

ANNE METTE BJØRGEN
YVONNE FRITZE
GEIR HAUGSBAKK (RED.)

Mediepedagogikk

Kritiske refleksjoner om
medier i undervisning og samfunn



FAGBOKFORLAGET

Mediepedagogikk

Anne Mette Bjørgen, Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk (Red.)

Mediepedagogikk

Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn

Boken ble første gang utgitt i 2024 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Anne Mette Bjørgen, Yvonne Fritze & Geir Haugsbakk 2024. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2024.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverkloven 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 tillatelsene 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 Høgskolen i Innlandets publiseringsfond.

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

ISBN trykt utgave: 978-82-450-4638-0

ISBN digital utgave: 978-82-450-4633-5

DOI: <https://doi.org/10.55669/oa4004>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:

e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no

www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget

Sats: ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert.



Forord

Ideen til denne antologien ble til i forbindelse med at forskergruppen «Mediepedagogikk» feiret sitt 20-årsjubileum ved Høgskolen i Innlandet. Forskergruppen har i over to tiår arbeidet med brede tverrfaglige perspektiver på bruk av teknologi og medier i undervisningssammenheng. Bidragene i denne antologien er skrevet av medlemmer i forskergruppen og avspeiler den tverrfaglige sammensetningen.

Forskergruppen publiserte i 2015 en antologi som også tok opp mediepedagogiske perspektiver. Med stadig raskere samfunnsmessige endringer er det behov for oppdatert litteratur på feltet. Denne antologien er et bidrag til det.

Vi vil takke alle våre gode samarbeidspartnere, først og fremst forfatterne som har bidratt med viktige temaer til antologien. Vi vil takke Høgskolen i Innlandet for publiseringsmidler. Det er også viktig å takke våre studenter på bachelor- og masteremnene, som leser våre tekster og bidrar med gode refleksjoner over våre tekster i undervisningen. Til sist, men ikke minst vil vi takke Fagbokforlaget for at de ville publisere denne antologien. En spesiell takk til vår redaktør, Balder Holm, for gode råd og veiledning underveis i arbeidet. I den forbindelse skal også fagfellen nevnes.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1	
Innledning	9
<i>Geir Haugsbakk, Yvonne Fritze og Anne Mette Bjørgen</i>	
Kapittel 2	
«Dei hugtakande læremidla» i pedagogikkens tjeneste. Et nordisk og bredt blikk på mediepedagogikken som fagfelt og høgskolens tilpasninger	19
<i>Yngve Nordkvelle, Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk</i>	
Kapittel 3	
«Leiv Eiriksson oppdager woke». Memes, demokrati og politisk engasjement	43
<i>Jonas Christoffer Berger</i>	
Kapittel 4	
Kunstige venner og digitale spøkelser. Om autentisitet, tillit og forpliktende relasjoner i digitale tider	69
<i>Steffen Egge Frøyhov</i>	
Kapittel 5	
Mediene som kamparena. #DeltakerKrig på TikTok	91
<i>Øyvind Kalnes</i>	
Kapittel 6	
Adaptiv læring – det nye mantraet? Forestillinger om bruk av ny teknologi i morgendagens skole	119
<i>Geir Haugsbakk og Siri Wieberg Klausen</i>	
Kapittel 7	
Barns opplevelse av teknologi mellom skole og fritid. Hva ser barneskoleelever som viktig i aktiviteter med nettbrett?	147
<i>Anne Mette Bjørgen</i>	

Kapittel 8	
Digitalt foreldreskap. Forhandlinger på grensen mellom forbud og frihet <i>Yvonne Fritze og Yngve Nordkvelle</i>	169
Kapittel 9	
Medier, danning og ungdommens stemme(r). Studier av voksne og unge filmskaperes filmer om å være ungdom i dag <i>Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk</i>	193
Kapittel 10	
Følelser, stemme og bilder i høyere utdanning. En gjenoppgadelsesreise i glemte sammenhenger <i>Yngve Nordkvelle og Siw Huatorpet</i>	215
Kapittel 11	
Refleksjoner ved inngangen til en KI-revolusjon i høyere utdanning <i>Hans Brox og Ellen Nierenberg</i>	237
Kapittel 12	
Digital disputas. I spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying <i>Yvonne Fritze og Anne Mette Bjørgen</i>	261
Forfatterpresentasjoner	285

Haugsbakk, G., Fritze Y. & Bjørgen, A. M. (2024). Innledning. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 9–17) Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400401>

Kapittel 1

Innledning

Geir Haugsbakk, Yvonne Fritze og Anne Mette Bjørgen

Innledning

Med raske samfunnsendringer, globalisering og digitalisering har mediene fått stor betydning i alle deler av våre liv. En hovedmålsetting med denne antologien er å ta pulsen på hvilken betydning disse endringene kan ha for bruk av medier i skole og utdanning. Flere av bidragene speiler den tiden vi lever i. Blant annet diskuteres konsekvensene av at samfunnet nylig har vært gjennom en pandemi, at det ble igangsatt en krig i Ukraina i 2022, og at vi nå må forholde oss til begreper som adaptiv læring og kunstig intelligens i høyere utdanning.

Vi mener videre at det er behov for en framstilling av mediepedagogikk som et eget fag- og forskningsfelt, men også som et område som griper inn i de fleste andre fag. Det siste er noe som ikke minst den intensiverte mediebruken under pandemien har vist oss. Det som tradisjonelt har blitt oppfattet som mediepedagogiske perspektiver, er nå relevant i mange fagområder.

Det er stadig behov for kritiske innfallsvinkler til bruk av nye medier enn det som har vært vanlig på dette feltet. Det innebærer i første rekke å kunne se de nye mediene i en større sammenheng og må ikke forstås som negative tilnærminger eller motstand mot å bruke de nye mulighetene.

Samlet sett kan antologien bidra til å vise noe av mediepedagogikkens mangfold, dens historiske røtter, utvikling og kommende utfordringer. Valg av kapitler er gjort for at de både enkeltvis og samlet kan presentere og drøfte aktuelle og viktige forhold ved utdanning og forskning på feltet, og i noen grad også stimulere til teoriutvikling.

Ny teknologi som en naturlig del av våre liv

Ny teknologi og nye medier har blitt en naturlig del av samfunnet og samhandlingen mellom mennesker. Skolen er ikke noe unntak, og det er vanskelig å tenke seg undervisning og læring uten å forholde seg til de mulighetene som de nye teknologiske løsningene tilbyr (Selwyn, 2022). Samtidig er det nødvendig å nyansere og problematisere de mest optimistiske antakelsene som har preget feltet gjennom mange år. Introduksjonen av ny teknologi i skolen var preget av

store vyer om hva den kunne bidra med for å styrke elevenes læringsprosesser. Argumentasjonen gikk i hovedsak på et overordnet og allment plan og var preget av troen på framskritt, teknologisk og økonomisk utvikling. Det ga lite rom for mer nyanserte pedagogiske refleksjoner (Haugsbakk, 2010).

De siste årene har vi kunnet spore en viss endring i takt med at utfordringene knyttet til teknologiutviklingen har kommet tydeligere på dagsordenen. Den offentlige samtalen om disse spørsmålene har blitt mer mangfoldig, og den foreliggende antologien er tenkt som et bidrag til de bredere refleksjonsprosessene som må føres framover. Det innebærer at de instrumentelle perspektivene der redskapene og ferdighetene ofte sto sentralt, må utvides på flere måter. Blant annet må det vies større oppmerksomhet til spørsmål som går på en grunnleggende forståelse av de nye mediernes funksjon og rolle og hvordan de påvirker dannelses- og identitetsprosesser på ulike arenaer i dagens samfunn.

Dette forutsetter også at mediepedagogikk som fagfelt får en høyere prioritet, og at det er noe flere medieforskere og pedagoger beskjeftiger seg med. Samtidig må det tverrfaglige samarbeidet styrkes, både for å motvirke oppsplittingen innen mediefagene og pedagogikken, og for å inkludere de øvrige fagene som nær sagt alle må forholde seg til og integrere de nye teknologiske løsningene i sin undervisning og forskning.

En allment viktig utfordring for de mediepedagogiske refleksjonene i dag er å ta tak i de nye og stadig flere utfordringene som teknologiutvikling byr på. Det er dernest avgjørende å overskride det som kan oppfattes som tidligere begrensninger. Det er nødvendig å sette lys på vedtatte «sannheter», gi rom for ettertanke og kritisk refleksjon og legge et grunnlag for brede, tverrfaglige tilnærminger.

Mediepedagogikken som tredelt felt

Til grunn for antologien ligger en oppfatning av mediepedagogikk som et tredelt fagområde:

- undervisning om medier – hvordan oppdragelse foregår i den medieskapte verden

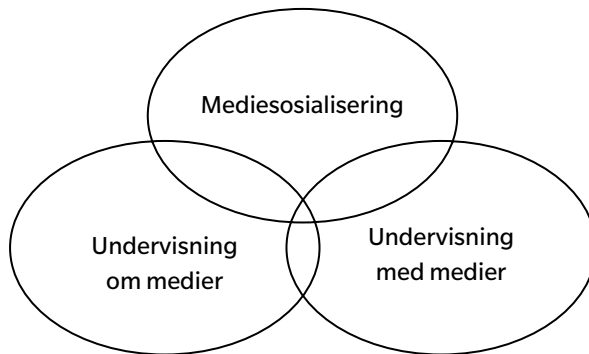
- mediesosialisering – hvordan mennesker og samfunn formes av mediene
- undervisning med medier – hvordan vi underviser med medier

Dette tilsvarer en oppdeling av den generelle pedagogikken i oppdragelse, sosialisering og undervisning. Samtidig er det viktig å understreke at både psykologer, statsvitere, filosofer, sosiologer med flere, forsker på og underviser om temaer knyttet til barn/elever, skole og samfunn. Det er undervisning som fenomen som er mest unikt for pedagoger.

Som man ser av figuren under overlapper de tre hovedområdene hverandre, men en oppdeling av feltet kan være nyttig som et mer teoretisk skille og som analysekategorier i forskningssammenheng.

Figur 1.1

Mediepedagogikkens tre hovedområder



Undervisning om medier

Det første hovedområdet dreier seg om medier som fenomen i samfunnet og går på hvordan man skal forstå og forholde seg til det. Det har også blitt betegnet som «medieundervisning», og har vært en viktig del av mediefag som valgmenne på videregående skoler og som egne studier på høyskole- og universitetsnivå (Fritze et al, 2022). I utgangspunktet dreide det seg mye om å analysere og forholde seg kritisk til mediebudskap. Det satte sitt preg på mediepedagogikken som fagfelt på 1970- og 1980-tallet, men også lære-

planene for skolen. Etter hvert ble en dobbelthet i tilnærmingen til mediene dominerende. De kritiske perspektivene ble vurdert som avgjørende for at ungdom skulle utvikle seg til selvstendige og reflekterte mediekonsumenter, men dette målet kunne best nås ved at de unge fikk egne erfaringer som aktive medieprodusenter. En viktig del av undervisningen om medier i dag, er å kunne sette medie- og teknologiutviklingen inn i en større sammenheng. Det innebærer å kunne forstå hva som er drivkreftene for utviklingen, hvem som er de dominerende aktørene og hvilke interesser og verdier som ligger til grunn. I dette ligger det også et behov for å overskride ferdighets- og kompetansemål og fremme bredere dannelsesperspektiver. Der dannelse er det generelle målet for undervisningen, er mediedannelse målet for undervisning om medier (Qvortrup, 2007).

De fem første kapitlene i antologien tar i stor grad utgangspunkt i det første hovedområdet, undervisning om medier, selv om de også overlapper de andre. I åpningskapittelet om «dei hugtakande læremidla» i pedagogikkens tjeneste, har Yngve Nordkvelle, Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk fokus på utviklingen av mediepedagogikk som fagfelt. De går inn i mediepedagogikkens røtter i europeisk kulturarv, reformpedagogikk, nordisk folkelighet, praktisk-estetiske fag og medieutviklingen mer spesifikt. Mediepedagogikk ses dessuten i sammenheng med fagutvikling i sin alminnelighet.

Jonas Christoffer Berger tar i sitt kapittel opp «memes» som digitalt fenomen i tilknytning til demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen, men også basert på betydningen det har i samfunnet generelt. Med utgangspunkt i en teoretisk definisjon av memes, analyserer han sentrale case fra norske medier samlet inn gjennom Twitter/X. Analysen indikerer at memes kan fungere som demokratisk fenomen og at det er en kobling mellom et estetisk perspektiv og et dannelsesperspektiv.

I det tredje kapittelet, «Kunstige venner og digitale spøkelses», tar Steffen Egge Frøyhov opp sentrale spørsmål knyttet til autentisitet, tillit og forpliktende relasjoner i digitale tider. Det går inn i mellommenneskelige relasjoner i digital kommunikasjon og forbindelser mellom mennesker og samtaleroboter. Refleksjonene er forankret i perspektiver fra nærhetsetikk. Det argumenteres for at robotene mangler sentrale menneskelige egenskaper som skiller maskin fra menneske, blant annet empati, intuisjon og tillit.

I «Mediene som kamparena» drøfter Øyvind Kalnes betydningen av digitale medier, i første rekke TikTok, for å vinne oppmerksomhet, sympati

og oppslutning etter Russlands angrep på Ukraina. TikTok har blitt en viktig arena under denne krigen. Ungdom bruker ikke bare kanalen for å skaffe seg informasjon, men de opptre også som kommentatorer eller vitner. Kombinasjonen av politisk logikk og medielogikk avgjør hva som når fram på denne kamparenaen.

Geir Haugsbakk og Siri Wieberg Klausen går inn i dominerende forestillinger om bruk av ny teknologi i morgendagens skole, og de spør om «adaptiv læring» har blitt det nye mantraet. Adaptive løsninger tar utgangspunkt i gode intensjoner om hvordan undervisningen i størst mulig grad kan tilpasses den enkelte elev. Forfatterne går inn i hva dette innebærer, hvilke ideer og verdier som ligger til grunn, hvor de kommer fra og hva konsekvensene kan være for utviklingen i skolen.

Mediesosialisering

Det andre hovedområdet, mediesosialisering, handler om hvordan medier og mediekulturen former våre liv. Utgangspunktet er at vi alle, unge som voksne, forholder oss til medier og teknologi på ulike arenaer, som fritid, hjem, skole og arbeidsliv. Dette gir grobunn for spennende spørsmål om mediens betydning, sett i samspill med andre faktorer på nevnte arenaer og i samfunnet ellers. Medie- og teknologiutviklingen har ført til at vi forholder oss til mediekulturen på andre måter i dag enn for bare noen år siden. Utviklingen gir blant annet muligheter for å lage og dele innhold i ulike kanaler, noe vi observerer at spesielt mange unge gjør. Samtidig ser vi at flere sliter med det digitale. I ulike historiske epoker har framveksten av nye teknologier bidratt til frontlinjer mellom tilhengere som ser muligheter, og motstanderne som ser trusler. Denne motsetningen kommer tydelig fram i forestillinger om en «digital generasjon» (Buckingham & Willett, 2006), og i debatter om teknologi i utdanningen og i samfunnet ellers (Selwyn, 2022). Bidragene i denne antologien vektlegger i stedet tilnærminger som ser forbi dikotomien mellom pessimisme og optimisme. Ett eksempel er tilnærminger med fokus på «medialisering», som er opptatt av konsekvensene av at mediene blir integrert i samfunnsinstitusjonene og endrer betingelsene for sosiale og kulturelle aktiviteter (Hjarvard, 2013). Andre tilnærminger er mer orientert mot hvordan mediebrukernes opplevelser og «stemmer» kommer til uttrykk gjennom mediebruk (Buckingham, 2008; Tønnessen, 2007).

I kapitlet om teknologibruk mellom skole og fritid, setter Anne Mette Bjørgen søkelys på hva elevene ser som viktig i aktiviteter med nettbrett, sett i relasjon til fritiden. Hensikten er å øke forståelsen for hvorfor elevene velger å engasjere seg i aktiviteter med teknologi. Dette er viktig for å diskutere muligheter og utfordringer med teknologibruk i undervisning. Kapitlet bygger på eksempler fra en empirisk studie samt på innsikter fra sosiokulturelt orientert forskning som er opptatt av barn og unges teknologibruk og læring på tvers av skole og fritid.

Yvonne Fritze og Yngve Nordkvelle undersøker i kapitlet om «digitalt foreldreskap» hvordan foreldre forhandler med sine barn om dataspilling hjemme. Forfatterne bygger på forskning om dataspilling i familien, og bruker «hjemmet som arena for digital oppdragelse» som optikk for en analyse av intervjuer med foreldrene. Her identifiseres fire parametere som brukes i diskusjonen om foreldres regulering og grensesetting – mellom frihet og forbud: søvnbehov, voldsnivå i spillene, skolekarakterer og fritidsaktiviteter.

I kapitlet «Medier, danning og ungdommens stemme(r)» tar Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk for seg eksempler fra film- og TV-produksjoner om det å være ung i dag. De spør om det er mulig å finne en fellesnevner som kan oppfattes som ungdommens stemme. Det viser seg utfordrende å operere med én unison stemme. Ungdomsgruppa er ikke homogen. Oppfatningene varierer blant annet avhengig av kjønn og sosial tilhørighet. Det blir dermed mer dekkende å snakke om ungdommens stemmer.

Undervisning med medier

Det tredje hovedområdet innen mediepedagogikken, undervisning *med* medier, omhandler i prinsippet alle typer undervisning og ikke bare undervisning med digitale medier eller TV og radio (Qvortrup, 2007; Fritze et al., 2015). Med lærerens tilrettelegging av sin undervisning gjennom for eksempel valg av undervisningslokale, bruk av eksempler og valg av ord og begreper som er tilpasset studentgruppen, så gjennomgår kommunikasjonen også en mediering. I tillegg vil et vidt teknologibegrep ikke bare inkludere ulike skriveredskaper, tavler og lærebøker, men også kunne forstås som en systematisering av erfaringer og kunnskap (Fritze et al., 2015). Det siste er nettopp et viktig kjennetegn ved didaktikken, og slik kan teknologi i denne forståelsen framstå som lik med didaktikken (Nordkvelle, 2003). Slik handler

dette området i vid forstand om tilrettelegging for læring og ulike mediers funksjon i denne prosessen (Qvortrup, 2007). Det er imidlertid bare det første av de tre bidragene innen området som aktualiserer forståelsen av et vidt medie- og teknologibegrep.

I kapitlet «Følelser, stemme og bilder i høyere utdanning – en gjennopdagelsesreise i glemte sammenhenger» løfter Yngve Nordkvelle og Siw Huatorpet fram betydningen av de musiske fagene som en viktig del av historien til høyere utdanning. Forfatterne argumenterer videre for at anerkjennelse og bruk av studentenes følelser og fantasi i undervisningen kan være med på å skape bedre utdanninger og muligheter for læring.

De to andre bidragene innen området anlegger en mer snever forståelse av medier, når de ser på hvordan ny teknologi og kommunikasjon via digitale medier utfordrer undervisere og studenter i høyere utdanning. Hans Brox og Ellen Nierenberg har i kapitlet «Hvordan påvirker kunstig intelligens studenters læring?» fokus på hvordan undervisning og læring i høyere utdanning påvirkes av kunstig intelligens. De diskuterer videre om kunstig intelligens er på vei til å endre måten vi forstår undervisning og læring på, eller om det bare er enda en ny teknologi som vi må forholde oss til. I bokens siste kapittel, «Digital disputas, i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying», undersøker Yvonne Fritze og Anne Mette Bjørgen hvordan ph.d.-stipendiater opplevde å måtte gjennomføre den avsluttende disputasen via digitale medier under korona-pandemien. Et hovedspørsmål er om den digitaliserte kommunikasjonsformen endret muligheten for faglig kommunikasjon og dermed var med på å endre formen på den tradisjonelle disputasen.

Referanser

- Buckingham, D. & Willett, R. (Red.) (2006). *Digital generations. Children, young people, and new media*. Lawrence Erlbaum.
- Buckingham, D. (Red.) (2008). *Youth, identity, and digital media* (s. 119–142). The MIT Press.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2015). Mediepedagogikk – en innledning. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. Nordkvelle (Red.), *Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2022). Studentens stemme. Fra dialogpedagogikk til medierte dialoger. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag*. Fagbokforlaget.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn – om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal Akademisk.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. Routledge.
- Nordkvelle, Y. (2003). Didactics: from classical rhetoric to kitchen-Latin. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3), 315–330.
- Qvortrup, L. (2007). Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media. *Seminar.net*, 3(2). <https://doi.org/10.7577/seminar.2507>
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology. Key issues and debates*. Bloomsbury Academic.
- Tønnessen, E. S. (2007). *Generasjon.com: Mediekultur blant barn og unge*. Universitetsforlaget.

Nordkvelle, Y., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2024). «Dei hugtakande læremidla» i pedagogikkens tjeneste: Et nordisk og bredt blikk på mediepedagogikken som fagfelt og høgskolens tilpasninger. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 19–41). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400402>

Kapittel 2

«Dei hugtakande læremidla» i pedagogikkens tjeneste

Et nordisk og bredt blikk på mediepedagogikken som fagfelt og høgskolens tilpasninger

Yngve Nordkvelle, Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk

SAMMENDRAG: Dette kapitlet har fokus på utviklingen av mediepedagogikk som fagfelt, og vi har funnet det meningsfullt å gjøre det med utgangspunkt i et nordisk perspektiv. Et siktemål har vært å gi konstruktive bidrag til å utvikle en posisjon for mediepedagogikken i dag, der vi mener det er en hovedutfordring at premissene i hovedsak har blitt lagt utenfor pedagogikken. Til grunn har det ligget en dominerende politisk diskurs preget av teknologioptimisme. Tilnærmingen er basert på litteraturstudier med sikte på å utvikle en mer konsistent og teoretisk fundert posisjon for mediepedagogikken. Til grunn ligger studier av det som kan oppfattes som mediepedagogikkens røtter i både europeisk kulturarv, reformpedagogikk, nordisk folkelighet, tradisjoner med stor vekt på praktisk-estetiske fag og den mer spesifikke medieutviklingen. Utviklingen av mediepedagogikk som fag ses dessuten i sammenheng med fagutvikling i sin alminnelighet og forholdet til medievitenskap og pedagogikk.

NØKKELORD: mediepedagogikk som fag, mediepedagogikkens røtter, medievitenskap, pedagogikk.

ABSTRACT: Starting from a Nordic perspective, this chapter focuses on the development of media education as a discipline. One aim has been to make constructive contributions to developing a position for media education today, where we believe it is a main challenge that the premises have mainly been left outside pedagogy in the continental sense. The basis has been a dominant political discourse characterised by technological optimism. The approach is based on literature studies with the aim of developing a more consistent and theoretically grounded position for media education. The basis is studies of what can be perceived as the roots of media education in European cultural heritage, reform pedagogy, Nordic folksiness, traditions with a strong emphasis on practical-aesthetic subjects, and the more specific media development. The development of media education as a subject is also seen in the context of subject development in general and the relationship with media studies and education.

KEYWORDS: media education as a subject, the genealogy of media education, media science, education.

Innledning

I denne skrivebordsstudien (Bygholm & Fløe, 2007) har vi gjort et grep for å finne tråder i mediepedagogikkens historie gjennom institusjonsbyggende kanaler. Vi finner felles opprinnelse med pedagogikkfaget og mediefagene som i ulike historiske kontekster knyttes til hverandre, men ikke oppnår en klar identitet. Først etablerer vi en ramme for å forstå fagutvikling fra en allmennpedagogisk synsvinkel. Så går vi videre inn i institusjonene som både driver med kunst og medier og deres undervisningsfilosofier og materielle nedslagsfelt. Vi sveiper bredt over ulike felt som sangundervisning og filmfaglige begynnelse til mer konsis innramming av feltet. Så ser vi på etablering av basisfagene og skaping av fag som blir undervist i høyere utdanning og lærerutdanning, før teoridannelser og etter hvert problemer i prosessen berøres.

Hvordan blir mediepedagogikk «et fag»?

Da Høgskolen i Lillehammer i 2006 søkte NOKUT om å få opprette en master i mediepedagogikk, fikk vi tommelen ned fra det sakkyndige utvalget. «Faget» ville vært nyskapende og nytt i Norge, men føyd seg inn i rekken av mediepedagogiske studier i Europa. Avvisningen av forslaget kunne antyde at vårt forslag avvek fra den kanoniske oppfatningen av hva faget «var», men komiteen som avviste det, forvaltet heller ikke dette som fag. Spørsmålet reiser seg da om hva er det som skaper et fag? Og hva kan forklare mediepedagogikkens opphav?

Det pedagogiske faget «kunsten å undervise» startet ifølge historikerne i de greske bystatene der lærerne underviste små gutter. Begrepet var «didaskhein», som betyr «å peke på». Fra denne begynnelsen formulerte de første lærerne noen regler for hvordan denne kunsten skulle utføres, og hva som kunne regnes som godt utført arbeid. Så følger en fase der lærerne lager oppskrifter og tommelfingerregler. Når nye skoler bygges, materialiseres disse i bygninger, læreplaner og hjelpemidler som tavler, plansjer og videokamera. Fag differensieres, og det skapes spesifikke metoder for kunsten. Neste fase

handler om å vinne mer sikker viten om hva som fører til at flere elever lærer mer. Årsak og virkning blir begreper, og man ser en lære vokse fram. Dette kalles etter hvert teorier og aspirerer til ambisjonen om å lage sikker viten som kan forutsi utfallet – en vitenskap. Det nedfelles i institusjoner som forvalter læren, underviser i det og utdanner nye lærere og forsker på temaet. Denne veien til å bli etablert fag er på ingen måte rettlinjert eller enkel.

For å forstå mediepedagogikkfagets utvikling kan læreplanhistorikeren Ivor Goodson (1988) gi oss fire konkrete faser å resonnerer med: a) Først finnes det opp, b) så vokser det og får støtte i miljøet, c) det blir formalisert, før det endelig blir d) mytologisert. Det innebærer at det blir beskyttet av en dominant gruppe som har fått eierskap til fagets tolkninger eller patent på dets utøvelse, forståelse og forskning på området. Kanoniske tekster unnfanges, og konflikter som truer fagets retorikk og hegemoni, holdes nede, samtidig som allianser med utenomfaglige politiske og samfunnsmessige krefter etableres, utvikles og holdes ved like. Her tror vi det er noe å lære ved å stille spørsmålene: Hvordan finnes det opp, hvordan vokser det fram, hvordan formaliseres det, og til sist hvordan oppstår mytene og den kanoniske forståelsen som enten sementer eller avviser faget?

I vårt såkalte vitenskapssentrerte læreplansystem forstår vi det slik at universitetene og høyskolene genererer den oppdaterte, evidensforklarte og sikre kunnskapen om feltet, og det vitenskapelige personalet opererer da innenfor «basisfaget». Når de så underviser i høyere utdanning, gjør de et utvalg og en tilpasning av den viten de selv forvalter, og handler på grunnlag av en «studiefagsdidaktikk». Når så skolefaget skal formes, gjøres det en ytterligere utvalgsprosess og tilpasning til skolefagets «fagdidaktikk» (Handal, 1984). Skolefag begynner likevel i det praktiske feltet og finner vitenskaper å feste sine røtter i på veien.

De mediepedagogiske røttene ligger i de ulike praktisk-estetiske fagene slik de ble utfoldet som undervisningens praksis, og som virket sammen med tenkere og forfattere som gradvis risset opp et fag. Det går veien fra å være «husregler» til å bli tommelfingerregler og lærebøker. Til sist modnes det som et forskningsfag, eller basisfag i Handals forstand (1984). I tillegg er det enkeltaktører og organisasjoner, politiske og kulturelle strømmer som setter betingelser for om noe blir et fag eller ikke.

Noen historiske riss

Vi begynner med noen historiske riss som viser hvordan «kunsten å peke på» knytter seg til bilder og illustrasjoner, teknologier å framstille dem på, men også mer finurlige typografiske og grafiske forhold som komma, punktum, mellomrom som skiller ord, parallelle kolonner og koblingen mellom tekst og bilde. I neste bolk skal vi se mer på hvordan disse trekkene ved utviklingen i Europa landet i Norge og Norden.

Når lærerne i de greske bystatene «pekte» på «noe», var det opplagt en figur eller avtegning i en eller annen form – eller en muntlig «påpekning» – en oppmerksomhetssamler. Men lenge før bystatene fokuserte menneskeslekten sin kommunikasjon med å lage bilder. Fra de tidligste helleristninger og hulemalerier vet vi at mennesker har kommunisert med bilder i mer enn 43 900 år (Aubert et al., 2019; se også kap. 9). Bystatens lærere pekte for å koble språk og representasjon av et fenomen i betydningen å framheve noe grafisk og utfylle dette med verbale forklaringer. Relasjonen bilde og ord er både gammel og anerkjent som basis for å formidle budskap.

Aelius Donatus (fødsels- og dødsår ukjent) skrev sin lærebok i latinsk grammatikk som et dialektisk verk: med spørsmål og svar, om lag 350 e.Kr., og dette ble den dominerende læreboka i 1200 år. Under stavkirka i Lom ble det under restaurering funnet et eksemplar fra 1200, noe som illustrerer de vandringer viten tok. Donatus «fant opp» punktum, semikolon og kolon, som gjorde det mulig å se hvor en setning startet og sluttet. Et annet underverk er beskrevet av Illich (1980) som viste til at opplæring av munk fra det nordlige Europa i det latinske språk fordret at man satte inn mellomrom mellom ordene. Deres relative tungnemhet skapte en grafisk innovasjon med få sidestykker.

Ett av de første underverk fra Gutenbergs oppfinnelse var trykningen av Æsops fabler med morsmål og latin trykt i parallelle kolonner. Dette knepet gjorde det mulig å lære andrespråket ved å koble korresponderende meningsenheter og ble tatt i bruk av jesuittmunker i sin verdensomspennende misjonsgjerning allerede fra midten av 1500-tallet.

Spørsmål og svar ble praktisert av Thomas Aquinas (1224–1274) der han stilte gjentatte retoriske spørsmål til sine studenter i en stil som ble kalt *questiones*. Formen ble ført videre av blant andre augustinermunken Martin Luther, som var skolert i den kristne tradisjonen for veltalenhet fra kirkefaderen Augustin (354–430). Formidlingsformen ble rendyrket i kirkenes

kateketisering på 1500-tallet – et begrep vi finner igjen i læreboksjangeren «katekisme» – som ble den første læreboka for norsk allmennskole: «Morten Luthers lille katekisme». På ett tidspunkt mistet den spørsmålene og sto igjen med svarene. Samspillet mellom muntlig og skriftlig formidling kommer tidlig til uttrykk som en form for remediering.

Bokillustrasjoner var i stor grad ornament før Petrus Ramus (1515–1572) laget plansjer som viste begrepenes orden og logiske relasjoner. Plansjene ble brukt fra talerstolen ved hans college i Paris. De ble umiddelbart gjengitt som lærebøker gjennom hans boktrykkervenners tjenester på 1550-tallet fram til han ble myrdet av avundsyke kolleger i 1572. Han var den mest effektive pedagogen i Paris som kvalifiserte sine studenter opp til ti år før konkurrentene han hadde. Han var universitetspedagogikkens første martyr, i tillegg til sin pionerrolle med å anskueliggjøre sin muntlige framføring med tabeller og figurer (Nordkvelle, 2011).

I den nordeuropeiske protestantiske kultur var man skeptisk til bilder (Berg Eriksen, 1995). Komenius (1592–1670) forsto likevel at absolutt alle sanser måtte tas i bruk for å nå sine mål for opplæring. I motsetning til sin samtidige René Descartes (1596–1650), som begrenset menneskets intellekt til det som fantes innenfor kraniet, forsto Komenius at verden var representert og måtte komme fram via medierte inntrykk. Læreboka hans fra 1658, *Orbis Pictus*, illustrerte fenomener i teksten, som med inspirasjon fra jesuittenes lærebøker, ment for koloniene, var satt opp med parallelle kolonner: latin og morsmål. Det tok Komenius 30 år å lete etter en boktrykker som kunne gjøre kunstneren rettferdighet. *Orbis* ble læreboknormen i Nord-Europa i mer enn 150 år.

Tavlen i vår kjente versjon avløste sandkassen som illustrasjonsverktøy og tilskrives en geografilærer i Edinburgh. James Pillans fikk i 1801 laget store skiferplater å skrive på. Da tavlen ble kommersielt markedsført, het det at «endelig er den sokratiske metoden gjennomførbar». Å kalle på Sokrates som dialogens far er siden blitt et kjennetegn ved teknologiske nybrott i undervisningsteknologien (Haugsbakk, 2010).

Kunsten å peke fordret altså noe å peke med, slik at flere sanser kunne aktiveres, slik dyktige lærere på ulike vis bidro med i det daglige arbeid. Bilder, retorikk og grafikk var redskaper for å skape oppmerksomheten rundt og forståelsen av lærestoffet.

Nordisk mediepedagogikk og den europeiske kulturarv

Likhet og folkelighet er ett kulturelt forhold som preger de nordiske land i fellesskap. Den finske historikeren Matti Klinge beskriver fenomenet «det nordiske selvet» som vokste fram rundt forrige århundreskifte. Sentralt var kjærlighet til naturen, følelsen av å være i den europeiske periferien, å bygge på en hardt arbeidende primærnæringskultur, å kjempe mot et ugjestmildt klima og å lage seg et levebrød av små tilgjengelige ressurser. Legg til en hengenhet til lavkirkelig kristendom og en sterk egalitær nøysomhet, så er dette en klynge av kjennetegn som forener det nordiske kulturelle fellesskap (1986, s. 46–50).

I en stor sveip er norsk og nordisk utdanning resultater av en lang rekke importer av innflytelser fra kunst, kultur, arkitektur og skolestruktur til lærebøker og undervisningsformer (Nordkvelle, 1997), der især Tyskland var oversetter av kontinentale trender. Den andre komponenten av den europeiske arv var reformpedagogikken, der barns aktivitet for å lære seg var sentral. Reformpedagogikkens mange uttrykksformer var forløpere for vår tids mediepedagogikk og viste seg å appellere til «det nordiske selvet» på en særlig sterk måte.

Reformpedagogikk og nordisk folkelighet

Om man fokuserer én betydelig premissgiver for den mediepedagogiske tradisjonen, peker den sveitsiske reformpedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) seg ut. I overgangen til opplysningstiden argumenterte han for å anskueliggjøre det barna skulle lære. Hans virke var også tuftet på dypt engasjement for fattige og foreldreløse barn. De måtte lære seg både praktiske og skolefaglige kunnskaper slik at de kunne greie seg. Pestalozzis innflytelse på alle former for pedagogisk teori og praksis som innebærer aktivisering av den som skal lære, er enorm (Colvin & King, 2018). I Norden kom dette blant annet til uttrykk i at opplæring i sløyd og håndarbeid, anskuelsesundervisning og skolehager ble viktige forhold i skolen.

Reformpedagogikken var betegnelsen på den sakte revolten mot den latinskoletradisjonen som preget skoleslaget og forberedte elites barn for universitetsstudier. Den nordiske folkehøgskoletradisjonen var ett utslag av det, med stor vekt på sang og «det levende ordet» (se kap. 9). Et annet var kimen til de praktisk estetiske fagene som for eksempel sløydundervisning,

håndarbeid, husstell og en gryende interesse i skolehager. Tanken om barn som delaktige, kreative og framtidige praktiske mennesker var en viktig del av denne arven. Pionerene i Norden for sløydundervisning virket i Finland med Uno Cygnaeus som ledende figur og med stor innflytelse på fagområdets vegne gjennom skoleloven av 1866 (Marjanen & Metsärinne, 2019).

Praktisk-estetiske fag

I Norge kan vi se flere veier til de praktiske og estetiske fagene. Formell yrkesopplæring i håndverk og kunstfag var et bud på at teknisk ekspertise og teknologi ble såvidt spesialisert at man ikke lenger kunne sørge for dem i de lokale virksomhetene. «Den kvindelige industriskole» etablert i Christiania i 1875 (Engelstad, 1975) lærte opp til instruksjon i fagene. Den ble statlig i 1900 og til slutt fusjonert med Høgskolen i Oslo. Statens lærerskole i forming ble etablert i 1917 på Blaker på Romerike. Statens sløyd- og tegnelærerskole ble etablert på Notodden i 1938. Statens lærerinneskole i husstell ble etablert i 1909 på Ringstadbekk i Bærum og fusjonert med Høgskolen i Akershus i 1994. Statens lærerskole i heimkunnskap ble etablert i Bergen i 1959 og fusjonert med Bergen Lærerskole i 1973. Alle disse etableringene kan ses i lys av Erik Allardts beskrivelse av et utdanningspolitisk ethos (Marjanen & Metsärinne, 2019) som utdyper Klinges argument: Utdannelser måtte møte nasjonale, sosiale og økonomiske behov. Fattigfolk måtte få entreprenøriell trening og tenke selvstendig. Den kristne tro var selvsagt, men de måtte også få praktiske kunnskaper og lære barn til å bli familiemennesker og samfunnsdeltakere. Liknende tanker preget norsk utdanning (Thuen, 2017). De klang godt sammen med framveksten av den norske enhetsskolen, og seinere de pedagogiske tankene om «arbeidsskole» der enda flere impulser fra kontinentale kilder spilte inn. Reidar Myhre pekte både på Georg Kerschensteiner fra Bayern og franskmannen Celestine Freinet som inspirasjonskilder (Myhre, 1964). Freinet var en rendyrket mediepedagog som bygde hele sitt program opp om elevene som undersøkende journalister som produserte skoleaviser

og bøker om det de fant ut. Hans pedagogiske ideer fikk gehør i Norge, men særlig i Sverige, der det finnes en egen interesseorganisasjon¹.

Musikk og sang

Musikk- og sangundervisning i skolen var knyttet til salmer og trosliv primært, i tillegg til den nasjonale «sangskatt». I den første «Forordning om Skolerne paa Landet i Norge» i 1739 var det fordret at man sang salme ved skoledagens start og avslutning (Jørgensen, 2018). Et skolefag kan man si at det ble i byskoleloven fra 1848, og da hadde man allerede sangbøker for skolen. I Danmark tilbød enkelte latinskoler sang på timeplanen i tiden før 1800, og en del av læreplanen fra 1814, med et eget fag ved Blaagaard Seminarium fra 1791 (Arnfred, 1971). Flere sangbøker for skolen var tilgjengelig. Nasjonsbygging og fellesskap ble viktig for komponering av sanger for bruk i skolen. Sangfaget ble imidlertid ingen favoritt blant barn, og især guttene mislikte faget, noe som fanget forskeres interesse (Jørgensen, 2018). Professor Helga Eng, som var en kjent kunstpedagogisk forsker lenge før hun ble professor ved UiO i 1936, gjorde en vitenskapelig studie i 1920-årene av hvordan barn i Oslo reagerte emosjonelt på «Olav Tryggvason». Hun målte svetteutskillelse i håndflater når en grammofonplate med korframføring av denne nasjonalskatten ble avspilt (Nielsen, 1986). Med Normalplanen av 1939 blir skolefaget forsiktig risset opp, og i Læreplanen for forsøk med 9-årig skole fra 1960 erstattes fagbetegnelsen sang med musikk (Varkøy, 1993). Da hadde sang- og musikkfaget allerede vokst fram som fagfelt i en annen formell forstand. «Landslaget for musikk i skolen» ble etablert i 1955/56, og en musikklinje ble etablert i Bergen i 1958. I tillegg til at en sterk skolemusikktradisjon fantes, skulle nå alle skolebarn også mestre blokkfløyta.

Plansjer og anskuelserundervisning

I dansk skolehistorie begynte de første privatskolene å anskaffe plansjer på 1840-tallet, med import fra tyske forleggere og læremiddelprodusenter. Oppfinnelsen av «Litografiet» i 1798 i Tyskland skapte grunnlaget for

1 <https://freinetsverige.se/freinetrelsen-i-sverige/>

masseproduksjon av bilder og en blomstrende eksport av skoleplansjer². Plansjesamlingen «Billeder til Norgeshistorien for skolen og hjemmet» ble gitt ut i 1878 i Christiania, med «Birkebeinerne bringer den unge Haakon Haakonsøn på ski til Nidaros» som den mest kjente. I 1937 ble faget fjernet fra de danske skolelovene, fordi prinsippet var effektivt knesatt i alle skolefag, mens skolebøkene i hele Norden fikk så gode bilder at plansjeproduksjonen raskt forsvant etter andre verdenskrig. Nye medier tok over.

I lærerutdanningen i både Danmark og Norge ble Pestalozzis tanker importert gjennom bøker oversatt fra tysk, for eksempel «Udcast til Anskuelsesundervisning i cathecetisk Tankefølge» og «Allmueskolen» (Harbo, 1969, s. 57). I ei bok publisert i 1894 skriver Parmann:

Skolen må meddele undervisning og kundskaber. Men som det er nødvendig for en håndværker til sin bedrift at have godt værktøj, således er det også nødvendig for dem der gjør åndens gjerning i et folk, og da i første rekke de der skal være ungdommens oppdragere at have et godt og hensiktsmessig materiel at arbeide med. Derved vil ikke alene spares tid, men der kan udrettes mere, undervisningen blir langt frugtbare for ungdommens åndsliv, og det meddelte kundskabsstof får ganske annerledes fæste i de unges forestilling, bevidsthed og hukommelse – end der hvor materiellet er dårligt og undervisningen savner liv og anskuelighed. (Parmann, 1894, sitert fra Dahl, 2004)

Prinsippet vant en praktisk plass i norsk skolevesen, og et lite blikk inn i Olav Duuns litteratur kan være et vitnesbyrd om dens effekt:

Så kom det ein time det var lite grand meir liv i. Det var nokre plator han for med, papir berre, men det var teikningar på dei – fuglar og dyr så du skulle tru du var ute i ville skogen. Det var mest så det rørde seg. Han lo høgt.

Fortelleren er en førsteklasing som møter skolen for første gang (Duun, 1907, sitert fra Dahl, 2004). Anne Rogstad skrev i ei bok kalt *Iakttagelsesundervisning* utgitt i 1908 at «Anskuelsesmidlene er først og fremst gjenstanden selv, dernest

2 <https://skolemuseum.osloskolen.no/utforsk/Skriftserie/plansjenes-historie/>

modeller og saa billeder»³ (Hauge, 2011). Ei tidlig lærebok med tittelen *Ei liti undervisningslæra* utgitt ved Volden (Volda) sier at for å fremme læringen bør lærerkandidaten sette seg godt inn i alle undervisningsmidler: kart, bilder, tegninger og apparatur til fysikk og kjemiekksperimenter (Kaarstad, 1911). Mediepedagogisk erfaring og innsikt ble etter hvert krevd for den alminnelige undervisning i landets skoler.

Professor Helga Eng ga ut boka *Kunstpædagogik* i 1918 og var ansett som en av Norges fremste kunstpedagoger med sterkt fokus på estetisk fostring og «opdragelse til receptiv kunstnydelse» (Sæter, 2007). Hun sto i tett samband med engelske og tyske foregangspersoner på området. Det gjaldt også Ellen Key, som framhevet betydningen av at skolebøkene hadde rikholdig illustrasjonsmateriale som kunne skape interesse for kunst og lære barnet kunsten å se og iaktta (Sæter, 2007). Med slagordet «Education through art» fra briten Herbert Read fikk man se sporene av en undervisningsmetodikk der barn skulle uttrykke seg i møtet med kunst «i en form som er mulig å oppfatte av andre» (Sæter, 2007, s. 64). «Kunst i skolen» ble så etablert i 1948 og hadde nå god støtte i at Normalplanen av 1939 hadde gjort tegning til et eget fag. Man ønsket, ifølge Øierud (1997), at tegning både skulle være allmenndannende og gi barna sans for kunstneriske og kulturelle verdier. «Kunst i skolen» fokuserte arbeidet med å spre kunst i skolen, mens lærerutdanningene underviste i kreative utforminger. Det å forene kreftene mellom sang/musikk, kunst, håndverk (håndarbeid/sløyd), mat og helse og etter hvert kroppsøving var i prinsippet noen lærere og elever gikk gjennom, og som fram mot vår tid ble konseptualisert som praktisk-estetiske fag (Borgen et al., 2020).

Film i skolen

Filmen kom til landet i begynnelsen av forrige århundre, og den vakte begeistring og avsky. Moralsk panikk dominerte i den ene enden og kullsviertro i den andre. 90 prosent av barna hadde sett kino før første verdenskrig, og allerede

3 <https://skolemuseum.osloskolen.no/utforsk/Skriftserie/plansjenes-historie/>

i 1920 ble den første undersøkelseskommissjonen satt ned for å undersøke virkningen på barn (Diesen & Svoen, 2011). Kommunene etablerte kontorer for import og produksjon av film – og engasjerte lærere stakk hodene sammen. Lærere var skeptiske til å bli erstattet av film, mens Bernhof Ribsskog som forsket på skolebarn som lærte av skolefilm, og som ble forfatter av den første Normalplanen i 1939, beskrev film i skolen som «eit hugtakande læremiddel» (Diesen, 1995). I Wien-møtet for den europeiske «Film in Schools» i 1931 ble det risset opp et manifest for riktig og god pedagogisk bruk av film i skolen, og her ble det advart mot å erstatte læreren med film eller forfalle til underholdning. Ifølge Diesen og Svoen kan dette være noe av forklaringen på at stumfilm var brukt i skolen til langt ut på 1960-tallet. Opplæring av lærere fulgte imidlertid ikke med utviklingen. I lærerutdanningen finner vi at «balloptikon» ble anbefalt brukt i historieundervisningen (Undervisningsplan for lærarskulen 1939) (Dahl, 2004). Som del av Marshallhjelpen ble Norge overøst av filmapparater, og Norsk produktivitetsinstitutt laget kurs og lærebøker i teknisk anvendelse. Men først i 1958 ble det bestemt at lærere skulle få 24 timer instruksjon i bruk av AV-midler, og «audiovisuelle hjelpemidler» ble et fag på Pedagogisk seminar. Spritduplikator, filmframviser, diasframviser og båndopptaker ble naturalisert. Men først i 1971 begynte studium i læremiddelpedagogikk ved Bergen Lærerskole, med læremiddelkunnskap, massemedier, bibliotekkunnskap og barne- og ungdomslitteratur på teoriområdet, og læremiddelproduksjon og utprøving som praksisfelt (Dahl, 2004). Men mediepedagogikk er langt unna å bli formulert som disiplin, og det er mange kilder som både flyter fritt – og noen flyter sammen.

På vei mot et fagfelt

Så langt har vi trukket opp en bred bakgrunn for mediepedagogikken, der særlig undervisning i praktisk orienterte fag får innpass i skolen, og som så søker å etablere en lære på det grunnlaget. Vi hevder at reformpedagogikkens betoning av at barna skulle være aktive og utførende, appellerte i stor grad til vårt norske og nordiske kulturelle grunnlag. Men om de brede praktisk-estetiske fag deler mange forutsetninger, er det likevel forhold ved de spesifikke

mediene som trenger et fokus. Igjen må vi se på dynamikken mellom de praktiske utøverne, ulike institusjoner og hvordan vitenskapssamfunnet håndterer utfordringen. Det er en lang vei igjen til at faget er skapt, enn si på vei til å bli mytologisert.

Basisfagets «modning»

Institutt for presseforskning ble etablert ved UiO i 1963. Den første fast ansatte i medievitenskap ble Sverre Høyen i 1970 som dosent, og han ble den første til å ta doktorgraden på feltet i 1977. Nordisk Ministerråd fattet i 1972 et vedtak om å lage et dokumentasjonssenter for massemediekommunikasjon som et prøveprosjekt, og det ble opprettet og lagt til Göteborg universitet i 1975. Nordiske medieforskere møttes første gang i 1973 på Voksenåsen i Oslo. Det var totalt 82 deltakere, hvorav 23 var norske. Dette ga støtet til dannelsen av Nordmedia som et møtepunkt for nordiske medieforskere rundt det som ble kalt NORDICOM (The Nordic Clearinghouse for Media and Communication Research) (Nordenstreng et al., 2014). Norsk medieforskerlag ble etablert i kjølvannet av deres kongress i 1976 (Gramstad, 2002). Parallelle organisasjoner i Sverige, Danmark og Finland fulgte tett på. Statens innsats ble styrket gjennom etablering av «Rådet for anvendt presseforskning og etterutdanning» i 1976. I 1980 ble det delt ut 1,6 millioner til norske medieforskere, en sum som stiger sakte år for år. Det skiftet navn til «Rådet for anvendt medieforskning» i 1992. *Norsk medietidsskrift* ble etablert i 1993.

Studiefaget «Medievitenskap» og forholdet til pedagogikk

I det mediepedagogiske feltet ser man mange ulike felt som vokser fram med en uensartet kropp av viten om hvordan medier kan anvendes, og som smelter sammen i 1970-tallets medielandskap. Institusjoner, læresteder og personer ved Statens filmsentral ble viktige aktører (Diesen, 1995), og et nasjonalt distribusjonsapparat for undervisningsfilm sørget for at skoler fikk tilgang til det stadig mer «hugtakande» mediet og skoleradio og skole-TV. «Norsk forening for filmundervisning» ble stiftet i 1971 og omdannet til «Landslaget for medieundervisning» fra 1974. Det indikerer at et nytt blad er vendt. Høgskolen i Volda startet med journalistutdanning i 1971 og utviklet mediestudier. NRK og Norsk Film lærte opp sine ansatte med internopplæring

før tanken om en utdanning i høgskolesystemet dukket opp. Universitetet i Bergen etablerte et hovedfag i massekommunikasjon og kulturformidling i 1987. Institutt for drama, film og teater ved NTNU inkluderte film i sine studier samme år, og ved UiO ble det tverrfakultære Institutt for medier og massekommunikasjon dannet. Høgskolene i Bodø, Stavanger og Oppland etablerte henholdsvis journalistutdanning og studie i dokumentarfilmproduksjon. I 1988 etablerte Universitetet i Trondheim emnet «Mediepedagogikk» ved Institutt for pedagogikk. På tross av innsigelser fra instituttledere ved UiB og UiO ble filmvitenskap etablert ved Oppland DH. Dette året ble også «Nasjonalt fagråd for mediestudier» dannet. I 1997 ble Den norske filmskolen opprettet ved Høgskolen i Lillehammer. Lite tyder på at mediepedagogikk ble et sterkt anliggende for Medieforskerlaget. Først i 2004 laget tidsskriftet et særnummer om temaet, og antall artikler i tidsskriftet om dette temaet i årene etter er fem.

I Norden vokste det fram et mediepedagogisk forskningsfelt i spennet mellom medievitenskap og pedagogikk. Birgitte Tufte utmeislet dette som bestående av tre pilarer: å vite om medier, å undervise med medier og viten om hvordan medier sosialiserer. Gert Z. Nordström (1975) hadde undervist i fagfeltet på 1950-tallet med politiserende og kritisk siktemål (Fritze et al., 2012).

Da konferansen for Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning ble organisert ved UiO i 1988, ble det laget en seksjon for mediepedagogikk. Kathrine Skretting, som i 1981 hadde skrevet den første hovedoppgaven om «Norske barnefilmer etter krigen», publiserte året etter en artikkel om mediepedagogikken som fagfelt i *Nordisk Pedagogikk*. Da hadde lærerutdanningen i Bergen vært etablert som «Læremiddelpedagogikk» siden 1971. I Skrettings bidrag står den faglige treenighet mellom medieviten, mediasosialisering og undervisning med medier fram som mer tydelig. I 1982 etablerte medieforskerlaget et «Undervisningsutvalg» med Asle Gire Dahl, Kjetil Lars Halse og Jan Johnsen (Gramstad, 2002), som alle var høgskoleansatte, to lærerutdannere og en fra Volda. I 1987 ble utvalget økt til 12 medlemmer fra hele sektoren, inkludert videregående skole, med oppgave om å «orientera nyheitsbrevet Norsk medieforskning om endringar i fagplanar og undervisningsopplegg; å foreslå initiativ frå NMLs side når det gjeld medieutdanninga, å informera om NML og medieforskinga sine resultat».

Den medievitenskapelige dimensjonen og barnesosialiseringsdimensjonen spilte inn i en samfunnskritisk debatt der virkningene av mediene

på opinionsdannelsen ble fokusert. På 1980-tallet åpnet Høyre-regjeringen under statsråd Lars Roar Langslet for blant annet nærradio, og satellittsendte kanaler og videodistribusjon av VHS ga stimulans til bekymrede stemmer. Barneombudet og engasjerte samfunnsdebattanter reiste kritiske spørsmål (Ulvær et al., 1984). Forbrukersamfunnet og reklame, særlig i TV, ville føre til en sosial forandring der folk levde uten mål og mening, fordummet og lettledet av media. Å beskytte barna mot en slik utvikling ble et viktig tema når mediekanalene åpnet slusene i løpet av 1980-tallet. Kritikken mot medier var imidlertid ikke ny, men det var spenn i diskusjonene. En pioner i norsk medieforskning, Anita Werner, benyttet anledningen til å undersøke barns atferd i fritiden før og etter at fjernsynet ble utbygd i Finnmark. Hun kunne ikke påvise noen skadelige virkninger (Werner, 1972.)

Undervisningsteknologien og fjernundervisning som pådrivere av mediepedagogisk forskning

Fjernundervisning som fenomen kan sies å starte med profeten Jeremias' brev til sin bortførte menighet, skrevet ca. 600 f.Kr. (Nilsen, 1983, s. 25–26). Brevundervisning og etter hvert bruk av digitale medier i formidling fikk et sterkt oppsving da krigsindustrien krevde masseutdanning på kort tid. Paret med utdanningspolitiske mål fikk teknologioptimister stadig nye teknologier som kunne virkeliggjøre idealet om dialogisk undervisning. Tavlen introdusert i 1801, den elektriske skrivemaskinen på 1930-tallet og OH-prosjektor ble alle markedsført for skolen med slike argumenter. I Norden var svensk universitetsverden tidligst ute med å introdusere læringsmaskiner, og det ble opprettet forskningsinstitutt, professorater, råd og veiledningstjenester. Imidlertid skulle det et dokumentarprogram i Sveriges Radio til før trenden fikk en nær dramatisk avslutning, og initiativene ble lagt døde (Korsen, 1975).

Fjernundervisning tok over der undervisningsteknologene «slapp». Til tross for at det svenske undervisningsteknologiske forsøket grunnstøtte, fornyet interessen seg sterkt, ikke minst fordi «EDB» ble en stadig viktigere kraft. På 1970-tallet var økonomiske fag i skolen en pioner, og ved tiårets slutt var det om lag 5 prosent av elevene i videregående som fikk opplæring i EDB.

I skoleverket fikk teknologi en ny giv med en stortingsmelding i 1983, og opprettingen av Datasekretariatet fra 1985 som standardiserte maskinvare, stimulerte programvareutvikling og trente lærere til å programmere på sommerkurs i Grimstad. Målet var «å lette elevenes innlæringsssituasjon» (Datateknologi i skolen) (Dahl, 2002). Det hele endte i en «hederlig fiasko» der utviklingen løp fra de norske initiativene, og der kommersielle aktører tok hele scenen.

Antallet deltidsstudenter var sterkt økende på 1980-tallet, og fjernundervisningsenheter ble opprettet for å styrke virksomheten (Grepperud, 2005). Eksperimentering og utviklingsarbeid i sektoren kan illustreres med at tidskriftet *UNIPED* i perioden 1977–1990 publiserte 36 bidrag om bruk av IKT i skole og særlig høyere utdanning (13 prosent av bidragene). Redaktøren, Lars Skjold Wilhelmsen, var leder for audiovisuelle hjelpemidler ved Universitetet i Bergen og bygde, i likhet med de andre universitetene, opp enheter for produksjon av audiovisuelle formidlingsformer. I Norge var private organisasjoner allerede godt i gang med elektroniske nettverksteknologier, og staten fulgte etter med et nytt senter for koordinering av fjernundervisning ved Universitetet i Tromsø. «Sentralorganet for fjernundervisning» støttet en omfattende og økende innsats på prosjekter. I 1995 var SOFF aktiv i sin støtte til studier som rekrutterte 12 500 studenter.

Forskning på fjernundervisning og teknologibruk var i sin begynnelse, og innsatsen for å øke fokus på hvordan IKT kunne fremme læring, ble merkbar i løpet av 1990-årene. I 1998 ble ITU (Kompetansenettverk for IT i utdanningen) startet som et aksjonsforskningspreget organ for utvikling av skoleverkets IKT-bruk. Det kompletterte SOFFs rolle i høyere utdanning. Hva som framstår som IKT, og hva som beskrives som medier, flyter sammen, og med internett og stadig større kapasitet for sending av lyd og bilde blir metamorfosen komplett i det neste tiåret. Den positive holdningen til at medier kan styrke innlæring, blir etter hvert et sterkt argument for å satse på datamaskiner i hele utdanningen, og nå rubrisert som digitalisering av undervisning. Forskning om fjernundervisning og ny teknologi kan være et eksempel. Fram til slutten av 1980-tallet forsket man for å finne ut om fjernundervisning kunne holde tritt med nærundervisning når det gjaldt kvalitet og læring. Med datamaskinen ble det snudd på hodet. Spørsmålet ble: Hvor mye bedre var undervisning med mange medier eller IKT-støtte? Spørsmålet om hva som best fremmer økonomiske mål, var et lite pååttet, men likevel sentralt premiss for hele satsingen på utdanning etter andre verdenskrig. Kjell Eide (1984) skrev at erkjennelsen

av at mer utdanning vil føre til mer økonomisk vekst, var etablert tenkning hos norske skolemyndigheter lenge før Theodor Schultz publiserte sin «human capital theory» i 1961 (som han fikk nobelpris i økonomi for i 1979). Med Gudmund Hernes ved statsrådsroret ble investering i utdanning synonymt med mer skolegang for flere, og han var også en drivkraft bak etableringen av SOFF. En økende bekymring for at datateknologi ville bli den avgjørende konkurransefaktoren for norsk økonomi i framtiden, ga støtet til en opptrapping av innkjøp av datamaskiner, standardisering av løsninger, nettverk og samband for hele skoleverket. Utdanning av pedagoger i anvendelsen av dette ble en viktig ny gren av mediepedagogikk. Anskuelighetsundervisningen fra tidlig opplysningstid blir nå koblet til et knippe av antakelser som Grepperud (2022, s. 21) oppsummerer i fire punkter:

- Som bidrag til bedre undervisnings- og læringskvalitet, og dermed også bedre læringsutbytte.
- Som bidrag til større grad av fleksibilitet og tilgjengelighet både i og utenfor campus.
- Som bidrag til mer kostnadseffektiv utdanning.
- Som bidrag til digital danning/utvikling av digitale ferdigheter (generative ferdigheter).

Ikke bare vil disse forholdene gjøre utdanning enda mer lønnsom, den vil også bidra til sosial utjevning.

Mediepedagogisk forskning og ny teoridanning

Mediepedagogisk forskning fikk nå nye omdreiningspunkter med ambisjon om å bevise den opprinnelige tesen om at anskuelighetsundervisning ville gagne barn og voksnes læring. Med store forskningsmidler i sikte, og forskere som i utgangspunktet var sympatisk innstilt til antakelsene, vokste det fram særlig to teoretisk omdreiningspunkter: Den ene var aktualiseringen av den sosiokulturelle læringsteorien, den andre var en semiotisk og multimodalitetsteoretisk forankring. Den første bygger på geografisk sett et sovjetrussisk og til dels historisk-materialistisk syn på virksomhet og samarbeid, formidlet gjennom språklig kommunikasjon. Store navn som Lev Vygotskij, Leontjjev og Luria ble toneangivende for å tilføre den opprinnelig dominante lærings-

psykologiske tradisjonen innen mediepedagogikk, den kognitive konstruktivismen etter Piaget, et langt sterkere sosialt motiv. «Sosialkonstruktivismen» fikk nye bannerførere i den finske Yrjö Engeström, den svenske Roger Säljö og den sveitsisk-amerikanske duo Etienne Wenger og Jean Lave. I dette teoriclusteret ble datamaskin og nettverket en virkeliggjøring av læring i fellesskap og ga støtet til forskningsfelt som «Computer Supported Collaborative Learning» og tilsvarende mediepedagogiske utdanninger med navn som «IKT og læring».

Den andre retningen handler om hva barn lærer gjennom flere slags tegntyper: bilde, lyd, tekst – kommunikasjon i ulike modaliteter. Fokus på språk deles med sosialkonstruktivistene og en annen russisk innflytelse: Michael Bakhtin. Språket og retorikken spiller hovedrollen og bærer i seg verdisett, tolkninger og kontekster som er åpne og mangestemte. Meningsskaping er en dialogisk prosess som foregår gjennom språklige konstruksjoner i mange medier og format (Hull & Nelson, 2005). I denne forskningstradisjonen er studiet av hvordan barn og unge forholder seg til komplekse medieformater og -budskap, grunnleggende og har utløst store debatter om hvordan dannelsesprosesser med medier foregår (Fritze et al., 2016). Begreper om å være kompetent eller dannet er kommet i spill, der problemet nok engang er hvordan barn og unge kan være både aktive medskapere og kritiske bidragsyttere og brukere av media.

Mediekritisk forskning

Den amerikanske utdanningshistorikeren Larry Cuban har skrevet omfattende om hvordan myndigheter i samspill med entreprenører i og utenfor skoler har festet lit til mulighetene for å effektivisere læring og undervisning med ny teknologi (1986). Datateknologiens potensial for å forløse anskuelsesundervisningens og reformpedagogikkens muligheter ble styrket av at lyd, bilde, animering og dialogisk kommunikasjon lot seg formidle og drive av en datamaskin med raskt økende hastighet, kvalitet og etter hvert raskere samband. Fra å være en formidler av tekst ble den en multimediemaskin for toveis- og en-til-mange-kommunikasjon. Grepperud peker på at forskningen om at dette ville skje, var mer enn syltynn (2022). Sonia Livingstone, et av de virkelig store navnene i mediepedagogisk forskning, skrev: «Notwithstanding the apparently unlimited capacity of ICTs, especially the internet, in terms

of information and educational potential, it is far from proven that greater pedagogic benefits result» (2012, s. 11).

Like fullt har skolemyndigheter og forskningsverdenen ignorert klar tale fra en lang rekke metaanalyser om at IKT ikke ville ha denne effekten, og forfulgt problemstillinger om at digitalisering vil føre til mer og bedre læring. Grepperud kaller det en «vekkelse» som er lite lydhør for rasjonelle argumenter mot den teknologideterminismen som denne bevegelsen har som grunnsyn. Dette omfatter norske utdanningsbyråkrater og -politikere, samt toneangivende universitets- og høskoleforskere som til sammen former en hegemonistisk meningsdannende enhet (Haugsbakk, 2010).

Michael Fullan og Andy Hargreaves skrev at «overdrevne forventninger og fragmenterte løsninger er og blir problem nummer en med fornyelse i skolen» (etter Dahl, 2002). Så også i høyere utdanning. Det ble starten på et engasjement om mediepedagogisk forskning som modererer forventninger, finner andre spor som handler om å leve i en medialisert verden, og kritikk av de fragmenterte løsningene fikk en viktig plass. Ikke minst ble det pekt på at innføringen av IKT i utdanning var risikabelt i etisk forstand (Nordkvelle & Olson, 2005).

Begrepet «digitalt innfødt» vant stor begeistring, men ble raskt punktert av studier som viser at barn og unge har en langt mer spredt tilgang til digitale medier. Mestringsnivåene varierer, og evnen til å forholde seg både kritisk og kreativ varierer. Begrepet om barn og unges «medialisering» går mer grunnleggende inn på dette fenomenet. Teorien om medialisering peker på at 1) alle kommuniserer med andre mennesker i økende grad på tvers av rom og tid – og i denne sammenheng både for personlige og utdanningspregede formål, 2) at mediene substituerer aktiviteter de tidligere gjorde ansikt til ansikt, 3) at disse handlingene smelter inn i hverdagslivets øvrige aktiviteter, og 4) at de kommunikative handlinger man velger, bestemmes av de forråd og muligheter som gis av mediene (Fritze & Nordkvelle, 2015; Hjarvard, 2008). Medialisering setter den «teknokulturelle dannelse» på spissen, som evnen til å møte uro og risiko når gamle mentale kategorier løses opp: fakta og fiksjon, genuint eller juks, natur og kultur, global og lokal, vitenskap og kunst, teknologi og humanitet (Løvlie, 2003). Folkeskikk og etikk spavendes, og «influensere» blir nye posisjoner å navigere etter.

Mediekritisk forskning prøver å balansere utopisk tenkning og humanistiske verdier, kritikk av teknologi og medier og behovet for å navigere i det

medialiserte samfunn. Kamp mot mobbing, overdreven skjermbruk, digitale forstyrrelser, spilleavhengighet og ukritisk digitalisering av undervisning er viktige kritiske elementer. Samtidig er fokuset på å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper om hvordan mediene sosialiserer, hvordan vi kan undervise om medier slik at folk kan beholde sin kritiske holdning, og til sist delta som medieprodusenter til fordel for demokratiske verdier. Her er det konflikter blant mediepedagoger, der de mer medievitenskapelig orienterte forskerne tilsynelatende alltid genererer et innbitt forsvar for mediene og skylder på de mediekritiske mediepedagogene for å være advokater for en moralsk mediepanikk. Så kan kritikerne stille spørsmål om hvorfor deres motstandere tilsynelatende har panikk for mediepanikk?

Konklusjon

Kapitlet forsøker å lyse opp en bred horisont. Ved å benytte en generell ramme for å forstå hvordan et skolefag og et fagfelt vokser fram, har vi fulgt kimer og frø som oppsto på ulike historiske tidspunkt, og som vokste fram i vidt forskjellige såbed som skoler og i lærerfellesskap, i kunst og håndverk, institusjoner og organisasjoner, i tradisjoner og trender som vandret over landegrenser og gradvis lander som institusjoner, studier og forskningsfag. I historiens løp har vi pekt på både tilfeldigheter og lykketreff, og til dels konflikter rundt hvordan faget mediepedagogikk konstitueres i og omkring de praktisk-estetiske fag, medie- og kunsthøgskolefag. Det er riktig å si at uten et dedikert lærested som kan ta faget fram til å bli en faglig framtoning av betydning, er det fortsatt en vei å gå til at faget blir kanonisert i Goodsons forstand.

Referanser

- Arnfred, K. (1971). Sang bliver et skolefag: *Træk af skolesangens historien i 1. halvdel av det 19. århundre. Årbog for Dansk Skolehistorie*, Selskabet for dansk Skolehistorie <https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/a-1971-knud-arnfred.pdf>
- Aubert, M., Lebe, R., Oktaviana, A. A., Tang, M., Burhan, B., Hamrullah, Jusdi, A., Abdullah, Hakim, B., Zhao, J.-X., Geria, I. M., Sulistyarto, P. H., Sardi, R. & Brumm, A. (2019). Earliest hunting scene in prehistoric art. *Nature*, 576(7787), 442–445. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1806-y>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K. & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Bygholm, A. & Fløe, L. S. (2007). *Kortlægning af uddannelser på videregående niveau, der indeholder en kombination af sundheds- og it-elementer – status 2007*. (Technical report no. 07-3). Virtuelt Center for Sundhedsinformatik, Aalborg Universitet.
- Colvin, R. & King, K. M. (2018). Deweys Educational Heritage: The Influence of Pestalozzi. *Journal of Philosophy & History of Education*, 68(1), 45–54.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The classroom of Technology since 1920*. Teachers College Press.
- Dahl, A. G. (2002). Norsk pedagogisk programvare – en mislykket læremiddelreform. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 86(4), 263–284. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-04-03>
- Dahl, A. G. (2004). Den forsømte opplæringen: En analyse av utdanningstilbud på læremiddelområdet. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 70–88. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-06>
- Diesen, J. A. & Svoen, B. (2011). Skolefilmen i Norge: Belærende levende bilder? I E. Bakøy & T. Helseth (Red.), *Den andre norske filmhistorien* (s. 55–73). Universitetsforlaget.
- Diesen, J. A. (1995). *Eit hugtakande læremiddel? : undervisningsfilmen i norsk skole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Trondheim.
- Eide, K. (1984). *Utdanningsøkonomi*. Universitetsforlaget.
- Engelstad, H. (1975). *Forming i 100 år: Fra den kvindelige industriskole i Christiania til Statens lærerskole i forming, Oslo 1875-1975*.
- Eriksen, T. B. (1995). Om bildets plass i historisk perspektiv. I Y. Fritze (Red.), *Utdanning uten ord? Bilder og bildemedier i utdanning og forskning* (Rapport fra Nordisk seminar på Lillehammer, s. 3–12). Fagbokforlaget.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2015). Digitalt innfødte eller bare medialiserte?. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. Nordkvelle (Red.), *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 67–83). Cappelen Damm Akademisk.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2012). Media Pedagogy – Scandinavian Perspectives. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online*. Beltz Juventa.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016). Why a formal training for TV and Filmmaking? I T. Hug, T. Kohn & P. Missomelius (Red.), *Medien-Wissen-Bildung: Medienbildung wozu?* (s. 257–271). Innsbruck University Press.
- Goodson, I. (1988). *The making of curriculum: Collected essays*. The Falmer Press.

- Gramstad, B. (2002). Norsk medieforskerlag gjennom 25 år. *Norsk medietidsskrift*, 9(1), 7–28. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2002-01-02>
- Grepperud, G. (2005). *Fleksibel utdanning på universitets- og høyskolenivå: Forventninger, praksis og utfordringer*. [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Grepperud, G. (2022). *Som å koke suppe på en spiker: En kritisk, didaktisk refleksjon om teknologi og læringseffekter*. UiT Norges arktiske universitet. <https://www.khrono.no/files/2022/05/31/Manuskript.pdf>
- Handal, G. (1984). «Hva er fagdidaktikk». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 68(2), 59–63.
- Harbo, T. (1969). *Teori og praksis i den pedagogiske utdanning: Studier i norsk pedagogikk 1818–1922*. Universitetsforlaget.
- Hauge, K. S. (2011). Som dataspill-bilder i svarthvitt: Asbjørn Knutsens historiske plansjer. I *Norsk lærebokhistorie III* (s. 179–200). Novus.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: Om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal Akademisk.
- Hjarvard, S. (2008). The mediatization of society: A theory of the media as agents of social and cultural change. *Nordicom Review*, 29(2), 105–134. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0181>
- Hull, G. & Nelson, M. E. (2005). Locating the Semiotic Power of Multimodality. *Written Communication*, 22(2), 224–261. <https://doi.org/10.1177/0741088304274170>
- Illich, I. (1980). *Vernacular values*. https://www.davidtinapple.com/illich/1980_vernacular_values.html
- Jørgensen, H. (2018). Sangfaget i folkeskolen i 1930-årene: Mislikt og stagnert. I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk; Didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (s. 195–202). (Skriftserie fra CERM (Centre for Educational Research in Music, Bd. 1). Norges musikkhøgskole. https://nmh.brage.unit.no/nmh-x-mlui/bitstream/handle/11250/2469585/Educational_research_in_music_Perspectives_from_didaktik_sociology_and_philosophy.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Klinge, M. (1986). Aspects of the Nordic Self. I S. R. Graubard (Red.), *Norden- The Passion for Equality* (s. 44–64). Norwegian University Press.
- Korsen, O. (1975). Undervisningsteknologien i Sverige 1965–1972. I T. Harbo, O. Korsen & S. Sletvold (Red.), *Skolen og samfunnet: En pedagogisk Essaysamling* (s. 134–150). Fabritius.
- Kaarstad, H. (1911). *Ei liti undervisningslæra*. Volden.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford Review of Education*, 38(1), 9–24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.) *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–427). Pax.
- Marjanen, P. & Metsärinne, M. (2019). The development of craft education in Finnish schools. *Nordic Journal of Educational History*, 6(1), 49–70. <https://doi.org/10.36368/njedh.v6i1.124>
- Myhre, R. (1964). *Pedagogisk idéhistorie*. Fabritius.
- Nielsen, H. B. (1986). *Helga Eng – set med dagens øjne: Utkast*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

- Nilsen, E. (1983). *Trekk av brevundervisningens historie*. Innovasjonsprosjektet, del 2. (Rapport). Pedagogisk Forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Nordenstreng, K., Frandsen, K. & Ottosen, R. (2014). The Significance of Nordicom and the NordMedia Conference to Nordic Media and Communication Research. *Nordicom Review*, 35 (Special Issue), 19–20. <https://doi.org/10.2478/nor-2014-0102>
- Nordkvelle, Y. & Olson, J. (2005). Visions for ICT, ethics and the practice of teachers. *Education and Information technologies*, 10(1–2), 19–30. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10639-005-6745-6>
- Nordkvelle, Y. (1997). Neueste Entwicklungen im Norwegischen Bildungswesen. I M. A. Kreienbaum (Red.), *Bildungslandschaft Europa: Zehn Schulsysteme im aktuellen Vergleich* (Wissenschaftliche Reihe; 98, s. 106–122). Kleine.
- Nordkvelle, Y. (2011). Petrus Ramus: Libertas philosophandi og universitetspedagogisk martyrium. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (s. 73–90). UNIPUB forlag.
- Nordkvelle, Y. (2012). Om vandrepedagogikk på Maihaugen: Historie og internasjonal sammenlikning. I G. Jacobsen & H.-J. Wallin Weihe (Red.), *Anders Sandvig og Maihaugen* (s. 71–81). Maihaugen/Hertervig Akademisk.
- Nordström, G. Z. (1975). *Kreativitet och medvetenhet: Den polariserande pedagogikens grunder*. Gidlund.
- Sæter, A. E. (2007). *Landslaget Kunst i Skolen 1948–1970: Oppdragelse, opplysning, opplevelse* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/24716?show=full>
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag.
- Ulvær, B. P., Stafseng, O., Werner, A., Waage, T., Bing, J., Reinholdt, P., Newth, M., Evans, T. D. & Andresen, H. (1984). *Hva skjer foran skjermen? Barn og elektroniske medier*. Cappelen Damm.
- Varkøy, Ø. (1993). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Ad Notam Gyldendal.
- Werner, A. (1972). *Barn og fjernsyn: Fritidssysler, flytteønsker og yrkesplaner blant skoleelever i Finnmark før og etter innføringen av fjernsyn*. Universitetsforlaget.
- Øierud, A. K. (1997). *En analyse av norske læreplaner med vekt på det estetiske: Læreplaner fra Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 til og med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.

Berger, C. J. (2024). «Leiv Eiriksson oppdager woke»: Memes, demokrati og politisk engasjement. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 43–68). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400403>

Kapittel 3

«Leiv Eiriksson oppdager woke»

Memes, demokrati og politisk engasjement

Jonas Christoffer Berger

SAMMENDRAG: I dette kapitlet undersøkes memes som digitalt fenomen i tilknytning til demokrati og medborgerskap i skolen og tre ulike saker fra norske medier i starten av 2023. Kapitlet tar for seg definisjoner av memes, og hvorvidt det trengs et større fokus på det estetiske ved innholdet i memes for å kunne si noe om hvordan de gjennom den digitale kulturen påvirker mennesker og politisk engasjement. Gjennom en utforskende innsamling og analyse av et utvalg memes ser vi på formen, innholdet og posisjoneringen som memes kan inneha og imitere. Innsamlingen av memes er gjort gjennom Twitter/X. Analysen tar utgangspunkt i en teoretisk definisjon av memes. Refleksjonene knyttet til sakene og hvordan memes kan påvirke oss, indikerer at det er et dannesperspektiv i meme-teori som ikke kommer tydelig nok frem. Dette kan være viktig for en videre forståelse av hvordan memes påvirker demokrati og medborgerskap, ikke bare som tverrfaglig tema i skolen i skolen, men i samfunnet generelt. Utgangspunktet for analysen og refleksjonen er utforskende, men samtidig med menneskeverd, mangfold og rettferd som bakteppe. Analysen indikerer at memes kan fungere som demokratisk fenomen, og at det er en kobling mellom det estetiske og dannesperspektivet.

NØKKEORD: meme, demokrati og medborgerskap, politisk engasjement, estetikk, digital kultur

ABSTRACT: In this chapter memes as digital phenomena are investigated in connection with democracy and participation in the Norwegian school, and three different cases from Norwegian media from the start of the year 2023. The chapter looks at different definitions of memes, and whether there is a need to shed more light on the aesthetics of the contents of a meme, in order to say something about how they, through the digital culture, affect human beings and political engagement. Through an exploratory collection and analysis of a sample of memes we look at the content, form, and position that a meme can have and imitate. The sampling is done through collecting memes on Twitter/X. The reflections on the cases and how memes can affect us indicate that a «bildung»-perspective in meme-theory is not sufficiently clear. This can be important for a further understanding of how memes affect democracy and participation, not only as a broader theme in education, but in society in general. The starting point of the analysis and reflection is an exploratory one, but from a perspective of the importance of human dignity, diversity, and social justice. The analysis indicates that memes does have democratic function, and that there is in one way a connection between the aesthetic- and bildung perspectives.

KEYWORDS: meme, democracy and citizenship, political engagement, aesthetics, digital culture

Innledende ord

[J]eg har hatt på følelsen at det har vært noe sketchy greier på gang da det plutselig ble spredd veldig mye memes av Trygve Slagsvold Vedum.

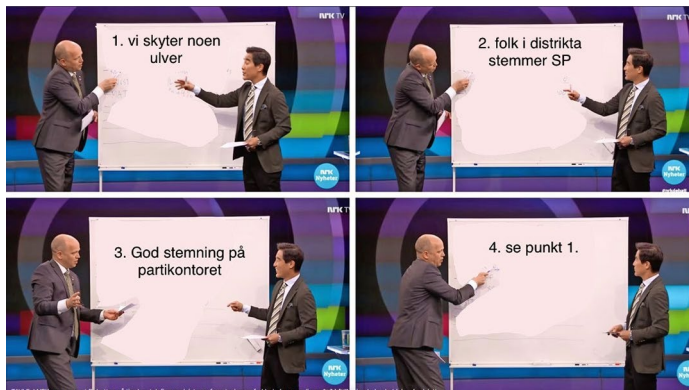
Sitatet ovenfor er fra en elev ved en videregående skole, hvor skolevalget ble forsøkt påvirket i et sosialt eksperiment gjennomført av NRK-programmet Folkeopplysningen i 2019 (Carlsen, 2019). Målet i eksperimentet var å få elevene til å stemme på Senterpartiet i skolevalget. Søkelyset rettes her mot hvordan den digitale kulturen vi er en del av kan påvirke oss, og få konsekvenser utover de digitale stedene vi møtes. På samme måte som det ble spredd memes av senterpartileder Trygve Slagsvold Vedum, spres det også memes om andre aktuelle saker i nyhetsbildet, for det meste på sosiale medier som Twitter/X, Facebook, Instagram eller TikTok. Et slikt eksempel er å se i Figur 3.1, hvor Senterpartiets politikk ble diskutert i NRK-programmet Debatten. Det å sammenstille flere bilder til ett slik som i Figur 3.1 vises det også flere eksempler på senere i teksten. Innledningsvis kan vi si at memes betegner en type digitale budskap som ofte deles i sosiale medier i form av bilder, videoer og tekst (Shifman, 2014). Dette kapitlet undersøker memes som fenomen: Hva er memes egentlig? Hvordan påvirker de oss, og vi dem? Hvordan kan det henge sammen med demokrati og medborgerskap i den norske skolen? Finnes det noen forskning om det, og er det noen pedagogisk verdi i det? Kapitlet inngår som en del av en større kontekst, hvor målet er å finne ny kunnskap om danning for demokrati, memes og politisk engasjement, men kan også leses som en selvstendig tekst som forklarer det grunnleggende om hvordan memes henger sammen med demokratiske prosesser og handlinger.

Noen forskere peker på at memes kan forstås som ungdommens stemme i et voksensentrert samfunnssystem (Burton, 2019; Anderson & Keehn, 2020). Annen forskning indikerer også at det å lage og dele memes tilknyttet eksempelvis klimasaken kan øke et individs intensjon for å bidra med sivilt engasjement til saken i digital kontekst (Zhang & Pinto, 2020; Ross & Rivers, 2019; Elgaaied-Gambier & Mandler, 2021; Mayes & Center, 2022). Atter andre forskere har undersøkt hvordan memes preget presidentvalgene i USA i 2016 (Ross & Rivers, 2017), sett på bruken av memes på internettforum befolket av mennesker på ytre høyresiden i det politiske spekteret (Prochazka & Blommaert, 2021; Colley & Moore, 2022), og undersøkt hvordan memes

fungerer i en klasseromskontekst, blant annet for å øke kritisk tenkning i møte med ulike budskap unge ser på nett (Wells, 2018; Elmore & Coleman, 2019). Digital deltagelse, som memes er en del av, kobles også i offentlige dokumenter på som en måte å lære elever om deltagelse i demokratiet (Meld. St. 28, 2015–2016). Men for å finne sammenhengen mellom dette må vi først definere begrepet, så hva er egentlig memes? Det finnes flere definisjoner, også om memes som politisk fenomen. I dette kapittelet skal vi i tillegg utforske en utvidet betydning av den mest brukte definisjonen vi finner igjen i forskningen. Vi skal så se hvordan denne utvidede definisjonen vår fungerer på et utvalg av memes fra aktuelle saker i norske medier. Her vil den teoretiske definisjonen brukes i en innholdsanalyse av utvalgte memes i norsk offentlig ordskifte.

Figur 3.1

Eksempel på politisk meme som spiller på Senterpartiets meninger om ulv i Norge



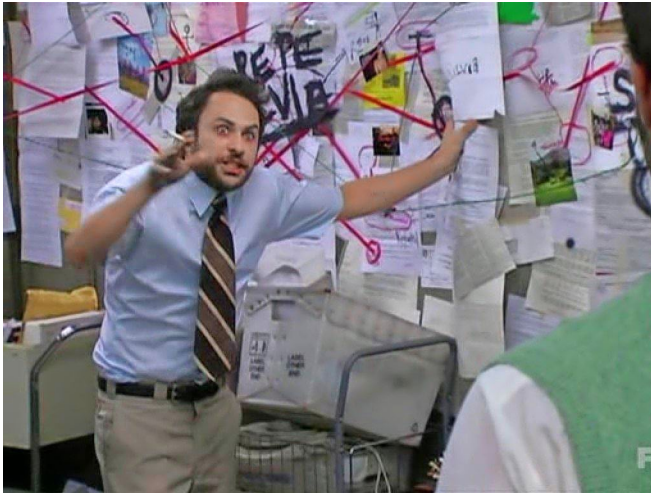
Note. Trygve Slagsvold Vedum forklarer partiets plan i NRK-programmet Debatten. Lastet ned fra twitter, ukjent opphav (2022, 7. mai).

Definisjon av memes

Mange tenker at memes kanskje bare er morsomme bilder, videoer og ideer som lages og deles av brukere på internett, og i praksis er dette kanskje riktig. Samtidig ligger det mer bak fenomenet enn latter og humor. Det er i utgangspunktet et sosialt fenomen, og i så måte blir det nødvendig i forskning å undersøke hva fenomenet gjør med våre relasjoner og vår kultur, så vel som med oss selv som individer (Shifman, 2014). I Figur 3.2 ser vi eksempelvis et enkelt bilde av karakteren «Charlie» fra serien «It's always sunny in Philadelphia». Dette memet brukes ofte for å mediere at man opplever en følelse av å skulle si noe komplekst til noen utenforstående, og i så måte sier det også noe om de sosiale relasjonene mellom dem som bruker det, og den memet er ment å betegne.

Figur 3.2

En meme-mal kalt «Pepe Silvia» som ofte har et vedlagt tekstelement



Note. Hentet fra serien «It's always sunny in Philadelphia». Et eksempel på et vedlagt tekstelement kunne vært: «Når du forsøker å forklare teori om memes i et bokkapittel». (Know your meme, 2023).

Så kan vi også spørre om det er noe godt norsk ord for begrepet. Språkrådet skriver på sine nettsider at «mem» kan brukes, altså et mem, flere memer (Språkrådet, 2016). Samtidig kan det argumenteres for at begrepet også kan uttales slik det gjøres på engelsk: «mim». Dette vil i mange tilfeller være nærmere slik begrepet uttales av de som faktisk lager og deler memes¹. I dette kapittelet forholder vi oss til den engelske uttalen av begrepet: «meme» og «memes».

Det er gjort flere forsøk på å lage en overordnet definisjon av memes, men som internett ellers er det et komplekst fenomen. I digitale rom kan memes sies å være uttrykk hvor det visuelle og visuelle eller auditive blandes sammen for å skape mening. Det kan være et enkelt bilde (som i Figur 3.2), en videonutt, en lyd eller en sammenblanding av disse. Videonutter på TikTok, som gjengis på ulike måter, men med samme lyd, anses eksempelvis som memes. Her er selve lyden det som gjengis og regnes som et meme, da det er dette som bærer meningen videre, men det kan også være at videoen er det som gjengis. Avhengig av plattform vil memes finnes i ulike formater. TikTok er basert på lyd og video, og memene der vil oftere ta form gjennom nettopp lyd og bilde. Bildedelingstjenesten Imgur på sin side er mer sentrert rundt nettopp bilder, og memes der finnes oftere i bildeform. På Twitter/X finner man også memes i tekstform. Ett enkelt uttrykk i tekstform kan med andre ord være et meme. Et eksempel på dette er «OK, boomer»-memet (se Figur 3.3 lenger ned i teksten), som har oppstått som unges reaksjon på eldre generasjoners manglende evne til å ta til seg unges erfaringer og meninger, spesielt knyttet til baby-boomer-generasjonens manglende evne til å håndtere klimaendringer. Et annet aspekt ved memes er at de spres, enten ut blant store mengder brukere eller fra individ til individ.

Professor i kommunikasjon ved Hebrew University of Jerusalem, Limor Shifman, har forsket på memes i flere år og definerer det som a) en gruppe digitale artefakter med felles mimetiske karakteristikk av innhold, form og/eller posisjonering², som b) skapes med bevissthet om hverandre, og som c) sirkuleres, deles, imiteres, kopieres og/eller rekonstrueres via internett gjennom mange brukere (2014, s. 39–42).

-
- 1 Det at den norske oversettelsen kan oppleves kunstig av artikkelforfatter og andre som er kronisk online, kan også være et bidrag til refleksjoner rundt digitalisering og globalisering.
 - 2 Posisjonering er oversatt av forfatter fra engelske «stance». Andre mulige oversettelser er standpunkt, perspektiv eller ståsted.

Innholdsdimensjonen omfatter ideen og ideologien som ligger i budskapet som memet formidler (Shifman, 2014, s. 39–40). Videre kan form beskrives som den fysiske representasjonen av budskapet, altså det vi oppfatter gjennom våre sanser når vi opplever et meme. Formen kan altså være lyden vi hører i en video eller det kan være det visuelle, da eksempelvis selve teksten som er lagt over et bilde, og som vi sanser med øynene. Sist finner vi det Shifman kaller «stance», som på norsk kan oversettes til posisjonering. Det kan kalles posisjonering fordi det også kommuniserer noe om avsenders og mottakers posisjon i henhold til budskapet (Shifman, 2014, s. 40). Et meme med et politisk budskap kan si noe om avsenderens eller delerens politiske ståsted, og sånn sett også avsenderens relasjon til budskapet. Det kan også tenkes at posisjonering er en viktig faktor for hvordan memes forbinder mennesker. Dersom man eksempelvis oppfatter at noen lager memes posisjonert i samme verdier eller meninger som en selv har, så kan dette bidra til at man trykker på følg-knappen eller deler videre.

Memes som politisk fenomen

Shifman (2014, s. 122–123) skisserer tre funksjoner ved politiske memes, i både demokratiske og ikke-demokratiske kontekster:

1. Memes som en form for overtalelse eller politisk påvirkning. Med dette vises det til bruken av memes i ulike politiske kampanjer og forskning på dette.
2. Memes som grasrothandling. Memes har potensialet til å koble det personlige og det politiske for å myndiggjøre eller styrke koordinerte handlinger hos borgere. Et eksempel på dette er #narkotwitter-bevegelsen som analyseres i siste del av kapitlet.
3. Memes som måter å uttrykke seg på og offentlig diskusjon. Her påpekes det at memes er en enkel og billig måte å uttrykke seg på, både personlig og politisk (Shifman, 2014, s. 122–123).

Et viktig poeng ved memes som politisk fenomen er hvordan de sprer seg selv og det politiske budskapet samtidig. Med de tre funksjonene memes har i politisk kontekst, kan man se for seg et politisk motto som sprer seg på nett. Det personlige trekkes inn når brukere kommenterer eller deler dette, med sine egne historier, kontekster og bakgrunner i form av nye versjoner eller

varianter av mottoet. Altså blir et politisk slagord til et politisk og personlig fenomen som gjennom memet sprer seg blant befolkningen, spesielt dersom de deler oppfatningen av budskapet som distribueres. Memes lar med andre ord befolkningen delta i noe kollektivt, samtidig som de også beholder sin individualitet (Shifman, 2014, s. 128–129).

Tidligere forskning indikerer at det å lage og dele memes tilknyttet klimasaken kan øke et individs intensjon om å bidra med sivilt engasjement til saken i digital kontekst (Zhang & Pinto, 2020), og at en medierende faktor for et slikt engasjement er empati. Memes om klimasaken, eller andre viktige saker i samfunnsdebatten, kan derfor sies å være tilknyttet verdier vi ønsker mer av i samfunnet, som empati.

Anderson og Keehn (2020) argumenterer for at memes kan brukes av pedagoger som utgangspunkt for politisk engasjement og deltagelse og for utvikling av det de kaller «radical imaginations». Med dette mener de evnen til å forestille seg samfunnet ikke bare slik det er, men også slik det kan og bør være. Man kan påstå, i tråd med Burtons poeng om memes som unges stemme (2019), at dersom vi legger denne forståelsen til grunn, kan det også ses som et demokratiserende fenomen som er med på å gi ungdommen denne stemmen. Et eksempel på dette er «ok, boomer»-memet som spiller på den yngre generasjons oppgitthet over den eldre generasjons manglende evne til å ta tak i samfunnsmessige utfordringer. «Boomer» er betegnelsen på den eldre generasjonen (Anderson & Keehn, 2020).

Figur 3.3

Clöe Swarbrick ytret «OK, boomer» under sin tale til parlamentet i New Zealand om klimaforandringenes effekt på sin generasjon



Note. Ordene kom som svar på en forstyrrelse fra et annet medlem i parlamentet. Det mimetiske her er teksten «OK, boomer» plassert over bildet. Et eksempel på hvordan memes sprer seg fra internett til politisk kommunikasjon (Harris, 2019).

Memos og undervisning i demokrati og medborgerskap

Da TV-programmet «Folkeopplysningen» i 2019 kjørte sitt skolevalgekspériment møtte de krass kritikk i ettertid. Folkeopplysningen ønsket å teste om et skolevalg kunne manipuleres. Vi ser her at det har blitt gjennomført eksperimenter hvor en del av undersøkelsen var hvordan memes kan påvirke de demokratiske prosessene. Dette kan tolkes som at norske elever også til en viss grad evner å få med seg når noe ikke stemmer på grunn av memes (Carlsen, 2019).

Et mål i læreplanene er å gi elevene opplæring i demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). For å gjøre dette er det nødvendig at vi har en forståelse for unge menneskers kultur, fordi de ikke bare skal bli demokratiske borgere, men fordi de har også rett til medbestemmelse i dag (Opplæringsloven, 1998, § 1-1); de er allerede borgere i et demokrati. Ved å vite mer om hvordan de kommuniserer, kan vi søke å oppnå større forståelse av deres livsverden, og videre bidra til at de kan øve seg på å bruke sin stemme i samfunnet, samtidig som vi også kan styrke deres digitale dømmekraft. Å søke en forståelse av den digitale kulturen unge er en del av, blir på sett og vis å søke en forståelse av demokratiet.

I Stortingsmelding 28 (2015–2016, s. 38) kommer det frem at demokrati og medborgerskap blant annet dreier seg om samhandling i et flerkulturelt samfunn. Noe av essensen og styrken i den digitale kulturen er at den åpner opp for flerkultur og øker muligheten for mangfold i samfunnet (skjønt er dette et tveegget sverd med tanke på ekkokamre og polarisering i digitale rom, men det er ikke kapittelets hensikt å gå inn på dette spesifikt). Dette ser vi også igjen i formålsparagrafen til opplæringsloven, hvor det heter at: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overttyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Elevenes medbestemmelse trekkes altså frem flere steder (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 38; opplæringsloven, 1998, § 1-1), Stortingsmelding 28 forklarer videre: «Demokrati og medborgerskap som tema i skolen skal legge til rette for læring som styrker elevenes demokratiforståelse og evne til å delta i demokratiske prosesser og fellesskap» (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 38).

Videre er medborgerskap definert slik:

Medborgerskap har betydning for å skape oppslutning om felles demokratiske prinsipper og å stimulere til samfunnsdeltakelse [...] Elevene må også tilegne seg kunnskap om demokrati og samfunnsdeltakelse og få øve på, erfare og praktisere demokratiske prosesser i praksis. Innholdet i det tverrfaglige temaet demokratisk medborgerskap kan blant annet være læring om demokratiet, læring for demokratisk deltagelse og læring gjennom demokratisk deltagelse. (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 38)

Det å kunne delta knyttes blant annet også til digitale ferdigheter i form av kommunikasjon (Meld. St. 28, 2015–2016, s. 41), her kobles demokratisk deltagelse til digitale ferdigheter. Det kommer frem av denne definisjonen at det også omhandler hvordan borgere deltar og bidrar på ulike samfunnsarenaer, noe som kan tolkes dit at ungdom deltar i samfunnet i form av delingskulturen på digitale arenaer. En del av denne delingskulturen er det å lage og dele memes, noe som også støttes i forskning på temaet om memes som ungdommenes stemme (Burton, 2019; Anderson & Keehn 2020).

Et nærliggende spørsmål å stille her er hvordan memes kan og bør brukes i undervisningen. Dette er det nok ulike svar på. Demokrati og medborgerskap er et tverrfaglig tema, og hvordan man underviser rundt det, vil variere. Noen generelle betraktninger kan likevel nevnes. Selve delingsfunksjonen, som ikke bare omfatter memes, er en viktig funksjon når det gjelder det å kommunisere i samfunnet. Ved å bruke memes som en måte å dele innhold og informasjon på kan man øve på å tilgjengeliggjøre sitt budskap og sine meninger. Videre er sammensetningen av memes noe som bør tillegges vekt, da det å øve på å sette ulike uttrykk (visuelle, auditive, tekst) inn i en kontekst hvor de forsterker hverandre, kan bidra til læring om hvordan virkemidler i formidling brukes. Særs viktig tilknyttet dette er også kritisk refleksjon rundt prosessen bak formidlingen, som eksempelvis i samfunnsfag kan bidra til å lære elevene å produsere og bearbeide og å kommunisere og samhandle på nett (Utdanningsdirektoratet, u.å.b).

Noen TikTok-videoer er å anse som memes, og produksjon og deling av memes kan være en grasrothandling ifølge Shifman (2014, s. 122–123). Samtidig vet vi at TikTok en av de mest brukte appene blant barn og ungdom (Medietilsynet, 2022). Det er derfor nærliggende å tolke det dit hen at ungdommenes egne stemme kan spores på TikTok. I Stortingsmelding 28 (2015–2016, s. 38) nevnes det at elevene og studentene må «få øve på, erfare og praktisere

demokratiske prosesser i praksis». En mulig måte å gjøre dette på er gjennom produksjon og deling av memes i undervisningen, eksempelvis via apper som TikTok, som vi vet at mange unge bruker, supplert med varierende grad av kritisk analyse av memes. Skolens rolle kan i så måte være en tilrettelegging for at unge kan få sin stemme frem på sin egen måte, og en veileder for hvordan de kan møte digitale uttrykk som memes. Dette fordrer ikke bare at lærerne har god digital kompetanse og behersker produksjon av digitale uttrykk selv, men også at de har forståelse for hvordan det digitale er med på å forme demokratisk dannelse på individnivå så vel som på samfunnsnivå.

Det er også noen fallgruver ved det å bruke memes i undervisningen. I praksis er memes dynamiske uttrykk, de er ferskvare, og man risikerer fort at de allerede er utdaterte dersom man tar inn en rekke videoer og bilder i undervisningen. Dette kan påvirke hvordan man bør bruke dem. Man burde også være oppmerksom på at memes som uttrykk kanskje ikke brukes av alle. Kanskje brukes begrepene «en TikTok» eller «en reel» i stedet. Undervisning med memes fordrer derfor også at man må undervise om memes. Det er for å sette begrepet inn i en kontekst som gjør det forståelig for studenter og elever hva fenomenet egentlig er, og hvordan det fungerer.

Estetikk og danning i Shifmans definisjon

Dersom definisjonen av memes også skal si noe om dannelse i et demokratisk samfunn, kan det være nødvendig å utforske og sette ord på noen refleksjoner rundt hva et mimetisk uttrykk gjør med oss.

Reckwitz (2017, s. 214) påpeker at det visuelle har tatt større plass i den digitale verden, og at det visuelle i denne sammenhengen primært dreier seg om estetiske uttrykk, hvor det informative tilsidesettes. Bilder og video er langt mer utbredt i internettets alder enn det det var før vi koblet oss på. Dette henger også sammen med at memes kan være multimodale (Shifman, 2014, s. 39–41). Med estetikk menes det her den grenen av filosofien som omhandler det vi oppfatter som skjønt eller vakkert. Det handler om sansene og hvordan de tar inn over seg inntrykk fra verden rundt seg. Selve begrepet estetisk kommer fra det gammelgreske «aisthesis», med betydningen «sensing»

(Halvorsen, 2017, s. 61–62; Bøe, 2021). En ny forståelse kan være at det informative, som ifølge Reckwitz tilsidesettes, også innehar estetiske kvaliteter, og at det har en dannelsesfunksjon som kan være viktig i pedagogisk og demokratisk sammenheng. Budskapet i et meme inneholder med andre ord også en idé eller en tanke som vi tolker på et estetisk spekter. Innholdets estetikk beskriver hvordan en idé eller et budskap kan anses som et estetisk uttrykk, på samme måte som et visuelt eller auditivt bilde kan ha estetiske kvaliteter. Her er vi inne på hva det er ved memes som danner oss, hvordan det berører våre verdier, vår identitet og vår oppfatning av verden. I dagligtale finner vi uttrykkene «en skjønn idé» eller «en vakker tanke», som kan vitne om at selve ideene vi har består av estetiske kvaliteter i en eller annen grad. Et politisk meme som, kanskje helt uten ord, formidler et budskap om rettighetskamp, kan eksempelvis sies å ha en skjønn baktanke, fordi det også formidler et ønske om støtte eller medmenneskelighet. På samme måte som man kan snakke om det estetiske uttrykket i et maleri, kan man slik også snakke om det estetiske uttrykket i en idé eller en tanke. Poenget med dette argumentet er at estetikk ikke er forbeholdt det visuelle (i et meme ville det visuelle ligget i formen, altså det vi oppfatter med sanser som syn eller hørsel) eller andre kunster som må sanses på tradisjonell måte, men at også vår identitet og personlighet fungerer som en type sans, som oppfatter uttrykk (ideer) på samme måte som ørene oppfatter musikk. Dette er viktig fordi en forståelse av hvordan medier også relaterer seg til våre verdsett, både som individer og som samfunn, er nødvendig for dannelsen i et demokrati som medieres på mange ulike måter.

Utvalg og metodiske vurderinger

De ulike sakene i kapittelet er valgt på grunnlag av medieoppmerksomheten de har fått, bruken av memes i forbindelse med sakene og tilgjengeligheten av disse memene. Alle memes og bilder som blir presentert i sakene, er funnet gjennom Twitter/X. Algoritmene fungerer tilsynelatende slik at de presenterer informasjon og innhold som de mener er relevant for oss. Jeg skal ikke påberope meg å vite nøyaktig hvordan Twitter/X algoritmer fungerer, men det kan innvendes at det naturligvis kan utgjøre en type bias i utvalget i denne

analysen. Det tas derfor forbehold om at det kan finnes bedre eksempler som kunne vært valgt. Man kan også innvende at Twitter/X ikke er den mest brukte appen blant unge i dag (Medietilsynet, 2022, s. 3). Memene som er valgt brukes derfor kun som eksempler på hva memes kan være, og hvordan de kan analyseres ved hjelp av teori og definisjon i sammenheng med demokratiske prosesser.

Analysen gjøres på bakgrunn av Shifmans definisjon og refleksjonene om hvordan det estetiske i budskapet også kan ha noe å si for hva memet gjør med individet og samfunnet. Her er det en betydelig subjektiv faktor i at hvorvidt det oppfattes eller kan tolkes som estetisk uttrykk, vil påvirkes av øyet som ser, eller individet som oppfatter. Den metodiske tilnærmingen her ligger tett opp mot digital etnografi, hvor man bruker digitale kilder for å undersøke og beskrive menneskers kultur (Cohen et al., 2018, s. 457-467; s. 634-638).

Fosen-saken, Nasjonalmuseets snuoperasjon og #narkotwitter

Tre saker med tilknyttede memes brukes i denne analysen: Fosen-saken, saken rundt hvorvidt Nasjonalmuseet har blitt «woke»³, og Twitter/X-bevegelsen som kalles «narkotwitter».

Fosen-saken omhandlet Natur og Ungdom og samenes demonstrasjon i Olje- og energidepartementet og samfunnets håndtering av dette (Engen, 2023; Skogvang, 2023). Demonstrantene ble båret ut med makt av politiet om natten, og saken fikk ytterligere oppmerksomhet da klimaaktivist Gretha Thunberg dukket opp og deltok i demonstrasjonen. Det ble demonstrert mot den manglende håndhevelsen av Høyesteretts dom, som Høyesterett også betegnet som et brudd på menneskerettighetene: konsesjon for vindmøller skulle ikke vært gitt da «konsesjonsvedtakene innebærer et brudd på men-

3 «Woke» betegner det å være opplyst på sosiale og kulturelle problemer i samfunnet (Det Norske Akademis Ordbok, 2023). I senere tid har det også vært brukt som en reaksjonær mening om at noen overreagerer på disse problemene.

neskerettighetene fordi de krenker reindriftssamene på Fosen sin mulighet til å dyrke sin kultur» (Aasland, 2023).

Den andre saken er maleriet av Leiv Eiriksson som oppdager Amerika, som har fått en del ulike versjoner, også på Twitter/X. Dersom vi ser til maleriet av Leiv Eiriksson, ble det debatt om kansellering da Nasjonalmuseet tok ned bildet på grunn av det *Aftenposten* omtalte som føringer om at det var koloniserende aspekter ved bildet (Borud, 2023). Vi skal ikke gå inn i debatten om kansellering, men det hviler her en parallell til saken om demonstrantene i Olje- og energidepartementet. For har ikke de også et poeng om staten Norges brudd på rettigheter overfor andre menneskegruppers land og kultur, og debatten om debatten som ble ført om dette?

Den tredje saken, om #narkotwitter, kan fortelle oss noe om hvordan grasrotbevegelser kan få sin stemme hørt gjennom bruk av digital kommunikasjon, også memes, både når det gjelder identitetsaspektet som memes kan bidra til, og det å kommunisere holdninger og tanker om politiske saker.

Shifman (2014, s. 127-129) argumenterer for at demonstrasjoner og aksjoner for ulike saker også er å anse som memes i den grad budskapet også blir delt via nettet. Selve demonstrasjonen disse gruppene deltar i, kan derfor anses som et meme i seg selv, da demonstrantene deler sin demonstrasjon i sosiale medier. Her er videre ideen og saken det som blir spredt gjennom bildene og tekstene de deler, altså blir saken et politisk meme i seg selv.

Kort utforskende analyse av ulike memes i disse sakene:

I denne analysen legges det vekt på Shifmans tre dimensjoner ved memes, det estetiske perspektivet ved innholdet/budskapet, og demokrati og medborgerskap i skolen, slik det er redegjort for tidligere i kapitlet. Med det estetiske perspektivet ved innholdet menes det som nevnt tidligere det innholdet berører av verdier i den som observerer, og hvordan innholdet påvirker vår oppfatning av verden og oss selv. Hvilke verdier hos individet gripes av memet? Hvilke tanker gjør du deg når du tar til deg budskapet i memene? Hvilke av dine verdier knytter du til disse tankene? Vi skal nå se på noen memes som er laget i forbindelse med de tre nevnte sakene.

Maleriet «Leiv Eiriksson oppdager Amerika» ble tatt ned fra veggen i Nasjonalmuseet, noe som skapte stort engasjement hos mange (Pedersen, 2023). Det originale maleriet av Christian Krohg fra 1893 (Figur 3.4) ser slik ut:

Figur 3.4

«Leiv Eiriksson oppdager Amerika» av Christian Krohg (1893). Hentet fra Nasjonalmuseet



Med engasjementet i nasjonale medier finner vi også en parallell i sosiale medier, og noe av dette engasjementet kan spores i memes som lages om saken:

Figur 3.5

Meme av maleriet «Leiv Eiriksson oppdager Amerika»: «Leiv Eiriksson oppdager woke» (Ghanizadeh, 2023)



Figur 3.6

Meme av «Leiv Eiriksson oppdager Amerika», med Venstre-politiker Abid Raja som tar selfie (Vang, 2023)



Figur 3.7

Meme av «Christian Krohg og Leiv Eiriksson oppdager Nasjonalmuseet» (Mohus, 2023)



Dersom vi legger Shifmans definisjon til grunn, kan vi plukke fra hverandre de ulike delene av disse memene.

Det mest fremtredende er formen, altså det som ifølge Shifman (2014, s. 39–40) er selve bildet, det vi oppfatter med øynene. Alle er basert på det samme maleriet og bruker dette som utgangspunkt. Samtidig er det også ulikheter i dette, da alle har et tillegg som fordrer en ny forståelse av maleriet inn i en ny kontekst. I Figur 3.5 er dette tekstelementet «woke», i Figur 3.6 Venstre-politiker Abid Raja og i Figur 3.7 bildeelementet av Nasjonalmuseet. Disse skiller ytterligere ved at de refererer til ulike vinklinger på den nye konteksten som maleriet kan forstås inn i. Dette må forstås som innholdsdimensjonen i Shifmans definisjon. I Figur 3.5 finner vi begrepet «woke» som refererer til «woke»-debatten og kanselleringskultur, som Nasjonalmuseet selv ble beskyldt for i sin begrunnelse for hvorfor de tok ned maleriet. I Figur 3.6 finner vi en referanse til tidligere memes, hvor Abid Rajas selfie er lagt oppå andre situasjoner, også disse fra datidens aktuelle nyhetssaker. I Figur 3.7 spilles det på at Christian Krohg og Leiv Eiriksson selv oppdager Nasjonalmuseet, muligens et spill på det tidligere memet i Figur 3.5. Innholdet, altså budskapet, varierer, men refererer i Figur 3.5 og 3.7 til den samme debatten. Når det dreier seg om posisjonering, er både Figur 3.5 og 3.7 en humoristisk vri på debatten i seg selv. Dette er også et mimetisk element (det går igjen i flere memes), da posisjonen produsentene av memene inntar, er et satirisk perspektiv på debatten.

Videre kan vi se på det estetiske ved ideen, altså det som Shifman (2014, s. 41) anser som det poetiske i budskapet, eller innholdets estetikk. Dette blir subjektivt, men ideen i Figur 3.5 og 3.7 kan oppfattes som en latterliggjøring av debatten som går rundt «woke»-begrepet, selv om det også kan forstås på andre måter. Spørsmålet da er: Hva gjør dette budskapet med oss som personer? Hvordan danner det oss? Dette vil variere fra individ til individ, basert på verdiene og oppfatningene individet har.

Alle disse bildene, kanskje bortsett fra originalmaleriet, er å anse som memes. Selv om de mimetiske elementene er ulike, har de alle samme form og referanse til innhold i varierende grad, og vi kan se at det er flere elementer som går sammen og imiteres for å skape nye memes. Denne imiteringen og delingen av budskapet som ligger bak, er karakteristisk for delingskulturen som finnes i den digitale kulturen vi er en del av. Med demokrati og medborgerskap i skolen kan dette være ett av momentene som bør gis noe oppmerksomhet i undervisning; måten ikke bare budskapet, men også medieringen imiteres på, kan være gjenstand for refleksjon rundt hvordan vi som medborgere kommuniserer i et demokrati. Dette ser vi også igjen i memes om saker som er mer direkte knyttet til demokratiske prosesser og fenomener:

Figur 3.8

Meme fra Twitter/X (Berg-Nordlie, 2023). Viser behandling av samene i Alta-saken (1968–1982) og Fosen-saken (2023)



I Figur 3.8 ser vi et meme postet i forbindelse med Fosen-saken. Hva er så memet i dette bildet? «How it started – how it's going»-memes har vært populært en stund (i internett-tid), og oppsto ifølge Know your meme, en slags wikipedia for memes, på Twitter/X i 2020 (Know your meme, 2020). Hensikten er å vise til en utvikling av noe, ofte med budskapet at noe er bedre eller verre enn det en gang var. Bakgrunnen for memet er dog ikke like interessant som bruken av det i politisk kontekst, slik vi ser på bildet ovenfor (Figur 3.8). Budskapet er ikke veldig tilslørt, og det understrekes videre i Berg-Nordlies tweet når de sier: «Staten har feilet» (Berg-Nordlie, 2023). Memes brukes her for å sette lys på hvordan staten har behandlet samer, og hvordan minoritetsgruppers rettigheter og frihet i Norge kan forventes å bli behandlet. Poenget ligger i å vise til utviklingen og at det fortsatt gjenstår en veg å gå for staten i møte med utsatte grupper. Igjen ser vi til Shifmans definisjon; innholdet er basert på «how it started, how it's going», altså noe tidfestet. Samtidig er det noe poetisk over budskapet, ideen er å påpeke urett og uverdigg behandling av medmennesker, og samtidig kontrasten i hvordan dette mottas når rettighetsforkjempere møter statens voldsmonopol. Dette kan gi assosiasjoner, etter min mening, til demokrati som verdi i seg selv, eller skjørheten i demokratiet og videre viktigheten av hvordan vi kommuniserer og handler i et slikt system.

Formen, altså det vi sanser her, er visuelt. Vi ser en todeling, med lignende bilder på hver side og med lignende tekst over. Bildene er klart fra to ulike tider, det synes på fargene, og politiets uniformer, som igjen understreker poenget at det handler om en utvikling over tid.

Posisjoneringen her er enklere å si noe om når man kjenner konteksten til saken, som jeg har beskrevet i forrige delkapittel. Memet formidler en pågående rettighetskamp, om hvordan rettigheter ble kjempet for tidligere, og hvordan historien på sett og vis gjentar seg. Vi kan trygt anta, med den tilhørende teksten i tweeten, at avsenderen stiller seg på demonstrantenes side. Uten denne konteksten ville det fortsatt vært mulig å tyde en viss maktkritikk i memet i måten makten presenteres på.

En parallell er å finne i bevegelsen #narkotwitter, en løst sammensatt gruppe med brukere på Twitter/X, som de siste årene har brukt både memes og i hovedsak borgerjournalistikk for å avdekke og sette lys på rettighetsbrudd og lovbrudd begått mot rusbrukere som en marginalisert og stigmatisert gruppe (Ording & Hagfors, 2021). Dette har blant annet ført frem til Rolleforståelsesutvalget som i januar 2023, på oppdrag fra Justisdepartementet,

leverte sin rapport om rolleblanding i politiet, tilknyttet en privat politisk organisasjon forkortet NNPF (nå NNF etter navnebytte) (Justis- og beredskapsdepartementet, 2023). I kjølvannet av debatten rundt rusreformen kom også Riksadvokatens presisering rundt bruk av tvangsmidler, som viste at politiet selv har brutt loven i flere tiår mot mennesker som sliter med rus (Riksadvokaten, 2021), dette mye takket være brukere tilknyttet #narkotwitter.

Figur 3.9

Meme fra Twitter/X (Øie, 2023). Memet illustrerer kollektivets syn på sin rettighetskamp – med implikasjonen at det her er narkotwitter som har ført til rapporten om rolleblanding og Riksadvokatens presiseringer



Posisjoneringen i dette memet (Figur 3.9) er kanskje av mest interesse, da man med memets kontekst kan se tydelige implikasjoner av hvilken posisjon bevegelsen inntar. Memet kalles «disaster girl» og illustrerer ifølge Know your meme (2021) at jenta i forgrunnen har forårsaket kaoset som skimtes i bakgrunnen. #Narkotwitter anses her som den som har forårsaket kaoset som til slutt førte til Rolleforståelsesutvalget og Riksadvokatens presiseringer. Caset #narkotwitter er interessant da det viser hvordan anonyme digitale kontoer gjennom digital kommunikasjon og innsynskrav i offentlige dokumenter kan få sin stemme hørt i et system som på mange måter har arbeidet mot deres menneskeverd i årtier. Dette er også et direkte eksempel på Shifmans kartlegging av memes som grasrothandling og memes som en måte å uttrykke seg på i offentlig diskusjon (2014, s. 122–123). Det personlige som deles av de anonyme brukerne i denne bevegelsen, er en kamp for ny ruspolitikk, det

lar individet delta i noe kollektivt, samtidig som det til dels beholder deler av sin identitet (til tross for at mange av deltagerne er anonyme). Det å beholde sin identitet i denne typen kommunikasjon går også på det personlige, på det som danner oss. Derfor blir også det estetiske ved budskapet viktig. Ideene i det som kommuniseres, handler ikke bare om budskapet, men også om noe dypere – på mange måter er det menneskerettslige spørsmål og krav som stilles implisitt i memes tilknyttet #narkotwitter.

Felles for disse utsatte gruppene er en kamp om rettigheter og autonomi delvis mediert gjennom memes. Hvordan kan vi i så fall forstå disse handlingene som dannende for demokrati og medborgerskap?

Demokrati og medborgerskap: politisk engasjement som meme i seg selv?

Som Shifman beskriver, kan demonstrasjoner og aksjoner også anses som memes i den grad budskapet sprer seg fra person til person via sosiale medier (2014, s. 127–129). Demonstrasjonen i Olje- og energidepartementet kan med andre ord sies å være et meme, da budskapet er spredt i sosiale medier. Det samme kan sies om #narkotwitter-bevegelsen, siden budskapet deres har spredt seg via poster i sosiale medier. Én måte å se det på er at det altså er selve ideen og bevegelsens budskap som er memet som sprer seg og imiteres av deltagerne. Memet er altså ikke bare det tidfestende «how it started – how it's going» eller «disaster girl», det er også kampen for rettferdighet og menneskerettigheter.

Sosiale medier generelt og memes (tenkt som en demonstrasjon) kan synes å være viktige for å heve stemmen til unge, så vel som stemmen til utsatte grupper og minoriteter. Dette finner vi også igjen i annen forskning på området (Elgaaied-Gambier & Mandler, 2021; Mayes & Center, 2022). Som Burton (2019) hevder, er memes ikke bare å anse som ungdommens stemme i et voksensentrert system for samfunnsstyring, men også et demokratiserende fenomen. Samtidig kan vi fra eksempelet om skolevalg i 2019 antyde at memes ikke utelukkende er demokratiserende, og at dette understreker viktigheten av kunnskap om fenomenet.

Ser vi til fornyelsen av Kunnskapsløftet, finner vi blant annet at det å lære om demokrati og medborgerskap kan innebære læring gjennom demokratisk deltagelse eller praktisering av demokratiske prosesser i praksis (Meld. St. 28,

2015–2016, s. 38). Dette gjøres blant annet i form av skolevalg i videregående skoler. Samtidig finner vi et potensial for dette i det å lage og dele ulike budskap i sosiale medier, eksempelvis om memes knyttet til ulike saker (Ross & Rivers, 2019; Burton, 2019).

Et opplyst offentlig ordskifte er nødvendig i et fungerende demokrati; dette krever engasjement. Et slikt engasjement kan styrkes dersom individer deltar i noe kollektivt og samtidig beholder sin unike identitet (Shifman, 2014, s. 122). I læreplanens overordnede del står det også om demokrati og medborgerskap at elevene «skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, u.å.a), og at det er viktig at borgerne bruker sin rett til å delta politisk (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Dersom vi erkjenner memes som en del av den kommunikasjonen som foregår rundt politikk og offentlighet, som at demokratiet har ulike former og uttrykk, så blir det også nødvendig å få en større forståelse for hvordan fenomenet påvirker oss og diskusjonen vi er en del av i den digitale kulturen. Ikke minst kan det å lære om memes også si noe om hvordan samfunnet snakker om andre mennesker, og hvordan dette oppfattes av de aktuelle menneskene.

Oppsummering

Shifmans definisjon av memes, med tilhørende definisjoner, kan fungere godt i en utforskende innholdsanalyse. Samtidig kan det argumenteres for at dannelsesaspektet, det som former oss som mennesker, kommer litt i skyggen for de mer konkrete og tekniske beskrivelsene av hva et meme inneholder. Et større fokus på det estetiske ved innholdet i memes kan derfor bidra til å gi oss et mer nøyaktig bilde av hvordan et meme former oss og tolkes i møte med den vi er.

De tre sakene som er kort presentert i dette kapittelet, har vært mye diskutert i nyhetsmedier og sosiale medier, og vi ser antydninger til rettighetskamp og ulike diskurser om hvordan debattkulturen burde være (jf. «woke»-debatten).

I analysen av memes ser vi for det første hvordan memes fungerer både med tanke på hvordan et budskap spres og forandrer sitt uttrykk, og hvor-

dan det fungerer i en politisk kontekst. For det andre er det gjort et forsøk på å sette ord på hva memes gjør med oss, og hvordan vår personlighet og identitet påvirker måten vi oppfatter memes på. Dette er viktig da fenomenet kan berøre verdiene våre direkte, gjennom det poetiske og estetiske i budskapet som deles. Dette ser vi blant annet i vurderingen av rettighetskamper som en viktig og skjønn idé, fordi det implisitt i dette ligger en tanke om rettferdighet og respekt for menneskeverdet, som igjen kan ha noe å si for individets politiske engasjement.

For demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i grunnopplæringen kan memes si oss noe om hvordan det offentlige ordskiftet fungerer, og hvordan ulike grupper får sin stemme hørt, eller ikke hørt, i et demokratisk samfunn. Det å forstå den digitale kommunikasjonen i sosiale medier, i nasjonale medier og mellom ulike individer, kan derfor bidra til en forståelse for hvordan et demokrati fungerer, og hvordan samfunnet hviler på individenes rett til politisk deltagelse.

Referanser

- Aasland, T. (2023). *Olje- og energiministerens redegjørelse for Stortinget om regjeringens oppfølging av Fosen-saken*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/id2966316/>
- Anderson, M. & Keehn, G. (2020). «OK Boomer»: Internet Memes as Consciousness Building. *Radical Teacher*, 118. <https://doi.org/10.5195/rt.2020.746>
- Berg-Nordlie, B. M. [@MBergNordlie]. (2023, 28. februar). *Dette sier vel det meste*. [Bilde vedlagt] [Tvitring]. Twitter. <https://twitter.com/MBergNordlie/status/1630463901639798790>
- Borud, H. (2023). Nasjonalmuseet sier farvel til klassikerne – vår jobb er å klatre ned fra elfenbenstårnet. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/wAKb3L/nasjonalmuseet-sier-farvel-til-klassikerne-vaar-jobb-er-aa-klatre-ned-fra-elfenbenstaarnet>
- Burton, J. (2019). Look at Us, We Have Anxiety: Youth, Memes, and the Power of Online Cultural Politics. *Journal of Childhood Studies*, 44(3), 3–17. <https://doi.org/10.18357/jcs00019171>
- Bøe, S.: *estetisk i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 29. mars 2023 fra <https://snl.no/estetisk>
- Carlsen, H. (2019). *Folkeopplysningen forsøkte å manipulere skolevalg*. NRK. <https://www.nrk.no/norge/folkeopplysningen-forsokte-a-manipulere-skolevalg-1.14686244>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Colley, T. & Moore, M. (2022). The challenges of studying 4chan and the Alt-Right: «Comeon in the water's fine». *New Media & Society* 2022, 24(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/1461444820948803>
- Det Norske Akademis Ordbok (2023). *Woke*. <https://naob.no/ordbok/woke>
- Engen, R. V. (2023). Dette er Fosen-saken. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/JQ7MV6/dette-er-fosen-saken>
- Elmore, P. G. & Coleman, J. M. (2019). Middle School Students' Analysis of Political Memes to Support Critical Media Literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 63(1), 29–40. <https://doi.org/10.1002/jaal.948>
- Elgaaied-Gambier, L. & Mandler, T. (2021). Me trying to talk about sustainability: Exploring the psychological and social implications of environmental threats through user-generated content. *Ecological Economics*, (187), 107089. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2021.107089>
- Ghanizadeh, J. A. [@jonasali]. (2023, 25. februar). *Leiv Eiriksson oppdager woke* [Bilde vedlagt] [Tvitring]. Twitter. https://twitter.com/jonasali/status/1629468294854979584?s=46&t=__IWK5-3QfdKiyyM3ANCcQ
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-11>
- Harris, M. (2019, 11. november). *Ok boomer two uncg researchers give us the memeslowdown*. UNC Greensboro. <https://www.uncg.edu/featured/ok-boomer-two-uncg-researchers-give-us-the-memes-lowdown/>

- Justis- og beredskapsdepartementet. (2023). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politi-og-rolleforstaelse/id2958426/>
- Know your meme. (2020). *How it's going vs. how it started*. <https://knowyourmeme.com/memes/how-it-started-vs-how-its-going>
- Know your meme. (2021). *Disaster girl*. <https://knowyourmeme.com/memes/disaster-girl>
- Know your meme. (2023). *Pepe Silvia*. <https://knowyourmeme.com/memes/pepe-silvia>
- Krohg, C. (1893). *Leiv Eiriksson oppdager amerika*» [Maleri]. Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, Oslo, Norge. <https://www.nasjonalmuseet.no/samlingen/>
- Mayes, E. & E. Center, E. (2022). Learning with student climate strikers' humour: towards critical affective climate justice literacies. *Environmental Education Research*, 29(4), 520–538. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2067322>
- Medietilsynet. (2022). Barn og medierundersøkelser – barn og unges bruk av sosiale medier. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/Barn_og_unges_bruk_av_sosiale_medier.pdf
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mohus, F. [@fmohus]. (2023, 20. februar). *Christian Krohg og Leiv Eiriksson oppdager Nasjonalmuseet*. [Bilde vedlagt] [Tvitring]. Twitter. <https://twitter.com/fmohus/status/1627760367966343178>
- Oding, O. & Hagford C. L. (2021, 28. august). Leder twitter-bevegelse mot narkotikaforening. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/y4zOmK/leder-twitter-bevegelse-mot-narkotikaforening-aapenbart-en-hard-tone>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Pedersen, B. E. (2023, 19. februar). Legger seg flat etter kritikkstorm: –Krohgs verk er ikkekansellert. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/kultur/2023/02/19/legger-seg-flat-etter-kritikkstorm-krohgs-verk-er-ikke-kansellert/>
- Prochazka, O. & Blommaert, J. (2021). Ergoic framing in New Right online groups Q, the MAGA kid, and the Deep State theory. *Australian Review of Applied Linguistics* 44(1), 4–36. <https://doi.org/10.1075/ara1.19033.pro>
- Reckwitz, A. (2017). *Singulariteternes samfunn*. Hans Reitzels forlag.
- Riksadvokaten. (2021). *Påtalemyndighetens legalitetskontroll med tvangsmiddelbruk*. <https://www.riksadvokaten.no/document/patalemyndighetens-legalitetskontroll-med-tvangsmiddelbruk/>
- Ross, A. S. & Rivers, D. J. (2019). Internet Memes, Media Frames, and the Conflicting Logics of Climate Change Discourse. *Environmental Communication-a Journal of Nature and Culture*, (13)7, 975–994. <https://doi.org/10.1080/17524032.2018.1560347>
- Ross, A. S. & Rivers, D. J. (2017). Digital cultures of political participation: Internet meme-sand the discursive delegitimization of the 2016 U.S. Presidential candidates. *Discourse Context & Media* 16, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.01.001>
- Shifman, L. (2014). *Memes in digital culture*. MIT press.
- Skogvang, S. F. (2023). *Fosen-saken*. <https://snl.no/Fosen-saken>

- Språkrådet. (2016). *Mem*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt-ord/Mem/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. a). *Demokrati og medborgerskap*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å. b). *Digitale ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Vang, H. [@Hans_Vang]. (2023, 20. februar). Uten tittel. [Bilde vedlagt] [Tvitring].
Twitter. https://twitter.com/hans_vang/status/1627719447698866192?s=46&t=__IWK5-3QfdKiiyM3ANCcQ
- Wells, D. D. (2018). You All Made Dank Memes: Using Internet Memes to Promote Critical Thinking. *Journal of Political Science Education* 14(2), 240–248. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1406363>
- Zhang, B & Pinto, J. (2021). Changing the World One Meme at a Time: The Effects of Climate Change Memes on Civic Engagement Intentions. *Environmental Communication* 15(6), 749–764. <https://doi.org/10.1080/17524032.2021.1894197>
- Øie, C. [@brenn_i_himmelen]. (2023, 24. januar). Uten tittel [Bilde vedlagt] [Tvitring].
Twitter. https://twitter.com/brenn_i_himmeln/status/1617904178281738241?s=46&t=__IWK5-3QfdKiiyM3ANCcQ

Frøyhov, S. E. (2024). Kunstige venner og digitale spøkelser: Om autentisitet, tillit og forpliktende relasjoner i digitale tider. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 69–89). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400404>

Kapittel 4

Kunstige venner og digitale spøkelser

*Om autentisitet, tillit og forpliktende relasjoner
i digitale tider*

Steffen Egge Frøyhov

SAMMENDRAG: Kapitlet omhandler mellommenneskelige relasjoner i digital kommunikasjon og forbindelser mellom menneske og samtalerobot. Refleksjoner er forankret i perspektiver fra nærhetsetikken, en moralfilosofisk posisjon som tar utgangspunkt i mellommenneskelige møter, samt mediesosiologiske drøftinger av Sherry Turkle. Sentrale mediepedagogiske spørsmål drøftes: Hvordan kan digital kommunikasjon og forbindelser med samtaleroboter påvirke autentisitet og mellommenneskelig tillit? Er det vanskeligere nå enn før den digitale kommunikasjonsteknologien ble en del av hverdagen, å oppdage autentiske trekk hos andre og ha tillit til dem? Det argumenteres for at tillit vil kunne svekkes når vi kommuniserer digitalt ettersom det ligger en usikkerhet rundt simuleringsgraden i digitale samtaler. Slik kan det bli mer utfordrende å vite om de vi kommuniserer med, er autentiske. Relasjoner med samtaleroboter trekkes inn i denne sammenhengen. Kan de tilfredsstillende våre behov for tilhørighet, nærhet og vennskap, eller trues dype mellommenneskelige relasjoner av interaksjoner med samtaleroboter? Det argumenteres for at de mangler sentrale menneskelige egenskaper som skiller maskin fra menneske: Empati, intuisjon og tillit er blant disse. Digital kommunikasjon kan også endre måten vi forholder oss til hverandre på. Eksempler som ghosting og netthets benyttes for å illustrere disse relasjonelle endringene.

NØKKEWORD: digital kommunikasjon, samtalerobot, relasjoner, autentisitet, tillit

ABSTRACT: This chapter discusses interpersonal relations in digital communication and connections between humans and chatbots. It draws upon perspectives from closeness ethics, a moral-philosophical position based on interpersonal relations, and media-sociological discussions by Sherry Turkle. Key media pedagogical questions are explored: How can digital communication and connections with chatbots affect authenticity and interpersonal trust? With the integration of digital communication technology into our daily lives, is it more challenging to recognise authentic qualities in others and trust them? The argument put forth suggests that trust may be compromised when communicating digitally due to uncertainty surrounding the degree of simulation involved in digital conversations. Consequently, it becomes increasingly challenging to determine the authenticity of the individuals we interact with. This discussion also incorporates the relations we form with chatbots. Can chatbots satisfy our need for belonging, closeness, and friendship, or do they pose a threat to deep interpersonal connections? The argument posits that chatbots lack fundamental human attributes, such as empathy, intuition, and trust, that differentiate machines from humans. Furthermore, digital communication can reshape the way we relate to each other. Examples like ghosting and online hate speech are utilised to illustrate these changes in our relational dynamics.

KEYWORDS: digital communication, chatbot, relations, authenticity, trust

Innledning

The first duty in life is to be as artificial as possible. What the second duty is no-one has as yet discovered.

Wilde, 1894/1971, s. 433

I lang tid har det eksistert kritiske holdninger til fenomener som autentisitet og tillit, som Oscar Wildes sitat illustrerer. Dette kapittelets hovedanliggende er imidlertid å bidra i en kritisk drøfting over fenomenene knyttet til relasjoner i det digitale rom. I dagens samfunn blir kommunikasjon i økende grad mediert digitalt, noe som gjør oss mer tilgjengelige for hverandre enn noen gang. Samtidig har vi alltid mulighet til å være ansiktsløse og filtrerte i vår digitale kommunikasjon. Dette gjør det mulig for oss å skjule oss for hverandre og inngå eller avslutte forpliktelsesløse relasjoner uten store konsekvenser.

Samtaleroboter blir stadig mer avanserte og imiterer menneskelig kommunikasjon på en tilsynelatende autentisk måte. De benyttes i akademisk skriving, der eksamensoppgaver oppnår gode resultater og er vanskelig å avsløre (Hystad, 2023). En mer inngripende utvikling er at mange nå betrakter samtaleroboter som venner (Brandtzæg et al., 2022) og skal benyttes som terapeuter innen helsesektoren (Fiske et al., 2019). Vi vet fremdeles relativt lite om utviklingen av samtaleroboter, bortsett fra at den skjer i et høyt tempo. I vårt samfunn er det ikke uvanlig at ny teknologi først møtes med entusiasme, etterfulgt av en form for moralsk panikk. De etiske spørsmålene knyttet til samtaleroboter er komplekse, og det vil være utfordrende å komme frem til klare konklusjoner. Likevel er det avgjørende at vi retter et kritisk søkelys mot denne utviklingen og ikke lar den skje uten retningslinjer eller kontroll. Dette kapittelet tar opp noen av de etiske problemstillingene vi står overfor i møte med digital kommunikasjonsteknologi, med det overordnede målet å bidra til en forståelse av hvordan vi kan dra nytte av teknologien. Det argumenteres for at teknologien har potensial til å endre mennesker fundamentalt, og i den forstand berører kapittelet også noen sentrale danningsspørsmål i vår digitale tidsalder. Bruken av begrepet *kritisk* her er ikke ment i en negativ forstand, men i ordets opprinnelige betydning, som innebærer å skille mellom ulike ting.

Verdenssamfunnet har blitt mer komplekst. Økende mangfold, mobilitet og medierte interaksjoner som følge av globaliseringen har ført til en raskt voksende sosiokulturell kompleksitet (Leppänen et al., 2015, s. 1). Disse fak-

torene kan ha skapt nye betingelser for autentisitet og tillit. Kan det være vanskeligere nå enn før den digitale kommunikasjonsteknologiens inntreden i våre liv å oppdage autentiske trekk hos andre og ha tillit til dem? Dersom dette er tilfellet, kan det påvirke oss fundamentalt og endre hvordan vi relaterer oss til hverandre. Derfor drøftes sentrale aspekter som kan ha påvirket utviklingen, og eksempler knyttes til relevante teoretiske perspektiver. Nærhetsetisk tenkning, en moralfilosofisk tilnærming som tar utgangspunkt i møtet mellom mennesker, blir spesielt vektlagt i dette kapittelet. Det vil også inkludere refleksjoner fra mediesosiologen Sherry Turkle, som har fulgt utviklingen av digital kommunikasjon i flere tiår og formidler de problematiske sidene ved teknologien, med spesielt fokus på samtaleroboter.

I kapittelet drøftes trekk ved digital kommunikasjonsteknologi generelt, men det er viktig å presisere at digital kommunikasjon ikke er det samme for alle. Noen vil ha større nytte og glede av å kommunisere digitalt enn andre. Et eksempel på dette er restriksjonene under koronapandemien, der mange opplevde at de ikke hadde mulighet til å møtes fysisk, og derfor hadde stor glede av å kommunisere digitalt. NRKs dokumentarartikkel om Mats Steen (Schaubert, 2019) berørte mange, og er enda et eksempel. Mats, som var bundet til rullestolen på grunn av en muskelsykdom, opplevde stor verdi i digitale fellesskap han deltok i, der hans fysiske verden ble begrenset av sykdommen. Ettersom digital kommunikasjonsteknologi nå er en sømløst integrert del av de flestes hverdag, kan ikke etikken holdes utenfor det digitale rom. Dermed har kapittelet et etisk normativt utgangspunkt, og i kapittelet stilles det et gjennomgående refleksjonsspørsmål:

- Hvordan kan digital kommunikasjon og forbindelser med samtaleroboter påvirke autentisitet og mellommenneskelig tillit?

Refleksjonsspørsmålet diskuteres altså gjennom to spor: mellommenneskelig digital kommunikasjon og forbindelser mellom mennesker og samtaleroboter. Først presenteres hva nærhetsetiske perspektiver innebærer og har til felles. Deretter drøftes hvordan de kan bidra til refleksjoner rundt autentisitet og tillit i vår digitale tid. Når nærhetsetiske perspektiver diskuteres, er fokuset på forskjellene i mellommenneskelige møter i det digitale og det fysiske rom. Videre utforskes noen kritiske aspekter ved forholdet mellom mennesker og samtaleroboter, med fokus på personaliserte og performative vennskap,

samt bruk i terapi. Det er viktig å bemerke at det er spesifikt samtaleroboter og ikke kunstig intelligens generelt som omtales. Det fremheves fem nyanser ved mennesket og mellommenneskelige relasjoner som samtaleroboter ikke kan simulere. Nærmere avslutningen av kapittelet rettes oppmerksomheten tilbake til mellommenneskelige relasjoner og hvordan digital kommunikasjon kan endre måten vi forholder oss til hverandre på. Eksempler som brukes, inkluderer *ghosting* (å bryte kontakt uten forklaring) og netthets. Begrepet *digitale spøkelser* i tittelen refererer til førstnevnte fenomen. Til slutt oppsummeres refleksjonene som er presentert, og det gis en oversikt over hvilke mediepedagogiske problemstillinger kapittelet kan bidra til å bli sett nøyere på i tiden fremover.

Nærhetsetikk og digital kommunikasjon

Nærhetsetikken er ingen enhetlig eller ferdig utarbeidet moralfilosofisk posisjon, men tenkere som plasseres under paraplyen, har til felles at de tar utgangspunkt i det mellommenneskelige møtet. Filosofene Knud E. Løgstrup og Emmanuel Lévinas er sentrale nærhetsetikere, og begge drøfter fenomener som er grunnleggende menneskelige. Derfor kan deres perspektiver bidra til å forstå vår samtidskontekst, selv om de ikke direkte har reflektert over digital kommunikasjonsteknologi og dens virkning på mennesker.

Utviklingen av digital kommunikasjonsteknologi skjer raskt. Med økende bruk av smarttelefoner, sosiale medier og samtaleroboter kan det være behov for en oppfølging av nærhetsetisk tankegods for våre digitale tider. Først følger en presentasjon av Løgstrups perspektiver, der den etiske fordring og suverene livsytringer står sentralt.

Løgstrup og det forpliktende møtet

I *Den etiske fordring* formulerer Løgstrup kjernen i nærhetsetikken. Han uttrykker i et av sine mest kjente sitater dette: «Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd». (Løgstrup, 1956/2010, s. 25)

Løgstrup argumenterer dermed for hvordan moral og etikk ligger i det mellommenneskelige møtet. Vi er viklet inn i hverandres liv og er gjensidig avhengige og ansvarlige for hverandre. I møtet med et annet menneske stilles vi foran den etiske fordring, ifølge Løgstrup. Dette er vår menneskelige moralske forpliktelse overfor andre. Denne fordringen eksisterer uavhengig av våre eller den andres uttalte ønske (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 174), og kan betraktes som en holdning som ligger til grunn for all vår handling og samhandling. Løgstrup kaller disse grunnleggende menneskelige vilkårene for *suverene livsytringer* og understreker betydningen av tillit:

Den andens persons nærvær kalder den første persons tillid og oprigtighet [sic] frem, den anden persons ulykke kalder den første persons barmhjertighet frem. I de umiddelbare forhold mellem person og person fullbyrdes de suveræne livsytringer. (Løgstrup, 1993, s. 22)

Løgstrup formidler hvordan de grunnleggende vilkårene realiseres i det umiddelbare møtet mellom mennesker. Møtet er forpliktende, og tillit fremkalles, uttrykkes og opprettholdes gjennom det. Samtidig påpeker Løgstrup at tillit innebærer en risiko. Kommunikasjonen mellom mennesker innebærer alltid en sårbarhet, den består alltid i å våge seg fram for å bli imøtekommet (Løgstrup, 1956/2010, s. 27). Denne risikoen er nødvendig for at forholdet av tillit kan fremkalles og opprettholdes i relasjonene.

I vår samtid kan det argumenteres for at digital kommunikasjon ikke innebærer det samme som et fysisk møte. Dette har betydelige konsekvenser for hvordan vi kan tolke Løgstrups nærhetsetiske perspektiver i en digital tidsalder. Om vi tar Løgstrups sitat bokstavelig, kan det bety at vi aldri kan ha tillit til hverandre når vi kommuniserer digitalt. Imidlertid hevder Løgstrup at de suverene livsytringene er fundamentale for menneskelivet, og dermed kan tillit eksistere uavhengig av skillet mellom det umiddelbare fysiske møtet og den digitale kommunikasjonen. Disse grunnleggende vilkårene er alltid til stede i våre liv og møter med andre mennesker, uavhengig av hvordan møtet medieres.

Likevel utfordrer digital kommunikasjon kjerneprinsippene i Løgstrups nærhetsetikk, da den bryter med en tradisjonell oppfatning av hva et umiddelbart møte kan være. Mennesker har i lang tid kommunisert på avstand fysisk, gjennom brev og sendebud. I dag bruker vi også digitale kommunikasjonsfor-

mer som e-post og chat. Filosof og nærhetsetiker Arne Johan Vetlesen påpeker i sitt kapittel «*Det forpliktende møtet*» (2003) at kontakt gjennom e-post preges av en svak gjensidighet sammenlignet med det sterke gjensidighetsforholdet i det fysiske møtet. Han argumenterer for at i det fysiske møtet reagerer partene kontinuerlig verbalt og kroppslig på hverandres initiativer og responser. Dette skaper en vedvarende berøring og påvirkning. I digitale møter, derimot, velger deltakerne når de skal reagere, og det åpner for refleksjon og overveielser før responsen gis. Derfor kan spontanitet og direktehet, som kjennetegner det umiddelbare fysiske møtet, være truet, hevder han (Vetlesen, 2003, s. 83–84).

Det er imidlertid viktig å bemerke at e-post ikke er den eneste formen for digital kommunikasjon i dag. Mange benytter videomøter med kamera og mikrofon, der en umiddelbar opplevelse formidles over fysisk avstand. I slike møter kan vi ikke alltid foreta reflekterte overveielser før vi responderer. I tillegg gir videomøter muligheter til å lese kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Derfor er trusselen mot spontanitet og direktehet ikke like tydelig i videomøter som med e-post.

Vetlesens refleksjoner er verdifulle, ettersom mange fremdeles benytter e-post og chat som kommunikasjonsform, der vi har mulighet til å overveie svar. Dermed kan det argumenteres for at det kan ligge en trussel mot spontanitet og direktehet i vår digital kommunikasjon, men at denne vil avhenge av hvilket medium vi benytter. Likevel er det flere aspekter ved digital kommunikasjon som kan true spontanitet, ikke bare hastigheten på kommunikasjonsutvekslingen. For eksempel kan det være begrensninger i å oppfatte og formidle følelser, kroppsspråk og subtile nyanser, som er en naturlig del av det fysiske møtet. I tillegg kan det være lettere å skjule eller vri sannheten i digitale kommunikasjonskanaler, noe som kan undergrave autentisitet og tillit i relasjoner. For å utforske dypere årsaker til hvordan digital kommunikasjon påvirker autentisitet og tillit, kan Lévinas' nærhetsetikk med fokus på den andres ansikt være et formålstjenlig utgangspunkt.

Lévinas og den andres ansikt

Lévinas betegner *den andre* som kjernen i etikken. Dette kommer tydelig frem i *Totalitet og uendelighet* (Lévinas, 1961/1996). Ifølge ham har den andres ansikt en spesiell betydning for våre moralske evner, fordi det motsetter seg vår besittelse og makt:

Ansigtet, som endnu er en ting blant tingene, bryder gennem den form, der afgrænser det, hvilket konkret betyder, at ansigtet taler til mig og opfordrer mig til at indgå i et forhold, der ikke har noget til fælles med en magt, der udøves, om den så er nydelse eller erkendelse. (Lévinas, 1961/1996, s. 194)

Når vi får øyekontakt med et annet menneske, er det sjelden for å observere øynene. Å gjøre det kan føre til at vi gjør den andre til en gjenstand og hindrer den personlige relasjonen. Dermed kan man si at ansiktet viser mer enn det som kan sanses, og det er mer enn det som viser seg, slik Lévinas-tolker Peter Kemp formidler i *Det uerstattelige* (1996). Ansiktet er forsvarsløst, utsatt og truet, som om det ligger åpent for enhver form for misbruk. Likevel er det ansiktet som etisk sett forbyr oss å misbruke (Kemp, 1996, s. 101). Slik argumenterer Lévinas for at ansiktet ikke har noe innhold vi kan sette i system, det går utover det vi kan begripe (Lévinas, 1961/1996, s. 195). Samtidig er det ikke kun en nærhetsetisk eller filosofisk betraktning at vi påvirkes av øyekontakt. Flere forskningsfunn kan vise at øyekontakt har biologisk og instinktiv betydning for mennesker. Øyekontakt påvirker og påvirkes av blant annet hormonsystemet og vår tiltrekning til hverandre (Jones et al., 2006; Leknes et al., 2013; Spiers & Calne, 1969).

Lévinas' filosofiske perspektiver på den andres ansikt kan derfor være viktig i vår moralske forpliktelse overfor andre, og ansiktet blir en grunnleggende base for etikken. Ettersom vi alltid har mulighet til å være filtrerte eller ansiktsløse når vi kommuniserer digitalt, kan det derfor være et verdifullt utgangspunkt for å reflektere over autentisitet og tillit i digital kommunikasjon. Det betyr imidlertid ikke nødvendigvis at vi faktisk velger å være filtrerte eller ansiktsløse. Et annet interessant aspekt ved spesielt videomøter er at vi stadig blir konfrontert med vårt eget ansikt. Likevel har vi alltid mulighet til å slå av kameraet, slik at vi skjules foran skjermen. Det kan derfor stilles spørsmål ved hvorvidt vi gjennom digital kommunikasjon kan oppnå den samme graden av nærhet og autentisitet som i fysisk kommunikasjon, der øyekontakt og den andres ansikt spiller en viktig rolle.

Etikkdidaktiker Jo Magne Vestøl har tolket og kontekstualisert Lévinas' tekster med utgangspunkt i digital kommunikasjon. Han beskriver det digitale rom som simulerte omgivelser og stiller spørsmålet i *I ansiktets fravær* (2006) om disse simulerte betingelsene usynliggjør etikken som fenomen. Han påpeker at våre etiske normer er utviklet for å regulere tradisjonelle fysiske

og sosiale forhold, og spør hvor gyldige disse normene er når sosiale forhold utspiller seg innenfor simulerte omgivelser (Vestøl, 2006, s. 166–167).

Lévinas' distinksjon mellom *sigen* og *det sagte* kan hjelpe oss å utforske dette spørsmålet. *Sigen* representerer den levende og bevegelige formen for kommunikasjon i det umiddelbare møtet, mens *det sagte* refererer til det ubevegelige, språklig fikserte (Lévinas, 2000, s. 191). Vestøl beskriver *sigen* som en form for kommunikasjon som går forut for språket, mens *det sagte* kan betraktes som en frosset, indirekte form som kun inneholder sporet av den andre (Vestøl, 2006, s. 173). *Det sagte* vil dermed alltid være en reduksjon av *sigen*, en filtrering av ansiktet. Vestøl argumenterer for at begrepet *spor* er motsigelsesfylt og sentralt for å forstå forholdet mellom ansiktet og språket: «Sporet av den Andre som fenomen antyder at Ansiktet kan anses gjennom språket, men samtidig representerer Sporet det som i egentlig forstand ikke lar seg fikse» (Vestøl, 2006, s. 173).

I det digitale rom spiller også graden av simulering en sentral rolle. Å finne autentiske spor av andre vil alltid være utfordrende når vi kommuniserer, uavhengig av mediet vi bruker. Vi kan aldri vite den andre personens fulle intensjon, og våre møter innebærer derfor alltid en viss risiko. Imidlertid kan jakten på autentiske spor ytterligere reduseres i vår digitale kommunikasjon sammenlignet med fysiske møter på grunn av usikkerhet knyttet til simuleringen. Dette avhenger som nevnt noe av mediet vi bruker, enten det er chat eller videomøter. Vestøl tydeliggjør denne problematikken når han argumenterer for at det å

[L]ete etter spor av den Andre, å gjenkjenne skyggen av Ansiktet i språket, blir krevende når man må leve med en kontinuerlig uvisshet om simuleringsgraden i det sagte eller skrevne. I et samliv mellom mennesker er dette i lengden ganske uutholdelig. (Vestøl, 2006, s. 177)

Det kan derfor hevdes at usikkerhet rundt autenticiteten i sporet av den andre i digitale møter kan forsterke tvil og skape en følelse av avstand til andre. Fraværet av direkte verbale og kroppslige signaler i det digitale rom kan begrense vår evne til å oppfatte subtile nyanser i kommunikasjonen. Tonefall, ansiktsmimikk og andre kroppslige uttrykk spiller alle en viktig rolle i å skape tillit til hverandre. Når disse nyansene ikke er tilgjengelige for oss, kan vi bli usikre på om den andre virkelig mener det de kommuniserer, eller om

de skjuler motiver. Denne tvilen undergraver tilliten vi normalt ville hatt i en umiddelbar fysisk interaksjon, der vi enklere kunne bruke våre sanselige og mellommenneskelige opplevelser til å vurdere den andres autenticitet. Dermed argumenteres det for at digital kommunikasjon kan svekke vår følelse av autenticitet og tillit til andre.

I dette delkapittelet har utfordringer knyttet til autenticitet og tillit i digital kommunikasjon vært utforsket ved å anvende nærhetsetiske perspektiver. Samtidig påpeker Vetlesen hvordan mediefilosofiske problemstillinger utfordrer kjernen ved nærhetsetikken (Vetlesen, 2003, s. 76), som tradisjonelt tar utgangspunkt i det umiddelbare fysiske møtet. For å belyse temaet videre i kapittelet er også refleksjonene til Turkle relevante. I likhet med nærhetsetiske tenkere vektlegger hun betydningen av meningsfulle forbindelser mellom mennesker. Turkle har forsket direkte på digital kommunikasjonsteknologi og argumenterer for at den hindrer oss i å etablere dype forbindelser med hverandre (Turkle, 2017, s. 77). Forpliktelsen i våre relasjoner er et tydelig felles tema i disse perspektivene. Hos Løgstrup omtales forpliktelsen som en etisk fordring, en grunnholdning i menneskelivet. For Lévinas er den andres ansikt vår forpliktende etiske base. Kan digital teknologi som samtaleroboter svekke vår evne til å forplikte oss til andre mennesker? Dette spørsmålet står sentralt i neste delkapittel.

Samtaleroboter og forpliktelsesløse relasjoner

Turkle har fulgt med på utviklingen av digital kommunikasjonsteknologi siden 1980-tallet og er fortsatt aktiv på feltet. Opprinnelig var hun mest optimistisk til teknologien, men senere har hun blitt mer kritisk. I *Alone Together* utforsker hun digital kommunikasjonsteknologis virkning på hvordan vi kommuniserer og forholder oss til hverandre. Boka er derfor viktig i diskusjonen om forpliktende relasjoner i vår tid. I innledningen oppsummerer hun sine argumenter:

Digital connections and the sociable robot may offer the illusion of companionship without the demands of friendship. Our networked life allows us to hide from each other, even as we are tethered to each other. (Turkle, 2017, s. 1)

Selv om vi er mer tilgjengelige for hverandre enn noensinne, påpeker Turkle hvordan digital kommunikasjon gjør det mulig for oss å skjule vårt autentiske selv for hverandre. Refleksjonene rundt samtaleroboter er viktige da de er forlokkende maskiner i våre sårbare sosiale liv. Det er viktig å merke seg at det finnes flere positive sider ved samtaleroboter som ikke blir diskutert nærmere i kapittelet. Som digitale assistenter kan de finne relevant informasjon, foreslå ideer, hjelpe med å diskutere argumenter, lage gode sammendrag av tekster og mye mer. Det kritiske perspektivet som løftes her, er aspekter knyttet til relasjoner med samtaleroboter. Basert på intervjuer som Turkle (2017) refererer til, beskriver hun hvordan mennesker blir utsatt for illusjoner av relasjoner når de samhandler med samtaleroboter, der relasjonen mangler en gjensidig forpliktelse. Ifølge nærhetsetikere er derimot mellommenneskelige forbindelser forpliktende, gjensidige og innebærer moralske krav. Turkle formidler lignende tanker i sitatet over, og dette blir utforsket nærmere i det følgende.

Personaliserte og performative vennskap

Sosiolog Barry Wellman bruker begrepet *nettverksindividualisme* for å beskrive hvordan folk har gått fra tradisjonelle lokale og familiære vennskap til å kunne bli kjent med hvem som helst gjennom digital kommunikasjon (Wellman, 2001). Mange har betraktet denne utviklingen som utelukkende positiv. Likevel viser flere studier at mange, spesielt blant unge mennesker, opplever mer sosial isolasjon, ensomhet og depresjon i digitale tider (Primack et al., 2017; Twenge & Campbell, 2018). Studiene er imidlertid tvetydige da det er utfordrende å påvise den konkrete sammenhengen mellom bruk av sosiale medier, depresjon og ensomhet. Det er ikke nødvendigvis en enkel forklaring på om ungdommer som bruker mye tid på sosiale medier, blir mer deprimerte og ensomme, eller om de som allerede er deprimerte og ensomme, bruker mer tid på sosiale medier. Uavhengig av korrelasjonen er opplevelsen av depresjon og ensomhet reell for mange. Dette kan gjøre at noen søker nye former for sosiale relasjoner, inkludert forbindelser med samtaleroboter. Robotene virker stadig mer autentiske i sin imitasjon av mennesker og blir stadig mer utbredt i samfunnet, blant annet som en integrert del av sosiale medieplattformer som Snapchat og Facebook (Olsen, 2023).

I studien *My AI Friend* gjennomførte forskerne 19 dybdeintervjuer med mennesker som brukte samtaleroboten Replika. Studiens mål var å utforske

vennskapet mellom mennesker og kunstig intelligens (Brandtzæg et al., 2022, s. 404). Studiens funn viser at mange opplever mye av det samme i vennskap med samtaleroboten som i vennskap med mennesker. Intervjudeltakerne oppga å ha følelsesmessige bånd til Replika. Mange påpekte også fordelene ved forholdet til samtaleroboten sammenlignet med menneskelige vennskap. Tilgjengelighet var en av de mest sentrale fordelene da samtaleroboter alltid er tilgjengelige og svarer umiddelbart. Flere bemerket i tillegg at det føltes tryggere å dele intime og private hemmeligheter med Replika (Brandtzæg et al., 2022, s. 418–419). Disse personaliserte vennskapene som tilbys av samtaleroboter, skreddersys etter brukernes behov. Dermed kan de utnytte menneskers usikkerhet. Vi er sårbare, ønsker å bli likt av andre og er redde for å bli avvist. Derfor kan det føles tryggere å oppsøke noen vi alltid vet vil være tilgjengelig, og som aldri vil dømme oss. Et av problemene som Turkle (2017) påpeker, er imidlertid at forholdet mellom menneske og samtalerobot mangler gjensidig forpliktelse. Som mennesker har vi alltid mulighet til å trekke oss ut av slike relasjoner, mens en samtalerobot ikke vil kunne følge opp vennskapet på samme måte som et menneske kan.

Filosof Judith Butlers teori om performativitet fokuserer på kjønnsroller, som hun diskuterer i *Gender Trouble* (1990). Butler argumenterer for at kjønn ikke er en fast og iboende identitet, men heller noe vi utøver basert på kulturelle og sosiale forventninger. På samme måte som det finnes forventninger knyttet til å være en mann eller kvinne, finnes det forventninger til hvordan man skal være en venn. Når mennesker samhandler med samtaleroboter som er programmert til å simulere vennskap, kan vi utføre rollen som venn på en måte som er formet av våre kulturelle og sosiale forventninger. Selv om menneskets interaksjon med samtaleroboter innebærer å spille en rolle, er det likevel fundamentalt forskjellig fra relasjoner mellom mennesker. Samtaleroboten kan simulere rollen som venn, men den har verken bevissthet eller følelser. Den kan derfor ikke gjengjelde eller forstå nyansene i et menneskes sinn eller mellommenneskelige forbindelser. Til tross for dette øker bruken av samtaleroboter, også innen helsesektoren. Videre drøftes spørsmålet om det er etisk forsvarlig å bruke samtaleroboter i terapi.

Samtaleterapi uten empati

I en studie om bruk av samtaleroboter i terapi beskrives det hvordan de stadig oftere benyttes i terapeutiske settinger som tidligere kun ble tilbudt av høyt

utdannet helsepersonell (Fiske et al., 2019, s. 2). Dette har mange sosiale og etiske implikasjoner som det er viktig å reflektere over. Forskerne i studien etterlyser klare retningslinjer for når, hvordan og om samtaleroboter bør brukes i terapi-sammenheng. De foreslår at dersom de blir brukt, bør pasientene være tydelig informert om at de interagerer med en samtalerobot og ikke en menneskelig terapeut. Forskerne argumenterer for at robotene kun bør være et supplement til profesjonelle terapeuter, og at algoritmene må undersøkes nøye for eventuelle forutinntattheter i programvaren (Fiske et al., 2019, s. 7–8).

Samtaleroboter er nå i stand til å simulere menneskelige samtaler uten store problemer, og teknologien vil trolig bli enda mer tilsynelatende autentisk i tiden fremover. Et gjentakende argument for bruk av samtalerobotene i terapi er at de kan frigjøre tid for helsepersonell, slik at de kan utføre andre viktige oppgaver. Imidlertid finnes det mange alternative løsninger som ikke innebærer å erstatte menneskelig helsepersonell med samtaleroboter, for eksempel økt rekruttering av mennesker i helsesektoren. I et podkast-intervju i *Speaking of Psychology* peker Turkle på en problematisk side ved å bruke samtaleroboter som terapeuter. Hun sier: «The fact that they can say the right things for 15 minutes, does not mean that they have any qualifications at all» (Mills, 2022, 40:30–40:39). Turkle er skeptisk til å benytte samtaleroboter i situasjoner der mennesker trenger terapi. Det er likevel viktig å merke seg at selv profesjonelle menneskelige terapeuter ikke er feilfrie i samtalerapi, til tross for deres høye utdanning og lange erfaring. Det holder derfor ikke kun å kritisere samtalerobotene for deres manglende kvalifikasjoner. Man må formulere overbevisende argumenter som ikke bare bygger på ideen om at en samtalerobot potensielt kan ta feilaktige og uegnede valg.

Mennesker som går i terapi, kan betraktes som ekstra sårbare på grunn av sykdom eller vanskelige livssituasjoner, og møtet med en samtalerobot i denne konteksten kan derfor være spesielt problematisk. Mennesker i terapi trenger ikke bare effektive verktøy for å håndtere hverdagen, noe samtaleroboter kan bidra med ved sin evne til å gjenkjenne kognitive mønstre og ha kunnskap om effektive metoder. Det som imidlertid mangler hos samtaleroboter, er evnen til virkelig å se den andre, gjenkjenne og anerkjenne følelser, vise omsorg og være til stede for mennesket. Rent praktisk vil derfor ikke en samtalerobot kunne gi den nødvendige oppfølgingen til en pasient.

Samfunnsutviklingen synes å være i ubalanse når tilgjengelighet og effektivitet vurderes som viktigere enn autentisk nærhet. En som har kritisert denne

samfunnsutviklingen, er sosiolog og filosof Zygmunt Bauman. Han argumenterer sammen med Leonidas Donskis for at en tidsalder preget av økende relativisme når det gjelder verdier, kan føre menneskeheten inn i moralsk blindhet og følelsesmessig avstumpethet (Bauman & Donskis, 2013). Det kan derfor være klokt å bremse denne utviklingen. Som visesanger Ole Paus sa: «Når alt blir like gyldig, blir vi likegyldige» (sitert i Foros & Vetlesen, 2015, s. 77).

Skiller mellom menneske og maskin

Vi bør tenke nøye igjennom hva som gjør relasjoner autentiske og tillitsvekkende. Argumenter fra både Løgstrup og Turkle kan være nyttige i denne refleksjonen. Når det gjelder mellommenneskelige møter, krever de at vi er forpliktet og investerer noe av oss selv. Ifølge Løgstrup er tillit sentralt i å opprettholde og bygge relasjoner, og tillit er en grunnleggende faktor i autentiske forbindelser mellom mennesker (Løgstrup, 1993, s. 22). På den andre siden er forhold til samtaleroboter uforpliktende, siden de verken kan gjengjelde eller forstå nyansene i et menneskesinn, og vi kan enkelt velge å avslutte kontakten når som helst. Med inspirasjon fra nærhetsetiske perspektiver og Turkles refleksjoner trekkes det derfor frem fem eksempler på forskjeller mellom mennesker og samtaleroboter. Disse eksemplene illustrerer hva samtaleroboter ikke kan forstå eller etterligne på grunn av manglende bevissthet, følelser og personlige erfaringer. Det er viktig å bemerke at dette ikke er en fullstendig og systematisk oversikt over skiller mellom menneske og maskin, men heller et forsøk på å fremheve noen sentrale aspekter:

Empati: Mellommenneskelige relasjoner innebærer vanligvis evnen til å føle med og forstå andres følelser. Samtaleroboter kan programmeres til å gjenkjenne og reagere på følelser i en viss grad, men de har ikke evnen til virkelig å føle med eller oppleve følelser på samme måte som mennesker.

Intuisjon: Mellommenneskelige relasjoner involverer ofte en intuisjon eller magefølelse som hjelper oss å forstå andre på et dypere nivå. En samtalerobot kan analysere og gjenkjenne mønstre, men den kan ikke ha samme nivå av intuisjon eller personlig innsikt som mennesker.

Delte opplevelser: Mellommenneskelige relasjoner er ofte basert på opplevelser og personlige minner som vi deler med andre. Samtaleroboter kan simulere samtaler og interaksjoner, men de har ikke evnen til å erfare eller referere til delte opplevelser og minner på samme måte som mennesker.

Uforutsigbarhet: Mellommenneskelige interaksjoner er ofte uforutsigbare, hvor uventede samtaler, følelser og opplevelser oppstår spontant. En samtalerobot kan programmeres til å respondere på situasjoner og spørsmål, men den har ikke samme grad av spontanitet eller uforutsigbarhet som mennesker.

Forpliktelse og Tillit: Mellommenneskelige relasjoner innebærer vanligvis en gjensidig forpliktelse, og tillit fremkalles og opprettholdes gjennom denne forpliktelsen. Samtaleroboter kan programmeres til å følge et sett med regler og reagere i samsvar med dem, men de mangler empati, intuisjon, delte opplevelser og uforutsigbarhet som eksisterer i et forpliktende og tillitsfullt mellommenneskelig samliv.

Vennskap, ghosting og netthets

Et sentralt normativt spørsmål når det gjelder utbredelsen av samtaleroboter i relasjoner, er om de tilfredsstillende våre grunnleggende menneskelige behov for tilhørighet, nærhet og vennskap. Turkle gir et tankevekkende svar:

Dependence on a robot presents itself as risk free. But when one becomes accustomed to «companionship» without demands, life with people may seem overwhelming. Dependence on a person is risky – it makes us subject to reaction – but it also opens us to deeply knowing another. (Turkle, 2017, s. 77)

Brandtzæg et al. (2022, s. 404) påpeker at personlige vennskap med samtaleroboter som er tilpasset våre behov, kan endre vår oppfatning av hva vennskap er. Et gjengående argument i dette kapitlet er at relasjoner med samtaleroboter er uten forpliktelse og risiko. Dersom disse relasjonene endrer vår oppfatning av vennskap, kan de også over tid påvirke våre forhold til andre mennesker.

Et meningsfylt vennskap innebærer motstand. Vi må være tolerante overfor hverandres ulike meninger og holdninger, men også kunne si fra dersom den andres oppførsel er urimelig. En samtalerobot er vanligvis programmert til å gi støtte, være enig med oss og etterligne våre synspunkter og vår kommunikasjonsstil. Den kan derfor fungere som en bekreftelsesboble eller et ekkokammer med oss selv. Dette kan svekke relasjonene våre med andre mennesker, der vi sannsynligvis vil møte motstand. Dersom vi ikke har erfaring med å håndtere motstanden, kan det virke enklere å forholde seg til en samtalerobot. Måten mennesker interagerer med samtaleroboter på i dagliglivet, kan derfor ha store konsekvenser for hvordan vi forholder oss til hverandre. I tillegg er det verdt å bemerke at de fleste samtaleroboter blir utviklet av kommersielle selskaper med økonomiske motiver. Det er viktig at vi kritisk reflekterer over motivene til disse selskapene og er klar over at de potensielt kan utnytte mennesker som har dype forbindelser med samtaleroboter, for å selge tjenester, produkter og ideer.

Relasjonen mellom mennesker og samtaleroboter kan virke forpliktelsesløse, men hva med mellommenneskelige relasjoner når vi kommuniserer digitalt? Dette kan undersøkes ved å se nærmere på fenomenet *ghosting*. Ghosting har blitt vanligere med økningen av digital kommunikasjon, spesielt i datingapper. Å *ghoste* noen betyr å avbryte all kontakt uten noen forklaring. I en studie utført i Nederland undersøkte forskere opplevelsen til 328 brukere av datingapper som hadde erfaring med ghosting. Blant deltakerne i studien som innrømmet at de hadde ghostet noen, oppga 22 prosent direkte at de ikke følte noen forpliktelse overfor andre. Melanie var blant dem som utdypet svaret: «I don't owe the other person an explanation given that I did not meet this person face-to-face» (Timmermans et al., 2021, s. 792). Dette utsagnet tydeliggjør hvordan mellommenneskelige relasjoner kan virke uten forpliktelser når vi kommuniserer digitalt, i motsetning til direkte fysiske møter. Samtidig viser studien at forpliktelse var en underliggende faktor for flere enn dem som direkte uttalte det. Noen oppga at de ghostet fordi de følte at den andre personen ikke ønsket å forplikte seg, eller for å unngå konfrontasjoner og derfor trakk seg stille ut (Timmermans et al., 2021, s. 791).

Det ville vært en mer ærlig og respektfull tilnærming å avslutte relasjonen ved å møtes ansikt til ansikt og forklare hvorfor man føler at relasjonen ikke fungerer, fremfor å avslutte all kontakt uten å oppgi grunn. Digital kommunikasjon har gjort det enkelt å ghoste og avslutte relasjoner på denne måten. Kanskje kunne man forutsett en slik trend med utgangspunkt i Løgstrups

etiske fordring (1956/2010) og Lévinas' refleksjoner om den andres ansikt (1961/1996). Kan det tenkes at mennesker mister en grunnleggende moralsk base når vi ikke må å forplikte oss eller forholde oss til hverandre fysisk, og heller ikke behøver å se hverandre i øynene når vi tar slike beslutninger?

Et annet eksempel på hvordan mangel på fysisk samhandling kan påvirke moralsk adferd, kan ses i hvordan noen velger å uttrykke seg digitalt, spesielt i kommentarfelt på sosiale medier, som overstrømmes av hatefulle ytringer. En oversiktsartikkel om netthets fra 2021 konkluderer med at hatprat blir forsterket av internett og sosiale nettverkstjenester: «cyberhate in general, seems to be amplified by the use of the Internet and social networks, resulting in the proliferation of stereotypes and worse damage» (Castaño-Pulgarín et al., 2021, s. 5). Årsakene til dette er selvfølgelig komplekse. Det er for eksempel sannsynlig at algoritmer i sosiale nettverkstjenester bidrar til polarisering ved å fremheve og gi mest oppmerksomhet til de mest ekstreme ytringene, etter som dette genererer flest klikk. Likevel kan man argumentere for at usikkerhet rundt graden av simulering, samt mangelen på autentisitet og tillit i digital kommunikasjon, kan spille en sentral rolle når det gjelder netthets.

Oppsummering og utblikk

Dette kapittelet har omhandlet autentisitet og tillit i digitale relasjoner, og det tar opp spørsmålet om hvordan digital kommunikasjon og samtaleroboter kan påvirke disse fenomenene. I kapittelet har eksempler vært benyttet, og de har blitt diskutert i lys av nærhetsetiske teorier og mediesosiologiske perspektiver. Refleksjonsspørsmålet oppsummeres i det følgende:

- Hvordan kan digital kommunikasjon og forbindelser med samtaleroboter påvirke autentisitet og mellommenneskelig tillit?

I våre digitale tider kan tilliten til hverandre svekkes når vi kommuniserer digitalt, fordi vi er usikre på hvor autentiske møtene våre egentlig er. Det er viktig å bemerke at mennesker, medier og kommunikasjonsformer varierer, og at digital kommunikasjon kan ha en spesielt sentral verdi for ens sosiale

liv i noen situasjoner, men i kapittelet drøftes fenomenene mer generelt. For eksempel kan chat og e-post skape mer usikkerhet enn videomøter, der vi kan lese kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Likevel er det utfordrende å vite om den vi kommuniserer med, er autentisk, og i chat kan vi til og med være usikre på om vi snakker med et menneske i det hele tatt. Kapittelet åpnet med et sitat av Oscar Wilde som fortreffelig skildrer hvordan kunstige relasjoner kan true dyp innsikt og meningsfulle forbindelser med andre: «The first duty in life is to be as artificial as possible. What the second duty is no-one has as yet discovered. (Wilde, 1894/1971, s. 433)

I studien av Brandtzæg et al. (2022) diskuteres hvordan forbindelser mellom mennesker og samtaleroboter kan bidra til en ny definisjon av vennskap, da de kan skreddersys etter brukernes behov. Det er forståelig hvorfor mennesker ønsker å danne relasjoner med samtaleroboter. Vi er sårbare, vi vil bli likt av andre, og vi frykter avvisning. Derfor kan det føles tryggere å søke tilflukt hos noen som alltid vil være tilgjengelige og aldri dømmer oss. Interaksjonen mellom mennesker og samtaleroboter simulerer vennskap, men mangler grunnleggende elementer som empati, intuisjon og gjensidig tillit som er viktige i dype mellommenneskelige relasjoner. Dermed kan autentisitet, tillit og forbindelser mellom mennesker trues av interaksjon med samtaleroboter, spesielt fordi slike relasjoner mangler en gjensidig forpliktelse.

Turkle påpeker hvordan risikofrie relasjoner med samtaleroboter normaliserer vennskap uten forpliktelser, og dette kan gjøre det overveldende å engasjere seg overfor andre mennesker (Turkle, 2017, s. 77). Dype mellommenneskelige forbindelser innebærer risiko og forpliktelse, og det er gjennom forpliktelsen at autentisitet og tillit kan utvikles, noe som gir oss mulighet til virkelig å forstå hverandre. Samtaleroboter kan være nyttige som digitale assistenter i visse situasjoner, men det er viktig å være kritisk til bruken av dem i terapissammenhenger. De vil aldri kunne se den andre, gjenkjenne og anerkjenne følelser, gi omsorg eller være til stede for en bruker som er i en sårbar situasjon. En relativistisk holdning som vektlegger effektivitet fremfor verdier, kan i verste fall føre til moralsk blindhet og følelsesmessig avstumpethet i mellommenneskelige møter, som Bauman og Donskis (2013) påpeker.

Digital kommunikasjon mellom mennesker kan også true dype forbindelser. Når vi ikke er fysisk til stede for hverandre, når vi skjuler eller filtrerer ansiktene våre, mister vi en grunnleggende basis for våre etiske evner og moralske handlinger. Ghosting og netthets er tydelige eksempler på hvordan

digitale mellommenneskelige møter ikke like tydelig preges av en gjensidig forpliktelse. Vi opplever ikke den samme avhengigheten og ansvaret for hverandre som i direkte, verbale og kroppslig-sanselige møter.

Mediepedagog David Buckingham (2019, s. 56) påpeker at kritisk tenkning bør føre til kritisk handling. Implikasjonene av det som er diskutert i kapitlet, kan ha konsekvenser for mediepedagogikkfeltet, og dette er derfor et tema som bør utforskes i tiden fremover. Dersom digital kommunikasjon er i ferd med å endre måten vi forholder oss til hverandre på, kan det også påvirke grunnleggende dannelsesprosesser. Danning med medier blir dermed viktig å utforske nærmere. Hvilke praktisk-etiske konsekvenser har det at samtaleroboter betraktes som venner og anvendes i terapisisituasjoner? Kapitlet har skissert et kritisk blikk over dette temaet, men det gjenstår å utforske hverdagskonsekvensene av disse teknologiene. Det overordnede spørsmålet som er reist i kapitlet, og som ikke kan besvares fullt ut her, er hvordan vi kan dra nytte av og leve gode liv med digital kommunikasjonsteknologi.

Referanser

- Bauman, Z. & Donskis, L. (2013). *Moral blindness: The loss of sensitivity in liquid modernity*. Polity.
- Brandtzæg, P. B., Skjuve, M. & Følstad, A. (2022). My AI Friend: How Users of a Social Chatbot Understand Their Human–AI Friendship. *Human Communication Research*, 48(3), 404–429. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqac008>
- Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Castaño-Pulgarín, S. A., Suárez-Betancur, N., Vega, L. M. T. & López, H. M. H. (2021). Internet, social media and online hate speech: Systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 58, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101608>
- Fiske, A., Henningsen, P. & Buyx, A. (2019). Your Robot Therapist Will See You Now: Ethical Implications of Embodied Artificial Intelligence in Psychiatry, Psychology, and Psychotherapy. *Journal of Medical Internet Research*, 21(5), 1–12. <https://doi.org/10.2196/13216>
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse: Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Hystad, J. (2023, 23. mars). Norsk forskning: ChatGPT svarte godt, og ble ikke avslørt i 4 av 10 tilfeller. *Khrono*. <https://khrono.no/norsk-forskning-chatgpt-svarte-godt-og-ble-ikke-avslort-i-4-av-10-tilfeller/769527>
- Jones, B. C., DeBruine, L. M., Little, A. C., Conway, C. A. & Feinberg, D. R. (2006). Integrating Gaze Direction and Expression in Preferences for Attractive Faces. *Psychological Science*, 17(7), 588–591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01749.x>
- Kemp, P. (1996). *Det uerstattelige: En teknologi-etikk* (M. Svagård, Overs.). Gyldendal.
- Leknes, S., Wessberg, J., Ellingsen, D.-M., Chelnokova, O., Olausson, H. & Laeng, B. (2013). Oxytocin enhances pupil dilation and sensitivity to «hidden» emotional expressions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 8(7), 741–749. <https://doi.org/10.1093/scan/nss062>
- Leppänen, S., Møller, J. S., Nørreby, T. R., Stæhr, A. & Kytölä, S. (2015). Authenticity, normativity and social media. *Discourse, Context & Media*, 8, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2015.05.008>
- Lévinas, E. (1961/1996). *Totalitet og uendelighet: Et essay om exterioriteten* (M. Crone, Overs.). Hans Reitzel.
- Lévinas, E. (2000). *God, death, and time* (B. Bergo, overs.). Stanford University Press.
- Løgstrup, K. E. (1956/2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Klim.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Norm og spontaneitet: Etik og politik mellom teknokrati og diletantokrati*. Gyldendal.
- Mills, K. I. (programleder) (2022, mai). Is technology killing empathy?: With Sherry Turkle, PhD [Podkastepisode]. I *Speaking of Psychology*. APA. <https://www.apa.org/news/podcasts/speaking-of-psychology/anti-empathy-machine>
- Olsen, S. J. (2023, 28. februar). *Snapchat lanserer chatbot: Sier unnskyld på forhånd*. TEK.no. <https://www.tek.no/nyheter/nyhet/i/O8z1vl/snapchat-lanserer-chatbot-sier-unnskyld-paa-forhaand>

- Primack, B. A., Shensa, A., Sidani, J. E., Whaite, E. O., Lin, L. Y., Rosen, D., Colditz, J. B., Radovic, A. & Miller, E. (2017). Social Media Use and Perceived Social Isolation Among Young Adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Schaubert, V. (2019, 27. januar). *Først da Mats var død, forsto foreldrene verdien av gamingen hans*. NRK. https://www.nrk.no/dokumentar/xl/forst-da-mats-var-dod_-forsto-foreldrene-verdien-av-gamingen-hans-1.14197198
- Spiers, A. S. D. & Calne, D. B. (1969). Action of dopamine on the human iris. *British Medical Journal*, 4(5679), 333–335. <https://doi.org/10.1136/bmj.4.5679.333>
- Timmermans, E., Hermans, A.-M. & Oprea, S. (2021). Gone with the wind: Exploring mobile daters' ghosting experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 38(2), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0265407520970287>
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (3. utg.). Basic Books.
- Twenge, J. M. & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Vestøl, J. M. (2006). I Ansiktets fravær?: Etikdidaktiske refleksjoner på terskelen til cyberspace. *Nordic Studies in Education*, 26(2), 166–177. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-02-05>
- Vetlesen, A. J. (2003). Det forpliktende møtet. I Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (Red.), *Dialog og nærhet: IKT og undervisning* (s. 76–93). Høyskoleforlaget.
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Wellman, B. (2001). Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking. *International Journal of Urban and Regional Research*, 25(2), 227–252. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.00309>
- Wilde, O. (1894/1971). Phrases and philosophies for the use of the young. I R. Ellman (Red.), *The Artist as Critic: Critical Writings of Oscar Wilde* (s. 433–439). Random House. <https://doi.org/10.4159/9780674287419-024>

Kalnes, Ø. (2024). Mediene som kamparena: #DeltakerKrig på TikTok. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 91–118). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400405>

Kapittel 5

Mediene som kamparena

#DeltakerKrig på TikTok

Øyvind Kalnes

SAMMENDRAG: Mediene blir en kamparena for å vinne oppmerksomhet, sympati og oppslutning under krig. Kapittelet drøfter betydningen av digitale medier – og spesifikt TikTok – etter Russlands angrep på Ukraina 24. februar 2022. Kinesisk eide TikTok har vokst raskt og nådd svært unge brukere. Plattformen er kjent for å formidle lett underholdning. Men har blitt en viktig arena under denne krigen. Ungdom bruker ikke bare kanalen for å skaffe seg informasjon om konflikten. #DeltakerKrig viser til at de også opptrer som kommentatorer eller vitner om den. Kombinasjonen av politisk logikk og medielogikk avgjør hva som når fram på denne kamparenaen. Det første viser til hvordan politiske aktører – som krigførende stater og deres allierte – setter premissene for hvem som slipper til, og hvordan de presenteres. Det andre viser til om deltakere i mediekanalen (her TikTok) har forstått og tilpasser seg dens særegne forventninger, muligheter og begrensninger. Dette kapittelet studerer begge logikkene og samvirket mellom dem: Hvordan bruken av TikTok er blitt regulert. I hvor stor grad krigen har blitt et tema. Hvordan enkelte, utvalgte profiler blant unge TikTok-brukere har slått gjennom som vitner og kommentatorer i #DeltakerKrigen. Den metodiske tilnærmingen er basert på en kombinasjon av sekundærkilder som omtaler krigen og TikTok (nyhetsmedia og foreliggende akademiske studier), samt data fra egen feltstudie gjennomført på TikTok.

NØKKEWORD: TikTok, medier og krig, Ukraina, Russland

ABSTRACT: The media becomes a battleground to win attention, sympathy and support during war. This chapter discusses the importance of digital media – and specifically TikTok – following Russia's attack on Ukraine on February 24, 2022. Chinese-owned TikTok has grown rapidly and reached noticeably young users. The platform is known for supplying light entertainment. But has become an important arena during this war. Young people do not only use the channel to obtain information about the conflict. #ParticipativeWar indicates that they also function as commentators or witnesses about it. The combination of political logic and media logic decides what reaches this arena. The first refers to how political actors – such as belligerent states and their allies – set the conditions for who accesses them and how they are presented. The second shows whether participants in the media channel (here TikTok) have understood and adapt to its distinctive expectations, possibilities and limitations. This chapter studies both logics and the interaction between them. How has the use of TikTok been regulated? To what extent has the war become a theme? How certain selected profiles among young TikTok users have made it through as witnesses and commentators in the #ParticipativeWar. The methodological approach is based on a combination of secondary sources that refer to the war and TikTok (news media and existing academic studies), as well as data from a field study conducted on TikTok.

KEYWORDS: TikTok, media and war, Ukraine, Russia

Innledning

In a sense we are documenting history, and the future generations will not only be able to read textbooks about what happened but will be able to watch real accounts from real people and actually feel what it was like.

(Justich, 2022)

Kristina Korban, ukrainsk influencer og #DeltakerKriger på TikTok

Russlands angrep på Ukraina 24. februar 2022 viser at krig og voldelig konflikt dessverre fortsatt er en del av det internasjonale systemet. Alexander Wendt har bemerket at stater har ulike oppfatninger, eller bilder, av hverandre som gjør at verden «er hva stater gjør det til» (Wendt, 1992, 1999). De kan oppfatte andre stater som fiender de ikke kan stole på, rivaler som tross alt følger spillereglene statene er blitt enige om, eller venner som beskytter ens egen stat om nødvendig. Utfallet av kriger kan avgjøres av de krigførende statenes evne til å påvirke andre, utenforstående staters oppfatninger. Særlig for den i utgangspunktet svake parten i konflikten (her Ukraina) er det avgjørende å skaffe seg venner og sørge for at den sterke parten (her Russland) blir ansett som andre staters fiende. Dette kapittelet diskuterer bruken av digitale medier – og spesifikt TikTok – i det første året av Russlands angrepskrig.

TikTok er basert på brukeropplastede kortvideoer og ble lansert globalt så sent som i 2018 (Tidy & Galer, 2020). Fra et mediepedagogisk ståsted er TikTok spesielt relevant. Allerede i 2022 passerte antall aktive brukere en milliard (Paul, 2022b), hovedsakelig fra den såkalte Generation Z (Dimock, 2019). Samme år var TikTok blitt den nest mest brukte sosiale medieplattformen (etter YouTube) blant amerikanske tenåringer (13–17 år) (Vogels et al., 2022) og ble benyttet av 73 prosent av norske unge i alderen 9–18 år (Medietilsynet, 2022).

Plattformen er kjent for å formidle lett underholdning og fungere som en scene for influensere. Men TikTok har også blitt en viktig kamparena for de krigførende partene. En NRK-reportasje kommenterte tidlig at «Russland invaderer Ukraina, men også feeden på TikTok» (Ellingsen et al., 2022). I samme reportasje fortalte to norske tenåringsjenter at de fulgte med på krigen på TikTok. En av dem bemerket: «Jeg leser ikke så mye nyheter. Kanskje en gang iblant. Men jeg får det meste med meg på TikTok», og den andre: «Noe av det er jo litt gøy. Du får liksom et innblikk i krigen. Jeg tror faktisk jeg blir mindre redd av å se det.»

Unge kommenterer eller vitner også aktivt om sine opplevelser av krigen. Når ungdom fra stater i voldelig konflikt opptrer i slike roller blir de en del av hva den britiske forskeren William Merrin har betegnet som #ParticipativeWar (Merrin, 2019, kapittel 10). Den mest nærliggende norske begrepet er #DeltakerKrig.

Politisk logikk og medielogikk er avgjørende for hva som vinner fram på enhver mediebasert kamparena. Det første viser til hvordan politiske aktører – som krigførende stater og deres allierte – er i stand til å sette premissene for hvem som slipper til, og hvordan de presenteres. Det andre viser til i hvilken grad medieaktørene har forstått, benytter seg av og tilpasser seg det aktuelle mediets særegne forventninger, muligheter og begrensninger. Dette kapitlet studerer hvordan disse logikkene og samvirket mellom dem har hatt betydning for TikTok som kamparena.

Problemstillingen kan oppsummeres som fire forskningsspørsmål:

1. #MediertKrig: I hvilken grad ble krigen i Ukraina formidlet via TikTok?
2. #PolitiskLogikk: Hvordan slo #PL ut med hensyn til staters og store teknologiplattformers (her særlig TikTok) egen overstyring av hva unge fikk tilgang til å se og publisere?
3. #Medielogikk: Hva er TikToks spesielle #ML, og hvordan tilpasset brukerne seg denne?
4. #DeltakerKrig: Hvordan formidlet unge, ukrainske TikTok-brukere sine opplevelser av krigen til et internasjonalt publikum?

Etter en kort gjennomgang av Russlands angrepskrig presenterer jeg en analyse av hvordan den politiske logikken ledet til at Russland i stor grad ble ute-stengt fra å føre sin medierte krig via TikTok. Deretter studerer kapitlet den medielogiske siden, utdypet med et spesielt fokus på fem kvinnelige TikTok-brukere fra Ukraina som slo gjennom som aktive #DeltakerKrigere i kampen om det unge internasjonale publikummets oppmerksomhet og sympati.

Russlands angrepskrig mot Ukraina

Umiddelbart etter den kalde krigens slutt virket det som fiendebildet mellom øst og vest var borte. Men Russland begynte etter hvert å føre en mer aggressiv politikk i sitt nærområde. Samtidig utvidet EU og NATO østover ved å ta opp tidligere østblokkstater som medlemmer, mot russiske protester. I 2008 hadde NATO forespeilet Ukraina (og Georgia) fremtidig medlemskap. Russland betraktet Ukraina som det viktigste av sine nærområder, økonomisk, kulturelt, historisk og geopolitisk. Ukraina hadde en stor russisktalende minoritet, konsentrert i øst og på Krym, og var preget av dyp splittelse om forholdet til Russland, ved siden av omfattende korrupsjon og mistillit til egne politiske eliter.

I mars 2014 gikk Russland til et fordekt angrep på Ukraina. Angrepet endte med annekasjon av Krym og opprettelse av to opprørsrepublikker i det hovedsakelig russisktalende Donbass-området øst i Ukraina. Russlands handlinger vakte internasjonal fordømmelse, spesielt hos vestlige myndigheter og i vestlige medier (Bjørge & Kalnes, 2019). I tiden etter fortsatte Ukraina sin gradvise tilnærming til Vesten, med håp om mulig medlemskap i NATO og EU. Mediekjendisen Volodomyr Zelenskyj ble i 2019 valgt til president fra sin nyopprettede partiplattform «Folkets tjener».

Natt til 24. februar 2022 gikk Russland til åpen angrepskrig mot Ukraina. Russlands president Vladimir Putin framstilte det som en fullt legitim «spesialoperasjon» for å forhindre «folkemord fra et nazistisk regime i Kyiv og forsvar mot vestlig aggresjon i Russlands nærområde» (Putin, 2022). Mange observatører ble overrasket, men antok at krigen raskt ville være over, og at Putin ville nå sitt mål om et skifte til et mer russlandsvennlig regime i Kyiv. Krigens første år viste det motsatte. Den forente Europa, styrket NATO, svekket og isolerte Russland, mens Ukraina utviste en bemerkelsesverdig nasjonal enhet og motstandsevne. Samtidig utløste krigen ufattelige lidelser og pågår fortsatt (april 2024) og med et ukjent utfall.

Teoretisk og begrepsmessig tilnærming

Mediering består i å velge ut hvilke hendelser som skal rapporteres, bestemme hvordan en skal fortelle om hendelsene, og på hvilken måte den presenteres på for publikum (Hodkinson, 2016). Mediert krig er utforming, formidling og mottak av budskap om krigens årsaker, utvikling og mulige avslutning ved hjelp av en egnet kommunikasjonsteknologi – budskap som hver for seg aldri vil være helt nøytrale eller dekkende.

Aktørene i media fungerer derfor både som portvoktere og fortellere som kan påvirke den politiske dagsorden, også i krig. Men politiske aktører og medieaktører har gjerne ulike oppfatninger om hva som bør velges ut, og hvordan det bør presenteres. Om medieringen av krig følger medieaktørenes egne oppfatninger eller politiske aktørers oppfatninger, avspeiler balansen mellom medielogikk og politisk logikk. Står medieaktørene såpass sterkt at de opptrer uavhengig og påvirker holdninger og politikk, kan vi si at krigen er medialisert, ikke bare mediert. Medielogikken råder i framstillingen av krigen. Har myndighetene kontrollen, råder den politiske logikken.

Den digitale medieøkologien gir rom for mange ulike typer medieaktører i tillegg til tradisjonelle, redigerte massemedier. Den har blitt sett på som en frisoner hvor de kan omgå disse portvokterne og eventuelt også myndighetskontroll for å formidle sine egne budskap. Utviklingen tok i første omgang både politiske myndigheter og etablerte massemedier fullstendig på sengen (Hoskins & O’Loughlin, 2015). Det ledet til et kortvarig «vill vest-øyeblikk».

Etter hvert har myndighetene lært betydningen av å overvåke og sensurere hva som foregår på internett og i sosiale medier, i tillegg til å benytte dem for egne formål. Eller de kan direkte stenge ned – alternativt avgrense tilgangen til – digitale medieplattformer. Slik har den medierte krigen etter hvert delvis blitt «arrestert» av myndighetene, ifølge Hoskins og O’Loughlin (ibid.), i det minste i den betydning at den politiske logikken er blitt mer tydelig og da mer i noen stater enn i andre. Samtidig peker de på at de etablerte massemediene har overlevd, om enn i et format tilpasset den digitale hverdagen. De når fortsatt store masser og er til stede også i de nye digitale mediene, både for å benytte dem som nyhetskilde og for å formidle sitt innhold. I så måte er vi inne i en sammensatt eller hybrid medievirkelighet (Chadwick, 2013). Aktører i sosiale medier, inkludert #DeltakerKrigere, kan derfor også vinne fram i mer etablerte massemedier med sitt budskap.

Innenfor denne medieøkologien skaper og formidler aktører narrativ som gir mening til en kompleks og skiftende virkelighet, som krig. Strategiske narrativ peker ut sammenhenger mellom begivenheter og tilskriver roller til sentrale aktører for å påvirke opinionen i andre stater (Miskimmon et al., 2018). De kan inngå som del av staters offentlige diplomati for å øke sin myke makt. Som anmerket av Joseph Nye jr. har tradisjonell maktpolitikk dreid seg om hvem sitt militære som vinner. Men i medietidsalderen kan hvem sin fortelling som vinner fram, bli like avgjørende (Nye, 2008, s. 100), særlig med tanke på at vellykkede narrativ også kan utløse hard makt, i form av militær støtte eller sanksjoner.

Med globale, digitale medier kan ikke-statlige aktører drive en form for nytt offentlig diplomati for å mobilisere støtte for sin sak (Melissen, 2005). #DeltakerKrig er en del av dette nye offentlige diplomatiet hvor uavhengige ikke-statlige medieaktører formidler narrativ for å vinne sympati under voldelige konflikter eller undergrave motpartens narrativ (Merrin, 2019, kapittel 10). Fronten ligger dermed også i mediene som kamparena, hvor det kjempes om å påvirke hvordan publikum oppfatter krigen (Boichak, 2022, s. 2).

#DeltakerKrigernes evner til å påvirke kan derfor forstås ved å betrakte dem som politiske influensere. Influenser betegner «personer som ytrer seg offentlig i sosiale medier for å (påvirke) sine følgere» (Pihl, 2021), deriblant med politiske ytringer (Goodwin et al., 2023; Harff & Schmuck, 2023; Riedl et al., 2021; Schmuck et al., 2022, s. 1614). Vellykkede politiske influensere vinner tillit, formidler og fortolker politiske hendelser, slik at de framtrer som mer interessante og forståelige for andre som ikke evner å følge så godt med eller mangler innsikt.

Hver medieplattform, inkludert TikTok, har sin egen medielogikk som inkluderer forventninger om hvordan influenseren presenterer seg selv (Riedl et al., 2021). Den som kjenner denne særegne medielogikken, tilpasser atferden i en uavbrutt forhandlingsprosess med sine følgere. Influenserne må framstå med en ytre autentisitet for å kunne formidle «objektiv sannhet og fakta», så vel som en indre autentisitet knyttet til influenserens person, subjektive opplevelser og følelser (Arnesson, 2023). Politiske influensere framstår som «vanlige mennesker» som handler ut fra personlig interesse og ikke ytre, materielle motiver (Harff & Schmuck, 2023). Profesjonelle politikere eller andre som opptrer på vegne av ulike institusjoner, som partier, interesseorganisasjoner, bedrifter, nyhetsmedier eller myndighetsorgan, faller derfor utenfor kategorien.

Metode og framgangsmåte

Den metodiske tilnærmingen har vært eksplorasjonsorientert for å kunne svare på de fire forskningsspørsmålene som er formulert i innledningen. Den er delvis kvantitativt orientert for å kartlegge omfanget og spredningen av videoer som kommenterer krigen – og dernest de mest populære brukerne som kan betegnes som influensere, ut fra antall visninger, følgere og «likes». Validiteten på dataene er naturligvis utsatt for det faktum at lyd og bilde fra ulike kilder kan kobles til å framstille hendelser som ikke er autentiske, selv om de ser slik ut. Videre kan brukerne lett skjule identiteten sin – og det florerer av falske kontoer som hevder å representere faktiske personer.

Når det gjelder det første spørsmålet om i hvilken grad krigen er mediert, er denne utfordringen mindre ettersom det ikke berører autentisitet. Det andre spørsmålet om politisk logikk er også mindre krevende ettersom dokumentasjonen forekommer i eksterne kilder som tidsskrift og aviser. Her har jeg fortløpende samlet en kildedatabase i Zotero via abonnement på kildene i RSS-tjenesten Feedly (Feedly, u.å.). Gjennom disse kildene har jeg dessuten kunnet identifisere TikTok-kontoer som representerer myndigheter direkte eller indirekte.

Disse eksterne kildene har også vært viktige for de to siste spørsmålene om medielogikk og #DeltakerKrigere. TikToks særegne medielogikk er beskrevet og diskutert en rekke steder og med relativt entydige konklusjoner. Kilder fra det samme utvalget har i tillegg bidratt til å identifisere og validere viktige brukere som kan kvalifiseres som influensere. At de omtales i andre medier, er videre en indikator på gjennomslagskraft og synliggjøring overfor publikum utenfor TikTok, jamfør kommentarene om et hybrid mediesystem.

Egne data om medielogikk og influensere ble samlet inn via feltarbeid på TikTok. Plattformen er i seg selv mer utfordrende som forskningsobjekt enn andre sosiale medier. TikTok har ikke noen allment tilgjengelig API (Application Programming Interface), som muliggjør en uavhengig overvåking og enkel innsamling av data. TikTok annonserte dog nylig at forskere ved ikke-kommersielle akademiske institusjoner lokalisert i USA kunne søke selskapet om tilgang til en ny API som har vært under uttesting (TikTok, 2023). For dette prosjektets del har derfor datainnsamlingen måttet skje manuelt.

Med tanke på medielogikken var det et mål å få et inntrykk av hvordan appen fortøner seg for nye brukere, inkludert hvilket innhold en blir møtt med, og hvordan

innholdet en tilbys, utvikler seg. Dette er kjent som «the walk through method» (Light et al., 2018). Ved siden av ønsket jeg å unngå samhandling med andre brukere som kan påvirke resultatene. Jeg opprettet derfor en anonym konto på TikTok høsten 2022, slik at andre brukere ikke kunne ha tilgang til informasjon om min aktivitet, og jeg avsto helt fra å legge ut noe eller interagere med andre brukere.

Aktuelle brukerkontoer for analysen ble identifisert i flere omganger: ved et første søk i TikTok på emneknagger knyttet til Ukraina og krigen (som #Ukraine, #russiastopthewar), deretter brukere som etter hvert kom opp i feeden av videoer når TikToks algoritme tilpasset seg hva den oppfattet som min interesse for krigen i Ukraina, og til sist gjennom rykteidentifikasjon ut fra omtale i de nevnte redigerte mediene utenfor TikTok. Slik omtale er viktig i seg selv ettersom det har en viral betydning når influenserne blir kjent for publikum utenfor TikTok, og fordi flere TikTok-brukere blir oppmerksomme på dem via dette. Denne effekten gjør influenserne til mikrocelebriteter.

I den siste delen av analysen var formålet å studere ukrainske influensere som opptrådte som uavhengige individer med budskap rettet mot et internasjonalt publikum. Disse ble valgt ut fra den større klyngen av brukerkontoer jeg identifiserte gjennom metoden referert til over. Kriteriene for inklusjon i casestudiet av #DeltakerKrigerne fra forskningsspørsmål 4 var disse:

1. Brukerne hadde per 15.01.2023 lagt ut minst 10 videoer som omtalte krigen etter invasjonen 24.02.2022
2. Brukerne hadde en stor rekkevidde, minst 5 millioner samlede «likes» for videoene de hadde postet på kontoen per 12.01.2023.
3. Den store rekkevidden var oppnådd gjennom videoene som omtalte krigen og ikke gjennom videoer som omtalte andre tema.
4. Brukerne framsto som sivile ukrainske enkeltindivider og ikke tilknyttet myndighetene eller det militære.
5. Brukerne rettet seg mot det internasjonale publikum gjennom kommunikasjon på engelsk (muntlig og/eller via tekst).
6. Identiteten var verifiserbar gjennom omtale eller deltakelse på eksterne, uavhengige kilder.

Fem enkeltbrukere ble funnet som å tilfredsstillte disse kriteriene. At alle er unge kvinner, er ikke resultat av noe bevisst metodisk valg. Analysen av hvordan de framsto på sine kontoer, og reaksjonene på dem følger i delen om #DeltakerKrig.

Hovedfunn om krigen på TikTok

#MediertKrig

Det første forskningsspørsmålet var om #MediertKrig: I hvilken grad ble krigen i Ukraina formidlet via TikTok?

Sosiale medieplattformer og influensere, særlig på TikTok, viste seg raskt å bli en del av kampen om å vinne krigen om det strategiske narrative. Allerede 9. mars 2022 hadde videoer på TikTok med emneknaggen #ukraine nådd 26,8 milliarder visninger. Noe under ett år etter (10.2.2023) var tallet 75,2 milliarder. Mange av de mest populære videoene inneholdt falskt eller misvisende innhold. Organisasjonen NewsGuard fant at nye TikTok-brukere ville bli anbefalt falskt innhold om krigen under populære emneknagger som #Ukraine eller #UkraineWar 40 minutter etter at de hadde registrert seg (Arab News, 2022).

Søkemotoren i TikTok foreslo dessuten selv falske nyheter og misinformasjon – i langt større grad enn Google – når en søkte på informasjon om krigen (Cadier et al., 2022). Krigen utspilte seg utvilsomt på TikTok. Enkelte tok derfor i bruk begrepet «TikTokWar» (Chayka, 2022; Stokel-Walker, 2022a). Men plattformen var åpenbart ikke rustet på forhånd til å møte dette, samtidig som den var lite åpen om mottiltakene sine.

#PolitiskLogikk

Det andre forskningsspørsmålet berørte #PolitiskLogikk: Hvordan slo #PL ut med hensyn til stater og de store teknologiplattformenes (her særlig TikTok) egen inngripen i hva unge fikk tilgang til å se og publisere?

TikTok har aldri hatt som mål å bli en plattform for politikk. Det skulle være et sted for uskyldig tøys og moro. Men ettersom eieren av TikTok er det kinesiske techselskapet ByteDance, har den økte geopolitiske spenningen ledet til bekymring og tiltak særlig i vestlige land, knyttet til datasikkerhet (Chan, 2023). Etablerte politiske aktører har generelt vært tilbakeholdne med å etablere seg på TikTok, og flere stater har innført forbud mot bruk av TikTok på offentlige arbeidsplasser eller frarådet mot slik bruk (Barstad, 2023; Milmo & Hern, 2023). I 2020 mislyktes USAs daværende president Donald Trump i å forby TikTok i USA. Men våren 2023 forelå det et nytt lovforslag (The Restrict Act) som ville gi administrasjonen fullmakt til å forby eller

gjennomføre tvangstiltak overfor en rekke kinesiske teknologiprodukter og -tjenester, deriblant TikTok (Bordelon, 2023).

Noen få stater, inkludert India, hadde innført totalforbud allerede før krigsutbruddet, og innenfor Kina opererte eierselskapet ByteDance med en sensurert og lukket versjon kalt Douyin. Verdens to mest folkerike stater befant seg dermed utenfor den globale TikTok-sfæren fra begynnelsen. Samtidig var etablerte politiske aktører i Vesten for det meste fraværende og i stadig større grad villige til å regulere adgangen til TikTok etter hvert som krigen skred fram.

Ved krigsutbruddet ble det raskt innført generelle medierestriksjoner fra vestlig, ukrainsk og russisk side. De store sosiale medieplattformene ble anmodet av myndigheter i vest om å regulere innhold og adgang for å begrense russisk propaganda og desinformasjon (Bond, 2022; Dvoskin et al., 2022). Selskapene var relativt raske til å følge oppfordringene. EU innførte 2. mars 2022 en blokkering av de statskontrollerte russiske nyhetskanalene RT og Sputnik innenfor unionen (Council of the EU, 2022). Dette ble senere utvidet til en rekke andre russiske stasjoner (European Commission, 2022).

Ukraina hadde allerede i februar 2021 stengt ned tre viktige prorussiske TV-kanaler i Ukraina, men lot alle de sosiale medieplattformene, inklusive TikTok, være åpne. Landets fortsatte forbindelse til internett og TikTok ble sikret ved at eieren av SpaceX, Elon Musk, ga fri tilgang til selskapets Starlink-satellitter og leverte signalmottakere på bakken (Howie, 2022; Sheftalovich, 2022; Simonite, 2022).

På russisk side etablerte Kreml en nesten total kontroll over mediene gjennom sensur, svartelisting og ulike lovforbud. En ny lov straffet spredning av «falske nyheter om den spesielle militære operasjonen i Ukraina». Den ville også ramme russiske brukere som postet på sosiale medier, TikTok inkludert. Myndighetene valgte direkte å stenge av plattformer der de ikke kunne kontrollere budskapet utenfra, som Instagram, Facebook og Twitter (Bond & Allyn, 2022; Dvoskin et al., 2022). TikTok var unntaket.

TikTok stengte av for direkte videostrømming og nye opplastninger fra Russland i begynnelsen av mars 2022, men lyktes ikke å få plass en effektiv avstengning før i slutten av måneden, slik at en stor mengde videoer som støttet krigen, ble lastet opp (Elliott, 2022; Faddoul et al., 2022).

Da TikTok-avstengningen ble effektiv fra april 2022, var plattformen splittet i en russisk del, delvis frosset på grunn av blokkeringen for nye opplastninger etter mars 2022, og i en ikke-russisk del. Siden TikToks avstengning fungerte begge veier, ble russisk TikTok nå nesten helt uten kritiske opplast-

tinger postet utenfor Russland (Oremus, 2022). Da Putin også hadde forbudt «falske nyheter» om krigen, ble russiske brukere i Russland nesten utelukkende eksponert for innhold som støttet angrepskrigen etter avstengningen. 93,5 prosent av de krigsrelaterte videoene organisasjonen Tracking Exposed fant på russisk TikTok, støttet krigen, mens forholdet var mer balansert før TikToks «forbud» tidlig i mars (Faddoul et al., 2022).

Samtidig var avstengningen aldri helt effektiv. Kontoene for offisielle russiske brukere og medier, som Sputnik News, RIA Novosti, RTI International og RT Internationals sjef Margarita Simonyan, var fortsatt tilgjengelige på den internasjonale versjonen av TikTok så sent som i april 2023. Disse postet videoer som understøttet narrativet om Ukraina som angriperen under ledelse av et nazistisk regime, og nådde flere titalls millioner (Gilbert, 2022; O'Connor, 2022). Alle var merket av TikTok som «Russian state-controlled media». Men med unntak av de to russiskspråklige versjonene av Russia Today fortsatte de å publisere etter mars 2022.

Tabell 5.1

Viktige russiske kontoer på TikTok per 4.4.2023

Kontonavn	Kommentar	Språk	Følgere	Likes
Actualidadrt (RT en Español (@actualidadrt), u.å.)	RT Internationals konto rettet mot det globale spansktalende publikum	Spansk	1 300 000	28 200 000
simonyan.m (Simonyan, u.å.)	Margarita Simonyan, sjefen for RT International	Russisk	531 000	7 800 000
russian_rtd (RT/И (@russian_rtd) Official, u.å.)	Russia Today	Russisk	138 300	4 600 000
russian_rt (russian_rt (@russian_rt), u.å.)	Russia Today	Russisk	219 000	2 000 000
Sputnikvideo (sputnikvideo (@sputnikvideo), u.å.)	Sputnik	Russisk	109 500	2 200 000

Trollfabrikker som det russiske Internet Research Agency skal dessuten ha lykkes i å spre propaganda via kommentarfeltene til eksisterende TikTok-brukere utenfor Russland (Booth, 2022). Wagnergruppen, den private russiske armen av leiesoldater, klarte å laste opp hundrevis av videoer med voldelig innhold eller innhold som oppfordret til vold høsten 2022 (Maitland & Roache, 2022). Totalt samlet de et stort antall visninger internasjonalt, anslagsvis rundt 1 milliard. Mye ble fjernet av TikTok. Men i mars 2023 var det fortsatt et stort antall kontoer som identifiserte seg som Wagner Group.

Kontoer tilknyttet ukrainske myndigheter, forsvar og nyhetsmedier var aktive på TikTok. Disse brukte hovedsakelig ukrainsk som språk og må antas å være rettet mot det ukrainske TikTok-publikumet. Kontoen *ze__president* hevdet å representere «Zelensky's team» og hadde 24,4 millioner «likes» og 1,2 millioner følgere per 5. april 2023 (*ze__president (@ze__president)*, u.å.). Den var på ukrainsk, og det var vanskelig å avgjøre om den var genuin, ettersom den offisielle nettsiden for presidenten ikke hadde noen lenke til TikTok (Presidential Office, u.å.).

Kontoen *ukraine.ua* (Ukraine (@ukraine.ua), u.å.) er på engelsk og ser ut til å representere myndighetene utad, ettersom den er knyttet opp mot siden *This is the official website of Ukraine (MFA of Ukraine)*, u.å.). Denne hadde oppnådd 12,2 millioner «likes» og 1 million følgere per 4. april 2023. I begge de to siste tilfellene formidlet de ukrainske myndighetenes sitt narrativ til et internasjonalt, engelskspråklig publikum.

#Medielogikk

Det tredje forskningsspørsmålet var om #Medielogikk: Hva er TikToks spesielle #ML og hvordan tilpasset unge brukere seg dette?

TikTok er særpreget av svært korte videoer (inntil 2023 begrenset til 60 sekunder) og at det i stor grad tilrettelegges for enkel produksjon av slike videoer. At TikTok til de grader er veltilpasset smarttelefoner, er også viktig for suksessen (Kim, 2022). Bruk av TikTok blir virkelig en allestedsnærværende forlengelse av kropp og sinn via telefonen, for å parafrasere Marshall McLuhan (McLuhan, 2001).

Brukerne kan enkelt lage korte videoer ved å filme eller strømme på direkten i vertikalt format og hente inn lydspor og filtre og synkronisere sang («lip-synch») og effekter fra TikToks bibliotek. De kan legge videosvar til andre side

ved side med originalvideoen («duett»), eventuelt klippe ut og legge andres video inn i sin egen («stitch»). Samtidig inneholder ikke medielogikken noe krav om velprodusert høykvalitet. Snarere skal det være personlig, kort, rått og autentisk, gjerne ved å spille på humor eller følelser. Dette er hva de unge brukerne på TikTok forventer, også når det gjelder presentasjon av politikk og nyheter (Newman et al., 2023, s. 14). Med såpass lav terskel legger derfor en langt større andel av brukerne ut eget innhold, sammenliknet med YouTube.

Med tanke på spredning av videoene (viralitet) markedsfører TikTok seg ikke som et sosialt nettverk, men som en innholdsplattform. Moderselskapet ByteDance er et selskap som spesialiserte seg på kunstig intelligens for å påvirke viralitet (Jia & Liang, 2021). Videoene som blir presentert på start-siden «ForYou», er mest et resultat av algoritmisk utvalg, basert på hva algoritmen antar brukerne vil se ut fra observerte vaner, mer enn hva venner har postet eller delt (Hern, 2022; Herrman, 2019; Siles et al., 2022). Men algoritmen er langt fra nøytral. Den kan sørge for at nye videoer fra ukjente brukere går viralt, gjennom hva som er kjent som skyggepromotering. Den kan også foreta skyggesensurering, som består i å skjule og redusere rekkevidden av videoer uten å informere skaperen (Ohlheiser, 2022).

Ettersom etablerte politiske aktører og myndigheter ikke følte seg fortrolig med TikToks medielogikk, valgte de i noen grad å satse på etablerte influensere på plattformen. I de første ukene etter invasjonen gjennomførte russiske TikTok-brukere, frontet av over 180 influensere, en tilsynelatende koordinert kampanje for å støtte angrepet. Den brukte emneknagger som (oversatt fra russisk) #lets戈forpeace og #RussianLivesMatter og besto av relativt like videoer med hensyn til tekstinnslag og koreografi. Alt tydet på at de ledende russiske influenserne hadde fått nøye instruksjoner om innhold og et honorar (Gilbert, 2022; Paul, 2022a). Da TikTok begynte å blokkere for opplastinger, forelå det straks veiledninger på Telegram om hvordan omgå blokkeringen.

Amerikanske myndigheter var også tidlig ute med bevisst å rekruttere influensere for å imøtegå det russiske narrative på TikTok (Janfaza, 2022; Lorenz, 2022). I mars 2022 inviterte de 30 ledende amerikanske TikTok-influensere til et videomøte i Det hvite hus for å orientere om sin vurdering av krigen. Influenserne fulgte opp med å legge ut videoer til støtte for Ukraina i etterkant. Det er uklart om de fikk honorar for jobben.

Samtidig postet influensere lokalisert utenfor Russland stadig prorussiske videoer med nyhetsklipp, innslag fra Putins taler, memes og så videre som fikk

millioner av visninger (Nilsen et al., 2022). De fulgte tydelig TikToks medielogikk. To svært populære kontoer parodierte Putin på en pussig vennligsinnet måte gjennom ulike filtre og «deep fakes». Ifacerussia hadde oppnådd 11,4 millioner følgere og 111,8 millioner likes 4. april 2023 (Ifacerussia (@Ifacerussia), u.å.), mens simpleputinlife hadde kommet opp i 3 millioner følgere og 28,7 millioner likes samme dag (ПРОСТО ПУТИН (@simpleputinlife), u.å.). Det mest direkte talerøret ut til det internasjonale publikum var Vladimir Putin News Page med 14,3 millioner «likes» og 973 200 følgere (Vladimir Putin News Page (@president.putin.fanpage), u.å.). Denne brukeren spesialiserte seg på å legge ut korte uttalelser av Putin, med tekstplakater på engelsk.

#Deltakerkrig

Det fjerde forskningsspørsmålet var om #DeltakerKrig: Hvordan formulerte unge, ukrainske brukere sine holdninger til – og opplevelser av – krigen?

Fem kvinnelige sivile brukere framsto som særlig vellykkede politiske influensere og mulige #DeltakerKrigere. I denne delen tar jeg i bruk deler av en større datasamling som er under bearbeidelse for publisasjon i et annet arbeid.

Med unntak av den mer etablerte Valeria Shashenok hadde de 1–2 års erfaring som TikTokere før krigsutbruddet og kom fra ulike deler av Ukraina. Kvinnene hadde da små følgergrupper og postet stort sett om ikke-politiske tema, bortsett fra Kseniia Solodukhina. Alle trådte raskt inn i rollen som politiske influensere, med stor tro på mulighetene til å hjelpe landet sitt gjennom videoer på TikTok (Levine, 2022; Mihaylova, 2022; Pepe, 2022; The Telegraph, 2022). Med delvis unntak av den noe eldre Kristina Korban tilhørte de Generasjon Z og kommuniserte med TikTokere fra Generasjon Z på deres eget språk. Kvinnene viste at de hadde forstått TikToks medielogikk, og behersket den nye rollen som politiske influensere på vegne av Ukrainas sak. Samtidig har flere av dem uttrykt at de var blitt rammet av TikToks moderasjonspolitikkk gjennom skyggesensurering, blokkering mot opplastinger i perioder og frykt for å få kontoene avstengt (Lemon, 2022b; Sato, 2022; Stokel-Walker, 2022b; The Telegraph, 2022).

Kvinnene framsto på TikTok ikke som fjerne og anonyme ofre, men autentiske individer og medmennesker, midt i en tragisk krig som ikke bare dreide seg om dem. Kristina Korban bemerket i et CNN-intervju: «If it can happen in a free democratic country like Ukraine, then it can essentially

happen anywhere. It is just something people should think about» (Lemon, 2022b). Aktiviteten resulterte i nærmere 100 millioner likerklikk for de fem og en oppmerksomhet som slo over i mer etablerte medier. Narrativet deres var at Russlands angrep ikke bare handler om Ukraina, men også sikkerheten for verden utenfor Ukraina. I pakt med Wendts utsagn fra kapittelets innledning om staters bilder av hverandre og at verden er hva statene gjør den til, formidlet de et bilde av Russland som også vår fiende. Vi må støtte Ukraina – som vår venn – med våpenhjelp, sanksjoner og donasjoner.

Tabell 5.2

Utvalgte ukrainske influensere på TikTok

Brukernavn	Virkelig navn	Alder i 2022	Første video	Likes for alle videoer	Følgere	Videoer etter 24.02.2022
valerisssh (Shashenok, u.å.)	Valeria Shashenok	20	27.02.2020	51,9	1,3	150
martavasyuta (Vasyuta, u.å.)	Marta Vasyuta	20	13.03.2016	24,7	0,276	343
diana_totok (Totok, u.å.)	Diana Totok	19	19.08.2020	8,8	0,120	47
xenasolo (Solodukhina, u.å.a)	Kseniia Solodukhina	27	29.10.2020	7,6	0,604	57
moneykristina (Korban, u.å.b)	Kristina Korban	32	08.07.2021	6,3	0,599	172

Note. Tallene er oppdatert i perioden 12.–15. januar 2023. Antall «likes» og «følgere» er oppgitt i millioner.

Underveis oppsto det en kontakt som aktivt engasjerte et internasjonalt publikum, utover det å se og like videoene. Titusener har kommentert videoene, diskutert dem seg imellom, delt videre og spurt om kvinnenes egen situasjon. Responsen utenfra gjorde at de nærmest følte seg forpliktet til å følge opp, også for å oppdatere om sin egen situasjon. Kvinnene var blitt politiske influensere, sivile motstandskjempere i en digital #DeltakerKrig med TikTok-kontoene som våpen. De vant tillit hos et stort internasjonalt publikum, som de formidlet og fortolket krigen for, slik at den framsto som viktig og mer forståelig for dem som ikke er direkte rammet av den.

Kvinnene er også forskjellige med hensyn til bakgrunn og hvordan de framsto på TikTok. Dette gjør at de (tentativt) kan tilskrives noe ulike roller

som politiske influensere. I det neste følger derfor en kort gjennomgang av hvordan de framtrådte, med hovedvekten på hva som skilte dem.

Feltreporteren: valerisssh

Valeria Shashenok var på besøk hos foreldrene da krigen kom, og måtte søke dekning hos dem i et provisorisk bomberom på farens gamle kontor i 17 dager (LADbible TV, 2022). Da begynte hun umiddelbart å legge ut engelskspråklige videoer fra dagliglivet i bomberommet og når hun våget seg ut i den utbombede hjembyen (Bansinath, 2022). Enkelte ble derfor fristet til å betegne henne som «nåtidas Anne Frank» (Løvik, 2022; Tetzlaff-Deas, 2022).

Til tross for de tragiske omstendighetene valgte Shashenok å holde seg innenfor og spille på – TikToks særegne medielogikk. Hun var en feltreporter som brukte mørk humor og satire, gjerne mot en bakgrunn av trendy musikk-klipp. I en videopost, sett av 51,4 millioner TikTokere, kommenterte Shashenok sarkastisk «Living my best life Thanks Russia!» (Shashenok, 2022a). En av videoene utenfra, som dokumenterer massive ødeleggelser for 24,8 millioner seere, kommenterte hun med «Putin, I wait u in Chernihiv» (Shashenok, 2022b). Ifølge henne selv var formatet hun valgte, medisin mot den tragiske smerten ukrainerne var påført, og for å gi håp (Bansinath, 2022; Breuer, 2022; Levine, 2022; Nilsson-Julien, 2023). Dette gjorde at videoene hennes raskt fikk stor oppmerksomhet (CNN, 2022).

En kommentator har karakterisert Valeria Shashenoks arbeid som «et vendepunkt i hvordan bilder bringer krigen inn i sjelene våre» (Ruble, 2022), og en annen som «å gjøre lyden av sirener til kunst» (CNN, 2022). Shashenok ble raskt en mikrocelebritet også utenfor TikTok. Hun nådde gjennom med sitt budskap i mer tradisjonelle medier, som Forbes, Cosmopolitan, NBC, Deutsche Welle, BBC News, France24, CNN, Newsweek og The Face. Dessuten ble hun invitert til møter med borgermesteren i Milano, EUs president, presidenten i EU-parlamentet og den ukrainske presidentens hustru.

Redaktøren: Martavasyuta

Marta Vasyutas redaktørrolle på TikTok ble utløst av tilfeldigheter. Ved krigsutbruddet var hun på besøk hos venner i London. Da videoene fra hjemlandet strømmet inn via sosiale medier – og spesielt Telegram – begynte hun

å redigere og legge dem ut på sin TikTok-konto. Først postet hun en video ledsaget av teksten «Ukraine right now» og en oppfordring om «Spread awareness and support» (Vasyuta, 2022). Den ble raskt sett 9 millioner ganger, og Vasyuta skjønte fort at TikToks algoritme gjorde at plattformen ble den enkleste måten å få gjennomslag på.

Senere postet hun flere hundre videoer med stor rekkevidde via TikTok. Vasyuta hadde dermed også fått en status som mikrocelebritet og fikk gjennomslag for sitt budskap i andre medier (Clayton & Dyer, 2022; FreeTech Academy of Journalism and Technology, 2022; Stokel-Walker, 2022a, 2022b).

Kommentatoren: xenasolo

Noe ulikt de andre kvinnene hadde Kseniia Solodukhina posisjonert seg på TikTok som kommentator på engelsk om forholdet mellom Ukraina og Russland før angrepet. Engasjementet kan spores til hennes direkte erfaring som flyktning etter den russiske annekteringen av Krym i 2014 (Xena Solo, 2022), samt en faglig bakgrunn i statsvitenskap og en masteroppgave om Kryms nyere politiske historie og identitet (Solodukhina, 2021).

Solodukhina brukte fagkunnskapen aktivt i sine videoer, og hennes mest sette video (med 16 millioner visninger) ble postet allerede en uke før invasjonen (Solodukhina, 2022). Videoene var tilsatt en solid dose med satire og humor for å motvirke russisk propaganda og for å mestre den tragiske situasjonen landet hennes var satt i (Solodukhina, u.å.-b). Som for de andre ga TikTok rekkevidde over i andre medier for budskapet gjennom intervjuer (Bowman, 2022; Mihaylova, 2022; The Telegraph, 2022).

Aktivisten: Moneykristina

Kristina Korban profilerte seg før invasjonen som en engelskspråklig influencer med fokus på finansielle investeringer og treningstips. Etter invasjonen var hun stort sett i dekning i leiligheten sin i Kyiv, sammen med sin to år gamle datter og etter hvert andre familiemedlemmer, og med enkelte turer ut for å handle eller drive hjelpearbeid. På natten for invasjonen postet Korban sin første video om hvordan hun opplevde situasjonen: «This might be the beginning of something serious» (Korban, 2022). Dagen etter oppdaget hun til sin overraskelse at videoen hadde blitt sett 9 millioner ganger (Justich, 2022).

Utover korte situasjonsrapporter var det som særmerket Korban, hennes aktive hjelpearbeid utover bare å lenke til innsamlingssteder, slik de andre gjorde. Hun satte opp sin egen internasjonale pengeinnsamling Help Ukrainians in Need Impacted by War (Korban, u.å.a) og salg av T-skjorter og trøyer (Korban, u.å.c), hvor inntektene gikk til hjelpearbeid. Samtidig viste Korban seg som en handlekraftig aktivist ved å organisere innkjøp og distribusjon av matforsyninger og andre nødvendigheter til nødstedte ukrainere under særdeles farlige forhold.

Ved siden av Valeria Shashenok var Kristina Korban den som i størst grad ble en mikrocelebritet med gjennomslag for sin historie via intervjuer og portretter på mer tradisjonelle medier (Benedelle, 2022; Channel 4, 2022; Friel, 2022; Justich, 2022; Lemon, 2022a, 2022b; Sato, 2022; Schonfeld, 2022).

Offeret: Diana_totok

Diana Totok er spesiell på grunn av sin unge alder og profilering av seg selv som «Jesus Lover». Totok begynte straks å filme etter at hun ble varslet om angrepet mens hun var på overnattingsbesøk hos en venn. Hennes flukt over grensen til Romania med moren og søsteren etter at russerne begynte å bombe, ble fortalt i to videoer som vakte stor oppsikt på TikTok (Totok, 2022ab), med totalt rundt 40 millioner visninger, hvorav en snutt med et herteskjærende farvel med faren ved grensegjerdet.

Totok kommuniserte på engelsk hovedsakelig via videoplakater og delvis på ukrainsk. Men ettersom videoene var visuelt basert, var de relativt lett tilgjengelig for alle. Ved å uttrykke følelser som skrekk og savn framsto hun i sterkere grad som offer for omstendighetene enn de andre kvinnene – selv om de alle selvsagt var ofre. Totoks vitnesbyrd på TikTok bekreftet like fullt den samme spesielle handlekraften og viljen til å spre budskapet om Ukrainas sak, slik vi fant hos de andre. I likhet med øvrige ble Totok en mikrocelebritet som fikk oppmerksomhet i mer etablerte medier og dermed anledning til å spre narrativet til et videre publikum (Boseley, 2022; Byrnes, 2022; Dagbladet, u.å.; Guardian News, 2022b; The France 24 Observers, 2022).

Avsluttende diskusjon

Krigen i Ukraina er en #MediertKrig som også ble ført på TikTok og med det nådde et stort internasjonalt publikum. Av de krigførende partene vant Ukraina fram både gjennom #PolitiskLogikk og #MedieLogikk. Den politiske logikken medførte ganske raskt etter invasjonen at Russland i stor grad ble utestengt fra det internasjonale TikTok. Her kunne Ukraina mobilisere en «hær» av frivillige, sivile influensere for å fremme sitt narrativ overfor et ungdommelig internasjonalt publikum. Influenserne viste seg å forstå TikToks særegne medielogikk og å bruke den på en effektiv måte, slik det ble forsøkt vist i eksemplene om #DeltakerKrigere.

En noe anekdotisk konklusjon på dette kapittelet kan vi finne i videoen fra ett av president Zelenskyjs sykehusbesøk (Guardian News, 2022a). En hardt skadet og dypt rørt tenåringsjente får blomster og noen trøstende ord fra presidenten. Hun forteller da at «alle støtter ham på TikTok». Hvorpå Zelenskyj svarer: «Så vi har okkupert TikTok?»

TikTok er en av mange fronter på mediearenaen hvor Ukraina vant fram med sitt strategiske narrativ hos et vestlig publikum, her godt hjulpet av sine unge politiske influensere. I hvilken grad dette er en varig effekt, bør studeres videre. Susan Moeller har tidligere pekt på en generell fare for utvikling av medfølelsetretthet («compassion fatigue») (Moeller, 1999). En internasjonal studie fra Reuters Institute viste en tendens til at mange mediebrukere ett år etter aktivt unngikk å lese nyheter om krigen i Ukraina (Newman et al., 2023, s. 22). På den annen side er det ikke umulig at presentasjoner om krigen innenfor rammene av TikToks spesielle medielogikk ikke rammes av denne typen av medfølelsetretthet.

I hvert fall på kort sikt fikk internasjonal opinion stor sympati for Ukrainas sak (Gramlich, 2023). Dette underbygget en aktiv vestlig støtte i form av sanksjoner mot Russland (Ashurst, 2023), samt våpen, finansiell og humanitær bistand til Ukraina (Kiel Institute for the World Economy, 2023; Trebesch et al., 2023). Den myke makten Ukraina vant gjennom mediene – og i vårt tilfelle TikTok – bidro derfor sannsynligvis til å styrke landets harde makt og motstandsevne i den fysiske krigen som fremdeles pågår. Med ukjent utfall.

Referanser

- 1facerussia (@1facerussia). (u.å.). *Нереальный Путин. Это пародийный аккаунт. Unreal Putin. It's a parody account.* [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023 fra <https://www.tiktok.com/@1facerussia>
- Arab News. (2022, 25. april). TikTok awash with fake videos about Ukraine war, investigation finds. <https://arab.news/na2p3>
- Arnesson, J. (2023). Influencers as ideological intermediaries: Promotional politics and authenticity labour in influencer collaborations. *Media, Culture & Society*, 45(3), 528–544. <https://doi.org/10.1177/01634437221117505>
- Ashurst. (2023). Russia Sanctions Tracker. <https://www.ashurst.com/en/news-and-insights/hubs/sanctions-tracker/>
- Bansinath, B. (2022, 11. mars). TikToking From a Bomb Shelter. *The Cut*. <https://www.thecut.com/2022/03/tiktoking-from-a-bomb-shelter.html>
- Barstad, S. (2023, 24. mars). Stadig flere voksne må slette. Er det trygt å la barna beholde TikTok? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/gEr3yA/stadig-flere-voksne-maa-slette-tiktok-er-det-trygt-aa-la-barna-beholde-appen>
- Benedelle, C. (Programleder) (2022, 17. mars). Raketattack mot Kiev. I *Krigsrapporten*. [TV-serie]. Aftonbladet TV. <https://tv.aftonbladet.se/video/340610/krigsrapporten-17-mars-raketattack-mot-kiev>
- Bjorge, N. M. & Kalnes, Ø. (2019). Cultures of anarchy: Images of Russia in the narrative of Norwegian mainstream news media during the Ukraine crisis 2014. *Media, War & Conflict*, OnlineFirst. 1–24. <https://doi.org/10.1177/1750635219864024>
- Boichak, O. (2022). Digital War: Mediatized Conflicts in Sociological Perspective. I D. A. Rohlinger & S. Sobieraj (Red.), *The Oxford Handbook of Digital Media Sociology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197510636.013.31>
- Bond, S. (2022, 28. februar). Facebook and TikTok block Russian state media in Europe. *NPR*. <https://www.npr.org/2022/02/28/1083633239/facebook-and-tiktok-block-russian-state-media-in-europe>
- Bond, S. & Allyn, B. (2022, 21. mars). Russia is restricting social media. Here's what we know. *NPR*. <https://www.npr.org/2022/03/07/1085025672/russia-social-media-ban>
- Booth, R. (2022, 1. mai). Russia's trolling on Ukraine gets «incredible traction» on TikTok. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2022/may/01/russia-trolling-ukraine-traction-tiktok>
- Bordelon, B. (2023, 1. april). US Congress goes wobbly on TikTok. *POLITICO*. <https://www.politico.eu/article/us-congress-goes-wobbly-on-tiktok/>
- Boseley, M. (2022, 11. mars). «Like a horror movie»: 19-year-old shares Ukraine escape on TikTok. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2022/mar/11/diana-totok-ukraine-escape-tiktok>
- Bowman, V. (2022, 29. januar). Russia-Ukraine crisis: Will this be the first TikTok war? *The Telegraph*. <https://www.telegraph.co.uk/world-news/2022/01/29/russia-ukraine-crisis-will-first-tiktok-war/>
- Breuer, R. (2022, 16. mai). Ukrainian TikTok star Valeria Shashenok chronicles life during war. *DW.COM*. <https://www.dw.com/en/ukrainian-tiktok-star-valeria-shashenok-chronicles-life-during-war/a-61811942>

- Byrnes, K. (2022, 15. mars). «My heart bleeds»: Young Ukrainians speak out. *news.com.au*. <https://www.news.com.au/world/my-heart-bleeds-young-ukrainians-share-their-lives-on-tiktok/news-story/78afae1fbc15541d443caf546a66f9e7>
- Cadier, A., Labbé, C., Padovese, V., Pozzi, G., Badilini, S., Schmid, R., Roache, M. & Brewster, J. (2022, mars). Misinformation Monitor: March 2022. *NewsGuard*. <https://www.newsguardtech.com/misinformation-monitor/march-2022>
- Chadwick, A. (2013). *The Hybrid Media System: Politics and Power*. OUP USA. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199759477.001.0001>
- Chan, K. (2023, 1. mars). Here are the countries that have bans on TikTok. *AP NEWS*. <https://apnews.com/article/tiktok-ban-privacy-cybersecurity-bytedance-china-2dce297f0aed056efe53309bbcd44a04>
- Channel 4. (2022, 18. april). *On The Frontlines Of Ukraine's DEADLY Supply Runs* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OOkEKert_nU&list=PLX7Krg1hOI9O4g9Ud6CaTboca_wxUqoc8&index=5
- Chayka, K. (2022, 3. mars). Watching the World's «First TikTok War». *The New Yorker*. <https://www.newyorker.com/culture/infinite-scroll/watching-the-worlds-first-tiktok-war>
- Clayton, J. & Dyer, J. (2022, 5. mars). Ukraine war: The TikToker spreading viral videos. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/technology-60613331>
- CNN. (2022, 9. mars). *Ukrainian shares life during Russian invasion on TikTok, goes viral*. [Video]. <https://www.cnn.com/videos/world/2022/03/09/tiktok-viral-photographer-sirens-ukraine-russia-newsroom-vpx.cnn>
- Council of the EU. (2022, 2. mars). *EU imposes sanctions on state-owned outlets RT/Russia Today and Sputnik's broadcasting in the EU*. Council of the EU. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/03/02/eu-imposes-sanctions-on-state-owned-outlets-rt-russia-today-and-sputnik-s-broadcasting-in-the-eu/>
- Dagbladet. (u.å.). *Ukraina-krigen: – Som en skrekfilm* [Video]. <https://borsen.dagbladet.no/video/ukraina-krigen-som-en-skrekfilm/swETdKtS>
- Dimock, M. (2019, 17. januar). *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Dwoskin, E., Zakrzewski, C. & Vynck, G. D. (2022, 28. februar). Major social media platforms ban Russian state media in Europe. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2022/03/01/youtube-tiktok-facebook-state-media-ban/>
- Ellingsen, R., Hafsaas, S. L. & Sandven, L. (2022, 25. februar). Slik faktasjekker du informasjon om krigen i Ukraina. *NRK*. <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/slik-faktasjekker-du-informasjon-om-krigen-i-ukraina-1.15869382>
- Elliott, V. (2022, 10. august). TikTok Is «Shadow-Promoting» Banned Content in Russia. *Wired*. <https://www.wired.com/story/tiktok-russia-shadow-promotion/>
- European Commission. (2022, 16. desember). *Questions and Answers: Ninth package of restrictive measures* [Text]. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/qanda_22_7653
- Faddoul, M., Romano, S., Rama, I., Kerby, N. & Giorgio, G. (2022). *Tracking Exposed Special Report: Content Restrictions on TikTok in Russia following the Ukrainian War*. Tracking

- Exposed. <https://tracking.exposed/press/releases/pro-war-content-dominates-on-tiktok-in-russia-after-failure-to-implement-its-own-policy/>
- Feedly. (u.å.). *Stay ahead of the curve with Feedly AI*. Feedly. <https://feedly.com>
- FreeTech Academy of Journalism and Technology (2022). *The TikToker – Marta Vasyuta (Ukraine War Documentary, pt. 5)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=zU1IMISvxk0>
- Friel, M. (2022, 22. mars). A TikToker living in Ukraine says she has «a pinch of PTSD» but won't take advantage of the free therapy on offer until after the war ends. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.in/thelife/news/a-tiktoker-living-in-ukraine-says-she-has-a-pinch-of-ptsd-but-wont-take-advantage-of-the-free-therapy-on-offer-until-after-the-war-ends/articleshow/90379825.cms>
- Gilbert, D. (2022, 11. mars). Russian TikTok Influencers Are Being Paid to Spread Kremlin Propaganda. *Vice*. <https://www.vice.com/en/article/epxken/russian-tiktok-influencers-paid-propaganda>
- Goodwin, A., Joseff, K., Riedl, M. J., Lukito, J. & Woolley, S. (2023). Political Relational Influencers: The Mobilization of Social Media Influencers in the Political Arena. *International Journal of Communication*, 17 (21). 1613–1633. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/18987>
- Gramlich, J. (2023, 23. februar). What public opinion surveys found in the first year of the war in Ukraine. *Pew Research Center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2023/02/23/what-public-opinion-surveys-found-in-the-first-year-of-the-war-in-ukraine/>
- Guardian News. (2022a, 18. mars). *Hospitalised teen becomes emotional meeting Ukrainian president Volodymyr Zelenskyy*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xf3EIqdLqeA>
- Guardian News. (2022b, 12. mars). *Teenager from war-stricken Ukraine documents her plight on TikTok* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xZ24YeZtbew>
- Harff, D. & Schmuck, D. (2023). Influencers as Empowering Agents? Following Political Influencers, Internal Political Efficacy and Participation among Youth. *Political Communication*, OnlineFirst, 1–26. <https://doi.org/10.1080/10584609.2023.2166631>
- Hern, A. (2022, 24. oktober). How TikTok's algorithm made it a success: «It pushes the boundaries». *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/oct/23/tiktok-rise-algorithm-popularity>
- Herrman, J. (2019, 10. mars). How TikTok Is Rewriting the World. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2019/03/10/style/what-is-tik-tok.html>
- Hodkinson, P. (2016). *Media, Culture and Society: An Introduction*. SAGE.
- Hoskins, A. & O'Loughlin, B. (2015). Arrested war: The third phase of mediatization. *Information, Communication & Society*, 18(11), 1320–1338. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2015.1068350>
- Howie, C. (2022, 15. oktober). «The hell with it»: Elon Musk will fund Ukraine's Starlink after all. *POLITICO*. <https://www.politico.com/news/2022/10/15/elon-musk-will-fund-ukraines-starlink-00061982>

- Klein, B. & Janfaza, R. (2022, 11. mars). White House is briefing social media creators on Russia and Ukraine. *CNN Politics*. <https://www.cnn.com/2022/03/11/politics/social-media-ukraine-russia-biden-administration/index.html>
- Jia, L. & Liang, F. (2021). The globalization of TikTok: Strategies, governance and geopolitics. *Journal of Digital Media & Policy*, 12(2), 273–292. https://doi.org/10.1386/jdmp_00062_1
- Justich, K. (2022, 3. mars). Ukrainian influencer, 32, changed content focus to document history: «I felt compelled to share». *Yahoo Life*. <https://www.yahoo.com/lifestyle/ukrainian-influencer-changed-content-focus-to-document-history-232428336.html>
- Kiel Institute for the World Economy. (2023). *Ukraine Support Tracker – A Database of Military, Financial and Humanitarian Aid to Ukraine*. Kiel Institute for the World Economy. <https://www.ifw-kiel.de/topics/war-against-ukraine/ukraine-support-tracker/?cookieLevel=not-set>
- Kim, L. (2022, 6. november). TikTok's Greatest Asset Isn't Its Algorithm – It's Your Phone. *Wired*. <https://www.wired.com/story/tiktok-phones-extended-mind-philosophy/>
- Korban, K. (@moneykristina). (2022, 24. februar). *CANT SLEEP #ukraine #invasion #ukraineinvasion #war #explosions #newsupdate*. [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@moneykristina/video/7068123481543544111>
- Korban, K. (@moneykristina). (u.å.b). *INVESTOR – MENTOR*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 14. januar 2023 fra <https://www.tiktok.com/@moneykristina>
- Korban, K. (u.å.a). *Help Ukrainians in Need Impacted by War*. Chuffed. <https://chuffed.org/project/help-ukrainians-in-need-impacted-by-war>
- Korban, K. (u.å.c). *Russian Warship Go Fuck Yourself! (Translated)*. Bonfire. <https://www.bonfire.com/10851072109310911081/>
- LADbible TV. (2022, 13. mars). *I Was Bombed Just Before This Interview* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QhwQvIsqoMs>
- Lemon, D. (2022a, 15. mars). No Assurance Of Safety On The Road. *Don Lemon Tonight*. *CNN – Transcript*. <https://transcripts.cnn.com/show/cnnt/date/2022-03-15/segment/01>
- Lemon, D. (2022b, 20. mars). Ukrainian Influencer Bringing The Front Lines to Social Media. *CNN Newsroom Transcript*. <https://transcripts.cnn.com/show/cnr/date/2022-03-20/segment/05>
- Levine, A. S. (2022, 13. mars). War, From The Point Of View Of A Ukrainian Teen, Streams Live On TikTok. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/alexandralevine/2022/03/13/war-from-the-point-of-view-of-a-ukrainian-teen-streams-live-on-tiktok/>
- Light, B., Burgess, J. & Duguay, S. (2018). The walkthrough method: An approach to the study of apps. *New Media & Society*, 20(3), 881–900. <https://doi.org/10.1177/1461444816675438>
- Lorenz, T. (2022, 11. mars). The White House is briefing TikTok stars about the war in Ukraine. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2022/03/11/tik-tok-ukraine-white-house/>
- Løvik, V. (2022, 8. april). Flyktet fra Ukraina – Fikk sjokkbeskjed. *dagbladet.no*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/flyktet-fra-ukraina-fikk-sjokkbeskjed/75774530>

- Maitland, E. & Roache, M. (2022, november). *1 Billion Views: TikTok Videos Promote Russian Mercenary Group, Despite Platform Rules*. NewsGuard. <https://www.newsguard-tech.com/misinformation-monitor/november-2022>
- McLuhan, M. (2001). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Routledge.
- Medietilsynet. (2022, september). Færre av de yngste er på Snapchat og TikTok enn for to år siden. <https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/farre-av-de-yngste-er-pa-snapchat-og-tiktok-enn-for-to-ar-siden/>
- Melissen, J. (2005). The New Public Diplomacy: Between Theory and Practice. I J. Melissen (Red.), *The New Public Diplomacy. Soft Power in International Relations* (s. 3–27). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9780230554931>
- Merrin, W. (2019). *Digital War: A Critical Introduction*. Routledge.
- MFA of Ukraine. (u.å.). *Russia's war in Ukraine: Official website*. Russia's War in Ukraine. <https://war.ukraine.ua/>
- Mihaylova, M. (2022, 22. februar). Ukrainian Content Creator for Novinite: It Feels like We are Not Alone for the First Time. Novinite.com. <https://www.novinite.com/articles/213874/Ukrainian+Content+Creator+for+Novinite%3A+It+Feels+like+We+are+Not+Alone+for+the+First+Time>
- Milmo, D. & Hern, A. (2023, 31. mars). TikTok: Why the app with 1bn users faces a fight for its existence. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2023/mar/31/tiktok-why-the-app-with-1bn-users-faces-a-fight-for-its-existence>
- Miskimmon, A., O'Loughlin, B. & Roselle, L. (2018). Introduction. I A. Miskimmon, B. O'Loughlin & L. Roselle (Red.), *Forging the World: Strategic Narratives and International Relations*. University of Michigan Press.
- Moeller, S. D. (1999). *Compassion Fatigue*. Routledge.
- Newman, N., Fletcher, M., Eddy, K., Robertson, C. T. & Nielsen, R. K. (2023). *Digital News Report 2023*. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2023-06/Digital_News_Report_2023.pdf
- Nilsen, J., Fagan, K., Dreyfuss, E. & Donovan, J. (2022, 3. oktober). *TikTok, the War on Ukraine, and 10 Features That Make the App Vulnerable to Misinformation*. Media Manipulation Casebook. <https://mediamanipulation.org/research/tiktok-war-ukraine-and-10-features-make-app-vulnerable-misinformation>
- Nilsson-Julien, E. (2023, 7. januar). Meet the Ukrainian TikTok star documenting her war-torn life. *Euronews*. <https://www.euronews.com/2023/01/07/meet-the-ukrainian-tiktok-star-documenting-life-in-her-war-torn-homeland>
- Nye, J. S. (2008). Public diplomacy and soft power. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 616(1), 94–109. <https://doi.org/10.1177/0002716207311699>
- O'Connor, C. (2022, 2. mars). *#Propaganda: Russia State-Controlled Media Flood TikTok With Ukraine Disinformation*. ISD. https://www.isdglobal.org/digital_dispatches/propaganda-russia-state-controlled-media-flood-tiktok-with-ukraine-disinformation/
- Ohlheiser, A. (2022, 14. juli). How aspiring influencers are forced to fight the algorithm. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2022/07/14/1055906/tiktok-influencers-moderation-bias/>

- Oremus, W. (2022, 13. april). TikTok created an alternate universe just for Russia. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2022/04/13/tiktok-russia-censorship-propaganda-tracking-exposed/>
- Paul, K. (2022a, 16. mars). «Game of Whac-a-Mole»: Why Russian disinformation is still running amok on social media. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/media/2022/mar/15/russia-disinformation-social-media-ukraine>
- Paul, K. (2022b, 23. oktober). From dance videos to global sensation: What you need to know about TikTok's rise. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2022/oct/22/tiktok-history-rise-algorithm-misinformation>
- Pepe, M. (2022, 21. mars). Ukrainian TikToker Marta Vasyuta nervously waits in Clapham for UK visa decision. *South West Londoner*. <https://www.swlondoner.co.uk/news/21032022-ukrainian-tiktoker-marta-vasyuta-nervously-waits-in-clapham-for-uk-visa-decision>
- Pihl, R. (2021). Influenser. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*. <http://snl.no/influenser>
- Presidential Office. (u.å.). *Official website of the President of Ukraine*. Official Website of the President of Ukraine. <https://www.president.gov.ua/en>
- Putin, V. (2022, 24. februar). *Address by the President of the Russian Federation*. President of Russia. <http://en.kremlin.ru/events/president/news/67843>
- Riedl, M., Schwemmer, C., Ziewiecki, S. & Ross, L. (2021). The Rise of Political Influencers – Perspectives on a Trend Towards Meaningful Content. *Frontiers in Communication*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.752656>
- RT (@russian_rtd). (u.å.). *RT Документальный – Только самое интересное Подписывайся на нас на telegram*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023 fra https://www.tiktok.com/@russian_rtd
- RT en Español (@actualidadrt). (u.å.). *En el mundo pasan muchas cosas. Te las mostramos en videos cortos. ¡Síguenos!* [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023 fra <https://www.tiktok.com/@actualidadrt>
- Ruble, B. A. (2022, 3. juni). *Chernihiv Artist Reporting War Atrocities on TikTok*. Wilson Center. <https://www.wilsoncenter.org/blog-post/chernihiv-artist-reporting-war-atrocities-tiktok>
- russian_rt (@russian_rt). (u.å.). *Новости RT на русском*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023, fra https://www.tiktok.com/@russian_rt
- Sato, M. (2022, 16. mars). Ukrainian influencers bring the frontlines to TikTok. *The Verge*. <https://www.theverge.com/c/22971491/ukrainian-influencers-bring-the-frontlines-to-tiktok>
- Schmuck, D., Hirsch, M., Stevic, A. & Matthes, J. (2022). Politics – Simply Explained? How Influencers Affect Youth's Perceived Simplification of Politics, Political Cynicism, and Political Interest. *The International Journal of Press/Politics*, 27(3), 738–762. <https://doi.org/10.1177/19401612221088987>
- Schonfeld, A. (2022, 28. februar). Woman Explains Why She's Not Leaving Ukraine in Video Viewed 6.5M Times. *Newsweek*. <https://www.newsweek.com/woman-explains-why-shes-not-leaving-ukraine-video-viewed-65m-times-1683382>

- Shashenok, V. (@valerisssh). (2022a, 4. mars). *Living my best life. Thanks Russia! #ukraine #stopwar #russiastop*. [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@valerisssh/video/7071270332891483397>
- Shashenok, V. (@valerisssh). (2022b, 3. mars). *Putin, I wait u in Chernihiv. #ukraine #stopwar*. [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@valerisssh/video/7070993935266532614>
- Shashenok, V. (@valerisssh). (u.å.). *insta @valerisssh. U can read my book*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 15. januar 2023 fra <https://www.tiktok.com/@valerisssh>
- Sheftalovich, Z. (2022, 26. februar). Elon Musk activates Starlink satellites to give Ukraine data backup. *POLITICO*. <https://www.politico.eu/article/elon-musk-activates-starlink-satellites-to-give-ukraine-data-backup/>
- Siles, I., Valerio-Alfaro, L. & Meléndez-Moran, A. (2022). Learning to like TikTok... and not: Algorithm awareness as process. *New Media & Society*. OnlineFirst. <https://doi.org/10.1177/14614448221138973>
- Simonite, T. (2022, 11. mai). How Starlink Scrambled to Keep Ukraine Online. *Wired*. <https://www.wired.com/story/starlink-ukraine-internet/>
- Simonyan, M. (@simonyan.m). (u.å.). *He танцюю. Полные версии*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 04. april 2023, fra <https://www.tiktok.com/@simonyan.m>
- Solodukhina, K. (@xenasolo). (2022, 17. februar). *#ukraine #fyp- #fyp #news #politics #easterneurope #russia*. [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@xenasolo/video/7065701185159712006>
- Solodukhina, K. (2021). *The myth of Crimea: Crimean narrative in Russian and Ukrainian media* [Thesis, Tartu Ülikool]. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/75433>
- Solodukhina, K. (@xenasolo). (u.å.). *Sad n mad since '14*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 15. januar 2023 fra <https://www.tiktok.com/@xenasolo>
- Solodukhina, K. (u.å.b). *Xena Solo*. Patreon. <https://www.patreon.com/xenasolo>
- sputnikvideo (@sputnikvideo). (u.å.). *Говорим то, о чем другие молчат* <https://sputnik-news.ru>. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023 fra <https://www.tiktok.com/@sputnikvideo>
- Stokel-Walker, C. (2022a, 27. februar). The first TikTok war: How are influencers in Russia and Ukraine responding? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/media/2022/feb/26/social-media-influencers-russia-ukraine-tiktok-instagram>
- Stokel-Walker, C. (2022b, 7. mars). POV: you live in Ukraine *The Face*. <https://theface.com/society/why-are-ukrainians-posting-on-tik-tok-russian-invasion-putin-social-media-viral-politics-young-people>
- Tetzlaff-Deas, B. (2022, 1. april). Ukrainian TikTok star who fled to Italy says brother, 18, killed by Russians. *Dailystar.Co.Uk*. <https://www.dailystar.co.uk/news/latest-news/ukrainian-tiktok-star-says-brother-26607880>
- The France 24 Observers. (2022, 1. april). *Ukrainian TikToker documents her family's escape from Mykolaiv* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=J17Qribdj10>
- The Telegraph. (2022, 21. desember). *Russia rages as Zelensky visits Washington & under-standing Crimea* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/2D07R4X7dKE?t=890>
- Tidy, J. & Galer, S. S. (2020, 4. august). TikTok: The story of a social media giant. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/technology-53640724>

- TikTok. (2023, 21. februar). *Supporting independent research*. <https://www.tiktok.com/transparency/en-us/research-api/>
- Totok, D. (@diana_totok). (2022a, 28. februar). *Thank you to Romania*. [Video]. TikTok. https://www.tiktok.com/@diana_totok/video/7069742505733917957
- Totok, D. (@diana_totok). (u.å.). *Jesus lover*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 12. januar 2023 fra https://www.tiktok.com/@diana_totok
- Totok, D. (@diana_totok). (2022b, 28. februar). *Thank you to Romania for helping Ukrainians*. [Video]. TikTok. https://www.tiktok.com/@diana_totok/video/7069817861497163013
- Trebesch, C., Antezza, A., Bushnell, K., Frank, A., Frank, P., Franz, L., Kharitonov, I., Kumar, B., Rebinskaya, E. & Schramm, S. (2023). The Ukraine Support Tracker: Which countries help Ukraine and how? *Kiel Working Papers*, 2218. <https://www.ifw-kiel.de/publications/kiel-working-papers/2022/the-ukraine-support-tracker-which-countries-help-ukraine-and-how-17204/>
- Ukraine (@ukraine.ua). (u.å.). *Official TikTok account of Ukraine*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023 fra <https://www.tiktok.com/@ukraine.ua>
- Vasyuta, M. (@martavasyuta). (2022, 25. februar). *#Ukraine Spread awareness!* [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@martavasyuta/video/7068478605428346117>
- Vasyuta, M. (@martavasyuta). (u.å.). *I show real footages of real people*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 15. januar 2023 fra <https://www.tiktok.com/@martavasyuta>
- Vladimir Putin News Page (@president.putin.fanpage). (u.å.). *No bio yet*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023, fra <https://www.tiktok.com/@president.putin.fanpage>
- Vogels, E. a, Gelles-Watnick, R. & Massarat, N. (2022). *Teens, Social Media and Technology 2022*. PEW Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/08/10/teens-social-media-and-technology-2022/>
- Wendt, A. (1992). Anarchy is what states make of it: The social construction of power politics. *International organization*, 46(2), 391–425. <https://doi.org/10.1017/s0020818300027764>
- Wendt, A. (1999). *Social theory of international politics*. Cambridge University Press.
- Xena Solo. (2022, 17. mars). *Thread by @xenasolo on Twitter*. Thread Reader App. <https://threadreaderapp.com/thread/1504397533212286985.html>
- ze__president (@ze__president). (u.å.). *Офіційний TikTok Команди Зеленського*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 5. april 2023 fra https://www.tiktok.com/@ze__president
- ПРОСТО ПУТИН (@simpleputinlife). (u.å.). *Watch ПРОСТО ПУТИН's Newest TikTok Videos*. [TikTok profil]. TikTok. Hentet 4. april 2023 fra <https://www.tiktok.com/@simpleputinlife>

Haugsbakk, G. & Klausen, S.W. (2024). Adaptiv læring – det nye mantraet? Forestillinger om bruk av ny teknologi i morgendagens skole. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 119–145). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400406>

Kapittel 6

Adaptiv læring – det nye mantraet?

Forestillinger om bruk av ny teknologi i morgendagens skole

Geir Haugsbakk og Siri Wieberg Klausen

SAMMENDRAG: Kapitlet går inn i dominerende forestillinger om skoleutvikling og ny teknologi. Hovedfokus vil være på den begrepsbruk, tenkning og argumentasjon som råder i dag, og som ligger til grunn for visjonene om morgendagens skole. I den sammenhengen står forestillinger om «adaptiv læring» sentralt. Vi spør om adaptiv læring har blitt det nye mantraet. Et viktig utgangspunkt for adaptive løsninger er uttrykt gode intensjoner om hvordan undervisningen i størst mulig grad kan tilpasses den enkelte elev. Vi går nærmere inn i hva dette innebærer, hvilke ideer og verdier som ligger til grunn, hvor de kommer fra, og hva som kan være konsekvensene for utviklingen i skolen. Kapitlet bygger i stor grad på litteraturstudier og vår egen tidligere forskning. Prosjektet som blir presentert, er inspirert av ulike diskursanalytiske tilnærminger, i første rekke Norman Faircloughs begreper og perspektiver. Framstillingen knytter i hovedsak an til den delen av mediepedagogikken som er betegnet som undervisning om medier. Det vil si medier og teknologi som fenomen i samfunnet og hvordan vi forholder oss til det.

NØKKELORD: adaptiv læring, tilpasset undervisning, morgendagens skole, kritisk diskursanalyse

ABSTRACT: This chapter deals with dominant ideas about new technology in relation to school development. The focus is on the use of concepts, ideas, and argumentation that prevail today and form the basis for the visions of tomorrow's schools. In this context, the use of "adaptive learning" is central. Specifically, we ask whether adaptive learning has become a new mantra. Furthermore, we investigate in greater detail what this mantra entails, which ideas and values are the basis of this mantra, where they come from and what the consequences may be for the development of schools. This chapter is a literature study and is also based on our previous research. The project presented was inspired by various discourse analytical approaches, primarily Norman Fairclough's concepts and perspectives. This text falls under the field of media pedagogy, designated as "teaching about media", that is, media and technology as phenomena in society and how we relate to them.

KEYWORDS: adaptive learning, adapted teaching, tomorrow's school, critical discourse analysis

Store forventninger til adaptiv læring

Den nye teknologiens vei inn i skolen har vært ledsaget av skiftende honnørord. De har gjerne vært viktige markører for den dominerende tenkningen som har ligget til grunn. Når det «adaptive» i ulike sammensetninger de siste årene har fått såpass stor plass, er det interessant å se nærmere på det. Det har i stor grad dreid seg om «adaptiv læring» mer allment, men også om «adaptiv læringsteknologi», «adaptive læringsmidler», «adaptive læringssystemer», «adaptive plattformer» m.m.

Det er interessant hvordan for eksempel regjeringen i strategiplanen *Framtid, fornyelse og digitalisering 2017–2021* gir sin tilslutning til at adaptiv læring er en viktig del av satsingen framover: «Nye teknologier og bruk av store datamengder åpner for nye muligheter for adaptive læremidler.» Til grunn ligger forestillinger om at alle elevgrupper via bruk av flere og mer digitale læringsverktøy i undervisningen skal få langt bedre tilpasset undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). En slik mulighet for individuell tilrettelegging settes sammen med andre positive effekter når det konstateres at økt bruk av digitale læringsverktøy i undervisningen vil føre til «bedre muligheter til å tilpasse undervisningen til elevene [...] og kan bidra til bedre inkludering og økt læringsutbytte, motivasjon og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Det gis ikke uttrykk for noen betenkeligheter eller reservasjoner utover at det påpekes at det kan være utfordrende å velge ut hvilke adaptive læremidler som skal benyttes i undervisningen. For eksempel må man avgjøre hva disse digitale læremidlene skal «måle, hvilket elev- og læringssyn som legges til grunn og hva slags oppgaver og lærestoff som skal være tilgjengelig for hvilke elever» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I norske stortingsmeldinger fra 2013 og fram til i dag har det vært en sterk tro på at adaptiv læring vil kunne løse en rekke pedagogiske utfordringer i skolesystemet (Klausen, 2020, s. 147).

Ellers har forlagsbransjen vært tidlig ute med å utvikle adaptive læringsopplegg. Det gjelder også norske forlag. Gyldendal innledet allerede i 2013 et samarbeid med den amerikanske leverandøren Knewton med sikte på å utvikle Multi Smart Øving, et adaptivt program for matematikkundervisning i grunnskolen (Gilje, 2022, sjetten avsnitt). Sentrale norske fagpersoner har også ivret for å ta i bruk disse nye mulighetene.

Det viser seg ellers at dette er del av en internasjonal trend der amerikanske skoler ser ut til å ha ledet an. Her er det en lengre tradisjon for bruk av adaptiv læring. Det mest kjente eksempelet er AltSchool, en samling av amerikanske privatskoler. De har svært aktivt benyttet digitale læringsverktøy som kan tilpasses og måle enkeltelevens faglige nivå og arbeidstempo (Selwyn, 2017, s. 70). AltSchool har fått massiv internasjonal medieoppmerksomhet og anses av mange for å være et godt eksempel på «morgendagens skole». Interessant nok er grunnleggeren av AltSchool en tidligere toppleder i Google, og skolen har mottatt store millionbeløp i økonomisk støtte fra blant annet Mark Zuckerberg (Selwyn, 2017, s. 70).

I dag er AltSchool omgjort til et stort edtech-firma som utvikler adaptiv læringsteknologi for skoler i hele USA, interessant nok også for Montessori-skoler. Firmaet har fått navnet Learner-Centered Collaborative.¹ På nettsidene sine presenterer de adaptiv læring som «personalized learning», og de skriver: «The promise of personalized learning is that all learners can be the best version of themselves and improve communities and society.»²

Metode, metodologi og utvalg av tekster

Tilnærmingene som dette kapittelet bygger på, kan karakteriseres som litteraturstudier. Det inkluderer analyser av artikler, rapporter og utredninger der adaptive læringsformer er tematisert. Samtidig har vi søkt etter omtaler av de aktuelle fenomenene i et mer uoversiktlig landskap som består av prosjektpresentasjoner, medieomtaler, offentlige debatter m.m., i hovedsak på nett.

Analysene tar sitt utgangspunkt i diskursanalytiske tilnærminger og i hovedsak Norman Faircloughs begreper og perspektiver som del av hans

1 På eiersiden finner man firmaene Altitude Learning og Higher Ground Education, som også inkluderer det norske firmaet itslearning AS (<https://www.edsurge.com/news/2021-01-15-the-edtech-company-formerly-known-as-altschool-sold-its-tech-so-what-s-left>)

2 <https://learnercentered.org/what-is-personalized-learning/>

kritiske diskursanalyse. De blir nærmere presentert i det følgende. Som grunnlag for diskursanalysen ligger dessuten metodologiske betraktninger som mer allment dreier seg om studier av språk i bruk, om hvordan mening skapes, og om forholdet mellom språk og samfunnsutvikling (Wetherell et al., 2001, s. 82). Fairclough argumenterer for at siden samfunnsendringene påvirker mange aspekter i våre sosiale liv, må nødvendigvis språket også bli påvirket, samtidig som endret språkbruk igjen vil påvirke samfunnet (Skrede, 2017, s. 39). Dette er den sentrale ideen om at språk står i et *dialektisk forhold* til større strukturer i samfunnet, noe som innebærer at man må ta språk med i betraktningene dersom en vil forstå samfunnsbetingede forhold (Skrede, 2017, s. 39).

Slik blir det viktig å erobre språket, å gjøre de sentrale begrepene til «sine», og dermed bidra til å legge premissene for diskursen, måten de sentrale fenomenene omtales på. Dette blir viktige deler av både politiske og faglige «kamper».

Et bredt utvalg av tekster ligger til grunn for analysene. Vi har lagt stor vekt på noen av regjeringens strategi- og handlingsplaner de siste årene, som *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnskolelæringen 2017–2021* (Kunnskapsdepartementet, 2017), *Handlingsplan for digitalisering av grunnskolelæringen 2020–2021* (Kunnskapsdepartementet, 2020), *Regjeringens digitaliseringsstrategi for offentlig sektor 2019–2025* (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019) og stortingsmeldingen *Digital agenda for Norge* (St.meld. nr. 27 (2015–2016)). Vi har også gått inn i utredningen fra den regjeringsoppnevnte ekspertgruppa for digital læringsanalyse (Kunnskapsdepartementet, 2023b), Datatilsynets innspill om bruk av digital læringsanalyse i skolen (Datatilsynet, 2022) og høringsinnspillene i forbindelse med forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019: 23). Her kan det legges til at vi betrakter læringsanalyse og adaptiv læring som to sider av samme sak. Vi har også viktige referanser til tidligere meldinger, planer og utredninger, som stortingsmeldingen *Om informasjonsteknologi i utdanningen* (St.meld. nr. 24 (1993–1994)) og den såkalte MOOC-utredningen (NOU 2014: 5) om «nye digitale læringsformer i høyere utdanning», fordi den kan ses som en forløper til den utredningen fra den nevnte ekspertgruppa om digital læringsanalyse. Så har vi sett på relevant tekstmateriale fra AltSchool, de norske forlagene og deres samarbeidspartnere (Bouvet, 2023; Gyldendal, 2020).

Kritisk diskursanalyse

Vårt hovedanliggende er å studere meningsinnholdet i de ulike tekstene som utgjør vårt datamateriale. I tråd med kritisk diskursanalyse er analyse av argumentasjon sentralt, og et primært mål for Fairclough har vært å avsløre og tydeliggjøre hvilken argumentasjon som befinner seg bak de ulike diskursene (Fairclough, 2015, s. 18–19). Han vektlegger også at man ved å tilnærme seg språk og diskurser på denne måten kan belyse samfunnsforholdene. Fairclough anerkjenner Pierre Bourdieu og Loic Wacquants arbeid med hvordan språket bidrar til å transformere samfunnet (Fairclough, 2003a, s. 203–204), men han forfekter som nevnt et dialektisk syn på forholdet mellom språk og samfunn. Siden samfunnsendringene påvirker mange aspekter i våre sosiale liv, må nødvendigvis språket også bli påvirket, samtidig som endret språkbruk igjen vil påvirke samfunnet (Skrede, 2017, s. 39).

Den kritiske diskursanalysen egner seg til å undersøke hvilke ideologiske interesser tekster kan tenkes å tjene (Skrede, 2017, s. 21), og den kan bidra til å synliggjøre maktforhold som heller ikke er åpenbare for dem som produserer og tolker tekstene (Fairclough, 1995a, s. 97). Sentralt hos Fairclough er å tydeliggjøre hvilke diskurser som er til stede eller eventuelt fraværende i ulike tekster, og det har også vært et viktig utgangspunkt for dette kapittelet. Og her legger vi Faircloughs forståelse av diskurser til grunn:

Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the different relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people. (Fairclough, 2003a, s. 124)

Faircloughs kritiske diskursanalyse inneholder en omfattende verktøykasse med begreper. Vi har benyttet et utvalg av disse for å analysere, kartlegge og systematisere hvilke diskurser som kommer til syne i vårt materiale. Vi mener blant annet at det er viktig hvordan Fairclough viser til en sterk *globalisering*, spesielt fra tidlig 2000-tallet (Fairclough, 2015, s. 239). Men han hadde allerede flere år tidligere omtalt den store betydningen som globale diskursordener hadde. Det omfattet blant annet en markedsføringsdiskurs, en ledelsesdiskurs og en managementdiskurs (målstyringsdiskurs) som en del av kapitalismens

og nyliberalismens dominante posisjon i samfunnsstrukturer i store deler av verden (Fairclough, 1995a, s. 104). Denne framveksten av noen typer av dominerende diskursordener fører til en sentralisering og standardisering av diskursive praksiser innenfor ulike virksomheter (Fairclough, 1995a, s. 105). Fairclough lanserer i den forbindelsen begrepet *technologization of discourse*. Dette ser han som et viktig virkemiddel fra de dominerende sosiale kreftene i en organisasjon, institusjon eller stat for å kunne dirigere og kontrollere retningen på sosiale og kulturelle endringer (1995a, s. 91).

Så er det sentralt hos Fairclough at det foregår kamper om hegemoni, om hvilke diskurser som skal råde, det vil si «hva som er gyldige representasjoner av verden, og hva som ikke er det» (Fairclough, 1995a, s. 95). Det er viktig at den kritiske diskursanalysen gir innblikk i disse kampene, og at den inkorporerer relasjoner mellom sosiale forhold i fortid, samtid og framtid. På den måten vil man kunne tydeliggjøre hvilke *hegemoniske kamper* som historisk sett har eksistert mellom ulike sosiale aktører og forskjellige diskurser innenfor et felt. Og slik mener Fairclough at forskere innenfor den kritiske diskursanalytiske tradisjonen kan bidra med forklaringer på og forslag til å løse sentrale samfunnsproblemer i dag (Fairclough, 2015, s. 42).

Fairclough analyserer disse prosessene med utgangspunkt iblant annet begreper som *intertekstualitet* og *kolonisering*. Intertekstualitet er det interrelasjonelle forholdet mellom ulike tekster (Fairclough, 2015, s. 37). Intertekstualiteten kan si noe om forholdet mellom og utbredelsen av diskurser, men også hvordan de påvirker hverandre, og hvilken posisjon de har. Kolonisering innebærer en tilstand hvor etablerte diskurser på et felt eller i en institusjon blir satt til side eller overtatt av det som oppfattes som eksterne diskurser (Fairclough, 2015, s. 38).

En viktig påpekning fra Fairclough som også står sentralt i de analysene som presenteres i det følgende, er hvordan dominerende diskurser bygger på en rekke common sense-oppfatninger som det ikke er forskningsmessig belegg for. Og denne såkalte sunne fornuften eller de vedtatte «sannhetene» kan ofte kamuflere sentrale ideologiske oppfatninger (Fairclough, 2015, s. 13). Det kan dreie seg om grunnleggende verdiantakelser om hva som er godt eller ønskelig, og som påvirker grunnforståelsen i samfunnet uten at de tas opp til vurdering mer eksplisitt (Fairclough, 2003a, s. 55). Fairclough betegner dette som en *epistemisk modalitet* (Fairclough, 2003a, s. 168–169). En *deontisk modalitet* blir så tanker som fremmes, knyttet til hvordan indi-

vid og samfunn bør handle i lys av de sosiale omstendigheter som beskrives i tekstene (Skrede, 2017, s. 51).

Et påfallende trekk ved beskrivelsene av store samfunnsendringer er den utbredte tendensen til *nominalisering* (Fairclough, 2015, s. 140). Det kan forklares som et språklig virkemiddel som blir benyttet hvis avsenderen av en tekst for eksempel vil skjule eller tone ned ansvaret og/eller hvem de dominerende aktørene er (Skrede, 2017, s. 49).

Fairclough lanserer også *TINA-prinsippet* («there is no alternative»), der utviklingen framstilles på måter som nærmest utelukker alternativer (Fairclough, 2003a, s. 99). Dette kan forsterkes gjennom det som kan oppfattes som «*the cascade of change*», der diskursene inneholder en rekke nominaliserte enheter som handler og tvinger fram omfattende samfunnsendringer. Fairclough eksemplifiserer dette blant annet med synet på utviklingen av den globale økonomien: «[I]nformation, money, and services simply 'move around the world' apparently under their own steam, and there is no indication of social relations and responsibilities behind these movement» (Fairclough, 2003b, s. 28 og s. 69).

En utfordring i arbeidet med å kartlegge diskurser er møtet med såkalte *ideologiske dilemmaer*. Fairclough (2015) viser til at selv om det blir gjort forsøk på å gjennomføre en common sense-tenkning, så vil det ikke kunne gjøres konsekvent: «[I]deological uniformity is never completely achieved» (s. 108). Tekster vil ikke alltid være konsistente, men kan inneholde både motstridende og konkurrerende utsagn. Samtidig er det nettopp slike ideologiske dilemmaer som kan bidra til å gjøre diskursanalyse spennende (Edley, 2001, s. 203).

En hoveddiskurs og konkurrerende bidiskurser

Vi har altså i stor grad basert våre analyser på Norman Faircloughs tilnærminger og begreper. På den måten har vi avdekket det vi oppfatter som en dominerende diskurs basert på velkjente teknologioptimistiske perspektiver. Den preger de sentrale politiske dokumentene og stortingsmeldingene og de store forlagenes satsinger på adaptive løsninger, men også sentrale fagpersoner på feltet. Og denne diskursen er i samsvar med ledende miljøer internasjonalt.

Så ser vi tendenser til at denne hoveddiskursen blir utviklet, delvis imøtegått og/eller kombinert med andre typer diskurser. Foreløpige stikkord for konkurrerende diskurser i vårt datamateriale er: 1) En dilemmaorientert diskurs – med hovedforankring i de nyeste offentlige utredningene, 2) En juridisk orientert diskurs – forankret i personvernspørsmål, 3) Ansatser til en fagforeningsdiskurs og 4) Ansatser til en mer allment kritisk diskurs.

Den dominerende teknologioptimistiske diskursen

Den dominerende diskursen knyttet til adaptiv læring kan på en god måte beskrives med utgangspunkt i Faircloughs perspektiver og begreper. Vi kjenner igjen de mer allmenne oppfatningene som har gjort seg gjeldende globalt i møtet med ny teknologi på utdanningsfeltet.

Adaptiv læring som universalløsning – en globaliseringsdiskurs

Måten begrepet brukes på, og hvordan adaptiv læring omtales på av de mest framtreddende miljøene i norsk sammenheng, skiller seg i liten grad fra hva som er tilfelle blant de ledende aktørene internasjonalt. Redegjørelser i offentlige plandokumenter og norske forlags markedsføring av adaptive løsninger er nærmest identiske med tilnærmingene som vi ser blant de største selskapene og institusjonene som satser på dette i USA. Det går på bruken av selve begrepet, at det er det engelske «adaptive» som ligger til grunn. Det går på definisjonen av begrepet og på visjonene om hva adaptiv læring kan føre med seg av helt nye arbeidsformer tilpasset «morgendagens skole» og ikke minst «bedre læring». Dette kommer fram i eksemplene innledningsvis fra norske strategiplaner og amerikanske skoler. Slik er det naturlig å se dette som deler av en globaliseringsdiskurs (jf. Fairclough, 2015, s. 239).

Denne dominerende diskursen er preget av en sterk *teknologioptimisme* (jf. Bimber, 1990, s. 338), og den åpner i regelen ikke for nyanseringer eller problematiseringer knyttet til bruken av adaptive læremidler. I regjeringens strategiplan fra 2017 skapes det en forestilling om at adaptive læringsverktøy kan løse en rekke av de pedagogiske utfordringene i skolen (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 17). Det tas ikke hensyn til at det mangler forskning som kan støtte de ofte bastante resonnementene og visjonære forestillingene (Gilje et al., 2016, s. 179), samt at dette feltet har framstått som mer meningsstyrt enn kunnskapsstyrt (Krumsvik et al., 2013, s. 307). Det framheves at de digitale læringsverktøyene byr på nye didaktiske muligheter. Uten at det blir forsøkt konkretisert eller dokumentert på noen måte, opphøyes de til universelle løsninger som skal føre til utvikling og forbedring av det norske skolesystemet. Dette illustrerer det Fairclough betegner som top-down-intervensjoner og «technologization of discourse». Som omtalt foran gir det muligheter for å kunne dirigere og kontrollere retningen på sosiale og kulturelle endringer innenfor et felt (Fairclough, 1995a, s. 91). Vi ser det i utdanningspolitiske dokumenter knyttet til det sterke fokuset på innføring av digitale læringsverktøy for å kunne gjennomføre adaptiv læring i den norske skolen. Det er stadige gjentakelser om at økt bruk av adaptive læringsverktøy i undervisningen vil føre til «bedre muligheter til å tilpasse undervisningen til elevene [...] og kan bidra til bedre inkludering og økt læringsutbytte, motivasjon og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). En globaliseringsdiskurs kjennetegnes av en stor grad av intertekstualitet. Den kommer til syne i omtalen av tilsvarende fenomener i flere deler av verden, innen ulike felter i de respektive landene og innad i for eksempel utdanningsfeltene internasjonalt. Forestillingene om adaptiv læring har klare fellestrekk i de tekstene vi har analysert. Så ser vi noen ulikheter som vi mener gir grunnlag for å operere med ulike typer bidiskurser eller deldiskurser innenfor feltet. Disse bidrar med noen nyanseringer og noe kritisk refleksjon. Samlet sett vurderer vi det imidlertid slik at deldiskursene så langt i liten grad utfordrer den dominerende diskursen mer helhetlig eller grunnleggende.

Dette skal vi se eksempler på når vi presenterer de aktuelle diskursene mer i detalj, og vi vil drøfte dette nærmere avslutningsvis. I tråd med Faircloughs begreper og perspektiver slik de er presentert foran, går vi inn i common sense-oppfatninger i tekstene, grunnleggende verdiantakelser, i hvor stor grad det er nominaliserte enheter som gjøres «ansvarlig» for utviklingen og om det åpnes for alternative tilnærminger. Bidiskursene vil helt eller delvis avvike på noen av disse punktene. Det vanligste er at common sense-oppfatninger problematiseres eller nyanseres i noen grad. Først vil den dominerende diskursen gjennomgås, og det er også den som vies størst oppmerksomhet.

Bedre, enklere, rimeligere og mer effektiv opplæring

I *Handlingsplan for digitalisering av grunnsopplæringen (2020–2021)* skriver Kunnskapsdepartementet følgende om adaptivitet:

Innsamling og analyse av data om eleven når de bruker læringsressurser og læremidler kan gi verdifull innsikt. Denne informasjonen kan igjen brukes til å tilpasse oppgaver eller prøver ut fra elevenes ferdigheter og progresjon. Dette omtales ofte som *adaptivitet*. I dag finnes det noen få leverandører som kan tilby slik adaptivitet i sine læringsressurser. *Vi forventer at omfanget av adaptivitet og læringsanalyse vil øke i fremtiden [...] utviklingen av kunstig intelligens vil bli bedre og rimeligere.* (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14)³

Dette sitatet viser flere typiske trekk ved den dominerende diskursen. En utbredt teknologioptimisme råder, og vi finner igjen flere av særtrekkene som Fairclough beskriver. Det formidles common sense-oppfatninger om at ting vil bli bedre, og at dette representerer ubetingede goder ved at læringen kan bli mer tilpasset hver enkelt elev. Common sense-oppfatninger om at adaptiv læring gjør opplæring bedre, enklere, rimeligere og mer effektiv, er utbredt, og påstandene presenteres i stor grad uten nyanseringer eller problematiseringer.

Vi ser det samme i strategiplanen for digitalisering av skolen 2017–2021, *Framtid, fornyelse og digitalisering*. Mulighetene knyttet til tilpasset (adaptiv) opplæring ved bruk av digitale læringsverktøy omtales i svært rosende vendinger og uten reservasjoner:

Å satse på IKT gir bedre muligheter til å *tilpasse undervisningen til elevene* og kan bidra til bedre inkludering og *økt læringsutbytte, motivasjon og mestring* [...]. Barn og unge som har særskilte behov for individuell tilrettelegging, kan få det største utbyttet av teknologiens potensial. Elever med stort læringspotensial er avhengig av at *undervisningen blir differensiert* [...] *Med digitale ressurser vil det også være enklere* å tilby elever som har behov for større utfordringer et tilrettelagt tilbud. Departementet vil bidra til at det utvikles

3 Kursiveringen her og i følgende sitater er gjort av forfatterne for å framheve sentrale poenger.

digitale læringsressurser for elever med stort læringspotensial [...] For minoritetsspråklige elever kan IKT og *tilrettelagte digitale læringsressurser gi bedre muligheter for både språkopplæring og bedre begrepsforståelse innen ulike fag.* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17)

Nå nevnes det at det ikke finnes «omfattende forskning om kvaliteten av norske, digitale læremidler», men det forsikres likevel om at «digitale læringsressurser utvider mulighetene for ulike metoder» og «for tilpasning av undervisningen både for høyt presterende elever, elever som strever i fag eller elever med særskilte opplæringsbehov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

På mange måter representerer dette en videreføring av holdninger og vurderinger som har preget de norske utdanningspolitiske dokumentene fra midten av 1990-tallet. Her har det vært «en vedtatt sannhet» at innføring og bruk av digitale verktøy i opplæringen vil føre til en bedre læringsssituasjon for elevene. Det er kombinert med en svært sterk tro på at bruk av digitale læringsverktøy i undervisningen vil gi elevene bedre individuell opplæring (jf. Klausen, 2020; Haugsbakk, 2010).

Dette kommer tydelig fram i argumentene i stortingsmeldingen om informasjonsteknologi i utdanningen allerede i 1994: «IT har et stort potensial i seg til å tilrettelegge undervisningen for den enkelte [...] Interaktive programmer kan gi veiledning og tilpasse seg brukerens behov» (St.meld. nr. 24 (1993–1994), s. 35). Forventningen om effektivisering blir klart uttalt: «Elever og studenter kan hjelpes til å bli mer effektive i eget arbeid ved bruk av IT» (St.meld. nr. 24 (1993–1994), s. 36). Effektiviseringsdiskursen er tydelig til stede i alle stortingsmeldingene fra 1990-tallet. Det er god grunn til å se dette som en diskurs som trenger inn i skolefeltet utenfra, og at det representerer en påvirkning fra New Public Management (Klausen, 2020, s. 138–140).

Effektivisering står også sentralt i tilnærmingen til de adaptive løsningene som forlagene har vært med på å utvikle. EdTech-firmaet Bouvet Norge som Cappelen Damm har samarbeidet tett med, skriver:

Vi hjelper våre kunder til å bli datadrevne. Vi skreddersyr løsninger for innsamling, tilpasning og tilgjengeliggjøring av data, og sørger for felles innsikt, effektivisering av prosesser og identifisering av nye forretningsmuligheter. (Bouvet, 2023)

I argumentasjonen for at ny teknologi innebærer bedre, enklere, rimeligere og mer effektiv opplæring, så ligger det implisitt at det dreier seg om framtidens læringsformer. Fairclough beskriver dette som en visshet om eller fokus på «*fortid, samtid og fremtid*» (jf. Fairclough, 2015, s. 42). Noen ganger kommer det mer eksplisitt til uttrykk. Det gjør det når Gyldendal fastslår at de satser på å utarbeide «neste generasjon læremiddel», eller at utvikling av adaptive læremidler vil gi både lærere og elever en «helt ny og personlig læringsopplevelse». At de er langt framme, understrekes av at de samarbeider med «verdens ledende selskap». Og det er adaptiv læringsteknologi det dreier seg om når de i 2022 skriver på sine nettsider:

Gyldendal Undervisning lager neste generasjon læremiddel. I samarbeid med Knewton, verdens ledende selskap innen adaptiv læring, tar vi i bruk det ypperste av teknologi for å gi lærere og elever en helt ny og personlig læringsopplevelse. Multi Smart Øving gir hver elev oppgaver som kontinuerlig tilpasses deres nivå. Samtidig får læreren detaljert innsikt i hver enkelt elevs kompetanse og utvikling. (Gyldendal, 2020)

Dette harmonerer godt med hvordan «adaptive learning» oppfattes internasjonalt. Det dreier seg om «læremidler for morgendagens skole» (jf. Selwyn, 2017, s. 70). I den forbindelsen er det også interessant å merke seg at det i seg selv ser ut til å være viktig å være fremst i utviklingen av det nye. Klausen (2020) finner at norske utdanningspolitiske dokumenter bringer klart bud om at myndighetene helt siden 1993 har hatt en uttalt målsetting om at Norge skal være «blant de beste i verden» (St.meld. nr. 27 (2015–2016), s. 23) hva angår bruk av IKT i skolen, men også i arbeidslivet. Det går på ønsker om «økt produktivitet» (s. 23) og «økt effektivisering» på alle samfunnsområder (s. 11). Dette er begreper som er hentet fra organisasjonsteori i New Public Management (NPM).

Ekspertgruppa for læringsanalyse knytter også i betydelig grad an til slike etablerte forestillinger (Kunnskapsdepartementet, 2023b) når det vises det til tidligere framstillinger. Allmenne oppfatninger om digitalisering hentes for eksempel fra *Regjeringens digitaliseringsstrategi for offentlig sektor 2019–2025* (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019). Her fastslås det at digitalisering «handler om å bruke teknologi til å fornye, forenkle og forbedre», noe som i de aller fleste tilfeller forutsetter «omstilling og endring» (sitert

i Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 22). Som digitalisering mer allment knyttes læringsanalyse til «effektivisering og forenkling av arbeidsprosesser». Den kan gjøre det enklere «å tilpasse undervisningen og studieprogrammer, effektivisere vurderingsprosesser og forenkle dokumentasjon av læringsprosesser og progresjon». I tillegg omtales læringsanalyse som «å framstille informasjon som elever, studenter, undervisere og læresteder ikke har hatt tilgang til tidligere, slik at de får innsikt til å kunne forbedre læringen». Slik blir det mulig «å øke kvaliteten på opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 22).

Ekspert rapporten knytter også eksplisitt an til MOOC-utvalgets rapport som anbefalte å opprette et eget fagmiljø for læringsanalyse (NOU 2014: 5, s. 13). Det ble opprettet av Kunnskapsdepartementet i 2016 i form av Centre for the Science of Learning & Technology (SLATE). MOOC-utvalgets syn på hvordan ny teknologi kan bidra til bedre og mer effektiv læring, kommer tydelig fram: «Utvalget mener at teknologi kan endre pedagogisk praksis og gi bedre og mer effektiv læring» (NOU 2014: 5, s. 11).

Og det er læringsanalysen det stilles størst forhåpninger til i denne forbindelsen, muligheten til å behandle store datamengder som grunnlag for å tilpasse undervisningen. Sentrale norske fagpersoner ga også tidlig støtte til slike resonnementer, noe vi blant annet ser i Arne Krokans vurderinger av «adaptive læresystemer» i 2015:

Bruk av *adaptive læresystemer* er helt i startfasen, men det finnes enkelte erfaringer med slike systemer ved amerikanske universiteter. Ved University of Arizona har en brukt det i matematikk, og funnet at *frafallet i klassene er redusert med over 50 prosent, at andelen som står til eksamen er høyere enn tidligere* og at *svært mange av studentene får bedre karakterer med slike systemer enn uten*. I Norge innfører forlaget Gyldendal et slikt system i matematikk for 5. klasse i grunnskolen høsten 2015. (Krokan, 2015, syttende avsnitt)

Det er svært få stemmer som tydelig går imot den dominerende retorikken. Unntakene vil bli omtalt nærmere.

Verdiantakelser – goder med stor betydning for samfunnet

Til grunn for de dominerende oppfatningene om at bruk av ny teknologi vil gi bedre, enklere, rimeligere og mer effektiv opplæring, ligger antakelser om at dette er svært viktig for utdanningsfeltet, skolene, lærerne og elevene, men også at det representerer goder med stor betydning for samfunnsutviklingen.

Allerede i stortingsmeldingen fra 1994 omtales IT som et effektivt hjelpemiddel i forbindelse med både undervisning, forskning og skolen i sin alminnelighet. Men koblingen gjøres også på et overordnet nivå når det slås fast at «informasjonsteknologi fremstår som et av samfunnets aller viktigste redskaper for effektivisering» (St.meld. nr. 24 (1993–1994), s. 28). I en generelt teknologioptimistisk og -deterministisk tilnærming påvirker teknologien utviklingen på positive måter på alle samfunnsområder. Det slås fast i den samme stortingsmeldingen at teknologien har «forandret samfunnet på en grunnleggende måte», og at «informasjonsteknologien vil endre våre liv og våre muligheter for læring» (St.meld. nr. 24 (1993–1994), s. 1–2). I *Digital agenda for Norge* (2016) slås det fast at teknologien har blitt «en allmenn teknologi og plattform for kommunikasjon som gjennomsyrer både samfunnet og økonomien» (St.meld. nr. 27 (2015–2016), s. 13). Og det er de positive mulighetene for folk og samfunn som understrekes. Dette vil også bli omtalt som eksempel på en nominalisert utvikling (jf. Fairclough, 2015, s. 140). Beskrivelsene av adaptiv læring i offentlige plandokumenter føyer seg bare inn i rekken av denne typen framstillinger.

I forlagenes markedsføring av adaptiv læringsteknologi anses den på samme måte som et ubestridt gode på alle områder. Bouvet Norge, Cappelen Damms nære samarbeidspartner, kommenterer den samfunnsmessige betydningen helt eksplisitt:

Sammen med våre kunder skaper Bouvet digitale løsninger med stor betydning for samfunnet. Vi rekrutterer våre medarbeidere etter et sett verdier og ønsker at våre leveranser og kundeforhold også skal reflektere disse. (Bouvet, 2023)

I denne argumentasjonen finner vi eksempler på både *epistemisk* og *deontisk modalitet* (jf. Fairclough, 2003a, s. 168–169). De vidtgående positive effektene konkretiseres mer i det følgende:

Vi hjelper våre kunder til å bli datadrevne. Vi skreddersyr løsninger for innsamling, tilpasning og tilgjengeliggjøring av data, og sørger for felles innsikt, effektivisering av prosesser og identifisering av nye forretningsmuligheter. (Bouvet, 2023)

Store samfunnsendringer uten tydelige aktører

I *Handlingsplan for digitalisering av grunnopplæringen (2020–2021)* (Kunnskapsdepartementet, 2020) er det også typisk at det skisseres en utvikling som mangler en aktør, et eksempel på normalisering i Faircloughs terminologi (jf. Fairclough, 2015, s. 140). Vi får inntrykk av en utvikling som presser seg på eller går sin gang uten at vi kan gjøre noe med den. Det framstår som helt nødvendig at også skolene følger med. Vi ser også et tydelig økonomisk argument i påstanden om at kunstig intelligens vil bli «rimeligere» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14). Pedagogiske begrunnelser kommer ikke fram utover en slagordpreget antydning at ting vil bli bedre. Utviklingen som skisseres, har klart deterministiske trekk og er i tråd med det Bimber omtaler som en hard teknologideterminisme: «Social structures emerge, adapt, evolve and grow in a specific response to technological developments» (Bimber, 1990, s. 338).

Den amerikanske EdTech-giganten Knewton, som har samarbeidet med Gyldendal, uttrykker tydelig det samme: «Education, whether primary school, university or corporate education, is undergoing a massive shift from print to digital learning tools» (Gyldendal, 2020). Her konstateres det at utdanningssektoren gjennomgår et paradigmeskifte uten at noen aktør kommer til syne. De massive endringene skjer nærmest av seg selv, og samfunnet og skolen må tilpasse seg. Dette er samtidig et eksempel på det som Fairclough omtaler som «the cascade of change» (Fairclough, 2003b, s. 28, s. 69) og TINA («there is no alternative») (Fairclough, 2003a, s. 99).

Når Gyldendal med sine adaptive løsninger ønsker å bidra til å gi både lærere og elever en «ny og personlig læringsopplevelse», får vi en forståelse av at det er ønskelig for skolen og samfunnet som helhet. Det er imidlertid uklart hvem som mener at innføringen av adaptiv læringsteknologi i skolen er et ubestridt gode: Er det utdanningsmyndigheter, pedagoger, foreldre, elever eller bare forlagene selv? Argumentasjonen bærer utvilsomt også preg av nominalisering. Det er forestillinger om at samfunnet står overfor dyptgripende

endringer som skyldes framveksten av den digitale teknologien. Vi finner også eksempler på det i rapporten fra ekspertgruppa for digital læringsanalyse:

Utvikling og bruk av læringsanalyse inngår i en større kontekst, både i utdanningen og i samfunnet for øvrig. I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvordan læringsanalyse henger sammen med læring og teknologi, og hvordan det passer inn i større trender i samfunnet, som digitalisering og bruk av kunstig intelligens. (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 19)

Digitaliseringen blir å oppfatte som nærmest et selvstendig fenomen som vi må forholde oss til, og som skaper nye muligheter, men også utfordringer: «Digitaliseringen har gjort det vanskeligere for brukerne å få innsikt i hvordan teknologien virker» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 20). Rapporten viderefremidler mange av de etablerte og dominerende perspektivene og synspunktene som i stor grad er basert på visjonære og teknologioptimistiske tilnærminger. Økt kompetanse for lærerne blir dermed et svært sentralt virkemiddel for å håndtere utfordringene som rapporten beskriver. Det vises til forskning som dokumenterer at den digitale kompetansen er langt lavere enn det som er beskrevet som ønskelig, både i skolen og i lærerutdanningene, og det gis tilslutning til at relevant og tilstrekkelig kompetanse hos de fagansatte framheves «som den kanskje største utfordringen vi står overfor når det gjelder pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning» (s. 88).

En dilemmaorientert diskurs

Den tydelig teknologioptimistiske diskursen har framstått som dominerende, men fokuset på dilemmaer knyttet til bruken av ny teknologi i undervisning har vokst fram de siste årene. Det har skjedd parallelt med at utfordringene i forbindelse med for eksempel overvåking, innsamling av data, videresalg av data og nødvendig personvern da har blitt en stadig viktigere del av den offentlige debatten.

Vi ser det i *Handlingsplan for digitalisering av grunnsopplæringen (2020-2021)*. Som det er redegjort for foran, så forutsetter den i stor grad at inn-

samling og analyse av data om eleven ved bruk av adaptive læringsressurser kan gi «verdifull innsikt»: «Denne informasjonen kan igjen brukes til å tilpasse oppgaver eller prøver ut fra elevenes ferdigheter og progresjon» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14). Samtidig ser vi ansatser til tvil. Det konstateres at bruk av læringsanalyse i skolen er «et omfattende tema hvor pedagogiske og teknologiske, så vel som normative og etiske spørsmål, bør vurderes» (s. 14). Det nevnes i den forbindelse at det kan være behov for «å regulere bruken av adaptive læremidler og eierskap til elevenes data ut over det som følger av dagens regler» (s. 14). Dette er i tråd med Opplæringsutvalgets forslag (NOU 2019:23) om å nedsette et utvalg for å vurdere bruk av læringsanalyse i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 14).

Vi ser dermed ansatser til det som kan oppfattes som en dilemmaorientert diskurs, uten at den i første omgang blir presentert mer i detalj eller har fått noen konsekvenser for de hovedkonklusjonene som trekkes fra utdanningspolitisk hold vedrørende bruk av for eksempel adaptive læringsmidler i skolen. Mer utførlig beskrevet finner vi denne tilnærmingen nettopp i delrapporten fra ekspertgruppa for digital læringsanalyse, som også har fått tittelen *Læringsanalyse – noen sentrale dilemmaer*. Kunnskapsdepartementet nedsatte altså høsten 2021, etter anbefaling fra Opplæringsutvalget, en ekspertgruppe som skulle vurdere bruken av digital læringsanalyse i norsk utdanning. Det understrekes i rapporten at det her dreier seg om komplekse avveininger, og framstillingen hviler delvis på fire dilemmaer. På denne måten løftes det fram både muligheter og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2023b).

Ekspertgruppas rapport oppsummerer flere av de tidligere tendensene til å løfte fram dilemmaer. Den går nærmere inn i bakgrunnen for Opplæringsutvalgets ønske om en utredning og viser blant annet til vurderingen om at «dagens situasjon ikke er sentrert rundt elevens beste; situasjonen framstår snarere som uoversiktlig og markedsdrevet» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 16). Sett i forhold til den dominerende teknologioptimistiske diskursen inneholder denne rapporten langt flere nyanseringer og problematiseringer. Framstillingen hviler i betydelig grad på fire dilemmaer som drøftes ut fra pedagogiske, etiske, juridiske og teknologiske ståsteder.

Det går på 1) lærernes og undervisernes behov for informasjon om elever og studenter for å understøtte læring balansert opp mot vern av informasjon, 2) hvordan læringsanalyse påvirker balansegangen mellom læring i samspill og læring som individualisert prosess, 3) balansen mellom sentralisert støtte

og autonomi i bruk av læringsanalyse, og 4) spennet mellom kravene læringsanalyse stiller til lærernes og undervisernes kompetanse og den reelle kompetansen i utdanningssektoren. Slik løftes det fram en rekke relevante og viktige refleksjoner om bruk av læringsanalyse i undervisningen. Rapporten viser dessuten til flere høringsinnspill som uttrykker bekymring. Det gjelder «flere lærerorganisasjoner» som peker på at læringsanalyse kan «innsnevre bredden i dannelses- og utdanningsoppdraget og i fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 70). Dessuten er det «flere som uttrykker bekymring for at utviklerne av digitale læremidler og ressurser som benytter læringsanalyse, skal ha en for sterk styring på innholdet og opplæringen i skolen». En konsekvens kan være at det «skjer en dreining mot mer instrumentell trening av ferdigheter, og at opplæring med det helhetlige kompetansebegrepet for øye ikke vektlegges i like stor grad» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 80). Dette er viktige utfordringer.

På den annen side presenteres dilemmaene som potensielt kan ha store konsekvenser uten radikale forslag til endringer. Vi får lite innblikk i mulige årsaker, og vurderingene knyttes ikke til alvorlige interessemotsetninger, konflikter eller maktforhold. Det er ellers verdt å merke seg at innspillene som presenteres, er basert på aktører som har blitt invitert til innledende innspillsmøter. De representerer et bredt spekter av interesser, men det kan virke som at de mest profilerte kritiske røstene i debatten om ny teknologi i skolen ikke har blitt involvert. Det har på den annen side aktører med tydelige egeninteresser i å utvikle bruken av læringsanalyse og adaptiv læring i undervisningssammenheng: «BS Undervisning, Cappelen Damm, Cyberbook, Conexus, Disputas, Fagbokforlaget, Gyldendal, Hypatia, Kikora, LearnLab og IKT-Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2023b, s. 12).

Samlet sett kan vi si at rapporten *Læringsanalyse – noen sentrale dilemmaer* bidrar med viktige nyanseringer og problematiseringer, men uten at den dominerende teknologioptimistiske diskursen konfronteres i stor bredde. Det er i liten grad kritiske vurderinger av de grunnleggende forestillingene som har preget utviklingen siden 1990-tallet og de sentrale aktørene som har stått i front for den. Rapporten følges opp i den siste strategiske planen som Kunnskapsdepartementet har utarbeidet sammen med KS: *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030* (Kunnskapsdepartementet, 2023a).

Det samme gjelder flere bidrag fra forskerhold de siste årene. Adaptiv læring omtales som en ny mulighet for tilpasning. Det er en bevissthet om

personvernutfordringer og om kritiske synspunkter som er fremmet om mulige alvorlige konsekvenser. Samtidig er det gjennomgående eksempler på at alvoret nedtones: «Kunstig intelligens er ikke mer magisk enn at dette er programmer som løser vanskelige oppgaver, som for eksempel å tilrettelegge studentoppgaver eller skreddersy tilbakemeldinger» (Goodwin, 2020, referert i Gilje, 2022 andre avsnitt). Vi ser det i evalueringer av den faktiske bruken av adaptive læringsverktøy i norsk skole (jf. Krumsvik, 2023). De inneholder interessante betraktninger om utfordringer og fallgruver. De problematiserer og nyanserer slik vi ser i rapporten fra ekspertgruppa, men de utfordrer ikke den dominerende tenkningen eller de sterke teknologioptimistiske forestillingene. De stiller ikke spørsmål om hvor de kommer fra, hvordan de brukes, hva slags virkning de har, og hvorfor de fortsatt får leve videre. Vi ser det samme i store forskningsbaserte kunnskapsoppsummeringer om digitalisering i grunnsopplæring (jf. Munthe et al., 2022).

I Faircloughs terminologi kan vi si at hegemoniet opprettholdes. Det definerer hva som er gyldige representasjoner av verden, og hva som ikke er det (Fairclough, 1995a, s. 95). Slik kan vi konkludere med at det i vårt datamateriale foreløpig kan spores lite hegemonisk kamp knyttet til synet på adaptive læremidler til tross for ansatsene til noen nyanseringer og problematiseringer.

En juridisk orientert diskurs

En noe tydeligere formulert kritikk av både etablert tenkning og enkelte av hovedaktørene finner vi i det som kan oppfattes som en juridisk orientert diskurs. I stor grad er den forankret i Datatilsynets vurderinger gjennom noen år. Flere andre har reist tilsvarende innvendinger, men tilsynelatende ingen så konsistent og omfattende som Datatilsynet. Datatilsynet mener at bruken av adaptive læringsmidler og læringsanalyse byr på juridiske og etiske utfordringer som er helt nye for utdanningsfeltet:

Etter Datatilsynets oppfatning synes læringsanalysesystemet å behandle flere personopplysninger enn det som kan sies å være nødvendig for å oppfylle den rettslige forpliktelsen. Datatilsynet er altså tvilende til om kommunene kan

sies å være rettslig forpliktet til å bruke læringsanalyse og kunstig intelligens for å tilpasse opplæringen og vurdere elevene. (Datatilsynet, 2022, s. 10)

Her sås det tvil om de offentlige aktørene er «rettslig forpliktet» til å ta i bruk adaptive læremidler. I dette ligger det at den pågående utviklingen ut fra personvern hensyn er tvilsom basert på juridiske vurderinger. I Faircloughs terminologi framstår dette som et *ideologisk dilemma* (Fairclough, 2015, s. 108). På den ene siden oppfordrer utdanningsmyndighetene skolene til å ta i bruk de nye adaptive læremidlene, på den andre tydeliggjør Datatilsynet at det juridiske regelverket ikke ligger til rette for dette. Datatilsynet påpeker ellers at bruk av adaptive læremidler kan påføre elevene uønsket stress i skolehverdagen, omtalt som en *nedkjølingseffekt*. Overvåking kan endre elevenes atferd. Tidtaking kan oppleves som et press om å løse oppgavene raskest mulig, noe som kan gå på bekostning av kvalitet og læringsutbytte av oppgaveløsningen. Friheten til «å prøve og feile» kan bli redusert fordi alt de gjør med de digitale læremidlene, blir registrert og kan potensielt påvirke vurderingen. Dermed kan digitale systemer med mål om å gi den enkelte elev mer tilpasset opplæring føre til at elevene tilpasser sin opplæring og adferd til systemet. Datatilsynet peker videre på de potensielt store konsekvensene som feil og ukorrekte opplysninger i læringsanalyseverktøyene kan ha, og at det er en rekke grunner til at det kan oppstå (Datatilsynet, 2022, s. 14).

Utviklingen innen kunstig intelligens aktualiserer disse spørsmålene på nye måter, og Datatilsynet mener det er svært viktig å klargjøre skolenes handlingsrom for å bidra i utvikling på dette området i undervisningen (Datatilsynet, 2022, s. 18). Dette er et nytt område for de fleste, inklusiv Datatilsynet, noe som også fordrer brede tilnærminger: «Mulighetene er enorme, og relevansen av en forsvarlig og etisk tilnærming kunne ikke vært mer tydelig» (Datatilsynet, 2022, s. 18). I denne forbindelsen er det også interessant at Datatilsynet ti år tidligere fremmet tilsvarende betenkeligheter. I en høringsuttalelse til MOOC-utredningen konstaterte de at personvernutfordringene ikke ble tatt på alvor med hensyn til bruk av ny teknologi i undervisningen:

Vi mener det er en svakhet ved utredningen at den ikke går nærmere inn på personvernproblematikk, og heller ikke gir klare anbefalinger til ansvarlige myndigheter og/eller utdanningsinstitusjonene om å avklare hvilke plikter

som påløper etter personvernregelverket ved å ta i bruk MOOC. Vi vil i det følgende komme med kommentarer til de kapitlene vi mener særlig reiser problemstillinger knyttet til personvern. (Datatilsynet, 2014, s. 1)

De understreker at for eksempel bruken av «prediksjonsanalyse» som ligger i de nye analyseverktøyene, kan «befeste eksisterende fordommer og forsterke sosial ekskludering og lagdeling», og at beslutninger tatt basert på algoritmer kan lede til et «dataenes diktatur». På denne måten mener vi at Datatilsynet på mange måter kan sies å utgjøre den tydeligste motstemmen til den dominerende teknologioptimistiske diskursen i vårt materiale. De er åpne på at den teknologiske utviklingen går raskere enn den juridiske på dette området, og de påpeker flere juridiske fallgruver som utdanningssektorene må være klar over før de tar i bruk adaptive læremidler.

Ansatter til en fagforeningsdiskurs

I tillegg til Datatilsynets kritiske merknader basert på personvernutfordringene reises det fra fagforeningshold innvendinger av en litt annen type med utgangspunkt i spørsmål om ulikhet, den økte konkurransen og kommersialiseringen som digitaliseringen er en del av. Disse framstår ikke som veldig tydelige og konsistente i vårt materiale, i hvert fall ikke de seineste årene. Vi har like fullt inkludert som det vi oppfatter som ansatter til en diskurs knyttet til vurderinger av læringsanalyse. Vi finner dem i høringsuttalelsene til MOCC-utredningen, i første rekke fra UNIO, Hovedorganisasjonen for universitets- og høyskoleutdannede, men delvis også fra LO. Fra LOs uttrykkes det en mer allmenn bekymring for at teknologit utviklingen kan forsterke sosiale forskjeller i skolen (Landsorganisasjonen, 2014, s. 3). Men det er også tanker som har blitt brukt som del av den dominerende diskursen som argument for økt digital satsing i skolen.

UNIOs tilnærming er mer grunnleggende og favner videre. I kommentarene til de store forventningene som presenteres knyttet til bruk av læringsanalyse i skolen, understreker UNIO at de «stiller seg kritisk til at slike datautvinninger skal settes i system for å erstatte erfaring og profesjonell

vurdering som grunnlag for læringsfremmende tiltak» (UNIO, 2014). De følger også kritikken fra Datatilsynet: «Vi kan heller ikke se at spørsmålet om personvern er berørt i denne sammenheng.» UNIO fremmer ellers en mer allmenn kritikk som går på teknologioptimismen og på troen på «økonomisk gevinst og effektiv ressursutnyttelse». De savner «en grundigere drøfting rundt de økonomiske sidene ved MOOC og en drøfting av hva de faglige gevinstene egentlig består i». De spør også hva konsekvensene kan være av å slippe til store kapitalsterke aktører som er avhengige av «markedsføring og business-strategier». I forlengelsen av det undrer de seg på om «faktiske utdanningsbehov og kvalitet risikerer å komme i andre rekke» (UNIO, 2014).

Ansatter til en mer allment kritisk diskurs

I de nyanseringene og problematiseringene som vi har presentert som del av bidiskursene foran, ligger det et betydelig potensial for kritisk refleksjon rundt den utviklingen som er i gang knyttet til læringsanalyse og adaptiv læring. De inneholder imidlertid ikke noen mer fundamental kritikk av digitaliseringen i skolen. Som vi anførte i forbindelse med rapporten *Læringsanalyse – noen sentrale dilemmaer*, kan det virke som de mest kritiske røstene ikke har fått slippe til.

Det er likevel eksempler på at det skjer selv om det i vårt materiale ikke er knyttet til adaptiv læring. Da dreier det seg imidlertid om korte, summariske presentasjoner som får lite oppmerksomhet og ingen betydning for konklusjonene som trekkes. Igjen kan vi bruke MOOC-utredningen som eksempel. Her trekkes det blant annet inn forskning som konstaterer at «mange av aktørene er svært lite opptatt av utbyttet studentene får av kursene», at grunnlaget for de nye kursene er «en behavioristisk pedagogikk som allerede er utdatert», at det er «muligheten for å tjene penger som er den virkelige motivasjonen bak utviklingen de siste årene», og at opplæringen gjennom de nye plattformene «ikke evner å lære deltakerne de mer sammensatte ferdighetene utdanning skal gi, for eksempel kritisk tenkning og kreativitet» (NOU 2014: 5, s. 34).

Denne typen eksempler er imidlertid svært sjeldne i vårt materiale, selv om vi vet at tilsvarende synspunkter finnes i større monn hvis vi inkluderer tekster fra feltet mer generelt.

Adaptiv læring – det nye mantraet?

Adaptiv læring har de siste årene på mange måter blitt et helt sentralt honnørord i framstillingen av ny teknologi i skolen. Det har avløst, men også i en viss grad tatt opp i seg tidligere nøkkelbegreper som har satt fokus på de unikt nye kvalitetene og mulighetene. Lovnader om individuelt tilpassede læringsaktiviteter passer godt overens med sentrale utdanningspolitiske mål. Og de nye læringsanalytiske teknologiene i kjølvannet av den omfattende digitaliseringen har bidratt med redskaper som så langt har gitt store gevinster både politisk og økonomisk. Slik kan vi si at adaptiv læring på mange måter har framstått som det nye mantraet.

Dette preger det vi har omtalt som den dominerende teknologioptimistiske diskursen. Vi finner den i de sentrale offentlige plandokumentene og hos de store forlagene som så langt har satset mest på adaptiv læring her i landet. Diskursen har imidlertid også vært støttet av sentrale fagpersoner på feltet og er i samsvar med ledende miljøer internasjonalt. Slik er det med henvisning til Norman Fairclough naturlig å se dette som deler av en globaliseringsdiskurs. Med utgangspunkt i Faircloughs begreper har vi også sett hvordan denne diskursen i stor grad er kjennetegnet av omfattende bruk av common sense-oppfatninger, allmenne antakelser om teknologiens store betydning for skole- og samfunnsutviklingen, bruk av nominaliserte enheter der utviklingen ikke knyttes til aktører, og veldig lite nyanseringer og problematiseringer.

Ellers er det mulig å peke på tendenser til at denne hoveddiskursen i økende grad blir utviklet, delvis imøtegått og/eller kombinert med andre typer diskurser. Det vanligste har vært i ulik grad å problematisere og nyantere noen av de sentrale common sense-oppfatningene. På det grunnlaget har vi pekt på mulig konkurrerende diskurser i det analyserte materialet: 1) en dilemmaorientert diskurs med hovedforankring i de nyeste offentlige utredningene og bidrag fra akademia, 2) en juridisk orientert diskurs forankret i personvernspørsmål og i første rekke Datatilsynet, 3) ansatser til en fagforeningsdiskurs, og 4) en mer allment kritisk diskurs.

Disse diskursene representerer viktige bidrag til en bredere forståelse av utviklingen, men de ser så langt ut til å ha hatt liten innvirkning på utformingen av politikken på utdanningsfeltet. Slik kan vi med utgangspunkt i Fairclough si at hegemoniet opprettholdes, og at det foreløpig er få spor av

hegemonisk kamp i vurderingene av adaptive læremidler til tross for stadig flere ansatser til nyanseringer og problematiseringer.

Å ta utgangspunkt i beskrivelser av adaptiv læring som et relativt nytt fenomen kan ha begrenset mulighetene til å få et bredere bilde av disse diskursene. En mer generell tilnærming til feltet kan derfor opplagt bidra til å utfylle det. Det er interessant å få et bedre innblikk i de ulike diskursene som gjør seg gjeldende. Og det er ikke minst viktig å få en bevissthet om grunnlaget for dem, hvilke tanker og verdier som de sentrale antakelsene bygger på, og hvilke interesser de tjener.

Referanser

- AltSchool. (2018, 1. oktober). *About Us*. <https://www.altschool.com/about-us>
- Bimber, B. (1990). Karl Marx and the three faces of technological determinism. *Social Studies of Science*, 20(2), 333–351. <https://doi.org/10.1177/030631290020002006>
- Bouvet. (2023). *Plattform, innsikt, analyse*. Hentet den 17. april 2023 fra <https://www.bouvet.no/vijobber-med/plattform-innsikt-og-analyse>
- Datatilsynet. (2014). Datatilsynets høringsuttalelse – NOU 2014:5 MOOC til Norge. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6000f7bc6514e369b584b29e1180fb6/dt.pdf?uid=Datatilsynet>
- Datatilsynet. (2022). *Sluttrappport fra sandkasseprosjektet med KS, SLATE ved UiB og Utdanningsetaten i Oslo kommune. Temaer: Rettslig grunnlag, personvernkonsekvensvurdering (DPIA) og åpenhet*. <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/sandkasse-for-kunstig-intelligens/ferdige-prosjekter-og-rapporter/avt-sluttrappport/>
- Edley, N. (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse as Data. A Guide for Analysis* (s. 189–228). Sage Publications.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Longman.
- Fairclough, N. (2003a). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2003b). *New Labour, New Language?* (2. utg.) Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and Power* (3. utg.). Longman.
- Gilje, Ø. (2022). Kunstig intelligens og læringsanalyse for læring og vurdering. *Utdanningsnytt.no*. Hentet 15. januar 2023 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-kunstig-intelligens/kunstig-intelligens-og-laeringsanalyse-for-laering-og-vurdering/308614>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Gyldendal. (2020). *Dette er Smart Øving*. Hentet den 17. april 2023 fra <https://www.gyldendal.no/artikler/dette-er-smart-oving/>
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn – om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal Akademisk.
- Klausen, S. W. (2020). *Fra kritt til programmering* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet.] <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2643315>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2019). *Regjeringens digitaliseringsstrategi for offentlig sektor 2019–2025*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/ikt-politikk/digitaliseringsstrategi-for-offentlig-sektor/id2612415/>
- Krokan, A. (2015). *Adaptiv læring og læringsanalyse for raskere og bedre læring*. <https://www.krokan.com/arne/2015/06/11/adaptiv-laering-og-laeringsanalyse-for-raskere-og-bedre-laering/>
- Krumsvik, R. J. (2023). Adaptive learning tools and artificial intelligence in schools – some trends. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 18(1), 4–7.

- Krumsvik, R. J., Egelandsdal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø. & Eikeland, O.-J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Kommunesektorens organisasjon (KS) og Universitetet i Bergen.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering – Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. (Strategiplan 2017–2021). https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan for digitalisering av grunnsopplæringen 2020–2021*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e-2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnsopplæringen-2020-2021.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023b). *Læringsanalyse – noen sentrale dilemmaer. Delrapport fra ekspertgruppen for digital læringsanalyse*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e1d6eec14bf34762ba01230e81cdc191/no/pdfs/f-4476-b-rapport-digital-laeringsanalyse.pdf>
- Kunnskapsdepartementet/KS. (2023a). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole 2023–2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3fc31c3d9df14c-c4a91db85d3421501e/no/pdfs/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur.pdf>
- Landsorganisasjonen. (2014). *Høring – NOU 20145 MOOC til Norge. Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. https://www.regjeringen.no/contentassets/e6000f7bc6514e369b584b29e1180fb6/lo.pdf?uid=Landsorganisasjonen_i_Norge
- Munthe, E., Erstad, O., Njå, M. B., Forsström, S., Gilje, Ø., Amdam, S., Moltudal, S. & Hagen, S. B. (2022). *Digitalisering i grunnsopplæring; kunnskap, trender og framtidig forskningsbehov*. Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger.
- NOU 2014: 5 (2014). *MOOC til Norge. Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ff86edace9874505a3381b5daf6848e6/no/pdfs/nou201420140005000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23 (2019). *Høring NOU 2019:23 Ny opplæringslov*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>
- Selwyn, N. (2017). *Skolan och digitaliseringen: Blir utbildningen bättre med digital teknik?* (L. Kollberg, Overs.). Bokförlaget Daidalos.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- St.meld. nr. 24 (1993–1994). *Om informasjonsteknologi i utdanningen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- St.meld. nr. 27 (2015–2016). *Digital agenda for Norge*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/fe3e34b866034b-82b9c623c5cec39823/no/pdfs/stm201520160027000dddpdfs.pdf>
- UNIO. (2014). *Unios høringsvar til høring av NOU 2014–5 MOOC til Norge*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6000f7bc6514e369b584b29e1180fb6/unio.pdf?uid=Unio>
- Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. (2001). *Discourse as Data: A Guide to Analysis*. Sage Publications Ltd.

Bjørger, A.M. (2024). Barns opplevelse av teknologi mellom skole og fritid: Hva ser barneskoleelever som viktig i aktiviteter med nettbrett? I A. M. Bjørger, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 147–168). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400407>

Kapittel 7

Barns opplevelse av teknologi mellom skole og fritid

Hva ser barneskoleelever som viktig i aktiviteter med nettbrett?

Anne Mette Bjørger

SAMMENDRAG: Dette kapitlet tar utgangspunkt i eksempler fra intervjuer med elever på 5.–7. trinn og undersøker hva de tenker og mener om aktiviteter med nettbrett, sett i relasjon til fritiden. Hensikten er belyse hva deres perspektiver kan bety for engasjement og læring i aktiviteter som involverer teknologi. Kapitlet supplerer andre studier innenfor sosiokulturelt orientert forskning som også er opptatt av barn og unges teknologibruk og læring på tvers av skole og fritid. Eksempelene viser at elevene er opptatt av å kunne ta egne valg og utforske teknologi og virkemidler. Fritidserfaringene blir inkludert og skaper engasjement, men de blir også usynlige i skolearbeidet. Fritidserfaringene kommer også til syne i ikke-faglige aktiviteter, først og fremst utenfor klasserommet. Eksempelene viser hvordan skolens rammer og forventninger legger føringer for elevenes bruk og opplevelser, både i og utenfor skolen. Elevenes opplevelser, forventninger og praksiser både brynes mot og sammenfaller med skolens tilnærming til nettbrett som læringsverktøy. Kapitlet understreker potensialet som ligger i at skolen bygger bro til elevenes læring og identitetsbygging i fritiden.

NØKKELORD: digitale praksiser, elevenes perspektiver, skole, fritid.

ABSTRACT: This chapter is based on interviews with pupils in 5th–7th grades and explores what they are concerned about in activities with tablets seen in relation to their leisure. The purpose is to shed light on what their perspectives can mean for engagement and learning in technology-related activities. The chapter supplements other studies within socio-culturally oriented research focusing on children and young people's use of technology and learning between school and leisure. The examples show that the pupils are concerned with being able to make their own choices and explore technology and tools. Leisure experiences are included and create a commitment, but they also become invisible in academic activities. Leisure experiences also come to the fore in non-academic activities, primarily outside the classroom. The examples show how the school's framework and expectations set guidelines for pupils' use and experiences, both in and out of school. The pupils' experiences, expectations and practices are contrasted against and coincide with the school's approach to tablets as a learning tool. The chapter highlights the potential benefits of bridging the gap between pupils' school learning and their identity-building in their leisure time.

KEYWORDS: digital practices, pupils' perspectives, school, leisure.

Innledning

*På fritida er man jo ikke på skolen og da er man på YouTube.
På skolen bruker man det [nettbrett] som et skoleverk-
tøy, men hjemme så er det mest for å spille og sånt.*
(Peder, 7. trinn)

Sitatet er hentet fra et gruppeintervju med barneskoleelever om hvordan de opplevde muligheter og utfordringer med nettbrett på skolen og i fritiden. Det viser hvordan Peder opplever aktiviteter med nettbrett på ulike måter, alt etter hva det brukes til, og i hvilken sammenheng aktiviteten foregår. Sitatet sier også noe om hvordan teknologibruk er tett sammenvevd med andre hverdagsaktiviteter, som spill, samvær med venner eller skolearbeid (Drotner, 2008).

Dette kapitlet skal handle om hvordan barneskoleelever opplever å bruke nettbrett på skolen, sett i relasjon til fritiden. Medietilsynet (2022, s. 17) rapporterer at 73 prosent av 9–18-åringer har tilgang til nettbrett, enten ved å ha sitt eget eller ved å dele med andre. Rapporten viser også at flere barn i barneskolealder har tilgang, sammenlignet med de unge i ungdomsskole- og videregåendealder. Nettbrett er også blitt populære å bruke i undervisningen i mange barneskoler både i Norge og i den vestlige verden (Fjørtoft et al., 2019; Mulet et al., 2019). Medie- og teknologiutviklingen gir muligheter for læring både i og utenfor skolen ved at barn og unge kan utforske, produsere og dele innhold. Mange forskere er opptatt av koblinger og gap mellom teknologibruk i skole og fritid, herunder hvordan barn og unges fritidserfaringer med teknologi kan bli ressurser for læring og identitetsarbeid i klasserommet (Buckingham, 2003; Drotner, 2008). Med nettbrett som eksempel er intensjonen i dette kapitlet å bidra med innsikt i hva barn og unge tenker og mener om egen teknologibruk, hva de ser som viktig og meningsfullt, hva de er opptatt av, og hvorfor. Slik kan vi øke forståelsen for hvorfor de velger å engasjere seg i aktiviteter med teknologi, noe som er viktig for å diskutere muligheter og utfordringer i skolens arbeid med å inkludere elevenes fritidserfaringer med teknologi (Burnett, 2015, s. 200; Juuhl & Michelsen, 2020). Dette kapitlet belyser følgende spørsmål: Hva kjennetegner aktiviteter med nettbrett i barneskolen, slik elevene ser det? Hva opplever elevene som viktig og meningsfullt, og hva ser de som utfordrende? Hvordan oppleves nettbrett i skolen sett i relasjon til fritiden?

For å belyse disse spørsmålene tar kapitlet utgangspunkt i eksempler fra et forskningsprosjekt som undersøkte bruk av nettbrett på to barneskoler (Bjørgen, Fritze & Haugsbakk, 2018). Her møter vi elever på 5.–7. trinn som forteller om sine opplevelser med nettbrett i skolen, sett i relasjon til fritiden. Analysen bygger på innsikter fra New Literacy Studies-tradisjonen (Lankshear & Knobel, 2006), som forstår digitale aktiviteter som sosialt forankret. Siden data ble samlet inn på skolen, er det spesielt interessant å se hvordan skolekonteksten farget elevenes opplevelser, og hva dette kan bety for læring (Burnett, 2015, s. 200). Spørsmålene som belyses her, er relevante om vi ser til læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette forplikter skolene til å utvikle elevenes digitale ferdigheter, kunnskaper og kompetanser, blant annet ved å introdusere dem for ulike tekster, uttrykksmåter og arbeidsformer, inkludert de som har utgangspunkt i elevenes fritidserfaringer. Kapitlet er inspirert av Buckingham (2003; 2020) tilnærming til undervisning om medier og «media literacy», eller digital kompetanse i norsk oversettelse. Denne tilnærmingen har barn og unges medieerfaringer fra fritiden, kombinert med praksis, som utgangspunkt for skolens arbeid med å utvikle elevenes kritiske refleksjoner omkring egen teknologibruk. Digital kompetanse er imidlertid ikke hovedfokus her, men brukes mer som en ramme for å diskutere hvordan skolen kan gjøre undervisningen engasjerende og relevant ved å koble seg på elevenes fritidserfaringer. Kapitlet relaterer seg til sentrale områder i mediepedagogikken, spesielt til mediasosialisering og undervisning med medier (Fritze et al., 2015).

Først gjennomgår relevante studier og teoritradisjoner knyttet til teknologibruk i skolen, sett i relasjon til fritiden. Deretter vil eksempler fra nettbrettstudien illustrere poenger og argumentasjon i teorigjennomgangen. Til slutt diskuteres betydningen av å ha innsikt i elevenes perspektiver knyttet til skolens arbeid med å bygge bro til elevenes læring og identitetsbygging utenfor skolen.

Forskning på barn og unges teknologibruk mellom skole og fritid

Med framveksten av digital teknologi har en voksende mengde studier bidratt med innsikt i hvordan barn og unge opplever og skaper mening i koblinger

og gap mellom aktiviteter med teknologi på tvers av skole og fritid. Studiene er opptatt av hvordan nye teknologier og uttryksmåter kan motivere og engasjere ved å gi de unge muligheter til å være utforskende innholdsprodusenter, og dele innhold i nye aktiviteter og fellesskap på måter som fremmer identitetsbygging og læring (Drotner, 2008; Ito et al., 2019; Lankshear & Knobel, 2006; Tønnessen, 2007). En rekke studier dokumenterer hvordan barn og unge utforsker teknologi ved å gjenbruke, endre og remikse innhold på kreative måter og til egne formål. Drotner (2008) beskriver slike måter å lese, skrive og kommunisere på som «selvskapte digitale praksiser» (s. 179). Ito et al. (2019) og Lankshear og Knobel (2006) betegner de unges digitale praksiser som mer deltakende, delende og samarbeidsorienterte enn slik vi ofte finner det i skolen. Utgangspunktet for studiene er akademiske debatter som handler om gap og spenninger mellom fritidspraksiser og skolens teknologibruk. Studiene er opptatt av å se teknologibruk i skole og fritid i sammenheng slik at vi kan få øye på hva dette kan bety for barn og unge.

Digital innholdsproduksjon i undervisning

De britiske forskerne Buckingham og Sefton-Green har siden 1990-tallet vært opptatt av hvordan skolen kan bruke elevenes medieerfaringer fra fritiden som ressurser i undervisning. Denne tilnærmingen dreier oppmerksomheten bort fra teknologiens effekter og over mot å forberede de unge på å kunne delta i mediekulturen på kompetente og kritiske måter. Digital innholdsproduksjon kan gi de unge muligheter for å inkludere, presentere og analysere innhold og uttryksmåter som er kjent for dem fra før. Slik kan de engasjeres i fag på nye måter, og de kan utvikle identitet og kritiske refleksjoner omkring egne valg og preferanser (Buckingham, 2003; Buckingham & Sefton-Green, 1994).

Mange er etter hvert blitt opptatt av hvordan digital innholdsproduksjon kan åpne for å engasjere elevene på nye måter. Norske og internasjonale studier framhever verdien i å la elever arbeide med digitale fortellinger (Hull & Greeno, 2006; Nordkvelle et al., 2017). Digitale fortellinger vokste fram fra amerikansk kunstbevegelse på 1980-tallet og er blitt populære arbeidsmåter i norske skoler og i skoler rundt om i den vestlige verden (Haug et al., 2012). Dette er en prosjektorientert og multimodal uttryksmåte som har som mål å utvikle elevers og studenters personlige narrativ gjennom korte, multimediale fortellinger og med utgangspunkt i uttrykksformer, sjangre og arbeidsmåter de kjenner fra før.

Poenget her er at arbeid med slike fortellinger kan åpne for at elevenes fritidsinteresser, som musikk, gaming, idrettsaktiviteter og kjæledyr, kan bli ressurser for læring og identitetsbygging (Drotner, 2008; Erstad & Silseth, 2008).

Vi finner mange av de samme utgangspunktene i studier av bruk av nettbrett i skolen. Med utgangspunkt i nettbrettens intuitive design, apper, berøringsskjermer og internetttilgang er man opptatt av potensialet for kreativ, utforskende og samarbeidsorientert innholdsproduksjon (Berrum et al., 2018; Fjørtoft et al., 2019). Det framheves hvordan elevene kan bygge identitet ved å få bruke fritidserfaringer med nettbrett som utgangspunkt for å lage produkter basert på egne valg (Andersson & Hashemi, 2016, s. 83; Aarsand, 2019). Strømman (2020, 2022) har undersøkt hvordan elever på 6. trinn erfarte arbeidet med multimodale framstillinger av univers og planeter. Studiene viser at elevene så det som positivt å få utforske identitet ved å utnytte muligheter til samskaping, og få omforme og remikse kjente uttrykksformer fra blogging, musikkproduksjon og gaming. Strømman løfter også fram det potensialet som kan ligge i at elevene får bruke skolerelaterte apper og læringsspill hjemme, da dette kan hjelpe de å se koblinger til fritidspraksiser (2022, s. 105). I en studie av irske barneskoleelevers opplevelser av nettbrett viser Dunn et al. (2018, s. 826) at elevene så det som viktig å få muligheter til å leke og utforske nettbrettene. De så det også som viktig at arbeid med lekser kan skape kontinuitet mellom skole og hjem.

Fellesnevner i studiene – utgangspunkt i de unges perspektiver

En fellesnevner i rekken av studier er at de tar utgangspunkt i de unges perspektiver på teknologibruk. Man er opptatt av å undersøke teknologibruk i sammenheng med situasjoner og kontekster de inngår, og hvordan disse muliggjør eller begrenser deltakelse og opplevelse (Lankshear & Knobel, 2006). Dette kan kalles en medieetnografisk tilnærming, og den åpner for å forstå hvordan brukssituasjonen blir en del av meningsskapingen (Schofield & Frantzen, 2018, s. 26; Tønnessen, 2007). Vi finner de samme perspektivene i forskningstradisjonen *New Literacy Studies* (Coiro et al., 2008). Denne har siden 1960-årene dannet basis for en lang rekke internasjonale og nordiske studier av barn og unges teknologibruk på tvers av læringskontekster (Juuhl & Michelsen, 2020). *New Literacy Studies* bygger på innsikter fra 1970-årenes etnografisk orienterte studier av lese- og skrivepraksiser, eller literacy-prak-

siser, forstått som sosiale praksiser forankret i kontekst og kultur (Scribner & Cole, 1981). Fokus på kontinuitet og brudd i barns læring i og utenfor skolen finner vi også igjen hos både Dewey (1998) og Vygotskij (1978). Det å delta i aktiviteter hvor en kommuniserer og uttrykker seg med teknologi, forstås som noe sosialt og samhandlende, og hvor intensjonen er å vise hva en kan og hvem en vil være (Hull & Greeno, 2006; Klomsten, 2018). Juuhl og Michelsen (2020, s. 20) understreker at aktivitetene framstår som verdifulle for barna selv, noe som bidrar til læring. I tråd med New Literacy Studies-tradisjonen ser forfatterne det som tankevekkende at læringsverdien i fritidskulturen står i delvis kontrast til hvordan skolen gir verdi til etablerte praksiser og til produkter, framfor til prosessen i seg selv.

... og kritikk av skolen

En annen fellesnevner i studiene er en underliggende kritikk av skolen for ikke å anerkjenne elevenes fritidspraksiser og for å gi større verdi til etablerte praksiser, sjangre og individuelt arbeid med tekstbaserte uttrykksformer (Juuhl & Michelsen, 2020; Lankshear & Knobel, 2006). Mange argumenterer for å tette gapet mellom teknologibruk innenfor og utenfor skolen ved å inkludere fritidspraksiser for å bygge bro til elevenes hverdagsliv. Maybin (2007) argumenterer for at literacy-praksiser «closely embedded in pupils' local negotiations of relationships and identities» (s. 6) må anerkjennes og supplere skolens praksiser. Hun dokumenterer hvordan «uoffisielle», fritidsbaserte lese- og skrivepraksiser hos britiske skolebarn både er usynlige og smelter sammen med skolens «offisielle» praksiser. Burnett (2015) har også studert hvordan britiske skolebarn opplever og forstår innholdsproduksjon med bruk av PowerPoint og video. Hun fant at dette både samsvarte og brøt med lærernes intensjoner. Burnett argumenterer for at det er sentralt å se hvordan samspillet mellom teknologi, medelever, lærere, oppgaver og klasseromskontekst gir retning til elevenes engasjement og deltakelse i aktivitetene (s. 200). Björkvall og Engblom (2010, s. 290) dokumenterer noe av det samme. De fant at svenske barneskoleelever brukte og fortolket fotoredigeringsapplikasjoner på måter som ikke var i tråd med hvordan læreren mente de skulle lage multimodale skjermttekster. Ifølge forfatterne kan uformelle digitale aktiviteter i klasserommet tilby alternative måter å utforske potensialet i ressursene på, men ofte undervurderes disse som kilder til læring. Noe av det samme viser

Aarsands (2019) studie av småskoleelevers innholdsproduksjon på nettbrett og smarttelefoner. Aarsand fant at elevene tilpasser seg og lærer seg måter å arbeide med teknologi og andre ressurser på som samsvarer med det de forstår at skolen og lærere har definert som viktig. Andersson og Hashemi (2016) viser hvordan svenske barneskoleelever, i arbeid med nettbrett og pc, oftest valgte uttrykksformer som samsvarte med etablerte tekstbaserte sjangre (s. 95). Flere skandinaviske studier peker på at informasjonssøk, nedlasting og gjengivelse av skriftlige kilder ofte er de mest typiske aktivitetene også når elevene jobber digitalt (Gilje et al., 2016). Ifølge Juuhl og Michelsen (2020) gir norske og nordiske studier ulike svar på om skolen makter å bygge bro til elevenes fritid. Mens flere studier dokumenterer brobygging, viser andre at noen elever i mindre grad opplever muligheter til å videreutvikle fritidspraksiser i klasserommet (Bjørgen & Erstad, 2015; Drotner, 2008; Strømman, 2022).

Noen utfordringer med å inkludere fritidspraksiser i undervisningen

De nevnte studiene synliggjør noen av utfordringene med å inkludere fritidspraksiser i klasserommet. Forventninger, føringer og historikk sitter i klasserommets vegger og gjør at elevene tilpasser seg, eller eventuelt bryter med, lærerens planer og forventninger. Flere understreker at lærerens anerkjennelse av fritidspraksiser, sammen med god pedagogisk tilrettelegging, er nøkkelfaktorer for å skape gode læringssituasjoner hvor elevene opplever at koblingene mellom fag og fritidserfaringer blir engasjerende (Andersson & Hashemi, 2016; Hashemi & Cederlund, 2016; Strømman, 2020, 2022). Manglende anerkjennelse kan bunne i at læreren er skeptisk eller utrygg på hvordan fritidspraksiser kan inkluderes i fagene. Dette kan stamme fra erfaringer med at enkelte fritidspraksiser bringer fram spørsmål det kan være vanskelige å håndtere, for eksempel knyttet til rus, alkohol og kriminalitet (Silseth & Erstad, 2022, s. 2). Lærere kan også ha negative opplevelser med forstyrrelser fra elever som fristes til å bruke teknologi til andre ting enn fag, slik Blikstad-Balas (2016) dokumenterer i en studie av pc-bruk i videregående skole. Som Maybin og Burnett, problematiserer hun skillet mellom faglige og utenomfaglige aktiviteter ved å peke på at disse ofte flyter over i og supplerer hverandre. Det må derfor være tydelig for elevene hva som er forventninger til hva, og hvordan de skal jobbe med oppgaver og teknologi (Blikstad-Balas,

2016, s. 142; Krumsvik, 2016). Silseth et al. (2017, s. 51–52) understreker andre sider ved pedagogisk tilrettelegging, for eksempel at det ikke er nok at læreren kun refererer til fritidserfaringer. Lærere må skape en faglig samtale der fritidsressursene får en pedagogisk funksjon som hjelper elevene å forstå faglige problemstillinger. Elevene på sin side må oppleve koblingene mellom fag og fritidserfaringer som relevante. Vi kan heller ikke forvente at elevene klarer å gjøre disse koblingene helt av seg selv. Ressurser som bringes inn, må være kjent for de fleste elevene, ikke bare for en eller noen få. Følgelig må lærere være bevisste på hvordan fritidserfaringer, i form av innhold, arbeidsmåter og teknologi, kan og bør kobles til de faglige rammene (Silseth et al., 2017; se også Buckingham, 2003, 2020).

Teknologibruk som digitale praksiser – et sosiokulturelt teoriperspektiv

Med fokus på elevenes opplevelse og meningskaping tar vi utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av læring som noe som skapes sammen med andre i bestemte aktiviteter og kontekster og med bruk av kulturelle redskaper, både språklige og materielle (Säljö, 2010; Wertsch, 1998). Fritids- og skolekonteksten forstås som overlappende, noe som gjør det mulig å studere teknologibruk på tvers, og som dreier fokus vekk fra teknologioptimistiske eller pessimistiske forestillinger (Lankshear & Knobel, 2006). Når vi tar utgangspunkt i læring som noe som skapes i sosial interaksjon, så blir det sentralt å se hvordan elevene forholder seg til og skaper mening i aktiviteter med nettbrett. Vi ser hvordan de får muligheter til å delta i aktiviteter hvor de kan utforske nettbrettene og samhandle med hverandre. Denne tilnærmingen kan hjelpe oss å se hvordan bruk og fortolkninger av nettbrett er influert av predefinerte forventninger til bruksmåter som er mediert av teknologien, så vel som av kultur, normer og regler i kontekstene (Wertsch, 1998; Aarsand, 2019). Som både Wertsch og Säljö understreker, vil introduksjon av ny teknologi i sosiale aktiviteter ikke bare endre aktivitetene, men også forestillingene våre om hva vi kan og bør lære (Säljö, 2010, s. 56). Nettbrett kan for eksempel formidle lek, underholdning og læring, noe sitatet innledningsvis viser. Bruk

av nettbrett kan derfor bety ulike ting i skole og fritid. Begrepet digital praksis er relevant da det favner både aktivitetene og forestillingene som elevene tillegger disse og de gitte kontekstene (Maybin, 2007, s. 4).

Argumentasjonen så langt bygger på antakelser om at elevene engasjerer seg når de kjenner seg igjen i aktivitetene og opplever at egne valg og erfaringer anerkjennes (Lankshear & Knobel, 2006). I en situert tilnærming ses læring og identitet som tett sammenvevd. Vårt utgangspunkt er en forståelse av læring som endret deltakelse, nærmere bestemt at det å lære endrer hvem vi er og ønsker å være. New Literacy Studies-tradisjonen understreker at skolens relevans hviler på at undervisningen speiler og utfordrer elevenes sosiale identitet fra hverdagslivet utenfor skolen. Denne tilnærmingen utvider tradisjonelle forståelser av identitet som noe som er knyttet til gitte sosiale roller (Erstad, 2018; Hull & Greeno, 2006).

Eksempler på elevers opplevelse av aktiviteter med nettbrett i skolen, sett i relasjon til fritiden

Eksemplene som presenteres, tar utgangspunkt i data og publikasjoner fra et forskningsprosjekt hvor vi var tre kolleger som undersøkte bruk av nettbrett på to barneskoler (Bjørgen et al., 2018, 2021). Vi intervjuet 32 elever på 5., 6. og 7. trinn, samt deres trinnlærere. Vi observerte også undervisningen på disse trinnene. Datainnsamlingen foregikk våren 2016 og våren 2017. Skolene hadde brukt nettbrett siden 2015, så på tidspunktet for datainnsamlingen hadde elever og lærere heller begrenset erfaring med nettbrett¹. Det er altså eksempler fra intervjuene med elevene som er utgangspunktet her. Vi spurte for eksempel om hvordan de pleide å bruke nettbrett i fag og i fritiden, om erfaringer med å skrive, lese, presentere og samarbeide, om informasjonssøk, om morsomste aktivitet med nettbrett og om hvordan lærerne pleide å bruke nettbrett. Vi var på leting etter beskrivelser som kunne si noe om hva elevene var opptatt av og opplevde som viktig, meningsfullt eller utfor-

1 Kommunen innførte nettbrett på de to skolene i 2015 som en utprøving, men vårt prosjekt er ikke koblet til dette.

drende. Vi så også etter spor av hvordan skolekonteksten virket inn, samt om det ble tilrettelagt for at elevene fikk bygge på fritidspraksiser. Der det er relevant, suppleres elevintervjuene med inntrykk fra observasjonene og med lærerintervjuene. Presentasjonen av eksempler samler seg om to utvalgte hovedtemaer: opplevelser av digital innholdsproduksjon og bruk av nettbrett i skole og fritid. De valgte eksemplene brukes først og fremst for å belyse og diskutere poenger og argumenter fra kunnskapsfeltet, ikke for å dokumentere forskningsresultater. Eksemplene kan også utdype det som tidligere er publisert fra nevnte forskningsprosjekt, spesielt knyttet til samspillet mellom elever, teknologi, aktiviteter og klasseroms- og fritidskontekst, og hvordan dette gir retning til elevenes engasjement. Eksemplene er ikke unike på noen måte, og de kan sikkert tolkes på flere måter.

Ifølge elevene ble nettbrett brukt flittigst i fagene engelsk, norsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk. Elevene hadde hvert sitt nettbrett utstyrt med animasjonsapper som PhotoStory og PuppetPals, tegneappen Paper, lese- og skriveapper som Sagaby og Bookwriter og iThoughts, Keynote og PowerPoint. Hovedinntrykket var at de aller fleste var godt vant med å bruke digital teknologi både i og utenfor skolen. Lærerne hadde fått opplæring, men det varierte hvor kompetente de opplevde seg.

Digital innholdsproduksjon – om å utforske og begrense seg

Elevene fortalte at de opplevde timer hvor de fikk bruke nettbrett, som morsomme: «Jeg gleder meg mer til timene nå enn før fordi det er en morsommere måte å lære på» (Astri, 6. trinn). Det morsomme ble assosiert med aktiviteter hvor de fikk lage noe, som musikkvideo, animasjonsfilm, tegninger og bilder, og hvor de fikk velge apper, uttrykksformer og måter å presentere innholdet på. Sigurd på 6. trinn bekreftet at det var morsomt å lage film, «fordi da kan man bruke kreativitet [...] man kan ta med temamusikk og sånne ting». Sofie på 5. trinn fortalte at det var gøy å lage bok og vise den fram til andre, noe medeleven Emma istemte: «Du kan velge layout og lage font og sånt, og det er kult.» Eline og flere av elevene på 5. trinn fortalte at de likte appen PuppetPals med lyd støtte, noe de fikk bruke ganske ofte:

Hvis jeg for eksempel skal være prinsesse i et teater, så kan jeg søke på prinsessen i Norge eller noe sånt på Safari, og så kan man

på en måte ha det med i teateret, og lage PowerPoint. Også bruker vi det noen ganger i engelsken for å øve på uttale. (Eline, 5. trinn)

I dette utdraget konkretiserer Eline hva hun synes er morsomt, nemlig å være prinsesse i et teater. Hun beskriver hvordan hun vekslet mellom å bruke internett, PowerPoint og appen PuppetPals. Videre fortalte hun at det var både moro og flaut da medelever hørte på opptak av engelsk uttale i PuppetPals: «Det er litt flaut fordi det er så mange som tuller og da sier man det feil og det er litt gøy. Men da begynner alle å le fordi vi synes det er morsomt.» Eksemplet, sammen med flere andre uttalelser, forteller noe om hvordan nettbrett åpner for å utforske uttrykksformer, for samarbeid, samt å vise fram ferdig produkt. Flere ga imidlertid uttrykk for at det ikke var så ofte de fikk lage noe: «Veldig sjelden egentlig», ifølge Halvard på 6. trinn. Dessuten mente noen at det ikke var like moro nå som like etter at de fikk nettbrettene. Elevene brukte som regel å jobbe alene, til tross for at de trakk fram muligheter for samarbeid. I samtaler om virkemidler kom det fram hvordan læreren utfordret dem til å reflektere over hvordan valg av virkemidler «passet» til den gitte oppgaven:

Ja, noen ganger sier de at vi ikke kan velge sånn rockemusikk, fordi det må passe. Fordi da hører man ikke hva du sier. Det blir liksom det som er fokuset, musikken, og ikke filmen. Man må liksom begrense litt. (Ivar, 5. trinn)

På spørsmål om de fikk redigere i tekster, fortalte noen at flere lærere ikke likte at de for eksempel skiftet farge på teksten: «Det er ikke alle som liker at man redigerer. Alle legger inn en kommentar, liksom: `Jeg liker ikke at du forandrer på skriften eller fargen og litt sånn` » (Eline, 5. trinn). På spørsmål om de fikk velge innhold i filmen, fortalte flere at det som oftest var læreren som bestemte hva de kunne lage, men at de innimellom fikk velge innenfor gitte kriterier: «Det kan hende vi får velge selv, når det står kriterier til filmen. Og så kan vi tenke litt ut ifra det selv» (Emilie, 7. trinn). Dette ble forklart med at det ofte ikke var tid nok.

Elevene brukte nettbrett og internett som supplement til bøker i leting etter informasjon. På spørsmål om hva som var den mest typiske aktiviteten, svarte mange at det var å «finne fakta» på internett eller i bøker. Dette skulle

de bruke i egne tekster: «Vi lager jo bøker og sånn, og da henter man jo fakta og sånn der» (Åse, 5. trinn). Vi observerte hvordan elevene fikk i oppgave å finne fagstoff i bøker og på nett i form av tekst og bilder av for eksempel dyr eller historiske personer. Dette skulle limes inn i presentasjonen som hver enkelt skulle vise for klassen. Flere var opptatt av hvordan klipping og liming fra nettet kunne utfordre håndskriften, særlig i kombinasjon med å skrive på tastatur: «Det er jo faktisk nyttig videre i livet og da, å ha håndskrift, for eksempel hvis du skal bli lege så må du jo kunne håndskrift» (Elise, 6 trinn). Muligheter for klipp og lim vakte også tanker om ikke å falle for fristelsen til å kopiere og lime tekst rett inn uten å omskrive med egne ord. Flere refererte til lærernes formaninger: «Det går an å kopiere tekst, men vi får egentlig ikke lov» (Robert, 5. trinn).

Mange poengterte også at nettbrett og internett hadde gjort det lettere og raskere å finne stoff, og at det gikk raskere å få skolearbeidet gjort: «Jo raskere vi gjør ting jo mer får vi gjort», mente Anette på 6. trinn. Uttrykk som raskere, enklere og lettere gikk igjen i samtalen, og mange mente nettbrettene førte til at de jobbet raskere og på andre måter. Flere mente at nettbrett også hadde gjort det enklere med leksene: «Og så er det enklere om du har lekser på iPaden, for du har jo alltid med deg iPaden hjem. For noen ganger glemmer du bøker» (Johannes, 7. trinn). Ifølge elevene var typiske hjemmelekser å løse oppgaver, enten i et spill eller å lese inn tekst som læreren skulle kommentere på. Leksene ble levert i appen Showbie, som enkelte beskrev som «laget for skolen». Noen kom også inn på at nettbrettene utfordret kompetansene deres, at det var mye å lære seg, som å lese inn og levere lekser: «Ja, for det er masse man må lære på de appene om hvordan man sender inn lekser og sånn. Det er det veldig mange som ikke får til» (Hedvig, 6. trinn).

«Skolepad» og «privatpad» – om grenser og regler

Selv om elevene brukte nettbrettene på tvers av skole og fritid, var det flere som trakk tydelige grenser for hvor og til hva de brukte nettbrett, som i sitatet innledningsvis. Arbeid i klasserommet og lekser ble gjort på «skolepaden» med «jobbapper». «Privatpaden» ble brukt i fritiden til å spille, tegne og fotografere og til YouTube og Netflix. De fleste, med noen unntak, fortalte at de var på Instagram, YouTube og Snapchat «hele tiden». Flere brukte imidlertid skolens nettbrett også i fritiden til å høre på musikk, tegne, lage eller

se på bilder og film. Halvard på 6. trinn gir her et eksempel på hvordan han brukte tegneappen Paper både på skolen og hjemme:

Og så får vi jo lov til å bruke en app som heter Paper, som vi kan tegne i. Vi får jo lov til å tegne i den når vi er hjemme, og det blir jo ikke som å spille, tror jeg lærerne tenker.

Her sier Halvard noe om hva han oppfatter som lov å gjøre, samt hvordan han tror at lærerne tenker om dette. Lærerne omtalte nettbrett som et pedagogisk verktøy. Elevenes opplevelser av likheter og forskjeller mellom skole og fritid viste seg også i beskrivelser av skolereglene. De fikk ikke lov til å være på sosiale medier i timene eller laste ned noe på «skolepaden» som ikke var fagrelatert, med unntak for læringsspill. Noen forklarte dette med begrensninger på skolenettet. Mange poengterte at de prioriterte skoleoppgaver mens de var på skolen: «Vi pleier jo ikke å gjøre det [sosiale medier], for da blir vi jo ikke ferdig med oppgavene» (Ylva, 6. trinn). Andre valgte imidlertid å engasjere seg i fritidspraksiser mens de egentlig skulle gjøre skolearbeid. Dette kom fram i beskrivelser av episoder hvor de snek med seg nettbrettene ut i gangen eller til toalettene for å dele bilder eller spille. Flere hadde tanker om at blåtann muliggjorde overvåkning og større kontroll fra lærerens side. De kjente til måter å komme rundt kontrollen på, som å slå av blåtann, bruke air-drop, stille-funksjon, slette søkelogger eller logge seg av nettverket før læreren kom. Noen ga uttrykk for at skolereglene var for strenge, men de aller fleste uttalte at de aksepterte reglene.

Diskusjon: elevperspektivet og betydning for undervisning

Nettbrettstudien har gitt noen øyeblikksbilder av hvordan barneskoleelever kan oppleve nettbrett i faglige aktiviteter, sett i relasjon til fritiden. Her vil jeg diskutere hva innsikt i elevenes opplevelser kan innebære for digital innholdsproduksjon i skolen med tanke på å fremme identitetsarbeid og læring. Jeg peker også på noen forutsetninger for at skolen kan bygge bro til fritidspraksiser.

Fritidspraksiser er sosialt motiverte i og utenfor klasserommet

Vi har sett hvordan Elise og medelevene uttalte at digital innholdsproduksjon var «kult» og «morsomt». Dette kan indikere at de opplevde engasjement ved å få være kreative og utforske uttryksmåter og innhold, og ved at dette resulterte i konkrete produkter som filmer eller PowerPoint-presentasjoner. Beskrivelsene sier også noe om at læring skapes sammen med andre og involverer samspillende ressurser (Wertsch, 1998), her nettbrett, apper, internett, medelever og lærere. Slik kan innholdsproduksjon bidra til kobling til fritidspraksiser på måter som fremmer engasjement, identitetsbygging, læring og digitale kompetanser (Andersson & Hashemi, 2016; Burnett, 2015; Hull & Greeno, 2006). Viktige forutsetninger er at lærere inviterer inn de unges deltagende, delende og samarbeidsorienterte fritidspraksiser i undervisningen, og på måter som setter det de kjenner fra livet utenfor skolen, inn i nye rammer (Buckingham, 2003, 2020; Drotner, 2008; Lankshear & Knobel, 2006).

Dette betyr ikke at elevene skal kunne velge innhold, teknologier, arbeidsmåter og virkemidler helt fritt. Læreren må gjøre noen pedagogiske vurderinger som knytter an til mål og tema for den aktuelle økten og til læreplanene. Eksemplet hvor eleven Ivar fortalte at læreren hadde utfordret valget hans av musikk til en film han laget, sier noe om dette. Det kan tenkes at lærerens kritiske spørsmål var ment å få Ivar til å reflektere over balansen mellom virkemidlene, og hvorvidt valget innfridde målet med oppgaven. Det kan være at læreren ville ha ham til å tenke igjennom hva han ville uttrykke, for hvem og med hvilken virkning. Eksemplet kan også si noe om at hvis elevene får anledning til å bruke, drøfte og sammenstille egne erfaringer med ny kunnskap, så kan det føre til at de identifiserer hvor egne valg og preferanser for innhold og aktiviteter stammer fra, og hva dette kan bety for læring (Drotner, 2008; Strømman, 2020, 2022). De nevnte eksemplene kan også være relevant utgangspunkt for å snakke om og sammenligne erfaringer med å produsere, samarbeide og dele medieinnhold utenfor og innenfor klasserommet. Anerkjennelse og medvirkning må balanseres med pedagogiske og didaktiske rammer for aktivitetene og med relevant bruk av teknologi (Krumsvik, 2016). Det siste innebærer dessuten hensyn til skolens og kommunenes tekniske driftsregime.

Eksemplene som er presentert, viser situasjoner hvor elevene tok på seg fritidsidentiteter og utforsket fritidspraksiser ved å ta med nettbrettene ut i gangene for å dele bilder. Ifølge Maybin (2007, s. 6) motiverer slike «usynlige»

aktiviteter til umiddelbar kommunikasjon, samarbeid og deling av innhold (se også Drotner, 2008, s. 170–172). Slike aktiviteter kan forstås som forsøk på å forhandle om gjeldende rammer i klasserommet. Det kan være at de ikke opplevde at kompetanser og ferdigheter knyttet til slike «uoffisielle» praksiser var viktige i fagene (Burnett, 2015). Elevene demonstrerte dessuten tekniske ferdigheter ved å bruke stillefunksjon og logge seg av nettet. Måten de snakket om hvordan de unngikk lærerens blikk, kan tyde på at de var klar over regler og forventninger til hva de kunne og ikke kunne gjøre. Det er rimelig å anta at lærerne mest sannsynlig ville oppfattet slike «usynlige» aktiviteter som forstyrrelser. Flere forskere peker på betydningen av at lærere er bevisst på hvordan uformelle elevinitierte aktiviteter kan tilby alternative måter å utforske teknologi på (Björkwall & Engblom, 2010, s. 291–292; Maybin, 2007). Episodene minner oss om hvordan læring og meningsskaping ikke foregår isolert foran skjermen, men i skolekonteksten som helhet. Episodene kan gi lærere verdifull innsikt i hvordan elevenes digitale praksiser er sosialt motiverte og situerte, utenfor som i klasserommet (Burnett, 2015). Om lærere skal kunne veilede, utfordre og omsette elevenes fritidserfaringer til faglige ressurser, så forutsetter det innsikt i hvordan elevenes valg og handlinger er sammensatte, samhandlingsorienterte og forankret i sosiale relasjoner og aktiviteter (Silseth & Erstad, 2022; Strømman, 2020, 2022). Dette krever en forståelse av hvordan de unge opplever teknologi som noe de omgir seg med og lever i «hele tiden», snarere enn som verktøy brukt til bestemte oppgaver (Buckingham, 2003; Lankshear & Knobel, 2006). Det krever også innsikt i hvordan digital teknologi fungerer, og hvordan store teknologiselskaper opererer.

Episodene nevnt over kan åpne for faglige samtaler om mer utfordrende sider ved teknologibruk. Slik kan læreren gi fritidserfaringer en pedagogisk funksjon som kan hjelpe elevene å forstå faglige problemstillinger (Silseth et al., 2017), for eksempel knyttet til personvern ved selvframstilling og bildedeling i sosiale medier, herunder hvordan gratistjenester samler og selger persondata og gjør oss til produkter (Buckingham, 2020, s. 233). Andre temaer kan være psykisk helse, identitet, sosiale relasjoner, samt hvordan mediene framstiller barn og unge. Samtaler om og kritiske refleksjoner over egen mediebruk kan hjelpe de unge med å håndtere utfordringer og styrke mestingsstrategier (Klomsten, 2018).

Skolekonteksten farger elevenes opplevelser av teknologi

Samtidig som vi har sett situasjoner hvor elevene tok på seg fritidsidentiteter, har vi også sett hvordan de ikler seg identiteter som vi assosierer med skolen. Poenget har vært å få fram hvordan disse identitetene er vanskelig å skille, da de heller supplerer hverandre (Burnett, 2015, s. 205). Halvards beskrivelser av hvordan han trodde læreren tenkte om å tegne og spille på skolepaden hjemme, kan ses i forlengelsen av studier som viser hvordan skolens sosiale og kulturelle rammer preger elevenes tanker om hva som er akseptert å gjøre med teknologi (Andersson & Hashemi, 2016; Aarsand, 2019). Vår studie viser hvordan elevenes intensjoner omkring bruk av nettbrett både i klasserommet og utenfor er formet av og overlapper med lærerens. Dette omfattet hvordan søke og finne fakta, regler, valg av virkemidler, klipp og lim av bilder og tekst, bevaring av håndskrift, samt fullføring av oppgaver. Eksemplene belyser hvordan innføring og bruk av ny teknologi både endrer aktivitetene og hva elevene ser som viktig (Säljö, 2010). Det er naturlig å se lærernes fokus på informasjonssøk og klipp og lim av tekst og bilder i lys av at læreplanene vektlegger kildekritikk. Eksemplene kan også gi verdifulle innspill til lærere om hvordan teknologi, i samspill med klasseromskonteksten og lærerens forventninger, farger elevenes måter å snakke om, tenke om og arbeide på i digitale aktiviteter (Aarsand, 2019).

Det er rimelig å anta at måten lærere forholder seg til teknologi på, får betydning. Betegnelser som «skolepad», «skoleverktøy» og «privatpad» kan indikere hvordan skolens tilnærming til nettbrett som pedagogisk verktøy former elevenes forståelse av hvordan de bør brukes, både i og utenfor klasserommet. Det har også betydning hvorvidt teknologi omtales som noe man lærer raskere og bedre av, som noe som hører fritiden til, eller som noe som benyttes som belønning for fullførte oppgaver. Eksemplene indikerer at elevene ikke ser nettbrett kun som et pedagogisk verktøy, selv ikke i klasserommet. Betegnelsene «skolepad», «skoleverktøy» og «privatpad» sier likevel noe om opplevde skiller mellom aktiviteter med nettbrett i skole og fritid. Elevene opprettholdt skillene da de refererte til aktiviteter både i og utenfor skolen, og knyttet til hva de brukte nettbrettene til. Samtidig ser det ut til at enkelte aktiviteter, som lekser, representerte en slags sømløs kontinuitet mellom skole og fritid (Dunn et al., 2018, s. 824; Juuhl & Michelsen, 2020). Det ser ut til at de fleste forholdt seg heller uproblematisk til både koblinger og skiller, kanskje med unntak av episodene med utforskning av bilder utenfor klasserommet. Så

lenge både elever og lærere aksepterer slike koblinger og skiller, så vil ikke dette bety så mye (Drotner, 2008, s. 170). Juuhl og Michelsen (2020) minner om at koblinger og brudd oppleves på ulike måter for ulike barn og unge, alt etter hvor engasjert de er i teknologi.

Som i andre studier oppga elevene i vår studie at nettbrett har gjort det raskere og enklere å jobbe med fag, skrive, søke opp fakta og vise fram noe (Berrum et al., 2018; Fjørtoft et al., 2019). En kan imidlertid spørre hvorvidt slike opplevelser nødvendigvis gir bedre læring (Bjørgen et al., 2018, s. 235). Vi har også sett hvordan nettbrett utfordret elevenes tanker om hva de kan og bør kunne (Säljö, 2010). Det er rimelig å anta at elevenes opplevelser av kompetanser har endret seg etter innføringsfasen. Vi har også sett hvordan opplevelsen av nettbrett etter hvert har endret seg for noen, fra noe nytt og spennende til noe hverdagslig, kanskje også mer kjedelig når det blir for mye skole. At teknologi utfordrer kompetanser, kan også relateres til undersøkelser som understreker at ikke alle barn og unge er digitalt kompetente, og at de forholder seg ulikt til ulike teknologier (Klomsten, 2018; Medietilsynet, 2022; Tønnessen, 2007). Eksemplene viser at det er relevant for lærere å ta hensyn til hvordan teknologier, og kanskje spesielt nettbrett, kan bety ulike ting for ulike elever i ulike aktiviteter. Sammen med elevene kan lærerne utforske hvordan dette kan legge føringer for læringen.

Avsluttende kommentar

Eksemplene, sammen med studiene som er presentert, berører diskusjoner om skolens rolle i en digital tidsalder. Skolen har vært en tradisjonell forvalter av læring og kunnskap. I en digital tidsalder utfordres skolen kanskje i større grad enn tidligere av at elevene entrer klasserommene med innsikter i og forventninger fra sine medieerfaringer om hva og hvordan de skal lære. Poenget her har vært å få fram noe av innsikten vi kan få ved å lytte til hva elevene tenker og mener om forholdet mellom læringserfaringer på tvers av skole og fritid. Det har også vært et poeng å vise at det ikke nødvendigvis er en enkel øvelse, verken for elever eller lærere, å koble slike erfaringer. Skolen har et viktig ansvar for å forberede elevene på å ta egne valg og utvikle for-

ståelse for egen deltakelse og identitetsarbeid i en medialisert hverdag. Dette innebærer at skolen må både anerkjenne og utfordre elevenes fritidspraksiser. Anerkjennelse betyr ikke på noen måte at skolen ukritisk skal omfavne alle fritidspraksiser. Det betyr heller ikke at elevene skal holde på med digital innholdsproduksjon hele tiden. Ei heller skal nettbrett erstatte bøker. Det er fortsatt variasjon i aktiviteter, innhold og metoder som gjelder. Nettbrett og produksjonsapper må heller ses som en naturlig del av de pedagogiske ressursene en lærer kan spille på. Fritidspraksisene må utfordres og belyses på måter som ivaretar elevenes identitetsarbeid, og føre til at de reflekterer kritisk over egen mediebruk ved å se denne i en større kulturell, historisk og økonomisk sammenheng. Dette er ikke minst viktig i en tid med økende digitalisering og kommunikativ kapitalisme (Buckingham, 2020, s. 233) hvor algoritmenes makt forsterkes, noe vi kan lese om i andre kapitler i denne boken (se f.eks. kapittel 6 og 11). Det blir også viktig å forske mer på barn og unges perspektiver på teknologibruk på tvers av arenaer, også sett i sammenheng med lærernes perspektiver og praksiser.

Referanser

- Andersson, P. & Hashemi, S. S. (2016). Screen-based literacy practices in Swedish primary schools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(2), 86–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-02-01>
- Berrum, E., Gulbrandsen, I. P., Fyhn Elgaard, J. & Krumsvik, R. J. (2018). *Evaluering av «Digital skolehverdag, del II»*. Bærum kommune. https://issuu.com/baeringen/docs/evaluering_av_digital_skolehverdag_
- Bjørgen, A. M. & Erstad, O. (2015). The connected child: Tracing digital literacy from school to leisure. *Pedagogies: An International Journal*, 10(2), 113–127. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.977290>
- Bjørgen, A. M., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2018). Når det enkle blir mer komplekst. Læreres refleksjoner om muligheter og utfordringer med bruk av nettbrett i barneskolen. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 221–240). Fagbokforlaget.
- Bjørgen, A. M., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2021). Dealing with increased complexity. Teachers' reflections on the use of tablets in school. *Pedagogies: An International Journal*, 16(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1897010>
- Björkvall, A. & Engblom, C. (2010). Young Children's Exploration of Semiotic Resources During Unofficial Computer Activities in the Classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 271–293. <https://doi.org/10.1177/1468798410372159>
- Blikstad-Balas, M. (2016). Faglig og ikke-faglig bruk av teknologi i klasserommet. I R. J. Krumsvik (Red.), *Digital Læring i Skole og Lærerutdanning* (2. utg., s. 136–150). Universitetsforlaget.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, 37, 230–239. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Buckingham, D. & Sefton-Green, J. (1994). *Cultural studies goes to school: Reading and teaching popular media*. Taylor & Francis.
- Burnett, C. (2015). Investigating children's interactions around digital texts in classrooms: How are these framed and what counts? *Education 3–13*, 43(2), 197–208. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.800576>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. (Red.). (2008). *Handbook of research on new literacies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. I D. Buckingham (Red.), *Youth, Identity, and Digital Media* (s. 167–184). The MIT Press.
- Dunn, J., Gray, C., Moffett, P. & Mitchell, D. (2018). «It's more funner than doing work»: Children's perspectives on using tablet computers in the early years of school. *Early Child Development and Care*, 188(6), 819–831. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1238824>

- Erstad, O. (2018). Digitale læringsliv – integrerte mediepraksiser og mediepædagogiske utfordringer. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepædagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 165–184). Fagbokforlaget.
- Erstad, O. & Silseth, K. (2008). Agency in digital storytelling: Challenging the educational context. I K. Lundby (Red.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Presentations in New Media* (Bd. 52, s. 213–232). Peter Lang.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (2019:00877). SINTEF Digital Læring og Beslutningsstøtte.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (Red.). (2015). *Mediepædagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier*. Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av Læremidler og Ressurser for Læring på Tvers av Arbeidsformer* (s. 1–187). Universitetet i Oslo.
- Hashemi, S. S. & Cederlund, K. (2016). Making room for the transformation of literacy instruction in the digital classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 221–253. <https://doi.org/10.1177/1468798416630779>
- Haug, K. H., Jamissen, G. & Ohlmann, C. (Red.). (2012). *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Hull, G. & Greeno, J. G. (2006). Identity and agens in non-school and school worlds. I Z. Bekerman, N. Burbules & D. Silberman-Keller (Red.), *Learning in places: The informal education reader* (s. 77–97). Peter Lang.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, Danah, Cody, R., Stephenson, B. H., Horst, H. A., Lange, P. G., Mahendran, D., Martínez, K. Z., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C. & Tripp, L. (2019). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out* (10th Anniversary ed.). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11832.001.0001>
- Juuhl, G. K. & Michelsen, M. (2020). Forsking på barn og ungdoms tekstar og tekstpraksisar på fritida, med eit nordisk fokus. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 4. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2093>
- Klomsten, A. T. (2018). Mediebruk, kropp og livsmestring i skolen. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepædagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 283–301). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Open University Press.
- Maybin, J. (2007). Literacy Under and Over the Desk: Oppositions and Heterogeneity. *Language and Education*, 21(6), 515–530. <https://doi.org/10.2167/le720.0>
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022 – en undersøkelse om 9–18-åringers medievaner*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/231002_barn-og-medier_2022.pdf
- Mulet, J., van de Leemput, C. & Amadieu, F. (2019). A Critical Literature Review of Perceptions of Tablets for Learning in Primary and Secondary Schools. *Educational Psychology Review*, 31(3), 631–662. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09478-0>

- Nordkvelle, Y., Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2017). The Scholarship of Integration and Digital Storytelling as «Bildung» in Higher Education. I G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital Storytelling in Higher Education* (s. 279–294). Springer.
- Schofield, D. & Frantzen, V. (2018). Mellom medier, skole og hverdagsliv: Mediepedagogikk som forskningsfelt. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 21–45). Fagbokforlaget.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.
- Silseth, K. & Erstad, O. (2022). Exploring opportunities, complexities, and tensions when invoking students' everyday experiences as resources in educational activities. *Teaching and Teacher Education*, 112, 2–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103633>
- Silseth, K., Wiig, C. & Erstad, O. (2017). Elevers hverdagserfaringer og kunnskaper som ressurser for læring. I *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid* (s. 37–54). Cappelen Damm akademisk.
- Strømman, E. (2020). Bridging intersecting literacy practices in a sixth-grade class using iPads. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 91. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2037>
- Strømman, E. (2022). Writing with iPads in Grade 7: Students' perspectives on possibilities and limitations. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(2), 95–111. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.2.2>
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: Technologies, social memory and the performative nature of learning: The performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 53–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00341.x>
- Tønnessen, E. S. (2007). *Generasjon.com: Mediekultur blant barn og unge*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2014032805085
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Aarsand, P. (2019). Categorization Activities in Norwegian Preschools: Digital Tools in Identifying, Articulating, and Assessing. *Frontiers in Psychology*, 10, 973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00973>

Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2024). Digitalt foreldreskap: Forhandlinger på grensen mellom forbud og frihet. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 169–190). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400408>

Kapittel 8

Digitalt foreldreskap

Forhandlinger på grensen mellom forbud og frihet

Yvonne Fritze og Yngve Nordkvelle

SAMMENDRAG: I dette kapitlet har vi fokus på hvordan foreldre rammesetter og forhandler med barna sine om dataspilling i hjemmet. Undersøkelsen bygger på data hentet gjennom intervjuer med foreldre som har erfaring fra egne barns dataspilling. Det deltok syv familier med til sammen 15 barn i alderen 8 til 20 år. Resultater fra undersøkelsen viste at foreldrene benyttet fire parametere for regulering av spilling og spilletid. Det dreide seg om gode karakterer i skolen, tilstrekkelig med søvn, voldsnivå og aldersgrense på spillene og om deres barn/ungdom deltok i andre aktiviteter enn dataspilling. Det som ble opplevd som positiv oppførsel relatert disse parametrene, ga mer frihet, mens negativ oppførsel resulterte i sterkere restriksjoner. Det var imidlertid stor forskjell på vekten av parametrene i familiene. En felles tendens var at foreldrenes oversikt over hvor mye tid barna brukte på dataspilling, og hvilke spill som ble spilt, dalte jo eldre barna ble. Samtidig fikk parametrene for regulering mindre betydning.

NØKKEORD: dataspilling, familie, oppdragelse

ABSTRACT: In this chapter, we focus on how parents frame and negotiate with their children about computer gaming at home. The survey is based on data obtained through interviews with parents with experience with their children's computer gaming. Seven families with a total of 15 children aged 8 to 20 participated. Results from the interviews showed that the parents used four parameters for regulating gaming and time spent on gaming. It concerned good grades at school, sufficient sleep, level of violence and age limit of the games and whether their child participated in activities other than computer gaming. Positive fulfilment of the parameters gave more freedom, while negative fulfilment resulted in stronger restrictions. However, there was a big difference in the weighting of the parameters in the families. A common tendency was that the parents' overview of which games were played and how much time the children spent playing computer games decreased as the children got older. At the same time, the importance of the parameters for regulation decreased.

KEYWORDS: computer gaming, family, parenting

Innledning

De siste årene har mediernes framstilling av dataspilling og mobilbruk fokusert på hvordan foreldre håndterer barnas bruk. Leggetider, nettilgang, overvåking og former for represalier har blitt diskutert på debattsider og ordinære oppslag. Det ser ut til at det er tre dominerende posisjoner i feltet. En posisjon har handlet om å finne eksempler på hvordan foreldre kan skaffe kontroll over sine barns mediebruk og begrense den. En annen posisjon har gått på å anerkjenne barn og unges spillbehov og -lyst. Innenfor denne posisjonen argumenteres det for at foreldre skal engasjere seg i spillenes univers og flyte med på barnas varierende lyster. En tredje posisjon har vært å involvere seg sterkt i spillaktivitetene på en aksepterende måte, men med klare regler for tidsbruk og med mål om balanse i tidsbruken.

De digitale mediene opererer både innenfor og utenfor det normative oppdragelses- og opplæringsystemet. Mediesamfunnet tiltrekker seg barn tidlig og sterkt, og oppdragerne vakler i troen på den rollen motspill og samspill skal ha i dannelsen av barn og unge som kritiske deltakere i mediesamfunnet (Fritze et al., 2016). Det materialiserer seg tidvis i en motsetning mellom forbud og frihet.

Kapittelet bygger på en større kvalitativ undersøkelse gjort for Rådet for anvendt medieforskning under Medietilsynet. I dette kapittelet undersøkes *hvordan skandinaviske foreldre rammesetter og forhandler om dataspilling i hjemmet*. Herunder ønsker vi å finne ut hva foreldre opplever som akseptabel tidsbruk på dataspilling, og hvilke temaer som diskuteres i forbindelse med regulering.

Forskning om dataspilling i familien – noen teoretiske posisjoner

Det ser ut til at forskning om dataspilling i familien kan kategoriseres innenfor fire hovedområder: «mediepanikk», avhengighetsstudier og hjemmet som arena for digital oppdragelse. Dertil kommer studier av skolen og dens bruk av undervisningsteknologi. I dette kapittelet vil vi ha fokus på de tre første

områdene, fordi vi mener at disse har særlig relevans for en undersøkelse av foreldres opplevelse av deres barns spilling i hjemmet. Spesielt «hjemmet som arena for digital oppdragelse» vil bli trukket fram som optikk i diskusjonen.

Samtidig kan man argumentere for at barn og unges fritid er sterkt preget av medier og spill på datamaskinen. Dette innebærer en fascinasjon som mange mener bør overføres til skolearbeidet. Det er også mange diskusjoner om i hvilken grad barns deltakelse i «konvergerende mediekulturer» må inkorporeres i skolen, slik at skolen kan føre videre den «digitale innfødtheten» barn angivelig besitter i dag.

«Mediepanikk»

Forskning om foreldres holdning til barns mediebruk har i stor grad vært preget av fenomenet «mediepanikk» (Syvertsen, 2017), fordi mediene har utfordret foreldrenes mulighet for å holde et hegemoni i påvirkningen av sine barns verdier og holdninger. Mediepanikken er ikke noe nytt fenomen, men utfoldet seg i stor skala da de sterke utbredelsesmediene kino og TV ble vanlige. Forskning rundt mediepanikk viser at de aller fleste nye fenomener møtes med moralsk funderte panikkformer; før var verden god og uskyldig, nå utsettes den for kulturformer som vil ødelegge og korrumpere den. Konservatisme står sentralt i denne panikken, men få vil si at det ikke er med god grunn at vi observerer og kritiserer endringer i samfunnet. Mediepanikk er dermed også en viktig varslers når det gjelder det nye. Når foreldre observerer at der barn trekker seg tilbake for å spille og unngår sosiale sammenkomster ansikt til ansikt, så ser de noe som likner på avhengighet.

Fra spillenes inngang i PC-verdenen blir den fysiske interaktiviteten som toneangivende element viktigere. Innenfor spillenes ramme ble det muligheter for å bryte det lokale nettverkets begrensninger med internettet. Utenfor spillenes ramme ble deltakelse i globale nettverk utenfor og innenfor både obskure og nytteorienterte nettverk og grupper mulig. Dette utløste nye bølger av panikk. Mønsteret følger det historiske: «Før var verden god og uskyldig, men med det nye mediet følger farer og problemer som forrykker balansen i naturtilstanden, og den sosiale orden trues på fundamentale måter.» Konservative krefter søker sammen for å holde fast på førtilstanden som er preget av rasjonalitet, fakta og kjølig analyse i kontrast til den nye tids koryfeer med følelser, konkrete hendelser og øyeblikkets tvang som referanseramme.

Frykten for at bilder skal overta for tekst som det foretrukne medium, har overtoner av klasse og kjønn. Middelklassen hevdes å være de sterkeste forsvarerne av ordet mot bildet, især kvinnene, og de foretrekker boka mot fjernsynet og kortspillet heller enn dataspillet (Cricher, 2017, s. 100).

Voksnes angst for nye mediettrykk og teknologier innebærer en grunnleggende kognitiv frykt for det som truer den orden man trenger for å begripe verden. I familielivet betyr det at foreldre taper den kulturelle kontrollen over mediene familien bruker. Tidligere dreide denne angsten seg om tap av kontroll over medieinnholdet. Nå er den forvandlet til et nytt stadium: Bruken og formen på medieforbruket er på vandring og utenfor foreldrekontroll (Cricher, 2017).

Spilleavhengighet

Diagnosen spilleavhengighet for barn ble foreslått allerede i 1995 i USA (Nielsen, 2018; André et al., 2020; Teng et al., 2020). I 2019 ble diagnosen formalisert som en psykiatrisk sykdom ved den 11. revisjon av «The International Classification of Diseases (ICD-11)» (Yoo et al., 2021).

Lemmens et al. (2009, s. 78) definerer spilleavhengighet som «excessive and compulsive use of computer or videogames that results in social and/or emotional problems; despite these problems, the gamer is unable to control this excessive use». *Internettavhengighet* defineres gjennom brukernes oppfatning av nettet og dets spillmuligheter, deres tap av kontroll over øvrige aktiviteter, evnen til å sitte lenge ved skjerm, tilbaketrekning fra tidligere aktiviteter, sug og begjær etter å spille mer, nedsatte evner til å mestre andre og trivielle sider av dagliglivet, samt tap av beslutningsvilje og – evne i hverdagen. Når det gjelder *multispiller online spill* (på engelsk MMORPG, Massive(ly) Multiplayer Online Role-Playing Game), er det funnet at «tunge» spillere tilbringer fra 22,5 til 25 timer ukentlig på disse spillene. Spillere som bruker mer enn 30 timer, kalles dedikerte spillere, og forskningen viser at det ikke er mange som bruker 50 timer eller mer pr. uke – tallene varierer fra 4 til 15 prosent (Chappel et al., 2006; Bernstein, 2023), og to tredjedeler av denne gruppen er i en norsk sammenheng myndige – over 19 år. André et al. (2020) med liknende kriterier fant at 4,5 prosent av barna i deres undersøkelse kunne kalles «highly engaged» i gaming, 5,3 prosent ble karakterisert som «problem gamers», og 1,2 prosent ble rubrisert som lidende av «game addiction». Med

bakgrunn i denne undersøkelsen betyr det at i en skoleklasse med 30 elever er tre av dem plassert i risikosone for avhengighet.

Teng et al. (2020) viser at storforbrukere av spill scorer høyt på ensomhet og har en sterk prediktor for misnøye med livet. En norsk studie fra 2016 (Andreassen et al., 2016) viste en sterk sammenheng mellom omfattende bruk av dataspill (avhengighetsskapende bruk) og lidelser som angst, ADHD og depresjoner. Studien hadde 23 533 deltakere i ungdomsalderen. Når spill brukes for å minske negative følelser og trer inn som erstatning for andre «normale» aktiviteter som venner, jobb, studier og så videre, anses dette som særlig avhengighetsskapende.

Sammenliknet med spill der «maskinen» eller «spillet» er din medspiller eller motstander, vurderer mange forskere det slik at samspill med andre på nettet er sterkere i sin avhengighetsdannende kraft. Det er ulike sider av spillene som «tar tak i» ulike spillere. En analyse av spillet EverQuest peker på at spillerne raskt får positive sosiale opplevelser i spillet. Utfordringene som ble presentert, skapte en oppstemt følelse, især når spillene la opp til at samarbeid og relasjoner mellom spillere ble belønnet med anerkjennelse. Disse relasjonene til andre oppleves som reelle og signifikante, samtidig som den sterke sosiale bindingen er en viktig motivasjon for å bruke mye tid (Chappell et al., 2006). Selv om mange bruker nettet og spillet mye, er det likevel konteksten som avgjør om dette kan bedømmes som avhengighet eller «omfattende bruk».

Barn og unge er mer utsatt for spilleavhengighet fordi deres kognitive og nevrologiske utvikling er uferdig. Selvregulering er en moden egenskap først i tyveårene. Storspillerne i studien til Sletten et al. (2010) anses for å være gutter som spiller mer enn fire timer om dagen. De spiller først og fremst skytespill og rollespill med større eller mindre grad av samarbeid og lag på internett. Avhengighetssymptomer er sterkest korrelert med tiden som anvendes.

Det er en global trend at det i stor grad er gutter som utvikler overforbruk av internett og dataspill (Ko et al., 2005; Cui et al., 2018). Ifølge Kandola et al. (2021) er det de guttene som kan karakteriseres med et slett selvbilde, opplevelse av skuffelse og misnøye med dagliglivet, som er de letteste ofrene. I tillegg til kjønn som variabel er de personlighetsmessige variablene undersøkt, og barn og unge med disposisjoner for å være nevrotiske eller sensasjonssøkende, aggressive og med høyt angstnivå har lettere for å utvikle denne typen avhengighet (Mehrof & Griffiths, 2010). Storspillerne oppgir også at det ofte

er kringling med foreldrene, og at dårlig råd er vedvarende tema i familiens diskurs. Det ser også ut til at storspillerne setter seg lavere akademiske mål og i mindre grad deltar i fysisk aktivitet som idrett. En rekke stigma hefter ved storspillere, som *overvekt*, *upopularitet* og *keitethet*, kjennetegn som også er empirisk påvist (Kowert et al., 2014)

Avhengighetsstudier relatert til familien

Ifølge Gregersen (2018) har risikoen for at barn og ungdom trekker seg helt ut av familien, blitt en trussel for dagens foreldre.

Gjennom spillingen opprettes sosiale bånd, og sambandet mellom spillere skaper en gjensidig avhengighet fordi til og med korte fravær fra skjerm og tastatur kan få konsekvenser. Dette merker foreldre blant annet gjennom fravær ved måltider og konsum av energidrikk (Longman et al., 2009). Mange foreldre er kritiske til denne sterke tilknytningen til spillverdenen, som for eksempel World of Warcraft (Holtz & Appel, 2011). Zaman et al. (2021) har gjort rede for nederlandske foreldres strev med «digitalt foreldreskap». De beskriver en rekke dilemmaer som foreldrene møtte når det gjaldt å ta vare på egne verdier og ønsker om en god oppvekst, og barnas egne ønsker om romslige rammer for spilling.

Arvola og Clancys (2014) studie om unge World of Warcraft-spillere viser at spillernes foreldre var meget kritiske og ikke estimerte barnas påståtte behov for «flukt» til en altoppslukende verden, til gode sosiale relasjoner i spillene og til følelsen av tilhørighet.

I Sletten et al. (2010) sin undersøkelse viste dataene at de spillere som var mest utsatt, var de som ble «voktet» minst av sine foreldre eller foresatte, og særlig gjaldt det gutter. Foreldrene i undersøkelsen hadde liten oversikt over hva deres avkom gjorde på fritiden og fikk i liten grad hjelp til hva de burde gjøre. Jo tidligere spillerne begynner å spille, jo større er faren for avhengighet. Forskerne tegner et bilde av at foreldrekontroll og engasjement skaper moderasjon når det gjelder konsum, og at familier som har ungdommer som er predisponert i betydning av at de allerede har konsentrasjonsproblemer og så videre, har en stor utfordring.

Dette mønsteret finner vi også internasjonalt (Brunborg et al., 2014). En norsk studie peker på at i familier som er positive til spill og gambling spesielt, er også barna positivt innstilt og gir seg i kast med det (Hanss et al., 2014).

Foreldre er rimeligvis engstelige for at barna blir avhengige, men har selvsagt ingen tilgang til måleinstrumenter med indikatorer. Samtidig er frykten for avhengighet blandet med sorg og emosjonell uro knyttet til at barna er i en separeringssituasjon, der de vinner større og større selvstendighet og disponering av egen tid. Bortsett fra innsatte i fengsler og soldater er det ingen som er så overvåket som barn og unge (Nordkvelle, 2016).

Hjemmet som arena for digital oppdragelse

Nikken (2019) peker på at foreldre i stor grad bruker medier for å utføre barnepass. I gjennomsnitt er de lite kompetente til å vurdere spillenes betydning for sine barn (Benedetto & Ingrassia, 2021; Critcher, 2008). Foreldre lider av tapet av normgivende instanser som den gamle storfamilien, grenseliv og nabolag, og i økende grad er de prisgitt internett, oppslagssider og nettbaserte tjenester for å sanke informasjon. De må utforme sine egne strategier for å gjennomføre de elementære dannelsesoppgavene. Ulrich Beck (1997) skrev at forhandlinger mellom generasjonene er det mest typiske i den moderne barndommen. Leggetid, leketid, leksetid, hjemlige plikter og tid til dataspill er diskusjonstema som preger moderne familier (Aronsson, 2012, s. 27; Aarsand, 2018). I de vedvarende kontraktsforhandlingene står barn og foreldre i spenn mellom nytte og hensiktsmessighet for foreldrenes del og nytelse for barnas del. I Norden står barns posisjon høyt, og det er allment sett på som en dialogisk oppdragerkultur, der overbevisning og argumentasjon går lenge forut for tvang, dialogene foregår uten å tape ansikt for noen part (Bø & Olsen, 2008).

Leksetid er et langt større tema i amerikansk forskningslitteratur enn i nordisk. Det eksisterer en «hjemmeleksegalskap» ifølge Alfie Kohn (2006). I svenske hjem finner Aronsson (2012) at det er et mønster at voksne forsøker å etablere en «aktivitetskontrakt», der den voksne lirker og lurer med forslag til fordeler, gjentjenester og mild stemning til å overvinne motviljen.

Måltider er sterkt regulerte aktiviteter, og internasjonal forskning (Hall, 2017) viser at måltidene rommer moralsk minelagte felt, der blant annet spisevaner, smak for mat og avsmak og verdier knyttet til matproduksjon og konsumpsjon er elementer i en heftig eksersis av hva den enkelte familie oppfatter som god og dårlig smak.

Gamification og familiens opplæring i spill

Den pedagogiske forskningslitteraturen på spill argumenterer for at spillene som regel bygger på gode pedagogiske intensjoner som lykkes å fange og fastholde barns engasjement og interesse (Bernstein, 2023). I dag er mange fedre og mødre vokst opp med dataspill og internett som et selvfølgelig element. Barn lærer å spille spillene av sine foreldre og av eldre venner og søsken. I studier av slike spill vises det til at voksne oftest distanseres av sine barn med hensyn til spillenes teknikaliteter (Aarsand, 2012).

Muligheten for sensur i familien avtar med økende alder på barn og unge og er i utgangspunktet ikke lett praktiserbar. På den ene siden er det sterke påtrykk for å få foreldre som gruppe til å bli mer kyndige og engasjerte i å overvåke og guide barn og ungdoms mediebruk. I praktiske sammenhenger lykkes det for svært få. Amerikanske foreldre bruker også i overkant av fem timer på telefonen hver dag (Bernstein, 2023). På et strukturelt nivå er vi derfor vitne til en storstilt «abdisering» på dette planet, hevder Critcher (2008, s. 102) og Bernstein (2023). Selv om særlig mødre engasjerer seg med hensyn til regulering, er deres innsikt i medienes format og innhold begrenset. Vi vet, hevder Critcher (2008), så lite om hvordan utfallet av slike diskusjoner i familier foregår, at vi vanskelig kan anta at dette egentlig vil influere på forholdet. Martin og Assmann (2018) beskriver dette som en kunnskapsglipp mellom foreldre og barn. Etter deres mening er foreldrene unødig bekymret og trenger mer undervisning om spillverdenens tilforlidelighet. Foreldre er også ofte mindre forsiktige med å overholde regler om ikke å gi for mange personlige opplysninger på sosiale medier, selv om de formaner sine barn om det samme (Bhroin, 2022). En klar motsats til de positive fortolkningene finner vi hos Brochmann (2020), som mener at barn utsettes for et eksperiment av kolossale dimensjoner.

Ettergivenhet eller angst for oppdragelse?

Allerede på 1980-tallet diskuterte Erling Lars Dale begrepet *ettergivenhetens pedagogikk* i boken *Hva er oppdragelse?* (1980), og han problematiserer her betydningen av at regler ikke etterleveres. Dale beskriver senere ettergivenhetens pedagogikk i en studie av lærere som ikke tok grep overfor urolige og ukonsentrerte elever. Han definerer ettergivenhet som det «som oppstår

i relasjonen mellom rettleddninger, vurderinger og sanksjoner. Dersom en forventer noe av elevene og elevene handler i motsetning til forventningene og en lar det skje, oppstår ettergivenhet» (Dale, 2009, s. 76). Håndhevelse av restriksjoner om mobilbruk i skoletimene er et eksempel på at denne praksisen fortsatt er utbredt (Fritze et al., 2017). Overført til oppdragelsen i hjemmet skildrer forfatterne Per Bjørn Foros og Arne Johan Vetlesen i boken *Angsten for oppdragelsen* (2012) hvordan vår kultur frasier seg utallige muligheter til å utvikle barn og unges myndighet, dels fordi foreldre prioriterer egen lykke og tror barn blir lykkelige om de ikke oppdras. Kategorien er velkjent i familierapeutiske sammenhenger. Hukkelberg og Ogden undersøkte 551 norske barn som var registrert med problematferd, og deres foreldre og fant at 67,2 prosent av disse barna hadde foreldre med en ettergivende oppdragerstil der inkonsekvenser i praktiske reaksjoner forvirrer barna, som prøver å skape konsistens gjennom å stå på sitt og vippe foreldre av pinnen (Hukkelberg & Ogden, 2021). De trekkene ved ettergivenheten som Dale trekker fram for lærere, tilsvarer foreldrenes relative utmattelse eller mørning overfor barnas uttrykte behov, og eventuelle prinsipper viker for pragmatiske og vilkårlige avgjørelser. I Foros og Vetlesens kulturkritiske utlegning er dette synonymt med at foreldre erkjenner sin avmakt overfor usikkerheten i fremtiden og håper på at en høyere fornuft vil ta over der de måtte slippe.

Metode og data

Kapittelet bygger på empiriske studier av skandinaviske *foreldres forhandlinger og rammesetting av deres barns dataspilling*. Vår forskningstilnærming har vært deltakerbasert (participatory research design – PAR), der vi som forskere involverte informantene i utviklingen av forskningsspørsmål, innsamling av data og diskusjon av funn (Noffke & Somekh 2005; Heath et al., 2010).

Vi intervjuet syv skandinaviske familier gjennom individuelle og parvise intervjuer. Det var to par, fire mødre som stilte uten mannen sin, og en enslig kvinnelig forsørger. I alt ni personer deltok; syv kvinner og to menn. Foreldrene var jevnaldrende – i slutten av førtiårene og i starten av femtiårene. Alle bodde i samme norske by, bortsett fra en som var bosatt i Sverige. Alle foreldre har fått

fiktive navn som brukes i sitatene; Karin & Anders, Nils & Nanna, Erika, Nina, Vibeke, Marit og Sigrid. Seks familier er foreldre til to barn, og en familie har tre barn. Barnas alder på tidspunktet for undersøkelsen var mellom 8 og 20 år.

Foreldrene som opptrer i intervjuene, var strategisk utvalgte, og kriteriet for valget var at de på tidspunktet for undersøkelsen hadde minimum ett barn som var i tenåringsalderen, mellom 13 og 19 år. Det er i denne alderen at barna går over til å bli ungdommer, og på dette tidspunktet at familiens regler og verdier i størst grad utfordres og diskuteres. I første omgang forsøkte vi å rekruttere informanter via et informasjonsskriv til en ungdomsskole. Vi opplevde imidlertid at det var vanskelig å få med foreldre, blant annet fordi noen så på sin egen håndtering av barnas spilling i hjemmet som skambelagt. Vårt utvalg ble derfor sammensatt av foreldre i vårt nabolag og blant kolleger som vi visste hadde barn i den aktuelle alderen. Andre informanter ble rekruttert gjennom foreldre som hadde deltatt i et intervju, og som kunne anbefale nye deltakere. Selv om vi i forkant av intervjuene forsøkte å skape tillit til at vi ikke skulle moralisere over deres håndtering av spilling i hjemmet, så vi at noen foreldre likevel følte seg intimidert av vår undersøkelse. På bakgrunn av våre opplevelser med rekrutteringen regnet vi med at foreldrene ville være mer åpne om tankene sine hvis intervjuene var individuelle og parvise.

Intervjuene var semistrukturerte og foregikk som en samtale mellom intervjuer og informanter. I dette kapittelet har vi spesielt trukket fram data som belyser foreldrenes oppfatning av hva de anså som utslagsgivende for å regulere spillingen.

Resultater

Resultatdelen følger i hovedsak intervjuguiden og kan kategoriseres innen to hovedområder: bakgrunnsdata og hvordan foreldrene regelsetter spillingen. Når det gjelder bakgrunnsdata, handler det om alderen på barna da de startet å spille, om hvor mye de spiller, og om foreldrene opplever at de har oversikt over innholdet i spillene. Under samtalen om regelsetting kom vi også inn på foreldrenes opplevelser av betydningen av sosialt samvær med andre barn og fritidsaktiviteter.

Bakgrunnsdata

Foreldrene fortalte at de fleste barna begynte å spille da de var mellom fem og syv år gamle. Et generelt mønster var at de eldste barna debuterte senere enn sine småsøsken. Dette ble blant annet forklart med at de yngste lærte fra de eldre, og at det ble mer og mer bruk av digitale medier i hverdagen. Det virket som at spilling i hovedsak foregikk i perioden fra etter skoletid og fram til leggetid. Noen spilte i hele perioden, andre i kortere eller lengre perioder avbrutt av andre aktiviteter.

Noen av familiene hadde ganske god oversikt over hva barna deres spilte, men størsteparten innrømmet at oversikten dalte med barnas alder. Det kom også fram at det var en viss forskjell på jenter og gutters spillvaner. Mens flere gutter gikk fra fotballspill, bilspill og Playstation og over på skytespill, så spilte jentene mest Sims da de er små, og ble mer og mer opptatt av smarttelefon og sosiale medier jo eldre de ble.

Noen foreldre opplevde mobiltelefonen som et langt større problem enn spillingen, og flere innrømmet at de anså seg selv som dårlige forbilder i den henseende. En mor sa:

Nei, jeg har vært mer bekymret for mobilen faktisk. Men den er jeg jo avhengig av sjøl også. Der er jo jeg et dårlig forbilde for å si det sånn [...] og da er jeg litt mer bekymra når han sitter og skal gjøre lekser da, for eksempel. Så plinger det inn hele tida, jeg blir jo helt stresset av det. (Karin)

Denne moren sa også at sønnen hennes lot seg forstyrre av mobiltelefonen, men at han alltid vendte tilbake til skolearbeidet igjen. Hun trøstet seg med at «ungdom sikkert håndterer dette bedre enn de voksne».

Hvordan håndteres regler for spilling?

Det var stor forskjell på hvordan familiene håndterte regler for barnas spilling, men felles for alle er at reglene var strengere og tydeligere da barna var små, og skled sakte, men sikkert ut i takt med at barna ble eldre, mer krevende å diskutere med og etter hvert satt mer for seg selv på rommet.

Noen familier hadde forsøkt å regulere spillingen ved å plassere familiens datamaskiner i et felles arbeidsrom, hvor innholdet i spillene og tidsbruken var

synlig for alle. Andre stengte tilgangen til nettet om ikke barna fulgte reglene om tidsbruk. Stort sett alle foreldre anså tilstrekkelig med søvn som viktig, og for et par av foreldrene var dette utslagsgivende for å stenge nettilgangen og spillingen før leggetid. Et par av familiene sa at de ikke hadde problemer med å regulere spillingen, og hadde derfor ingen restriksjoner på hvor lenge barna spilte, eller hvor de satt under spillingen. Om barna bare passet leksene sine og fikk gode karakterer, kunne de i prinsippet gjøre som de ville. En mor sa:

Jeg vet ikke hvorfor, men jeg merker at han på en måte blir mer sånn [...] men så kommer han jo hjem og har fått syv seksere på vitnemålet sitt fra ungdomsskolen. Syv seksere og fem firere. Nei, fem femmere og fire firere. Så jeg mener, det har jeg jo også sagt alltid, så lenge du gjør det ordentlig på skolen. Gjør det ordentlig og gjør jobben deres. Gjør lekser og gjør det dere skal gjøre. Så setter ikke jeg noen grenser på en måte da. (Nanna)

Alle hadde opplevd problemer med å få spillende barn til å komme i tide til middagen, men det var tilsynelatende stor forståelse for at kamper på nettet kunne ta tid. Det så også ut til at jo eldre barna var, desto enklere var det å manipulere reglene. En mor fortalte at familien forsøkte å stenge nettet, men at gutten da spilte offline. Moren fortalte videre at gutten etter stengningen sa: «Det funka sikkert for dere, men det funka for meg også» (Nina). Hun følte seg lur, men opplevde at det var vanskelig å passe på hele tiden, blant annet fordi gutten satt inne på rommet sitt. Denne moren visste at gutten spilte mye og ofte, også etter sengetid. Ved spørsmål om hun hadde snakket med andre foreldre om problemet, sa hun:

Nei, fordi han trenger så lite søvn at vi har latt han styre det der litt selv. Vi hadde noen kamper på at han skulle legge seg på det og det klokkeslettet, så var han ikke trøtt og da var det jo bare bråk i senga uten å få noe ut av det liksom. Så det fikk vi faktisk tips om, om det var en helsesøster eller noen som sa vi skulle la han legge seg, når han var trøtt. Og så gjorde vi det, og det funka mye bedre. (Nina)

En forelder beskrev sønnens fascinasjon for spilling med at han ble hektet på konkurranseaspektet og derfor ønsket å bli bedre og bedre. Denne forel-

deren sa også at sønnen var av den typen som engasjerte seg veldig og spilte og dyrket sport bare for å bli bedre. Hun mente at denne typen ungdom var i faresonen for spilleavhengighet.

Alle familier var opptatt av aldersgrensen på de spillene som barna deres brukte, men de håndhevet reglene forskjellig. Mens en familie ikke var så opptatt av innholdet i spillene, bare aldersgrensen ble overholdt, fulgte en annen familie ikke nødvendigvis den anbefalte aldersgrensen på spillet, men spurte heller en eldre og mer erfaren fetter til råds. En tredje måte å forholde seg til aldersgrenser på var at foreldrene orienterte seg om spillet før det ble kjøpt inn. Om foreldrene godkjente spillet, tenkte man ikke videre over aldersgrensen. En mor fortalte at alle barnas penger gikk til spill:

[D]e får jo 800 kroner måneden, litt sånn månedspenger. Og alle de penga har jo alltid gått til å kjøpe noen spillgreier, og det går jo ikke til noe annet egentlig [...] men det er jo det de gjør da, så det er jo klart at de kjøper det de vil ha da. 18-årsgrenser har de fått lov til å spille lenge, lenge før. De er jo ikke 18 nå engang. (Nanna)

Det var et ganske stort engasjement på skolen blant foreldre om spørsmål knyttet til spillproblematikken, og foreldrene vi har snakket med, var relativt åpne om spillvanene til barna. I en familie opplevde foreldrene seg stigmatiserte på foreldremøtet fordi de ikke hadde tenkt så mye på regler, mens de andre foreldrene framsto som veldig korrekte. Faren sa blant annet: «På sånne møter føler jeg foreldrene later som de er så mye bedre enn det de er, 'nei vi har så mange grenser', og at de hadde hørt om at det var noen som fikk spille med 18-årsgrense» (Nils). Moren bekrefter det faren sa: «Ja, da følte vi oss veldig dumme, for vi hadde jo liksom ikke vært så strenge på det da, så da sa jeg ingenting» (Nanna).

Betydningen av fritidsaktiviteter og sosialt samvær

De fleste foreldrene som deltok i intervjuene, sa at deres ungdom drev med andre aktiviteter ved siden av spillingen, i hovedsak sportsaktiviteter. Mange sa at de er opptatt av at barna deres gjorde noe annet enn å sitte på rommet og spille, og at de gjennom andre fritidsaktiviteter indirekte kunne regulere spillingen. Bare i en familie drev ikke barna med noen former for fritidsaktiviteter ved siden av spillingen. Her hadde foreldrene stor forståelse for at

guttene ikke ville være med på andre aktiviteter eller ikke hadde lyst å henge sammen med andre ungdommer etter skoletid. I denne familien var den viktigste parameteren for å forhandle spilletid at karakterene på skolen var gode. Så lenge barna presterte godt på skolen, var det få regler om spilling hjemme. I de andre familiene var skolekarakterer ikke på agendaen, mens sportsaktiviteter og sosial omgang med andre ble trukket fram som viktige.

Det var tilsynelatende en formildende omstendighet for foreldrenes opplevelse av spilling og tidsregulering om barna spilte sammen med andre, enten på det samme rommet eller online. I de fleste familiene fikk barna besøk av kamerater som de spilte spill med, mens noen spilte alene. Når det var hoing og roping på rommet i forbindelse med online-spill, opplevde noen foreldre at barna deres hadde det gøy, og tenkte at de er sosiale selv om spillerne satt på avstand fra hverandre. En far mente ikke det hadde så stor betydning om barna var fysisk sammen når de spilte. Han beskrev forskjellen mellom sosial aktivitet ansikt til ansikt og online med at det er vanskeligere å krangle når man er fysisk sammen. En mor sa at det satt i ryggraden at fysisk samvær hadde større verdi enn samvær over nett, ikke minst på grunn av den kroppsspråklige dimensjonen. Hun pekte videre på at det er viktig for ungdom å lære seg sosiale regler i møte med andre.

Diskusjon

Vi mener å kunne identifisere fire parametere som benyttes for regulering av grensen mellom hva som var akseptabel spilling, og hva som ikke var det, mellom forbud og frihet. Det dreier seg om *behovet for søvn, voldsnivået i spillene, skolekarakterer og «andre aktiviteter»*. Positiv oppførsel i relasjon til disse parameterne utløste mer frihet, mens negativ oppførsel betød sterkere restriksjoner.

Forhandlinger på grensen mellom forbud og frihet

De fleste av foreldrene som deltok i undersøkelsen, var oppmerksomme på disse parameterne, men det så ut til at det var stor forskjell i måten å vekte parameterne på. Vi så at foreldrenes bekymring for det (manglende) sosiale aspektet ved spillingen forandret seg i løpet av oppveksten. Da barna var små og gikk

på barneskolen, var foreldrene ganske restriktive når det gjaldt søvn og voldsnivået i spillene, men mindre restriktive til skolekarakterer og ønsket om at de skulle drive med andre aktiviteter. Da barna siden kom i puberteten, mistet foreldrene oversikten over innholdet i spillene, og det ble vanskeligere å få kontroll på tiden som gikk med til spilling. Med alderen ble barna bedre forhandlere og kjente etter hvert de kortene som kunne spilles. Samtidig fikk de mer privatliv og befant seg i lengre perioder om gangen alene på rommet sitt. For å få en form for kontroll ser det ut til at foreldrene endret sine strategier. For eksempel unnskyldte en forelder de endrede grensene for spilling med at ungdommen hadde lite søvnbehov, og at det derfor var greit å spille i lengre tid om gangen. En annen sa at barna deres egentlig ikke hadde behov for sosial omgang med andre utenfor hjemmet, og at det derfor var akseptabelt at de brukte mye tid foran skjermen. Dette stemmer godt overens med Critchers (2008) undersøkelser, som viser at daglige forhandlinger om tidsbruk og tjenester mellom barn/ungdom og foreldre ofte resulterer i at faste regler endres. Mens Martin og Assman (2018) håper på at forhandlinger kan skape foreldreengasjement, ser Critcher dette mønsteret som en slags abdikasjon fra foreldreansvaret. I vår undersøkelse ser vi spor av en abdiseringsprosess og et håp hos foreldrene om at barnas selvregulerende egenskaper ville ta over der foreldrenes overvåking slapp opp.

En ting er at barn løsriver seg i ungdomsårene og vender oppmerksomheten bort fra familien. Men datamaskinen og mobilen ble plutselig også en svært konkret rival om barnas hengivenhet som ingen ante ville komme, og som utfordrer foreldrerollen. Svært mange foreldre lever med en bekymring om at barna spiller for mye og lærer for lite. Foreldre ser ut til å følge løse mønstre for å regulere tidsbruken for barna sine. Det arbeides med å «domestisere» fenomenet, slik at man holder seg innenfor «normalen». Et av de viktigste forholdene var hvorvidt foreldrene fant tilstrekkelig med kompensierende aktiviteter, som sport, teater og det å henge med venner som tilleggsaktiviteter. De fant trøst i slike forhold som Sletten et al. (2015) fant, nemlig at idrettsaktiv ungdom balanserte sin spillvirksomhet og hadde bedre skoleytelser enn de som ikke hadde andre aktiviteter ved siden av spillingen.

De nordiske forhandlingsfamiliene

Forskningslitteraturen (blant annet Griffiths, 2010; Hall, 2016) sier oss at faren for at barn blir avhengige av dataspill, øker når foreldre ikke involverer

seg og der barna får spille uhindret. «Varme familier» med gode relasjoner er viktig for å forhindre avhengighet hos barna. Nordiske barn anses som kompetente til å styre seg selv og nyter foreldrenes ettergivenhet. «*Det blir da folk av dem*», sier man her. Grensene mellom avslapping og deltaking i familiens gjøremål forhandles – tid med bestemor bør gi bonustid med spill, mener ungdommen. «*Det er jo den kampen hver dag*», sa en mor, om denne delvis fordekte og delvis åpne forhandlingen om lojalitet, grenser og tillit. Barna organiserer sin spilling slik at den blir minst mulig synlig, men likevel ser det ut til at hverdagsaktivitetene tilpasses tider for spilling online.

Det kan se ut som at man i Norge har mistet de fleste tradisjonelle funksjoner i familien. Dermed kan spilling mot drager og monstre, kriger og suggererende musikk i en liksomverden fylle et hull i et familieliv som er tappet for de fleste av de funksjonene som var gjeldende for bare en generasjon siden. Den norske familiens prosjekt er dermed blitt mer utydelig, men kanskje er det fritidsaktiviteter, med sport på førsteplassen, som er den norske familiens strategi for å fylle hullet? Kanskje det er reiser til eksotiske land, og kanskje er spilling på vei til å bli familiens nye prosjekt? Kanskje spilling og avslapping foran skjermen handler like mye om å gjøre noe som er mer spennende enn det man finner rom for i det traurige og kjedelige livet i hjemmet? Zimbardo og Duncan (2015) peker på at barn og unge finner mye mer stimulans i spill enn normal sosial aktivitet, slik at flommen av endorfiner og dopaminer bidrar til å skape avhengighet og en generell personlighetsforvandling.

Foreldre utvikler sitt foreldreskap gjennom å praktisere sine innøvde familiekunnskaper fra sine barndomshjem, fra samboerskap og eventuelle tidligere ekteskap. En provokativ boktittel fra noen år tilbake: *Foreldre – til barnas beste?* (Thuen & Sommerschild, 1997), sier oss at foreldrenes kompetanser til å orkestrere fram behagelig, tilpasset, lavtsnakkende og stimulerende familieklima ikke er gitt. Suksessen med å skape gode stemninger, varierte og stimulerende hverdager for barna der plikt, glede, fellesskap og individualitet ivaretas, er ymse.

Man kan også peke på at noe av forklaringen på at foreldrene vil gå langt i ikke å intervensere eller skape konflikt, er at de er redde for å miste relasjonen til barnet eller ungdommen. Kanskje forståelsen og forhandlingsviljen kan ses i sammenheng med begrepet *filikrati*. Dette begrepet har vunnet fotfeste i diskusjonen rundt spilleavhengighet og foreldreskap iblant annet Sør-Korea og Kina (Fritze & Nordkvelle, 2018). Foreldre og besteforeldres forkjærighet

for barn og barnebarn vises gjennom å kjøpe avansert datautstyr, som for svært mange barn og unges del fører til avhengighet. Filikrati og kunsten å vise kjærlighet gjennom ettergivenhet er vår beste mulighet for å være sammen med våre barn, og vi forhandler oss til litt tid sammen i familien (Bax, 2014).

Mediepanikkdiskursen versus dannelsesdiskursen

Vårt hovedfokus i denne studien er foreldrenes rolle når det gjelder spill blant barn og unge. Mange medieforskere skriver denne diskursen inn under den store «panikk for nye medier»-diskursen, som har århundrelange tradisjoner.

Pedagoger, i større grad enn medieforskere, har den konkrete dynamikken rundt endringer i oppdragelsesbetingelser i den samfunnsmessige totalitet som fokus. Pedagoger stiller seg dermed i en annen – og videre diskurs – om dannelse. Friedrich Schleiermachers grunnleggende spørsmål om hva den eldre generasjon ønsker med den yngre generasjon, er et av de mest fundamentale i en slik kontekst (Fritze et al., 2016). I hjemmets oppdragelsespraksis utfoldes den tidstypiske striden om hva dette handler om. Det er vårt synspunkt at «mediepanikkdiskursen» bør brynes mot «dannelsesdiskursen». Man kan kanskje stille spørsmål hvorfor medieforskerne i stor grad griper til forklaringen om at det er en irrasjonell panikk og ikke en rasjonell frykt som avstedkommer slike reaksjonsmønstre.

Konklusjon

I dette kapittelet har vi hatt fokus på hvordan foreldre forsøker å rammesette og forhandle om deres barns dataspilling i hjemmet.

Den empiriske undersøkelsen viste at foreldre har det vanskelig med å etablere en standard for å håndtere barns spill og internettbruk. Barna forhandler med subtile strategier for å vinne tid til konsum av spill eller andre aktiviteter på nettet. Foreldre søker balanse i familiens økologi ved å håndtere følelser, argumenter og svar. De anerkjenner presset fra medier, skolemyndigheter og eksperter ved å avstå fra eller minimere regulering av barnas mediekonsum, og de forutser en framtid hvor barna deres vil bruke

mediene kompetent i en mye større sammenheng. På den annen side misliker de tapet av kontroll over framtiden og at deres posisjon som normgivere trues. De er skeptiske til at spillindustrien og myndighetene greier å ta deres plass. De finner trøst i det faktum at barna fortsetter med skolen og leverer akseptable resultater – og videre: hvis de opprettholder et «sosialt liv», i tillegg til det medierte, sosiale livet, som deltakelse i sport, teater eller musikk.

Foreldre søker en likevekt mellom sin egen trygghet i at barna opplever tilstrekkelig stabilitet og normgivende støtte, og en lite artikulert undring og tilsynelatende respekt for at barna vil kunne finne ut av dette selv. Hvorvidt dette er en rimelig reaksjon mellom frisetting og kontroll av barna eller en strategi for å balansere indre konflikter i foreldreskapet – mellom partnerne – vil tolkes ulikt. Foreldre har stort sett som mål å hankses med problemer innenfor normalitetens rammer, heller enn å meisle ut prinsipper i stein. Det blir dermed ofte en forhandling mellom foreldre og barn som balanserer på grensen mellom forbud og frihet.

Referanser

- Aarsand, P. (2012). Family Members as Co-researchers: Reflections on Practice-reported Data. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(3), 186–203.
- Aarsand, P. (2018). The micro-politics of time in young people's talk about gaming. I E. Sørensen, (Red.), *Cultures of computer game concerns : the child across families, law, science and industry*, (Bd. 23). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839439340-011>
- André, F., Broman, N., Håkansson, A. & Claesdotter-Knutsson, E. (2020). Gaming addiction, problematic gaming and engaged gaming – Prevalence and associated characteristics, *Addictive Behaviors Reports*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100324>
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E. & Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252–262. <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000160>
- Aronsson, K. (2012). Den moderna familjen och förhandlingar om tid. I L. Aarsand & P. Aarsand (Red.) *Familjeliv och lärande* (s. 27–46). Studentlitteratur.
- Arvola, A. K. & Clancy, A. (2014). World of Warcraft – til ungdommers begjær og foreldres besvær. Unge online-spillende menns opplevelse av samspelet med foreldre og medspillere. *Fokus på familien. Nordisk tidsskrift for familie- og relasjonsarbeid*. 42(3), 184–203.
- Bax, T. (2014). *Youth and Internet addiction in China*. Routledge.
- Beck, U. (1997). *Risiko og frihet*. Fagbokforlaget.
- Benedetto, L. & Ingrassia, M. (2021). Parenting – Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective. I L. Benedetto & M. Ingrassia (Red.), *Parenting – Studies by an Ecocultural and Transactional Perspective*. <https://www.intechopen.com/chapters/72249>
- Bernstein, G. (2023). *Unwired: Gaining control over addictive technologies*. Cambridge University Press.
- Bhroin, N. N., Dinh, T., Thiel, K., Lampert, C., Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2022). The privacy paradox by proxy: Considering predictors of sharenting. *Media and Communication*, 10(1), 371–383.
- Brochmann, G. (2020). *De digitale prøvekaninene: Historien om hvorfor barnet mitt plutselig kom hjem med en iPad i skolesekken*. Cappelen Damm.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A. & Frøyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems? *Journal of Behavioral Addictions*, 3(1), 27–32. <https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.002>
- Bø, B. P. & Olsen, B. C. R. (Red.) (2008). *Utfordrende foreldreskap – Under ulike livsbe- tingelser og tradisjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Chappell, D., Eatough, V., Davies, M. N. O. & Griffiths, M. (2006). EverQuest – It_s Just a Computer Game Right? An Interpretative Phenomenological Analysis of Online Gaming Addiction. *International Journal of Mental Health Addiction* 4, 205–216. <https://doi.org/10.1007/s11469-006-9028-6>

- Critcher, C. (2008). Making Waves: Historical Aspects of Public Debates about Children and Mass Media. I K. Drotner & S. Livingstone (Red.) *The International Handbook of Children, Media and Culture* (s. 91–104), Sage.
- Critcher, C. (2017). Moral Panics. *Oxford Research Encyclopedia of Criminology*. Hentet 15. Jun. 2023 fra <https://oxfordre.com/criminology/display/10.1093/acrefore/9780190264079.001.0001/acrefore-9780190264079-e-155;jsessionid=6228E64C3A-0FA110877F38C5C42FEC8E?rskey=jTZB0C&result=155>
- Cui, J., Lee, C. & Bax, T. (2018). A comparison of «psychosocially problematic gaming» Among middle and high school students in China and South Korea. *Computers in Human Behavior* 85, 86–94.
- Dale, E., L. (1980). *Hva er oppdragelse? En studie i sosialpedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E., L. (2009). Fellesskolens utfordring. *Bedre skole*, 1, 75–80.
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2012) *Angsten for oppdragelsen*. Universitetsforlaget.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (2018). *Dataspill i familien – Om foreldre og barns forhandlinger på grensen mellom forbud og frihet*. Rapport til Rådet for anvendt medieforskning.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016). Visual Bildung between Iconoclasm and Idolatry. *Nordicom Review*, 37(2), 1–15.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2017). Digitale forstyrrelser i skolen – erfaringer med begrensninger av elevers mobilbruk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 201–212.
- Gregersen, A. (2018). Games between family, homework, and friends. Problem gaming as conflicts between social roles and institutions. I J. Enevold, A. M. Thorhaug & A. Gregersen (Red.). *What's the problem in problem gaming* (s. 35–49.) Nordic Research Perspectives. Nordicom.
- Griffiths, M. (2010). The Role of Context in Online Gaming Excess and Addiction: Some Case Study Evidence. *International Journal of Mental Health Addiction* (8), 119–125. <https://doi.org/10.1007/s11469-009-9229-x>
- Hall, S. H. (2016). Moral geographies of family: articulating, forming and transmitting moralities in everyday life, *Social & Cultural Geography*, 17(8), 1017–1039. <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1147063>
- Hanss, D., Mentzoni, R. A., Delfabbro, P., Myrseth, H. & Pallesen, S. (2014). Attitudes toward gambling among adolescents. *International Gambling Studies*, 14, 505–519. <https://doi.org/10.1080/14459795.2014.969754>
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: om nye muligheter og dilemmaer*. Gyldendal akademisk.
- Heath, C., Hindmarsh, J. & Luff, P. (2010): *Video in Qualitative research. Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Sage.
- Holtz, P. & Appel, M. (2011). Internet Use and Video Gaming Predict Problem Behavior in Early Adolescence. *Journal of Adolescence*, 34, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.004>
- Hukkelberg, S. S. & Ogdén, T. (2021). Parenting Practices and Child Conduct Problems in a Norwegian Subclinical Sample: Variable and Person-Centered Approaches. *Family Relations*, 70(4), 1102–1116. <https://doi.org/10.1111/fare.12538>

- Kandola, A., Owen, N., Dunstan, D. & Hallgren, M. (2021). Prospective relationships of adolescents' screen-based sedentary behaviour with depressive symptoms: The Millennium Cohort Study. *Psychological Medicine*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/1557988318766950>
- Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H. & Yen, C. F. (2005). Proposed diagnostic criteria of Internet addiction for adolescents. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193(11), 728–733.
- Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Da Capo Life Long.
- Kowert, R., Festl, R. & Quandt, T. (2014). Unpopular, overweight, and socially inept: Reconsidering the Stereotype of Online Gamers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking* 17(3), 141–146. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0118>
- Lemmens, J., Valkenburg, S. & Peter, J. (2009). Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents *Media Psychology*, 12(1), 7795.
- Longman, H., O'Connor, E. L. & Obst, P. (2009). The Effect of Social Support Derived from World of Warcraft on Negative Psychological Symptoms. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society* 12(5), 563–566. <https://doi.org/10.1089/cpb.2009.0001>.
- Martin, A. & Assmann, S. (2018). Between Fears and Needs for Information: German Parent's Computer Game Concerns (s. 231–246). I E. Sørensen (Red.), *Cultures of Computer Game Concerns: The Child Across Families, Law, Science and Industry (Verkörperungen/MatteRealities – Perspektiven empirischer Wissenschaftsforschung, Bd. 23*. Transcript Verlag.
- Mehroof, M. & Griffiths, M. D. (2010). *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(3), 313–316. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0229>
- Nielsen, R. K. (2018). A weak scientific basis for gaming disorder: Let us err on the side of caution. *Journal of behavioral addictions*, 7(1), 1–9.
- Nikken, P. (2019). Parents' Instrumental use of Media in Childrearing: Relationships with Confidence in Parenting, and Health and Conduct Problems in Children. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 531–546. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1007/s10826-018-1281-3>
- Noffke, S. & Somekh, B. (2005). Action Research. I B. Somekh & C. Lewin (Red.). *Research Methods in the Social Sciences* (s. 89–96). Sage.
- Nordkvelle, Y. (2016). Digital overvåking. I Helleve, A. G. Almås & B. Bjørkelo (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen. Utfordringer og muligheter* (s. 198–217). Gyldendal.
- Sletten, M. A., Soest, T. von, Frøyland, L. R., Torgersen, L. & Hansen, M. (2010). *Uskyldig moro? I NOVA Rapport 18*(10). Oslo Metropolitan University – OsloMet: NOVA.
- Sletten, M. A., Strandbu, Å. & Gilje, Ø. (2015). Idrett, dataspilling og skole – konkurrerende eller «på lag»? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 334–350.
- Syvertsen, T. (2017). *Media Resistance. Protest, Dislike, Abstention*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-46499-2>
- Teng, Z., Pontes, H. M., Nie, Q., Xiang, G., Griffiths, M. D. & Guo, C. (2020). Internet gaming disorder and psychosocial well-being: A longitudinal study of older-aged adolescents and emerging adults. *Addictive Behaviors*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106530>

- Thuen, H. & Sommerschild, H. (1997). *Foreldre – til barns beste: om barneoppdragelse før og nå*. Pedagogisk Forum
- Yoo, C., Kim, Y. & Sohn, J. H. (2021). Evaluating the social cost of conflict between new media and society: The case of gaming disorder in south korea. *Sustainability*, 13(14), 8106. <https://doi.org/10.3390/su13148106>
- Zaman, B., Nouwen, M. & Van Leeuwen, K. (2021) Challenging adolescent's autonomy. An Affordances Perspective on Parental Tools. I L. Green (Red.), *The Routledge companion to digital media and children* (s. 195–203). Routledge.
- Zimbardo, P. & Coulombe, N. D. (2015). *Man (dis)connected*. Rider.

Fritze, Y. (2024). Medier, danning og ungdommens stemme(r): Studier av voksne og unge filmskaperes filmer om å være ungdom i dag. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 193–214). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400409>

Kapittel 9

Medier, danning og ungdommens stemme(r)

Studier av voksne og unge filmskaperes filmer om å være ungdom i dag

Yvonne Fritze og Geir Haugsbakk

SAMMENDRAG: Dette kapittelet tar for seg eksempler fra film- og TV-produksjoner om det å være ung i dag. Et grunnleggende spørsmål har vært om det er mulig å finne en fellesnevner som kan oppfattes som ungdommens stemme. Med dette forstås innhold som i tillegg til å ha ungdom som tema framstiller vesentlige sider ved det å være ung i dagens samfunn. Til grunn ligger studier av filmer laget av unge filmskapere nominert til Amandusfestivalen. Disse ses i sammenheng med ungdoms opplevelser av NRK-serien *Skam*, som verden over ble ansett for å gi et realistisk bilde av dagens ungdom, selv om den ble laget av voksne. Flere typer metoder er benyttet. For Amandus-filmenes del er det foretatt filmanalyser. Når det gjelder *Skam*, er det brukt spørreskjema og intervjuer for å få fram oppfatninger av serien blant ungdom i den aktuelle målgruppa. Overordnet kan man si at vi gjennom dette forskningsdesignet prøver å forstå ungdommens stemme fra så vel et produsentperspektiv som et konsumentperspektiv. Basert på datamaterialet er det grunnlag for å si at flere av Amandus-filmene og deler av NRK-serien gir gode eksempler på hvordan det er å være ungdom i dagens samfunn. Det blir imidlertid utfordrende å operere med én unison stemme. Studiene knyttet til *Skam* viser at ungdomsgruppa ikke er homogen. Oppfatningene av serien varierer blant annet avhengig av kjønn og sosial tilhørighet. *Ungdommens stemmer* framstår derfor som mer dekkende.

NØKKEWORD: ungdommens stemme, danning, film og TV-serier for og med ungdom

ABSTRACT: This chapter deals with examples from films and TV series about being young today. A fundamental question has been whether it is possible to find a common denominator that can be perceived as the youth's voice. This means content which, in addition to having youth as a theme, presents important aspects of being young in today's society. It is based on studies of films made by young filmmakers nominated for the Amandus festival. These are seen in the context of young people's experiences of the NRK series *Skam*, which worldwide was considered to give a realistic picture of today's youth, even though it was made by adults. Film analyses have been carried out for the Amandus films. Regarding *Skam*, questionnaires and interviews have been used to elicit perceptions of the series among young people in the relevant target group. Overall, it can be said that through this research design, we are trying to understand the youth's voice from producers' and consumers' perspectives. Based on the data, there is reason to say that several of the Amandus films and parts of the NRK series provide good examples of what it is like to be young in today's society. However, it becomes challenging to operate with one unison voice. The studies linked to *Skam* show that the youth group is not homogeneous. The perceptions of the series vary, among other things, depending on gender and social affiliation. *The voices of youth, therefore*, appear to be more comprehensive.

KEYWORDS: the voice of youth, bildung, film and TV series for and with young people

Innledning

Dette kapitlet går inn i sentrale medieeksempler som tematiserer det å være ung i dagens samfunn. Det dreier seg om nominerte filmer til Amandusfestivalen, Norges største ungdomsfilmfestival. Dette er filmer ungdom selv har laget. De blir sett i sammenheng med hvordan ungdom blir presentert i NRK-serien *Skam*, som er laget av voksne. Med utgangspunkt i disse medieeksempelene er det grunnleggende spørsmålet om og eventuelt i hvilken grad det er mulig å operere med en egen «ungdommens stemme». Forutsetningene som legges til grunn for det, er at eksemplene har ungdom som tema og framstiller vesentlige sider ved det å være ung i dagens samfunn.

Disse vurderingene støtter seg på anvendt ungdomsforskning og teorier om ungdom, om endringer av ungdommens posisjon i samfunnet og hvordan forholdet mellom generasjonene har utviklet seg (Thuen, 2008; Øia & Fauske, 2010; Mead, 1970; Ziehe & Stubenrauch, 1983). Sentralt står også teorier om samfunnsutvikling og danning som tar sitt utgangspunkt i det vi oppfatter som unike kjennetegn ved dagens samfunn, for eksempel den store graden av usikkerhet og nødvendigheten av å ta en rekke valg (Luhmann, 1995; Qvortrup, 1998; Selwyn, 2011).

Dessuten har de «tradisjonelle» ungdomsfilmene vært en viktig referanse i analysene av de utvalgte medieeksempelene. Det gjelder de norske spillefilmene som gjennom flere tiår har blitt laget av voksne om ungdom, og som innbyrdes har en del interessante fellestrekk (Moseng, 2012).

Til grunn for analysene ligger rundt 200 Amandus-filmer (2000–2015) og de fire sesongene av *Skam*-serien på NRK (2015–2017). Ulike metodiske tilnærminger er benyttet. For Amandus-filmene del er det foretatt filmanalyser. Når det gjelder *Skam*, er det brukt spørreskjema og intervjuer for å få fram oppfatninger av serien blant ungdom i den aktuelle målgruppa. Dette representerer ulike tilnærminger der Amandus-filmene betraktes fra et produsentperspektiv og *Skam* med utgangspunkt i konsumentene og resepsjonen av serien.

Innledningsvis gis det først en kort bakgrunn for Amandusfestivalen og *Skam*-serien med en del av de sentrale faglige bidragene som har kommet. Så redegjøres det mer utdypende for den teoretiske rammen og de metodiske tilnærmingene. Deretter følger resultatdelen og en avsluttende konklusjon og diskusjon.

Fra medieundervisning til karrierevei

Amandus startet som del av Den norske filmfestivalen i Haugesund i 1987. Etter fem år i Trondheim og et samarbeid mellom Ringve videregående skole og Norsk filminstitutt ble den i 1999 flyttet til Lillehammer for å få en tettere kobling til miljøet rundt film- og TV-utdanningen ved Høgskolen (Jonassen & Lindrup, 2002; Panhoff, 2007). Fra starten av var «fantasi» og «originalitet» blant juryens hovedkriterier for bedømming, men det var viktig at ungdommene skulle tas på alvor og få en konstruktiv tilbakemelding. I dette lå det et oppdragende element (Panhoff, 2007), og Amandusfestivalen gjenspeiler på mange måter skolens læreplaner fra den samme perioden (Erstad, 1997; Gilje, 2002). 20 innsendte filmer i 1987 ble til 200–300 filmer i året på 2000-tallet.

Endringene har vært mange, ikke minst når det gjelder aktuelle sjangre. Festivalen har dessuten blitt mer profesjonalisert. Fra starten var det en ren filmkonkurranse, men det ble etter hvert også lagt til et eget Amandus-show (som en periode ble vist på NRK), fagseminarer, filmvisninger og talentutviklingsprogram. Seminarene hadde en tydelig hensikt: «Gjennom møte med den profesjonelle filmbransjen får dei oppleve at film ikkje berre er underholdning og ein hobby, men eit oppnåeleg yrke» (Filmpolitiet, 2014).

I starten var festivalens hovedmål «å stimulere barn og unge amatører mellom 10 og 20 år til å lage film, for at de på den måten skal få bedre innsikt i mediet og bruken av det» (Panhoff, 2007, s. 9). I strategiplanene fra 2007 og 2011 endres festivalens målgruppe fra å være barn og ungdom til «unge filmskapere» (Jonassen & Lindrup, 2002; Panhoff, 2007). Hovedfokus rettes mot talentutvikling og å være den viktigste nasjonale filmkonkurransen for norsk films framtid (Mjøen et al., 2011). Festivalen skal være en vei for de unge inn i «den profesjonelle filmbransjen» (Amandusfestivalen, 2016). Med denne utviklingen ble målgruppa eldre. Elever i skoleprosjekter i grunnskolen ble i betydelig grad byttet ut med elever fra medie- og kommunikasjonsfag på videregående skoler og elever ved filmverksteder og folkehøyskoler.

Det har så langt vært liten interesse for Amandusfestivalen fra forskerhold, men i tilknytning til festivalens 25-årsjubileum i 2012 utfordret festivalledelsen noen fagmiljøer til mer generelle refleksjoner knyttet til unge filmskapere og festivaler i Norge og andre land. Det resulterte i et fagseminar og et temanummer av *Nordic Journal of digital literacy* (Gilje & Svoen, 2012). To av bidragene tok utgangspunkt i Amandus-filmene.

Moseng og Vibeto (2012) så på hvordan den digitale teknologien har påvirket utviklingen. De konstaterer at de nye mulighetene har gitt et betydelig sprang i teknisk kvalitet, men at «the storytelling qualities» ikke har hatt den samme utviklingen. En gjennomgående tendens er forsøkene på å imitere de kommersielle filmene og de dominerende måtene å lage film på (Moseng & Vibeto, 2012). Vi presenterte også våre første forskningsbidrag om Amandus-filmene ved jubileumsseminaret og i temanummeret (Fritze & Haugsbakk, 2012), og de har blitt videreutviklet med oppdaterte analyser av filmene (Fritze & Haugsbakk, 2015). Det foreliggende bokkapittelet tar arbeidet enda et skritt lenger ved at Amandus-filmene ses i sammenheng med *Skam*.

Ungdommens stemme som internasjonal suksess

NRK-serien *Skam*, om ungdommer fra en videregående skole i Oslo, oppnådde en enorm suksess. I perioden fra 2015 til 2017 ble det publisert fire sesonger, og suksessen var ikke begrenset til Norge. Serien ble solgt til mange land i og utenfor Europa, og nye versjoner av *Skam* ble lansert i Tyskland, Frankrike og USA. Både ungdom og voksne i store deler av verden var begeistret. Det dannet seg et inntrykk av at *Skam* ga et relativt unikt inntrykk av hvordan det er å være ung i dag. Serien var også banebrytende fordi den integrerte ungdommens bruk av sosiale medier i fortellingen. Serieskaper Julie Andem fortalte i intervjuer (*Dagbladet*, 2016; *VG*, 2016; *Rushprint*, 2016) om den grundige researchen og de omfattende intervjuene med ungdommer som dannet utgangspunkt for utviklingen av seriens rollefigurer og handlinger.

Disse skildringene av å være ung i Norge i dag ble en internasjonal suksess. Det er i seg selv bemerkelsesverdig og interessant å finne mer ut av. Vår interesse for serien retter seg især mot denne dominerende tolkningen av serien som et speil på unge i dagens samfunn. Det fikk oss til å stille spørsmålet om ungdommer virkelig er så like at denne serien kan forene grupper av ungdom til tross for forskjeller i etnisitet, kjønn, sosial og kulturell bakgrunn. Slik ble *Skam*-prosjektet en direkte oppfølger og et supplement til studiene gjort av Amandus-filmene.

Skam har fått langt mer oppmerksomhet enn Amandus-filmene både i den offentlige debatten og i de vitenskapelige miljøene. Det gjelder seriens banebrytende form med bruk av sosiale medier som en del av fortellingen (Veel, 2017; Jerslev, 2017) og det som ble betraktet som dens unike grep om de

unges virkelighet i dagens samfunn (bl.a. Christensen, 2017; Oxfeldt, 2017). Men det har også vært pekt på at mye av det som ble skrevet mens serien ble vist og rett i etterkant, bærer preg av en viss forførelse av det nye i form og innhold (Kann-Rasmussen et al., 2017). I den forbindelse ble det stilt spørsmål ved hva som kan komme av kritiske røster når serien kommer på avstand. Også fra anmelderhold (bl.a. *Dagbladet*, 2016; *VG*, 2016; *Rushprint*, 2016) har serien mottatt mye ros og er blitt forstått som en serie som gir et godt bilde av hvordan det er å være ung. NRK selv framhever det universelle og beskriver *Skam* som en fiktiv ungdoms-TV-serie som «tar for seg universelle tenåringsutfordringer som forelskelse, vennskap, identitet, gruppepress, sex, religion og status, men også vanskeligere temaer som seksuelle overgrep, homofili, spiseforstyrrelser og mental sykdom» (NRK.no, 2017). Vi ser at det er stor likhet i forståelsen av serien, og at den underliggende påstanden er at serien har vært i stand til å forene grupper av ungdom. Vår hovedinteresse har vært å sette et kritisk lys på den unisone forståelsen ved å spørre ungdommer fra forskjellige miljøer om deres opplevelse av serien.

Den teoretiske rammen

Dette kapittelet støtter seg på faglige bidrag og teorier om ungdom og ungdommens posisjon i samfunnet, teorier om samfunnsutvikling og danning, men også filnteoretiske refleksjoner om den «tradisjonelle» ungdomsfilmen.

De unges stemmer i samfunnet

Det skjer grunnleggende endringer i løpet av 1980-tallet i måten barn og unges posisjon i samfunnet oppfattes på. FNs barnekonvensjon fra 1989 er et tydelig uttrykk for det. Sentralt står tanken om at barn og unge forstås på egne premisser. Deres erfaringer skal ikke formidles via voksne, men av de unge selv (Thuen, 2008). De skal ha sin egen stemme. Etableringen av Amandusfestivalen i 1987 framstår på denne måten som tidstypisk.

Så er det et interessant spørsmål hva som skjer med generasjonsmotsetningene i det samfunnet som omgir oss i dag preget av kontinuerlige endringer.

De økende forskjellene i løpet av 1900-tallet hadde tatt sitt utgangspunkt i at de unge sto overfor nye samfunnsmessige utfordringer der løsningene i stadig større grad måtte søkes i framtiden. Dette gjorde foreldrenes erfaringer mindre relevante (Øia & Fauske, 2010, s. 267; Mead, 1970). Og med ungdomsopprøret på 1960- og 1970-tallet ble ungdom delvis forstått som kulturelt fristilt fra tidligere normer og verdier (Ziehe & Stubenrauch, 1983). I dagens samfunn må unge og voksne i stor grad forholde seg til de samme endringene, og de voksne kan heller ikke på samme måte bygge på erfaringer. Flere (Hegna et al., 2013; Thuen, 2008; Øia & Fauske, 2010) har pekt på hvordan generasjonsmotsetningene de siste tiårene har blitt svekket og erstattet av forhandlinger og større likeverd.

Det er også lagt vekt på at sentrale endringer i samfunnet ved bruk av ny teknologi, atferdsmedisinering og utdanningspress har skapt en mer overvåket, individualisert og konform ungdomsgenerasjon, og at ungdomstiden i større grad forvaltes som en verdifull kapital for framtiden (Hegna et al., 2013, s. 376). En konsekvens har vært ungdom preget av skikkelighet, noe som i sin tur kan bli et tveegget sverd som kan tære på de unges psykiske helse.

De unike trekkene ved dagens samfunn

For å finne fram til de unges stemme i dag må vi også prøve å forstå hva som kjennetegner det samfunnet som omgir dem. Vi tar utgangspunkt i at den samfunnsutviklingen vi har sett konturene av fra 1980-tallet, er preget av kompleksitet og mangesidighet. I et såkalt polysentrisk samfunn er det som oppleves som virkelig eller sant, avhengig av hvilket ståsted du har, og hvilke perspektiv du velger, og innebærer høy grad av risiko og usikkerhet (Qvortrup, 1998). Denne tilstanden kjennetegnes av et overskudd av muligheter (Rasmussen, 2005, s. 308). Det innebærer at vi hele tiden må ta valg, men uten at vi kan være sikre på at det er de riktige valgene. Samtidig finnes det ikke tydelige rollemodeller. De individuelle og subjektive vurderingene får stor betydning, og feil valg faller tilbake på en selv (Hegna et al., 2013). Muligheten for å redusere usikkerheten ligger i evnen til å tenke refleksivt, å søke å forstå hva som ligger til grunn både for egne og andres valg (Rasmussen, 2005, s. 12). De klassiske dannelsesidealene basert på et sett av allment aksepterte verdier blir ikke lenger tilstrekkelig. Verdigrunnet utfordres. Svaret blir refleksivitet og refleksiv danning (Qvortrup, 2004).

Den «tradisjonelle» ungdomsfilmen

En viktig referanse for analysene av Amandus-filmene har vært framstillingene i det som kan omtales som den «tradisjonelle» eller typiske ungdomsfilmen, filmer laget av voksne om ungdom. Jo Sondre Moseng (2011 og 2015) har påvist hvordan de lenge kunne betraktes som en ganske homogen sjanger. Siden de dukket opp i 1950-årene, har de tatt opp kjente temaer som løsrivelse, kjærlighet, kjønn, seksualitet, gruppepress og vennerelasjoner. Beskrivelsene av konfliktene har også i stor grad fulgt et felles mønster. Ungdomstiden har utvilsomt blitt framstilt som en utfordrende fase med mange typer kriser som må håndteres, men de unge har jobbet seg gjennom krisene, fått ny innsikt, innsett hva voksenlivet innebærer, og innrettet seg etter det (Moseng, 2012). Filmene har forholdt seg til et samfunn som det har gått an å få en helhetlig innsikt i. Implisitt i dette ligger også et dannelsesideal bygd på et felles, allment akseptert verdigrunnlag. Dette står i motsetning til det vi har omtalt som de refleksive dannelsesidealene basert på de nye trekkene i samfunnet i form av tvil og usikkerhet. Dermed vil også medieeksemplene som er kjennetegnet av ungdommens stemme, skille seg tydelig fra de tradisjonelle ungdomsfilmene.

Metodiske tilnæringer

Undersøkelsen som danner grunnlag for dette kapittelet, bygger på forskjellige sett med data. Mens vi i Amandus-prosjektet prøver å finne de unges stemme gjennom deres egne filmuttrykk, spør vi i *Skam*-undersøkelsen om unges opplevelser av ungdommens stemme. Vi får dermed en forståelse av ungdommens stemme fra både et produsent- og et konsumentperspektiv. Dette har hatt konsekvenser for valg av metoder, hvor vi i Amandus-prosjektet har brukt en filmanalytisk tilgang, mens vi i *Skam*-prosjektet har benyttet oss av «mixed methods» med både spørreskjema og intervjuer.

Refleksjontaksonomi som strategi for filmanalyse

De analyserte filmene fra Amandus-festivalene er hentet fra en periode på femten år fra årtusenskiftet. Dette er en periode der det har vært en inter-

essant utvikling knyttet til festivalen, der det skjer en spennende medie- og samfunnsutvikling, og der vi hadde god tilgang til filmene. På dette tidspunktet hadde festivalen forskjellige aldersgrupper. Vi valgte den eldste av gruppene (16–21 år). Denne gruppa kjenner i større grad livet utenfor familien og har bedre forutsetninger for å reflektere over dagens samfunn. En slik type kompetanse utvikles i mindre grad innen familiens ramme (Thyssen, 2002), og slik avspeiler ikke de yngstes filmer på samme måte de refleksjonene vi er ute etter. Et annet tydelig utvalgsriterium har vært nominerte filmer. Samlet sett endte vi opp med i overkant av 200 filmer.

Vi har videre hatt spesielt fokus på tre filmkategorier. To av dem har fulgt festivalen fra starten i 1987 til i dag, nemlig «fiksjon» og «dokumentar». Den tredje, «ekstremспорт», ble introdusert som kategori i 2009 og var en egen kategori til og med 2016.

Med en ambisjon om å gå inn i graden av ungdommens refleksjon i de aktuelle filmene har vi vært avhengige av å kunne beskrive og kategorisere den refleksive iakttakelsen. Vi har derfor anvendt en refleksjonstaksonomi som framstiller ulike kunnskapsformer: kvalifikasjoner, kompetanse, kreativitet og metaperspektiver (Qvortrup, 2004). Denne mer generelle taksonomien har vi videreutviklet til en taksonomi som kan beskrive innhold og form i filmproduksjoner, og som derfor kan benyttes i analysen av de unges egne filmer. I korte trekk ser taksonomien ut som følger:

Kvalifikasjonsnivået i filmproduksjon består av faktaviten om filmmediet og tekniske ferdigheter til å lage film. *Kompetanse* er det som trengs for å kunne bruke disse ferdighetene i en bestemt sammenheng. Det innebærer å kjenne sjangerkravene og anvende dem på konsistente måter. *Det kreative kunnskapsnivået* forutsetter at kompetansen blir brukt i andre sammenhenger enn tidligere. I dette ligger det en bevisst, selvstendig og altså kreativ tilnærming når det gjelder sjangre og uttrykksformer. Vi forutsetter at dette kan gi grunnlag for det vi kaller *ungdommens stemme*. Filmmediet brukes her av de unge for å observere seg selv, for å iakttatte egne iakttakelser. Det kan ses som en refleksiv iakttakelse. Dette kunnskapsnivået kan videreutvikles til *et meta-nivå*. Det forutsetter en mer grunnleggende forståelse av mediet, at medie- og teknologiutviklingen kan settes inn i en samfunnsmessig utvikling, og at fortellerperspektivet kan problematiseres (Fritze & Haugsbakk, 2015, s. 100).

I et større perspektiv blir danning i et polysentrisk samfunn ensbetydende med refleksiv danning (Qvortrup, 2004). Med utgangspunkt i refleksjonstak-

sonomien kan vi si at danning oppstår ved at man har innsikt i relasjonene mellom nivåene i taksonomien og kritisk kan iakttatte egne og andres posisjoner i bevegelsene mellom dem (Fritze et al., 2004).

«Mixed methods» som inngang til de unges opplevelser

I vår undersøkelse av TV-serien *Skam* har vi kombinert fokusgruppeintervjuer med elever fra to videregående skoler med en spørreundersøkelse ved de samme to skolene. Med bruken av «mixed methods» har vi ønsket å kombinere bredere data med data som går i dybden.

Spørreundersøkelse

Samtidig med at siste sesong av serien ble sendt i 2017, distribuerte vi et spørreskjema til omkring 200 elever fra tredje klasse på videregående og fikk inn i alt 128 svar. Elevene kom fra ti forskjellige linjer og representerte både studiespesialisering og yrkesfaglige studieretninger. Godt 50 prosent av elevene kom fra studiespesialisering, 35 prosent fra helsefag påbygg, mens de resterende 15 prosent var fra ulike yrkesfaglige studieretninger.

Vi gjorde et strategisk valg av skoler for å få størst mulig variasjon i deltakermassen. Først og fremst hadde vi et ønske om at skolene skulle representere både det urbane og det rurale. Den ene skolen lå i en mellomstor by, mens den andre hadde en mer landlig beliggenhet. Vi mener imidlertid ikke at den bynære skolen representerer det urbane på lik linje med skoler i større byer, da byen er forholdsvis liten og mange av elevene kommer fra tiliggende rurale områder. Vi ønsket også å få med skoler som samlet sett hadde et forskjellig utvalg av faglinjer, og herunder skoler som representerte både teoretiske og praktiske retninger. Vi håpet at dette utvalget kunne få fram eventuelle ulikheter blant ungdommen, og er fornøyd med å ha med tre faglinjer, en teoretisk og to mer profesjonsrettede.

Sentrale spørsmål var om ungdommene opplevde serien som realistisk, og om de tenkte at serien var like populær hos alle grupper av ungdom, for eksempel om det var forskjeller i oppfatningen av serien avhengig av om de kom fra landet eller fra byen. Vi spurte imidlertid også om hvordan de fulgte serien (korte episoder flere ganger om uken via nettet, eller en samlet episode på TV en gang i uken).

Intervjuer

Vi gjorde tre fokusgruppeintervjuer med i alt 11 elever. Intervjuene representerte tre forskjellige linjer: data og elektronikk (fem elever), studiespesialisering (tre elever) og en linje for helsefag påbygg (tre elever). Av de 11 elevene var det fem gutter og seks jenter, en elev var 17 år, ni elever 18 år og en 19 år.

Som i spørreundersøkelsen har vi også gjort et strategisk utvalg av intervjupersoner. Vi ønsket representasjon fra begge skoler og med forskjellige faglinjer og kjønn. Vi ser imidlertid at gruppa med elever fra helsefaglig studieretning i høyere grad identifiserer seg med elever fra den teoretiske studiespesialisering enn det vi hadde forventet. Dette kan henge sammen med at de som var med i undersøkelsen, hadde valgt et ekstra studiespesialiserende år. Fra helsefaglig studiespesialisering har vi utelukkende fått med jenter, mens gruppa med data og elektronikk har fire gutter og bare én jente. Gruppa med elever fra studiespesialisering består av to jenter og en gutt. For å unngå identifisering av informantene har vi brukt fiktive navn knyttet til situatene. Elever fra helsefag har fått navn med H, de fra studiespesialisering har fått navn med S, mens elever fra data og elektronikk har navn med D.

I intervjuene tok vi utgangspunkt i de samme spørsmålene som i spørreundersøkelsen, men forsøkte å gå mer i dybden.

Resultater

I det følgende viser vi til eksempler fra vårt materiale som kan illustrere det å være ung i dag. Så går vi inn i behovet for å differensiere «ungdommens stemme».

Fiksjonsfilmene – om unges valgmuligheter og stor grad av usikkerhet

Flere av fiksjonsfilmene til Amandusfestivalen gir uttrykk for det vi kan oppfatte som tidstypiske trekk ved å sette fokus på alle valgmulighetene og dermed utfordre vedtatte sannheter. En god illustrasjon på det er *Dybdeskarphet* (2006) som i stor grad består av refleksjoner over livet og hvordan det er

å være ung i dagens samfunn. Filmen formidler en tvetydighet der det meste er annerledes enn det kan se ut som ved første blikk. Den mannlige hovedpersonen får i en situasjon applaus for en danseopptreden, men blottlegger i andre et krevende liv der det er veldig mye å ta stilling til. Livet blir framstilt som en konstant kamp med mange tilfeldigheter. Lite skal til for at det kan gå galt. Alvoret understrekes blant annet med replikken: «Liv og død går hånd i hånd. Noen ganger hadde det vært bedre om det var over.» Det blir et frampek. I den siste scenen ligger hovedpersonen død i et badekar.

Oskar (2004) skildrer i et poetisk språk raske stemningsendringer hos ungdom. Følelser og meninger skifter markant avhengig av omgivelsene. Usikkerhet og valg som får store konsekvenser, er sentralt i *Little Norway* (2002) om etnisitet med et muslimsk perspektiv. Utgangspunktet er forholdet mellom ei muslimsk jente og en etnisk norsk gutt og motsetningene det skaper i jentas familie. Omfattende og raske endringer og rastløshet er tema i *I need a change* (2010). Utfordringene blir uoverkommelige for hovedpersonen, og filmen ender i resignasjon. *Transmissions* (2010) gir i hovedsak et visuelt uttrykk for endring og rastløshet. I *Snøkulen* (2011) møter vi en verden i ruiner, med søppel og beinrester etter mennesker. Vi føres inn i en situasjon der det hersker kaos, total ondskap og lovløse tilstander. Felles for disse filmene er at de ikke peker på noen konkrete løsninger, men heller viser fram tvilen og usikkerheten.

Dette skiller seg fra filmene som trekker fram det negative ved samfunnet, og løsningen er å vende tilbake til tradisjonelle, allmennmenneskelige verdier. Vi ser det blant annet i kritikken av en automatisert eldreomsorg i *Aftenfryd* (2009) og en stressende livsstil med ny teknologi og mobiltelefoner i *De nære ting* (2002). Implisitt ligger alternativet om igjen å gi rom for en medmenneskelighet og omsorg som har gått tapt.

Vi finner også eksempler på filmer med det vi har betegnet som metaperspektiver, og som har en blanding av fiksjons- og dokumentarelementer. *Til slutt så rablet det for meg* (2004) er på mange måter en refleksjon over det å lage film og den manipulerende kraften som filmmediet har. Slik bidrar filmen til å problematisere fortellerperspektivet og utfordre den etablerte «voksenfilmen».

Dokumentarfilmene – subjektive perspektiver

Et kjennetegn ved dokumentarfilmene til Amandus som harmonerer med særtrekkene ved dagens samfunn, er de subjektive perspektivene. Det er også

et generelt trekk ved dokumentarfilmsjangeren de siste årene. Den har fått en langt tydeligere jeg-forteller og har tatt opp i seg elementer fra fiksjonsfilmen (Pedersen, 2010). Den subjektive stemmen kommer fram i filmen *Kampen om tilværelsen* (2002) om ei jente med spiseproblemer. Den har undertittelen «basert på en sann historie» og dreier seg dermed ikke om spiseforstyrrelser som et fenomen mer allment, men handler om noe unikt og selvopplevd.

I *En råners liv* (2002) er det også det selvopplevde som står i fokus. Tydelige innenfrablikk brukes i stedet for et distansert og mer objektivt perspektiv. I en dokumentar om gamle Lier psykiatriske sykehus, *Bak lukkede dører* (2011), er det subjektive perspektivet tydelig fra starten av ved at veien inn de gamle bygningene filmes med et håndholdt kamera. Dette forsterkes med fiksjonselementer, musikk og filmatiske effekter hentet fra grøssere. I tillegg hviler dokumentaren i stor grad på fortellingen til en sykepleier som har jobbet på sykehuset.

Slik stadfester dokumentarfilmene til Amandus en tendens til at det subjektive blir tydeligere, og at den tradisjonelle dokumentaren delvis er på vikende front. Mens noen filmer har ungdommens perspektiver, bruker andre det subjektive som et rent formelement.

Ekstremportfilmene – individualitet og unike opplevelser

Langt tydeligere er de subjektive perspektivene knyttet til de unges unike erfaringer i ekstremportfilmene. I ekstremport utsetter utøverne seg for større fare enn i mer tradisjonell idrett. Den har blitt oppfattet som en slags anti-idrett med færre faste regler, med lekenhet og ungdommelig opprørstrang. I snowboardfilmer har «sjelen» blitt presentert som idrettens fremste karakteristika: «Individualism in the purest form. Be the one you want to be, live the way you want to live, ride the way you want to ride» (Iversen, 2008, s. 5).

Vi kjenner igjen noe av det i filmen *Fri* (2005) om longboard. Her presenterer fortellerstemmen noen av hovedkjennetegnene ved ekstremporten: individualitet, frihetsfølelse («hjernen har fri») og kreativitet («å skape noe selv»). *Ta til gatene* (2010) handler om skikjøring. Kreativitet er det sentrale. Dager med utfordrende eksperimenter går med i jakten på «nye, annerledes måter å kjøre på» og på det unike klippet. I *Overskyet Varingskollen* (2010) legges det stor vekt på formidling av sportens sjel. Det farlige og det este-

tiske løftes fram gjennom mye bruk av slow motion. Som i den profesjonelle ekstremsporfilmen får utstyret en stor plass, og det er mange nærbilder av ski, bindinger, sko og heiser.

Slik blir de unge i mange av disse filmene medprodusenter av egen identitet. Når de unge filmer seg selv, kan det ses som en selviakttakelse og en form for refleksivitet (Buhl, 2008). Gjennom mange repetisjoner fungerer kameraet som de unges speil hvor de kan studere seg selv og sin fysiske utfoldelse fra flere forskjellige vinkler. De dristige svevene, gjerne fulgt av suggererende musikk eller en poetisk voice-over, gjør det tydelig at det i regelen ikke er noe ønske om å forbedre verden eller lage objektive skildringer som ligger til grunn. Fokuset er subjektivt. Det farlige og usikre innebærer en slags revitalisering av livet og verden.

At ekstremsporfilmen blir etablert som en egen (under)sjanger, innebærer også at det lages filmer som kan oppfattes som rene etterligninger. I disse filmene mangler et refleksivt forhold til det som kan sies å være de grunnleggende forestillingene om ekstremporten og i tillegg kanskje et ungdomsperspektiv. Filmen *Menneske* (2011) har storslått natur, actionfylte innslag med fallskjerm, utfor på sykkel, elvepadling og skikjøring i et stadig større tempo støttet av musikk med økende intensitet. Men det mangler et ungdomsperspektiv. Allmenne forestillinger om menneskets behov for å teste ut grenser settes i fokus. Dette forsterkes av poetiske og filosoferende kommentarer framført av en voksen mann.

Ungdommens perspektiver nedtones

Studiene av Amandus-filmene er ikke fulgt opp like systematisk etter 2015, men det framstår som en trend at ungdomsperspektivene nedtones. En gjennomgang av vinnerfilmene i 2023 gir eksempler på gode fortellinger og teknisk avanserte filmer, men voksnes problemstillinger og utfordringer dominerer, blant annet i *Daredevil*. I *Månedens ansatt* opptrer unge utkledd som voksne, og i *Stirredudens skodilemma* med ungdommer i rollene får vi et tradisjonelt forviklingsmysterium uten spesifikke ungdomstemaer.

Filmen *Støy* kan oppfattes som en tydelig kritikk av voksgenerasjonen miljøødeleggelser, men det er formen og referanser til voksenfilmen som vektlegges i omtalen på festivalens nettsider: «Vi blir umiddelbart sugd inn i et atmosfærisk univers, gjennom et poetisk og stilsikkert bildespråk med

tragikomiske tablåer – som ikke minst nikker til Roy Andersson – og gir rom for flere tolkninger» (Amandusfestivalen, 2023). Et tydeligere ungdomsblikk får vi i *Midnattsbyen* som gir innblikk i en ungdomsgjengs refleksjoner over en rekke kryssende følelser og stor grad av kompleksitet. Men igjen er det kunstneriske kvaliteter som framheves i festivalens omtale. Filmene har gjennomgående et høyt kunstnerisk og teknisk nivå, men viser få tegn til å ville utforske hvordan det er å være ung i dagens samfunn.

De unges utfordringer sett fra en voksen filmskapers blikk

Spørreundersøkelsen og intervjuene knyttet til *Skam*-serien har i stor grad bekreftet anmeldernes oppfatning av at serien tar tak i mange av de utfordringene unge står overfor i dag, til tross for at den er laget av voksne.

Elevene fra studiespesialisering nevnte flere temaer som de opplevde som relevante for ungdom, og som hadde gjort den så populær: *spiseforstyrrelser, utfordringer med seksualitet og seksuell legning, generelt om forholdet til venner, utvikling av identitet, effekten av sosiale medier, nettvett og som eksempel distribusjon av nakenbilder på nett*. De to andre gruppene mente også at disse temaene kunne ha vært et viktig kriterium for suksessen. I helsefagsgruppa ble det nevnt at scener fra *Skam* med hell hadde vært brukt som del av undervisningen i flere fag.

I gruppa fra studiespesialisering ble det påpekt at *Skam* skiller seg fra andre serier og filmer om ungdom som de mente snakker ned til ungdom, slik at for eksempel en sekstenåring presenteres som en fjortenåring. På den andre siden gjorde ikke serien så mye for å forklare forholdene for et eldre publikum. *Skam* ble dermed sett på som «skreddersydd» for deres aldersgruppe. En av elevene viste også til at folk de kjente, hadde oppfattet den som dokumentarisk. Hun som spilte Noora, ble stoppet i forbindelse med deltakelse i det norske talkshowet *Skavlan* fordi dørvakten trodde hun var Noora og bare var 16 år gammel.

Elevene fra studiespesialisering ser også *Skam* som en serie som reiser flere spørsmål enn den gir svar. De tenker at *Skam* setter i gang debatter knyttet til spørsmål som tidligere har vært tabubelagt knyttet til psykisk helse, seksualitet og ungdomskriminalitet. Et eksempel som ble nevnt, er bildene av en naken Noora spredt på nettet. Det blir ikke presentert noen endelig løsning på fenomener som dette. Det samme gjelder de psykiske problemene

for karakteren Vilde, knyttet til blant annet spiseforstyrrelse. Hun blir bedre av å bli hjulpet og ha gode venner rundt seg, men «ikke alt har fått en endelig løsning» (Stine).

Det vises videre til at problemstillingene som tas opp i serien, anses som «universelle» og relevante for «alle vestlige samfunn». Dette ses som en av forklaringene på at serien har blitt populær utenfor vår kultur, for eksempel i Kina. Samtidig tror noen at en viktig årsak kan være nysgjerrighet på hvordan unge lever livene sine i Vesten, annerledes enn dem selv, og at de kan få impulser til å se mer kritisk på sitt eget samfunn.

At mange voksne har sett og likt serien, forklares med at den var godt laget, at de hadde et ønske om å se tilbake på egen ungdom, men mest av alt fordi voksne og spesielt foreldre var nysgjerrige på hvordan det er å være ung i dag. Elevene trodde ikke at voksne visste så mye om det, og en elev mente at foreldre kunne ha nytte av å vite mer.

Data- og elektronikkgruppa konkluderte med at de ikke så på «ungdomsrelaterte serier», som *Skam*. Eksempler på serier de fulgte, var *Game of Thrones*, *Breaking Bad*, *Narcos* og *Seinfeld*.

I studiespesialiseringsgruppa var det enighet om at måten serien ble distribuert på, var viktig. Det gikk på bruken av små innlegg og sekvenser eller innlegg på Instagram. Dette grepet ga serien et dokumentarisk preg ved at karakterene dukket opp i de unges liv sammen med andre venner. Man kan si at serien ble integrert i de kanalene som de unge vanligvis kommuniserer gjennom.

Ungdom med flere stemmer

Stort sett alle elevene som i *spørreundersøkelsen* svarte at de så serien, likte den (97 prosent). Det var sesong 2, den om Noora, som de fleste likte, mens færrest likte sesongen om Sana. På spørsmål om hvorfor de likte en sesong spesielt godt, sa omkring 60 prosent at den var mest spennende, mens 40 prosent mente at det var fordi de kunne identifisere seg med problemstillingen.

På spørsmål om hvem de trodde likte serien best av jenter og gutter, svarte nesten 80 prosent at de trodde jenter likte serien best, mens ingen svarte at det var gutter som likte den best. 20 prosent svarte at de trodde jenter og gutter likte den like godt. Over 90 prosent av respondentene sa at de opplevde problemstillingene i *Skam* som realistiske, og at de kunne kjenne seg igjen

i mange av beskrivelsene, spesielt de som gikk på fester og konflikter i ungdomsmiljøet. De svarte samtidig at de trodde det var forskjell i opplevelsen av realismen i serien, avhengig av om du bodde i byen eller på landet, men ikke avhengig av hvilken linje du gikk på på videregående.

Også elevene som var med i *intervjuene*, var klar over at det kunne være forskjellige oppfatninger av serien avhengig av bosted, studieretning og kjønn. De så at det var forskjeller mellom miljøet som ble presentert i *Skam* og deres eget. Elevene fra studiespesialisering beskrev miljøet i *Skam* som et overklasse-miljø, ikke typisk norsk, men noe man bare finner i Oslo. Elevene i gruppa fra helsefag viste til at *Skam* reflekterer bylivet der «alt er så overdrevet» (Heidi) når det gjelder festing, bruk av rusmidler og livsstil generelt. De sa blant annet at «livet handler ikke bare om å feste hele tiden, eller om å finne noen å ha sex med» (Hilde).

Alle elever var klar over forskjellene mellom utdanningsprogrammene og sa at de antok at yrkesfagelever skilte seg mest ut i sin oppfatning av serien. De fra yrkesfag ble sett på som sterke representanter for egen kultur, noe som ble forsterket av at mange hadde bakgrunn fra distriktene. Blant elevene i helsefagsgruppa var inntrykket at elevene ved de yrkesfaglige programmene ikke var så interessert i «psykologi». Med dette mente de ikke at de var overfladiske, men at de ikke ønsket «å gå inn i ting» (Heidi). De sa videre at denne oppfatningen bygde på at elevene ved de yrkesfaglige linjene hovedsakelig besto av gutter.

Bevisstheten om forskjellene mellom miljøet som presenteres i *Skam* og deres eget, så imidlertid ikke ut til å påvirke måten elevene ved studiespesialisering og helsefag oppfattet *Skam* på. De konkluderte med at serien ble opplevd som realistisk fordi den satte fokus på viktige ungdomsutfordringer. I data- og elektronikkgruppa var opplevelsen ganske annerledes. Her var alle enige om at den ikke var noe for dem, og de hadde derfor knapt sett noen episoder. De uttrykte holdningen med følgende statement: «arbeidsfolk ser ikke på ting som dette» (Dan). De opplevde deres holdning som en naturlig kontrast mellom by og land, hvor de så på seg selv som representanter for og forsvarere av bygdekulturen. De beskrev ungdom fra bygda som mer brutale og gale enn seriens framstilling av ungdom og fester.

I alle tre gruppene var det enighet om at det er kjønnsforskjeller i måten *Skam* oppfattes på. I helsefagsgruppa var det, som allerede påpekt, en oppfatning om at gutter ikke har samme interesse for psykologiske problemstillinger, eller «å gå

under overflaten» (Hanne), og derfor ikke har den samme interesse for *Skam* som jenter. De var også enige om at det alltid er ei jente som styrer samtalen i serien. I den forbindelse ble det påpekt at de fleste hovedrollene i serien er besatt av jenter. De mente derfor at den skildrer jentemiljøet veldig godt, mens guttefelleskap får lite fokus. Her nevnte de at det er ett unntak, og det er sesongen hvor Isaac har hovedrollen. Men fordi Isaac er homofil, opplevde de ikke at det er en rolle som de fleste gutter kan identifisere seg med. I data- og elektronikkgruppa mente elevene at det å være homofil er vanskelig å ta opp og å snakke om.

Diskusjon

Det er ulike forhold ved resultatene som kan gi grunnlag for undring og diskusjon. Vi vil spesielt trekke fram to av dem. Det ene er hvorfor ungdommens stemme i Amandus-filmene tilsynelatende har blitt mer utydelig de siste årene. Det andre er hvorfor *Skam*-serien ble en så spesielt stor suksess blant norsk ungdom, men også at den har fengst så mange verden over.

En mer utydelig ungdomsstemme

Vi har pekt på at de Amandus-filmene som gir best uttrykk for hvordan det er å være ung i dag, er fra det første tiåret etter tusenårsskiftet. Tendensen til å lage filmer som ligner mer på «voksenfilmer», har blitt forsterket etter det. En del av forklaringen kan være at det etter hvert ikke var ungdom flest som sendte inn filmer, men i større grad mer spesielt interesserte fra forskjellige filmverksteder, folkehøyskoler og lignende med film som fag. Blant disse ble det lagt mer vekt på en profesjonell perfeksjonering av filmuttrykket. Det er også pekt på hvordan det blant disse gruppene var ungdom med høy mediekompetanse og tilgang til avansert opptaks- og redigeringsutstyr, og resultatet ble produksjoner som kunne forveksles med profesjonelle (Moseng & Vibeto, 2012). Med et slikt utgangspunkt kunne det å lære filmhåndverket gjennom sjangerøvelser og dermed etterligning av de voksne «mesterne» være et naturlig førstestritt.

En mer profesjonalisert festival støtter opp under den samme tendensen. I de reviderte målene for festivalen er det sentralt å utvikle talent og åpne

veien for ungdommen til den profesjonelle filmbransjen. Da er det i større grad kvalitet i et profesjonelt bransjeperspektiv som løftes fram, mens fantasi, originalitet og ungdomsperspektiv får mindre betydning. De profesjonelle produksjonene blir naturlig de viktigste referansene.

Et mer allment svar på en nedtoning av ungdomsperspektivene kan også være tilnærmingen mellom generasjonene og et økende press mot utdanning og karriere. Forskere har omtalt en mer skikkelig og voksenaktig ungdom. I det kan det ligge at ungdommens stemme kan ha blitt mer konform og mer lik den vi ser i voksenfilmen. Samtidig vet vi at parallelt med denne skikkeligheten har omfanget av psykiske problemer blant ungdom økt (Hegna et al., 2013; Bakken, 2022). Det er et tankekors at dette gir seg så få utslag i Amandus-filmene, og det er naturlig å spørre hvor disse utfordringene kommer til uttrykk. Mye tyder på at det skjer via sosiale medier.

Den eksepsjonelle suksessen

Skam ble en nærmest eksepsjonell suksess blant norsk ungdom, men fikk i tillegg en usedvanlig god respons i flere deler av verden. Serien ble oppfattet som en realistisk framstilling av ungdommens utfordringer i dag, og det danner sannsynligvis en viktig forutsetning for suksessen. Samtidig viser mange i intervjuene til at serien er godt laget. I tillegg er formen et interessant tema. Det går i stor grad på hvordan sosiale medier ble integrert på, og det kan ha vært sterkt medvirkende til populariteten. *Skam* var blant de første til å gjøre det på denne måten og i så stort omfang, og serien ble på mange måter en del av de unges dagligliv. Den etterlignet måten ungdom bruker sosiale medier på, og ble laget for å være tilgjengelig på mobiltelefoner. Det ser også ut til å ha hatt stor betydning at serien gjennomgående brukte ny musikk som slo godt an blant de unge.

Men serien opplevde også en uvanlig popularitet blant voksne i Norge og et stort publikum ellers i verden, blant annet med flere nyinnspillinger. De gjennomførte intervjuene kan tyde på at *Skam* greide å kombinere en framstilling av de unikt nye utfordringene i de unges liv med på en god måte å tematisere universelle og mer tradisjonelle problemstillinger som løsrivelse, uavhengighet, kjærlighet, seksualitet og gruppepress. Slik favnet den bredt. Foreldre og andre voksne kunne få en oppdatering på ungdommens perspektiver i dag, og for ikke-vestlige land kan dette samlet sett ha blitt ansett som en god introduksjon til trender i Vesten.

Oppsummerende tanker

Dette kapittelet har vist hvordan Amandus-filmene og NRK-serien *Skam* gir gode eksempler på hvordan det er å være ungdom i dag. De forholder seg til det vi oppfatter som unike trekk ved dagens samfunn, de mange valgmulighetene og den store usikkerheten knyttet til disse. De viser kompleksiteten uten enkle løsninger eller vedtatte sannheter, og de spiller på denne måten det særegne ved de unges identitets- og dannelsesprosesser. Dette er omtalt som en refleksiv danning (Qvortrup, 2004).

Et interessant funn er videre hvordan dette inkluderer både filmer laget av ungdom, som bidragene til Amandusfestivalen, og *Skam* som er laget av voksne. Slik skiller NRK-serien seg fra de «tradisjonelle» ungdomsfilmene som det er vist til. *Skam* viser viktige sider ved den nye kompleksiteten i måten for eksempel teknologi, medier, homoseksualitet og spiseforstyrrelser tas opp på. Et annet sentralt funn fra intervjuene og spørreundersøkelsene knyttet til *Skam* er at vi må skille mellom flere ungdomsstemmer. Oppfatningene av serien varierer blant annet avhengig av kjønn og sosial tilhørighet. I analysene av Amandus-filmene med utgangspunkt i et produsentperspektiv kunne vi avdekke en *ungdommens stemme* til forskjell fra et voksenperspektiv. Konsumentperspektivet i forhold til *Skam* viste tydelig at ungdomsgruppa ikke er homogen. Den har flere *stemmer*.

Referanser

- Amandusfestivalen. (2016). *Amandusfestivalen og Den Norske Studentfilmfestivalen slår seg sammen*. <https://amandusfestivalen.no/2016/09/22/22-september-amandusfestivalen-og-den-norske-studentfilmfestivalen-slar-seg-sammen/>
- Amandusfestivalen. (2023). <https://amandusfestivalen.no/festivaler/amandusfestivalen-2023/>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA Rapport 5(22). NOVA, OsloMet.
- Buhl, M. (2008). New teacher functions in cyberspace – on technology, mass media and education. *Seminar.net*, 4(1).
- Christensen, C. L. (2017). Er web- og TV-serien SKAM en serie om skam? *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTiK)*, 6(2/3).
- Dagbladet. (2016). «Skam»-skaperen om tenåringsjenter: – Bruker sex så de kan bli mer populære på Instagram. <https://www.dagbladet.no/kultur/skam-skaperen-om-tenaringsjenter--bruker-sex-sa-de-kan-bli-mer-populaere-pa-instagram/65734482>
- Erstad, O. (1997). *Mediebruk og medieundervisning. En evaluering av medieundervisningen i norsk skole – intensjoner, implementering og læring*. Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo.
- Filmpolitiet. (2014). *Stine Marie Solem i «Sjå dei Amandus-nominerte filmene her»*. <http://p3.no/filmpolitiet/2014/03/sja-dei-amandus-nominerte-filmene-her/>
- Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2012). The Voice of Youth – On Reflexivity in Young Filmmakers' Films. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4), 253–269.
- Fritze, Y. & Haugsbakk, G. (2015). Ungdommens stemme i Amandus-filmer. Mediepedagogiske perspektiver. I *Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 85–104). Cappelen Damm Akademisk.
- Fritze, Y., Nordkvelle, Y. & Haugsbakk, G. (2004). Tema: Mediepedagogikk. Leder. *Norsk Medietidsskrift*, 11(3), 206–214.
- Gilje, Ø. (2002). *Nye medier – nye mål? Om hvordan mediekompetanse som mediepedagogisk siktemål kan legitimeres i skolen*. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø. & Svoen, B. (2012). Introduction. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(4), 232–235. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-04-01>
- Hegna, K., Ødegård, G. & Stranbu, Å. (2013). En «sykt seriøs» ungdomsgenerasjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(50), 374–377.
- Iversen, G. (2008). Eleganse og fare. Ekstremsporfilmen, den nye rockumentaren? *Znett.com*, 02:2008. <http://znett.com/2008/02/eleganse-og-fare-ekstremsporfilmen-den-nye-rockumentaren/>
- Jerslev, A. (2027). SKAMs «lige her» og «lige nu». Om SKAM og nærvær. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTiK)*, 6(2/3).
- Jonassen, E. & Lindrup, M. (2002). *Amandus 15 år 1987–2002. Et tilbakeblikk. Program for Amandus-festivalen 2002*. Det Norske Filminstitutt.
- Kann-Rasmussen, N., Quist, P. & Veel, K. (2017). Etter SKAM. Kollektive perspektiver på den individuelle opplevelse. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTiK)*, strategisk6(2/3).

- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford University Press.
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. Natural History Press.
- Moseng, J. S. (2011). *Himmel og helvete. Ungdom i norsk film 1969–2010*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Moseng, J. S. (2012). Norsk ungdomsfilm – et oppryddingsforsøk. *Rushprint*, 12. januar. <http://rushprint.no/2012/01/norsk-ungdomsfilm-et-oppryddingsforsok/>
- Moseng, J. S. (2015). *Ditt liv som film. Om ungdom og ungdomsfilm. Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 105–122). Cappelen Damm Akademisk.
- Moseng, J. S. & Vibeto, H. A. (2012). Double Allegiance: Digital Natives as Filmmakers. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(04).
- NRK.no. (2017). *Dette er SKAM*. <https://www.nrk.no/presse/programtaler/dette-er-skam-1.13465605>
- Oxfeldt, E. (2017). «Vi som er oppvokst i verdens rikeste, frieste land». Globale skyldfølelser i SKAM. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTiK)*, 6(2/3).
- Panhoff, T. (2007). Amandus: et unikt pionérprosjekt. I *Amandus. Den 20. Amandusfestivalen* (s. 26–29). Katalog for festivalen.
- Pedersen, P. O. (2010). The Fragile Truth: On the Relationship between Fact and Fiction. *Netbased Documentary Film. Ekfrase*, 2(2010).
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationsamfundet*. Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2005). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession og pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Rushprint. (2016). *Nerven i «Skam» skal være sterk og relevant*. <https://rushprint.no/2016/04/nerven-i-skam-skal-vaere-sterk-og-relevant/>
- Selwyn, N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age. A critical analysis*. Oxon: Routledge.
- Thuen, H. (2008). *Om Barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt Forlag.
- Thyssen, O. (2002). Dannelse i moderniteten. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1(2).
- Veel, K. (2017). Fortællingens dynamiske arkiv. Fortælleformer og narrativt begær i SKAM. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling (NTiK)*, 6(2/3).
- VG. (2016). *Slik lagde de «Skam»*. <https://www.vg.no/rampelys/tv/i/jmlaJ/slik-lagde-de-skam>
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturell frisættelse og subjektivitet*. Politisk Revy.
- Øia, T. & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt.

Nordkvelle, Y. & Huatorpet, S. (2024). Følelser, stemme og bilder i høyere utdanning: En gjenoppgadelsesreise i glemte sammenhenger. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 215–236). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400410>

Kapittel 10

Følelser, stemme og bilder i høyere utdanning

En gjenoppgadelsesreise i glemte sammenhenger

Yngve Nordkvelle og Siw Huatorpet

SAMMENDRAG: Kapitlet vil løfte fram en del av historien til høyere utdanning som handler om musiske fag og musiske ytringsformer som har vært i spill i mange fag. Vi gjør det ved å spore opp trender i våre kunnskapstradisjoner som har blitt fortrent og erstattet med tekst og tall. Vi vil løfte fram at vi har sterke tradisjoner i academia som krever mer bruk av vårt humanistiske potensial i vår kunnskapssøken og vår erfaring med å skape kunnskap og vitenskap. Det skapende individ trenger trening i å bruke følelser og intuisjoner og bygge inspirerende fortelling som kunnskap kan fanges inn av og formidles gjennom. Ved å påkalle Barnetts spådom at vi trenger en pedagogisk revolusjon i høyere utdanning, ønsker kapitlet å vise hvordan estetiske og praktiske fag kan bidra, og hvordan følelser og fantasi kan skape en bedre utdanning for studenter. Det kan vi oppnå ved å anerkjenne at studenter har følelser, meninger og forkunnskaper som de bør få bruke og utnytte. Det vil være en god start på den pedagogiske revolusjonen.

NØKKELOORD: emosjoner og læring, universitetshistorie, utdanningsfilosofi, seminar, danningsteori

ABSTRACT: This chapter aims to demonstrate that higher education has also dealt with communication through emotional expressions, artistic impressions, and activities that have given students a voice to articulate and develop. While the purpose and function of higher education have changed significantly from its medieval origins of indoctrinations and subordination to the church, the reformist educational ideals gradually took to acknowledge the students' emotions, as well as their rational minds and ability to question the taken for granted. The chapter further argues that significant advances have been made to include students in academic reasoning, with their whole ability to develop a narrative fantasy and connect their emotional instances and critical minds. The paper argues further that allowing students to learn from a multitude of media and express themselves in images, films, and sound would enrich their ability to develop their critical minds and make them more competent to meet an uncertain future.

KEYWORDS: emotions and learning, history of higher education, philosophy of education, seminar, student engagement

Akademias kjedsommelighet

Med rette klager mange studenter på at studier er kjedelige og anemiske, mens livet for øvrig passerer revy (Bøe, 2009). Bøkene og artiklene studentene skal lese, står i uendelige køer, og antall sider som skal skrives som sammendrag og tolkninger av mer eller mindre presist formulerte oppgaver fra lærerne, er stort. Når studenter ellers lever i en verden full av digitale medier, kan den «tradisjonelle» tilværelsen i høyere utdanning virke veldig kjedelig. En populær bok å lese som «motgift» i forfatterens studietid het *Angst og bluff på universitetet* (Wagner, 1978). Oppfatningen av at akademiske studier skal være tekstlige og appellere til snevre logiske sanser, er utbredt. Vi vil i kapitlet søke etter opphav og begrunnelser for at høyere utdanning tvert om kan være rik på bilder, følelseladde og følelsesladende hendelser, forbindelser og stemninger som river studentene med og utvikler deres egen stemme. Grunnen til å være kritisk er at dette er godt skjult og aktivt glemt, men de er der. Derfor løfter vi fram betydningen av det visuelle, det emosjonelle og det fortellermessige grunnlaget alle studenter har for å skape mening og motivasjon i sine studier. Sist, men ikke minst, begrunner dette at studentene kan ytre seg vitenskapelig gjennom bilder, film og fortellinger som har med seg det personlige og transformative elementet i fagligheten.

Kapitlet trekker opp noen linjer fra historien og bryner dem mot våre dagers begrunnelser for at studenters stemme og personlige opplevelse av lærestoff og læring må trumfe den ensidige og bekreftende universitetspedagogiske tradisjonen (Nordkvelle, 2017). Med en allusjon til kinesisk historie kan vi si at det er en lang marsj fra kjedsomhet til personlig vekst gjennom fortellinger, bilder og emosjoner¹. Første del tar opp studentenes deltakelse, og bruk av deres nysgjerrighet og fantasi har bidratt til vitenskapens utvikling. Den andre delen går inn på hvorfor studentenes opplevelse av følelse og mening fordrer at de trekkes med som tolkere og skapere av audiovisuelle så vel som tekstlige uttrykk.

Studenters emosjoner er ofte forstått som noe opposisjonelt og motkulturelt. Alkohol og festing, sang, opptrinn og ritualer, revyer og studentsamfunn har til alle tider vært «buffer» for studenter som trengte å beskytte seg mot

1 En del resonnementer i det følgende er hentet fra Nordkvelle (2017).

overveldende krav fra institusjonen. Walter J. Ong beskrev relasjonen mellom lærer og student helt ifra middelalderen som mer preget av fiendtlighet enn vennlighet (Ong, 1969). Pisking og andre fysiske avstraffelser var hverdagskost i franske universitet i renessansen. Gretne lærere styrte sine klasserom med frykt og terror. I kjølvannet av det tok en ny tradisjon over: «den parisiske metode», som ble en fundamental reaksjon og en langt mer studentorientert måte å undervise på. Studentradikalisme har med jevne mellomrom fått universitetsmyndigheter til å myke opp regler og gjennomføre reformer for å dempe studenters sinne og motstand (Kalleberg, 1998). For mer enn 20 år siden skrev Ronald Barnett (2000), den engelske filosofen for høyere utdanning, at «vi trenger en pedagogisk revolusjon» for at studenter skal kjenne seg forberedt for den usikre fremtiden. Ett element i denne ventede revolusjonen er å gjenopplage det emosjonelle fundamentet for læring – ikke som motstandspotensial, men som en anerkjent del av studenters meningsskaping. Den metodiske ledetråd i vår framstilling er å identifisere momenter som er dukket opp gjennom over 20 års studier av tekster, bilder og filmer over intellektuell historie, med en spesiell affinitet for høyere utdanning. Det er et riss som trekkes opp og ikke et heldekkende bilde – en narrativ kunnskapsoversikt som kan suppleres med andre (Hansen & Rieper, 2010).

Da Friedrich Schiller (1759–1805) omtalte sine forelesninger, kalte han dem «Eventyret fra kateteret» (Nordkvelle, 2007), og som i kraft av å være både universitetsprofessor, dikter og forfatter av skuespill var en person studenter gjerne lyttet til med begeistring. Filosofen Immanuel Kant, som underviste på universitetet i Königsberg (Nordkvelle, 2003), var berømt for sin strukturerte undervisning. Kald og logisk, systematisk i sin læredomsoppbygning, framførte han sine resonnement nærmest mekanisk til sine studenter. Hans assistent og seinere kollega Johann Herder var hans rake motsetning. Han spilte på studenters evne til innlevelse til det ytterste. Hans fag var etnologi og folkelivsstudier, og han underviste «med lyn og torden», resiterte dikt og sagn, sang og dramatiserte sine fortellinger. Å være en student under Herders ledelse innebar et sterkt engasjement og en innlevelse i den fremmede kulturen. En av dem dro et sukk når han sammenliknet de to: Kunne det ikke være en mellomting? Herders formidlingsform ble et forbilde for en stil som Grundtvig tok med til dansk folkehøyskole, og seinere i norsk, med vekten på *det levende ordet*. En annen ytterlighet i tysk universitetsliv var G. W. F. Hegels (1770–1831) forelesninger, som engasjerte studentene til å gi sine nota-

ter ut som hans skrifter etter hans død (Heyerdahl, 1977). Hegels studenter demonstrerer poenget med å ha et klasserom der følelsene gjør studenter i stand til å være medtenkende og bidragsytende. Universitetslæreres evner til å engasjere vurderes fortsatt høyt av studenter (Skodvin, 2016), og de med godt ry bygger også gode relasjoner til studenter (Gelang, 2011).

Å finne studentens stemme

I historiens løp er det eksempler på at studenter trenes i å ytre seg skriftlig og muntlig. I Voltolinas miniatyrbilde fra 1300-tallet av jusprofessor Henricus sin undervisning i Bologna er det ingen studenter som skriver notater. De summer i smågrupper, noen hviler øynene, men gir ikke synlige uttrykk for at de lager egen tekst. Skrivekunsten var eksklusiv for amanuensene som tjente til livets opphold som avskrivere. Dette tok til å endre seg da kjøpmennene i Genova på 1300-tallet klaget til universitetet om at studentene måtte få bedre kvalifikasjoner i å drive handel med fremmede. Svaret var å undervise i kunsten å skrive: «ars dictaminis». Når avtaler om handel skulle treffes med mennesker i fremmede land, måtte brevskriveren bygge tillit gjennom velvalgte ord og utsøkt høflighet og skape en «kapital» i form av vennlighet og tillit. Skrivelærerne fant inspirasjon hos antikkens retorikere: Aristoteles, Cicero og Quintilian. Vakker håndskrift og uklanderlig latin, med overstrømmende og underdanige fraser skapte kredittverdighet hos kjøpmenn helt oppe i Norden. I Umberto Ecos bok *Rosens navn* er jakten på et antatt forsvunnet verk, nemlig Aristoteles' bok om humor, en fiksjon, men likevel en illustrasjon av at renessansens folk endevendte kloster og arkiv for å finne antikke forbilder for god litteratur.

Universitetsbiblioteker var ikke tilgjengelig for studenter før mot slutten av 1600-tallet, så nedskrivning av notater, memorering og samsnakking var nødvendig for å øve seg i stoffet og gjøre det til sitt eget. På engelsk har vi ordet «colloquial» som har overlevd som «kollokvie» på norsk, og som betyr hverdagslig, triviell, eller å gjøre til noe en kan bruke – og huske. Gradvis begynner studentenes stemme og fortolkninger å bli hørt og verdsatt. Renaissance reformer av undervisningen førte til en viss oppmykning i undervisningen,

og det ble skapt rom for kritisk tenkning. Formiddagens mesterforeleser ble avløst av ettermiddagens samtaler med de yngre assistentene (Hamilton, 1979). Da ble påstander satt i kontekst, og det var et visst rom for dialog og undring. Likevel var det høyeste ideal for akademikere å gjengi lærdom fra fortiden. Det å tenke nytt og skape endring var ikke noe å stå etter før en viktig endring fant sted i vitenskapshistorien (Rospigliosi & Bourner, 2019).

Seminarformen og studenten som medtenkende deltaker i diskursen

Da universitetet i Halle i Tyskland ble etablert seint i det 17. århundret, fant prestelæreren August Hermann Francke (1663–1727) ut at fattige studenter kunne tjene til livets opphold ved å være lærere i et lokalt «Waisenhaus», der foreldreløse barn fikk husvære, mat og litt undervisning. Francke hadde ingen lærerskole han kunne sende studentene til. I stedet samlet han studentene på kveldstid for å lytte til deres erfaringer med å undervise. Her utviklet han en metode som gikk ut på å få fram historier, veve dem sammen, stille spørsmål og sette i gang refleksjoner om hva som kunne gjøres med problemer: seminaret. Studentenes erfaringer fikk brått en viktig rolle som kunnskapsbasis for den pedagogiske praksisen. «Seminar» betyr såbed eller veksthus, der spede spirer skal stimuleres. Seminaret vant en sterk posisjon som undervisningsform i de tyske universitetene og fordret at studentenes erfaringer, både med praktiske forhold og med å lese vanskelig litteratur, ble trukket inn som gyldig refleksjonsbunn. Samarbeid mellom studenter bygd på likeverd – og gransking av gjenstander og beretninger – fikk en utvidet betydning ved universitetet i Göttingen, som ble opprettet i 1737. I det nye faget «Weltweisheit» kunne studentene studere gjenstander fra samlinger som kolonister og oppdagelsesreisende hadde plukket med seg. Undringen over hva de representerte, vakte forestillinger om forskjeller mellom oss og de andre. «Kunsten å reise» (Ars apodemica) innebar kartlegging, opptegning, telling og registrering, og i seminarene bidro alle til å tolke og omfortolke overleverte forestillinger (Stagl, 1995). Kunsten å «åpne viten», hermeneutikken, oppsto ifølge amerikanske vitenskapshistorikere (McClelland, 1980; Clarke, 1989) i dette forumet, og det er ingen overdrivelse å si at studenter hadde en viktig rolle i å lokke fram tvil og undring. Seminaret i Göttingen ble viktig for Wilhelm von Humboldt, som studerte filologi der og ble en del

av grunnstammen i det humboldtske universitetsideal. Det ble en nokså direkte virkende faktor for å fremme den moderne vitenskapelighet. Fram til denne tid var en doktoravhandling bygd på et ideal om å fastslå hva man visste om et tema. Med den humboldtske modellen ble idealet å finne ut ny kunnskap, bygd på nysgjerrighet og fantasi, der altså studentene var regnet som medtenkende vesener (Rospigliosi & Burner, 2019).

Den engelske undervisningsformen «tutorials» fikk fotfeste i Oxford og Cambridge på midten av 1800-tallet der studentene ble veiledet i smågrupper på sin studiefremgang. Til USA ble seminarformen importert først og fremst til Johns Hopkins University som ble drevet av tyskutdannede profesorer der nær sagt hele staben hadde sine doktorgrader fra Tyskland. John Dewey (1859–1952) fikk sin opplæring her i undervisningsformen som ble kalt «seminarisch» (Dykhuisen, 1961). Det er lett å anta at han fikk oppfatningen om at mennesket lærer best ved å bruke sine sanser, sine følelser og sine erfaringer og bringe inn i samspill med medstudenter på grunnleggende vis fra seminarformen. John Deweys undervisning handlet om å framsette tanker og diskutere med studenter, i det som ble en «enquiry», en grundig undersøkelse av et fenomen ut fra studentenes engasjement, tvil, undring og forslag til løsninger.

Der seminarene var en primært muntlig hendelse, var utviklingen av studentenes skriftlighet et annet kapittel. I den skotske universitetstradisjonen var det vanlig å innlemme ungdommer fra alle samfunnslag i motsetning til ved Cambridge og Oxford. Filosofiprofessor George Jardine (1742–1827), som arbeidet ved University of Glasgow, hadde mange fattige studenter i sine klasser, uten midler til bokkjøp. Logisk nok ble de oppfordret til å ta notater, utvikle til essays, lese hverandres stoff og kommentere. Å skrive essays ble mulig for studenter etter at papir og skriveredskaper ble billige og teknologisk håndterbare. Gaillet (1994) ser på Jardines vilje til å gi studentene en stemme som et opphav til «kreativ skriving» gjennom at amerikanske læresteder ble influert av den skotske retorikken. Å skrive og lese andres og gi respons, som Jardines studenter drev med, fornyet norskdidaktikken i Norge på 1980-tallet og så i høyere utdanning tiåret seinere takket være sterke stemmer med utspring fra Landslaget for norskundervisning. Jardine skrev at «ikke sjelden fant jeg at studentenes kommentarer til hverandre var mer innsiktsfulle enn de jeg selv maktet å gjøre». Kreativ skriving fant stor utbredelse i USA og har fått godt fotfeste i Europa. Å skrive stil til avgangsprøven i norsk ble en test

på skolens dannelse, påstår Egil Børre Johnsen i sin doktoravhandling (1997) og viste til at bare i vårt lille land skriver 40 000 elever ca. 400 000 sider med sakprosa for sine sensorer i videregående skole i norskfaget hver vår.

Å lære fra bilder

Den medisinske fagekspertisen hørte historisk til «kloke» menn eller kvinner, som overlot sine tekniske innsikter til neste generasjon gjennom mester-svenn-samarbeid. Kirurgi på slagmarken ga utallige øvingsmuligheter. Claudius Galenus (129–200) tegnet opp menneskekroppens anatomi etter å ha dissekert aper. Religiøse forbud gjorde det umulig for han og etterkommere å få til en bok med tegninger bygd på faktisk disseksjon av mennesket. Den belgiskfødte legen Andreas Vesalius (1514–1564) kunne etter det kulturelle tøværet i renessansen publisere ei lærebok i 1543 i Paris, i samarbeid med en kunster. Rembrandts *Dr. Tulps disseksjon* er et maleri som er kjent for å portrettere undrende mennesker. Tilskuerne ser på doktoren som åpner en død manns arm, og vi tror de sammenlikner med Vesalius sin bok som står oppslått ved likeleiets fotende. Det var en viktig forløper for våre dagers medisinske visuelle undervisning, der kandidater lærer å tolke komplekse røntgenbilder eller skopier.

Paris opplevde på denne tiden et renessansemiljø med oppblomstring av et nytt liberalt intellektuelt miljø. Bruken av visuelle hjelpemidler ble utviklet av Petrus Ramus (1515–1572), som virket fra 1550-tallet og utover. Han laget modeller og tabeller og lot dem trykke i sine bøker. Undervisningskunsten ble utviklet av en av hans tilhengere, Johann Heinrich Alsted (1588–1638), som igjen skolerte den tsjekkiske pedagogen Jan Amos Komenius (1592–1670) ved høgskolen i Herborn, til å utforme den første læreboka i didaktikk. Tradisjonen etter Ramus forente Komenius i ideene om bilder, tekst og veltalenhet i latin og morsmål i ett og samme læreverk: *Orbis Pictus*, som ble publisert i 1658. Komenius lette etter en boktrykker som mestret kunsten å lage troverdige og gode bilder i 30 år før han lot dem trykke. Deretter ble Komenius Europas store forbilde som lærebokforfatter i 150 år. De første ABC-er ble prydet av en hane på forsiden, som et symbol på at flittige elever kom seg opp om morgenen.

Arkitektur, kunst og håndverk

Teknisk og yrkesmessig opplæring i kunst og arkitektur foregikk i laugene der faghemmelighetene ble holdt tett til brystet. Læresvennene måtte oppsøke andre laug ofte i andre land for å utvikle sitt fag. På den måten tok tyske og danske malersvenner med seg farger og teknikker til Norge og plantet om de greske vinrankene akantus til norsk rosemalning og dekortradisjon (Ellingsgard, 1988). Mesterens grep var sterkt, men på reisene fant de innovasjonsmuligheter. I Kina finner man en av de eldste kunstnerutdanninger etablert i 1104 fvt., og i Europa mener man at akademiet i Medici ble etablert i 1488. «Academia del Disigno» ble etablert i Firenze i 1563, som både et laug og et fritt akademi, med fokus på teoretiske aspekter ved design og utforming (Stankiewitch, 2007). Læresvenner fikk lang trening og gradvis større frihet til å utforme egne ideer, slik vi i dag kjenner det som i den pedagogiske sjangeren «mesterlære». Da stadig flere land i Nord-Europa etablerte kunstutdanninger, var det for å bygge en motkraft mot det som ble oppfattet som en overveldende innflytelse fra Italia. Kunstutdanningene ble viktige for å utforme nasjonale uttrykk og nasjonal følelse av eget uforlignelighet. For eksempel mente både spanske og nederlandske kunstkjennere at deres 1700- og 1800-tallskunstnere uttrykte noe genuint nasjonalt. Når man stilte deres nasjonale kunstsmykker ved siden av hverandre, var det pinlig få forskjeller å merke². Likevel, kontrollen over stil og formål i kunsten var et viktig motiv for en økende statlig involvering i kunstutdanning. Fra slutten av 1700-tallet utviklet «konservatoriet» seg som en modell, der ulike kunstarter kunne utøves, trenes i, reflekteres over og utvikles med stor frihet vekslende med sterk kunstnerisk styring fra mestrene. Estetikk, kunstkritikk, kunsthistorie og kunstfilosofi fikk befrukte den fysiske undervisningen og ble et kjennetegn ved institusjoner for malekunst, musikk, skulptur, arkitektur og design, som både var innordnet, tilknyttet eller i nær kontakt med academia. Kunsthistorie ble et fag med sterk innflytelse på tysk åndsliv etter Johann Joachim Winkelmanns innsats (1717–1768) for å framheve antikens kunst. Han tilskrives æren for den sterke hellenosentriske dreiningen i kulturlivet, og som ble nokså skjellsettende for diskusjonen om «dannelse»,

2 <https://www.museodelprado.es/en/whats-on/exhibition/velazquez-rembrandt-vermeer-parallel-visions/7ca4f41d-c9d1-2615-8a81-e2d017ab9757>

særlig i Tyskland (Nordkvelle, 2015). Veien til universitetslivet gikk via opprettelsen av professorater og studiefag, i Norge først ved Universitetet i Oslo i 1875. *Den foreløpige tegneskole* ble etablert i Christiania i 1818 og utviklet seg til *Kunst- og Håndverksskolen*. Skuespillerfag, opera og en rekke andre ble stiftet utover på 1900-tallet og gjennom reformer på 1990- og 2000-tallet samordnet i en kunsthøgskole, i likhet med en rekke andre kunstutdanninger rundt omkring i landet som ble samlet og innordnet lovverket for høyere utdanning. Film- og TV-utdanningen ved Høgskolen i Innlandet ble underlagt høyere utdanning fra starten, etter å ha vært bedriftsintern opplæring hos NRK og Norsk Film.

Internasjonalt er det debatt om hva kunstneriske utdanninger har for formål, og hvilke metoder som er mest tjenlige (Fritze et al., 2016b). I den berømte Bauhaus-skolen i Berlin som ble etablert i 1920, fant man en effektiv modell for kunstnerisk allsidighet og kreativitet og et politisk ideal om kunstens samfunnsmessige hensikt. Bauhaus-bevegelsen fikk stor internasjonal påvirkningskraft, blant annet på amerikansk filmutdanning (Nordkvelle, 2017). En nestor i norsk kunstutdanning, Eldrid Lunden, pekte på nettopp Dewey og hans undervisningsideer som grunnleggende (2014). Her er det særlig prosjektarbeidsmetoden hun trakk fram. Den hadde en lengre reise til USA fra Europa.

Etter napoleonskrigene reiste mange lærere i tekniske fag i Frankrike til de amerikanske områdene og tok med seg blant annet den begynnende prosjektarbeidsformen, som blant annet ble toneangivende i amerikansk landbruksutdanning (Knoll, 1997). Dette ble en annen inspirasjonskilde for amerikanske reformpedagogers strev for å få med seg store skarer av innvandrerbarn som ikke hadde det engelske morsmålet. I Chicago utviklet John Dewey, med sin kone Alice Chipman og andre driftige kvinnelige lærere, «The laboratory school», der den moderne problemorienterte og etter hvert prosjektorganiserte undervisningsmodellen utviklet seg. Elevenes aktivitet og nysgjerrighet, deltakelse og engasjement tok plassen for pugg og stive klasseromsregimer. De nye ingeniørfagene ved universitetene begynte som arbeidsstuer, der forsøk ble drevet og eksperimentene var praktiske utprøvinger i kjemiske, fysiske og biologiske prosesser. Det var erfarne håndverkere som ledet arbeidet og pekte retninger, og det var først på 1920-tallet doktorgradsutdannede fikk posisjoner – og innledet en gradvis akademisering av ingeniørfagene (Terman, 1998).

Å lære ved å gjøre, reflektere og undervise andre

Det finnes mange flere tråder i den reformpedagogiske bevegelsen, der forestillinger om det hele mennesket og den sosiale konteksten for læring og undervisning blir aktualisert. I prosjektarbeidet ble elevers og studenters nysgjerrighet drivkraften, og sloganet *Learning by doing* kom på alle pedagogers tunger. Dewey hadde imidlertid også tilføyd *and reflecting*. Den ypperste form for læring skjer der hvor dialogen, tolkningen og klargjøringen av tanken finner sted. Fenomenet «samarbeidslæring», som var en trend som først utfoldet seg i India og så ble observert og beskrevet av engelske kolonister på 1780-tallet, ble tatt i bruk i England som «Lancaster Bell»-modellen. De grunnleggende tankene var å finne hos den antikke filosofen Lykurg, som levde 800 fvt., og gjentatt og utdypet av Seneca, Quintilian og Komenius (Vormeland, 1956). I samarbeidslæringen er det nettopp spørning, undersøkelse, ettertanke og begrunnelser for løsninger som er arbeidsformen, og som man forsøker å oppnå blant annet i metoden som heter *problembasert læring*.

De momentene vi har trukket fram her, viser forhåpentligvis at en oppmerksomhet om disse områdene er faktisk forekommende, men trekkes sjelden fram i historien til høyere utdanning. Vi argumenterer for at det anemiske nyordet *studentaktiv læring* har mange betydelige forløpere. I kunstneriske utdanninger er til gjengjeld fokus på dette stort (Fritze et al., 2016a; b). Utfordringen er å skape rom i den konvensjonelle utdanningen for å gjenoppdage verdien av dem. I det følgende vil vi presentere en nærmere begrunnelse for dette.

Det filosofiske utgangspunktet – dannelsen som visuelt fenomen

Høyere utdanning startet som en ren opplæring av prester, dommere og utøvere av de syv kunstene (retorikk, musikk etc.). Nyttan av høyere utdanning i annen forstand ble det sjelden stilt spørsmål ved som noe annet enn det åpenbare: å bekrefte det som allerede var kjent. Høyere utdanning som et verktøy for å tjene andre enn bare konservative formål, var en forestilling som sakte begynte å oppta tenkere fra senrenessansen, da en ny interesse for å finne ut hvordan ting «fungerte» kom i forgrunnen. Naturfag og matematikk ble ikke viktige fag før på slutten av 1700-tallet, og mange profesjonsstudier utviklet seg først veldig sent på 1900-tallet til høyere utdanning.

Utdanningsfilosofien vil peke på Jean-Jacques Rousseau og John Locke som betydelige bidragsytere til vår forståelse av utdanning som et middel til å utvikle sinnet og vanene til individet og til fordel for samfunnet. Disse to perspektivene er interessante kontraster, ettersom tradisjonen til Rousseau fokuserer på individet og hans erkjennelse av et «selv» som noe atskilt fra det sosiale, og at evnen til å utvikle en kritisk holdning oppstår i dialogen mellom de to instansene. Det er mindre kjent hvor nært deres forfatterskap om menneskeheten og oppveksten var knyttet til bildene som ble skapt av ikke-europeere, av misjonærer og reisende (Nordkvelle, 2015).

Begrepet tyskerne valgte, var «Bildung», som stammer fra gammel nederlandsk, som betyr «bilde», «mønster» eller «modell». Marion G. Müller argumenterer for at bildet har forrang når en gransker Bildung-konseptets tilblivelse. Hun sier: «Som talsperson for visuell forskning kan jeg ikke la være å argumentere for at dette ikke er tilfeldig, at denne subtile visuelle konnotasjonen av «Bildung» avslører at læringsopplevelsen i sin kjerne er en visuell opplevelse» (2007, s. 10, vår oversettelse). Uten tvil hevder den sveitsiske mediepedagogen Christian Doelker: «I begynnelsen var det bildet, [...] skriften ble innledet av helleristningen, artikulert språk av det mimiske uttrykket, rasjonell tanke ved den mytiske troen» (Doelker, 2002, s. 16, sitert fra Hug, 2011, s. 2, vår oversettelse). Mens utdanning, både fra den gamle greske og romerske tradisjonen handlet om å søke å bli et bedre menneske, var det alltid i den kristne kulturkrets et spørsmål om å følge «Imago Dei» (bildet av Gud) som den ultimate referansen. Opplysningstiden fokuserte imidlertid på det nye mennesket med dets evne til ikke bare å søke å være kopier av modeller, men å strebe etter fornyelse og innovasjon for å møte framtidens utfordringer. Mennesket ble en som ikke bare lærte det som allerede var kjent, men ble satt ut for å oppdage verden på nye måter. «Bildung» har, i dette perspektivet, to sider: en subjektiv og en objektiv. Den subjektive dimensjonen beskrives best av «Bildung» som en fri og kreativ prosess for dannelse av selvet, mens målet handler om å bli kjent med alt som er verdifullt for menneskeheten, og erobre verden. I den nye humanismen ble «Imago Dei» erstattet av «bildet» av de perfekte modellpersonene, som Goethe eller von Humboldt selv. Dialektikken til selvet og andre, det individuelle og det sosiale, har utviklet ideene om «Bildung» gjennom kontinuerlig fornyelse, fra Husserls fenomenologi på begynnelsen av 1900-tallet og Gadammers hermeneutiske «Bildung» på midten av 1900-tallet til moderne postkoloniale

og poststrukturalistiske posisjoner. I en norsk diskusjon reiste filosofene Jon Hellesnes (f. 1939) og Hans Skjervheim (1926–1999) tilsvarende kritikk mot at vitenskapen og teknologien hadde tatt gudebildets plass som dannelsesideal, og skrev bindsterkt om behovet for individets selvstendigjøring og frihet.

Anerkjennelse av den andre gjennom empati

I høyere utdanning er det å kunne forske uten innblanding forbundet med lyst, glede, karriere og status. Å undervise og å være i relasjoner til studenter gjennom veiledning, vurdering, tilbakemelding, som motivator og akademisk forbilde, preges heller av ordet «plikt». Å være en god lærer i høyere utdanning handler i stor grad om å se studentene, møte og anerkjenne dem (Lycke, 2001). Å være en god pedagogisk fagperson og kjenner av sitt undervisningsfag er sentrale kjennetegn ved å være «en god lærer» i høyere utdanning. Sammenhengen mellom forløpet i undervisningen i vid forstand og studentenes læring og vekst er det som her er viktig for å få med seg studentenes følelser og stemme. På den ene siden skjønner studenter fort om læreren bryr seg om deres læring, ve og vel. Når studenter erfarer det, øker også deres innsats og tilfredshet med studier (Trigwell, 2012). Emosjonell sensitivitet og kompetanse er derfor en viktig komponent, og den kan utvikles (Huatorpet, 2023). Cohan (2009) har beskrevet hvordan en slik sensitivitet utvikles gjennom å knytte relasjoner til studenter som ikke er konforme og gir uttrykk for at undervisningen ikke treffer. Der fant han en spore til å revidere sin undervisning og sitt innhold til å møte studentene på en måte som kunne gi rom for deres fortellinger om seg selv. Den svenske retoriker Anders Sigrell snur forestillingen om den gode universitetslærer på hodet når han skriver: «Att föreläsa är att lyssna» (2011).

Fortellinger og dannelselse

Den svenske idéhistorikeren Bernt Gustavsson tok i boka *Bildning i vår tid* (1996) til orde for at dannelselse i vår tid måtte bygge på dialog mellom mennesker og deres kulturer. Han bygde blant annet på filosofen Charles Taylor (f. 1931) som har tatt forholdet mellom det kjente og det som er annerledes, til å være mer *mellom* de to, i stedet for å regne «hjemmet» som hovedenheten. I likhet med Taylors hjemland Canada er Norge også blitt et langt mindre

homogent land, med om lag 15 prosent av studentene som er første eller andre generasjons innvandrere. I en tid med sterk globalisering hevder Sheila Benhabib (2002) at fortellingene fra det som ble regnet som sivilisasjonens ytterkanter, fra «den andre», er en forutsetning for å erkjenne og for å skape en bredere forståelse av et globalisert «hjem». Hun sier at fortellingen hver enkelt har å fortelle om sitt liv, er et nødvendig utgangspunkt for kommunikasjon, samt for utviklingen av demokratiet. Studentenes stemme er derfor verdifull i seg selv. Hver for seg representerer de en «annenhet» som må anerkjennes. Martha Nussbaum (1997) hevder i likhet med Skjervheim og Hellesnes at utdanning slik vi kjenner den, først og fremst har vært fokusert på å bli kjent med hva tidligere generasjoner har presentert som sannheter. Det har vært lite plass til spørsmålet om hva vi kan lære om oss selv ved å studere «den andre» og reflektere over forskjellen. Et av hennes nøkkelbegreper er «narrativ fantasi». Det krever at angst og frykt erstattes med positive emosjoner og empati overfor studenter fra et mangfold av bakgrunner.

Nussbaum er inspirert av Paul Ricoeur (1913–2005) i sin framstilling. I våre yngste år er fortellingene våre konstruert av overtakelse fra våre eldste, av hva som var kjent og akseptert. På et tidspunkt blir etteraping erstattet av kreativitet, hvor tradisjoner blir til grunnlag for kreativitet, overskridelse og endring. For å bli en søkende person er vår beste hjelp den kritiske hermeneutikken som vrir vårt dannelsesideal i retning av å kunne leve med anerkjennelse av andre og deres posisjoner. Dette gjør oss oppmerksomme på åpninger og inkonsekvens i det vi oppfatter og forstår. For å finne seg selv i en verden fylt med motsetninger og konflikter må en utvikle historiene man er viklet inn i. Narrativ fantasi er i Martha Nussbaums oppfatning verktøyet man har for å nå bevisstheten om hvordan ens narrativ har blitt konstruert og rekonstruerer seg selv kontinuerlig. Alasdair McIntyre (f. 1929) beskriver vår avhengighet av narrativ som total og grunnleggende for vår meningsskaping: «Narrativ historie av en viss type viser seg å være den grunnleggende og essensielle sjangeren for karakterisering av menneskelige handlinger» (2007, s. 208, vår oversettelse). Uten en fortelling kan vi ikke orientere oss i tid eller rom, og de gir følelsene en langt viktigere plass. Stort sett holdes studenters fortellinger om seg selv utenfor klasserommet, noe vi kan lese ut fra spørsmål vi ofte møter som: «Kan vi mene noe selv, lærer?»

MacIntyre beskriver det på denne måten: «Ta fra barna historier, og du lar dem stå uten manus, engstelige stammere i handlingene deres som i deres

ord» (2007, s. 216, vår oversettelse). Ifølge både Taylor og MacIntyre må våre levde liv betraktes som nett av historier. Å fortelle historiene om seg selv er den mest komplette måten å forstå og framstille seg selv på som menneske. Og å forstå seg selv er å avdekke en historie som gjør det klart hvor man står, hvordan man kom dit, og hvor man er på vei. Skrivepedagogikken bygger på disse forutsetningene, men balanserer mellom «å skrive for å lære» som et uttrykk for «effektiv læring» eller for «selvdannelse».

Følelsene gir mennesker verdiene

Følelser er i seg selv en måte å se og oppleve på. Følelser av velvære og trøst versus å være sulten og kald ble beskrevet av G. H. Mead som det prototypiske plottet for utvikling av verdier, av noe godt eller dårlig. Vi kan ikke gjøre erfaringer uten å koble følelser til det (Mead & Morris, 1934). Nussbaum slutter seg til dette synet og understreker at sinne, frykt eller kjærlighet er alle sanser vi kan se er dypt forankret i fantasien vår om hva som er viktig, og for det meste vil være mer pålitelige i moralske vurderinger enn distanserte intellektuelle avgjørelser. For å oppdage disse forbindelsene er skriving og skaping av estetiske uttrykk viktige etapper for utvikling av identitet og selvfølelse (Straume, 2020).

Det å bli en «hel person» betyr mange ting, selv i teorier om dannelse. Vårt hovedpoeng her er at «helhet» refererer til konsistens og sammenheng i moral og menneskelighet. En av de mest sentrale ideene hos de nevnte moral-filosofene er at vi lærer våre roller som moralske personer gjennom historiene vi utsettes for, som gir våre handlinger form og retning. MacIntyre sier det slik: «Jeg kan bare svare på spørsmålet 'Hva skal jeg gjøre?' hvis jeg kan svare på det forrige spørsmålet 'Hvilken historie eller historier er jeg en del av?'» (2007, s. 216, vår oversettelse). Mark Johnson (2017) hevder at det å fortelle historier er den mest delte måten å gi rasjonelle forklaringer på. Det er den første rasjonelle forklaringen vi får vite i livet vårt, sier han. Å lære å fortelle historier er måten vi lærer å ordne livene våre som «forbindelser mellom ikke-nødvendige, betingede hendelser». Vi «konfigurerer» historiene om livet vårt som plott, «som fører fra en startsituasjon, gjennom komplikasjoner, til en følelse av løsning». Å forstå en historie er å koble hvordan de ulike episodene fører fra ett punkt eller emne til det andre; hva historien handler om. Når vi lærer moral, lærer vi av historiene vi blir fortalt, fortrinnsvis, og

ikke fra reglene og såkalte universelle opplevelser av hva som er galt og rett. Johnson bruker «rettferdighet» som et eksempel: Bare gjennom erfaring med at noe er rettferdig eller urettferdig, kan vi avgjøre hva som er det ene eller det andre. Våre visjoner om etiske spørsmål er alle avledet fra eller kroppslig og følelsesmessig erfart følelse av praktiske moralske situasjoner. Hver gang vi konfronterer situasjoner som minner oss om rettferdig og urettferdig, kobler vi oss til følelsene våre når vi opplevde det, og fortellingene vi utviklet på den tiden.

Følelser i høyere utdanning

Nel Noddings hevder at «affekt» og følelser har blitt unngått i undervisning og læring, kanskje enda mer i høyere utdanning enn noe annet sted. I vår sammenheng fører bekymringen for undervisning som en profesjonell aktivitet til at mange ser bort fra affekt og følelser. I stedet for følelser bør man søke å bli løst, søke avstand og kjølig vurdering og oppfylle foreskrevne og systematiske prosedyrer. I dette bildet blir følelser og affekt ikke sett på som «tegn på profesjonell oppførsel» (Noddings, 2011, s. 151). Opplysningsfilosofen David Hume (1711–1776) hevdet at kultivering av den moralske følelsen var det viktigste aspektet ved å utvikle en persons karakter. Han verdsatte følelsen og rangerte den over vår evne til å resonnerer. Den vanligste årsaken til å holde følelser utenfor moral, yrker og utdanning er bekymringen for rasjonell så vel som profesjonell funksjon. Å være emosjonell reduserer sjansen for rettferdig dom, og for mye emosjonelt engasjement vil føre til utmattelse og utbrenthet. Begge disse antakelsene stilles det sterkt spørsmål ved i dag. Tvert imot, en økende mengde forskning tyder på at trening av følelser og følsomhet er viktig for å se og knytte forbindelser med pasienter i medisinske profesjoner, studenter under utdanning, klienter i sosialt arbeid og så videre (Hardy & Sumner, 2018)

Illusjonen om skillet mellom verdier og fakta har blitt effektivt tilbakevist de siste 60–70 årene og viser oss at verdier er vedvarende og nødvendige elementer i konstruksjonen av «fakta». Hilary Putnam (1926–2016) hyllet John Dewey for uttalelsen: «Kunnskap om fakta forutsetter kunnskap om

verdier.» Han fortsetter: «Men historien til vitenskapsfilosofien i det siste halve århundre har i stor grad vært en historie med forsøk [...] på å unngå dette spørsmålet. [...] Når skal vi slutte å unngå problemet og gi den pragmatiske utfordringen den seriøse oppmerksomheten den fortjener?» (2002, s. 145, vår oversettelse).

Følelser, fortellinger og kunnskap i høyere utdanning – en konklusjon

Det finnes mange beskrivelser av hvordan denne konflikten setter sitt preg på dagens samfunn og høyere utdanning. Identiteten vi skaper for studenter som sosialiseres inn i tellekantsystemet, er i stor grad knyttet til noe ytre og flyktig. I en høyere utdanning med et mer essensialistisk perspektiv, der identiteten også har en tilknytning til noe indre og mer stabilt, blir selvrefleksjon og verdier sentralt (Huatorpet, 2018). Teorier, som postmodernisme og poststrukturalisme, hevder at kompleksiteten i samfunnet er av en slik karakter at ingen egentlig er i stand til å ha en oversikt som er tilfredsstillende. Dette krever et fornyet begrep om hva kunnskap er, og hvordan vi best forholder oss til kunnskap i høyere utdanning. Den engelske filosofen for høyere utdanning, Ronald Barnett, sier det slik:

Nøkkelproblemet med superkompleksitet er ikke kunnskap; det handler om å være. Følgelig må vi fortrenge kunnskap fra kjernen av vår pedagogikk. Studentens væren må stå i sentrum. Å føle usikkerhet, svare på usikkerhet, få selvtillit til å sette seg inn de mange motsetningsfylte påstandene man blir utsatt for, dette er spørsmål om å være til. Skal studentene nå en slik tilstand, krever det en revolusjon i de pedagogiske relasjonene innenfor et universitet. (2000, s. 170–171, vår oversettelse)

Å endre fokus fra kunnskap til hvordan studenter produserer mening fra den enorme kunnskapskilden, krever at vi lærer dem hvordan de kan koble kunnskap gjennom meningsskapende aktiviteter. Å kultivere studenters selvbevissthet og emosjonelle kompetanse er nødvendig for å møte de utfordringene

Barnett skildrer (Kabat-Zinn, 2014). Vi hevder at dette best gjøres gjennom å aktivere deres evne til å utvikle fortellinger og historier. Jerome Bruner (1915–2016) antydte at det eksisterer en narrativ kunnskap, som er forskjellig fra det han kaller paradigmatisk eller logisk-vitenskapelig kunnskap (1986). Disse to typene skiller seg på betydelige måter, men er både betydningsfulle og utfyller hverandre i hvordan vi oppfatter verden og organiserer våre oppfatninger og erfaringer. Mens vi har en lang tradisjon for å undervise i kunnskap i formell-logisk forstand, eller rett og slett så «kunnskap» som Barnett uttrykker det, har den narrative kunnskapen i beste fall kommet i andre rekke. Å bygge den narrative kunnskapen er en prosess for å skape mening og handlefrihet gjennom tolkning og engasjement i saken. «Revolusjonen i de pedagogiske relasjonene» innebærer at vi må oppmuntre den narrative kunnskapen til å utvikle seg og ta forgrunnen til det paradigmatisk – for å bestride hegemoniet til den formell-logiske kunnskapen. På det viset vil både lærere og studenter bli mer dyktige til å ta vare på seg selv for å opprettholde et velvære som kan trumfe angsten og frykten som høyere utdanning projiserer på dem (Aydin & Kuzy, 2013).

Sammen med MacIntyre (2007), Noddings (2011) og Benhabib (2002) fokuserer Bruner (1986) på den narrative kompetansen. Når studenter samles for å fortelle, forklare og beskrive hva og hvordan de lærer, bruker de all den skjulte kunnskapen som ligger underforstått i den narrative strukturen i sinnet vårt. Vi kan ikke unngå å engasjere oss i akademiske aktiviteter uten å bruke våre fortellerevner. Å vite som narrativ innebærer at tolkningshandlingen hele tiden åpner mulighetene for ulike betydninger. Ifølge Bruner gjør dette det lettere å koble seg til det eksistensielle grunnlaget for det vi kjenner, som er blitt beskrevet som «taus kunnskap» (Polanyi, 2000). Forholdet mellom vår «forordnede», «paradigmatisk» eller «formelle logiske» kunnskap på den ene siden og «taus kunnskap» på den andre er koblingen som man oppmuntrer til å utvikle ved å skape læringsmuligheter der de to sidene kan kobles sammen. I høyere utdanning fyller seminarer, symposier og kollokvier noen av disse funksjonene. Å bruke bilder, video, musikk og lyd for å lage fortellingene er enda kraftigere (Jamissen et al., 2017). Å trene vår evne til å fortelle historier er en måte å bruke personlige erfaringer og refleksjoner aktivt på mens vi konfronterer den nye, og ofte akademiske, kunnskapen. Det hjelper oss å tolke bakteppet av kunnskapen som presenteres som likt bygget på fortiede og skjulte mønstre av organisert kunnskap.

Det visuelle og det auditive, det emosjonelle og det meningsfulle er grunnleggende elementer i høyere utdanning. Vi tror på at å lage historier og publisere i mange format og dele med andre studenter er en dyp måte å trene studenter til å bli kjente og trygge i den nye mediesituasjonen. Men enda viktigere: Det kobler også studentene til rikere mening og formål med høyere utdanning. Derved kan vanlige leseferdigheter lettere transformeres i dypt engasjement og bekymring for de sosiale konsekvensene av våre handlinger. Her har vi pekt på noen av de historiske røttene til muligheter til å lære via alle sanser og bruke ferdigheter som å se og tegne og benytte fotografi, historiefortelling, essayskriving, laboratoriearbeid og kunstarbeid i mange former; men disse røttene bør bli ansett som normale eller nødvendige elementer i det vi vanligvis tenker på som høyere utdanning.

Referanser

- Aydin, A. & Kuzu, S. (2013). Teacher candidates' attitudes towards inclusion education and comparison of self-compassion levels. *US-China Education Review B*, 3(6), 470–479. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544116.pdf>
- Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture : equality and diversity in the global era*. Princeton University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bøe, L. (2009). Studentar: I statens fald eller i eit livsmangfald? *Uniped*, 32(3), 55–67.
- Clark, W. (1989). «On the dialectical origins of the research seminar». *History of Science*, 27(2), 111–154.
- Cohan, M. (2009). Bad Apple: The Social Production and Subsequent Reeducation of a Bad Teacher. *Change*, 41(6), 32–36.
- Dykhuizen, G. (1961). John Dewey at Johns Hopkins (1882–1884). *Journal of the History of Ideas*, 22(1), 103–116.
- Ellingsgaard, N. (1988) *Norwegian rose painting*. Det Norske Samlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. T. (2016b). Kunsten å undervise kunstnere – en studie av film- og TV-fagenes arbeidsmåter(s. 143–158). I A-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og arbeidsliv*. Fagbokforlaget.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. (2016a). Visual «Bildung» between iconoclasm and idolatry. *Nordicom Review* 37(2), 17–31.
- Gaillet, L. L. (1994). An historical perspective on collaborative learning. *Journal of Advanced Composition*, 14(1). https://www.jstor.org/stable/20865949?seq=1#page_scan_tab_contents
- Gelang, M. (2011). Det konstfulla framförandet. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (s. 51–72). Unipub.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid : om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Wahlström & Widstrand.
- Hamilton, D. (1990). *Learning about education : an unfinished curriculum*. Open University Press.
- Hansen, H. F. & Rieper, O. (2010) Evidensbevægelsens institutionalisering og arbejdsformer. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 7–16.
- Hardy, P. & Sumner, T. (2018). *Cultivating compassion : how digital storytelling is transforming healthcare*. Palgrave Macmillan.
- Heyerdahl, G. B.(1977) Trekk ved Hegels estetikk. I T. Winter & O. I. Langholm (Red.), *Estetikk – fra Platon til våre dager*, (s. 151–175). Tanum-Norli.
- Huторpet, S. (2018). *Identitet innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme*. Upublisert notat, Høgskolen i Innlandet.
- Huторpet, S. (2023) *Emosjoners plass og betydning i høyere utdanning* (innsendt manus).
- Hug, T. (2011). Visual competence, media literacy and «new literacies» – Conceptual considerations in a plural discursive landscape. *Seminar.net*, 7(1). <http://seminar.net/images/>

- stories/vol7-issue1/Hug-VisualCompetenceMediaLiteracyandNewLiteracies-Conceptua
lConsiderationsinaPluralDiscursiveLandscape.Pdf
- Jamissen, G., Hardy, P. Nordkvelle, Y. & Pleasants, H. (Red.) *Digital Storytelling in Higher Education. International Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Johnsen, E. B. (1997). Oppgavetekst og dannelselse: Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880–1991. *Acta humaniora*, 6.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason: how our bodies give rise to understanding*. The University of Chicago Press.
- Kabat-Zinn, J. (2014). Foreword. I S. Rechtschaffen (Red.), *The Way of Mindful Education*, (s. xii–xxiv). Norton & Company.
- Kalleberg, R. (1998). Studenter i det sivile samfunn: et perspektiv på norske «studentoppørere». I G. Hjeltnes (Red.), *Universitetet og studentene. Opprør og identitet. Foredrag fra en nordisk konferanse om studenthistorie* (s. 52–86).
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59–80.
- Lunden, E. (2014). *Kan ein lære å bli forfattar?* Flamme forlag.
- Lycke, K. H. (2001). En god lærer – er jeg det? *Uniped*, 23(2), 6–17.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue : a study in moral theory* (3. utg.). Duckworth.
- McClelland, C. E. (1980). *State, society and university in Germany 1700–1914*. Cambridge University Press.
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Bd. 1). University of Chicago Press.
- Müller, M. G. (2007). What is visual communication? Past and future of an emerging field of communication research. *Studies in Communication Sciences*, 7(2), 7–34.
- Noddings, N. (2011). Stories and affect in teacher education. I C. Day & J. K. Lee (Red.), *New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (Bd. 100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_10
- Nordkvelle, Y. (2015). Pedagogy and Education in the Context of Globalisation: A Historical Reconstruction of Eurocentrism in Pedagogy. *Radical Pedagogy*, 12(1).
- Nordkvelle, Y. (2017). The Long March: The origins of Voice, Emotion and Image in Higher Education (s. 1–10). I G. Jamissen, P. Hardy, Y. Nordkvelle & H. Pleasants (Red.), *Digital Storytelling in Higher Education. International Perspectives*. Palgrave Macmillan.
- Nordkvelle, Y. T. (2003). Høgskoledidaktiske riss. Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet. *Arbeidsnotat* nr. 143/2003. Høgskolen i Lillehammer.
- Nordkvelle, Y. T. (2007). Forelesningen som studentaktiv undervisningsform – et argument fra undervisningens kulturhistorie. *Uniped*, 30(1), 4–14.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Ong, W. J. (1969). Crisis and Understanding in the Humanities. *Daedalus*, 98(3), 617–640. <http://www.jstor.org/stable/20023897>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen : en innføring i taus kunnskap*. Spartacus.
- Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Distinction*. Cambridge: Harvard UP.

- Rospigliosi, A. & Bourner, T. (2019). Researcher development in universities: Origins and historical context. *London Review of Education*, 17(2), 206–222. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.08>
- Sigrell, A. (2011). Att föreläsa är att lyssna. I: A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.) *Forelesningens kunst* (s. 29–50). Unipub.
- Skodvin, A. (2016). Engasjement i undervisningen. *Uniped*, 39(2), 102–117. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-02>
- Stagl, J. (1995). *A History of curiosity : The theory of travel, 1550–1800*. Routledge.
- Stankiewicz, M. A. (2007). Capitalizing art education: Mapping international histories. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education*. Springer.
- Straume, I. S. (2020). *Skriveren og teksten*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Taylor, C. (2001). Fortolkning i humanvitenskapene. I *Hermeneutisk lesebok* (Bd. 4, s. 239–288).
- Terman, F. E. (1998). A Brief History of Electrical Engineering Education *Proceedings of the IEEE Proceedings of the IEEE*, 86(8).
- Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Vormeland, O. (1956): Vekselundervisningen og dens bruk i norsk skole. I J. Sandven (Red.), *Forskning og danning* (s. 70–129). *Samleskrift fra Universitetets Pedagogiske Forskningsinstitutt, nr. 2*. Cappelen.
- Wagner, W. (1978). *Angst og bluff på universitetet*. Tiderne skifter.

Brox., H. & Nierenberg, E. (2024). Refleksjoner ved inngangen til en KI-revolusjon i høyere utdanning. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 237–259). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400411>

Kapittel 11

Refleksjoner ved inngangen til en KI-revolusjon i høyere utdanning

Hans Brox og Ellen Nierenberg

SAMMENDRAG: Det har vært en stor økning i studenters bruk av kunstig intelligens siden lanseringen av samtaleroboten ChatGPT i november 2022. Dette har fått store ringvirkninger både i høyere utdanning og i utdanning generelt på globalt nivå. Bruk av samtaleroboter kan påvirke måten studenter lærer på, og hvordan vi underviser og vurderer dem. I dette kapittelet reflekterer vi rundt implikasjonene som kunstig intelligens, i form av samtaleroboter, kan ha for undervisning og læring i høyere utdanning. Hva kan dette ha å si for studenters læringsstrategi og læringsevne? Hvordan kan det påvirke måten de tenker på, skriver og reflekterer? Representerer bruk av samtaleroboter et paradigmeskifte innenfor utdanning, eller er dette bare enda en ny teknologi som vi må forholde oss til i pedagogikken?

NØKKEWORD: kunstig intelligens, samtaleroboter, ChatGPT, høyere utdanning, læring

ABSTRACT: There has been a substantial increase in students' use of artificial intelligence (AI) since the launch of the chatbot ChatGPT in November 2022. This has had major ripple effects both in higher education and in education in general on a global scale. Using chatbots can affect the ways students learn and how we teach and assess them. In this chapter, we reflect on some of the implications that this use of AI can have for teaching and learning in higher education. How can students' use of chatbots affect their learning strategies and their ability to learn? How might it affect the ways they think, write, and reflect? Does the use of chatbots represent a paradigm shift in education or is it just another new technology that has implications for our pedagogical practices?

KEYWORDS: artificial intelligence, chatbots, ChatGPT, higher education, learning

Introduksjon

Målet med denne artikkelen er å reflektere rundt hvordan kunstig intelligens (KI) og samtaleroboter kan påvirke studenters læringsevne. Dette vil i seg selv påvirke den pedagogiske bruken av verktøyene. Med «pedagogisk bruk» mener vi samhandlingen mellom ulike teknologiske verktøy og pedagogikk, der målsettingen er å støtte studentenes læring (Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning, 2021).

Utdanning har opp gjennom historien stadig blitt gjenstand for en rekke teknologiske nyvinninger. Disse inkluderer alt fra bruk av penn og papir og boktrykkerkunsten til nyere teknologier som kalkulatoren, datamaskinen, internett, nettbrett, Zoom og nå KI. Forskning og erfaringer fra pedagogisk bruk av teknologi i undervisning viser hvor viktig lærernes digitale kompetanse er (Letnes & Røkenes, 2022, s. 16). Men hva skjer når den teknologiske utviklingen skjer med en slik hastighet at lærere og undervisningsinstitusjoner ikke rekker å møte det med adekvate tiltak, slik som tilfellet er når vi snakker om samtaleroboter som ChatGPT?

Ifølge lingvisten og aktivisten Noam Chomsky er teknologi i sin natur overveiende nøytral:

As far as technology itself and education is concerned, technology is basically neutral. It's like a hammer. The hammer doesn't care whether you use it to build a house or whether on torture, using it to crush somebody's skull, the hammer can do either. (Chomsky, 2014, referert i Veletsianos, 2014)

Chomsky snakker her om et primitivt manuelt verktøy – hammeren. Men er det fremdeles nøytralt når vi snakker om et avansert intellektuelt redskap som bidrar både til informasjonsinnhenting og sammenstilling av denne til ideer som direkte kan påvirke vår egen tenkning?

Dersom vi antar at teknologikategorien KI kan bidra til læring, er det verdt å se nærmere på dens pedagogiske muligheter og eventuelle utfordringer. Dersom den skal fungere som et pedagogisk virkemiddel og en læringsressurs, bør den innføres ut ifra et pedagogisk behov i undervisningen og læringen. Samtaleroboter gjorde sitt inntog i høyere utdanning både ubedt og uregulert og er ikke primært pedagogisk motivert. På tross av mange gevinster gir disse verktøyene også betydelige utfordringer.

KI og samtaleroboter

Hva mener vi egentlig med KI og samtaleroboter? Begrepet kunstig intelligens har vært brukt i over 50 år. Datatilsynet (2018, s. 4) skriver at KI «beskriver datasystemer som kan lære av egne erfaringer og løse komplekse problemstillinger i ulike situasjoner – egenskaper vi tidligere har tenkt er unike for mennesker». Disse datasystemene har evne til å tilegne seg kunnskap om noe som de ikke har hatt kunnskap om fra før. Datasystemer lærer og blir «intelligente» ved hjelp av maskinlæring og stadig ny informasjon fra brukerne.

En samtalerobot skriver i dialogisk form og på den måten «fører en samtale» med brukeren. Den bruker komplekse algoritmer til å generere tekster basert på store språkmodeller. Med utgangspunkt i teksten i spørsmålene og ledetekstene våre søker samtaleroboten i sine enorme datakilder og nevralt nettverk etter relevant informasjon. Ved hjelp av predikasjonsalgoritmer setter systemet sammen informasjonen og genererer en fortløpende tekst på samme språk som forespørselen ble utformet i. Det vil si at systemet, i løpet av få sekunder, skriver en tekst ved å predikere rekkefølgen av ord og ordsammensetninger avhengig av ledetekster og kontekst. Med hensyn til språklig oppbygging og grammatikalsk korrekthet er svarene forbløffende.

Sannhetsgehalten på det som genereres av samtaleroboter, kan imidlertid være tvilsom, nettopp fordi språkmodellen som skriver teksten, er basert på predikasjoner. Dette betyr at selv om de kan respondere i språklig form og på mange språk, har de egentlig ingen forståelse av ordenes og språkets betydning slik vi mennesker kjenner det. I stedet gjenkjenner og gjensker samtaleroboter mønstre basert på korpus, trening og algoritmer som de er programmert med. Dette gjør dem i stand til å svare på spørsmål og problemstillinger i mange sammenhenger, uten egentlig å ha en dypere forståelse av temaet, slik som oss mennesker.

Samtaleroboten ChatGPT

ChatGPT ble utviklet av det amerikanske selskapet OpenAI og lansert som gratis versjon (GPT-3.5) den 30. november 2022. I sitt charter lover utvikleren OpenAI å bruke KI på en slik måte at den tilgodeses alle (<https://openai.com/>

charter). De lover også å unngå bruk av KI som kan skade menneskeheten eller unødig forsterke makt, men hva det betyr i praksis, er uklart.

Da ChatGPT ble tilgjengeliggjort for allmennheten, ble den raskt populær. Den regnes som den første vellykkede store språkmodellen som er blitt åpent tilgjengelig (Tlili et al., 2023), og er den raskest voksende apptjenesten i historien (Hu, 2023). Flere faktorer bidrar til at den eksplosive veksten i bruk av samtaleroboter skjer akkurat nå. Koronapandemien fungerte som en katalysator for bruk av digital teknologi i undervisningen. KI og maskinlæring var kommet til et punkt hvor det ved hjelp av store språkmodeller, enorme datamengder og tilsvarende regnekapasitet var mulig å skape sofistikerte samtaleroboter slik som ChatGPT. Legg til at kommersielle krefter var villige til å investere i utviklingen av disse og ikke minst tilgjengeliggjøre dem globalt på mange språk. Når ChatGPT i tillegg kan løse eksamensoppgaver med gode resultater innenfor høyere utdanning (Svarstad, 2023), kan man forstå den raske utbredelsen. Utdanningssektoren ble tatt på senga. Kraften i dette er såpass stor at det utfordrer virksomheten og den pedagogiske praksisen i høyere utdanning. I hvilken grad denne teknologien kommer til å påvirke kvaliteten i høyere utdanning, gjenstår å se.

Ifølge OpenAI har hver ny, oppdatert versjon av samtaleroboten et stadig større datagrunnlag og en mer avansert og kompleks modellarkitektur. Den får bedre sannhetsgehalt og forståelse av ulike temaer, sjangre og skrivestiler, og den lærer fra tidligere versjoners brukerfeedback og retter opp feil og mangler. Versjon GPT-4, som ble lansert i mars 2023, har oppvist bedre og mer avansert formuleringsevne og presisjon i sine svar, samt kraftige forbedringer på resonnering enn tidligere utgaver (Espejel et al., 2023). Det dreier seg om så store forbedringer i ytelse, datakraft og omfang at dette fenomenet setter nye standarder for hva som «maskinhjerner» kan hjelpe oss med. Utviklingen skjer så raskt at vår forståelse må oppdateres kontinuerlig.

Selv om de nye versjonene stadig vekk blir mer avanserte og kraftigere, har de fortsatt sine svakheter. På OpenAI sin nettside (<https://chat.openai.com/>) står det forbehold om at «ChatGPT can make mistakes. Consider checking important information». Denne blandingen av avansert språk og misinformasjon fikk førsteamanuensis Inga Strümke fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) til tidligere å beskrive det å kommunisere med en samtalerobot som å «snakke med et veldig intelligent, men kanskje litt dement, menneske» (Larsen, 2023, 03:30).

Svarene man får ut av en samtalerobot, avhenger i stor grad av hvor presist man er i stand til å formulere spørsmål i form av ledetekster, angi bakgrunnsinformasjon og kontekst og identifisere nøkkelbegreper. Det gjelder å gi gode ledetråder og slik sett ramme inn den informasjonen vi er ute etter. Samtaleroboter tar med seg hele dialogtråden når vi spør om noe. Slik influerer hele tekststrengen på hvordan den responderer. På bakgrunn av dialogen kan vi spisse spørsmålene våre og få ut bedre svar lenger ned i tråden.

Det er imidlertid mange ukjente faktorer i denne prosessen. Når det gjelder ChatGPT, er det kun delvis kjent hva slags kilder den henter sine svar ifra (Ray, 2023). OpenAI har etter hvert blitt mer og mer lukket om hva slags datakorpus som benyttes av ChatGPT. Dette, kombinert med at den foreløpig ikke oppgir kilder uten å bli bedt om det, og at disse «kildene» kan være satt sammen på stokastisk vis – det vil si kun basert på sannsynlighetsberegninger – gjør det vanskelig å stole på og verifisere det som står der. Som konsekvens av at ChatGPT «dikter opp» kilder, opplever bibliotekarer at studenter ber om bøker eller artikler som ikke finnes. Alt som genereres av ChatGPT, må derfor sjekkes og verifiseres, slik det fungerer i dag.

Bruk av samtaleroboter i høyere utdanning

ChatGPT-genererte tekster har oppnådd gode karakterer på eksamener i noen tester (f.eks. Svarstad, 2023). Dersom en student leverer en slik besvarelse som sitt eget arbeid, er imidlertid dette å regne som fusk. Slik bruk av verktøyet representerer en betydelig utfordring for undervisningssektoren, men det er foreløpig for tidlig å si noe om konsekvensene for studenters læring eller vurdering.

Filosofiprofessor Einar Duenger Bøhn fra Universitetet i Agder (UiA) hevder at vi ikke kan forutse konsekvensene av ny teknologi når vi tar den i bruk, og hvor mye den eventuelt kommer til å forandre samfunnet (Arnesen, 2023). Bøhn mener at samtaleroboter kun er et verktøy, som noen sammenligner med kalkulatoren. Det viktigste med utdanning er at vi lærer å lese, skrive og tenke selv, sier han. Kan vi risikere at bruken av samtaleroboter i høyere utdanning kan bli en sovepute for studentenes læringsaktivitet og

skape avhengighet av raske og lettvinne svar, uten det intellektuelle strevet det er å lære? Står vi overfor et skifte både i måten vi underviser og vurderer studentene på, og hvordan de tilegner seg lærdom?

Flere samtaleroboter retter seg inn mot akademia og tilbyr skreddersydde løsninger for studenter, forskere og undervisere. ChatGPT ble opprinnelig tilgjengeliggjort som en gratis, fri og åpen tjeneste, men etter kort tid lanserte OpenAI en kommersiell utgave som er bedre egnet for akademia, blant annet fordi den har kraftige forbedringer på resonneringsevne. Utviklingen av ChatGPT er delvis finansiert av Microsoft, og dette viser hvordan tunge kommersielle aktører utfordrer utdanningssektoren på nye måter. Det gjør at vi står i fare for å få sterke maktkonsentrasjoner som vil kunne påvirke sektoren på globalt nivå. Å få på plass adekvate reguleringer tar tid, og når de foreligger, vil det stadig være behov for revisjoner for å holde tritt med den teknologiske utviklingen. Kan det tenkes at myndigheter alltid vil bli haltende etter, og at de i praksis står maktesløse når de prøver å regulere bruken av KI?

Utviklerne av samtaleroboter tjener på at mange bruker dem, selv om det nødvendigvis ikke koster noe. Vi som benytter tjenestene, skaffer derimot selskapene kjærkomne data. Dermed fungerer vi som deres gratis «digitale trenere». Den kunnskapen vi gir dem om oss som brukere og vår brukeradferd, er gull verdt for den videre utviklingen av tjenestene. Vi bør være oppmerksomme på at det vi fører samtaleroboten med i våre ledetekster og tilbakemeldinger, kan brukes på ulike måter av systemet og eierne. Det er knyttet stor usikkerhet til både personvern og opphavsrett. OpenAI, selskapet bak ChatGPT, skriver i sine retningslinjer for personvern (<https://openai.com/policies/privacy-policy>) at de samler informasjon knyttet til våre kontoer, inkludert navn, kontakt- og betalingskortinformasjon når vi lager en konto hos dem. Men på hvilken måte disse dataene brukes videre, vet vi ikke.

Noen lærere bruker samtaleroboter som et hjelpemiddel for å vurdere studenters arbeid (González-Calatayud et al., 2021), ettersom de mener at KI er i stand til å gjøre gode vurderinger og oppsummeringer av besvarelser. Hvorvidt det er tilfelle, skal vi ikke gå inn på her, men med hensyn til personvern og opphavsrett er dette problematisk. Tekstene kan inneholde personopplysninger, og dersom man legger studenters arbeid i en samtalerobot, er det et brudd på opphavsretten. De innleverte arbeidene fra studentene er deres eget åndsverk, og det finnes ingen hjemmel for å kunne dele disse uten samtykke. Dersom man skulle sett for seg en slik bruk, ville det ha krevd

en databehandleravtale mellom institusjonen og tjenesteleverandøren. Uten at en slik avtale er på plass, kan ikke studenter og ansatte aktivt oppfordres til å bruke ChatGPT. Imidlertid tilbyr nå flere institusjoner, slik som UiO og Sikt, løsninger som ivaretar personvern og datasikkerhet. Dette gir nye muligheter blant annet når det gjelder undervisning, vurdering, eksamen og studentarbeid.

En god hjelper eller en utro tjener?

Historien er full av eksempler på fantasifigurer som opptrer som gode hjelpere. Espen Askeladd hadde sine gode hjelpere, og Albert Åberg hadde sin fantasifigur og venn i Skybert. Petter Smart, oppfinneren i Disney-universet, utviklet sin egen lille assistent, lypæremaskoten, for å løse tekniske problemer når han selv sto fast. Problemet var at løsningene, som denne assistenten presenterte, alltid hadde behov for nærmere vurderinger og tilpasninger av en levende skikkelse med hjerne, nemlig Petter Smart. Han måtte tilpasse løsningene før de kunne fungere i den virkelige verden. På denne måten kan lypæremaskoten sammenlignes med samtaleroboter fordi svarene som presenteres, trenger menneskelige intellekt og vurderinger til å kvalitetssikre, justere og verifisere det som genereres av systemet.

Hvilken student har vel ikke ønsket seg mer hjelp i en studiesituasjon når hen står fast? Studiebarometeret har i en årrekke vist at studenter etterlyser mer utfyllende tilbakemeldinger og mer veiledning, slik at de kan få hjelp i sin læringsutvikling. Er det mulig å tenke seg at noe av denne hjelpen kan komme fra andre enn underviserne? Og i så fall kan hjelpen fungere som støtte i de lavere deler av Blooms taksonomi eller på de tidlige stadiene i et emne? Er vi kommet til et veiskille hvor KI kan brukes til dette – og i så fall, har virkeligheten innhentet fantasien?

Studenter har nå fått sine egne Skyberter og skytjenester som tilbyr lynraske digitale assistenter 24/7/365. Dette er ikke lenger fantasifigurer, men høyst reelle hjelpere i form av digitale butlere. De serverer «intellektuelt føde» på sølvfat. Og det skjer raskere enn vi mennesker evner å tenke. Hva skjer når studenter blir servert «ferdigtygget» og ultraprosessert informasjon satt sammen i en tilforlatelig språkdrakt og servert som intellektuell føde? Ikke vet vi hva «råvarene» består av, hvor de kommer fra, eller hvor pålitelige de er. Det som serveres, kommer i en tilsynelatende plausibel språklig innpak-

ning og krever faglig innsikt før man kan avsløre feil og mangler ved det. Samtaleroboter kan «hallusinere» og generere åpenbare feil ved å sette sammen data fra flere kilder på en måte som gjør det hele meningsløst. Forbedringene med samtaleroboter skjer raskt. Den enorme utbredelsen, som gir stadig nye data inn, gjør dem i stand til å lære seg selv til å bli bedre.

Er samtaleroboter et verktøy for læring, en trussel mot læringsprosessen eller begge deler?

I utdanningssektoren har vi vent oss til en stadig større bruk av digitale verktøy som støtte i undervisningen. Disse er sjelden valgt ut av pedagogiske hensyn. Innføringen av både Zoom og Teams under pandemien er slike eksempler. Disse ble tatt i bruk først og fremst som praktiske verktøy for å løse nye utfordringer. Ingen av dem var i utgangspunktet utviklet som pedagogiske verktøy, men endte allikevel opp som det.

I boken *Når læring er det viktigste*, skriver Solberg og Breivik (2016, s. 236) at «vår bruk av digitale verktøy og medier i undervisningen bør, som all annen tilrettelegging av undervisning, foregå med en bevissthet om hva vi ønsker å oppnå, hva som er læringsmålene». Samtaleroboter har dukket opp som en ny faktor i undervisningshverdagen og er et potensielt verktøy for læring, uten at det var planlagt eller forventet. Teknologien har feid inn fra sidelinjen og overrumplet undervisningsbransjen på rekordrask tid. Ubedt, og foreløpig uten regulatorisk kontroll, utfordrer tjenester drevet av KI måten som vi driver vår utdanningsvirksomhet på.

Bjørn Stensaker, viserektor for utdanning ved Universitetet i Oslo (UiO), skriver at «ChatGPT vil uten tvil bidra til å endre måtene vi underviser, vurderer og eksaminerer studentene på. Dette er en mulighet for både ny læring og ny eksperimentering» (Stensaker, 2023). Stensaker mener videre at det ikke er fornuftig å innføre flere skoleeksamener for å forebygge juks ved bruk av ChatGPT, både fordi økt bruk av ressurser på eksamen kan bidra til å fjerne fokuset på studentenes læring, og fordi skoleeksamen ikke er en situasjon som studentene kommer til å møte senere i arbeidslivet.

Hva vil skje med studentenes tenkning, refleksjonsevne og dannelses over tid?

Implikasjonene ved bruk av samtaleroboter for studentenes læring kan være mange. Det er foreløpig lite empirisk forskning på hvordan bruken av disse verktøyene påvirker dem over tid; her er det mange ubesvarte spørsmål. Hva skjer med motivasjonen for å grave seg ned i kunnskap, kjenne på motstanden, frustrasjonen og det arbeidet som det innebærer å lære seg noe nytt som student, når vi vet at tekster generert av samtaleroboter kan benyttes i besvarelser, ofte med gode resultater og uten at dagens plagiatverktøy er i stand til å oppdage det? Hvordan vil det påvirke studentenes konsentrasjonsevne, læringsinnsats, modning og forståelse av fagstoff? Hva med faren for avhengighet av det raske og lettvinne? Vil de mest ressurssterke studentene skaffe seg tilgang på flere ulike KI-tilbydere og anvende disse slik at de kan lære seg fagstoff raskere? Vil dette bety at vi får et større skille mellom dem som har og ikke har tilgang? Nyere forskning (Letnes et al., 2022, s. 17) peker også på at problemstillingen gradvis dreier seg fra et tilgangsperspektiv (har/har ikke digitale teknologier) til et kompetanseperspektiv (kan/kan ikke bruke digitale teknologier). Vil enkelte studenter kunne bruke det på måter som fremmer deres læring uten å tape kvalitet og på den måten oppnå en dypere forståelse av fagstoffet? Vil andre bli intellektuelt late og skaffe seg en raskere og mer lettvinne tilgang til resultater, uten å tenke på sin egen læringsprosess og med manglende læringsutbytte som resultat?

Disse spørsmålene har vi ennå ikke svar på. Stensaker (2023) mener at «kunstig intelligens krever pedagogisk intelligens». Hva KI vil bety for måten vi underviser, eksaminerer og vurderer studentene på, gjenstår å se. Disse tjenestene griper inn i så mange prosesser at det gir utfordringer til hele undervisningssystemet og ikke bare den enkelte underviser. Det kreves kritisk sans, bevissthet og tverrfaglig samarbeid for å komme fram til gode pedagogiske løsninger som tar tak i disse krevende og sammensatte problemstillingene.

På tross av utfordringene gir samtaleroboter også mange spennende muligheter. Nettopp fordi de ikke er feilfrie, kan de benyttes til å utvikle kritisk sans og kildekritikk i deler av læringsprosessen. En mulighet kan være å bruke den bias som finnes i disse systemene, som grunnlag for drøftinger rundt blant annet kildekritikk. Samtaleroboter kan bli en katalysator for endring av undervisningsformer og forhåpentligvis bidra til god læring hos studentene,

som Solberg og Breivik (2016) mener ofte er konsekvenser av nye introduserte digitale verktøy.

Flere av utviklerne av store språkmodeller har uttrykt en bekymring for at samtaleroboter vil kunne automatisere bort et betydelig antall jobber i samfunnet (e.g., Future of Life Institute, 2023), blant annet lærere i høyere utdanning (e.g., Rudolph et al., 2023). Det er vanskelig å tenke seg at denne teknologien vil kunne erstatte en levende og engasjert lærer, et tenkende og empatisk medmenneske som bryr seg om sine studenter. En av flere artikler som reflekterer rundt et slikt scenario, er Kasneci et al. (2023). De sier at bruk av samtaleroboter ikke kan erstatte den kreativiteten, kritiske tenkningen og evnen til å løse problemer som mennesker har utviklet, og at det er derfor viktig at lærere bruker dette verktøyet som et supplement til sin undervisning, snarere enn som en erstatning (Kasneci et al., 2023, s. 6).

Kildekritikk og kildebruk

En annen bekymring med samtaleroboter er at de kan spre misinformasjon. Den raske utviklingen fører til en kraftig spredning av KI-generert materiale på internett, som ikke nødvendigvis er av god kvalitet. Dette kan dreie seg om tekster, bilder, videoer, musikk m.m. Det er en fare for at kvaliteten på informasjonen som disse tjenestene baserer seg på, vil degenereres i økende grad etter hvert som systemene kannibalisierer seg selv og replikerer egne feil. Økende mengder misinformasjon vil gjøre det vanskeligere å skille fakta fra oppspinn, samt kvalitetssikre informasjonen som forelegges. Det kan derfor være en fare for at informasjon, som et kunnskapsbærende element, vil devalueres. Det vil i så fall bety at evnen til å tenke kritisk, samt utøve god kildekritikk blir en enda viktigere kompetanse for studenter i tiden fremover. Det forplikter dermed utdanningsinstitusjonene til å sette denne tematikken høyt opp på dagsordenen.

I høyere utdanning er det noen generelle kompetanser som er viktige i alle fag. En av disse er informasjonskompetanse. Dette omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for å finne, kritisk evaluere og bruke informasjonskilder effektivt og hensiktsmessig for å svare på spørsmål, løse

problemer, skape kunnskap og lære (Nierenberg et al., 2021, s. 79). Ofte er det biblioteket som tar ansvar for å holde kurs i informasjonskompetanse, for eksempel litteratursøk, kildekritikk og kildebruk. Disse kunnskapene, ferdighetene og kompetansene er inkludert i studieplaner og vurderes i skriftlige innleveringer. Informasjonskompetanse er nødvendig for å kunne velge pålitelige og relevante kilder og for å kunne bruke disse kildene på en korrekt måte i akademiske tekster og dermed unngå plagiat.

Informasjonskompetanse som nøkkelbegrep

I møte med KI er det viktigere enn noen gang å være informasjonskompetent. Informasjonskompetente studenter vil kunne bruke tekster generert av en samtalerobot på en hensiktsmessig måte og slik sett være bedre i stand til å vurdere de etiske og personvernmessige implikasjonene av bruken. Disse studentene vil forstå at det er flere utfordringer ved å bruke KI-genererte tekster i sitt akademiske arbeid, blant annet disse:

1. Tekster basert på predikasjonsalgoritmer kan inneholde feil, og for å kunne avsløre disse kreves det inngående fagkompetanse. Det er lett for studenter å overse slike feil, særlig siden tekstene er skrevet på tilsynelatende overbevisende måter. Ved å vurdere informasjon kritisk vil informasjonskompetente studenter være bedre i stand til å kunne identifisere misinformasjon. Viktigheten av kildekritikk bør understrekes når bruk av slike tjenester tas opp i undervisningen.
2. Samtaleroboter som ChatGPT oppgir ikke kildematerialet som er datagrunnlaget for deres språkmodell. Uten denne transparensen er det umulig å finne ut hvor informasjonen kommer fra. Ett av kravene i høyere utdanning er å være transparent og oppgi kilder. Det skal være mulig for leseren å finne igjen informasjonen i originalteksten. ChatGPT kan oppgi kilder når man ber om det, men disse kan være stokastisk sammensatt og dermed ikke finnes. Å sjekke at den oppgitte kilden eksisterer, og at den inneholder tilsvarende informasjon som den genererte teksten viser til, kan være en svært tidkrevende øvelse.

3. Plagiat er å presentere andres arbeid som sitt eget, og i høyere utdanning regnes plagiat som fusk. Dette inkluderer klipp-og-lim av tekster generert av en samtalerobot, selv om dette er umulig å avsløre med tekstgjenkjenningsverktøy slik som det er i dag. Studenten er imidlertid ansvarlig for at teksten er et selvstendig arbeid, og at kildene er oppført med korrekte kildehenvisninger og er etterprøvbare.
4. Noen høyskoler og universiteter i Norge regner samtaleroboter som et lovlig hjelpemiddel – et verktøy – på eksamener og arbeidskrav der alle hjelpemidler er tillatt. Det er imidlertid vanskelig å sette entydige og klare retningslinjer om hva slags bruk av samtaleroboter som er legitim, og hva som ikke kan godkjennes. Dette kan oppleves som utfordrende for studenter som ønsker å ta i bruk verktøyet, men som samtidig ikke ønsker å fuske.

Bekymringer for fremtiden

Samtaleroboter utvikler seg raskt og blir stadig bedre med både faktualitet (Belfield, 2023) og med å oppgi relevante og ekte kilder (OpenAI, 2023). Tidlig i februar 2023 beskrev professor Morten Goodwin fra UiA femten oppgaver som ChatGPT ikke klarte (Goodwin, 2023). Han nevnte blant annet at den ikke er god på sitater, at den ikke kan legge til korrekte referanser, og at den ikke alltid sier sannheten. Flere av disse utfordringene ble betydelig forbedret innen få uker av Goodwins uttalelse etter at Microsofts Bing AI og GPT-4 ble lansert.

Mange er imidlertid bekymret over denne raske utviklingen. I mars 2023, kort tid etter utgivelsen av GPT-4, oppfordret en amerikansk teknologitanesmie til et moratorium i videre utvikling av KI på grunn av «profound risks to society and humanity» (Future of Life Institute, 2023). Over 1000 globale ledere innen teknologi signerte oppropet. I deres åpne brev viser instituttet til flere bekymringsverdige forhold, blant annet at genererte tekster inneholder faktafeil og kan dermed spre misinformasjon; KI kommer muligens til å automatisere bort mange jobber; og teknologiutviklingen løper fortere enn utviklerne og samfunnet klarer å forstå, forutsi og kontrollere. I tillegg har medlemmer av flere organisasjoner involvert i KI, for eksempel *Association for the Advancement of Artificial Intelligence* (<https://aaai.org>), advart mot risikoene i egne brev og uttalelser.

En tidlig pioner av KI-teknologi, Geoffrey Hinton, som blant annet bidro til å få algoritmene til å lære, advarte også mot risikoene ved KI-systemer etter at han sa opp sin stilling i Google i mai 2023. Disse systemene benytter seg av en annerledes intelligens enn den vi mennesker har. En gang i fremtiden kan KI potensielt nå et nivå som tilsvarer menneskelig intelligens, eller overgå den. Dersom det skjer, kan KI oppvise uventet og potensielt farlig oppførsel og dermed utgjøre en eksistensiell risiko, sa Hinton i et intervju med BBC (Kleinman & Vallance, 2023). Andre forskere mener derimot at dette dystre scenarioet er lite sannsynlig og eventuelt langt frem i tid (Strümke, 2023, kap. 8). Hinton er også bekymret for at KI-systemer vil bidra til at internett blir oversvømt med falske bilder, videoer og tekster, og at vanlige mennesker etter hvert ikke vil kunne vite hva som er sant lenger.

Slike fremtidsscenarioer er nok til å gi oss gåsehud. Fremtiden møter oss raskere enn vi er klar for den. I Norge har utdanningssektoren, så langt, vært nølende i sin tilnærming til bruken av KI og reguleringer av dette nye fenomenet. Den allmenne tilgjengeligheten til KI-baserte tjenester rokker ikke ved prinsippet om at det du leverer inn i et arbeidskrav eller på eksamen, skal være ditt eget arbeid. UH-institusjoner utarbeider riktignok nye retningslinjer, men hvis sjansen for å bli tatt for juks ved bruk av KI er liten, vil studentene da overholde disse retningslinjene? Må vi gå tilbake til eksamensformer med penn og papir for å unngå fusk, slik som flere universiteter i Australia har gjort (Svendsen, 2023)?

Bruken av KI vil få konsekvenser for vurderingen av både studentarbeid og forskning. Vi leser stadig om KI-genererte tekster som får gode karakterer på eksamener (se Svarstad, 2023), eller som blir godkjent som forskningsartikler i fagfellevurderte tidsskrifter (se Fazackerley, 2023). Når det gjelder studenter, mener Tlili et al. (2023, s. 19) at det er behov for en ny undervisningsfilosofi for å møte utfordringene med KI-teknologien. De skriver at ettersom essayskriving blir mer automatisert, vil studenter som bruker samtaleroboter på hjemmeeksamen, kunne få gode karakterer uten å forstå stoffet. Vi trenger derfor andre måter å vurdere studentenes ferdigheter på, for eksempel muntlig eksamen, mener Tlili et al. (2023). Problemet er, nå som før, hvordan sikre oss at studentene får vist hva de har lært og oppnådd av læringsutbyttene.

Studentenes læring

KI er et nytt element i vår undervisning som kan påvirke studentenes læring, og i denne delen redegjør vi for noen av de positive og negative virkninger som bruken av samtaleroboter kan føre til. En undersøkelse foretatt ved Høgskulen på Vestlandet i 2023 viser at 24 prosent av studentene bruker samtaleroboter enten daglig eller ukentlig (Møgelvang et al., 2023). Dette er en stor andel på kort tid, et snaut år etter ChatGPT-lanseringen.

Ingerid Straume (2023), lederen av Akademisk skrivesenteret ved UiO, forteller at ChatGPT er blitt brukt i skriveveiledning på flere ulike måter. Den fungerer bra for blant annet språkvask, oversetting, skriving av sammendrag, for å få tilbakemeldinger og forslag i prosessorientert skriving og for tilrettelegging for dyslektikere eller dem som ikke skriver i sitt morsmål. Straume poengterer imidlertid at KI aldri vil kunne erstatte akademisk tenkning.

Bozkurt et al. (2023) skriver om andre positive muligheter for studentenes læring som KI har skapt, for eksempel dette: KI-tjenester er tilgjengelig hver dag, hele døgnet; de kan tilgjengeliggjøre læringsressurser for studenter med funksjonshemninger (tekst-til-tale, bildetekst osv.); de kan hjelpe studenter med sine språk- og skriveferdigheter ved å gi umiddelbare tilbakemeldinger og forslag om grammatikk, oversettelse, stil, strukturering av tekst og sjangre; og de kan innta rollen som en samtalepartner. Videre beskriver Bozkurt et al. (2023) fordeler med KI for lærernes undervisning og vurdering som kan spare tid og gi mer plass for viktige interaksjoner med studentene. For eksempel kan KI bidra med å lage undervisningsopplegg eller test-/quiz-spørsmål, rette tester eller quizer automatisk og i noen tilfeller vurdere essays og annet skriftlig arbeid.³

Bozkurt et al. (2023) påpeker imidlertid flere utfordringer ved bruk av KI i utdanning, blant annet risikoen for at samtaleroboter kan generere misinformasjon som er utfordrende å avsløre og kontrollere. Teknologien kan også forsterke skjevheter (bias) i dataene de er bygget på. Det er også en fare for at det kan oppstå et nytt digitalt skille mellom dem som har og dem som ikke har tilgang til KI, siden avanserte samtaleroboter krever betaling. Studentenes personvern og opphavsrett kan bli truet hvis samtaleroboter føres med deres

3 Dette er imidlertid usannsynlig i Norge på grunn av strenge forskrifter innen personvern og opphavsrett.

personopplysninger og tekster. Studenter kan bli så avhengige av disse tjenestene at det kan undergrave deres evner til kritisk tenkning og til å løse problemer, samt bidra i beslutningsprosesser. Bozkurt et al. (2023) mener også at sosiale interaksjoner og menneskelig ekspertise er viktig i læring og undervisning, men med samtaleroboter blir disse prosessene mer mekaniserte. Det strider mot utdanningens grunnleggende oppdrag, nemlig å gjøre studentene i stand til å reflektere og tenke på egen hånd.

Andre trusler har blitt påpekt av Rudolph et al. (2023) i deres gjennomgang av litteraturen om effekten av ChatGPT på utdanning. Siden studenter kan få samtaleroboter til å skrive deres essays, oftest uten at plagiat eller annen juks blir oppdaget, kan dette true essayet som vurderingsform. Siden ChatGPT ikke kan vurdere relevansen av informasjonen, kan den generere tekster som er irrelevante for problemstillingen. I tillegg hevder Rudolph et al. (2023) at det er en fare for at KI etter hvert kan erstatte lærere.

Hvordan kan samtaleroboter brukes i undervisning?

Lærere har begynt å bruke KI i undervisning på måter som bidrar til at studentene lærer både fagstoffet, akademisk skriving og om bruk av samtaleroboter, samt deres eventuelle svakheter. Under er det noen ideer for hvordan undervisere kan bruke samtaleroboter⁴ på en pedagogisk måte.

- **Essayskriving:** Samtaleroboten genererer et essay om et fagrelevant emne. Studentene diskuterer om oppbyggingen er god, og om det er en rød tråd i essayet.
- **Kildekritikk:** Samtaleroboten genererer noen avsnitt om et smalt emne innen fagområdet og med kilder. Studentene kontrollerer om resultatet er faktabasert eller mest oppdiktet, og om kildene faktisk inneholder denne informasjonen.

4 På grunn av manglende databehandleravtaler forutsetter dette at læreren bruker en dummy-konto for testing og demonstrasjon og ikke oppgir institusjonens epost-adresse.

- Kildebruk: Samtaleroboten genererer en kort tekst med fagfellevurderte kilder og litteraturliste. Studentene kontrollerer om kildene er ekte, relevante og vitenskapelige, om henvisningene er riktig plassert i teksten, og om det er samsvar mellom referansene og henvisningene.
- Språk og originalitet: Samtaleroboten genererer en kort tekst om en fagrelevant problemstilling. Studentene drøfter grammatikken i teksten, eventuelle tegn på at den er maskinskrevet, originaliteten og hvordan et menneske eventuelt kunne ha skrevet en bedre tekst.
- Diktanalyse: Samtaleroboten genererer et dikt. Studentene analyserer diktet når det gjelder rim, symbolikk, struktur, metabruk og så videre. De diskuterer også eventuelle forskjeller mellom maskin- og menneskeskrevne dikt.
- Oppsummeringer: Samtaleroboten genererer et abstrakt av en pensumsartikkel. Studentene vurderer hvorvidt samtaleroboten klarte å oppsummere artikkelens hovedpoeng, og om de kunne ha skrevet abstraktet bedre selv. På denne måten vil studentene ikke bare lære hvordan man skriver et abstrakt, men også innholdet i pensumartikkelen.

Faglige ansatte i UH-sektoren bruker også ChatGPT i undervisningsplanleggingen. For eksempel ba en høskolelektor på HINN ChatGPT om hjelp med å lage en forelesning om refleksivitet i kvalitativ forskning, et emne som ikke vekket særlig interesse blant studentene. Hun stilte ChatGPT følgende spørsmål: «Kan du skrive en liten introduksjonstekst om refleksivitet i kvalitativ forskning og referere til Bryman, 2016 og Merriam & Tisdell, 2015 i APA 7-stil?» Etter å ha bedt ChatGPT om å skrive denne teksten i både eventyr- og krimstil, forsøkte hun igjen med stilen til en romantisk roman. Dette resulterte i følgende tekst og referanser:

I den kvalitative forskningens verden levde en lengsel etter noe mer genuint og rent i forskernes hjerter. De utførte studier, men deres personlige fordommer, verdier og tro påvirket ofte resultatene. Folket i landet lengtet etter en måte å gjøre forskningen deres virkelig transparent og pålitelig.

Og så, som et fyrtårn av håp, dukket to kjærlige lærde, Bryman og Merriam & Tisdell, opp i horisonten. De tok med seg begrepet refleksivitet, en teknikk

som gjorde det mulig for forskere å være selvreflekterende og selvbevisste, og dermed unngå påvirkningen av deres personlige fordommer, verdier og tro.

Bryman og Merriam & Tisdell delte sin kjærlighet og kunnskap om refleksivitet med folket i landet, og viste dem hvordan de kan gjøre forskning mer transparent og pålitelig. Forskerne i landet var fylt med nyvunnet lidenskap for studiene og en dypere forståelse for viktigheten av integritet i forskning.

Takket være veiledningen fra Bryman og Merriam & Tisdell, kunne folket i landet oppleve gleden ved å drive forskning med ekte åpenhet og tillit. Studiene deres var nå fylt med ekte kjærlighet og lidenskap, og folket i landet levde lykkelig alle sine dager, vel vitende om at resultatene av forskningen deres var pålitelige.

Referanser:

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Selv om denne teksten er både informativ og underholdende for studentene, og muligens noe de vil huske over tid, er det imidlertid verdt å legge merke til små feil med ChatGPT sin bruk av kilder. Læreren hadde bedt samtaleroboten om å oppgi kildene i APA 7-stil, men det mangler henvisninger til kildene i teksten, siden læreren ikke ba spesifikt om det. I tillegg er det et par små feil med formateringen av referansene som ChatGTP-brukere bør være obs på. Dessuten bør de være oppmerksomme på at ChatGPT kan generere fiktive kilder når man ikke ber den om å bruke spesifikke kilder.

Læreren var allikevel fornøyd med resultatet og meddelte at hun benytter ChatGTP mye i sin undervisning og oppdager stadig nye måter å bruke den på for å støtte studentenes læring. For eksempel har hun nylig bedt ChatGPT om å lage fagtekster om validitet skrevet som scener i Harry Potter, Star Wars og Ringenes Herre. Slik sett kan vi se at ChatGPT er i stand til å mestre ulike sjangre. Det er kun fantasien som begrenser måten å presentere «tørre» begrep fra forskningens verden på!

Hva mener studentene?

Hva mener studentene om bruk av samtaleroboter i sine studier? I sitt innlegg i et seminar om KI i høyere utdanning i februar 2023 mente UiA-student Maiken Køien Andersen at studenter bør kunne bruke ChatGPT som ett av mange hjelpemidler i utdanningen, på linje med Wikipedia eller Google. KI er blitt en del av samfunnet, og det er derfor viktig at studenter behersker verktøyet når de kommer ut i arbeidslivet. Andersen understreket imidlertid at studenter må ha et kritisk blikk til informasjonen fra slike hjelpemidler, og at de bør ha et bevisst forhold til sin utdanning og hvorfor de ønsker å utdanne seg. Andersen påpekte at reglene rundt bruken av samtaleroboter i academia mangler, og etterspurte derfor klare retningslinjer for bruken av dem.

Norsk studentorganisasjon (NSO) er enig i at slike retningslinjer glimrer med sitt fravær, og er bekymret for at uten slike retningslinjer kan studenter «misbruke» KI på en måte som gjør at de etter hvert mister evnen til refleksjon, kritisk tenkning og initiativtaking. NSO (2023) vedtok derfor en resolusjon angående bruk av KI i høyere utdanning på sitt landsmøte i april 2023 og formulerte en liste med seks ønsker:

1. Utdanningsinstitusjonene utarbeider retningslinjer for bruk av KI for å fremme læring.
2. Godt samarbeid mellom akademiske institusjoner og teknologiindustrien for å sikre relevant og ansvarlig bruk av KI i Norge.
3. Det skal utformes etiske retningslinjer for bruk av KI i høyere utdanning for å sikre at denne teknologien brukes på en ansvarlig og etisk måte.
4. Utdanningsinstitusjonene skal aktivt øke kunnskap og bevissthet over styrker og svakheter for bruk av KI.
5. Institusjonene skal utforske muligheter for å inkorporere KI inn i sin digitale infrastruktur på en hensiktsmessig måte, for eksempel som et verktøy for å gi studenter automatiserte og læringsfremmende tilbakemeldinger.
6. Invitere Universitets- og høyskolerådet til sammen å utvikle utfyllende og aktuell politikk for KI i academia og i samfunnet generelt.

Vi vet for lite om studenters bruk av KI i dag og hvordan dette vil påvirke deres læringsprosesser og akademiske tenkning. Det trengs mer forskning

om hvordan studentene bruker KI, hvordan de mener det eventuelt påvirker deres læring og læringsutbytte, om de får retningslinjer for bruken, og hva slags relevans KI vil ha i deres fremtidige yrke.

Diskusjon og konklusjon

I kjølvannet av ChatGPT-lanseringen 30. november 2022 har folk i utdanningssektoren blitt fascinert og skremt på samme tid. Debatten rundt KI får stadig større plass innenfor academia. På et seminar om KI i høyere utdanning 8. februar 2023 hevdet professor Morten Goodwin at vi befinner oss i begynnelsen av en revolusjon hvor KI er i ferd med å bli like sentralt som internett. Noen pedagoger mener at bruk av samtaleroboter vil medføre slutten på skrivingen slik vi kjenner det, og bety vesentlige forvandlinger i utdanningspraksis (Rudolph et al., 2023). Dette tvinger oss til å stille det grunnleggende filosofiske spørsmålet: Hva ønsker vi med høyere utdanning? Idet denne artikkelen skrives, høsten 2023, er vi inne i en fase av KI-tsunamien hvor vannet har trukket seg tilbake etter den første bølgen, men hva vil skje når KI-bølgen slår inn for med full kraft?

Læringsprosessen er tett knyttet til evnen til å reflektere. Det er ved hjelp av ny kunnskap og refleksjoner at studentene kan få ny innsikt og lære på en måte som gjør at de utvikler sin kunnskapsbase. Et demokratisk samfunn trenger selvstendig tenkende individer, og høyere utdanning har en viktig rolle i å utvikle og utdanne mennesker til å bli nettopp det. Selv om KI har kommet inn som et forstyrrende element, representerer denne teknologien også nye og spennende muligheter i høyere utdanning. Når vi mennesker står overfor ny og banebrytende teknologi som tas i bruk i læringssammenheng, er det fare for å bli avhengig av verktøyet. Det gjelder derfor å være bevisst på at ingen teknologi eller vitenskap alene kan eller bør tenke for oss. Det er kun vi mennesker som kan utøve den selvstendige og kritiske tenkningen som trengs for å ta veloverveide beslutninger. KI kan riktignok opptre som nytenkende ved hjelp av sine avanserte analyser, men det er kun i samspill med oss mennesker at dette kan gi en synergieffekt hvor kunnskap og nye innsikter skapes.

Ånden er allerede sluppet ut av lampen, og ingenting kan få den tilbake. Vi mennesker har imidlertid vist at vi over tid har evnen til å løse vanskelige utfordringer. Kanskje blir det også slik med KI at vi vil få på plass løsninger som sikrer at vi kan nyttiggjøre oss dette fenomenet på en slik måte at det underbygger og videreutvikler studentenes læring. Først da kan vi utnytte potensialet og mulighetene som ligger i samspillet mellom mennesker og maskiner. Å ta i bruk KI og utvikle det som et pedagogisk virkemiddel kan ikke bare være den enkelte undervisers ansvar, men må løses på et overordnet nivå. Alt avhenger av hvordan myndigheter, politikere og utdanningsinstitusjoner samarbeider for å få på plass forordninger som kan bidra til en ønsket utvikling. Til det trengs både kreativitet, tankekraft, samhandling satt i system ved hjelp av pedagogisk nytenkning – og ikke minst menneskelig intelligens.

Referanser

- Arnesen, M. (2023, 8. februar). ChatGPT: Verktøyet appellerer til det nedrige i oss. *Khrono*. <https://khrono.no>
- Belfield, H. (2023, 25. mars). *If your AI model is going to sell, it has to be safe*. Vox. <https://www.vox.com/future-perfect/2023/3/25/23655082/ai-openai-gpt-4-safety-microsoft-facebook-meta>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S. & Jandric, P. (2023). Speculative Futures on ChatGPT and Generative Artificial Intelligence (AI): A Collective Reflection from the Educational Landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Datatilsynet. (2018). *Kunstig intelligens og personvern: Rapport, januar 2018*. <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/dokumenter-pdf/er-skjema-ol/rettigheter-og-plikter/rapporter/rapport-om-ki-og-personvern.pdf>
- Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning. (2021). *Pedagogikk, innovasjon og digital teknologi i utviklingsprosjekt i høgare utdanning* (Rapport 04/2021). <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/pedagogikk-innovasjon-og-digital-teknologi-i-utviklingsprosjekt-i-hogare-utdanning>
- Espejel, J. L., Ettifouri, E. H., Alassan, M. S. Y., Chouham, E. M. & Dahhane, W. (2023). GPT-3.5 vs GPT-4: Evaluating ChatGPT's reasoning performance in zero-shot learning. *arXiv preprint arXiv:2305.12477*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.12477>
- Fazackerley, A. (2023, 19. mars). AI makes plagiarism harder to detect, argue academics: In paper written by chatbot. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2023/mar/19/ai-makes-plagiarism-harder-to-detect-argue-academics-in-paper-written-by-chatbot>
- Future of Life Institute. (2023, March 22). *Pause giant AI experiments: An open letter* <https://futureoflife.org/open-letter/pause-giant-ai-experiments/>
- González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, P. & Roig-Vila, R. (2021). Artificial intelligence for student assessment: A systematic review. *Applied Sciences*, 11(12).
- Hu, K. (2023). ChatGPT sets record for fastest-growing user base: Analyst note. *Reuters*. <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>
- Hystad, J. (2023, 5. mai). NTNU forbyr bruk av ChatGPT på eksamen: Nødvendig å nevne det eksplisitt. *Khrono*. <https://khrono.no>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., . . . Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kleinman, Z. & Vallance, C. (2023, 2. mai). *AI «Godfater» Geoffrey Hinton warns of dangers as he quits Google*. BBC. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-65452940>
- Larsen, V. (2023, 14. april). Inga Strümke [Audiopodcast-episode]. I *Drivkraft*. NRK. <https://radio.nrk.no/podcast/drivkraft/>

- Letnes, M.-A. & Røkenes, F. M. (2022). Digital teknologi i skolesammenheng. I M.-A. Letnes & F. M. Røkenes (Red.), *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen* (s. 15–31). Universitetsforlaget.
- Møgelvang, A., Ludvigsen, K., Bjelland, C. & Schei, O. (2023). *HVL-studenters bruk og oppfatninger av KI-chatboter i utdanning* (HVL-rapport nr. 6). Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3100624>
- Nierenberg, E., Låg, T. & Dahl, T. I. (2021). Knowing and doing: The development of information literacy measures to assess knowledge and practice. *Journal of Information Literacy*, 15(2), 78–123. <https://doi.org/10.11645/15.2.2795>
- Norsk studentorganisasjon. (2023, 16. april). *Kunstig intelligens i akademisk: Resolusjon vedtatt på NSOs landsmøte 2023*. <https://student.no/images/dokumenter/Vedtak%20LM%202023/Resolusjon%20-%20Kunstig%20intelligens%20i%20akademisk.pdf>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT: Release notes*. <https://help.openai.com/en/articles/6825453-chatgpt-release-notes>
- Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems*, 3, 121–154. <https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003>
- Rudolph, J., Tan, S. & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Solberg, M. & Breivik, J. (2016). Digitale verktøy og læring i høyere utdanning. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 231–248). Cappelen Damm akademisk.
- Stensaker, B. (2023, 7. februar). Kunstig intelligens krever pedagogisk intelligens. *Rektoratbloggen*. <https://www.uio.no/om/aktuelt/rektorbloggen/2023/kunstig-intelligens-krever-pedagogisk-intelligens.html>
- Strømke, I. (2023). *Maskiner som tenker: Algoritmenes hemmeligheter og veien til kunstig intelligens*. Kagge forlag.
- Svarstad, J. (2023, 29. mars). Slik lurte han sensor med ChatGPT: Fikk A på eksamen. *Khrono*. <https://khrono.no/slik-lurte-han-sensor-med-chatgpt-fikk-a-pa-eksamen/771140>
- Svendsen, N. V. (2023, 11. januar). Frykter robotjuks: Går tilbake til penn og papir. *Khrono*. <https://khrono.no/frykter-robotjuks-gar-tilbake-til-penn-og-papir/749556>
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R. & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>
- Veletsianos, G. (2014). *On Noam Chomsky and technology's neutrality*. <https://www.veletsianos.com/2014/01/23/on-noam-chomsky-and-technologys-neutrality/>
- Wehus, W. N. (2023, 15. februar). *15 oppgaver ChatGPT ikke klarer*. *Forskning.no*. <https://www.forskning.no/data-internett-kunstig-intelligens/15-ting-chatgpt-ikke-klarer/2151688>

Fritze, Y. & Bjørgen, A.M. (2024). Digital disputas: I spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying. I A. M. Bjørgen, Y. Fritze & G. Haugsbakk (Red.), *Mediepedagogikk: Kritiske refleksjoner om medier i undervisning og samfunn* (s. 261–284). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa400412>

Kapittel 12

Digital disputas

I spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying

Yvonne Fritze og Anne Mette Bjørgen

SAMMENDRAG: I dette kapitlet presenterer vi en undersøkelse av hvordan tidligere ph.d.-kandidater opplevde mulighetene for faglig kommunikasjon i en heldigital eller delvis digital disputas under koronapandemien. Undersøkelsen bygger på data hentet fra en spørreundersøkelse og fra intervjuer med ph.d.-kandidater. Resultatene tyder på at stipendiatene var tilfredse med de tekniske løsningene som de ble tilbudt. De satte pris på å ha tilhørere og opponenter til stede fysisk. Resultatene viser også at de fleste hadde foretrukket den tradisjonelle disputasen, mens enkelte så fordeler ved den mer forutsigbare og mindre dialogiske formen som avstand mellom opponent og kandidat var et resultat av. Gjennom kommunikasjonsteoretiske perspektiver diskuterer vi om den digitale disputasen, med sin mer monologiske form, endrer den tradisjonelle, dialogiske sjangeren disputas.

NØKKEORD: digital disputas, stipendiater, kommunikasjon

ABSTRACT: In this chapter, we present an investigation of how former PhD candidates experienced the opportunities for academic communication in a fully or partially digital defence during the coronavirus pandemic. The survey is based on data obtained from both a survey and interviews with former PhD candidates who defended their dissertations during the pandemic and, therefore, had their dissertations on a digital platform. Results from the survey indicate that the PhD fellows were satisfied with the technical solutions offered but appreciated having listeners and opponents physically present if there was an opportunity. The survey also showed that most had preferred the traditional disputation. At the same time, some saw advantages in the more predictable and less dialogic form, resulting from the distance between those communicating. Through theoretical perspectives from, among others, Niklas Luhmann, we discuss whether the digital disputation, with its more monologic form, changes the traditional, dialogic disputation genre.

KEYWORDS: digital dissertation, research fellows, communication

Innledning

Doktorgradsprøven med prøveforelesning og disputas er sterkt ritualisert og gjennomføres stort sett etter samme mal på alle norske universiteter og høyskoler. Wisker et al. (2022) karakteriserer disputasen slik: «Few events in the doctoral journey can be characterised as a ‘rite of passage’ (Keefer, 2015, s. 17) as effectively as the viva» (s. 133). Mange stipendiater ser fram til denne dagen, samtidig som seremonien kan oppleves som skremmende. Under koronapandemien var det mange stipendiater som måtte gjennomføre seremonien helt eller delvis digitalt. Det kunne for eksempel bety at kandidaten var alene i et mindre rom og med opponentene på skjerm via Zoom, eller at seremonien foregikk delvis digitalt med et avgrenset antall tilhørere, kandidat og disputasleder til stede i et auditorium mens opponentene var med på skjerm via Zoom.

Vi erfarte tidlig at en digital disputas kunne oppleves som utfordrende for kandidatene. En av våre kolleger forsvarte sin avhandling under pandemien via et digitalt konsept. Han fortalte at han følte det som om han ikke var med på sin egen fest fordi han måtte konsentrere seg om å høre og se. Denne uttalelsen sier noe om utfordringer ved å skulle forholde seg til en faglig dialog og samtidig kommunisere via Zoom med opponentene. Uttalelsen sier også noe om hvordan disputaser under koronaen kan forstås som en nødsituasjon med mye usikkerhet og adhocsituasjoner (Graf et al., 2021; Corbera et al., 2020).

Vi vet ennå ikke så mye om hvordan stipendiatene har opplevd å gjennomføre disputasene digitalt. Det er derfor relevant å få mer kunnskap om hva ph.d.-kandidater tenker og mener om å delta i digitale disputaser. I dette kapittelet har vi fokus på hva som skjer når teknologien kommer «imellom» og endrer etablerte praksiser. Vår problemstilling er: *Hvordan opplevde ph.d.-stipendiatene de nye digitale rammene for faglig kommunikasjon, herunder hvordan opplevde de mulighetene til å observere opponenter og publikum?*

Data er hentet fra intervjuer og spørreskjema. Resultatene diskuteres i lys av kommunikasjonsteori og det vi oppfatter som en mer tradisjonell form for disputas. Dobson (2017, s. 40, 160) argumenterer for at det er viktig å forstå disputaser som sosial praksis. I tråd med denne oppfordringen har vi prøvd å forstå de sosiale sidene ved en disputas og seremonien rundt dette gjennom vårt fokus på kommunikasjonen og dens endringer.

Kunnskapsstatus

Pandemien påvirket progresjonen

Koronapandemien førte til at mange ph.d.-stipendiater måtte gjennomføre disputasen digitalt. Sumner (2022) minner om at selv om ulike former for teknologier har vært i bruk lenge før pandemien, så er det først med pandemien at mange er blitt opptatt av å studere mulige sosiale og emosjonelle sider ved digital kommunikasjon (s. 876). Koronapandemien utløste en rekke studier av mulige konsekvenser for utdanningsinstitusjoner og stipendiater.

Krumsvik med kolleger viser i en casestudie med 97 ph.d.-kandidater og 48 veiledere at kandidatene opplevde digital undervisning og veiledning som god. De så imidlertid utfordringer knyttet til psykososiale aspekter og rammefaktorer, som stengte universiteter, avlyste kurs og arrangementer, hjemmekontor og familiefpliktelser. Noe av det samme viser en undersøkelse blant Forskerforbundets medlemmer. 83 prosent av stipendiatene og postdoktorene oppga at de var blitt forsinket på grunn av koronatiltakene (2021, s. 32).

Solberg et al. (2021) dokumenterer at mange informanter opplevde denne typen disputas som vellykket (s. 102–103). Det ble for eksempel lettere å få internasjonale komitémedlemmer til å delta via video, noe som kanskje også har skapt et større publikum. Samtidig ser det ut til at mange stipendiater har savnet den høytidelige rammen som vi kjenner fra tradisjonelle disputaser (s. 16).

Donohue et al. (2021) gjennomførte en spørreundersøkelse blant 235 ph.d.-kandidater over hele verden med fokus på hvordan pandemien virket inn på progresjonen. Studien omhandlet forskningsdesign, tilgang til ressurser, mental helse, arbeidsbyrde og økonomi. Resultatene er i tråd med nevnte studier som viser at pandemien påvirket progresjonen. Forfatterne poengterer at læresteder i fremtiden må være bedre forberedt med gode støttesystemer hvis tilsvarende kriser inntreffer (se også Krumsvik et al., 2022). Börgesson et al. (2021) har et tilsvarende fokus i sine spørreundersøkelser av 260 ph.d.-studenter. Majoriteten av studentene rapporterte at veiledningen var forbedret eller upåvirket, mens en tredel rapporterte om forverring.

Studentenes opplevelse av digitale disputaser, eksamener og undervisning

Wisker et al., (2022) har studert hvordan en ph.d.-kandidat og tre eksaminatorer opplevde digitale disputaser. Fokus var på hva de kaller intellektuelle utfordringer knyttet til emosjonelle og kognitive behov, og metoden hadde en autoetnografisk tilnærming. Forfatterne identifiserte fordeler i form av opplevelse av økt komfort i mer uformelle omgivelser («home advantage», s. 135). Ulempene ble relatert til bekymringer rundt det tekniske, samt følelsen av mindre emosjonell varme sammenlignet med fysiske møter. Forfatterne er spesielt opptatt av maktforhold, siden en disputas skal vurdere om kandidaten har oppnådd den nødvendige akademiske kapital (Bourdieu, 1986, referert i Wisker et al., 2022, s. 133). Forfatterne understreker at det digitale særlig fordrer at institusjonen og opponenter ivaretar kandidatens følelsesmessige behov for å minske opplevelse av angst og stress, ved for eksempel å formidle emosjonell varme. Samtidig må det sikres at den faglige samtalen har tilsvarende akademisk dybde som ved en tradisjonell disputas.

Graf et al. (2021) har ved hjelp av spørreundersøkelser og intervjuer undersøkt hvordan 897 studenter og 247 undervisere ved en dansk profesjonshøgskole erfarte videokonferanser i muntlig eksamen under pandemien. Det er relevant å trekke inn slike studier, da de kan si noe om hvordan teknologien, og spesielt bilde/video har betydning for vår måte å forstå og agere på. Dessuten kan disputaser regnes som en form for eksamen. Forfatterne er opptatt av hvordan studentene opplevde å gjennomføre muntlig eksamen hjemmefra, og spesielt hvordan man kunne realisere idealet om den gode samtale og et godt samarbeid med sensor. Studentene ble spurt om de opplevde utfordringer med dialogen, om sensor la til rette for dialog, og hvorvidt det var lett å presentere noe. Resultatene viste at få kandidater opplever stress over det tekniske. Forfatterne konkluderer med at bruk av videokonferanser til muntlig eksamen kan muliggjøre en seriøs og konsentrert akademisk samtale. På minussiden rapporterer studentene om savn av menneskelig, sosial kontakt (s. 14).

Bern et al. (2021) har dokumentert ved hjelp av seks dybdeintervjuer hvordan studenter opplevde digital deltakelse i undervisning med zoom under pandemien. Det teoretiske utgangspunktet er teori om digital didaktikk og læring som deltakelse (Wenger, 1998). Funnene viste at mens noen opplever at egen deltakelse økte, opplevde andre seg upåvirket eller som mer passive. Forfatterne viser også hvordan studentene endret sin opplevelse av tid og

synlighet, og hvordan dette fikk betydning for deltakelse i læringsfellesskapet. Studentene opplevde kommunikasjon via Zoom som mer effektiv bruk av tid, da den ble stringent og direkte. De opplevde samtidig at dialogen ble mer redusert i retning av monolog, noe som ga færre perspektiver på fagstoffet (s. 258). Å være synlig på skjermen, bli sett eller ikke sett, se eller ikke se, trekkes fram som forklaring på noe som muliggjør deltakelse. Forfatterne diskuterer hvordan hindringer for å etablere og opprettholde læringsfellesskapet kan ligge i å ikke ville bli synlig for lærer og medstudenter ved hjelp av svart skjerm. Madsbu et al. (2021) dokumenterer lignende resultater i sin undersøkelse av digital undervisning under pandemien, Studentene mister oversikt over kommunikasjonen ved at det blir vanskelig å stille spørsmål og delta i debatter. Synlighet kan også relateres til muligheter for å lese kroppsspråk og oppnå blikkontakt, noe som åpner for å tolke og lese andres reaksjoner (s. 255). Muligheter for å etablere og opprettholde deltakelse og læringsfellesskapet kan oppnås ved å få digital sanntidsundervisning til å ligne fellesskapet på campus. Studenter opplevde også muligheter for deltakelse ved at digital kommunikasjon beskyttet mot andres blikk og reaksjoner. Sumner (2022) er inne på noe av det samme ved å peke på hvordan «the zoom-gaze» (zoom-blikket) gjør noe med vår selvoppfatning, og hvordan vi forstår og tenker i kommunikasjonen (s. 876).

Tilnærming og funn hos Bern et al. (2021) er i tråd med studien til Andersen et al. (2020). Funnene viste at studenter som allerede hadde etablert faglige og sosiale fellesskap, lykkes bedre enn andre med å etablere mer eller mindre flyktige digitale praksisfellesskap (s. 15). Forfatterne reflekterer også over hvordan den brå overgangen fra fysisk til digital undervisning har ført til at studentene plutselig har måttet ta stilling til egen praksis, spesielt hvordan de ble bevisste på at læring også kan skje sammen med medstudenter, i «sprekkene mellom skjemabelagte aktiviteter» (s. 17).

Et historisk blikk på disputasen

Den første doktorgraden ble avlagt i Paris i 1150, men det var først i det 19. århundret at den ble en allmenn og etablert akademisk utdanning internasjonalt.

nalt (Kara, 2015, referert i Krumsvik, 2016, s. 9). En doktorgrad er den høyeste utdanningsgraden både nasjonalt og internasjonalt og var tidligere forbeholdt eliten. De siste femti årene, og spesielt etter innføringen av Kvalitetsreformen i 2003, har vi sett store endringer i hvem som tar en doktorgrad, hvordan opplæringen foregår, og hva en doktorgrad innebærer (Krumsvik, 2016, s. 9, 31). Norsk ph.d.-utdanning er etter hvert blitt mer sømløst integrert i de vanlige strukturene i et utdanningssystem. Om en vil søke en stipendiatstilling, er det en forutsetning av man har gjennomført en mastergrad. Stipendiaten gjennomfører et opplæringsprogram på 30 studiepoeng ved et universitet eller en høyskole og skriver sin avhandling under veiledning. Avhandlingen kan ha form som en monografi eller være artikkelbasert. Etter 3–4 års arbeid søker kandidaten om å få godkjent avhandlingen og avlegge disputas. I Norge fullfører ca. to tredjedeler av alle kandidatene (se bl.a. Thune et al., 2012, og Stensaker, 2013, for en gjennomgang av norsk doktorgradsutdanning). NIFU (NIFU u.å.) dokumenterer at det avlegges årlig i overkant av 1500 doktorgrader. Med Kvalitetsreformen ble også betegnelsen ph.d., på engelsk «Doctor of Philosophy», innført på alle programmer i Norge, uavhengig av fag. Ph.d. stammer fra den greske betydningen av begrepet filosofi som betyr «love of wisdom» (Krumsvik, 2016, s. 11).

Doktorgradsprøven

Etter at avhandlingen er godkjent, skal kandidaten gjennomføre en muntlig doktorgradsprøve. Denne består av to deler: en prøveforelesning og et offentlig forsvar av avhandlingen – disputas. Doktoranden forsvarer avhandlingen mot opponentenes motargumenter. Dagen avsluttes som oftest med feiring, oftest med resepsjon på fakultetet og en doktorgradsmiddag, i tillegg til familie, venner og kolleger (se Høgskolen i Innlandet, 2023). I dag er norske disputaser sterkt ritualiserte og gjennomføres stort sett på samme vis ved alle høyere læresteder. Med koronapandemien ble det imidlertid en liten bevegelse i ritualene når disputasen ikke kunne samle mange mennesker og derfor måtte foregå helt eller delvis digitalt.

Teoretisk rammeverk

Luhmanns forståelse av kommunikasjon og medier

Artikkelen baserer seg i hovedsak på Niklas Luhmanns (2000) systemteoretiske forståelse av kommunikasjon og medier. Her forstås kommunikasjon som en kjede av kommunikative valg, hvor de kommuniserende på skift velger innhold og form til kommunikasjonen. Om noe skal kunne defineres som kommunikasjon, fordres det minst to deltakere, og disse må kunne iaktta hverandre og hverandres kommunikative valg (bl.a. Luhmann, 2000; Fritze, 2005). Innenfor denne forståelsen betraktes undervisning og eksamen som særlige former for undervisningsrelatert kommunikasjon. Mens undervisning har en intensjon om å skape forståelse og læring hos studenten, søker eksamen å sjekke studentens forståelse av sitt fag. I vår undersøkelse ser vi på disputasen som en slags muntlig eksamen, som forsøker å sjekke kandidatens forståelse av egen avhandling og av fagfeltet mer overordnet. Luhmann har imidlertid en spesiell tilnærming til kommunikasjon, når han i utgangspunktet forstår all kommunikasjon som usannsynlig. Han begrunner denne usannsynligheten med at de kommuniserende aldri kunne være sikre på at de forstår hverandre helt likt, når det ikke er mulig å avlese hverandres tanker. Gjennom bruk av medier blir det større mulighet for å skape en felles forståelse og dermed for opprettholdelse av kommunikasjonen. Her skiller Luhmann (2000, s. 201) mellom tre typer medier:

- *Forståelsesmedier* som benyttes for at vi skal kunne forstå hverandre, typisk at vi taler samme språk.
- *Utbredelsesmedier* som skal gjøre det mulig å nå flere deltakere. Dette er vanligvis tekniske medier som TV, e-post og Zoom, men det kan også være et auditorium eller PowerPoint, som gir mulighet for at flere kan se og høre kommunikasjonen.
- *Effektmedier* er medier som benyttes for å skape den ønskede effekt og kan være det innholdet og den formen vi bevisst velger når vi kommuniserer (Luhmann, 2000, s. 202; Qvortrup, 2004, s. 66).

Tillit

Med en kommunikasjon underlagt teknologiens muligheter kan det være noen former for kommunikatív tilkobling som er vanskelig å skape når det er avstand mellom de kommuniserende (Qvortrup, 2001, s. 145). Tillitsspørsmålet er derfor interessant i en undersøkelse av kommunikasjonsmulighetene i en digital disputas, spesielt oppbyggingen av personlig tillit mellom de kommuniserende.

Når disputasen blir digital, mister den sin tradisjonelle form og den selvfølgeligheten og fortroligheten som vanligvis ligger i kommunikasjonssystemet. Når disputasen skal foregå via digital teknologi, må de kommuniserende gjentenke sine funksjoner, de må betrakte seg selv og sine kommunikative handlinger utenfra. Derved skapes det et refleksivt forhold til egne operasjoner, hvor de forskjellige aktørers forventede kommunikative handlinger analyseres og relateres til en digital setting. Med endringer av de tradisjonelle rammene økes kompleksiteten og dermed behovet for oppbygging av tillit (Luhmann, 1999, s. 19).

I sin analyse av tillit skiller Luhmann mellom personlig tillit og systemtillit, som måter å forholde seg til voksende risiki i et moderne, komplekst samfunn på. Gjennom sine kompleksitetsreducerende muligheter får tillit en funksjon i etablering og opprettholdelse av så vel samfunnssystemer som kommunikasjonssystemer og er med på å forenkle vår hverdag.

Hvordan kan disputasen som kommunikasjonen defineres?

I denne delen har vi forsøkt å definere disputasen som en egen form for kommunikasjon og har derfor også sett på hvordan den tradisjonelt har blitt forstått som kommunikasjonsform. Vi har hatt et spesielt blick på om den kan forstås som overveiende monologisk eller dialogisk.

I eldre tider var disputasen en øvelse ved universitetene i å diskutere oppstilte setninger (teser), idet noen skulle forsvare og andre angripe dem. Slike øvelser er blant annet kjent fra Ludvig Holbergs komedie *Erasmus Montanus*. Disputasene foregikk på latin og var en språklig øvelse og en øvelse i skarp-sindighet, slagferdighet, spissfindighet og ordkløveri (Hansen, 2005–2007). Dobson (2017, s. 2) viser i sin bok at opphavet til muntlig eksamen, på engelsk *viva*, kommer fra det latinske *viva voce* og betyr den levende stemmen. Den norske disputasen tilsvarende den engelske *dissertation defence* (eller PhD *viva*)

og refererer historisk sett til *diskusjonen*, *ordskiftet* og *argumentasjonen*. Gjennom den faglige dialogen under disputasen gis kandidaten en mulighet til å sertifisere seg selv innen sitt akademiske fagfelt. Chens (2014) forskning fra en kanadisk kontekst bekrefter at disputasen har en egen betydning for utvikling av kandidatens faglige identitet og tilhørighet.

En disputas er ifølge Det norske akademis ordbok (2023) en offentlig diskusjon om et gitt tema. En diskusjon er et ordskifte eller meningsutveksling, hvor forskjellige argumenter, meninger eller perspektiver på et tema blir lagt fram. En diskusjon kan ende i en konklusjon. En dispuTT eller krangel er derimot en hardere meningsutveksling som bærer preg av at målet for deltakerne er å vinne ordskiftet.

Mot denne bakgrunnen mener vi at den nordiske disputasen fortsatt har som funksjon å vise kandidatens evne til å inngå i en akademisk diskusjon. En disputas blir dermed et ordskifte og er beslektet med dialogen. En dialog i Luhmanns optikk er en kommunikasjonsform, hvor det er mulighet for gjensidig iakttakelse mellom to eller flere parter, uansett om det er avstand mellom de kommuniserende, og om kommunikasjonen er bundet sammen av en teknologi (2000, s. 76–77). Videre beskrives dialogen som en prosess hvor de kommunikative skiftene er mer likelig fordelt mellom personene, mens monologen indikerer at en av partene i kommunikasjonen er dominerende.

Ved siden av å ha diskusjonens og dialogens egenskaper må også disputasen betegnes som en form for muntlig eksamen, fordi det ligger en implisitt bedømming av kandidatens evne til å forsvare seg og inngå i en faglig dialog. I likhet med den tradisjonelle muntlige eksamen kan også disputasen forstås som «den særlige form for kommunikation der ønsker at tjekke forståelsen» (Fritze, 2005, s. 259). Til forskjell fra den muntlige eksamen sjekkes ikke et avgrenset emne eller tema, men kandidaten testes bredt i sin forståelse av innholdet i sin avhandling, av ph.d.-opplæringen og av et kunnskapsfelt. I likhet med Dobson (2004) vil nok mange mene at denne delen av disputasen er ritualisert i norsk sammenheng, og at selve eksamenen er godkjenning eller underkjenning av den skriftlige avhandlingen. Dobson (2004, s. 95) mener imidlertid at man ikke skal underslå viktigheten av at kandidaten kan inngå i en god diskusjon og et forsvar av eget arbeid, når disputasen foregår i offentlighet og med tilskuere til stede.

Etablerte kommunikasjonsformer via nye medier

Vi ønsker i tillegg å belyse den avsluttende seremonien gjennom Bolter og Grusins remedieringsteori (2001, s. 201), som ser på strategier for hvordan tidligere kommunikasjonsformer representeres gjennom nye medier. Forfatterne opererer videre med to nøkkelbegreper: *transparent umiddelbarhet og hypermediering*. Ifølge forfatterne (2001, s. 272) er det et dialektisk forhold mellom tidligere medieformer og nye medier/teknologier, hvor tidligere medier representeres i de nye. Mens man gjennom transparent umiddelbarhet forsøker å skjule mediet og skape en virkelighetsopplevelse eller nærhet til den opprinnelige kommunikasjonen, så er synliggjøringen av mediet formålet i hypermedieringsstrategien. For å skape trygghet og en viss forutsigbarhet kan det være behov for å skape referanser til etablerte kommunikasjonsformer (Bolter & Grusin, 2001). En fare er imidlertid at en sterk likhet med tidligere kommunikasjonsformer kan skape urealistiske forventninger til teknologien, i dette tilfellet til den tradisjonelle disputasen som foregår ansikt til ansikt. Det vil dessuten være en fare for at «overføring» av tradisjonelle undervisnings- og eksamensformer kan virke begrensende for å utnytte de muligheter som ligger i den enkelte teknologien (Fritze, 2005; Bjørgen & Fritze, 2022).

Med utgangspunkt i denne forståelsen av kommunikasjon, medier, tillit og disputasen som en særlig form for kommunikasjon, ønsker vi å diskutere kandidatenes opplevelser av den faglige kommunikasjonen under den digitale disputasen.

Metode

I undersøkelsen har vi benyttet oss av et konsept med mixed method, hvor vi kombinerer elementer fra kvantitativ og kvalitativ metode for å øke bredde og dybde i våre analyser (Greene, 2007). Mens vi gjennom spørreundersøkelsen har kunnet få et bredt overblikk over respondentenes erfaringer med den digitale disputasen, har vi i intervjuene kunnet gå i dybden av deres opplevelser av kommunikasjonen.

Spørreundersøkelsen

Rett etter opphevelsen av restriksjonene i forbindelse med pandemien i 2022 sendte vi ut en individuell e-post til 36 tidligere stipendiater med en lenke til spørreskjema. Dette besto av 13 spørsmål, hvorav ni hadde lukkede svarmuligheter og fire var fritekstsvar. Spørsmålene var delt inn i følgende kategorier: bakgrunnsdata om kjønn, alder og ph.d-program (tre spørsmål), bruk av teknologi, hvilket rom disputasen foregikk i, og om det var folk til stede (tre spørsmål), om kommunikasjonsutfordringer/muligheter (tre spørsmål), om forberedelse og teknisk hjelp før disputasen (to spørsmål) og hva respondentene forbandt med en god disputas (to spørsmål). Målsettingen med prosjektet ble beskrevet i e-posten, og ved å svare på spørreskjemaet samtykket deltakerne i å være med i undersøkelsen. Undersøkelsen ble gjennomført i henhold til retningslinjene til SIKT.

Stipendiatene kom fra fire forskjellige ph.d.-programmer¹. 18 (eller 50 prosent) av de inviterte svarte på undersøkelsen. Halvparten av respondentene var mellom 36 og 45 år, mens syv var over 45 år og to var mellom 25 og 35 år. Elleve deltakere var kvinner, og syv var menn. Tre av de fire doktorgradsprogrammene var representert blant de 18 som svarte på spørreskjemaet.

Alle respondentenes disputaser foregikk i et auditorium eller et større rom. Seks av stipendiatene hadde den ene opponenten til stede fysisk i rommet, mens tolv ikke hadde noen av opponentene fysisk til stede i samme rom. Alle hadde tilhørere til stede i rommet samtidig, men antallet varierte fra mellom 1 og 10 (2) og over 30 (4). De fleste (12) hadde mellom 11 og 30 personer til stede under disputasen. Teknologien som ble brukt til å mediere disputasen og forbinde komitémedlemmer og kandidat, var Zoom.

De kvalitative intervjuene

Etter spørreundersøkelsen foretok vi tre individuelle intervjuer med tidligere stipendiater som hadde opplevd at deres prøveforelesning og disputas måtte foregå helt eller delvis via Zoom og med avstand til opponent(er) og publikum.

1 Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), Innovasjon i tjenesteyting – offentlig og privat sektor (INTOP), Anvendt økologi og bioteknologi, Profesjonsrettede lærerutdanningsfag.

Vi ønsket å gå i dybden på spørsmål om kommunikative utfordringer og muligheter. Hvert intervju varte omkring 45 minutter og tok utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål om informantens opplevelse av den faglige kommunikasjonen, hvordan de opplevde gjennomføringen gikk sammenlignet med den tradisjonelle disputasen, hva de opplevde som en god disputas, og hvilke råd de vil gi til andre som skal gjennomføre en digital disputas. Transkripsjoner fra intervjuene ble skrevet ned for hånd uten hjelp av digitale opptak.

Vi foretok en strategisk utvelgelse av tre informanter. Disse representerte ulike kjønn og ulike fagbakgrunn. Det var også viktig at informantene hadde erfaring med den tradisjonelle disputasen i form av deltakelse som tilhørere på andres disputaser. Dette gjorde vi for at vi kunne diskutere forskjeller og likheter mellom de to formene for disputas, men også for å kunne diskutere forventninger til egen disputas. Informantene representerte to forskjellige ph.d.-programmer og hadde tidligere fått tilsendt spørreskjema. Vi vet imidlertid ikke om de deltok i spørreundersøkelsen. Informantene har vi kalt A, B og C, og vi bruker *hen* for ikke å kunne identifisere dem gjennom kjønn.

Både intervjuer og spørreskjema har blitt analysert gjennom en tematisk analyse som baserer seg på Cresswells fem steg (2013, s. 190–191): organisering av data, gjennomlesing, koding, tolkning og representasjon. Vi fant følgende hovedtemaer, som den kvalitative resultatdelen er strukturert etter: *tradisjonell versus digital disputas* og *rom og ritualer som seremonielle markører*. Tematisk analyse tillater oss å trekke inn relevant teori og personlig erfaring fra feltet (Bernard & Ryan, 2010).

Resultater

Vi vil her trekke fram noen resultater om stipendiatenes opplevelser av den faglige dialogen. Mens vi i første del oppsummerer svarene fra spørreundersøkelsen, vil andre del ha fokus på intervjuene.

Spørreundersøkelsen

Vi finner ingen nevneverdige forskjeller mellom kjønn, alder og ph.d.-program i respondentenes øvrige svar om deres opplevelse av disputasen. Vi vil belyse to hovedspørsmål: *stipendiatenes opplevelse av kommunikative utfordringer og muligheter ved en digital disputas*, og *hva de forbinder med en god disputas*.

Kommunikative utfordringer og muligheter

Under dette spørsmålet hadde respondentene mulighet for fritekst, og dermed kunne de i høyere grad beskrive eventuelle kommunikative utfordringer og/eller nye muligheter ved en digital disputas.

Av de 18 som svarte på spørsmålet, var det to som hverken så utfordringer eller muligheter. De resterende 16 rapporterte om både utfordringer og muligheter. Flere respondenter skrev at streaming var en fin løsning for dem som ikke hadde mulighet for å være til stede, og håpet at denne løsningen kunne videreføres. Selv om de fleste opplevde at den digitale løsningen hadde fungert fint, nevnte mange at de var glade for at det var mulig å ha tilhørere i salen, og at de gjerne skulle ha hatt komiteen fysisk til stede. En skriver at hen var glad for at disputasen ikke var heldigital: «Det hadde vært stusselig å ikke hatt noen fysisk til stede i auditoriet.»

Selv om de fleste mente at bruk av teknologi var en god løsning under pandemien, framhever fem av respondentene eksplisitt at de opplevde det som vanskeligere å kommunisere via skjerm, og spesielt vanskelig om opponentene ikke var norske. Med utenlandsk opponent var det i større grad behov for å kunne avlese munnen, kroppsspråket og ansiktsmimikken. En respondent mente også at digital disputas gjorde det vanskelig for disputasleder å holde styr på tidsbruken for de opponentene som var til stede digitalt.

Tekniske utfordringer

Alle respondenter svarte at de fikk teknisk hjelp i forkant av disputasen, og de aller fleste (15 av 18) opplevde at de fikk tilstrekkelig hjelp. Flertallet av stipendiatene sa også at de ikke opplevde nevneverdige tekniske problemer som at teknikken sviktet eller systemet gikk ned. Samtidig pekte de på tre tekniske utfordringer: å høre, å se og å orientere seg med hensyn til blikkretningen.

Å høre – Alle trakk fram at lyden fra opponentene var dårlig, og at det kunne være vanskelig å høre hva opponentene sa, spesielt om de ikke var norske. En stipendiat mente at det handlet om at opponentene ikke brukte headset, en annen mente at lydanlegget bar lyd *fra* scenen, men ikke *inn* i rommet. Dermed ble det tidvis ekko og forsinkelser av lyden. En sa at dette ødela for forsvaret siden hen måtte spørre opp igjen mange ganger.

Å se – To av stipendiatene sa at de hadde problemer med å tyde mimikk og kroppsspråk via skjermen. En nevnte at det var vanskelig å lese sitater via storskjermen, og når vedkommende ikke hadde en egen skjerm foran seg, måtte hen bevege seg til et annet sted i rommet hvor teksten kunne leses fra.

Å orientere seg – Flere stipendiatere nevnte at det var vanskelig å orientere seg med hensyn til hvor man skulle feste blikket for å få en følelse av øyekontakt. Det var naturlig å se på storskjermen som var i midten av salen, når man snakket med opponenten, men kameraet var plassert ute i siden av salen. En annen beskrev usikkerhet om hvor fokus skulle være, på storskjermen med opponenten eller på publikum. I dette tilfellet var publikum plassert i en annen retning enn storskjermen.

Hva er en god disputas?

Ved spørsmålet om hva respondentene forbandt med en god disputas, var «dialog» det begrepet som gikk igjen hos de fleste. Noen beskrev den gode disputasen som «[en] god dialog mellom opponenter og kandidat i samspill med publikum», «at det utvikler seg en spennende, utfordrende dialog», «[en] god og åpen dialog». Når ikke dialog ble benyttet som begrep, ble «samtale» eller «faglig diskusjon» brukt.

Ved siden av dialogen, samtalen og den faglige diskusjonen som markører for den gode disputasen, nevnte flere betydningen av det fysiske samværet: «Å se mennesker og å kunne ha en slags forbindelse til tilhørerne», «var en fin dag, men skulle ønske opponentene hadde vært med fysisk», «at man kan ha noen mennesker i salen» og så videre.

Ved spørsmål om hvordan respondentene bedømmer egen disputas, sa 14 at egen disputas falt inn under kategorien «god disputas». Tre sa at deres disputas bare til dels falt inn under denne kategorien, mens en mente at egen disputas ikke kunne kategoriseres som en god disputas.

Intervjuer

I intervjuene har vi forsøkt å få informantene til å utdype noen av svarene fra spørreundersøkelsen. Her fikk vi også anledning til å diskutere forskjeller og likheter mellom tradisjonelle disputaser (som alle har kjennskap til fra deltakelse på andres disputaser) og disputaser som helt eller delvis foregikk via en teknologi. For alle tre informanter gjaldt det at de hadde begge opponenter med via Zoom, mens disputasleder og det interne komitémedlem var til stede i salen. I salen var det et varierende antall tilhørere, for A og Cs vedkommende omkring 50, mens B bare hadde omkring 20. Dertil kom de deltakerne som var med via Zoom, men som ikke var synlige for kandidat og andre deltakere.

Tradisjonell versus digital disputas

En av de tre informanter (A) sammenligner den tradisjonelle disputasen med den digitale. A opplevde det digitale forsvaret som mer effektivt, fordi bedømmelseskomiteens medlemmer nok måtte forberede seg godt for å bli forstått. Med dette mente A at opponenter som er med digitalt, oftest har forberedt en PowerPoint med definerte spørsmål som er mer «to the point». For informant A var det veldig bra å kunne holde seg i teksten og dermed forberede seg gjennom å lese. Informant A opplevde også seg selv som mer visuell (tekstlig) enn auditiv og trodde at det hadde vært mye vanskeligere å svare på spørsmål som en del av et resonnement. Samtidig sa A at hen opplevde de tradisjonelle disputasene som mer ledige, og at de i høyere grad tålte stillhet. Dette var også en grunn til at den digitale disputasen ble opplevd som noe mer effektiv. A sa videre at mens det i den digitale disputasen var fokus på teksten, så var det mer fokus på kroppsspråket i den tradisjonelle.

Informant Bs disputas foregikk også i et auditorium, men hen opplevde skjermen og avstanden som en mulighet for å balansere maktforholdet mellom opponenter og kandidat. Med avstand til opponentene og en følelse av å ikke bli gransket så tett, var ikke B redd for å svare feil og opplevde at det var rom for å tenke. Mens informant A foretrakk den tradisjonelle disputasen med fysisk samvær, foretrakk B distansen og den digitale disputasen. B trengte ikke folk i rommet og hadde en opplevelse av at det bare var hen og de to opponentene som var sammen og kommuniserte. Denne kandidaten understreket også at den monologiske og mer forutsigbare samtalen under disputasen var den foretrukne.

Informant C var tydelig på at hen foretrakk det fysiske møtet, med kontakten med andre mennesker, så vel til opponentene som til tilhørerne, som viktig: «Å se mennesker og å kunne ha en slags forbindelse til tilhørerne.» Informanten utdypet dette slik:

Det er en utrolig følelse å se familie, venner og nærmeste kolleger i salen. Jeg synes det er kjempeviktig, det er en stor dag i livet, som i bryllup, de er der sammen med deg. Det ville vært trist om det var heldigitalt og jeg ikke hadde mine nærmeste rundt meg.

Denne informanten var også opptatt av *spillet* under en disputas og sa at tilstedeværelsen var spesielt viktig for at dette skulle kunne finne sted:

Det er her opponent nummer to skal stille kritiske spørsmål, og kandidaten skal vise at han/hun kan noe. Spillet mellom deg og opponenten er som en sverdkamp. Her starter det akademiske spillet, og jeg er glad for at vi var i det samme rommet. [...] Du kan få det til på nett, men det er ikke det samme, det er som å ha en god venn på Zoom i stedet.

Alle tre informanter understreket at Zoom var viktig for at tilhørere som ikke hadde mulighet for å reise, kunne følge disputasen.

Rom og ritualer som seremonielle markører

Når vi spør de tre informantene om hvordan de opplevde selve seremonien og ritualene rundt en digital disputas, ser vi at de vektlegger forskjellige sider. Mens informant A og C understreket viktigheten av ritualer, som for eksempel prosesjonen hvor alle reiser seg, pynting med blomster og kappeledt disputasleder som viktige elementer i den akademiske rammesettingen, savnet ikke informant B ritualene. Informant C sa at hen savnet den store salen som vanligvis ble brukt under disputaser, fordi den ble opplevd som en del av ritualet. Salen var lukket under pandemien, og mindre auditorier med bedre teknologi ble benyttet. Informant B, derimot, gruet seg for ritualene og var glad for nedtoningen under egen disputas. B opplevde at opptak

av disputasen var av større betydning, fordi hen dermed bidro med noe ut i verden. Om ritualene sa informant A blant annet:

Trist at man fjerner mye av staffasjen, virkemidler som er med og setter preg på seremonien. Det kan sammenlignes med digitale begravelser. Og hvorfor er teatrene fremdeles så populære, liksom? Man spiller på totalpakka [...] vi mister ganske mye. Tror ikke vi skal undervurdere dette.

I sitatet uttrykker informanten at ritualene fortsatt er viktige. Dette peker videre mot den kommende diskusjonen. I sammenligning av den tradisjonelle disputasen og den som foregikk via Zoom, var det to områder som utmerket seg: *effektivitet og avstand som mulighet*. Som i spørreundersøkelsen var dialogen også sentral som en kvalitetsmarkør, men mer mot den akademiske dialogen, her forstått som *spillet* under en disputas.

Diskusjon

Teknologien som stipendiatens øyne og ører

De fleste deltakerne i spørreundersøkelsen rapporterte om både muligheter og utfordringer ved den digitale disputasen, noe som også ble bekreftet gjennom intervjuene. Alle opplevde å få god hjelp i forkant av disputasen, og få opplevde større tekniske problemer. Dette er i tråd med studien til Graf et al. (2020). Likevel trekker respondentene fram at det var utfordringer med å høre, se og orientere seg. Spesielt med utenlandske opponenter var det viktig å kunne lese kroppsspråk og mimikk og å kunne lese på munnen. Kandidatene refererer her til hvordan digital kommunikasjon via en skjerm og mangel på fysisk tilstedeværelse kan redusere mulighetene for å iaktta den andre i kommunikasjonen (Bern et al., 2021; Graf, 2020). Det kom også fram at det var vanskelig for disputaslederen å styre tiden når de kommuniserende ikke var til stede i samme rom. Studien til Bern et al. (2021) dokumenterer hvordan endrede betingelser gjør noe med vår oppfatning av tid og rom, hvor ikke-fysisk tilstedeværelse og manglende synlighet kan gjøre kommunikasjonen uoversiktlig.

Ifølge Luhmann (2000, s. 199) er kommunikasjon i utgangspunktet usannsynlig fordi vi ikke kan være sikre på at vi har samme forståelse. Gjennom mediene (språket, effektmedier og utbredelsesmedier) kan den imidlertid gjøres sannsynlig. Selv om deltakerne snakker et *språk* som i utgangspunktet er forståelig for alle, vil Zoom legge begrensninger på mulighetene for å se og høre hverandre. Zoom som utbredelsesmedium får dermed funksjon som deltakernes øyne og ører, hvilket betyr at deres hørsel og syn er lik mediets muligheter. Det ser ut til at de kommuniserende forsøker å kompensere for mediets begrensninger gjennom bruk av effektmedier og andre utbredelsesmedier. Så vel i spørreundersøkelse som i intervjuer ble det rapportert om at opponentene i de digitale disputasene hadde en noe tydeligere struktur i sin opposisjon enn det man hadde opplevd i tradisjonelle disputaser. Det så dessuten ut til at opponentene i høyere grad gjorde bruk av tekstlige presentasjonsverktøy, for eksempel PowerPoint, som synliggjorde strukturen i presentasjonen. Men også spørsmål som de ønsket diskutert, var predefinert og satt opp i presentasjonen. Ved å kunne lese spørsmålet som tekst i tillegg til at det ble stilt muntlig, fikk kandidatene økt sin mulighet for forståelse.

Disputasen som sjanger – dialog eller alternerende monolog?

To av våre informanter likte denne litt mer fikserte formen på disputasen godt og sa blant annet at de med forutbestemte spørsmål som ikke gikk i alle retninger, kunne holde fokus og fikk tid til å tenke seg om. En understreket også at avstanden balanserte maktforholdet mellom opponent og kandidat. Kandidaten er her inne på hvordan opplevelse av maktrelasjoner får en annen betydning i det digitale (jf. også Wisker et al., 2022). En annen sa at hen følte seg flink når hen slapp å stille spørsmål tilbake til opponenten om innholdet i spørsmålet. Begge opplevde at den digitale disputasen var mer effektiv i sin form. Den tredje informanten, derimot, opplevde at kjernen i en disputas handlet om det kommunikative *spillet* mellom opponent og kandidat, hvor de gjennom utvikling av dialogen viser kjennskap til fagfeltet og akademiske diskusjoner. Dette stemmer godt overens med en undersøkelse av forskjeller mellom tradisjonelle forelesninger og via tekniske medier, som viste at forelesninger som medieres gjennom et teknisk medium, har en tydeligere rød tråd og følger en plan mer punktvis, mens den tradisjonelle auditorieforelesningen naturlig ligger under for *nærværets tilfældigheter* og er styrt av

impulser fra interaksjonen mellom deltakerne (Fritze, 2005, s. 99). Et annet viktig element i muligheten for å utvikle dialogen, og ikke minst for å få lyst til «å spille spillet», som informant C sa det, er at kommunikasjonen mellom opponent og kandidat føles trygg (jf. også Morley et al., 2002). Luhmann (1999, s. 19) påpeker at endringer av disputasens² tradisjonelle form kan øke kompleksiteten i kommunikasjonen og dermed behovet for å skape tillit. Samtidig har disputasen mistet den selvfølghet og fortrolighet som vanligvis ligger i den tradisjonelle formen ansikt til ansikt, slik at oppbygging av tillit kan vanskeligjøres.

På bakgrunn av dette kan man spørre om diskusjonen i den digitale disputasen var en reell dialog, eller om den fikk form av en mer forutsigbar diskusjon, en alternerende monolog. Undersøkelsen vår viser at når de kommunikative betingelsene endres, ved bruken av utbredelsesmediet Zoom og med avstand mellom de kommuniserende, vil det få konsekvenser for disputasen som sjanger. Mens den tradisjonelle, muntlige disputasen blant annet beskrives som *den levende stemme* og som en akademisk konversasjon som viser kandidatens medlemskap i et faglig fellesskap (Dobson, 2017), så rapporterte flere deltakere i undersøkelsen vår om mer forutsigbarhet og mindre impulsivitet i diskusjonen mellom opponent og kandidat.

På bakgrunn av ovenstående kan man si at det ser ut til at de fleste digitale disputaser har benyttet en remedieringsstrategi som har forsøkt å ta opp i seg kjente trekk knyttet til det seremonielle, slik vi kjenner det fra den tradisjonelle disputasen (Bolter & Grusin, 2001). Man har blant annet holdt prøveforelesningen før selve forsvaret, man har hatt to opponenter med stort sett samme ansvar som ellers i disputaser, og flere mer hybride varianter har opprettholdt auditoriet som møteplass. Noen hadde også mulighet for å få med tilskuere. For flere av de digitale disputasene var det skåret betraktelig i ritualene – prosesjoner og bruk av kappe, og for noen var det heller ikke blomsterdekorasjoner og tilskuere til stede fysisk. Vi ser imidlertid at en remedieringsstrategi som legger vekt på transparent umiddelbarhet, hvor mediet forsøkes skjult, har en tendens til å falle mellom to stoler. Mens den mer overordnede struktur med prøveforelesning og forsvar går igjen, klarer

2 Luhmann snakker opprinnelig om endringer i kommunikasjonens tradisjonelle form, mens vi her overfører forståelsen til disputasen.

ikke alltid mediet og øvrig tilrettelegging å få til den mer uuttalte siden av disputasen – den dialogiske og faglige diskusjonen som næres av nærvær og tillit mellom deltakerne.

Avslutningsvis er det interessant å se at de aller fleste som deltok i spørreundersøkelsen og i intervjuene, foretrekker den tradisjonelle disputasen framfor den digitaliserte. Noe av det som trekkes fram som viktig i den tradisjonelle disputasen, er nærheten som det felles rommet gir til opponenter og tilhørere i salen. I studien til Bern et al. (2021) vises det også til betydningen av fysisk samvær i en disputas. Ved siden av det umiddelbare nærværet med andre mennesker og den støtten det kan gi kandidaten, skal man ikke undervurdere den betydningen fysisk deltakelse kan ha som «kollektiv hukommelse» og som et rom for felles minner. Informant C sier her noe om betydningen av dette:

Du ser inn i øynene til dem som er glad i deg, de smiler, de hygger seg, alle sa det. En venninne sa det var som å være på Litteraturhuset i Oslo med to smarte folk. En god disputas bør være god underholdning (latter). De som var der, sa det var en stor opplevelse for dem også, men også festen etterpå. Har masse bilder der jeg ser at de stråler.

Konklusjon

Når de kommunikative betingelsene endres, vil det få konsekvenser for de kommuniserendes muligheter for å iaktta hverandre og for kommunikasjonens rammer. For deltakerne i denne undersøkelsen har det betydning å ha begrensninger i å høre, se og orientere seg under disputasen. Selv om de fleste har følt en begrensning i kommunikasjonen, sier de at de likevel har vært fornøyde. Noen sier også at begrensningene har gitt dem en fordel, fordi de opplevde at bruken av PowerPoint med skriftlige spørsmål hjalp dem med å forstå spørsmålene og ga dem mer forutsigbarhet i dialogen.

Endringer av de kommunikative mulighetene vil også ha betydning for beskrivelse av kommunikasjonsformen og hvorvidt disputasen kan beskrives som overveiende monologisk eller dialogisk. Om disputasen som kommuni-

kasjonsform går fra en dialogisk form og over til mer alternerende monologer, kan det stille spørsmål ved om den digitale disputasen har undergått så vesentlige endringer at den kan betegnes som en ny sjanger – en ny sjanger som i sine ytre kjennetegn ligner på den tradisjonelle disputasen, blant annet gjennom å simulere trekk ved den faglige dialogen.

Eksemlene som er presentert her, er hentet fra en forholdsvis liten studie basert på spørreskjema og intervjuer. Studien bidrar likevel inn i forskning som er opptatt av hvordan stipendiater opplever muligheter og utfordringer i faglig kommunikasjon i en heldigital eller delvis digital disputas.

Referanser

- Andersen, M. H., Gerwien, R. G. & Kammer, A. (2020). Sammen, hver for sig: universitetsstuderendes læringsstrategier under COVID19-nedlukningen. *Tidsskriftet Læring & Medier (LOM)*, 23, 1–18.
- Bern, L. T., Lorentzen, N. Ö. & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44(4), 248–261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Sage.
- Bjørgen, A. M. & Fritze, Y. (2022). Undervisningsteknologi for læring eller effektivisering i høyere utdanning: Et spørsmål om rammeforståelser. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 202–217). Fagbokforlaget.
- Bolter, J. D. & Grusin, R. (2001). *Remediation: understanding new media*. MIT Press.
- Börgeson, E., Sotak, M., Kraft, J., Bagunu, G., Biörserud, C. & Lange, S. (2021). Challenges in PhD education due to COVID-19 – disrupted supervision or business as usual: a cross-sectional survey of Swedish biomedical sciences graduate students. *BMC Med Educ*, 21(294), 2–11. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02727-3>
- Chen, S. (2014) Balancing knowing and not-knowing: an exploration of doctoral candidates' performance of researcher selves in the dissertation defence, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 364–379,
- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J. & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the time of COVID-19: Towards an ethics of care. *Planning Theory & Practice*, 21(2), 191–199. <https://doi.org/10.1080/14649357.2020.1757891>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). SAGE Publications.
- Det norske akademis ordbok (2023). *Disputas*. Hentet 11.10.2022 fra <https://naob.no/ordbok/disputere>
- Dobson, S. (2017). *Assessing the Viva in Higher Education: Chasing Moments of Truth*. Springer International Publishing AG. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hil-hmr-ebooks/detail.action?docID=4987096>
- Donohue, W. J., Lee, A. S.-J., Simpson, S. Y. & Vacek, K. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic on doctoral students' thesis/dissertation progress. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 533–552. <https://doi.org/10.28945/4818>
- Forskerforbundet. (2021). Forskerforbundets undersøkelse av arbeidssituasjonen i UH-sektoren under koronapandemien. *Skriftserien 2021:1*.
- Fritze, Y. (2005). *Mediet gør en forskel. En komparativ undersøgelse af kommunikation i nær-undervisning og fjernundervisning*. [Doktorgradsavhandling]. Syddansk Universitet.
- Graf, S. T., Rasmussen, F. & Ruge, D. (2021). Online oral examinations during Covid-19 A survey study at University College level. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 24, 1–17.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey Bass. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.834876>

- Høgskolen i Innlandet. (2023). *Ph.d.-håndbok for vitenskapelige ph.d.-program ved HINN*. Hentet 27. juni 2023 fra <https://www.inn.no/forskning/doktorgradsutdanning/ph.d.-handboka-vitenskapelige/>
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Skaar, Ø. O., Røkenes, F. M., Solstad, S. H. & Høydal, K. L. (2022). Experiences of WNGER II Ph.D. Fellows During the COVID-19 Pandemic – A Case Study. *Front. Educ.*, 7(860828), 1–20. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.860828>
- Luhmann, N. (1999). *Tillid: en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer – grundrids til en almen teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Madsbru, J. P., Hole, Å. S., Myklebø, S., Syversen, T. L., Wedum, G., Hermanrud, I., Lervik, M. J. & Strand, M. (2021). Digital undervisning og annen digital samhandling under covid-19, hva er lært, og hva bør utvikles videre? *Skriftserien (Høgskolen i Innlandet)*.
- Morley, L., Leonard, D. & David, M. (2002). Variations in vivas: Quality and equality in British PhD assessments. *Studies in Higher Education*, 27(3), 263–273. <https://doi.org/10.1080/03075070220000653>
- NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. (u.å.). *Doktorgrader*. Hentet 2. mars 2023 fra <https://www.nifu.no/fou-statistiske/fou-statistikk/doktorgrader/>
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: Hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge pædagoger.
- Solberg, E., Hovdhaugen, E., Gulbrandsen, M., Scordato, L., Svartefoss, S. & Eide, T. (2021). *Et akademisk annerledesår. Konsekvenser og håndtering av koronapandemien ved norske universiteter og høyskoler*. Rapport 2021:9. NIFU.
- Stensaker, B. (2013). Doktorgradsløpet: fra et individuelt til et organisatorisk ansvar. *Uniped*, 36(4), 98–108.
- Store norske leksikon. *Disputas*. Hentet 11. november 2022 fra <https://snl.no/disputas>
- Sumner, T. D. (2022). Zoom Face: Self-Surveillance, Performance and Display. *Journal of Intercultural Studies*, 43(6), 865–879. <https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2128087>
- Thune, T., Kyvik, S., Sörlin, S., Olsen, T. B., Vabø, A. & Tømte, C. E. (2012). *PhD education in a knowledge society. An evaluation of PhD education in Norway*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Wisker, G., Highman, L., Spronken-Smith, R. & Waghorne, J. (2022). Across time and space: Examiner and candidate experiences of online doctoral vivas. *Innovations in education and teaching international*, 59(2), 131–141. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.2022528>

Forfatterpresentasjoner

Jonas Christoffer Berger (jonas.berger@inn.no) er stipendiat ved Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Innlandet. Forskningsinteresser: mediepedagogikk, dannelse, memes og digital kommunikasjon og kultur, demokrati og medborgerskap, bærekraft, rettigheter og mangfold.

Hans Brox (hans.brox@inn.no) er seniorrådgiver ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet. Han er blant annet opptatt av hvordan kunstig intelligens påvirker studenters læring, og hvilken innflytelse teknologi kan ha for dannelse.

Anne Mette Bjørgen (anne.mette.bjorgen@inn.no) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser er læring, meningskaping og identitetsarbeid i aktiviteter med teknologi i grunntutdanning som i høyere utdanning.

Yvonne Fritze (yvonne.fritze@inn.no) er professor i mediepedagogikk og leder av Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet. Yvonne er særlig opptatt av kommunikasjon og tillitsbygging i digitale undervisningssystemer.

Steffen Frøyhov (steffen.froyhov@inn.no) er stipendiat ved Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Innlandet. Steffens forskning fokuserer på hvordan digital teknologi påvirker danning og identitet, med et særlig fokus på kritiske perspektiver, etikk og filosofi.

Geir Haugsbakk (geir.haugsbakk@inn.no) er professor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Innlandet. Hans forskningsinteresser er knyttet til språk, medier, teknologi og undervisning.

Siw Huatorpet (siw.huatorpet@inn.no) er seniorrådgiver ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet. Hun er for tiden

i et førstelektorløp der vurdering, akademisk skriving og emosjonell kompetanse er blant hennes forskningsområder.

Øyvind Kalnes (oyvind.kalnes@inn.no) er statsviter og tilsatt som amanuensis i Internasjonale studier ved Høgskolen i Innlandet. Han er spesielt opptatt av forholdet mellom medier og politikk i sin forskning og undervisning.

Siri Wieberg Klausen (siri.klausen@inn.no) er førsteamanuensis i samfunnsfag ved Institutt for samfunnsfag, religion og etikk, Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser er utdanningspolitikk, samfunnsfagdidaktikk og digitalisering av skolen.

Ellen Nierenberg (ellen.nierenberg@inn.no) er førstebibliotekar ved høgskolebiblioteket, Høgskolen i Innlandet. Hennes forskningsinteresser er informasjonskompetanse, plagiat og kunstig intelligens.

Yngve Nordkvelle (yngve.nordkvelle@inn.no) er professor i pedagogikk ved Seksjon for UH-pedagogikk og kvalitet, Høgskolen i Innlandet. Han har de seneste årene skrevet om simulering i sykepleieutdanning, om film og tv-fagenes studiefagsdidaktikk, om lærebøker og om målstyringsfenomenet i norsk utdanningspolitikk.