfoot, K. (2022). Inductive/Deductive hybrid thematic analysis in mixed methods research.. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(3), 308–326. <https://doi.org/10.1177/15586898221126816>
- Ranieri, M. (Ed.). (2016). *Populism, Media and Education. Challenging Discrimination in Contemporary Digital Societies*. Routledge.
- Savic, M. (2022). “I prefer to build trust”: Parenting approaches to nurturing their children’s digital skills. *Media International Australia*, 184(1), 122–135. <https://doi.org/10.1177/1329878X211046396>
- Seddighi, G., Dralega, C. A., Corneliusen, H. G. & Prøitz, L. (2019) “Time-use” in regulation of gaming: a “non-Western” immigrant family perspective. (VF-rapport 2018-4). Vestlandsforskning. <https://www.vestforsk.no/sites/default/files/2019-01/VF-rapport%204-2018%20%E2%80%9CTime-use%E2%80%9D%20in%20regulation%20of%20gaming.pdf>
- Shiro, E. C. (2022). *Norsk Mediebarometer 2021*. Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2021/\\_/attachment/inline/21eec81a-a3d3-4cac-abd5-f08465e840a0:e2c775c93315c5645f8085659988863ae12393ad/SA169\\_web.pdf](https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/tids-og-mediebruk/artikler/norsk-mediebarometer-2021/_/attachment/inline/21eec81a-a3d3-4cac-abd5-f08465e840a0:e2c775c93315c5645f8085659988863ae12393ad/SA169_web.pdf)
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today’s super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- UN. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations Human Rights Office of the High Commissioner. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Yodovich, N. & Kim, J. (2022). Exploring the Feminization of Backseat Gaming Through Girlfriend Reviews YouTube Channel. *Games and Culture*, 17(5), 795–815. <https://doi.org/10.1177/155541202111056124>

# Sammendrag

## KAPITTEL 3

### Hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet?

Av Stine Liv Johansen

**Sammendrag:** Begrebet *digital dannelse* omtales ofte som en del af løsningen på alt fra unges mistrivsel til kontrol med tech-virksomheder til hadtale og falske nyheder. Dette kapitel afdækker og analyserer grundlæggende aspekter af vores digitale samtid og præsenterer en dynamisk forståelse af digital dannelse, der rækker ud over digitale kompetencer og god opførsel på nettet og samtidig forholder sig til de digitale teknologiers komplekse strukturer. Kapitlet stiller skarpt på en række af de dilemmaer, vi må forholde os til i en stadig mere digitaliseret verden, og opfordrer til refleksion. For hvis digital dannelse er svaret, hvad er så spørgsmålet?

*Nøkkelord:* digital dannelse, digitale medier, uddannelse, literacy, techplatforme

**Abstract:** The concept of *digital Bildung* is often referred to as part of the solution to everything from youth mental health issues and control of tech companies to hate speech and fake news. This chapter uncovers and analyses fundamental aspects of our digital age and presents a dynamic understanding of digital Bildung that goes beyond digital competencies and netiquette and, at the same time, relates to the complex structures of digital technologies. The chapter focuses on dilemmas we must deal with in an increasingly digitised world and calls for reflection. If digital Bildung is the answer, what then is the question?

*Keywords:* digital Bildung, digital media, education, literacy, tech platforms

## KAPITTEL 4

### Digital danning i barnehage og grunnskole i Norge og Danmark.

#### En scoping-oversikt

Av Grete Skjeggestad Meyer og Beate Eltarvåg Gjesdal

**Sammendrag:** Dette er en forskningsoversikt med forskningsspørsmålet: *Hvilken kunnskap finnes i forskningslitteraturen om digital danning relatert til barnehage og grunnskole i Norge og Danmark?* Litteraturgjennomgangen er gjennomført i vitenskapelige tidsskriftsartikler og doktorgradsavhandlinger fra Norge og Danmark i perioden 2012 til 2022 og resulterte i et forskningsmateriale på åtte artikler og tre avhandlinger om digital danning. Det teoretiske rammeverket bygger på Colquhoun et al. (2014) og Prøitz (2023), samt teori om danning. Studien er innenfor et fortolkende paradigme og anvender metodologi fra Arksey & O'Malley (2005). Det er brukt tematisk analyse på funnene. Analyseprosessen ga tre hovedtema: 1) *Definisjoner på digital danning, identifisering av digital identitet og digital etisk danning*, 2) *Lærer-, elev- og foreldreperspektiv* og 3) *Digital oppførsel*. Studien peker på behov for mer forskning, blant annet på hvordan rammeverk for profesjonsfaglig digital kompetanse kan utvides til å innbefatte digital danning.

**Nøkkelord:** scoping review, digital danning, barnehage, skole

**Abstract:** This is a literature review with the research question: What knowledge does the research literature provide regarding digital Bildung in the context of early childhood education and primary/lower secondary school settings in Norway and Denmark? The scoping review revealed eight peer-reviewed papers and three doctoral theses dealing with digital Bildung in ECE and Primary schools in Norway and Denmark, 2012–2022. The theoretical framework draws upon current theories of literature reviews (Colquhoun et al., 2014; Prøitz, 2023), as well as theories on Bildung. The study is situated within the interpretive paradigm, using the methodology of Arksey & O'Malley (2005). Using thematic analyses of the findings, we found three main themes: 1) *Definitions of digital Bildung, identifying digital identity and digital ethical Bildung*, 2) *Teacher-, student- and parent perspectives* and 3) *Digital behaviour*. An implication is the need for more research on, among other things, how to

expand the TPACK model or the Norwegian PfDK (Teachers' digital competence) to incorporate digital Bildung.

*Keywords:* scoping review, digital Bildung, early childhood education and care, primary school

## KAPITTEL 5

### Danning og digitale praksiser i barnehagen. På spor av pedagogiske dannelsesdiskurser

Av Trude Kyrkjebø

**Sammendrag:** Dette kapittelet belyser digital danning som aktuelt begrep og pedagogisk dilemma i barnehagen. Norske barn lever sine hverdagsliv i et samfunn preget av digitaliserte, institusjonaliserte og pedagogiske praksiser. Det er rammeplanen som legger føringer for hva barn skal få oppleve og erfare i barnehagen, og som synliggjør hvilke verdier som skal ligge til grunn for den pedagogiske praksisen. Hensikten med dette kapittelet er å utforske hvilke pedagogiske dannelsesdiskurser som trer frem i en diskursorientert analyse av barnehagens rammeplan og intervjuer med barnehagelærere. Det empiriske materialet er samlet fra en sosial barndomsstudie knyttet til barnehagens digitale praksis. Ved å se på barnehagens digitale praksis som en sosial handling, er det mulig å diskutere bruk av teknologi som enten formålsrasjonell eller verdirasjonell. Kapittelet er et kritisk bidrag inn i et polarisert felt og inviterer aktører i barnehagefeltet til å reflektere over hva danning kan og skal være i digitale barnehagekontekster.

*Nøkkelord:* barnehagelærer, barndom, barnehage, rammeplan, digital danning og sosial handlingsrasjonalitet

**Abstract:** This chapter demonstrates that digital education is both a relevant concept and an educational dilemma in Early Childhood Education and Care (ECEC). In Norway, children aged 1–6 spend a significant portion of their daily lives in digital, pedagogical, and institutionalized contexts. Guidelines for what children should experience and learn in ECEC and the values that should underpin educational efforts are formulated in the Early Childhood Education curriculum. This chapter aims to elucidate the pedagogical discour-

ses of formation that emerge in a discourse-oriented analysis of the ECEC curriculum framework and interviews with early childhood educators. The empirical material has been collected from a social childhood study related to the digital practices in Norwegian ECEC. Digital practice is also a social action and can be divided into purposive and value-based pedagogical rationality. This chapter provides a critical contribution to a polarized field and invites actors in the ECEC field to reflect on what formation can and should be in digital contexts.

*Keywords:* early childhood educator, childhood, ECEC, curriculum framework, digital Bildung, and social action rationality

## KAPITTEL 6

### Globale børn. Om billedleg og digital dannelse i børnehaver

Av Klaus Thestrup

**Sammendrag:** Børn og pædagoger i en børnehave kan blive aktører i en global billedstorm. Det kræver en pædagogik, som fokuserer på børn og pædagogers leg og eksperimenter med digitale medier. Kapitlet præsenterer eksempler fra en række praktiske forskningsprojekter i børnehaver og skitserer metoder for børn og pædagoger til at tænke og handle både lokalt med billeder i den enkelte børnehave og i samarbejde med andre børnehaver. Krop, fællesskab, værksted og andre rum er en del af måden at indtænke og anvende medier, teknologier og fortællinger på. Internationale projekter er også inddraget for give et billede af muligheder og udfordringer. Børns og pædagogers leg og eksperimenter med billeder vil blive det konkrete omdrejningspunkt for, hvordan en børnehave kan udfolde digital dannelse og begynde at kommunikere med verden ved at bruge internettet.

*Nøkkelord:* det eksperimenterende fællesskab, det åbne laboratorium, de første digitale skridt, billedleg, skabende verdensborgere

**Abstract:** Children and preschool teachers can become agents in a global storm of images. That demands a pedagogy focusing on children and preschool teachers' play and experiments with digital media. In the chapter, I present examples from practical research projects in kindergartens and sketch methods

for children and preschool teachers to think and act with images locally and in cooperation with other kindergartens. Body, community, workshops and other spaces will be incorporated to show possibilities and challenges. Children and preschool teachers playing and experimenting with images will be the concrete turning point for how a kindergarten can start to unfold digital formation and communicate with the world using the internet.

*Keywords:* the experimenting community, the open laboratory, the first digital steps, playing with pictures, creative world citizens

## KAPITTEL 7

### Fra lærebok til nett. Læreres erfaringer i lys av danning og digital kompetanse

Av Per Ivar Kjærgård

**Sammendrag:** Skolen er i stadig utvikling, og digitaliseringen skjer raskt. Et av områdene der vi observerer slike endringer, er bruken av digitale læremidler. Dette kapittelet retter søkelys på læreres erfaringer når tradisjonell lærebok byttes ut med det heldigitale nettbaserte læremiddelet Campus Inkrement i faget matematikk på ungdomsskolen. Fem matematikklærere deler sine erfaringer som diskuteres opp mot sentrale perspektiver som danning og digital kompetanse i LK20. Erfaringene viser at undervisning og lærings situasjon endrer seg både som en konsekvens av muligheter i det digitale læremiddelet og fordi lærerens rolle som veileder trer mer frem.

*Nøkkelord:* nettbaserte læremidler, lærerkompetanse, danning, lærerrolle

**Abstract:** School is subject to digitalisation and rapid change, one area being the use of teaching materials. This chapter focuses on teachers' experiences when replacing the traditional textbook in mathematics in secondary school with the fully digital online teaching material Campus Inkrement. Experiences from five teachers are being shared and discussed in relation to the key perspectives of formation and digital competence in LK20. The teachers' experiences illustrate that both the teaching and the learning situation are being changed due to opportunities in the digital teaching material and the teacher's role becoming more like a supervisor.

*Keywords:* online learning materials, teacher competence, Bildung, teaching role

## **KAPITTEL 8**

### **Danning av morgendagens helter. First Lego League-praksis som læringsarena for lærerstudenter**

Av Runar Eikhaug og Beate Eltarvåg Gjesdal

**Sammendrag:** I dette kapitlet presenterer vi tverrfaglig arbeid i form av First Lego League-prosjekt (FLL) og hvordan denne arbeidsmåten møter endringer i den nye læreplanen LK-20. Gjennom vårt forskningsspørsmål «Hvordan kan FLL-praksis være med på å styrke studentens programmeringsferdigheter og danning av egen læreridentitet?» undersøker vi hvilke praksiserfaringer studentene sitter igjen med i etterkant av praksis. Vi har analysert student-evalueringer etter FLL-praksis med innholdsanalyse, og våre funn indikerer at de føler seg bedre rustet til å undervise i programmering, samtidig som de får utvidet sine perspektiver på klasseledelse. Til tross for at mange studenter opplever det som en utfordrende praksis, anbefaler de lærerutdanningen å fortsette med obligatorisk FLL-praksis. Det blir fremhevet at praksisen gir studentene et økt metoderepertoar, nyttige erfaringer i å planlegge og lede prosjektarbeid, samt en begynnende profesjonsfaglig kompetanse innen programmering og algoritmisk tenkning.

*Nøkkelord:* programmering, praksis, prosjektarbeid, danning, klasseledelse

**Abstract:** In this chapter, we present interdisciplinary work in the form of the First Lego League (FLL) and how this way of working aligns with changes in the new curriculum LK-20. Through our research question, “How can an FLL internship contribute to strengthening the student’s programming skills and formation of their own teacher identity?” we investigate the experiences students have after their FLL internship. We used content analysis to analyse student evaluations after the FLL internship, and our findings show that they are challenged in their perspectives on classroom management and feel more prepared to teach programming. Even though many students find it difficult, they recommend that the college continue with mandatory FLL internships. It is emphasised that the internship provides students with a broader repertoire

of methods, valuable experience in project planning and management, and an initial professional competence in programming and algorithmic thinking.

*Keywords:* programming, internship, project work, Bildung, classroom management

## KAPITTEL 9

### Digitalisering, dialog og danning i lærerutdanningen.

#### Med engelskfaget som case

Av Astrid Haugestad og Charles Paul Keeling

**Sammendrag:** Dette kapittelet belyser hvordan studenter, primært i grunnskolelærerutdanningen oppfatter ulike digitale kursdesign i engelskfaget. Studien plasseres i et sosiokulturelt læringssyn hvor dialog, samhandling, resonans og autonomi knyttes opp mot et dannelsperspektiv. Datainnsamlingen omfatter 207 studenter i engelsk ved fire utdanningsinstitusjoner i Norge og Sverige og foregikk i perioden 2020–2022. Et kvantitativt nettskjema med 10 spørsmål ble brukt, og i tillegg hadde studentene muligheten for å komme med frie kommentarer. Studentene fremhever at sosiale relasjoner er viktig for å fremme samhandling og læring, spesielt slik det skjer i gruppearbeid mellom studenter. Resonansen og dialogen har her en klar nærhet til dannelsbegrepet. Autonomi og valgmuligheter for både forelesere og studenter fremheves videre som viktige faktorer. Funnene viser i hovedsak at fysisk tilstedeværelse og dialog er viktige komponenter for samhandling og læring i et dannels- og utdanningsperspektiv, spesielt i en profesjonsutdanning.

*Nøkkelord:* danning, samhandling, resonans, dialog og autonomi

**Abstract:** This chapter investigates how students, mainly student teachers, perceive the English subject and various digital course designs. It adopts a socio-cultural view of learning where dialogue, collaboration and autonomy are emphasised in a formative perspective. The data collection includes 207 students in English from four different educational institutions in Norway and Sweden in the period 2020–2022. It is based on a quantitative online survey with ten questions, including one qualitative question where students could post free comments. The students emphasise that social relationships

are important for promoting collaboration and learning, especially in groups. Resonance and dialogue are related to the concept of Bildung. Further, autonomy and options for both lecturers and students are highlighted as important factors. The findings show that physical presence and dialogue are important components of interaction and learning in a formative and educational perspective.

*Keywords:* Bildung, collaboration, resonance, dialogue, and autonomy

## **KAPITTEL 10**

### **Miljøengasjement som digital danning**

Av Øyvind Økland

**Sammendrag:** Ungdommers miljøengasjement er høyt oppe på nasjonale så vel som internasjonale agendaer gjennom organer som FN og EU. Denne studien undersøker ungdom som er med i et EU-prosjekt, kalt Smart-Y, der de utvikler sine ideer til mulige miljøprosjekt. Deltakere fra 13 forskjellige land går gjennom et trinnvis program der de får både kunnskap, veiledning og støtte i denne prosessen. De møtes både fysisk og digitalt med andre ungdommer, først nasjonalt og så i en europeisk sammenheng. Gjennom intervju og observasjon av deltakerne ser vi at det digitale bidrar til danning gjennom aktive valg når det gjelder egen læring og aktive samfunnsengasjement.

*Nøkkelord:* miljøengasjement, ungdom, digital danning, sosiale medier

**Abstract:** Young people's environmental commitment is high on the national and international agenda through bodies such as the UN and the EU. This study examines young people who are part of an EU project called Smart-Y, where they develop their ideas for possible environmental projects. Participants from 13 different countries go through a step-by-step program where they get knowledge, guidance and support in this process. They meet physically and digitally with other young people, first nationally and then in a European context. Through interviews and observation of the participants, we find that the digital arena contributes to the formation through active choices such as responsibility for one's own learning and active social engagement.

*Keywords:* environmental commitment, youth, digital Bildung, social media

## **KAPITTEL 11**

### **Video game regulation, literacies, and marginality. Multicultural and user-centred research initiative empowering immigrant families in Norway**

Av Carol Azungi Dralega

**Abstract:** Current research shows growing trends in video game culture among young people globally. Research indicates that this reality comes with challenges, particularly in video game regulation in family contexts. In the Norwegian context, even though digital media literacy resources are provided to help families deal with tensions and regulate video gaming in a constructive way, many of these initiatives fail to address needs within ethnic minorities. This chapter examines a research project process and its outcomes that aimed to promote digital media literacy around video games and their regulation within families with immigrant backgrounds in Norway. Digital media literacy and participatory communication theories associated with the concept of digital Bildung (formation) inform the analysis. The findings highlight how the discourses on marginalisation can be overturned through user-centred, needs-based and multi-cultural sensitivities. Such an approach also involves multi-stakeholder inclusion within the processes and outcomes aimed at empowering parents as facilitators of children's digital development and overall well-being.

*Keywords:* video game regulation, immigrant-family contexts, empowerment, media literacy

## **KAPITTEL 12**

### **Video gaming and parents' mediation strategies in a Norwegian context**

Av Margunn Serigstad Dahle, Carol Azungi Dralega og Henry Nsaidzeka Mainsah

**Abstract:** This chapter explores the notion of critical media literacies with a particular focus on video games in relation to the mediation strategies of parents of 10–19 year-olds. The study is related to a broader project that addresses this significant phenomenon in the daily lives of children and youth in Norway. It draws on data from focus group interviews with parents from nine

countries. The findings show that the parents employ a mixture of restrictive and enabling mediation strategies. Whereas timing and filtering constitute the restrictive strategies, introducing, dialoguing, and co-playing represent the enabling strategies. The discussion of the findings indicates that the parents exercise critical media literacy through representation, language, and audience.

*Keywords:* video games, parents' mediation, critical media literacy, youth, qualitative

# Forfatteromtaler

**Margunn Serigstad Dahle** er førstelektor ved NLA Høgskolen, Kristiansand.

Hennes undervisnings- og forskningsområder er livssynsteori, kvalitativ tekstanalyse av populærkulturelle fortellinger, ungdomskultur, mediepedagogikk og religionspedagogikk for arenaene barnehage, skole og menighet. Dahle er leder for forskergruppen Barn, medier og livssyn ved NLA Høgskolen, har publisert en rekke forskningsartikler og ledet arbeidet med flere forskningsrapporter, samt vært redaktør for ulike fagbøker.

**Carol Azungi Dralega** er professor på journalistutdanningen ved NLA Høgskolen, Kristiansand. Hennes undervisnings- og forskningsområder er medier, kommunikasjonsteknologi, marginalisering, sosial rettferdighet og sosial endring, med særlig vekt på interkulturelle perspektiver. Dralega har ledet flere forskningsprosjekter om dataspill og har en rekke forskningspublikasjoner. Nylig var hun medredaktør for to antologier om medier og helsespørsmål i subsaharisk Afrika.

**Runar Eikhaug** er digital pedagog ved NLA Høgskolen, Bergen. Han har en allsidig lærerbakgrunn og lang fartstid i skolen. Gjennom undervisning i både barne- og ungdomsskole har Eikhaug tilegnet seg en rikholdig erfaring i det å jobbe tverrfaglig og i å forske sammen med elever. Hans undervisnings- og forskningsområder er knyttet til bruk av digital teknologi i barnehage, grunnskole og høgskole.

**Beate Eltarvåg Gjesdal** er digital pedagog ved NLA Høgskolen og førsteamanuensis i helse og funksjon ved Høgskolen på Vestlandet. Hun er utdannet allmennlærer, har undervisningserfaring fra hele skoleløpet og bakgrunn fra tverrfaglige forskningsprosjekter. Ved NLA Høgskolen er hennes forskningsinteresser særlig knyttet til digital teknologi i barnehage, grunnskole og høgskole.

**Astrid Haugestad** er høgskolelektor i engelsk ved lærerutdanningen på NLA Høgskolen, Oslo. Hennes undervisnings- og forskningsområder er engelsk litteratur og didaktikk, ulike typer læringsdesign, vurdering 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.

**Stine Liv Johansen** er lektor, ph.d. (førsteamanuensis), ved Center for Børns Litteratur og Medier ved Aarhus Universitet. Hun forsker og underviser i emner relatert til barn og unges mediebruk, barn og unge som produsenter av medieinnhold og barn og unges digitale rettigheter, samt i kvalitative og etnografiske metoder for å undersøke dette. Johansen er forfatter av en rekke bøker og artikler innenfor området. Hennes siste bok er *10 tanker om digital dannelse* (2022).

**Charles Paul Keeling** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold. Hans undervisnings- og forskningsområder er litteraturvitenskap og digital undervisning. Keeling er eksternt medlem av forskergruppen Barn, medier og livssyn ved NLA Høgskolen og har publisert flere forskningsartikler om digital undervisning.

**Per Ivar Kjærgård** er førstelektor ved NLA Høgskolen, Bergen. Hans undervisnings- og forskningsområder er knyttet til pedagogikk, didaktikk, digitale læremiddel, kunstig intelligens (KI) og veiledning. Han har publisert i vitenskapelige tidsskrifter, antologier og konferanseprotokoller.

**Trude Kyrkjebø** er høgskolelektor i pedagogikk ved HVL og ph.d.-kandidat ved NTNU i tverrfaglig barneforskning. Hennes undervisnings- og forskningsområder er knyttet til barn, barnehage og barndom med fokus på leken og barndommens egenverdi i digitale og pedagogiske kontekster. Kyrkjebø er med i flere forskergrupper og er eksternt medlem i forskergruppen Barn, medier og livssyn ved NLA Høgskolen. Hun har publisert i ulike tidsskrifter og antologier.

**Henry Nsaidzeka Mainsah** er seniorforsker (forsker 1) ved Forbruksforskningsinstituttet SIFO, OsloMet – storbyuniversitetet. Hans forskningsom-

råder er digitale medier, ungdomskultur, digital kompetanse, tverrfaglige kreative forskningsmetoder, brukermedvirkning og design. Mainsah har publisert i ledende tidsskrifter og antologier. Han er redaksjonsmedlem i tidsskriftet Digital Creativity.

**Grete Skjeggestad Meyer** er dosent på lærerutdanningen ved NLA Høgskolen, Bergen. Hennes undervisnings- og forskningsområder er barn og medier, dramadidaktikk og teatervitenskap, estetisk læring, kreativitet, pedagogisk ledelse og studentaktiv læring. Meyer er nestleder for forskergruppen Barn, medier og livssyn ved NLA Høgskolen. Hun har tidligere publisert i vitenskapelig tidsskrift og ulike antologier.

**Robert Steen** har vært politiker og næringslivsleder, men er fra 2019 kjent som «pappa'n til Mats». Mats var født med en alvorlig muskelsykdom som begrenset livet stadig mer. De siste ti årene før han døde 25 år gammel, satt han mest alene og gamet. Familien sørget over det de trodde hadde vært et ensomt liv, men ble overveldet av en mengde kondolanser fra flere land. Hilsenene kom fra mennesker de ikke visste eksisterte og som aldri hadde sett Mats, men som kjente avataren Ibelin. Noen kom også i begravelsen. Virkelige vennskap var utviklet i et «uvirkelig» spillunivers.

**Klaus Thestrup** er lektor, ph.d. (førsteamanuensis) ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. Hans undervisnings- og forskningsområder er eksperimenterende fellesskap, åpne laboratorier og onlineundervisning gjennom fleksible møteplasser. Thestrup underviser på kandidatutdannelsen IT-Didaktisk Design. Han publiserer løpende i forskjellige tidsskrifter og antologier, samt skriver dikt om undervisning, lek og mange andre av livets store spørsmål.

**Øyvind Økland** er professor ved Høgskulen i Volda og professor II ved NLA Høgskolen, Oslo. 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.