

Svein E. Sando

Barn, IKT og etikk

En studie i digital etisk dannelse, med norske barnehager som case



Avhandling for graden Ph.D. ved
Det teologiske menighetsfakultet 2014

Forord

Motet til å gå løs på et doktorarbeid i godt voksen alder må jeg tilskrive min kjære kone Sigrid. Under hennes dr.med.-disputas i mai 2008 fikk jeg en god opplevelse på hennes vegne. En etiker har jo lært å ta andres ståsted, og denne opplevelsen overførte jeg derfor på meg selv: "Dette vil jeg også få til! Det var jo artig!". Når arbeidsgiver, Dronning Maud Minnes Høgskole (DMMH), en tid etter viste seg villig til å gi meg utvidet forskningstid til å føre i land et prosjekt om barn og IKT som hadde ligget svanger noen år, er jeg altså kommet så langt drøye fem år senere når dette forordet skrives. Jeg antar at DMMH lot meg få denne sjansen på tampen av yrkeskarrieren fordi de så at temaet barn og IKT er et aktuelt tema for høgskolen å skaffe seg kompetanse i. Det går nesten ikke en uke uten at det er oppslag i media som går rett inn i problematikken til denne avhandlingen. Jeg takker derfor DMMH ved min avdelingsleder prorektor Ivar Selmer-Olsen og daværende rektor Elin Alvestrand som gav meg utvidet FoU-tid og som alltid har vært interessert i hvordan arbeidet skred fram.

Avhandlingen er fagovergripende. Det byr på noen utfordringer, og i starten var det uklart hvilken doktorgradsgivende institusjon arbeidet skulle gjøres under. Jeg hadde god kontakt med Program for Anvendt Etikk (PAE) ved NTNU, der jeg flere ganger på 2000-tallet har deltatt på internasjonale forskerkonferanser med tema etikk og IKT. Jeg takker for de ideer denne kontakten gav, og vurderte en tid om det var mulig med en tilknytning der for denne avhandlingen. Som teolog søkte jeg imidlertid den 21. januar 2010 om opptak ved Menighetsfakultetets PhD-program, og to uker etter fattet Forskningsutvalget positivt vedtak. Takk for det og de innspill jeg har fått gjennom seminarer og konferanser på MF disse tre årene.

Professor Svein Olaf Thorbjørnsen ble oppnevnt som veileder, og selv bad jeg om å få kollega professor Sturla Sagberg som biveileder. De har begge utført en forbilledlig veiledning. Jeg er dem stor takk over å ha måttet pløye gjennom etter hvert ganske store tekstmengder, først på engelsk, og så på norsk etter at jeg sommeren 2012 bestemte meg for å skifte til norsk som avhandlingens språk. Språkskiftet skjedde etter en sterk oppfordring om det under et av de mange forskerseminarene på MF som inngår i PhD-programmet. Tilbakemeldingene fra veilederne har vært konstruktive på alle måter, og jeg har vært velsignet med at de stort sett har vært samstemte. Jeg har dermed sluppet å lure på hvem av veilederne jeg skulle lytte mest til.

Det fagovergripende finnes ikke bare i avhandlingen. Det er i meg også. Som opprinnelig stud. real. ved UiO, for så midtveis i mitt hovedfagsstudium i fysikk, å gå over til å bli stud.theol., har jeg beholdt og vedkjent meg tvisynet mellom realfag og humaniora. Begge deler tilhører virkeligheten. Vi er både natur og kultur. Avhandlingsteksten bærer stedvis preg av dette. Det betyr at noen av leserne kanskje vil oppleve tabeller og tekniske detaljbeskrivelser som både fremmedartet, lite givende og direkte støyende. Lesere med mer sans for slike ting vil forhåpentligvis nettopp oppleve dette som oppklarende og at det vil lette forståelsen.

Jeg må også takke kollega førsteamanuensis Astrid Ramsfjell som velvilligst har lest gjennom avhandlingen med tanke på det språklige. Som språklig konsulent i slutfasen har jeg også benyttet meg av min datter stud. theol. Hilde Kristine Sando som alltid har vært familiens ordkunstner. Jeg tenker at hvis avhandlingen gjøres forståelig for en midtveiskommende teologisk student, så har

jeg ikke viklet meg bort i alt for mye snirklete fagspråk. Takke vil jeg også mine to andre voksne barn, kollega høyskolelektor Ole Johan og stud. techn. Heidi Elisabeth som begge har vist interesse for arbeidet. I det hele har jeg hatt mange interessante samtaler om avhandlingen og dets tema med nettopp mine to døtre. Derfor pryder de også forsiden med et snart 20 år gammelt bilde av dem i deres svært tidlige erfaringer med IKT – eller EDB som man kalte det den gangen. De vokste opp med datamaskiner som en selvfølgelighet i heimen, antagelig opplært av sin eldre bror, og bildet ble tatt hjemme den gangen de var barnehagebarn på 4 og 6 år. Barn og IKT har jeg levd med i mange år.

Svein E. Sando

DMMH, Trondheim, desember 2013

Innhold

1	Innledning	9
1.1	To kunnskapshull i IKT-etikk	9
1.1.1	Etisk teori i IKT-etikk	9
1.1.2	Barneperspektivet i IKT-etikk	10
1.2	Forskningsobjekt og målsetting	11
1.3	Forskningsspørsmål og problemstilling	12
1.4	Materialet.	13
1.4.1	Feltmaterialet	13
1.4.2	Anvendt etikk	13
1.4.3	Teori for å belyse	13
1.4.4	Teori for å analysere	14
1.5	Faglig ståsted og valg av metode	17
1.5.1	Teologisk teknologietikk	17
1.5.2	Hermeneutisk-heuristisk metode	18
1.5.3	Systematisk-diskursiv metode	21
1.6	Avhandlingens struktur	23
1.7	Forskningsetikk og jus	25
1.8	Begreper, terminologi og notasjon.	26
1.8.1	Tema og emne	26
1.8.2	Henvisninger til transkripsjoner av feltmaterialet.	26
1.8.3	Typografien	26
1.8.4	Referansesystem og formatering.	27
Del 1 – Teori	29	
2	Digital etisk dannelse	29
2.1	Dannelse og digital dannelse	29
2.2	Beskrivelser av dannelse	30
2.2.1	Rammeplanen for barnehagen.	30
2.2.2	Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen	32
2.3	En foreløpig innholdsbestemmelse av 'dannelse'	33
2.4	Digital dannelse	36
2.4.1	Spesifikt om etikk	37
2.4.2	Sammenfatning.	39
2.5	Digital etisk dannelse.	40
2.6	Forutsetninger for etisk dannelse i barnehagen	42
3	To teoriperspektiver	47
3.1	Dydsetisk teorigrunnlag	47
3.1.1	Aristoteles om episteme, techne og fronesis	47
3.1.2	Flyvbjergs forskningsmetodikk	50
3.1.3	Spørsmål til etisk analyse	58
3.1.4	Middelvei i balanse, ikke moderasjon.	58
3.1.5	Mot	63
3.1.6	Flyvbjerg og middelvei i balanse	65
3.1.7	Spørsmål til etisk analyse	65
3.2	Løgstrups metafysikk.	65
3.2.1	Hovedtrekk i "Teknologi og etik"	66

3.2.2	Spørsmål til etisk analyse	71
3.3	Kritiske spørsmål	72
Del 2 – Empiri fra barnehagen		75
4	Empiri fra barnehagen som problemreising.	75
4.1	Forundersøkelsen	75
4.2	Utvelgelse av åtte barnehager	76
4.3	Praktisk gjennomføring av intervjuer og observasjoner.	76
4.4	Strukturen i analysen.	77
4.4.1	Tilrettelegging av data	77
4.4.2	Gjennomlesning og kommentering	78
4.4.3	Beskrivelse, klassifisering og tolkning – og presentering og visualisering	78
4.5	Analyse av feltmaterialet	79
4.5.1	Trinn 1: Digitalt aktivitetskart	79
4.5.2	Trinn 2: Kommentarer, muligheter og utfordringer	80
4.5.3	Trinn 3: Triangulering av datapar	84
4.5.4	Trinn 4: Særlige etiske emner – siste gjennomgang	85
4.6	Endelig valg av IKT-fenomener (temaer) for videre drøfting.	87
Del 3 Etisk hovedanalyse		89
5	Fotografering og bruk av fotografier	89
5.1	Egenskaper og livsløp	90
5.1.1	Risiko og mulighet ved en mer potent teknologi enn tidligere	90
5.1.2	Fotografiets livsløp	91
5.2	Fotografiets livsløp - etisk belyst	93
5.2.1	Trinn 1 - Fotograferingen	93
5.2.2	Trinn 2 - Lagring	98
5.2.3	Trinn 3 - Bildebehandling	99
5.2.4	Trinn 4 - Spredning	101
5.3	Fotografering i barnehagene	103
5.3.1	Trinn 1 - Fotograferingen	103
5.3.2	Trinn 2 og 5 – Lagring eller sletting	104
5.3.3	Trinn 3 - Bildebehandling	104
5.3.4	Trinn 4- Bruk og spredning	105
5.3.5	Frihet eller kontroll?	105
5.4	Anvendelse av Flyvbjerg og Aristoteles.	106
5.4.1	Techne, fronesis og Dreyfus-skjemaet	106
5.4.2	Hvem vinner og hvem taper?	109
5.4.3	Fotografier med makt.	115
5.4.4	Balansen mellom for mye og for lite	119
5.4.5	Sammenfatning av analyse ved hjelp av Aristoteles og Flyvbjerg	123
5.5	Anvendelse av Løgstrup	123
5.5.1	Fotografiet løgstrupsk forstått.	123
5.5.2	Forståelse og behovstilfredsstillelse	126
5.5.3	Sansning og tilbakeholdenhet	127
5.5.4	Estetikk og tilbakeholdenhet	129
5.5.5	Tilbakeholdenhet, bluferdighet og konvensjonelle former	131
5.5.6	Sammenfattende om analysen ved hjelp av Løgstrup	133
5.6	Avsluttende om fotografering	134

5.6.1	Konkrete anvendelser for barnehagen	134
5.6.2	Et aristotelisk-løgstrupsk stykke fotografietikk	135
6	Dataspilling	137
6.1	Spilleaktivitet blant barn	137
6.2	Psykologisk tilnærming: Avler virtuell vold reell vold?	138
6.3	Filosofisk tilnærming: etikken i spillene og blant spillerne.	141
6.3.1	Oppsummering.	144
6.4	Lekteori.	145
6.4.1	Johan Huizinga	145
6.4.2	Gregory Bateson	151
6.4.3	Ivy Schousboe	153
6.4.4	Oppsummering om lek	154
6.5	Oppsummering av belysningen av dataspilling	154
6.6	Anvendelse av Flyvbjerg og Aristoteles.	155
6.6.1	Techne og fronesis	156
6.6.2	Maktforhold	157
6.6.3	Spilledyden balanserer mellom fire laster	161
6.6.4	Ønskede karakteregenskaper	167
6.7	Anvendelse av Løgstrup	167
6.7.1	Dataspillenes estetikk trigger tilbakeholdenheten.	167
6.7.2	Det skamløse i dataspill	168
6.8	Avsluttende om dataspilling	171
6.8.1	Konkrete anvendelser i en barnehagekontekst	171
6.8.2	Et aristotelisk-løgstrupsk stykke dataspilletikk	172
7	Internett	175
7.1	Internett som teknologi	175
7.2	Noen generelle etiske utfordringer med informasjonsflommen	176
7.3	Muligheter og bekymringer	177
7.3.1	Tidlig start.	177
7.3.2	Hva gjør barna på Internett?.	178
7.3.3	Bekymringer og utfordringer	179
7.3.4	Sammenfatning og systematisering av risikofaktorer for barn på Internett	189
7.4	Presisering av analysetemaet.	192
7.5	Nyttige techne-ferdigheter på Internett	193
7.6	Seksuelt bildemateriale	194
7.6.1	IKT-etikk-litteraturen om barn og pornografi	195
7.6.2	Problemstillinger ut fra en resiliensmodell	196
7.6.3	Barns seksualitet i følge psykologien	197
7.6.4	Løgstrup anvendt på seksuelt orientert bildemateriale	198
7.6.5	Barn og seksuelt relatert bildemateriale ... dydsetisk balanseforståelse.	205
7.7	Dannelse og resiliens.	207
7.7.1	Techne-ferdigheter er en del av ens fronesis	207
7.7.2	Karakterbygging	208
7.8	Avsluttende om Internett	211
7.8.1	Konkrete anvendelser i en barnehagekontekst	211
7.8.2	Et aristotelisk-løgstrupsk stykke begrenset internettetikk	212

Del 4 – Konklusjoner og utblikk	215
8	Teknologietikk
8.1	Fruktbarheten av etisk teorivalg for IKT-etikk
8.2	Bidrag til teknologietikk mer generelt
9	Digital etisk dannelse i en barnehagekontekst
9.1	Innholdsbeskrivelse
9.2	Dannelsesprogram
9.2.1	Program som framgangsmåte
9.2.2	Program som overordnet målsetting
10	Utblikk
11	Referanser
12	Vedlegg
12.1	Invitasjon til å delta i kartlegging av IKT i barnehagene
12.2	Forundersøkelsen: spørsmål og svar
12.3	Samtykkeskjema mm vedrørende feltundersøkelsen

1 Innledning

1.1 To kunnskapshull i IKT-etikk

IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) er blitt en selvfølgelig del av voksnes hverdag. Digital¹ kompetanse er blitt en nødvendighet i samfunnet vårt. Det gjenspeiles også i skolen der digitale ferdigheter i dag regnes som en av de grunnleggende ferdighetene sammen med lesing, skriving og regning. Er man ikke tilstrekkelig digitalt kompetent, blir man mer og mer handikappet i samfunnet. Noen betegner denne ønskede digitale kompetansen som *digital dannelse* (Baltzersen, 2009; Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, kap. 1; Løvlie, 2003; Thorvaldsen, 2010).

IKT er imidlertid ingen nøytral teknologi i etisk forstand. Som all annen teknologi kan den brukes til gode formål, og den kan misbrukes. Ikke minst i mellommenneskelige relasjoner ser vi at IKT for eksempel brukes til å skape nye sosiale relasjoner, og IKT brukes til å sjikanere og mobbe.

Den grenen av teknologietikken² som befatter seg med IKT (heretter benevnt *IKT-etikk*) har eksistert i hvert fall siden 1980-tallet, men det var på et tidspunkt hvor Internett hadde en svært begrenset utbredelse i forhold til i dag. Dagens utfordringer med for eksempel digital mobbing og at IKT blir brukt langt ned i småbarnsalder, var ukjente da Deborah Johnson gav ut sin *Computer Ethics* i 1985. IKT-etikk har utviklet seg i tråd med utviklingen av teknologien og bruken av den i samfunnet. Det vil alltid være mangler i forskningen i forhold til nye fenomener. For IKT-etikken er det også mangler både i forhold til hva slags (1) etisk teori som brukes og (2) aktørgrupper. Barn som IKT-brukere er en forsømt aktørgruppe i denne sammenhengen. Det er denne avhandlingens sikte å rette opp noen av disse kunnskapshullene. Dette forklares nærmere i de to følgende kapitlene.

1.1.1 Etisk teori i IKT-etikk

De teoretiske forankringene i IKT-etikk er nesten utelukkende konsekvensetiske og pliktetiske, noen ganger også kontraktsetiske.³ Å anvende dydsetikk i drøftingene skjer derimot sjeldent.

1 'Digital' brukes i denne avhandlingen slik det gjøres i dagligspråket, nemlig om tekniske hjelpemidler som anvender elektronisk digitalteknikk. 'IKT' og for eksempel 'digitale verktøy' brukes derfor som synonymer.

2 Av større bidrag til teknologietikken kan nevnes *Frankensteins dilemma* (H. W. Andersen & Sørensen, 1992) *Ethics in an age of technology* (Barbour, 1992), *Det uerstattelige – en teknologi-etik* (Kemp, 1994), *Technology and values* (Hanks, 2010) og *Christian ethics in a technological age* (Brock, 2010).

3 Michael **Quinn** vurderer syv ulike etiske teorier i sin *Ethics for the Information Age* (Quinn, 2009). men forkaster subjektiv og kulturell relativisme og det han kaller "divine command theory" (s. 66), og blir stående igjen med kantianisme, handlingsutilitarisme, regelutilitarisme og kontraktsetikk. Han nevner dydsetikk i innledningen til et kapittel om profesjonsetikk for dataprofesjonelle, men den får ingen praktisk betydning når eksempler skal vurderes etisk.

Joseph **Kizza** presenterer en etisk beslutningsmodell formulert i et matematisk språk som en algoritme, der resultatet er "digitalt", det vil si 1 eller 0. 1 er rett eller godt, og 0 er galt eller dårlig. Han sier riktignok at man i modellen kan legge inn de etiske teoriene man måtte ønske, som "consequentialism, deontology, and human nature" (Kizza, 2003, s. 44). Selv ender han fort opp med å angi "codes of ethics" (s. 45).

Richard **Spinello** angir et etisk rammeverk bestående av konsekvensialisme, pliktetikk, etikk basert på rettigheter og den gylne regel (Spinello, 2011, s. 21).

1.1.2

Noen nevner riktignok dydsetikk i sine presentasjoner av etiske teorier, men de slipper lite til i analysene, og da helst kun som et supplement til konsekvensetiske og pliktetiske betraktninger (Johnson, 2001, s. 51; Quinn, 2009, ss. 399-401). Noen svært få anser dydsetikk som den best egnede teorien generelt (Volkman, 2010), mens noen flere bruker dydsetikken for å vurdere dataspilling (McCormick, 2001; Schulzke, 2009; Sicart, 2009).

Med tanke på at tyngdepunktet av bruken av IKT i løpet av de siste to tiårene er forskjøvet fra å dreie seg om forskning og administrasjon i store institusjoner, til noe enhver bruker opptil mange timer daglig, vil etisk teori som er egnet til å belyse mellommenneskelige relasjoner være viktig å bringe inn i IKT-etikken, og da særlig slik teori som befatter seg med hvordan vår moral påvirkes av hva vi gjør. Dydsetikk er en slik teori som nettopp fokuserer på egenskaper hos enkeltmennesket som er viktig med tanke på det som fremmer det gode livet eller "lykke" (*eudaimonia* hos Aristoteles).

En beslektet type etisk teori som har fokus på relasjoner, er det som Arne Johan Vetlesen betegner som nærhetsetikk (Vetlesen, 1996), der den danske teolog og filosof Knud Ejler Løgstrup er en viktig bidragsyter. Løgstrup plasserer da også seg selv på siden av den han kaller de "to dominerende etiske tradisjoner", nemlig "den teleologiske, i hvilken mål (telos) er grundbegrebet, og den deontologiske . . . i hvilken pligt er det" (Løgstrup, 1996, s. 15). Selv plasserer han seg under det han kaller "[d]en ontologiske tradition" (s. 20). Løgstrups etikk er imidlertid fundamentert på hans metafysikk og inneholder byggesteiner for en teknoetikk, slik jeg vil vise i kapittel 3.2. Metafysikken hans er det siste han arbeidet med, delvis utgitt posthumt. Framfor å bruke Løgstrups noe eldre etikk, kan det være vel så interessant å anvende hans metafysikk i den grad den har teknologietiske implikasjoner.

En nyttig utvidelse av IKT-etikken vil derfor være å bringe inn aspekter fra både dydsetikken og Løgstrups metafysikk der det er relevant. Dette utdypes nærmere i kapittel 1.4.

1.1.2 Barneperspektivet i IKT-etikk

Barneperspektivet er nesten helt fraværende i IKT-etikken. I den grad barn omtales, er det enten som ofre eller objekter i barnepornografi formidlet via Internett, eller i forbindelse med nettfiltre for å beskytte barn mot å se upassende innhold. Den faglige diskusjonen om det siste er gjerne knyttet til den amerikanske Child Internet Protection Act (CIPA) (Ess, 2009, s. 137; Quinn, 2009, ss. 133-136; Spinello, 2011, ss. 64-65).

Barn tar i bruk IKT i stadig yngre alder. I 2011 hadde 98 % av alle norske husholdninger med barn tilgang til Internett (Statistisk Sentralbyrå, 2011). I 2010 svarte 11 % av norske barn mellom 9 og 16 år at de tok i bruk digitale verktøy før de var 5 år, og 26 % at de var 5 eller 6 år. Det vil si at minst 37 % svarte de hadde startet som 6-åring eller tidligere. Det samme tallet i 2003 var bare 10 % (Medietilsynet, 2010, s. 14). Introduksjonen av nettbrett med berøringssensitive skjermer bidrar til at selv de yngste barna nå begynner å utforske IKT.

Siden 2006 har Rammeplanen for barnehagen i Norge hatt som anbefaling at barna tar i bruk digitale verktøy. Barnehagen har dannelse som et sentralt pedagogisk prinsipp. Etisk står vi som samfunn overfor den situasjonen at barna tar i bruk en teknologi som vil påvirke deres

dannelse fordi IKT brukes, men der den fagetiske refleksjonen rundt en slik bruk er omtrent helt fraværende. Å bidra til en etisk refleksjon om barns bruk av IKT vil både være et bidrag til IKT-etikken, og det gir etikkfaglig begrunnelse for et mulig program for danning av barn på IKT-området i barnehagen.

1.2 Forskningsobjekt og målsetting

De to nevnte manglene ved IKT-etikken, nemlig fraværet av andre etiske tilnærminger enn pliktetikkk, konsekvensetikkk og kontraktsetikk, og at barn som IKT-brukere bare tematiseres marginalt, passer godt sammen i den forstand at ved å gjøre noe med teorimangelen kan man også bidra til at den andre mangelen med barn som tema, rettes noe opp.

IKT-etikk er som nevnt innledningsvis en gren av den mer omfattende teknologietikken. De etiske drøftingene vil måtte tilpasse seg akkurat den teknologien som skal drøftes, og det gjelder også hva slags aspekter ved IKT som skal drøftes. Samtidig vil det i hvert fall for denne avhandlingens del være overordnede teoretiske innfallsvinkler som tas i bruk for å vurdere IKT. Jeg vil derfor i avhandlingen skjelle mellom teknologietikk og IKT-etikk på den måten at *teknologietikk* refererer til etisk teori som ikke er tilpasset bare en bestemt teknologi. *IKT-etikk* brukes om de drøftinger som er gjort i faglitteraturen med betegnelser som "computer ethics" (Barger, 2008; Bynum & Rogerson, 2004; Ermann & Shauf, 2003; Himma & Tavani, 2008; Johnson, 2001; Weckert, 2007), "information ethics" (Albrechtslund & Øhrstrøm, 2007; Floridi, 2010; Himma & Tavani, 2008; Hoven & Weckert, 2008; Moore, 2005; Northcutt, 2004), "cyberethics" (Halbert & Ingulli, 2002; Rosenbaum, Baird, & Ramsower, 2000; Spinello, 2011), "digital media ethics" (Ess, 2009) og "Internet ethics" (Langford, 2000).

Jeg har allerede introdusert formuleringen *digital danning* som en beskrivelse av den digitale kompetansen en person måtte ha. For å sikre at evnen til etisk refleksjon omkring IKT er en del av denne kompetansen, kaller jeg dette for *digital etisk danning*. Jeg forstår danning som både en prosess og et mål, og at prosessen påvirker holdninger og karakteren. Begrepet 'digital etisk danning' drøftes særskilt i kapittel 2.

Forskningsobjektet for denne avhandling bestemmes på denne bakgrunnen til:

- Teknologietikkens bidrag til digital etisk danning

I utgangspunktet er dette et svært omfattende objekt, og må derfor avgrenses når det gjelder hva avhandlingen til slutt skal si noe om. Avgrensingen gjøres slik at fokus vil være mot det feltet der forskningen er mangelfull, nemlig mot etiske aspekter ved barns bruk av IKT i barnehagen, det vil si mot *barns digitale etiske danning i barnehagen*.

IKT dekker også et vidt felt med en rekke digitale verktøy som kan brukes, og som faktisk brukes i norske barnehager. Avhandlingens fokus må derfor avgrenses med hensyn til hva slags digitale aktiviteter som skal undersøkes. Den avgrensingen gjøres som en egen forskningsoppgave i avhandlingen slik at den har en empirisk forankring. Forskningsspørsmålene klargjør dette nærmere.

Forskningsobjektet i seg selv beholdes uten den nevnte avgrensingen. Det er gjort for å kunne hente inn stoff fra både teknologietikken bredt forstått, og fra digital etisk dannelse for alle aldersgrupper. Nettopp fordi barn og IKT er lite belyst tidligere, må jeg se på hva slags kunnskap om ungdom og voksnes bruk av IKT som også er relevant for drøftingen av barns bruk av IKT.

Det tosidige målet med avhandlingen blir dermed (1) å gi et bidrag til teknologietikken ved (2) å drøfte digital etisk dannelse i barnehagen.

1.3 Forskningsspørsmål og problemstilling

Spørsmålet om hvordan teknologietikken kan bidra til digital etisk dannelse i barnehagen, kan konkretiseres i tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken konkret bruk av IKT i barnehagen er relevant å drøfte nærmere med tanke på et teknologietisk bidrag til digital etisk dannelse i barnehagen?
2. På hvilken måte kan teknologietiske drøftinger knyttet til hvert av de ovennevnte relevante bruksområdene brukes som diskursive innspill til barns digitale etiske dannelse?
3. På hvilken måte kan teknologietiske drøftinger med basis i dydsetikk og Løgstrups metafysikk gi bidrag til et pedagogisk program for digital etisk dannelse i barnehagen?

Det første spørsmålet krever en empirisk undersøkelse i barnehagene for å kartlegge hva slags digitale verktøy som allerede er tatt i bruk i barnehagens dannelsesoppdrag. Hvordan de brukes, i hvilket omfang og hvor etisk eller dannelsesmessig potente de er, vil danne grunnlag for et utvalg av tre *IKT-tema* som de to andre forskningsspørsmålene så forholder seg til.

Det andre forskningsspørsmålet gir mulighet for å nærme seg det aktuelle IKT-temaet med etiske vurderinger og andre faglige innspill på et litt bredt felt for å få en forståelse av hva IKT er med tanke på dette spesifikke temaet og hvilke etiske problemstillinger temaet skaper.

Det tredje forskningsspørsmålet er det viktigste med tanke på å fylle kunnskapshullene som er beskrevet i kapittel 1.1. Svaret på de to første forskningsspørsmålene vil derfor fungere som bakgrunn og tilrettelegging for å kunne svare på dette tredje forskningsspørsmålet.

Det er de teknologietiske drøftingene som er sentrale i avhandlingen, særlig med hensyn til hvilke bidrag dydsetikk og Løgstrups metafysikk kan gi til feltet IKT-etikk. IKT i barnehagen er valgt som case for disse teknologietiske drøftingene, fordi barns bruk av IKT er svært lite drøftet fagetisk, og fordi barnehagesektoren dermed også har en mangelfull forankring i etikken med tanke på hvordan IKT praktiseres i barnehagen i dag. På denne bakgrunn blir avhandlingens overordnede problemstilling denne:

- Hva er digital etisk dannelse, belyst ved barnehagen som case?

1.4 Materialet

De tre forskningsspørsmålene forholder seg til tre forskjellige typer materiale, et empirisk og to teoretiske.

1.4.1 Feltmaterialet

Det første forskningsspørsmålet krever en empirisk undersøkelse av hva slags digitale aktiviteter som finnes i barnehagene. Jeg kunne brukt egnet materiale som var tilgjengelig. Et kvantitativt materiale finnes (Bølgan, 2009a), men dette var ikke tilgjengelig på det tidspunktet jeg startet dette forskningsprosjektet. Et kvantitativt materiale ville dessuten ikke være tilstrekkelig til å vurdere hvilke digitale aktiviteter som er etisk interessante å drøfte. Jeg har derfor gjort observasjoner i noen utvalgte barnehager av barn som bruker IKT og hatt intervjuer med personalet om deres erfaringer med bruk av IKT sammen med barna. Denne empiriske undersøkelsen som jeg gjorde i 2009/10, kaller jeg "feltundersøkelsen" og materialet det førte til, for "feltmaterialet".

Feltmaterialet brukes til å velge ut tre særskilte IKT-relaterte *temaer* for å avgrense hva de to siste forskningsspørsmålene skal fokusere på.

1.4.2 Anvendt etikk

Jeg følger i avhandlingen den engelske betegnelsen "applied ethics" fordi jeg anvender etisk teori på emnet barn og IKT. En mye brukt norsk betegnelse på det samme er områdeetikk (Christoffersen, 2012; Heiene & Thorbjørnsen, 2011; Thorbjørnsen, 1994).

Dagny Kristine Johnson Hov drøfter termen 'anvendt etikk' i profesjonsetikk i innledningen til sin doktoravhandling om profesjonsetikk for advokater og barnevernsarbeidere. Hun finner termen lite egnet for sin del, fordi "[d]ette kan medføre en oppfatning om at etisk overveielse og valg skal foregå i en bevegelse fra overordnede abstrakte hensyn til den partikulære situasjon, der personen anvender etikken (for eksempel i form av prinsipper) på den konkrete situasjonen" (Hov, 2008, ss. 20-21). Alternativt foreslår hun 'empirisk informert etikk' når refleksjonen er forankret i empirisk kunnskap. Som en mellomposisjon mellom teoretisk og empirisk forankret etikk nevner hun 'områdeetikk'. Selv om min avhandling har en klart empirisk forankring i del 2, og den etiske drøftingen i del 3 forholder seg til empirisk genererte temaer som drøftes, skjer drøftingen likefullt med bruk av spesifikk etisk teori. Det gjør at betegnelsen 'anvendt etikk' synes velegnet på mitt arbeid her.

1.4.3 Teori for å belyse

Det andre forskningsspørsmålet trenger et teoretisk materiale som er relevant for å kaste lys over hvert av de tre temaene, valgt ut ved å svare på det første forskningsspørsmålet. Slikt materiale finnes i noen grad blant spesifikke IKT-etiske arbeider, men også i arbeider utenfor IKT-etikken. Konkret hva slags materiale dette er, vil framgå der det tas i bruk. Drøftingene i forhold til dette materialet gjøres særlig i første del av hver av kapitlene 5-7 der de tre særskilte IKT-temaene som analysen av feltmaterialet vil avklare.

1.4.4 Teori for å analysere

Som teori for å analysere de særskilte IKT-temaene har jeg valgt dydsetiske synspunkter og elementer i Løgstrups metafysikk, særlig fra boken *Ophav og omgivelse*. Jeg har innledningsvis begrunnet dette med at dette er en alternativ teori til pliktetikk og konsekvensetikk, men jeg vil her begrunne hvorfor dette teoretiske materialet er egnet til å svare på det tredje forskningsspørsmålet.

Dydsetikk

Jeg vil i det følgende argumentere for at dydsetikk er velegnet som teori for analyser i IKT-etikk. Helt originalt er ikke valg av dydsetikk i IKT-etikken. Den hittil eneste norske boken i den rikholdige IKT-etiske faglitteraturen er i så måte interessant fordi den gjør mer ut av det dydsetiske enn de fleste andre. Atle Måseide har et nesten 20 siders kapittel med tittelen "Kan vi lære noe av Aristoteles?" (Hartvigsen, Johansen, & Måseide, 2000, ss. 101-118). Han kritiserer imidlertid Aristoteles for å være for naturalistisk⁴ og for mye knyttet til lokale forhold i den athenske bystaten, men skriver at hans idé om klokskap er viktig. For å aktualisere Aristoteles bruker Måseide blant annet Stuart og Hubert Dreyfus sin analyse av ekspertkunnskap i boka *Mind over Machine* (Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986). En slik anvendelse av brødrene Dreyfus finner vi hos en del andre skandinaviske skribenter også (Flyvbjerg, 1991a, Kap. 2; Henriksen & Vetlesen, 2006, Kap. 16; Sando, 2006). Brødrene Dreyfus er interessant i denne sammenhengen fordi filosofen Hubert Dreyfus sine arbeider i særlig grad er rettet mot en overdreven forventning av hva datateknologi kan hjelpe oss med på det kognitive området.

Av de andre som løfter fram dydsetikken, nevner jeg først Richard Volkman som i en kritikk av Luciano Floridi påstått abstrakte "Information Ethics" (Floridi, 2008), skriver en artikkel som begrunner det tittelen signaliserer: "Why information ethics must begin with virtue ethics" (Volkman, 2010). Miguel Sicart bruker også dydsetikken i sin doktoravhandling om dataspill: "The Ethics of Computer Games" (Sicart, 2009). Sicart er inspirert (s. 13) av Matt McCormicks artikkel "Is it wrong to play violent video games?" (McCormick, 2001) som finner at verken utilitarisme (for eksempel G. Tavinor (2007)) eller kantiansk deontologi er i stand til å si at det å utføre simulerte drap i dataspill er moralsk problematisk, noe derimot aristotelisk dydsetikk kan si med den begrunnelse at slikt kan påvirke ens moralske karakter.

En dydsetisk innfallsvinkel vil også være godt egnet siden dannelse er et nøkkelbegrep i denne avhandlingen. Nå er ikke dannelse og dydsetikk synonymer, men de er historisk svært tett knyttet til hverandre. Både dannelse og dydsetikk handler om å forme personligheter eller karakterer med tanke på å mestre livet på en god måte for både en selv og sine omgivelser.⁵

Teknologien jeg undersøker, gir også et argument for valg av dydsetikk. IKT har utviklet seg gjennom femti år fra å være brukt bare av store institusjoner innen forskning, forvaltning og det militære, til å bli noe som så godt som alle i vårt samfunn bruker i dag. Ikke bare har IKT fått

4 "Aristoteles sin etikk er naturalistisk. Overfladisk betyr dette at det moralsk gode er det naturlige." (Hartvigsen, et al., 2000, s. 108).

5 "Dannelse består i å danne de evner og anlegg vi har, på best mulig måte. ... Vi dannes ikke bare av det som skjer med oss, men av det vi gjør. ... andre egenskaper utvikles i oss ved at vi gjør noe om igjen og om igjen, og derved utvikler en ny evne, en vane. Dydene er slike vaner" (Føllesdal, 2011, s. 112).

en allmenn utbredelse. De fleste bruker digitale verktøy store deler av dagen i både arbeid og fritid. Datamaskinen som universalverktøy har til de grader slått gjennom de siste 10-20 årene. Den store utbredelsen gjør at IKT er blitt et viktig område for enhver etikk som vil forholde seg til folk flest sin måte å leve livet på. Mens IKT sakens har strukturelle sider det er vel verdt å sette et etisk søkelys på, er det likevel hvordan den enkelte av oss bruker og misbruker IKT som får oppmerksomhet i de nyere utgavene av den IKT-etiske faglitteraturen. I et utvalg av de eksisterende lærebøker i IKT-etikk (Johnson, 2001; Kizza, 2003; Quinn, 2009; Spinello, 2011) drøftes i hovedsak hva slags problemer enkeltpersoner kan påføre andre. Hvordan den enkelte bruker IKT, er blitt et sentralt anliggende innen IKT-etikk. Dette fokuset på enkeltpersoner er også sentralt i enhver dydsetikk siden det handler om å utvikle det etiske subjektet, i motsetning til konsekvensetikkenes fokus på resultatet av hva vi gjør, og pliktetikkenes fokus på handlingen i seg selv.

Dette betyr ikke at handlinger og konsekvenser ikke er viktig i en IKT-etikk. I det hele vil valg av en hovedinnfallsvinkel for etisk teori ikke utelukke at man også bruker egnede aspekter fra andre teorier. Hovedfokuset i dydsetikk er på det etiske subjektet. Ved å utvikle egenskapene hos dette subjektet vil man måtte se hen til relevante normer og verdier for å karakterisere dydene. Aristotelisk dydsetikk er også i seg selv teleologisk siden hensikten er å danne et etisk subjekt der "den gode handling er selv et mål (telos)" (EN⁶ bok VI.5 1140b6), og lykken (*eudaimonia*) er målet for menneskelivet (EN bok X.6). Tradisjonelle pliktetiske emner som rettferdighet er også en del av klassisk dydsetikk. Moralfilosofen har den senere tiden forsøkt å knytte sammen igjen det som kantianismen forsøkte å fjerne fra sin dydsetiske rot (MacIntyre, 1985, Ch. 17; O'Neill, 1996). Kant forsøkte imidlertid å innlegge dydene i sin etikk ved å betrakte plikten som en dyd (Attfield, 2012, s. 101). En kontraktsetiker som John Rawls inkluderte også dyder i sitt system, men da som en implikasjon av overordnede prinsipper.⁷ Et dydsetisk hovedfokus utelukker altså ikke bruk av andre etiske teorier.

Den tette forbindelsen mellom dannelse og dyder, at IKT er blitt en teknologi for folk flest, at digital dannelse i barnehagen gjelder det enkelte barnets etiske kompetanse, og at dydsetikk ikke utelukker andre nyttige etiske innfallsvinkler eller korrektiver, er en begrunnelse for å bruke nettopp dydsetikk som overordnet etisk ramme. Hva slags dydsetikk og hva av den som er relevant i denne avhandlingen, avklares nærmere i kapittel 3.1.

Løgstrups metafysikk

Ved å anlegge en dydsetisk basis har jeg tatt vare på fokuset på enkeltmenneskets møte med og bruk av IKT. Siden det er en teknologi som står i fokus her, dreier dette seg også om teknologietikk. Innslaget av teknikk i dagliglivet da Aristoteles utformet sin dydsetikk, var sparsommelig, særlig sammenlignet med dagens allestedsnærværende IKT. For å utvide det teoretiske materialet med noe som er uttenkt også i møte med moderne teknologi, har jeg valgt å gå til den danske teologen og filosofen K. E. Løgstrup (1905-1981). Hans nærhetsetikk ville være relevant når det gjelder personfokuset, slik den kommer til uttrykk i *Den etiske fordring* (Løgstrup, 1956/1991) og *Norm*

⁶ EN = Aristoteles *Ethica Nicomachean*, sammen med Bekkers referansesystem. Den norske teksten følger Anfinn Stigens oversettelse (Aristoteles, 1973/2008) om ikke annet er nevnt.

⁷ "For once the principles of right and justice are on hand, they may be used to define the moral virtues just as in any other theory" (Rawls, 1973, s. 192).

og spontaneitet (Løgstrup, 1972/1993). Den dansk-tyske filosofen Ulli Zeitler har imidlertid påpekt i sin doktoravhandling om transportetikk (Zeitler, 1997), at Løgstrups sene arbeider, særlig hans metafysikk, viser seg å være fundamentet for hans nærhetsetikk (s. 84).⁸ Løgstrup begynte i den posthumt utgitte *Ophav og omgivelse – Metafysik III* (Løgstrup, 1984/1995) å utarbeide en miljøetikk, men rakk aldri å fullføre den. Zeitler viste at ansatsene likevel var tilstrekkelige til å inngå i en transportetikk. Andre har fulgt opp disse ansatsene hos Løgstrup i egne arbeider om miljøetikk (Christoffersen, 2012, Kap. 7.3; Jensen, 1994a).

Man kan innvende at det ikke er en opplagt overgang fra miljøetikk til IKT-etikk. Miljøetikk handler imidlertid om hvordan menneskers teknikk har skadet naturmiljøet, så slik sett er det i en miljøetikk også innebygget en teknologietikk. Zeitler brukte da nettopp Løgstrups metafysikk på dette området i en teknologietisk sammenheng. At det er mulig, begrunnes med at det er Løgstrups metafysikk generelt som er det jeg vil anvende, og ikke hans særskilte miljøetiske ansatser.

Det jeg har funnet særlig fruktbart i Løgstrups metafysikk, er knyttet til hans modell for menneskelig kultur og historie slik den er beskrevet i *Ophav og omgivelser* (Løgstrup, 1984/1995), kapittel 6. Kultur og historie oppstår i følge Løgstrup i skjæringspunktet mellom de fire fenomenene *sansning, forståelse, tilbakeholdenhet* og *behov/erobring*. Sansning og behovstilfredsstillelse (tilveiebringes ved erobring) som vi har til felles med dyrene, sikrer at vi overlever som biologiske vesener. Særegent for mennesket er forståelse og tilbakeholdenhet. Forståelsen går fort i behovstilfredsstillelsens tjeneste og gjør at vi lager oss verktøy for eroblingsformål. Teknologi oppstår altså i samvirket mellom forståelse og behov. For at alliansen mellom forståelse og erobring ikke skal løpe løpsk, må tilbakeholdenheten komme inn som en regulator.⁹ Løgstrup gir oss en modell for å forstå teknologiens plass i samfunnet og den enkeltes bruk av den ved å undersøke samspillet og spenningene mellom disse fire fenomenene. Særlig er alliansen mellom forståelse og behov godt synlig i vår tid. Etter hvert som teknologien har blitt mer og mer avansert, skaper den nye behov ingen drømte om tidligere (s. 49). Denne spiralen samsvarer med Bruno Latours forståelse av teknologi som et resultat av en forhandling mellom kultur og natur, mellom samfunnets behov og det teknisk mulige (Latour, 1988). Den menneskelige historie og kulturen handler i stor grad nettopp om hvordan teknologi har oppstått, og hvordan den brukes. Løgstrups modell vil derfor være nyttig for å kunne forstå både hvordan IKT oppstår, og hvordan den brukes og misbrukes. Nettopp i vår gjennomdigitaliserte tid inngår IKT på en eller annen måte i de fleste erobringer og behovstilfredsstillelser vi engasjerer oss i. For Løgstrup var det erobringen av den fysiske natur som var i fokus i hans miljøengasjement, og hvordan tilbakeholdenheten, næret av sansningen, kunne være et korrektiv mot å gå for langt i denne erobringen.

8 Løgstruptolkeren Svend Andersen støtter denne koblingen mellom Løgstrups metafysikk og etikk i artikkelen "Modtagelse eller oprør" (S. Andersen, 1991), der Andersen blant annet siterer en passasje fra *Ophav og omgivelse* der Løgstrup skriver at "[m]oral og æstetik er ikke sådan att holde ude fra hinanden" (Løgstrup, 1984/1995, s. 59). Estetikk i dette sitatet knytter an til Løgstrups sanseteori, som er en sentral del av denne metafysikken.

9 Kompakt uttrykker Løgstrup dette slik: "Kultur og historie får vi altså af fænomener, der er særlige for os, tilbageholdenhed og forståelse – og som korrelerer med behov og sansning, som vi er fælles med dyrene om. Kultur og historie bliver til af spændingen mellem erobring og tilbageholdenhed. Og kultur og historie får vi af samspillet mellem den avstandsløse sansning og den afstandsmægtige forståelse" (Løgstrup, 1984/1995, s. 48, mine uthevinger).

Avhandlingen vil bruke Løgstrups modell på de utvalgte IKT-temaene for å forstå hva som skjer, og for å vurdere dette etisk. Hva tilbakeholdenhet vil si i disse tilfellene vil være en hovedoppgave for denne analysen.

Materialet fra Løgstrups metafysikk drøftes mer inngående i kapittel 3.2.

1.5 Faglig ståsted og valg av metode

1.5.1 Teologisk teknologietikk

Denne avhandlingen har sitt faglige ståsted i skjæringsfeltet mellom filosofi og kristen teologisk etikk. Emnet er teknologi og barns bruk av den. En teknologietikk er i sin art rettet mot situasjoner og fenomener som er framkommet på grunn av produkter mennesker har skapt i en kulturell sammenheng. Avhandlingens gjenstand er dermed skaperverket i dobbelt forstand, både Guds skaperverk og det mennesket har frambrakt som medskaper. Jo mer teknologien utvikler seg, jo mer fjerner rammevilkårene for det menneskelige liv seg fra de vilkår menneskene levde under da Bibelen ble til. En kristen teologisk teknologietikk må derfor være noe mer enn en repetisjon av etiske posisjoner man måtte finne i Bibelen. Det betyr ikke at etiske prinsipper i Bibelen er irrelevante, men i den grad de kan anvendes, må de kontekstualiseres inn i vår teknologidominante virkelighet.

Jeg vil derfor støtte meg til Svend Andersens bestemmelse av teologisk etikk: "Teologisk etik er den kritiske refleksjon over den oppfattelse af den rette menneskelige handlemåde, som hævdes at følge af den kristne tro" (S. Andersen, 1998, s. 21). Dette kombinerer jeg langt på vei med det jeg oppfatter som Ian G. Barbour's ståsted i hans bredt anlagte teologisk forankrede teknologietikk *Ethics in an age of Technology* (Barbour, 1992, ss. 42-45).¹⁰ Han henter inspirasjon fra hele bredden av etikk i den kristne tradisjonen, ut fra hva som passer med den teknologien som skal drøftes.¹¹ Det betyr ikke en kristen etikk som baserer seg kun på direkte bruk av Bibelen som teknologietikk, for en rekke av de bibelske livsregler treffer ikke en rekke av nåtidens teknologiindiserte problemstillinger "such as the potential and dangers of computers, nuclear energy, or genetic engineering" (s. 43).¹² Samtidig søker han gjerne samarbeid med personer fra andre religioner og filosofiske systemer i arbeid med konkrete utfordringer som oppstår mellom teknologi og samfunn. I drøftingen av en teknologi bruker han så vitenskapen for hva den kan bidra med for å forstå teknologien i samfunnet, og moralfilosofien med tanke på samfunnsverdier og individuelle rettigheter. Barbour's metode drøftes mer i kapittel 1.5.3.

10 Boken er resultatet av the Gifford Lectures 1989-1991.

11 "a revitalized biblical faith could contribute significantly to new social goals and patterns of behavior" (Barbour, 1992, s. 55)

12 I Barbour sin redegjørelse for bruk av Bibelen i sin teknologietikk finner vi også formuleringer som ligner på Sven Andersens:

I maintained that theology is critical reflection on story, ritual, and religious experience, which are the primary religious phenomena. Scripture and tradition have been continuously reinterpreted in the light of new knowledge, categories of thought, and cultural situations. Because our outlook is limited and our conclusions tend to be distorted by self-interest, ethical reflection must always include self-criticism. We cannot expect to find in the Bible any easy answers to complex issues today, but we can try to identify in it some of the values that can guide us in our choices (Barbour, 1992, ss. 44-45).

1.5.2 Hermeneutisk-heuristisk metode

For å svare på det første forskningsspørsmålet, om hva slags digitale aktiviteter (IKT-temaer) som skal drøftes, anvender jeg en hermeneutisk-heuristisk metode. Materialet, observasjoner og intervjuer fra barnehager der barna brukte IKT, ble analysert med tanke på å finne fram til de relevante temaene for videre drøfting i del 3. Dette skjedde i en hermeneutisk prosess der materialet ble gjennomgått flere ganger ved ulike kvalitative metoder.

Siden hensikten var å finne emner i barnehagenes bruk av IKT som er verdt å drøfte etisk, var det i første omgang ikke en representativ beskrivelse av IKT-tilstanden i norske barnehager som var interessant, men en som fanget opp mangfoldet av slike IKT-aktiviteter. Det er emnenes karakter som var interessante, ikke deres utbredelse i og for seg. På den annen side var det lite interessant å drøfte en utbredelsesmessig helt marginal IKT-aktivitet, men den avveiningen ble gjort på et senere stadium etter at mangfoldet av mulige aktiviteter var beskrevet. En kvalitativ metode ble derfor lagt til grunn, men med et visst supplement av kvantitative data.

For å finne ut hvordan digitale verktøy faktisk brukes i barnehagene, måtte disse oppsøkes og undersøkes. Både personalet og deres tanker og erfaringer med bruk av IKT sammen med barna var en nyttig kilde, men også de faktiske aktivitetene barn deltok i med bruk av digitale verktøy. Siden denne undersøkelsen bare skulle utgjøre en innledende og problemreisende del, var det begrenset hvor omfattende den kunne være. Dette pekte i retning av et casestudium av noen utvalgte barnehager som brukte IKT sammen med barna, samtidig som de utvalgte casene viste forskjellig bruk av IKT i barnehagen.

Forundersøkelse – kandidater til feltarbeidet

For å finne fram til aktuelle barnehager måtte det gjøres en forundersøkelse. Denne måtte anlegges så bredt at det var mulig å finne fram til barnehager som hadde ulike måter å bruke digitale verktøy på. En enkel spørreskjemaundersøkelse overfor et større antall barnehager ville kunne tilveiebringe tilstrekkelig informasjon for å kunne se nærmere på de mest interessante i neste omgang. Ved å bruke et ikke alt for stort avkryssingsskjema ville det være enkelt å svare på undersøkelsen, og med et fritekstfelt i tillegg kunne de som ville, utdype ting nærmere.

Resultatet av forundersøkelsen er beskrevet i kapittel 4.1.

Feltundersøkelsen – kandidater til digitale fenomener

John W. Creswell skriver om casestudium som en metodologi der man undersøker et emne gjennom en eller flere undersøkelser knyttet til et avgrenset system (Creswell, 2007, s. 73). Mitt system var barnehager som bruker IKT sammen med barna. For å få fram fenomener som kan drøftes etisk, trengtes flere caser siden det ikke er å forvente at én barnehage har erfart alle mulige utfordringer og muligheter med barn og IKT.

Creswell skriver videre at casestudier bruker flere informasjonskilder, som observasjoner, intervjuer, audiovisuelt material, dokumenter og rapporter (s. 73). Jeg begrenset dette til to ganske ulike typer kilder, nemlig videoobservasjon av barn som bruker digitale verktøy, og intervjuer med

personalet som var involvert i det som ble videoobservert. Dermed fikk jeg både en observasjon direkte mot hovedemnet (barns bruk av IKT i barnehagen) og en tolket versjon av samme.

Et casestudium gav meg altså tilgang til materialet. Ut av dette skulle det så hentes emner for videre etisk analyse. Lincoln og Guba beskriver en heuristisk metode der man innsamler datamaterialet inntil antall nye emner som materialet avkaster seg går mot null, og at man samtidig holder omkostningene med å lete etter enda flere mulige emner på et rimelig nivå ut fra prosjektets tilgjengelig ressurser (Lincoln & Guba, 1985, s. 234). Lincoln og Guba antyder at et dusin innsamlinger¹³ er ofte tilstrekkelig, og kommer man opp i 20, har man nådd "well beyond the point of redundancy" (s. 235).

Forundersøkelsen gav materiale til å kunne velge ut barnehager for feltundersøkelsen. Siden hensikten altså var heuristisk og problemreisende for den andre hoveddelen av forskningsprosjektet, var det interessant å få representert et variert utvalg av digitale aktiviteter. Barnehager med mange forskjellige aktiviteter var derfor av interesse å gå videre med, samtidig som barnehager med andre typer digitale aktiviteter enn dem som allerede var plukket ut, var viktige å få med.

Etter flere samtaler med hver av barnehagene som ble kontaktet, stod jeg igjen med åtte barnehager der det ble foretatt tolv observasjoner og ti intervjuer. En barnehage ble undersøkt i tillegg til de 96 opprinnelig kontaktede, ut fra informasjon fra andre forskere at denne barnehagen drev med digital aktivitet som ville tilføre ny tematikk i forhold til de opprinnelig kontaktede.

For å få tak i så mange forskjellige aktivitetstyper med digitale verktøy som mulig, ble tidspunktene for nye videoobservasjoner gjort slik at jeg i størst mulig grad observerte digital aktivitet jeg ikke hadde observert tidligere. Før selve observasjonen ble barna forberedt av barnehagepersonalet, og nødvendige samtykkeerklæringer innhentet fra foresatte (se kapittel 1.6). Barnas aktivitet ble registrert med videoopptak gjort av meg.

Siden intervjuene skulle forholde seg til den forutgående observasjonen, var det ikke hensiktsmessig med en rekke standardiserte spørsmål til informantene. Siden observasjonene nettopp var plukket ut på grunn av deres antatte forskjellighet, ville standardspørsmål bare tilfeldig kunne treffe det som skjedde i observasjonene. Intervjuene med personalet ble derfor gjort som det Postholm kaller "uformelle, halvplanlagte intervjuer" (Postholm, 2005, s. 74) med tre introduserende samtaletema der det var naturlig:

1. Hva tenker du om den situasjonen der barna brukte digitale verktøy, som vi begge nettopp observerte? (Noen ganger var det ikke praktisk mulig med et intervju straks etter at observasjonene var gjort, og da falt dette bort eller ble tilpasset den endrede situasjonen.)
2. Hva tenker du generelt om de mulighetene barna får ved å bruke digitale verktøy?
3. Hva mener du er utfordringene og det risikable ved at barna bruker digitale verktøy?

Hensikten med intervjuene var å få tak i så mange emner om barn og IKT som mulig, og særlig de med klare etiske implikasjoner så langt personalet så slike. Dette passer bra med Fontana & Freys

13 'samples' i engelskpråkling litteratur.

semistrukturerte intervjuer der intervjuerens rolle er lett ledende med tanke på å få beskrevet fenomener (Fontana & Frey, 2005, s. 705).

Emner for diskusjon

En kvalitativ analyse av det innsamlede materialet ble brukt for å finne fram til emner som kunne bli etiske tema for videre diskusjon. Jeg benyttet en metode som ligner på det Postholm kaller den "konstant komparative analysemetoden" (Postholm, 2005, s. 87). Metoden består i å gjennomgå datamaterialet på en systematisk måte ved å lage 'kategorier' som man knytter til 'fenomener' i datamaterialet. Dette kalles 'koding'.

Denne avhandlingen står ikke i en samfunnsvitenskapelig sammenheng, men i en teologisk/filosofisk. Nicholas Rescher påpeker at filosofiens første og viktigste instrument er å kunne systematisere, og forstår filosofi som "the rational systematization of our thoughts on basic issues – of the "basic principles" of our understanding of the world and our place within it" (Rescher, 2001, s. 19). Min variant av metoden var å plukke ut emner for senere diskusjon. Det mener jeg først og fremst er et systematiseringsarbeid, så jeg velger å bruke begrepet 'systematisering' framfor 'koding' om det. Å kode oppfatter jeg mer som å plassere en merkelapp på noe, enn å formulere en kortbeskrivelse av et fenomen. Filosofisk er 'kategori' et grunnbegrep eller allmennbegrep, mens det min systematisering av datamaterialet plukker fram, er snarere foreløpig bearbejdede emner som slett ikke behøver være allmennbegreper. Framfor 'kategori' velger jeg derfor å kalle systematiseringens produkter for 'emner'.

Systematiseringen skjedde ved å gå gjennom datamaterialet flere ganger, men med ulike filtre eller spørsmålsstillinger. Samtidig var det viktig å la datamaterialet i størst mulig grad selv komme til orde i sin mangfoldighet. Hva slags filtre og spørsmålsstillinger som ble benyttet, er forklart mer inngående i kapittel 4.4.

Hensikten med feltarbeidet var som sagt ikke å foreta en representativ beskrivelse av forholdene i barnehagene, men å finne etisk relevante emner å kunne diskutere videre. Den siste utvelgelsen av emner som materialet enten direkte eller indirekte gav grunnlag for, måtte derfor gjøres ut fra et mer spesifikt fagetisk ståsted. Herman Tavani diskuterer i boka *Ethics & Technology* om IKT-etiske emner er unike (Tavani, 2004, s. 6). Noen mener at IKT har gitt oss nye og unike moralske utfordringer, mens andre benekter det nye i dette, og sier at det er bare gamle moralske problemer i ny teknologisk drakt. Kriminaliteten tar for eksempel gjerne ny teknologi i bruk, uten at det av den grunn er snakk om behovet for en ny etikk. Jeg mener man bør ha en mer åpen holdning og ikke prinsipielt avvise at IKT kan medføre etiske utfordringer som ikke uten videre kan løses med en tradisjonell tilnærming til moralfilosofi. IKT medfører ut fra sin teknologiske egenart at noen etiske utfordringer forsterkes i betydelig grad. Tavani skriver at måten vi fokuserer et tema på, er viktig for om vi oppfatter det som et nytt fenomen eller bare "the same old ethical issues reappearing in a new guise" (s. 8). Ofte må man forstå den tekniske siden mer inngående for å skjønne at det også dreier seg om en ny type etisk utfordring, mener Tavani.

En vinkling for å prøve å avsløre om teknologien medfører noen helt nye etiske problemstillinger,

er å ha fokus på "scope and scale" (s. 7), altså om teknologien gir utfordringer som i størrelse og/eller rekkevidde er helt forskjellige fra det som var mulig med eldre eller ingen teknologi. Dette er egentlig en del av spørsmålet om vi står over for noe som er **teknologispesifikt**. Hvis emnet har IKT som en forutsetning for sin eksistens, er det teknologispesifikt. Spørsmålet om størrelse og rekkevidde kan være en måte å avgjøre om emnet er teknologispesifikt på.

Beslektet er spørsmålet om teknologien bringer inn et helt nytt tidsaspekt. Etter hvert som datateknologien er blitt moden, er det nettopp reduksjon av tidsbruk som har vært den store gevinsten sammenlignet med den som gjaldt for eldre teknologi. Er tidsgevinsten i gitte tilfeller så stor at det oppstår (nye) etiske utfordringer nettopp ved maskinens og systemets enormt korte responstid? Medfører måten det digitale verktøyet presenterer sin "vare" på noe nytt? Måten et digitalkamera umiddelbart, og flyktig, kan vise resultatet på, er et eksempel på dette. Spørsmålet om et emne er teknologispesifikt i en eller annen forstand, vil derfor brukes som et utvalgs-kriterium i forhold til de mange emner som feltundersøkelsens materiale gir mulighet for å drøfte. Kriteriet brukes først og fremst på slutten av feltanalysen, men også i noen grad underveis for å redusere antall emner før den endelige utvalgsrunden der emnene skal omformes til etiske tema for drøfting.

1.5.3 Systematisk-diskursiv metode

Det andre og tredje forskningsspørsmålet er behandlet systematisk-diskursivt ved hjelp av metoden "reflective equilibrium" (Daniels, 2013) som i særlig grad er forbundet med John Rawls (Rawls, 1973, ss. 20, 48-51). På norsk kalles dette *metoden med reflektert likevekt* (MRL) (Baune, 1994, s. 74). Metoden går ut på å oppnå likevekt mellom singulære (etisk intuisjon) og generelle moraloppfatninger (etiske prinsipper). Likevekt oppnås ved at både de singulære og generelle oppfatningene, gjennom flere omganger med vurderinger, skal kunne justeres slik at oppfatningene konvergerer. Det oppnås likevekt på grunnlag av refleksjon. Likevekten er imidlertid labil i den forstand at nye innspill eller hendelser kan bringe likevekten ut av balanse, slik at konvergensprosessen må gjentas. Metoden åpner ikke bare for at etablert etisk teori kan justeres, men også at ny teori kan oppstå (Daniels, 2013).

Konvergensprosessen starter med en intuitiv oppfatning av hva som er etisk riktig å gjøre i en sak. I denne avhandlingen startet denne prosessen allerede med feltarbeidet og utvelgelsen av hva som skulle være tema for videre drøfting. Uten en slik intuitiv førsteforståelse av hvilke etiske utfordringer barn står overfor i bruk av IKT, ville det ikke være mulig å velge ut noen typer bruk av IKT framfor andre. Skjematisk og forenklet utgjør de tre forskningsspørsmålene tre hovedomganger med tilpassinger. I del 3 skjer diskusjonen ved en konvergens mellom det temanære materialet som forskningsspørsmål 2 gir svar på, og de helt generelle innspillene fra dydsetisk teori og Løgstrups metafysikk (forskningsspørsmål 3). Resultatet er til sist anbefalinger overfor barnehagene om hvordan digital etisk dannelse i barnehagen bør skje. Dette siste kan forstås som at ny etisk teori har oppstått. Det skjer imidlertid konvergensprosesser også innen hver av de tre nevnte hovedomgangene. Under svar på forskningsspørsmål 2 om diskursive innspill til det konkrete temaet vil det også være selvstendige vurderinger av disse innspillene for nettopp å begrunne nytten av innspillene.

Måten å hente inn stoff på til disse refleksjonene, er beslektet med Ian Barbour's beskrivelse i *Ethics in an Age of Technology* (Barbour, 1992), slik allerede antydnet i innledningen til dette kapittelet. Barbour mener at kristen etikk finnes i hovedsak i tre varianter, som han kaller (1) "the choice of the good" (s. 42), (2) "obedience to duty" (s. 43) og (3) "an ethics of response" eller "ethics of relationship or an ethics of context" (s. 43). Den første varianten er teleologisk, og dekker derfor både dydsetikk og utilitarisme. Den andre varianten er pliktetikk. Den tredje varianten beskriver han i utgangspunktet som den kristnes etikk under Åndens påvirkning: "Augustine held that the Christian virtues are by-products of love toward God" (s. 43). Men han utvider dette ved hjelp av Paul Lehmann og H. Richard Niebuhr til en relasjonsetikk som primært virker menneske-til-menneske, men som lett kan utvides til også å gjelde samfunnsmessige spørsmål. Barbour mener alle tre typene kristen etikk kan brukes når teknologi drøftes, men de egner seg mer eller mindre ut fra hva slags spørsmål som drøftes (s. 44). "Ethics of good" mener han er mest egnet når det er samfunnsverdier som drøftes. "Ethics of duty" er mest egnet for indrekirkelige forhold, men lite egnet overfor nye typer situasjoner og som motivasjon for handling. "Ethics of response" er derimot fleksibel og motiverer den enkelte til å handle.

Når dette skal anvendes på konkrete teknologier, baserer Barbour seg på to ytre kilder, i tillegg til den basis som hans kristne tro er forankret i. Den ene kilden er vitenskap som brukes til å predikere konsekvenser av bestemte teknologiske løsninger, og for å forstå samspillet mellom menneske og teknologi. Den andre kilden er moralfilosofien i dens arbeid med hva som er goder i samfunnet, og rettferdighet og frihet. Han løfter fram seks "values", belyst teologisk og moralfilosofisk, som han bruker som målestokk overfor den konkrete teknologien: sosial rettferdighet, mat og helse, meningsfullt arbeid, selvrealisering,¹⁴ deltakelsesfrihet og økologisk utvikling (ss. 55-56).

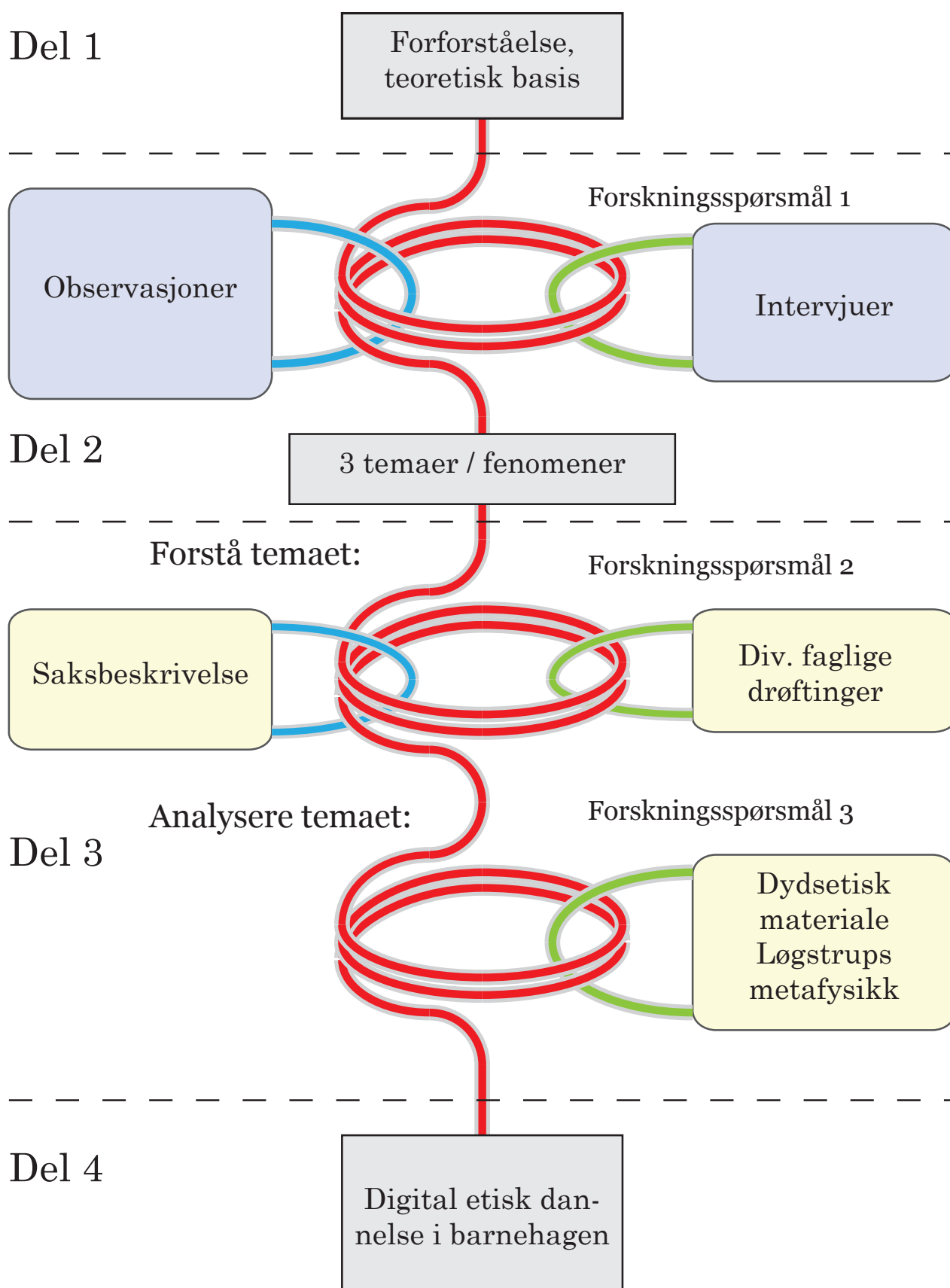
På samme måte som Barbour henter jeg inn kunnskap fra både relevant vitenskap og den allmenne moralfilosofien. Barbour vurderer teknologien i forhold til seks overordnede og ganske generelle verdier eller prinsipper. Jeg analyserer teknologien ut fra en generell etisk teori (dydsetikk og Løgstrups metafysikk), med testspørsmål rettet spesifikt inn mot den ene teknologien jeg drøfter. Selv om det jeg vurderer teknologien ut fra, er litt annerledes enn Barbour's verdier, er metoden likevel ganske lik. Min analyseteori er på den ene siden mer generell, men også mer konkret med sine testspørsmål. Det kan jeg gjøre fordi jeg vurderer én teknologi, mens Barbour drøfter hele bredden av teknologier.¹⁵

Metodeforløpet for hele avhandlingen kan illustreres med Figur 1 på neste side som også tjener som en visuell framstilling av avhandlingens struktur.

14 "personal fulfillment, which I consider essential to human dignity in a technological society" (Barbour, 1992, s. 56)

15 Han har egne kapitler om jordbruksteknologi, energi, datamaskiner, naturmiljøet, genteknologi, kjernevåpen og kontrollteknologi. Hans drøfting av datamaskinteknologien er foreldet i forhold til mitt prosjekt, for han skrev sin bok på et tidspunkt da datamaskiner var brukt i forskning og som kontormaskiner, mens spredningen til vanlige husstander ennå var i sin spede begynnelse. Internett forelå heller ikke for folk flest.

1.6 Avhandlingens struktur



Figur 1 - Avhandlingens struktur

De tre forskningsspørsmålene er ut fra den beskrevne metoden og teorien omformet til noen delproblemstillinger eller emner, knyttet til de ulike trinnene i avhandlingen. Disse gir samtidig avhandlingen en struktur for både arbeidsmåte og framstilling slik vist nedenfor. Det tilhørende kapittelnummeret er angitt i parentes til slutt.

Del 1 – **Teoretisk basis** (kap. 2-3)

- a) Hva forstås med *digital etisk dannelse*?
- b) Hvordan er *digital etisk dannelse* mulig sett i lys av barns moralske utvikling?
- c) Hva slags etiske teorier (hovedteori) er egnet som basis for å analysere bruk av digitale verktøy, og hvordan kan dette materiale operasjonaliseres i forhold til de temaene som skal drøftes i del 3? (kap. 3)

Del 2 – **Feltanalysen: bestemmelse av IKT-temaer verdt å drøfte** (kap. 4)

- Forskningsspørsmål 1: Hvilken konkret bruk av IKT i barnehagen er relevant å drøfte nærmere med tanke på et teknologietisk bidrag til digital etisk dannelse i barnehagen?
 - a) Hva slags digitale verktøy bruker barn i barnehagene?
 - b) Hvilke tanker har personalet om bruken av disse digitale verktøyene i barnehagen?
 - c) Hvilke av disse digitale verktøyene eller bruksmåtene er etisk relevante å drøfte med tanke på å innholdsbestemme *digital etisk dannelse* i en barnehagekontekst?

Del 3 – **Hovedanalysen: Drøfting av tre IKT-temaer** (kap. 5-7, ett for hvert IKT-tema)

- Forskningsspørsmål 2: På hvilken måte kan teknologietiske drøftinger knyttet til hvert av de tre IKT-temaene fra punkt 2c over brukes som diskursive innspill til barns digitale etiske dannelse?¹⁶
 - a) Hvilke relevante bidrag til forståelse av bruken av dette digitale verktøyet gis fra annet faglig hold?
 - b) Hvilke bidrag til den etiske analysen av dette temaet gis av den allerede foreliggende IKT-etiske debatten?
- Forskningsspørsmål 3: På hvilken måte kan teknologietiske drøftinger med basis i dydsetikk og ontologisk etikk gi bidrag til et pedagogisk program for digital etisk dannelse i barnehagen?
 - a) På bakgrunn av resultatet fra de to foregående punktene 3a og 3b, hvilke bidrag til å innholdsbestemme en *digital etisk dannelse* gir en analyse ved hjelp av de etiske teoriene som er presentert i del 1?

Del 4 – **Konklusjon og utblikk**

- Hovedteoriens egnethet som teknologietikk (kap. 8)
- Innspill til et program for *digital etisk dannelse* i barnehagen (kap. 9)
- Utblikk (kap. 10)

¹⁶ Spørsmålet er innholdsmessig likt forskningsspørsmål 2 slik det er formulert i kapittel 1.3, men avviker litt i ordlyden for at det skal fungerer riktig i oppstillingen her.

1.7 Forskningsetikk og jus

Retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) legger føringer for feltarbeidet i denne avhandlingen. Særlig aktuelt er behandling av personopplysninger, siden innhenting av slikt er konsesjonspliktig.

For dette prosjektet er det særlig viktig at barnas personvern ivaretas på en god måte siden de i denne forstand er en sårbar gruppe. Barnas IKT-aktivitet er videofilmet, og det skjedde i barnehagen, det vil si i en institusjon. Retningslinjene nevner at man må være særlig aktsom "når de menneskene som er gjenstand for forskning, har liten mulighet til å unngå å delta i forskningsprosessen, for eksempel når forskningen skjer som feltarbeid i en institusjon" (NESH, 2006). Ivaretagelse av barnas personvern ble gjort gjennom to trinn, etter at konsesjon var innhentet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS 22. mai 2009, med oppfølgende godkjenning 2. sept. 2009 av informasjonsskriv (se vedlegg i kapittel 12.3). For det første ble hele observasjonsprosessen drøftet og planlagt med de aktuelle barnehagene, blant annet med tanke på hvilke barn som kunne delta. Dernest ble det innhentet skriftlig samtykke på forhånd fra foreldre/foresatte til de aktuelle barna. Barnehagene stod for distribusjonen av informasjonsskriv og samtykkeskjema, og for innsamlingen av disse. Informasjonsskrivet til de foresatte inneholdt informasjon om forskningsprosjektet og hvordan barnas personsikkerhet skulle ivaretas.

Ved ett tilfelle skjedde det en misforståelse i forbindelse med innhenting av samtykke fra foresatte. Påbegynte opptak måtte avbrytes og slettes, og hele observasjonen gjentas på et senere tidspunkt etter at samtykkeerklæringene var kommet i orden. Dette gjaldt i ett spesielt tilfelle der barnehagen var på besøk på en barneskole hvor barna samhandlet ved bruk av IKT. Det viste seg å være uklarheter omkring samtykket fra foreldrene til skolens elever, grunnet flere ledd i kommunikasjonen mellom skolen og meg.

Videoopptakene dannet grunnlag for transkripsjoner til tekst, der alle personnavn er anonymisert kun til forbokstaver. Noen stillbilder er hentet ut av videomaterialet. I disse tilfellene er barnas ansikt fordreid. Det er aktiviteten til barna som har vært i fokus for denne avhandlingen, og ikke hvem barna er eller hva de måtte ha opplyst om seg selv. Om barna på opptakene skulle ha kommet med slike identifiserende opplysninger, er dette ikke tatt med transkripsjonene.

Intervjuene med barnehagens personale ble gjort med samtykke fra de intervjuede og barnehagens styrere. Det skjedde etter skriftlig forespørsel og planlegging sammen med barnehagene om tidspunktet for dette og hvem som skulle delta. Hvis de intervjuede eller jeg omtalte personer med navn, er dette gjengitt anonymisert i transkripsjonene.

Videoopptakene av observasjoner og intervjuer ble slettet 28. januar 2013, i god tid innen den fristen for dette som NSD satt til 1. august 2013.¹⁷

Gjengivelse av fotografiet *Figur 6* i kapittel 5 er lisensiert av NTB Scanpix. De øvrige illustrasjonene er mine egne.

17 NSD kvitterte for melding om behandling av personopplysninger i brev datert 22. mai 2009, og prosjektet fikk nr. 21294. Prosjektavslutning var da satt til 31. desember 2010. Denne ble senere søkt om å få forlenget, og det ble godkjent i e-post datert 8. mars 2010 med prosjektforlengelse til 1. august 2013.

1.8 Begreper, terminologi og notasjon

1.8.1 Tema og emne

Begrepene 'tema' og 'emne' brukes på norsk om hverandre av de fleste. 'Emne' bærer imidlertid i seg et potensial til å kunne bli noe annet, jfr. 'emne' forstått konkret som noe man for eksempel kan spikke til noe. Siden del 2 handler om å finne etiske emner som kan brukes i del 3 til nærmere drøfting, vil jeg skille mellom 'emne' og 'tema' nettopp på den måten at jeg i del 2 vurderer om en rekke *emner* kan bli *tema* for del 3. 'Tema' blir da det mer bearbejdede og utplukkede av en rekke 'emner'. Begrepet 'fenomen' vil også bli brukt synonymt til 'tema' i del 3.

Begrepene er allerede brukt slik i det foregående.

1.8.2 Henvisninger til transkripsjoner av feltmaterialet

Selv om transkripsjonene av feltmaterialet ikke offentliggjøres i sin helhet, vil det være viktig å vise at noe er forankret i bestemte deler av transkripsjonene og ikke bare generelt. Transkripsjonene er delt opp etter hvilken barnehage opptaket er gjort i, eventuelt hvilken sesjon i den barnehagen dersom det er flere, og om det er intervjuet eller observasjonen av barna. Transkripsjonene er linjebasert, slik at hver linje har fått et unikt nummer uansett barnehage.

En henvisning til en bestemt transkripsjonslinje gjøres med notasjonen [#nnnn] der nnnn er det unike linjenummeret.

En henvisning til en helt sesjon eller intervju gjøres med notasjonen [B] for en observasjon i barnehage B, [Bi] for et intervju i barnehage B, [C1] for første observasjon i barnehage C, [C2] for andre osv., [D1i] for første av flere intervjuer i barnehage D.

Linje og barnehage kan kombineres, for eksempel [A2-#1234] som betyr observasjon nr. 2 i barnehage A, linje 1234.

Transkripsjonene er gjort slik at informantenes dialekt er bevart rimelig bra. Tilsynelatende skrivefeil beror derfor på lokal uttale. Korte pauser er angitt med to punktumer, for at det ikke skal forveksles med tre punktumer som ellers angir at noe av det siterte materialet er hoppet over. Det gjelder i sin alminnelighet og i gjengivelse av transkripsjonene.

1.8.3 Typografien

Kursiv skrift brukes for greske og latinske ord som ikke er opptatt i norsk som fremmedord, for titler på bøker, spill o.l. i tråd med den anvendte referansenormen APA, og generelt for å markere viktig stoff eller vektlegge et bestemt ord i en setning.

Fet skrift brukes for å gi signaler om innholdet i et avsnitt i stedet for overskrift.

Understreking brukes for utheving i sitater når uthevingen er min.

Klammerparentes [] i et Aristoteles-sitat angir hvilket greske ord som er brukt i Rackhams utgave

av originalteksten.

1.8.4 Referansesystem og formatering

Avhandlingen følger referansesystemet til American Psychological Association versjon 6 av deres *Publication Manual* (APA 6), med de skjønnsmessige tilpassinger som manualen åpner for.¹⁸ En slik tilpassing er at påfølgende henvisninger til samme verk gjøres ved kun å anføre sidetallet der det ikke er tvil om referansen, framfor å angi full in line referanse. Henvisning til Internett følger APA 6 der det dreier seg om artikler og medieoppslag som med rimelighet kan anføres med tittel og forfatter eller institusjon, og da innsatt på vanlig måte i den samlede referanselisten til slutt (kapittel 11). Andre henvisninger til Internett gjøres i fotnoter og med oppgivelse av Internettadressen (URL).

Tabellene er utformet helt i tråd med APA 6 kapittel 5, bortsett fra noen tabeller som har fått ekstra hjelpelinjer mellom radene for å bedre lesbarheten.

18 "[A]uthors should balance the rules of the *Publication Manual* with good judgment" (American Psychological Association, 2010, s. 5).

Del 1 – Teori

2 Digital etisk dannelse

2.1 Dannelse og digital dannelse

De fire viktigste styringsdokumentene for de som skal bli barnehagelærere, er Lov om barnehager av 17. juni 2005 nr. 64 (*Barnehageloven*, 2012), Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (*Rammeplan for barnehagen*, 2011),¹⁹ ny rammeplan for barnehagelærerutdanning (*Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning*, 2012) og den tilhørende *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Stave, Tollefsrud, & Sand, 2012) (her kalt "*Retningslinjene*").

IKT berøres tre ganger i *retningslinjene*, blant annet slik:

Studenten ... har kunnskap om ulike pedagogiske og digitale verktøys betydning for å fremme barns lek og læring og hvordan disse kan brukes kreativt og kritisk (Stave, et al., 2012, s. 16).

Formuleringen "kreativt og kritisk" berører denne teknologiens dobbelthet. Digitale verktøy kan være til nytte og gagn, men formuleringen sier også at det er problematiske sider knyttet til disse. Det er all grunn til å ha et kritisk blikk på IKT når vi vet hvordan digitale verktøy åpenbart kan misbrukes hos større barn, ungdom og voksne. Digital mobbing, spilleavhengighet, datavirus og datakriminalitet er ting vi minnes om nesten daglig i massemedia. Den motstand en tredjedel av personalet i Nina Bølgans undersøkelse (*Barnehagens digitale tilstand*) viser overfor digitale medier (Bølgan, 2009a, s. 25), verken kan eller bør uten videre avfeies som en gammeldags holdning som den at man selv ikke er interessert i IKT, eller lignende. Slik kritikk bør man lytte til for nettopp å høre om den bunner i en sunn kritisk innstilling. I så tilfelle bør den tas på alvor.

Retningslinjene har under kunnskapsområdet "Barns utvikling, lek og læring" følgende beskrivelse av den kompetansen studenten skal ha ervervet seg ved fullført barnehagelærerutdanning:

[studenten] kan analysere og reflektere kritisk over profesjonelle og etiske utfordringer knyttet til pedagogisk arbeid med barns utvikling, lek, læring og danning (Stave, et al., 2012, s. 16).

Hvis vi knytter dette sammen med det nevnte "digitale verktøys betydning for å fremme barns lek og læring", ser vi at studenten – og dermed barnehagepersonalet – ikke bare skal kunne bruke IKT rent instrumentelt, men de skal også kunne analysere og reflektere kritisk over *etiske utfordringer knyttet til digitale verktøy i arbeid med barns utvikling, lek, læring og dannelse*. Indirekte knytter dermed retningslinjene begrepet dannelse/danning²⁰ til bruk av det digitale verktøyet i barnehagen. Dette kan vi kalle 'digital dannelse', et begrep som er brukt av flere tidligere (Søby, 2003; Thorvaldsen, 2010). Begrepet 'dannelse' og sammenstillingen 'digital dannelse' må bestemmes nærmere med tanke på videre bruk i avhandlingen.

¹⁹ Dersom 'rammeplanen' i denne avhandlingen brukes uten nærmere presisering, betyr det rammeplanen for barnehagen.

²⁰ I denne avhandlingen forstås dannelse og danning som synonyme begreper.

2.2 Beskrivelser av dannelse

'Dannelse' er ikke presist definert i faglitteraturen og har endret innhold opp gjennom historien. En innfallsvinkel er å ta begrepet i sin likeframme betydning, nemlig at noe dannes, formes, skapes. Spørsmålet er *hva* som formes, *til hva* (intensjonelt) og *hvordan* formingen skjer?

Antikkens *paideia* nevnes som et utgangspunkt, knyttet til "praktisk dømmekraft, moralske regler og fornuft" (Doseth, 2011, s. 13), eller *kalokagathia* som er en sammensmeltning av skjønnhet og dyktighet, for eksempel konkretisert i de opprinnelige olympiske leker (Myhre, 1996, s. 24). Nyttens av å omgås den greske antikkens idealer ble framholdt av nyhumanistene, blant annet Johann Gottfried Herder. Denne omgangen med idealene skulle føre til en indre åndsdannelse (Bildung) uten direkte tilknytning til yrke og stand (s. 97). Nyhumanistenes dannelsesforståelse ble, særlig etter 2. verdenskrig, kritisert for at den var for idealisert og tok for lite hensyn til menneskenaturens mørke karakter,²¹ samt at avstanden til den stadig mer spesialiserte yrkesutøvelsen ble for stor (s. 262). Til tross for denne kritikken, som gjorde at begrepet dannelse ble lite brukt en periode, er begrepet igjen kommet på dagsorden, uten at det har ført til konsensus om hva 'dannelse' egentlig er. Derfor er det ganske vanlig i fagartikler om dannelse at begrepet presiseres eller forklares nærmere. Steinsholt og Dobson betegner dannelsesbegrepets plastisitet og romslighet som genialt fordi den enkelte kan bruke det nesten som man selv vil.²²

Som et grunnlag for denne avhandlingens forståelse av dannelse, vil jeg se nærmere på hvordan dannelse/danning må forstås i Rammeplanen for barnehagen og i Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen.

2.2.1 Rammeplanen for barnehagen

Rammeplanens kapittel 1.3 "Danning gjennom omsorg, lek og læring" beskriver fyldig hva planen mener med dannelse. Tittelen synes å si noe om at dannelse er noe som skjer *gjennom* aktivitetene omsorg, lek og læring. Omsorg, lek og læring framstår her som et middel for dannelsen. Kapitlet starter likevel med å sitere formålsparagrafen (§ 1) i Barnehageloven, der disse begrepene er mer sidestilt enn kapitteloverskriften synes å ville si: "Barnehagen skal ... ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning ..." og alt dette kobles til "verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon". Læring og dannelse er her språklig sidestilt, mens

21 Sett fra et klassisk luthersk teologisk ståsted i Confessio Augustana (CA) er dette en relevant innvending på grunn av arvesynden (CA II). Samtidig er ikke mennesket dermed totalt demonisert. Gode gjerninger er mulig, men ikke som frelsesvei. CA VI taler om den nye lydighet og at troen "gute Frucht und gute Werk bringen soll" (*Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche: herausgegeben im Gedenkjahr der Augsbургischen Konfession 1930*, 1979, s. 60). Dannelse i dette lys må derfor forstås som et ideal å leve etter og arbeide mot, framfor å være noe som det er liketil å oppnå i fullt mon.

22 "Men det er nesten ingen som lenger vet hva dannelse er, eller hvilken underfundig historie dette begrepet har hatt i vår vestlige kultur. Det eneste vi vet, er at dannelse helt sikkert gjør oss godt, og at vi er på den sikre siden når vi som pedagoger bruker begrepet så ofte som mulig. Og vi kan jo nesten bruke det akkurat slik vi vil. Det finnes ingen stringent og klargjørende fasit å lene seg mot. Slik sett er dannelse derfor et genialt uttrykk. Med det kan man si hva som helst uten i grunnen å ha sagt noe som helst. ... Hvis vi tilfeldig slår opp i norske ordbøker på ordet dannelse eller danning, vil vi finne en imponerende liste av tilstøtende norske ord hvor *forming, kultivering, utvikling, oppdragelse, enkulturasjon, vekst, opplæring, kultur, utdanning/utdannelse, høyere utdanning, finkultur, veloppdragenhet, god fostring, sivilisasjon, allmenndanning og intellektuell disiplinering* kanskje er de viktigste" (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8-9).

kapitteloverskriften altså lot læring være en av måtene dannelsen skjer ved.

Hva rammeplanen legger i dannelsen, kommer særlig fram i dette avsnittet:

Den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet, ivaretas i formålet blant annet gjennom begrepene omsorg, lek, læring og danning.

I barnehagen er gjensidige samhandlingsprosesser med barn og voksne i lek og læring og hensynet til hverandre forutsetninger for barnets danning. Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Danning i barnehagen skal forankres i verdiene i formålet. Gjennom gode danningsprosesser settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette. Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg. Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling (Rammeplan for barnehagen, 2011, s. 15, mine understrekninger).

Det første man kan legge merke til, er dannelsen som *en selvrefleksiv livslang prosess*.

Utviklingsaspektet poengteres i teksten flere ganger. Dannelsen må derfor forstås som noe som gjør oss i stadig bedre stand til å mestre det vi møter i livet ("håndtere livet" i sitatet over).

Indirekte sier teksten også at innholdet i dannelsen blant annet er å kunne "gjøre etisk begrunnede valg". Hvis vi med det siste forstår at det å gjøre valg også er å handle, og at slike handlingsvalg er etisk begrunnet, så tenkes det at dannelsen faktisk gjør at vi handler moralsk i forhold til en eller annen norm. Denne normen er delvis konkretisert som verdier i "kristen og humanistisk arv og tradisjon" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 11).

Rammeplanen sier at dannelsen både er "mer enn" utvikling, læring, omsorg, oppdragelse og sosialisering, men at dannelsen også rommer alt dette. Skal dannelsen da bare forstås som et samlebegrep for utvikling, læring, omsorg, oppdragelse og sosialisering? Hvis "mer enn" derimot henviser til noe som kommer i tillegg til disse fem områdene, er det ikke et samlebegrep. Ut fra det jeg påpekte i avsnittet over, må dette "mer enn" da være å hente i menneskets selvinnsikt og moralske karakter. Når teksten dertil sier at "gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling", må teksten forstås dit hen at dannelsen ikke er noe som kommer på toppen av alt annet, som en slags bonus, men at dannelsen er en forutsetning for at andre evner og ferdigheter skal kunne utvikles best mulig.

Selvinnsikt, og det å "handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg", er altså dannelsens *hva*. Dannelsens *hva til*, dens intensjon, er dermed også angitt som at denne selvinnsikten øker, og at den moralske karakteren blir mer og mer i samsvar med de nevnte verdier.

Hvis man legger kapitteloverskriften til grunn, må dannelsens *hvordan* knyttes til omsorg, lek og læring. De omtalte samhandlingsprosessene og samspillet med omgivelsene viser hvordan man tenker seg at dannelsen utvikles i et sosialt fellesskap. Det er jo nettopp i et samspill med andre, der omsorg har sitt sted, at mye lek og læring også skjer. Som voksen kan man i noen grad lese seg til dannelsen, men for et ennå ikke lesekyndig barn er sosial påvirkning den eneste ytre kilden til å formes. Refleksjonen er derimot ikke avhengig av at man kan lese.

Den etterfølgende teksten i dette kapitlet i Rammeplanen utdyper hva omsorg, lek og læring skal være i barnehagen. Om omsorg sier den at barna skal bli "møtt med lydhørhet, innlevelse og vilje til samspill" (s. 16). Omsorg skal altså praktiseres i forhold til barna selv, og tanken er vel at barna skal lære omsorg ved å bli møtt med omsorg. Det er antagelig det som menes med utsagnet om at barnehagen "skal gi rom for barns utøvelse av empati og omsorg i hverdagen" (s. 16, min understrekning). Det er egentlig litt pussig at dette må sies, som om barna dermed gis en rett eller mulighet de ellers ikke ville hatt. Utsagnet er også passivt formulert. "Gi rom for" signaliserer at man vil fjerne noen hindringer som holder empatien og omsorgen tilbake. Meningen er antagelig å si noe om at på samme måte som barn mottar omsorg og nærhet fra personalets side, skal barnehagen også legge til rette for og oppmuntre til at barn skal utfolde sin egen omsorgsevne og empati. Siden dannelse er så sterkt knyttet til nettopp omsorgsfull handling og etisk refleksjon, er det å leve omsorgen ut i praksis i barnehagen, tenkt som en viktig måte å fremme dannelse på.

Lek ses på som en "grunnleggende livs- og læringsform" og som grunnlag for "allsidig utvikling". Leken gis også egenverd og knyttes til "den gode barndommen" (s. 16). Teksten sier imidlertid ikke noe mer om hvordan man tenker seg at lek bidrar til dannelse. Lekens sosiale funksjon er imidlertid åpenbar, så i dette ligger det noe i retning av dannelse.

Om læring sier teksten at det er nettopp "samspillet med andre mennesker" (s. 16) som er viktig. Læringen i barnehagen skal være starten på en senere tilegnelse av bred kompetanse. Det informasjonssøkende og initiativrike barnet skal få muligheter til dette, og særlig påpekes nytten av at barn sammen søker kunnskap. Det sies ikke direkte, men det virker som at det er det sosiale aspektet ved flere av aktivitetene som man tenker skal skape dannelse.

Dette kapittel 1.3 i Rammeplan for barnehagen har altså en forståelse av at dannelse angår utviklingen av selvinnsikt, dømmekraft, omsorgsevnen og det å kunne gjøre etisk begrunnede valg. Denne utviklingen fremmes i barnehagen gjennom sosialt fellesskap i lek og læring, ved at barna møter omsorg og får utøve omsorg selv.²³

På samme måte som det er *Rammeplan for barnehagen* som gir innhold til det som skal gjøres i barnehagene, er det de *nasjonale retningslinjene* som gir innhold til hva barnehagelærerutdanningen skal drive med.

2.2.2 Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen

Dannelse brukes i dette dokumentet i to forskjellige kontekster, nemlig om lærerens dannelse og

23 Et kontrollspørsmål er om denne forståelse gir god mening for alle de til sammen 37 stedene der 'danning' brukes i rammeplanen for barnehagen. Et premiss for at dette oppfylles, er at vi tar de fire leddene i den svært ofte brukte frasen "omsorg, lek, læring og danning" (ss. 5, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 21, 27, 29, 31, 33, 55 og 59) som delvis overlappende, men med 'dannelse' forstått delvis som et resultat av omsorg, lek og læring, slik analysen av rammeplanens kap. 1.3 over har kommet fram til. Frasen brukes ofte i sammenheng med "allsidig utvikling", hvilket understreker det formingsmessige ved disse tingene, noe som altså passer svært godt på det fjerde leddet 'danning'.

Begrepet 'danning' forekommer faktisk sjelden utenfor kap. 1.3 og utenfor fireleddsfrasen. De gangene det står mer alene, er det enten i sammenheng med holdninger og/eller verdier (ss. 17, 31), oppdragelse (ss. 18, 31), samhandling (s. 29), livslang læring (s. 33) eller å utvikle selvstendighet og trygghet (s. 34). Dette er alle attributter som knytter seg til etikk, sosiale aspekter eller læring, og altså innenfor det som definisjonskapitlet 1.3 i rammeplanen omhandler.

om barnas dannelse. Om barnehagelærerens dannelse heter det:

Barnehagelærardanning blir utvikla gjennom solide kunnskapar, ferdigheiter, generell kompetanse og fagleg reflektert profesjonsutøving. Utdanningsinstitusjonen legg til rette for ein danningsspross der studentane utviklar etiske og historiske perspektiv på eiga profesjonsrolle og kritiske perspektiv på samfunnsrolla til barnehagelærarprofesjonen og oppveksten til barn i eit moderne samfunn. Vitskapleg tenking og metode er integrert i utdanninga, og studentane utviklar analytiske, metodiske og praktiske ferdigheiter. Tverrfagleg samarbeid og problemløysing utgjer viktige læringsformer for studentane (Stave, et al., 2012, s. 12, mine understrekningar).

Det etiske aspektet ved dannelse er framme også her, slik som for barna i rammeplanen for barnehagen. Et kritisk perspektiv er også med, og selvkritisk er det i noen grad når man skal ha et perspektiv på egen profesjonsrolle og reflektere over profesjonsutøvelsen. Men det selvkritiske er avkortet til å gjelde bare profesjonsutøvelsen. Ferdighets- og kunnskapsaspektet er langt mer framtrødende her enn i rammeplanen for barnehagen, og rene analytiske evner er tatt med som en del av dannelsen. Tverrfaglig samarbeid anses viktig, og vil antagelig medføre en viss sosial læring. Dannelse er definert bredere enn for barna i rammeplanen for barnehagen, samtidig som den også er innsnevret til å gjelde læreren som profesjonsutøver. Holdninger og verdier er ikke nevnt med ett ord i dette avsnittet, mens teoretiske ferdigheter knyttet til vitenskap, tenkning, metode, historie og analyse er løftet fram.

Hvis vi ser på andre deler av retningslinjene, blir bildet noe mer nyansert. I retningslinjenes punkt 4.6 sies det at pedagogikkfaget skal bidra i dannelsesprosessen med "personleg vekst og utvikling" og "til etisk refleksjon" (s. 10). Her avgrensas ikke dannelsen til kun å gjelde profesjonsutøvelsen. Under kunnskapsområdet *Samfunn, religion og etikk* brukes begrepet "identitetsdanning" i møte med andre kulturer, og her nevnes også at denne identitetsdanningen har å gjøre med å skaffe seg både kunnskaper og holdninger (s. 17). Det jeg etterlyste i avsnittet over, finnes altså i andre deler av dokumentet.

Retningslinjenes omtale av dannelse i forbindelse med barna, er nærmest et ekko av rammeplanen for barnehage. Kwartetten "omsorg, lek, læring, dannelse" finner vi også i retningslinjene (ss. 11, 21) eller omformulert som "utvikling, lek, læring, dannelse" (ss. 15, 16). Omsorg og utvikling er imidlertid ikke synonyme begreper.

2.3 En foreløpig innholdsbestemmelse av 'dannelse'

Siden denne avhandlingen knytter seg til rammeplanens oppfordring til bruk av digitale verktøy i barnehagen, og siden slik bruk skal tilrettelegges praktisk og pedagogisk av blant annet barnehagelærere som nå utdannes etter de nye retningslinjene, vil det være *naturlig at det dannelsesbegrepet som brukes i avhandlingen, ikke avviker mye fra disse plandokumentenes dannelsesforståelse*. Noe mer enn det som så langt er referert fra disse dokumentene, må likevel sies for å knytte dannelse spesifikt mot bruk av IKT i barnehagen.

I artikkelen "Teknokulturell danning" henter Lars Løvlie inn betegnelsen 'grensesnitt' (interface) fra IKT-verdenen, nettopp fordi det moderne mennesket (kyborg²⁴) i stor grad forholder seg til

24 Løvlie bruker 'kyborg' i betydning en som deltar i cyberspace, dvs. i det digitale rommet. Andre bruker dette som en betegnelse på reservedelsmennesket.

andre og annet gjennom en skjerm ”enten det gjelder TV-en, PC-en eller vinduet i mobiltelefonen” (Løvlie, 2003, s. 353). Ti år senere kan vi tilføye lesebrettet som nok et slikt grensesnitt. Løvlie påpeker at dette tekniske grensesnittet er mer enn gjenstander og teknikk. Det er et møtested og det gir sosial anerkjennelse. Om dette sier han:

[G]rensesnittet introduserer en ”stedlogikk” eller topologi basert på det vi kommuniserer om, altså på topoi snarere enn på ting. Grensesnittet er en grense, men ikke i betydning hindring eller barriere. Grensen vender to veier, den forener og atskiller, den er interface og Janus-ansikt. Kyborgene er således stedet der natur og kultur, menneske og maskin møtes – en metafor for den ”rene” kommunikasjon (s. 353).

Å bringe inn grensesnittet i forståelsen av dannelse er fruktbart, særlig når IKT er tema. Dersom dannelse utvikles særlig gjennom sosiale relasjoner, må dannelsens sted også være der møtene mellom mennesker skjer. Det digitale grensesnittet er nettopp et slikt sted. Møtestedet er foreløpig lite brukt av barn før skolealder, men tas mer og mer i bruk. Barna vil med stigende alder forholde seg stadig mer til digitale møtestedet, inntil omfanget synes å flate ut en gang i tenårene. Men nettopp dette grensesnittet er også stedet for mange av de etiske utfordringene vi ser særlig hos større barn, som digital mobbing, sjikane, utestengelse, ryktespredning og så videre. Det kan virke som om mennesker strever med å ta den etikken vi bruker i tradisjonell sosial omgang, i bruk også i cyberspace. Det er noe med grensesnittet som får oss til å legge bort noen av våre holdninger, verdier og handlingsvalg, det vil si vår dannelse. Skal vi makte å leve i cyberspace, og noen vei utenom synes ikke å være realistisk i overskuelig framtid, må vi dannes for et liv innenfor dette grensesnittet også. Løvlie har mer å si om det:

Blant den klassiske danningens tre elementer: selvet, stoffet og transformasjonen, blir det siste elementet pedagogisk viktig, både teoretisk og didaktisk. Selvet og stoffet forblir riktignok sentrale instanser i danningen. Men danningens dynamikk finnes i grensesnittene, som igjen kan felles inn i utvidede kvalitative beskrivelser av vennskapet, kjærlighetsforholdet, omsorgsforholdet, samarbeidsforholdet, bare for å nevne noen. Grensesnittet er med og skaper den eksistensielle uro som tvinger til å finne nye steder for kommunikasjon. Av grensesnittet intensiveres møtestedet, for eksempel mellom lærer og elev. Man kan altså tenke seg en danningens topologi, det vil si beskrivelser av de ”steder” eller temaer som til sist kan utgjøre teknokulturens dialogiske dannelsingsinnhold (s. 355, mine understrekninger).

Dannelse er forming og dermed transformasjon av selvet. Det teknologisk skapte grensesnittet er altså etter Løvlies mening et viktig sted for dannelsens transformasjon i dobbelt forstand. For det første er grensesnittet teknisk konstruert og til stede rent geografisk der vi befinner oss når vi bruker digitale verktøy. For det andre finnes det i følge Løvlie også visse temaer som dette grensesnittet gir mulighet for, og som det selv tematiserer. Grensesnittets egen ”evne” og ”vilje” til å tematisere seg selv, er imidlertid tvetydig eller ambivalent, skal vi tro filosofen og musikeren David Rothenberg. Han lanserer tanken om at teknologi som vi er blitt velkjent med, også framstår som usynlig for brukeren som bare fokuserer på det teknologien skal gjøre for oss. Han har en viktig innvending mot denne teknologiens usynlighet:

On the other hand, the more powerful a technique, the more it remakes the world in the pattern of our wants. ... These tools not only remap, but rebuild the world, prefiguring our physical and conceptual environment with rules we would wish it to have. These tools are transformative, changing the ground as we figures are propelled within it (Rothenberg, 1993, s. 199).

Rothenberg skrev dette i 1993 i det Internett var i ferd med å bli tilbudt allmennheten, men

likevel en stund før det ble den vestlige verdens allemannseie. IKT er et slikt kraftig verktøy som virkelig er i ferd med å bygge en ny verden for oss – den virtuelle – som ikke er mer virtuell enn at mange lever ut store deler av sitt sosiale liv der, nettopp i det grensesnittet som teknologien tilbyr. Ved at IKT som artefakt blir usynlig eller oversett, det vil si at vi glemmer den og tror at det sosiale liv som leves på nettet, er et vanlig sosialt liv, så er vi altså i ferd med å bli transformert av teknologien. Ved å bli oversett unndrar teknologien seg å bli tematisert i seg selv.²⁵ Om Løvlie er klar over den faren, er usikkert. Han godtar grensesnittet som danningens sted, og det er sikkert en realistisk innstilling, men er han kritisk nok? Rothenberg gir oss i hvert fall en påminning om at grensesnittet selv må tematiseres, for at vi ikke skal bli manipulert til å tro at dannelsen i grensesnittet er upåvirket av teknologien. Det er ikke vilkårlig hvor dannelsen skjer også rent teknisk, for teknologi er ikke uten videre etisk sett noe nøytralt. Teknologien åpner og lukker for muligheter, og den er i seg selv en maktfaktor som vi gjør lurt i å ikke overse.

Hvordan skal så dannelsen forstås når Løvlie og Rothenberg tas med i betraktning? På slutten av kapittel 2.2.1 kom jeg fram til en foreløpig beskrivelse av dannelsen om at den "angår utviklingen av selvinnsikt, dømmekraft, omsorgsevnen og det å kunne gjøre etisk begrunnede valg. Denne utviklingen fremmes i barnehagen gjennom sosialt fellesskap i lek og læring, ved at barna møter omsorg og får utøve omsorg selv." Løvlies grensesnitt er møtestedet mellom menneske og teknologi, men på grunn av en teknologi som vil gjøre seg usynlig er det også et møtested mellom mennesker. Der skjer det dannelsen, riktignok teknologisk mediert dannelsen. Møtestedet mellom mennesker er et særlig sårbart sted der nettopp dømmekraft og omsorgsevne settes på spill på godt og ondt. Der står vi ansikt til ansikt (inter-face) med hverandre. Hvis møtestedet i tillegg er teknologisk mediert, oppstår det noen ukjente faktorer i dette møtet. Den som har et bevisst dannelsesprogram, må forholde seg reflektert og kritisk til dette teknologisk medierte møtestedet.

For å beholde mest mulig kontinuitet med dannelsesbeskrivelsen på slutten av kapittel 2.2.1, innarbeider jeg det Løvlie og Rothenberg bidrar med, som et tillegg. Hele dannelsesbeskrivelsen blir da slik:

Dannelsen angår utviklingen av selvinnsikt, dømmekraft, omsorgsevne og det å kunne gjøre etisk begrunnede valg. Denne utviklingen fremmes i barnehagen gjennom sosialt fellesskap i lek og læring, ved at barna møter omsorg og får utøve omsorg selv. Dannelsen skjer i grensesnittet der vi omgås andre mennesker, enten grensesnittet er teknologisk mediert eller ikke. Medieringen må verken overses, benektes eller flyktes fra, men tenkes kritisk inn med tanke på hvordan dannelsen skjer.

Dette er først og fremst en prosessbeskrivelse ved at den sier noe om at noe skal utvikles. Hva dannelsen i forhold til IKT vil si, er også stadig i endring fordi dette er en teknologi som endrer seg svært raskt. De etiske utfordringene som dannelsen etter denne beskrivelsen skal forholde seg reflektert til, innebærer også at det er vanskelig å si at man har oppnådd dannelsens mål, fordi en etikk som reflekterer, vil måtte være kontekstuell, både i forhold til involverte andre mennesker og i forhold til teknologien.

25 Dette ligner på Martin Heideggers *Gestell*, en beskrivelse av teknologiens vesen som utgjør en fare fordi den framstår som et vellykket system der mennesket duperes av at man ved å være bestillere, og får det man bestiller overfor dette systemet, tror de vesentlige svarene ligger i den *Bestand* som *Bestellung* frambringer, men glemmer å stille spørsmål ved det mer overordnede "Gestell" selv (Heidegger, 1962). (Se utdypende om *Gestell* på slutten av kapittel 3.1.2 og i fotnote 59 mot slutten av kapittel 3.2.1.)

2.4 Digital dannelse

Behandlingen av 'dannelse' i kapitlet foran viser at det etiske aspektet er en vesentlig del av dannelse, enten etikk er eksplisitt formulert som å "gjøre etisk begrunnede valg" eller indirekte ved at omsorg vektlegges. Det etiske aspektet bør derfor være like sterkt til stede i 'digital dannelse' dersom vi forstår attributtet 'digital' som dannelses sted eller område, som når vi tenker på dannelsens innhold. 'Digital dannelse' betyr altså ikke at dannelsen er digital, men er det som har med dannelse å gjøre når man anvender eller har kontakt med digitale verktøy. Hva dannelse vil si når man er aktiv på Internett, vil være et spørsmål om digital dannelse.

Selv med denne presiseringen er begrepet 'digital dannelse' langt fra veldefinert. Det er heller ikke noe nytt begrep. Kan tidligere bruk av begrepet bidra til en bedre presisering? For å svare på det, har jeg undersøkt bruken av 'digital dannelse' i elleve forskjellige skandinaviske tekster skrevet mellom 2003 og 2011.²⁶ Like komplekst som begrepet 'dannelse' er i sin alminnelighet, er begrepet 'digital dannelse' hos forfatterne bak disse tekstene. Jeg mener å kunne identifisere elleve forskjellige temaer som disse forfatterne innholdsbestemmer den digitale dannelsen ved. Ett av disse temaene er etikk, men gjenfinnes eksplisitt bare hos noen av forfatterne. Noen av de andre temaene har likevel etiske aspekter ved seg.

Det å være *innholdsprodusent*, og ikke bare konsument, nevnes i ni av de elleve tekstene som å tilhøre den digitale dannelsen. Å være innholdsprodusent innebærer også et ansvar der man må være seg bevisst hvilken makt det ligger i dette.²⁷ Da må man også kunne *tolke, reflektere og ha en kritisk tenkning*.²⁸ Til dette kritiske hører også en *teknologikritikk*.²⁹ *Identitetsdanning* gjennom en selvrefleksiv prosess berøres i de fleste undersøkte tekstene, og da særlig som en identitet som motstår mediernes press.³⁰ Nært beslektet er at man må *fungere sosialt* på en akseptabel måte også i digitale sammenhenger.³¹ *Toleranse* nevnes i de fleste tekstene, og det er en naturlig følge av rett sosialisering. Det å ha *kulturkompetanse* nevnes derimot bare i tre av tekstene.³² To av tekstene nevner kjennskap til opphavsrett og personvernlov (*jus*).³³ *Helhetsforståelse* i betydning å se seg som del av et stort fellesskap, og å se både seg selv og andre utenfra, framheves også som viktig.³⁴ Noen av tekstene snakker om digital dannelse som noe helt *generelt og strukturelt* som kompetanse i å anvende IKT.³⁵ Men da blir digital dannelse bare et samlebegrep for det man ellers forstår med digital kompetanse på et "lavere" plan. Beslektet, men likevel mer opplysende er

26 Baltzersen, 2009; Brandtzæg, 2005-01-18; UHRs utdanningsutvalg, 2011; Erstad, 2010; Haugsbakk & Nordkvelle, 2011; Hoem, 2003; Løvlie, 2003; Nyboe, 2009; Sjøby, 2003; Thorvaldsen, 2010; Vettenranta, 2007

27 UHRs utdanningsutvalg, 2011, s. 22. For ikke å forstyrre teksten unødig med en rekke in line referanser i dette avsnittet, legger jeg referansene unntaksvis i fotnoter.

28 UHRs utdanningsutvalg, 2011; Erstad, 2010; Haugsbakk & Nordkvelle, 2011; Løvlie, 2003; Nyboe, 2009; Thorvaldsen, 2010.

29 Erstad, 2010, ss. 110-111; Løvlie, 2003, s. 348

30 Thorvaldsen, 2010, s. 97; Vettenranta, 2007, s. 20

31 Baltzersen, 2009; Brandtzæg, 2005-01-18; UHRs utdanningsutvalg, 2011; Erstad, 2010; Haugsbakk & Nordkvelle, 2011; Løvlie, 2003; Sjøby, 2003

32 Erstad, 2010; Løvlie, 2003; Nyboe, 2009

33 UHRs utdanningsutvalg, 2011; Thorvaldsen, 2010

34 Erstad, 2010; Nyboe, 2009; Thorvaldsen, 2010

35 Brandtzæg, 2005-01-18; UHRs utdanningsutvalg, 2011; Sjøby, 2003

pedagogen Rolf K. Baltzersen modell for *digital kompetanse*, som jeg vil drøfte nærmere.

Baltzersen framstiller digital kompetanse som en pyramide med i alt seks lag eller trinn. Lagene består nedenfra og oppover av "Grunnleggende digitale ferdigheter", "Digital navigeringskompetanse", "Kildekritisk vurderingskompetanse", "Digital bearbeidingskompetanse", "Digital samarbeidskompetanse" og "Digital dannelse" (Baltzersen, 2009, s. 138). Nivåene bygger delvis på hverandre, men digital dannelse er altså det ypperste man kan nå innen digital kompetanse. De tekniske ferdighetene er dominerende på de to nederste nivåene, mens kulturelle (og etiske?) ferdigheter tiltar oppover i pyramiden.

Toppnivået "digital dannelse" beskriver Baltzersen som å vise "evne til velegnet deltagelse på internett som et offentlig rom (holdninger er det fremtredende)" (s. 137). Et annet sted beskriver han "den digitalt dannede lærer" som "å være faglig meningsprodusent i nettoffentligheten" (s. 155). Dette gjelder vel å merke læreren som har en forbildefunksjon overfor elevene. Mer allment gjelder at man skal "respekttere andre på nettet" (s. 158). Manglende respekt viser seg ved for eksempel ved at anonymitet senker terskelen for å bedrive digital mobbing, og ved en ukritisk spredning av personbilder uten samtykke. Baltzersen knytter imidlertid den digitale dannelsen primært til jus som fagfelt. Begreper som 'holdninger' og 'respekt' er derimot begreper som hører godt hjemme i etikk. Likevel vil jeg si at det spesifikt etiske aspektet ved digital dannelse hos Baltzersen kun er implisitt til stede.

Baltzersens modell er instruktiv i den forstand at den både sier at den gjør digital dannelse til et inklusivt begrep (digital dannelse forutsetter flere typer digitale kompetanser på et lavere nivå), at den viser litt om hvilke ferdigheter som må inngå for å nå et overordnet nivå, og at det normalt er en viss rekkefølge i en slik ferdighetsutvidelse. Refleksjonen og selvstendigheten øker oppover i pyramiden.

2.4.1 Spesifikt om etikk

Jeg påstod i innledningen til dette kapittel 2.4 at det etiske bør være sterkt til stede i 'digital dannelse'. Er den det hos disse forfatterne? Delvis. Det er påfallende å se at dette aspektet er fraværende i de fem eldste tekstene, men at det dukker opp hos Vettenranta i 2007 og er til stede hos alle de etterfølgende forfatterne i dette kapitlets undersøkelse. Jeg undersøker nærmere de som tematiserer etikk.

Mediapedagogen Soilikki Vettenranta går rett på det etiske når hun behandler dannelsen:

Samtidig som de unge i stadig større grad henter livsinnhold fra mediert underholdning, bør vi sette utvikling av etisk-moralske ferdigheter i fokus. ... For å utvikle en mediepedagogikk som styrker etisk-moralske ferdigheter og menneskelig vekst hos unge mennesker, må vi forstå forholdet mellom menneske og teknologi – ikke fra et teknologisk, men fra et filosofisk ståsted (Vettenranta, 2007, s. 19).

Etikk kalles her en ferdighet. Tenker hun da på en intellektuell ferdighet som det å kunne reflektere og resonnerer seg fram til etiske standpunkter? Hun henviser også til "et filosofisk ståsted", noe som kunne underbygge dette. Nå er det flere som har kalt etikk en ferdighet uten å intellektualisere det helt. Både Henriksen (Henriksen & Vetlesen, 2006, ss. 232-237) og jeg selv (Sando, 2006, ss. 31-38) knytter an til Dreyfus & Dreyfus sin læringsmodell (Dreyfus, et

al., 1986, ss. 16-51), og spør om man kan være etisk ekspert på dreyfusiansk vis? Det vil si, kan internalisert erfaring, intuisjon og automatikk styre ens etiske valg mer enn analyse og kalkyle? Dreyfusmodellen har også noe til felles med Baltzersens kompetansepyramide. Fra et dydsetisk ståsted vil "etisk-moralske ferdigheter" ikke være fremmedartet. Det er den rett utviklede personlighet som er best i stand til å handle dydsetisk riktig, og dermed altså har denne etisk-moralske ferdigheten.

Baltzersens beskrivelse av digital dannelse er todelt, og del to er å "respektere andre på nettet" (Baltzersen, 2009, ss. 155, 158-159). Han skriver innledningsvis (s. 137) at "holdninger er det fremtredende" ved digital dannelse. I hans utdyping (ss. 158-159) handler dette først og fremst om anonymitet på Internett og om de fristelser som deri ligger for nettmobbing, brudd på personlovgivning og utlegg av portrettbilder uten tillatelse. For å komme dette til livs må man "heller sørge for at elever utvikler ansvarlige holdninger". Det gjør de ved å lære "noe om regelverket" (s. 159). Gode holdninger, som å respektere andre på nettet, er nyttig. At man kan utvikle slike holdninger ved bare å lære noe om et regelverk, er vel tvilsomt.

Universitets- og høgskolerådets dannelsesutvalg av 2011 har en lignende formulering som Baltzersen. Etter å ha behandlet akademisk dannelse, forstått blant annet som å ha kritisk dømmekraft og være etterrettelig, kommer utvalget med et komprimert utsagn om etisk digital dannelse: "Etisk sett handler det ikke bare om etterrettelighet, men også om å respektere andre på nettet, følge opphavsrettslige regler ved publisering av andres arbeid og følge regler for personvern når man publiserer bilder etc." (*UHRs utdanningsutvalg*, 2011, s. 22). Når man i én setning skal si noe om det *etiske* i digital dannelse, ender utvalget opp med et utsagn der juridiske aspekter dominerer.

Medieviteren Lotte Nyboe har en interessant skjelning mellom digital *dannelse* som "begreb for mål og retning" (Nyboe, 2009, s. 15) og digital *kompetanse* som forutsetning og middel. Sett fra en teleologisk etisk innfallsvinkel handler digital dannelse om etikk, i den grad målene er knyttet til etiske verdier. Både dydsetikken og konsekvensialismen kan bidra til å drøfte og utforme slike mål og retninger for den digitale dannelsen.

Pedagogen Steinar Thorvaldsen er den av de undersøkte forfatterne som har flest referanser til etiske emner i sin beskrivelse av etisk dannelse. Han mener man må skjelne mellom de funksjonelle sidene av digital dannelse som har med kompetanse og ferdigheter å gjøre, og det som går ut over dette, som "... ærlighet, ansvarlighet, integritet og dømmekraft ... Digital dannelse er dermed et begrep for mål og retning ..." (Thorvaldsen, 2010, s. 98). Digital dannelse skal "representere et overordnet tankesett som ikke nødvendigvis endres i samme takt" (s. 99) som de teknologiske løsningene. Samtidig må den digitale dannelsen rette seg mot denne teknologien og bør derfor "i stor grad rette seg mot å ha gode *holdninger* som nettbruker. Digital dannelse innebærer høy etisk/moralsk våkenhet og refleksjon" (s. 99). Han skriver utførlig om Redd Barnas nettvettregler og nettikette generelt (ss. 103-104). I konklusjonen samler han dette i begrepet 'holdninger':

Det er ikke maskinene og mediene det handler om, men hva vi mennesker bruker dem til. Å oppøve gode holdninger i møte med den digitale verden er viktigere enn noen gang. Skolen bør være lærende organisasjoner med en digital kompetanse som rustet barn og ungdom til både

kulturell og samfunnsmessig deltakelse. I denne sammenhengen trenger vi nok både tekniske "vindmøller" og betryggende "vindskjermer" med gode filter i både hode og hjerte" (s. 105).

Høy etisk våkenhet og refleksjon må imidlertid være noe mer enn å følge nettvettregler. Siste del av sitatet henspiller på et kinesisk ordtak Thorvaldsen starter sin artikkel med: "Når forandringens vind blåser, bygger noen vindskjermer, mens andre bygger vindmøller" (s. 94). Han tenker seg altså at det tekniske kan dra oss langt avgårde og gi oss fart og driv, men vi kan ikke la denne driften føre oss ukontrollert av sted, og kontrollen og styringen må ligge i hode og hjerte.

Pedagogene Haugsbakk og Nordkvelle har gitt det nyeste bidraget til denne debatten blant dem jeg har undersøkt her. De ser svakheter ved de tidlige forsøkene på å bestemme digital dannelse der etiske og verdimeslige forankringer i beste fall kun indirekte er til stede. Dette fraværet av etikk i deler av debatten om digital kompetanse i skoleverket knytter de til Adornos begrep 'halvdannelse' der etikken er blitt usynlig:

Det er bemerkelsesverdig at egenskaper knyttet til etisk utøvelse og utførelse er drenert bort fra dette diskursive landskapet, slik at verdier og holdninger i stor grad er borte fra vokabularet. Adorno foreslår at dannelse slår over i halvdannelse når individene ikke reflekterer over de kulturelle elementer som anses som dannende: «den kritiske selvrefleksjon over halvdannelsen, som den med nødvendighet utvikler seg til» (Adorno, 1988, s. 79). Halvdannelsen er en «devaluert dannelse» i den betydning at verdier, etikk og politikk er forduftet (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 345).³⁶

Som det seneste bidraget har de også anledning til å kommentere noen av de andre bidragene jeg har analysert her. De har kritiske bemerkninger til det som har å gjøre med etikk og holdninger:

Noe lignende skjer når forsøkene på å etablere nye filosofiske ståsted for å forholde seg til nye medier i hovedsak søkes i etablerte forestillinger om «moral, etikk og ansvar» (Vettenranta, 2007, s. 20). Dette ender gjerne i diskusjoner om «nettikette» – regler og normer for skikk og bruk på nettet (Thorvaldsen, 2010). På denne måten blir ideer om «digital dannelse» redusert til anvendelse av klassiske dannelsesidealer i nye kontekster. Tenkningen om dannelse gir dermed prioritet til helhet og sammenheng på bekostning av refleksjoner omkring nye dannelsesformer i møte med helt nye utfordringer. Her bekreftes det at dannelsesbegrepet er karakterisert av å være en kontingsformel [sic.], et nytt ullent honnrord i diskusjonen om medier og utdanning (Baltzersen, 2007) (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 351).

De fleste av dem jeg har undersøkt blir altså kritisert av Haugsbakk og Nordkvelle, og kritikken er beslektet med min egen om at etikk ikke må reduseres til å følge regler. Når dette ses i sammenheng med Haugsbakk og Nordkvelles henvisning til Adornos påpeking av halvdannelsens problem, viser det hvor lett det er å overse nødvendigheten av etiske refleksjoner i forbindelse med nye utfordringer og nye dannelsesformer. Dermed gir Haugsbakk og Nordkvelle en begrunnelse for hvorfor det er behov for slike drøftinger som denne avhandlingen gir et bidrag til.

2.4.2 Sammenfatning

Begrepet 'digital dannelse' synes å ha blitt definert ut fra to litt forskjellige utgangspunkter. Det første utgangspunktet er 'digital kompetanse', som man utvider med noe av mer allmenn karakter, slik som 'sosial kompetanse' og 'kulturell kompetanse'. I denne utvidelsen er det i senere år også

³⁶ Referansen til Adorno, 1998 er "Adorno, Th. W. (1988). Halvdannelsens teori. *Agora*, 6(2), 55-79." (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 355)

lagt til et etisk-juridisk toppsjikt som skal regulere de andre kompetanseområdene. Et klart eksempel på dette er Baltzersen med sin pyramide der 'digital dannelse' utgjør toppen. Flertallet av de undersøkte tekstene synes å ha dette utgangspunktet.

Det andre utgangspunktet er å bruke dannelsesbegrepet om det å være en aktiv deltager i det digitaliserte samfunnet. Lars Løvlie står klart i en slik tradisjon der kommunikative evner settes høyt sammen med åpenhet for den annerledesheten man kan møte i grensesnittet. Haugsbakk og Nordkvelle vil jeg også plassere her, selv om de for egen del kritiserer at digital dannelse blir redusert "til anvendelse av klassiske dannelsesidealer i nye kontekster" (Haugsbakk & Nordkvelle, 2011, s. 351). Thorvaldsen prøver å plassere seg blant disse, men befinner seg hos dem med det første utgangspunktet når han skriver at digital dannelse er evnen til å "orientere seg i – og forholde seg til – digitale omgivelser" (Thorvaldsen, 2010, s. 98). Nyboe synes også å ha et dannelsesutgangspunkt mer enn et kompetanseutgangspunkt når hun skriver at digital dannelse henviser "til en samtidig bred kulturell kompetence, der forbinder sig med den fortsatte teknologiske utvikling og digitale medievirkelighet" (Nyboe, 2009, s. 98).

Det er ikke vannrette skiller mellom dem som anvender disse to utgangspunktene, noe for eksempel sitatet fra Thorvaldsen viser. De tekstene jeg har studert, er derfor rimelig samstemte om at følgende elementer hører med til digital dannelse, her reformulert av meg:

- Evne til å være meningsprodusent på Internett
- Refleksjon over bruk av IKT generelt, og ens egen bruk av IKT
- Forståelse av at IKT er identitetsdannende
- Forståelse av IKT som en viktig sosialiserende faktor
- Forståelse av IKT som et kulturelt møtested, og av at det krever tolerant oppførsel
- Kunnskap om relevant lovverk som IKT-bruker, for eksempel knyttet til personvernet
- Etisk refleksjons- og handlingskompetanse ut over nettikette

Flere av disse elementene vil være overlappende. Det gjelder særlig etikk som bør tenkes inn alle steder, for eksempel er det viktig å ha en etisk kompetanse når man er innholdsprodusent på nettet.

2.5 Digital etisk dannelse

Det etiske aspektet inkluderes altså mer og mer i nyere norske drøftinger av digital dannelse, og bør også ha en selvsagt plass siden man til alle valg og aktiviteter kan stille spørsmål som "er dette rett?", "er dette godt?", "er dette tjenlig?", og tilfelle etter hvilken rett eller hvilke verdier og mål? For å understreke at det er den etiske siden ved digital dannelse som skal være i fokus i denne avhandlingen, vil jeg kalle dette "*digital etisk dannelse*", slik allerede lansert i kapittel 1.2. Dette er et nøkkelbegrep i avhandlingen, selv om begrepene 'dannelse' og 'digital dannelse' er komplekse, og konsensus mangler, slik jeg har vist. Å innholdsbestemme *digital etisk dannelse* nærmere vil være en av hovedoppgavene i avhandlingen.

Kunne jeg ha brukt det allerede etablerte begrepet 'digital dømmekraft' som brukes i skolens læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2012) i stedet for 'digital etisk dannelse', og dermed lansert

det som anvendelig for langt yngre barn enn de på ungdomstrinnet? Kristin Emilie W. Bjørndal drøfter begrepet 'digital dømmekraft' kritisk i sin PhD-avhandling fra 2012 (Bjørndal, 2012). Hun knytter 'digital dømmekraft' først og fremst til Hanna Arendts dømmekraftbegrep (ss. 44-58), som igjen beror på både Aristoteles' *fronesis*-begrep (se kapittel 3.1 her) og Kants begrep om den reflekterende dømmekraft. Bjørndal knytter også 'digital dømmekraft' til dannelsesbegrepet (ss. 61-64), og slik sett kunne man tenke seg 'digital dømmekraft' som henimot et synonym for 'digital etisk dannelses'. Som vi så i foregående kapittel, sier 'digital dannelses' både for mye og for lite i forhold til mitt anliggende her. Det samme gjelder for dømmekraftbegrepet slik Bjørndal tilrettelegger det. For å beholde et fokus inn mot det etiske i både dannelsen og for så vidt også dømmekraften, holder jeg derfor fast ved formuleringen 'digital etisk dannelses' for denne avhandlingen.

Digital etisk dannelses i *barnehagen* er svært lite tematisert i den faglige diskusjonen. Geir Winje har et tilløp til det med et eget lite kapittel "Ethiske utfordringer" (Høiland & Winje, 2010, ss. 19-20), men han kan ikke se at etiske aspekter ved digitale verktøy utgjør noen prinsipiell forskjell fra slike aspekter ved andre verktøy. Winje berører her den debatten jeg nevner i kapittel 1.5.2 om hvorvidt IKT utgjør et spesielt felt for etikken, eller om det ikke er det. Argumentene for at dette må betraktes som i det minste en egen gren innen anvendt etikk, er at digital teknologi har frambrakt en del muligheter som er helt nye i forhold til annen teknologi, særlig knyttet til det nevnte "scope and scale" (Tavani, 2004, s. 7), det vil si at rekkevidde og omfang er betydelig større enn for annen teknologi (se kapittel 1.5.2). Datamaskinen er en universalmaskin som brukes til svært mange forskjellige ting, og den er dermed blitt et meget effektivt verktøy. Teknologien er også distribuert over hele befolkningen til en stadig lavere pris og med større og større virkefelt og virkeevne ("scope and scale"). Nye anvendelser dukker stadig opp, noe som fører oss ut i det som James Moore kaller "policy vacuum" (Moor, 2008/2005, s. 32), det vil si at vi ikke helt vet hva som er rett og gal bruk av disse nye mulighetene. Dette henger også sammen med at helt nye muligheter lett skaper noe Moor kaller "conceptual muddle" (s. 33), fordi vi ikke helt vet hvordan dette nye skal forstås og vurderes. Begrepsmessig grumsete farvann og handlingsuklarhet er i og for seg ikke noe nytt i forhold til ny teknologi i sin alminnelighet. Men på grunn av datateknologiens store rekkevidde og enorme arbeidskapasitet blir IKT-etikk noe prinsipielt forskjellig fra det meste annet innen teknologietikk. Forskjellen ligger i Tavanis "scope and scale".

Den nevnte rikholdige internasjonale litteraturen om IKT-etikk tematiserer som nevnt i kapittel 1.1.2 barns bruk av IKT i svært liten grad. Den har imidlertid tematisert det å beskytte barn mot pornografisk innhold på Internett. Dette vil kunne være relevant i norske barnehager også i den grad barna har tilgang til Internett. Men var dette det eneste relevante temaet å drøfte i forbindelse med barn og IKT i barnehagen, var jobben for så vidt gjort allerede i de nevnte referansene over. De kunne bare anvendes på norske forhold, og man måtte få på plass en tilsvarende norsk parallell til Child Internet Protection Act.

Nå er barns befatning med digitale verktøy mer omfattende og variert enn bare å surfe på Internett. Men ikke alle slike aktiviteter innebærer etiske problemstillinger. Dermed står vi overfor spørsmålet om *hva* som bør være *gjenstand* for en særskilt etisk digital dannelsen i norske barnehager, og *hvordan* det etiske i den digitale dannelsen skal *forstås* og *praktiseres* i forhold til disse "gjenstander".

2.6 Forutsetninger for etisk dannelselse i barnehagen

Hvilke forutsetninger har barnehagebarn i det hele tatt for å tilegne seg en etisk dannelselse? Det fagområdet som har befattet seg mye med dette, er utviklingspsykologien. Emnet behandles imidlertid i en rekke av lærebøkene i etikk som brukes i lærerutdanningene i Norge. Innholdet er ganske ensartet og tilsynelatende statistisk. Lawrence Kohlbergs stadieteori gis stor plass hos de fleste (Christoffersen & Selvik, 1999, ss. 75-82; Eidhamar & Leer-Salvesen, 2008b, ss. 91-95; Henriksen & Vetlesen, 2006, ss. 115-130; Leer-Salvesen, Hølen, & Eidhamar, 2001, ss. 142-147), litt mindre hos andre (Bergem, 1998, ss. 36-37; Christoffersen, 2012, ss. 102-104; Johansson, 2002, ss. 173-174; Tholin, 2003, ss. 92-93). Stadieteoriens kritikere gis også plass, særlig Carol Gilligan (Gilligan, 1982). Som et litt nyere bidrag nevnes forskningen på empati, gjerne knyttet til Martin Hoffmans arbeider. En av de nyeste bøkene på feltet, John Gibbs' *Moral Development & Reality* fra 2010, har en undertittel som understreker at Kohlberg og Hoffman fortsatt er å regne med: "Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman". Boka bruker mye plass på å drøfte Kohlberg og Hoffman, og konkluderer rett og slett med at "Kohlberg's and Hoffman's theories need to be taken together for a comprehensive understanding of basic moral development" (Gibbs, 2010, s. 227). Siden disse to fortsatt sies å være aktuelle i 2010, vil jeg derfor redegjøre litt for både Kohlbergs og Hoffmans teorier om moralsk utvikling, men også for nyere arbeider gjort av Jonathan Haidt.

Kohlbergs teori er kognitivistisk, og den er stadie- og nivåorientert. Det første nivået kaller han det prekonvensjonelle, og det er karakterisert ved at barnet er mottagelig for kulturelt gitte regler og karakteristikk om rett og galt. Han forstår disse i forhold til straff eller belønning, eller ut fra autoriteten og makten til dem som formidler reglene. Nivået har to stadier. I det første stadiet er barnets vurdering styrt av de fysiske konsekvensene av handlingen. Det styrende er å unngå straff og å ta hensyn til den som har makt over en. Det andre stadiet kaller han "The Instrumental Relativist Orientation" (Kohlberg, 1981, s. 17). Det handler om hva som tilfredsstillende en selv, og av og til også andre. Verdier som gjensidighet, rettferdighet og deling er til stede, men de tolkes fysisk og pragmatisk, og gjensidighet handler om å utveksle enkle goder.

i følge Kohlberg er den moralske utviklingen hos barn i barnehagealder slik at de styres av straff, belønning og forholdet til myndighetspersoner. Men denne utviklingen er også påvirket av sosial erfaring, noe barn får i godt monn i barnehagen. Så spør det hva slags erfaring og hva slags dannelselse dette fører til. Siden dannelselse også er et langsiktig prosjekt, kan det man tilegner seg også på et prekonvensjonelt nivå være en del av dette langsiktige prosjektet. Begrunnelsen og motivasjonen for hvorfor man ikke skal ta bilde av vennen sin i intime situasjoner, kan være én som femåring, en annen som 12-åring og en tredje som 20-åring, og allikevel kan handlingsregelen være den samme hele tiden: ikke ta bilde av andre i intime situasjoner.

Psykologen Martin L. **Hoffman** har levert viktige arbeider i forståelsen av empati, prososial atferd og moralsk utvikling. Han plasserer empati som en slags drivkraft til moralsk atferd og utvikling, men også som noe som styrker kognitive aspekter (Hoffman, 2000, s. 3). Hoffman gir altså plass for kognitive aspekter, men har også innvendinger mot den kognitive utviklingsteorien hos Kohlberg ved at det kognitive får for stor vekt i hva som er moralsk utviklingen.

Hoffman definerer empati som "an affective response more appropriate to another's situation

than one's own" (Hoffman, 2000, s. 4). Empati er altså en kombinasjon av en følelse og en handling ovenfor en annen. Skal empatien være prososial, må den være motiverende og ha en drivkraft i seg. Denne drivkraften kaller han empatisk distress, og er en urofølelse av å ville hjelpe. Uroen oppstår når man ser noen som plages, og uroen avtar dersom man griper inn på en eller annen positiv måte (ss. 30-31).

Empatien vekkes på fem måter, i følge Hoffman. De tre første, *mimikk*, *klassisk betinging* og *direkte assosiasjon*, er primitive, automatiske og ufrivillige (Hoffman, 2000, ss. 37-48). Hoffman hevder at disse tre empatiske formene finnes allerede hos spedbarn og førspråklige barn (s. 48). De er ikke noe som må læres, men noe som virker av seg selv og raskt. De to siste måtene empatien kan vekkes på, er ved *formidlet assosiasjon* og *rolletaking*. Dette er langsomme prosesser som gjerne krever språk og evne til å leve seg inn i en annens situasjon. Rolletaking beskriver Hoffmann som en empatisk distressmekanisme innenfor det kognitive området. Dette utvikles videre gjennom hele barndommen og ungdommen. Ettersom det kognitive utvikles, utvikles også forståelsen av hva som skjer ved empatisk distress, og hvordan det skal møtes. 2-3 åringen begynner å se sammenhengen mellom årsak og virkning og hvordan dette henger sammen med følelser og ansiktsuttrykk. 4-5 åringer skjønner at de samme hendelsene kan forårsake forskjellige følelsesmessige reaksjoner hos forskjellige mennesker, og at man også kan kontrollere hva slags handlinger som følger av følelsene.

Hoffman og andre som har arbeidet med empati fra en utviklingspsykologisk vinkling, gir et viktig korrektiv til, eller utvidelse av, den kognitivistiske tradisjonen. Kohlbergs første nivå med regelfølgning motivert ut fra straff og belønning blir korrigert med at barn også viser prososial atferd helt fra fødselen av. Den prososiale atferden inntreffer altså før det kognitive aspektet gjør seg gjeldende, og når det kognitive inntreffer, så erstatter ikke det empatien, men gjør den bare enda mer kompleks og avansert.

Psykologen Jonathan **Haidt** er talsmann for en syntese innen moralpsykologi der sosiobiologi og hjerneforskning tas mer med i betraktning enn tidligere. Haidt utvikler i tråd med dette det han kaller "the social intuitionist model (SIM)" (Haidt & Bjorklund, 2008, s. 181). Kjernen i modellen er at handlingsvalg skjer på grunnlag av en hurtigvirkende etisk intuisjon som så eventuelt i etterkant følges opp av en langsom *ex post facto* etisk refleksjon som helst fungerer forsvarende overfor den allerede utførte handling (Haidt, 2001, s. 817). Intuisjonen påvirkes av to ytre kilder, oftest av andres etiske valg (judgment) og noen ganger av andres etiske begrunnelser (reasoning). At man derimot på egen hånd skulle kunne komme fram til en etisk refleksjon som påvirker ens framtidige handlingsvalg eller etiske intuisjon, er noe Haidt nesten bare tillegger filosofer.³⁷ Det at det først og fremst er andre som kan påvirke ens etiske intuisjon, gjør at modellen kalles *sosial* intuisjonistisk.

I spørsmålet om dannelsens mulighet i barnehagen er denne modellen interessant nettopp ved sin sosiale profil. Modellen gir nemlig omgivelsene stor innflytelse over hvordan den etiske intuisjon

37 Haidt åpner ørlite for selvrefleksjonens mulighet i sin modell: ". . . the reasoned judgment link, recognizes that a person could, in principle, simply reason her way to a judgment that contradicts her initial intuition. The literature on everyday reasoning (Kuhn, 1991) suggests that such an ability may be common only among philosophers, who have been extensively trained and socialized to follow reasoning even to very disturbing conclusions . . . but the fact that there are at least a few people among us who can reach such conclusions on their own and then argue for them eloquently . . . means that pure moral reasoning can play a causal role in the moral life of a society" (Haidt, 2001, s. 829).

kan endres og utvikles, altså hvordan dannelse er mulig. At han i liten grad åpner for selvrefleksjon som middel til å endre egne etiske valg og begrunnelser, er derimot en mangel ved modellen dersom den skal kunne brukes innenfor et dannelsesprosjekt.

Pizarro og Bloom kommer oss til hjelp i så måte, for de kritiserte Haidts modell for å være for rasjonalistkritisk (Pizarro & Bloom, 2003). De var enige i mye av Haidts anliggender, men mente at han undervurderte den etiske refleksjon. Forutgående etisk refleksjon kan meget vel ha påvirket hva slags respons det intuitive systemet skal komme opp med, for eksempel ved at man bevisst har gitt sin tilslutning til et etisk system. Man kan også kontrollere hva slags etisk utfordrende situasjoner man vil utsette seg for. Det å bevisst ta en annens perspektiv kan også medføre at man vurderer en situasjon annerledes enn den første magesfølelsen skulle tilsi. Valg av hva man vil påvirkes av, er også en rasjonell handling som vil påvirke ens etiske intuisjon, mener Pizarro og Bloom med en henvisning til Aristoteles' *Nikomakiske etikk*. Disse innvendingene behøver ikke være til hinder for å bruke deler av Haidts modell dersom man legger til side modellens skepsis til selvrefleksjonens mulighet. Uten den åpner modellen for å se etter ulike kilder til vår etiske karakter: stimuli fra omgivelsene, moralsk intuisjon, moralsk vurdering og bevisst etisk etterrefleksjon (Pizarro & Bloom, 2003, s. 195).

John **Gibbs** forsøker som sagt å kombinere Kohlberg og Hoffman. Han kritiserer Hoffman for at han lar empatien være det hele. Det kognitive må også med:

In the beginning is empathy. Then comes cognition, the formation of empathy into, say, sympathy or empathy-based guilt ... empathic distress suffuses and affectively charges the inference of nonreciprocity to form an empathic feeling of injustice. . . . the injustice cognition would have no motive power were it not for empathy (Gibbs, 2010, s. 109).

Vil Haidts modell også rammes av en slik kritikk, siden intuisjonen kommer før refleksjonen? Bare delvis, siden refleksjon i Haidts modell kan påvirke intuisjonen, selv om han anser det som en sjelden foreteelse og bare blant filosofer som er særskilt trent til å la refleksjonen overprøve intuisjonen (Haidt, 2001, s. 829). Haidts korrigerede modell ved Pizarro og Blooms kritikk vil være enda mer robust mot Gibbs kritikk. Gibbs hovedpoeng synes å være at vi ikke må spille empati og etisk refleksjon ut mot hverandre. Gibbs anbefaler et balansert system. Empatisk distress og etisk intuisjon må balanseres mot etisk refleksjon både for å korrigere de automatiske prosessene og for å utvikle disse i ønsket retning. I det ligger det både et empirisk element og et normativt element. Det empiriske er at begge retninger bygger på empiriske undersøkelser og eksperimenter som grunnlag for sin beskrivelse av moralsk utvikling og muligheter. Det normative er å velge å ta begge retningers erfaringer og beskrivelser inn som relevante. Dette støttes av at en slik kombinasjon også passer til flere etikeres generelle anbefalinger innen normativ etikk, nemlig at man ikke bør se etiske teorier som gjensidig utelukkende, men heller at de kan utfylle hverandre (Attfield, 2012, ss. 101-104; Christoffersen, 2012, ss. 89-92; O'Neill, 1996).

Et slikt både og-perspektiv er gunstig med tanke på dannelsens mulighet. Empatien er i følge Hoffman og andre for en stor del medfødt og foreligger som noe plastisk som kulturen former (Haidt). Rolletaking er et virkemiddel som bidrar til at den etiske refleksjon kommer i gang og styres. Det er ingen ting som tyder på at ikke barnehagebarn kan engasjeres i dette, for eksempel med tanke på hva som er rettferdig ved fordeling av goder. Rolletaking kan godt kombineres med Haidts modell både som en metode for etisk etterrefleksjon og som en måte den etiske intuisjon

kan formes på gjennom sosial læring i barnehagen.

Alt i alt synes denne gjennomgangen av det utviklingspsykologiske forskningsmaterialet å gi gode grunner for å si at etisk dannelse i barnehagen ikke bare er mulig, men faktisk skjer enten det er planlagt og bevisst eller ikke. Da er det om å gjøre at det som ikke er planlagt, ikke motarbeider det planlagte.

Den presenterte teorien begrunner at etisk dannelse som prosess er fullt mulig å starte allerede i barnehagealderen. Jeg vil også trekke veksler på teorien i den etiske analysen i del 3, særlig når det gjelder empatien. Haidts sosialintuisjonistiske modell tas opp igjen i kapittel 7.7.2.

3 To teoriperspektiver

I kapittel 1.4.4 ble både dydsetikk og Løgstrups metafysikk lagt til grunn som teori for analysen i avhandlingen. Disse teoriene blir brukt til analysen av alle IKT-temaene for del 3. Teoriene presenteres og drøftes i dette kapitlet.

3.1 Dydsetisk teorigrunnlag

Med dydsetikk forstår jeg en subjektorientert etikk som har primærfokuset på hvilke egenskaper eller karaktertrekk som er etterstrebelsesverdige hos den handlende (Bexell & Grenholm, 1997, s. 125). Disse egenskapene kalles *dyder*. Det er ikke nødvendig, men svært vanlig, i dydsetikken å ta utgangspunkt i Aristoteles (Attfield, 2012, s. 93), og gjerne hans *Nikomakiske Etikk* (forkortet i avhandlingen til *NE*). Den intellektuelle dyden *fronesis*, praktisk klokskap, forstås ofte som en slags overordnet dyd eller begrunnelse for de andre dydene: "Aristotelian practical wisdom is the knowledge of why right acts are right" (Curzer, 2012, s. 293). Dette vil være mitt utgangspunkt også.

IKT gjennomsyrrer det moderne samfunnet, og jeg drøfter i avhandlingen bruken av IKT i særlig en del av samfunnet, nemlig barnehagen og hvordan denne institusjonen bør forholde seg aktivt til denne teknologien. Samtidig er det alltid enkeltmennesker som bruker IKT, og IKT har, som jeg skal vise etter hvert, også bruksområder som i utgangspunktet bare involverer enkeltindividet. På den annen side er det når IKT brukes sosialt eller i en samfunnskontekst, at mange av de etiske utfordringene oppstår. En IKT-etikk må derfor forholde seg til både individuelle og samfunnsmessige aspekter.

Dydsetikken er i sin natur subjektorientert, men subjektet er samtidig et *zoon politikon*. For en samfunnsmessig forståelse av dydsetikken bruker jeg den danske samfunnsviteren Bent Flyvbjerg, som i en 20-årsperiode har forsøkt å bringe aristoteliske kjerneelementer inn i samfunnsvitenskapen (Flyvbjerg, 1991a, 2001; Flyvbjerg, Landman, & Schram, 2012). Han tilbyr en metodikk han kaller "phronetisk forskning" (Flyvbjerg, 1991a, s. 83). Jeg presenterer hans teori under dydsetikken fordi det er den dydsetiske anvendelsen hos Flyvbjerg som er nyttig her. Man kan karakterisere Flyvjergs forståelse av Aristoteles som en slags nyaristotelisme, en betegnelse som av og til brukes på dem som vil gjenopplive dydsetikken som etisk teori (K. E. Johansen, 1994, s. 161).

Flyvbjerg bygger mye av sin teori på en tolkning av Aristoteles' tre intellektuelle dyder *episteme*, *techne* og *fronesis*. Før jeg presenterer Flyvjergs prosjekt, vil jeg derfor presentere min egen forståelse av Aristoteles på dette punktet.

3.1.1 Aristoteles om episteme, techne og fronesis

Det er i bok 6 i *Nikomakiske etikk* (*NE*) at Aristoteles har sin hovedutlegging om *episteme*, *techne* og *fronesis*. Han behandler disse tre intellektuelle dydene, en for en, i kapitlene 3, 4 og 5, dog litt overlappende fordi han sammenligner dem innbyrdes. Jeg siterer fra Anfinn Stigens norske oversettelse (Aristoteles, 1973/2008) når det er mulig. Dessverre utelater den oversettelsen noe

3.1.1

av teksten i *Nikomakiske etikk*.

Episteme, eller "viten" i Stigens oversettelse, er det som ikke kan være annerledes enn det er, og derfor sier vi at vi *vet* det. Derfor er *episteme* evig, sier Aristoteles, og det kan derfor læres bort. "Viten er altså en bevisberedt tilstand" (Aristoteles, 1973/2008, s. 100, *NE VI.3 1139b31*) (*epistēmē estin hexis apodeiktikē*). *Episteme* er det demonstrerbare.

Techne og *fronesis* hører derimot til det som kan være annerledes, og som også er knyttet til aksjoner: "Blant det som kan være annerledes, finner vi både de ting som er skapt [*poiēsis*], og de ting som utføres ved handling [*praxis*]" (s. 100, *NE VI.4 1140a1*). Det er knyttet en rasjonalitet til det å skape (*poieō*), nemlig *techne*, og en annen (*fronesis*) til det å handle (*prassō*), men "[b]egge har de å gjøre med det som kan være annerledes" (s.100, *NE VI.4 1140a23*). Aristoteles anfører kun ett eksempel i *NE VI.4* om *techne*, og det er byggekunsten (*oikodomikē*). Den "er en kunnen [*technē*] og nettopp en holdning [*hexis*] som angår skaping [*poiētikē*] med mening [*meta logou*]" (s. 100, *NE VI.4 1140a8*). Ut fra eksempelet kan det se ut som *techne* best forstås som det å kunne utøve et håndverk eller en virksomhet der mennesker skaper produkter. Det er åpenbart en etymologisk sammenheng mellom '*techne*' og 'teknikk'. Vi bruker også ordet teknikk på en måte som ligger nær den opprinnelige aristoteliske, når vi bruker det om håndlag, evne til å få til noe ut fra at man er blitt dyktig innen et område. Aristoteles sitt eksempel med byggekunst er interessant fordi det dekker både det opprinnelig kunstneriske i *techne* og det mer tekniske i moderne forstand. I arkitektur henger fortsatt kunst og teknikk godt sammen, mens disse opprinnelig to sidene ved *techne* for de fleste har skilt lag i vår tid. Kunst er blitt pynt og det unyttige overskuddsfenomenet som lett salderes bort når økonomien er trang, mens teknikken og teknologien er det nyttige og nødvendige som skaper økonomi.³⁸

Aristoteles diskuterer hva *fronesis* er, ved å avgrense det fra både *episteme* og *techne*. Den kloke³⁹ gjør overveielser over hva som kan være annerledes, men siden *episteme* angår det som kan bevises og ikke være annerledes, er klokskap noe annet enn *episteme*. Heller ikke er det *techne*, for det å skape er noe annet enn det å handle; de er artsforskjellige. Aristoteles trekker dermed en konklusjon om hva *fronesis* er:

Tilbake står da at den er en holdning som gjelder handlinger som innebærer en sann mening angående hva som er godt og vondt for mennesket. For skaping har et mål annet enn seg selv, men det er ikke tilfelle med handling. Den gode handling er selv et mål [*autē hē eupraxia telos*] (s. 101, *NE VI.5 1140b4-7*).

Aristoteles gjør altså en distinksjon mellom *techne* og *fronesis* med hensyn til hensikten, målet. Det er ikke produksjonen i seg selv som er hensikten med *techne*, men noe utenfor, det vil si produktet eller det som produktet skal brukes til. For den fronetiske handlingen er det handlingen i seg selv som er målet, for en fronetisk handling har *eudaimonia* som mål. *Eudaimonia* oversettes litt upresist gjerne med 'lykke'. Men det er ikke lykke som godfølelse eller rus, men det som skaper det gode livet bredt forstått, eller slik som Bernt Gustavsson forklarer *eudaimonia*: "Denna strävan och dette tillstånd är människans «högsta goda», för vars skull allt annat utförs: det högsta mål, for

38 Begrepet 'kultur' har også denne tvetydigheten ved seg. I en forstand brukes 'kultur' bredt om all menneskelig aktivitet og bearbeiding, mens det også er skilt ut som et eget snevert område (kulturpolitikk) der særlig det estetiske skal ivaretas.

39 Stigen oversetter *fronesis* med klokskap.

vilket allt annat är delmål” (Gustavsson, 2000, s. 164).

Indirekte vil det si at målet styrer den gode handling. *Fronesis* innebærer dermed i en viss forstand en situasjonsetikk. I sin drøfting av den gyldne middelvei, dyden som ligger i balanse mellom to laster, berører Aristoteles det situasjonsbestemte gode med flere eksempler, eller generelt som i dette sitatet:

Men å følge disse ting når man bør, i de riktige situasjoner, overfor de rette mennesker, av de riktige beveggrunner og slik som man bør, det er både midten og best, og det er nettopp det som er dyd (Aristoteles, 1973/2008, s. 71, NE 1106b21-22).

Er noe situasjonsbestemt, kan man med et moderne begrep si at det er kontekstuel.

Kjernen i dette kan samles i følgende skjematisk framstilling:

Tabell 1 - Aristoteles' tre intellektuelle dyder

	<i>Episteme</i>	<i>Techne</i>	<i>Fronesis</i>
Fokus på:	det invariable	det variable	det variable
Oppgave:	demonstrere	drøfte	drøfte
Handlingstype:		<i>poieō</i> produksjon, skape	<i>prassō</i> handling
Formål:		eksternt	internt
A. Stigens oversettelse:	viten	kunnen	klokskap

Dette kan ikke overføres direkte på dagens kulturelle og teknologiske situasjon. Vitenskap er ikke lenger bare matematikk og demonstrasjon. Skarpe grenser mellom produksjon og hva denne produksjonen også måtte innebære av "hva som er godt og vondt for mennesker" (NE VI.5 1140b5), bør det fra en etisk synsvinkel heller ikke være. *Techne* er altså ikke identisk med teknikk og teknologi, samtidig som det likevel er åpenbare tilknytningspunkter.

Disse kunnskapsformene er langt mer innvevd i hverandre enn det som det aristoteliske skjemaet kan gi inntrykk av. Aristoteles sier at disse tre kunnskapsformene inngår som tre av fem ting "som sjelen når sannheten med" (Aristoteles, 1973/2008, s. 99, NE 1139b15). (De to siste i femtupplet er visdom (sofia) og fornuft (nous).) Siden Aristoteles henviser til sjelen (*psychē*), er kunnskapsformene noe som en og samme person har i en eller annen utstrekning. Det er *jeg* som kan oppfatte virkeligheten ut fra disse kunnskapsformene eller forholde meg til virkeligheten på disse måtene. Gustavsson kaller kunnskapsformene for tre ulike "plogfurer"⁴⁰ i samme åker. De kan brukes som analytiske verktøy, uten at det lages for tette skott mellom dem. I denne avhandlingen brukes *techne* og *fronesis* derfor som analysekategorier.

I analytisk øyemed er distinksjonen mellom *episteme*, *techne* og *fronesis* nyttig for å kunne få fram ulike aspekter ved det som studeres. Resultatet av en slik oppdeling må i følge Gustavsson ikke føre til at delene etter analysen blir liggende hver for seg uten å samtenkes igjen. De må rekonstrueres, og det gjøres fortrinnsvis ved *fronesis* selv, hvis vi skal følge det Aristoteles-

40 "Men de kan endast tjäna ett kategoriserande och analyserande syfte, och kan inte helt och hållet betraktas som tre separerade plogfåror" (Gustavsson, 2000, s. 222).

3.1.2

tolkeren Christopher Warne mener er Aristoteles sin egen hensikt med sin drøfting i *NE* bok VI: “[H]is primary interest lies in practical wisdom (phronesis). Practical wisdom is the faculty of the human soul that determines the best action to perform in any particularly situation” (Warne, 2006, s. 79). Slik sett står *fronesis* over de to andre intellektuelle dydene hos Aristoteles, i den forstand at *fronesis* styrer bruken av de to første. Å sette epistemisk innsikt ut i livet er en handling og således underlagt *fronesis* sitt domene. Det samme gjelder *techne*-produksjon som også har handlingskarakter utover selve produksjonen eller skapelsen. Således må vi bruke Aristoteles mot Aristoteles når han skjelner mellom at *techne* handler om å skape og lage, og at det er noe annet enn å handle (praksis). I sin blotte skaperakt er *techne* noe for seg selv og en annen slags kunnskap enn *fronesis*, men så snart skaperverket eller produktet brukes, er vi over i det fronetiske domenet. Produksjon medfører praksis. Hvis ikke, er produksjonen fra et nyttesynspunkt bortkastet.

Siden *fronesis* har en viss overordnet og samtenkende funksjon blant de tre kunnskapsformene, velger jeg å kalle denne analytiske vinklingen for **fronetisk**, uten dermed å fratenke *episteme* eller *techne* betydning.

3.1.2 Flyvbjergs forskningsmetodikk

Bent Flyvbjergs avhandling i to bind, *Rationalitet og magt* (Flyvbjerg, 1991a, 1991b), var banebrytende da den kom. Den fikk mye oppmerksomhet, først i Skandinavia, men senere også internasjonalt da den kom i engelske lett reviderte oversettelser (Flyvbjerg, 1998, 2001). Arne Næss siteres på forsiden av den danske utgaven av bind 1, *Det konkrete videnskap*: ”Jeg kender ingen anden afhandling, som går så detaljeret frem . . . Der er brug for kendskab til netop de emner, som tages op, og særlig nu i den økologiske krise.” Internasjonalt gav avhandlingens innhold etter hvert opphav til det som er kalt Flyvbjerg-debatten (Schram & Caterino, 2006). Ved for eksempel utsagnet ”at studiet af menneske og samfund aldrig har været og sandsynligvis aldrig bliver teoretisk og epistemisk” (Flyvbjerg, 1991a, s. 160), frambar Flyvbjerg en fundamental kritikk av gjengs samfunnsvitenskap som for stor del har brukt metoder hentet fra naturvitenskapen. Blant annet oppvurderer han enkeltcasens mulighet for ikke bare problemreising, men også teoridannelse: ”Man kan ofte med fordel generalisere på grundlag af en enkelt case . . . formel generalisering er overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, hvorimod ’det gode eksemplens magt’ er undervurderet” (s. 165).

Internasjonalt har Flyvbjergs ideer fra avhandlingen av 1991 fått mer og mer gjennomslag i samfunnsvitenskapene. I 2011-utgaven av *The Sage Handbook of Qualitative Research* er det Flyvbjerg som skriver artikkelen ”Case Study” (Flyvbjerg, 2011). Den engelske utgaven av bind 1 av *Rationalitet og magt, Making Social Science Matter* fra 2001, har gått i 10 opplag pr. 2012, og er blitt kjent som ”a ’manifesto’ for the Perestroika movement to open Political science to alternative approaches” (Schram, 2012, s. 16). Hovedtankene fra den danske førsteutgaven fra 1991 virker lite endret i senere oversatte versjoner og i de nyeste redegjørelsene av metodikken (for eksempel i Schram 2012). Jeg referer derfor til den danske førsteutgaven for stoff som er felles for den danske og den engelske utgaven.

Mye av det Flyvbjerg bringer til torgs som nytt for samfunnsvitenskapen, er likevel kjent stoff for filosofer og teologer. Oppvurderingen av casen er gammelt nytt for teologisk etikk i og med

Jesu mange eksempelfortellinger. Enkeltsaken "den barmhjertige samaritan" (Luk. 10.25-37) er blitt selve innbegrepet på kristen etikk. I det hele bringer Flyvbjerg inn i samfunnsvitenskapen elementer som på den tiden var godt kjent blant etikere, men altså lite kjent utenfor fagetikken. Anvendt etikk er imidlertid i sin natur tverrfaglig i den forstand at man må kjenne feltet etikken skal anvendes på, tilstrekkelig godt til at de etiske vurderingene er treffende og virkelige anvendbare i en konkret sammenheng. Det nye med Flyvbjerg var at denne tverrfagligheten kom fra samfunnsvitenskapelig hold, og ikke fra filosofisk eller teologisk hold. Flyvbjergs tobinds-avhandling av 1991 hadde byplanlegging som tema. Det er avhandlingens første bind, med undertittelen "Det konkrètes videnskap", som jeg bruker i min sammenheng ved å hente fram hans bidrag til teknologietikken. Dette gjør han ved å hente fram klassisk aristotelisk etikk særlig med fokus på fronesis-begrepet. Dette forsterker han ved å fokusere på maktstrukturer med stoff primært fra Michel Foucault (Flyvbjerg, 1991a, kap. 6).

Flyvbjergs fronetiske vitenskap, eller konkret vitenskap som han kaller den andre steder, innebærer et arsenal av analytiske verktøy som han låner inn fra andre og omkonstruerer til sitt bruk for å studere et konkret byfornyelsesprosjekt i Aalborg sentrum (Flyvbjerg, 1991b). Et slikt nyttig analytisk verktøy er dette:

Værdier: Phronetisk forskning fokuserer pr. definition på værdier, for eksempel ved hjelp af de tidligere nævnte simple værdirationelle spørsmål: Hvor er vi på vej hen? Er det ønskelig? Hvad bør der gøres? Hovedformålet er at balancere instrumentel rationalitet med værdirationelitet ved at øge kapaciteten hos individer, organisationer og samfund for værdirationel tænken og handlen (Flyvbjerg, 1991a, s. 83).

Dette kan tas som et program for enhver teknologietikk, og ikke minst for IKT-etikk siden denne teknologien er blitt noe nesten enhver befatter seg med. Et fokus på å øke kapasiteten hos den enkelte til verdirasjonell tenkning (*fronesis*) og handling (dyd) synes å være en viktig strategi i vår daglige omgang med elektroniske apparater. Dette gjelder også for barna i barnehagen.

Flyvbjerg henter også stoff fra de to brødrene Hubert og Stuart Dreyfus⁴¹ (kap. 2). Han lærer av dem om hvordan mennesker tilegner seg ferdigheter. Det skjer ved en utvikling fra (1) novise og nybegynner, via (2) avansert begynner, (3) kompetent utøver, (4) kyndig ekspert og til (5) mester, hvis man når så langt (s. 25). Det er boka *Mind over Machine* (Dreyfus, et al., 1986) som er Flyvbjergs inspirasjonskilde, som vi må se nærmere på.

Brødrene Dreyfus har studert hvordan mennesker skaffer seg ferdigheter i ulike disipliner. I noen disipliner synes de fleste mennesker å kunne oppnå ekspertnivå slik at ferdigheten mestres automatisk, for eksempel i å gå, kjøre bil og sykle. I andre ferdigheter, slik som sjakkspilling, er det tvert i mot svært få som når det ypperste nivået, som også ved sjakkspilling er karakterisert ved nærmest en automatisk atferd. En sjakkspiller i verdensklasse kan vanskelig forklare hvorfor han spiller som han gjør; han bare gjør det.⁴² Dreyfus beskriver ekspertnivået som det å ha en holistisk

41 Hubert Dreyfus er professor emeritus i filosofi ved University of California, Berkeley, og har blant annet skrevet boka *On the Internet*, i Thinking in Action-serien (Dreyfus, 2001). Den yngre broren Stuart Dreyfus er professor emeritus i matematikk ved samme lærested.

42 Eksempelet med mestersjakkspilleren er noe Dreyfus selv anfører (Dreyfus, et al., 1986, s. 30). Nå har allmennheten i november 2013 under VM-kampen mellom Carlsen og Anand fått sett på nært hold hvordan sjakk mestere spiller, og man kunne ut fra all tenketiden de brukte få det inntrykket at disse nettopp analyserte og kalkulerte. En kommentator på TV-sendingene på NRK uttalte imidlertid at Magnus nesten alltid straks så for seg hva det riktige trekket var, men at han brukte tenketiden til å sjekke om det stemte

og intuitiv tilnærming til saken. På det laveste nivået gjelder det derimot å følge anvisningen man har fått, en anvisning som kan være spesifikk og samtidig kontekstuavhengig. Når man skal skifte gir på en bil, får man beskjed om å flytte pedalene slik og slik. Med erfaring lærer man etter hvert hvordan pedalene skal beveges i forhold til hverandre, og at det er litt forskjellig fra bil til bil, og at veiens helning oppover eller nedover har betydning for hvordan man gjør det. Etter hvert som man praktiserer, er man ikke lenger bevisst den første instruksjonen for hvordan man foretar et girskifte. Man bare gjør det uten å tenke over selve prosessen. Bare tidspunktet for handlingen gjenstår som noe man må ha oppmerksomhet rundt. Man er blitt ekspert i å skifte gir. Mange blir eksperter i bilkjøring, noe som gjenspeiles i språkbruken vår. Vi sier heller at "jeg skal kjøre en tur til butikken", enn at "jeg skal kjøre bilen en tur til butikken". Dreyfus sier det slik om eksperten:

The expert driver becomes one with his car, and he experiences himself simply as driving, rather than as driving a car, just as, at other times, he certainly experiences himself as walking and not, as a small child might, as consciously and deliberately propelling his body forward. ... *When things are proceeding normally, experts don't solve problems and don't make decisions; they do what normally works* (Dreyfus, et al., 1986, ss. 30-31).

Her beskrives også et annet viktig trekk, nemlig at det bevisst analytiske ikke har noen særlig plass når man er i ekspertmodus. Deres studier av sjakkspillere brakte dette på banen. I sjakkklubber på amerikanske universiteter er det en høy andel av studenter fra fagområder som krever logiske og kombinatoriske evner. Disse synes sjakk er interessant fordi de kan beregne noen trekk framover ved å vurdere valgmulighetene ut fra hvordan spillet ser ut akkurat nå. I Dreyfus-skjemaets mellomgruppe, de kompetente, hopet disse sjakkspillerne fra academia seg opp, men på mesternivået var de nesten helt fraværende. Den analytiske evnen hjalp dem ikke når det var den ferdigheten de satset på i sjakkspill. Dreyfus mener at bevisst refleksjon og valg er viktigst på et mellomnivå når man har skaffet seg brukbart med erfaring som man kan reflektere over. Analyse forutsetter en viss grad av kontekstfrihet fordi generelle prinsipper som man anvender i analysen, nettopp er generelle og ikke kontekstuelle. Analyse og refleksjon er viktig for å skjelve mellom erfaring som førte til bedre mestring, og erfaring som viste hva som ikke fungerte. Men etter hvert som den vurderte erfaringen vokser og internaliseres, minsker også behovet for å analysere og reflektere i øyeblikket. Man bare handler ut fra hva man vet virker. Omvendt er anvisningen, regelen eller algoritmen viktig for begynneren, men dens betydning avtar oppover i nivåene, nettopp fordi regelverk og instruksjoner har vansker med å fange opp kontekst. Dersom konteksten skal ha betydning, må den i en regelstyring inn som et unntak til hovedregelen, og enhver situasjon det skal tas hensyn til, må dermed være tenkt gjennom på forhånd og gis en egen regel. Et dataprogram består av en rekke instruksjoner til maskinen om hva den skal gjøre fra trinn til trinn, alt basert på hvilke verdier forskjellige parametere har. Dataprogrammet er en rigid algoritme. Dreyfus bruker denne innsikten om at eksperten er hevet over algoritmen, som hovedformål med boka, nemlig å avvise at datamaskinen noen gang kan erstatte mennesket når det gjelder kunnskap på ekspertnivå, slik også bokas tittel signaliserer: *Mind over machine*. Flyvbjerg sammenfatter Dreyfus slik:

Den analytiske rationalitet, som typisk eksemplificeres ved det vellykkede computer program, er i følge Dreyfus-modellen en begrænset rationalitet, som kan være hensigtsmæssig på de lavere trin i udøvelsen af en færdighed. (Flyvbjerg, 1991a, s. 35)

ved å analysere spilllets mulige fortsettelse. Det intuitive innslaget i Magnus Carlsens spillemåte bekreftes av hans far (Carlsen, 2013-11-06).

Dreyfus har samlet det meste av sin læringsteori i denne tabellen (Dreyfus, et al., 1986, s. 50):

Tabell 2 - Five Stages of Skill Acquisition

Skill level	Components	Perspective	Decision	Commitment
1. Novice	Context-free	None	Analytical	Detached
2. Advanced beginner	Context-free and situational	None	Analytical	Detached
3. Competent	Context-free and situational	Chosen	Analytical	Detached understanding and deciding. Involved in outcome.
4. Proficient	Context-free and situational	Experienced	Analytical	Involved understanding. Detached deciding
5. Expert	Context-free and situational	Experienced	Intuitive	Involved

Denne modellen representerer en kritikk av en utbredt forestilling, ikke minst innen akademia, om at analytisk refleksjon er det høyeste nivået for rasjonalitet. Flyvbjerg refererer et møte mellom Jürgen Habermas og Hubert Dreyfus i Frankfurt der Habermas skal ha uttrykt noe slikt som at "du snakker om ferdigheter som å hamre og spille sjakk, men det du egentlig gjør er å underminere det vestlige samfunnet!". Til det svarte Dreyfus omtrent "ja, det har du rett i. Det er akkurat det som blir resultatet av det." (Flyvbjerg, 1991a, s. 22). Flere har problemer med at refleksjonen ikke har noen plass på Dreyfus sitt ekspertnivå. Det gjelder for eksempel NTNU-filosofen Bengt Molander som karakteriserer holismen som et "spøke i maskinen" (Molander, 1996, s. 127). Jan-Olav Henriksen har en noe mildere innvending i sitt forsøk på å beskrive en etisk ekspert etter Dreyfus-modellen. Hans korrigering går mer på at det er en rekke situasjoner hvor vi ikke kan bli etiske eksperter i den betydning at "moralske handlinger "gå[r] i blodet" på folk" (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 236). Ut fra Dreyfus-skjemaet mener han imidlertid at etisk teori og refleksjon forblir viktige som negativ rasjonalisering, som hjelpemiddel "fordi man ikke helt har grepet på situasjonen" (s. 237) og fordi teoriene er det kritiske blikket også overfor eksperten. Generelt beskriver Henriksen Dreyfus-skjemaet anvendt på etikk som nært beslektet med det som "er et ideal for dydsetikken" (s. 236).

Henriksens beskrivelse er viktig. Dreyfus-modellen, selv om man måtte mene ulikt om refleksjonens plass på ekspertnivå, er en begrunnelse for at dydsetikkens karakterbygging og dannelsesprosjekt over tid har noe for seg, og at den når lenger etisk sett enn en etikk som nøyer seg med å anviser klare prosedyrer eller regler (Dreyfus-skjemaets laveste trinn).

Flyvbjergs første anvendelse av Dreyfus-innsikten er å bane vei for kvalitativ, kontekstuell og erfaringsbaser kunnskap i tillegg til, men ikke i stedet for, teoretisk og analytisk kunnskap:

Den er et problem for det store flertal af professionelle uddannelser . . . kort sagt alle uddannelser, hvori fagligt håndværk spiller en central betydning, men er truet af **epistemisk** videnskab. . . . Konklusjonen gælder . . . også for forskning, (Flyvbjerg, 1991a, s. 38, min utheving)

Ved å snakke om epistemisk vitenskap har Flyvbjerg knyttet an til Aristoteles og til hans etikk. Kapittel fire i avhandlingen heter "Progressiv phronesis. Anvendt etik som alternativ til det epistemiske videnskabsideal" (s. 69) Det er et dristig sprang å sette etikk opp mot epistemisk vitenskap. Det han først og fremst gjør, er imidlertid det samme som flere har gjort mot slutten

3.1.2

av 1900-tallet, nemlig å bringe fram igjen den tredje intellektuelle dyden hos Aristoteles, *fronesis*, og se den i relasjon til *episteme* og *techne* som har vært dominerende som ideal for det moderne vitenskapsbaserte og teknologifunderte samfunnet. Flyvbjerg oppsummerer de tre kunnskapsområdene i form av en tabell (s. 73):

Tabell 3 – Flyvbjerg: Tabel 4.1: Aristoteles' intellektuelle dyder

Dyd	Karakteristika
<i>Episteme</i>	Videnskabelig viden. Universel, invariabel , <u>kontekstuafhængig</u> . Baseret på general <u>analytisk rationalitet</u> . Det oprindelige begreb kendes i dag fra for eksempel begreberne 'epistemologi' og 'epistemisk'.
<i>Techne</i>	Håndværk/kunst. Pragmatisk, variabel , <u>kontekstafhængig</u> . Orienteret mod produktion . Baseret på praktisk middelrationalitet styret af et bevidst mål. Det oprindelige begreb kendes i dag fra for eksempel 'teknik' og 'teknologi'.
<i>Phronesis</i>	Etik. Analyse af værdier og interesser med henblik på praxis . Pragmatisk, variabel , <u>kontekstafhængig</u> . Orienteret mod handling . Baseret på praktisk værdirationalitet. Det oprindelige begreb eksisterer ikke i analogt nutidig begreb: Forsvundet fra sproget.

Note: Understrekninger og uthevelser er mine.

Hvis vi sammenligner denne tabellen med Tabell 1 tidligere i dette kapitlet, så sammenfaller disse i det som er satt med fet skrift i tabellen over. Vi ser også spor etter analytiske begreper fra Dreyfus & Dreyfus. Disse er understreket. Men kontekst og variabilitet henger på det nøyeste sammen, så å innføre begrepet 'kontekst' gjør ikke vold på det aristoteliske ved skjemaet.

Flyvbjergs bidrag til etikken er ikke at han løfter fram elementer fra samfunnsvitenskapen, disse er allerede kjent og brukt innen fagetikken. Men ved sin bruk av etikken i samfunnsvitenskapen gir han et hint tilbake til fagetikken om noe han mener den kan ha oversett, nemlig fenomenet makt: "Phronetisk forskning stiller disse spørsmål [om magt] blandt andet med henblik på at undgå den voluntarisme og idealisme, som er typisk for meget etisk tænkning" (Flyvbjerg, 1991a, s. 83). Jeg skal ikke inngi meg på å diskutere treffsikkerheten i dette utsagnet, men vil drøfte nærmere hans oppfordring til å fokusere på makt. Sett fra et etisk synspunkt må maktbetraktninger være viktige fordi de kaster lys over blant annet hvilke rammevilkår folk i praksis handler under, hvilke normer som gjelder innenfor den aktuelle maktsfæren, samt om maktutøvelsen er etisk legitim eller ikke. Flyvbjergs tilføyelse ved å fokusere på maktfaktorer kommer klarere til uttrykk i *Making Social Science Matter* (Flyvbjerg, 2001) enn i *Rationalitet og makt*, så jeg legger den engelske teksten til grunn for det følgende.

Utvidelsen kommer klart til uttrykk i tittelen på *Making Social Science Matter* kapittel 8: "Empowering Aristotle", for Flyvbjerg mener at Aristoteles overser betraktninger omkring makt og maktforhold. Det er ikke nok å spørre etter hvor vi er på vei, om det er ønskelig og hvordan vi skal få det til. Derfor tilføyer Flyvbjerg spørsmål som "who gains, and who loses? Through what kinds of power relations? What possibilities are available to change existing power relations? And is it desirable to do so? . . ." (s. 131).

Flyvbjerg er inspirert av Nietzsche og særlig Michel Foucault. Motsatt er han kritisk til Habermas og Platon-tradisjonen ut fra sin egen Aristoteles-plattform. Med en henvisning til Foucault setter han et avgjørende skille mellom Platon og Aristoteles: «[P]hilosophy begins with Aristotle,»

Foucault says provocatively, not with Socrates and Plato as the canon has it“ (s. 110). Videre skriver han at “Nietzsche’s debt to Aristotle’s ethics is considerable, as Water Kaufmann has shown, and Foucault, in turn, was thoroughly influenced by Nietzsche“ (s. 111). Han mener Habermas er for idealistisk og universalistisk. Habermas overser hvordan makt utøves i praksis (s. 107).

Flyvbjergs antiuniversalistiske og propartikularistiske tilnærming er en nøkkel for å forstå ham på dette punktet. Han avviser universalisme og idealisme, og dermed også *episteme* som den mest fremragende kunnskapsform og regler og prinsipper som den mest dominerende styringsform. Han avviser at makt bør studeres som etablerte strukturer ut fra hvem som er i maktposisjoner, eller at makt skapes gjennom regulering og lovverk og utøves gjennom en hierarkisk maktstruktur delegert ovenfra og nedover i systemet. Videre avviser han at historien bare er en konsekvens av beslutninger gjort av personer og institusjoner med formell makt. Han aviser også at teknologi er *techne* som anvendt *episteme*, at teknologi utvikles gjennom en kombinasjon av såkalt naturlig teknologisk utvikling på basis av epistemisk kunnskap på et gitt tidspunkt i historien på den ene siden, og ved beslutninger hos maktpersoner og institusjoner på den andre siden.

Overfor slikt sier Flyvbjerg at Foucault, Nietzsche og Aristoteles støtter et nedenfra-og-opp syn som en bedre beskrivelse av virkeligheten. Historiesynet er viktig i denne sammenheng. Av Nietzsche lærer han om “wirkliche Historie” og at “Politics is studied as *Realpolitik* and rationality as *Realrationalität* (real rationality)” (s. 114). Utgangspunktet eller startpunktet er viktig, og han henter termen ‘genealogi’ fra både Nietzsche og Foucault, men ‘genalogi’ har også referanser tilbake til Aristoteles:

Like Aristotle when he speaks of *phronesis*, the genealogist emphasizes a focus on the particular, because the genealogical experience says that what is general is often empty and banal, whereas it is often in the deep, concrete detail that genuinely important interrelationships are expressed (s. 114).

Dette passer godt med Flyvbjergs oppvurdering av casen og eksemplaret. Genealogien spør etter årsakskjeden bakover. Hva bevirket det som vi erfarer i dag? Men det er ikke en lovmessig årsakskjede det spørres etter, noe som ville vært en universalistisk tilnærming. Det er en faktisk-historisk kjede man søker, på samme måte som slektsgranskingen (engelsk: genealogy) spør etter hvem som var mor og far, og så videre bakover i historien. Dette er en fruktbar innfallsvinkel, mener Flyvbjerg:

Because it is the intellectual activity that most effectively opens up human affairs to deliberation and praxis. Human practice and human history are “made,” Foucault the Aristotelian says, and since they are made, “they can be unmade, as long as we know how it was that they were made.”⁴³ (s. 112).

Jeg har to kommentarer til dette. Den *første* er at når dette anvendes på teknologi, kan det leses som om vi kan omgjøre teknologi hvis vi vet hvordan den er blitt til. Vi ser riktignok at eldre typer håndverk og teknologi forsvinner, men grunnen til det er som regel at den erstattes av nyere og antatt bedre teknologi. Det er svært vanskelig å utslette allerede oppfunnet teknologi ved hjelp av beslutning, særlig teknologi som kan bidra til å opprettholde eller utvide maktforhold. Eksistensen

43 Flyvbjergs fotnote: “Michel Foucault, “Structuralism and Post-Structuralism,” interview conducted by Gérard Raullet, in *Essential Works of Foucault 1954-1984*, vol. II, p. 450”

3.1.2

av kjernevåpen truer hele planeten, selv om slike våpen er brukt militært kun to ganger så langt. Kunnskapen om kjernevåpen er imidlertid umulig å tenke seg at skulle forsvinne, for det vil alltid være noen som finner denne kunnskapen som gir mulighet for maktutøvelse for fristende til å la den gå i glemmeboken, enten hensikten er defensiv eller aggressiv. Foucaults hovedpoeng vil likevel bestå, nemlig at historien skapes, den er ikke noe som skjer forårsaket av tilfeldigheter eller av en slags uomgjengelig forutbestemmelse. Vi er fortsatt ansvarlige for vår praksis.

Den *andre* kommentaren er at dette passer bra med det jeg skrev innledningsvis om Løgstrup i kapittel 1.4.4 om hvordan menneskelig historie og praksis er blitt til, nemlig i spenningen mellom erobring og tilbakeholdenhet, og i samspillet mellom sansning og forståelse, men der forståelse og erobring har vært de dominerende kreftene i Vestens historie. Dette emnet kommer jeg tilbake til i kapittel 3.2.

Spørsmålet om makt er for Flyvbjerg ikke bare et spørsmål om hvem som besitter makt, men mer om maktreasjoner. Flyvbjerg siterer Foucault slik: ". . . «power is exercised rather than possessed»" (Flyvbjerg, 2001, s. 117).⁴⁴ Med denne tilnærmingen er makt ikke nødvendigvis negativt og noe som bør reduseres. Makt er nært knyttet til det å skape og sette ting ut i livet. Flyvbjerg har i den danske teksten en fotnote til avhandlingens tittel: "Begreberne 'rationalitet' og 'magt' brukes, hvor intet andet er anført, i deres gængse betydning. ... 'Magt': Af germansk maqn, det, som vedrører at kunne, at formå" (Flyvbjerg, 1991a, s. 18). Med denne tilnærmingen er det klart at makt må forstås som noe langt mer enn bare institusjonell og formell makt. Makt må ut fra Flyvbjergs begrepsavklaring forstås primært som et *potensial* eller *mulighet*.

Dermed er makt som sådan verken er ond eller god, men må vurderes etisk i hvert enkelt tilfelle. Og da er det maktutøvelsen (eller mangelen på maktutøvelse) som vurderes, altså maktens *praxis*. Da er vi tilbake i det fronetiske domenet: Utøves makt som følge av god dømmekraft? Makt og teknologi har det til felles at de begge i seg selv er etisk uavklarte. Vi vet ofte ikke om en teknologi er ond eller god før vi ser den brukt. Teknologi er redskap og middel, og det etiske ansvaret forblir hos den som anvender en teknologi, selv om man nok kan vurdere noen teknikker og teknologier som mer risikofylte enn andre. Risiko er ikke i seg selv uetisk, men kan lettere føre til en uetisk praksis enn en teknologi med mindre innebygget risiko. Dette er teknologiens janusansikt; så også med makten. Denne likheten mellom makt og teknologi er slett ikke overraskende. Teknologi er jo nettopp blitt til som noe som skal forøke vår evne til å makte noe, til å skape noe. Makt handler om å sette ut i livet, og teknologi er gjerne et middel for dette. Hvis vi ser på det som ofte anses som mest maktfullt i samfunnet, militærvesenet, så har den en tett kobling til teknologi. Militærteknologien er blant de aller eldste formene for teknologi vi kjenner til, og tradisjonell sivil teknologi har ofte nytt godt av militærteknologis utvikling som under en krig gjerne akselererer. Flyvbjergs tematisering av makt og maktreasjoner vil derfor være svært nyttige for en teknogetikk også. Hvis vi unnlater å drøfte maktforhold i forbindelse med teknologi, står vi i fare for å overse avgjørende sider ved hva den aktuelle teknologien egentlig dreier seg om og kan brukes til. Likevel er ikke teknologi og makt identiske og ombyttbare størrelser. Det betyr at spørsmål om hvordan makt utøves ved hjelp av teknologi, er viktig, men samtidig må det spørres etter hvordan annen makt (og teknologi) kan utøves som motmakt, eller som Flyvbjerg sier det

44 Flyvbjergs sitat kildebelegger han slik "Michel Foucault, *Discipline and Punish* (New York: Vintage Books, 1979), p. 26"

i sin framstilling av Foucaults forståelse av makt: "Where there is power there is resistance" (Flyvbjerg, 2001, s. 121).

IKT er i høysete grad en virkekraftig og mektig teknologi på grunn av sin anvendelighet og utbredelse. Flyvbjerg-sitatet ovenfor om maktmotstandens allestedsnærvær vil måtte gjelde også for IKT, men kanskje er den motstanden å finne like mye "i" teknologien selv som utenfor. Det vi si at man bruker teknologisk makt mot teknologisk makt. Hacking, virusangrep og anti-virusprogram innenfor Internett er et iøynefallende eksempel på makt og motmakt innenfor teknologien selv.

Teknologien som redskap og middel drøftes av Martin Heidegger i essayet "Die Frage nach der Technik" (Heidegger, 1962). Ut fra Heideggers terminologi anvender jeg "Die instrumentale und anthropologische Bestimmung der Technik" (s. 6). En slik antropologisk beskrivelse er i og for seg riktig, mener Heidegger, men den kommer til kort hvis man skal komme til bunns i hva teknologi egentlig er, hva dens vesen er (Wesen der Technik). Da må man være åpen og i utgangspunktet verken bejae eller fornekte det tekniske, eller dette som "etwas Neutrales betrachten" (s. 5), for det gjør en blind.

Interessant i denne sammenheng er det at Heidegger i sin søken etter teknologiens vesen nettopp går tilbake til Aristoteles og en utlegging av *techné*, som han via *poieō* sier handler om frambringelse («hervorbringen»). Han velger 'frambringelse' (og ikke 'produksjon' som jeg bruker) fordi han knytter det som skjer i *poieō* til en avdekkelse (*alētheia*⁴⁵), og det som avdekkes ved frambringelsen er de tre første årsaksformene *causa materialis*, *causa formalis* og *causa finalis*. Frambringeren (kunstneren, teknikeren) som *causa efficiens* er derfor ikke en selvstendig årsak, men har sine rammevilkår for frambringelsen gitt av disse tre andre årsaksformene, som Heidegger mener for en stor del er glemt i vår tid.

Teknologiens vesen er imidlertid ikke noe konkret teknisk i det hele tatt, gjentar Heidegger flere ganger i essayet. Dermed demoniserer han heller ikke de tekniske tingene i seg selv. Problemet er det han kaller "das Ge-stell" (s. 19 m.fl.) som et innbegrep på den moderne teknologiens vesen.⁴⁶ Ge-stell er en systembetegnelse som sier noe om hvordan naturvitenskap, teknologi, (natur)ressurser («Bestand») og mennesket som bestillere ("Bestell") er infiltrert i hverandre. Teknologien som anvendt naturvitenskap har gjort oss i stand til å avdekke ("hervorbringen") naturen forskjellige ting som mennesker som bestillere henter ut ressurser fra.⁴⁷ Dette er gjort mulig ved at vi *steller* med naturen. Jordbruk, bergverksvirksomhet, kullutvinning og vannkraftverk er hans eksempler. Dette systemet står i fare for å bli selvgående og gjøre mennesket selv til "Bestand".

Heidegger så, i likhet med mange andre, teknologiens negative sider, men skrev fra et 1950-perspektiv der hovedfokuset var på teknikk knyttet til energiutnyttelse og systemene som støtter eller utnytter dette. Han nevner også nyvinninger i elektroteknikk som høyfrekvensmaskiner og radar. Hans analysemodell kan passe godt på IKT, da systemaspektet

45 "Eymythologically *alētheia* has the meaning of non-concealment" (Kittel & Bromiley, 1964, s. 238).

46 "... des Wortes «Gestell» als Name für das Wesen der modernen Technik ..." (Heidegger, 1962, s. 20)

47 "Ge-stell heißt das Versammelnde jenes Stellens, das den Menschen stellt, d. h. herausfordert, das Wirkliche in der Weise des Bestellens als Bestand zu entbergen. Ge-stell heißt die Weise des Entbergens, die im Wesen der modernen Technik waltet und selber nichts Technisches ist" (Heidegger, 1962, s. 20).

3.1.3

ved for eksempel Internett er åpenbart. Mitt fokus i denne avhandlingen er imidlertid bruken av det konkrete tekniske i en barnehagekontekst, og da er teknikk som middel, og hvordan teknikken brukes, et tilstrekkelig perspektiv.

3.1.3 Spørsmål til etisk analyse

På bakgrunn av min presentasjon og diskusjon av Flyvbjerg og hans bruk av Aristoteles' tre kunnskapsformer vil jeg stille opp noen spørsmål med tanke på etisk analyse av IKT-temaer i denne avhandlingen. De vil være en hjelp til å bore seg inn i stoffet, men må ikke forstås som uttømmende eller eksklusive. Snarere er det fruktbart om de i møte med det konkrete kan avstedkomme nye spørsmålsstillinger. Jeg deler spørsmålene i en analytisk del og en normativ del, siden man må forstå før man kan vurdere.

Analytisk tilnærming i møte med konkrete, kontekstuelle fikserte situasjoner eller tilstander:

- Hva vil en skjelning mellom de tre kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* gi av innsikt?
- Hva er instrumentell rasjonalitet og verdirasjonalitet her?
- Hva kan en analyse etter Dreyfus-skjemaet gi av innsikt i hvordan en etisk ekspert skal tegnes, og i dette tilfellet gi en beskrivelse av dannelsens mål?
- Hvem vinner og hvem taper på at IKT er tilgjengelig og brukes?
- Hva slags maktforhold utøves når IKT brukes på denne måten?
- På hvilken måte brukes IKT i maktforholdene?
- Skaper IKT nye måter å utøve makt på som ikke var mulig uten IKT?
- Hva slags maktutøvelse utsettes barn for når barn er på Internett?

Normativ tilnærming:

- Er maktutøvelsen etisk legitim, eventuelt også ønsket?
- Bør IKT-betingede maktforhold endres? Til hva og hvorfor?
- Bør barn bruke IKT som et maktmiddel selv for å beskytte seg?

Så langt er dydsetikken mer indirekte kommet til orde gjennom Flyvbjergs anvendelse av stoff fra Aristoteles og Dreyfus. I neste kapittel vil jeg trekke veksler mer direkte på et kjernepunkt i Aristoteles sin etikk, nemlig selve dydsforståelsen, og se hvordan det kan operasjonaliseres med tanke på IKT-*praxis*.

3.1.4 Middelvei i balanse, ikke moderasjon

Det finnes altså tre innstillinger, av dem er to laster – den ene i kraft av overdrivelse, den andre i kraft av mangel – men én representerer dydens middelvei. Og alle er motsetninger til hverandre på en måte. For ytterpunktene står i motsetning både til midten og til hverandre, og midten til ytterpunktene. . . . Den tapre synes dumdristig i forhold til den feige og feig i forhold til den dumdristige. Likeledes synes den besindige umåteholden i forhold til den følelsesløse og følelsesløs i forhold til den umåteholdne, den rundhåndede ødsel i forhold til den gjerrige og gjerrig i forhold til den ødsle. De som er ved ytterpunktene støter derfor dem som er i midten over mot den andre ytterlighet. Den feige kaller den tapre dumdristig, og den dumdristige kaller den tapre feig, osv. (Aristoteles, 1973/2008, ss. 74-75, NE II.8).

Til Aristoteles' dydsetikk hører tanken om at dyden er en gyllen middelvei som ligger mellom to ytterpunkter. Som sitatet sier, befinner dyden *mot* seg i spenningsfeltet mellom lastene *feighet* og *dumdristighet*, og det å være *gavmild* ligger mellom å *sløse* og å være *gjerrig*. Denne forestillingen er av mange moderne filosofer ansett å være antikvert og lite brukbar i vår tid (Christensen, 2008, pp. 57-58; Gottlieb, 2009, p. 1; Williams, 1985, p. 36). Typisk i så måte er det at Anfinn Stigens norske oversettelse av Aristoteles' *Etikk* hopper over store deler av teksten i bok 3 og 4 som omtaler dydene nærmere, fordi de er, som Stigen sier, "av mindre interesse når det gjelder forståelsen av de sentrale punkter i Aristoteles' etikk" (Aristoteles, 1973/2008, s. 45).

Filosofen Paula Gottlieb leverte i 2009 en Aristoteles-studie som går i rette med denne nedvurderingen av den gylne middelvei.⁴⁸ Tvert i mot hevder hun:

I argue that Aristotle's doctrine of the mean has the following three aspects. First, virtue, like health, is in equilibrium and is produced and preserved by avoiding extremes and hitting the mean; it is self-sustaining. Second, the virtue is in a mean "relative to us". Third, each virtue is in a mean between two vices, one of excess and one of deficiency (Gottlieb, 2009, s. 19, mine understreknings).

Hun hevder at den gylne middelvei har tre viktige aspekter: (1) dyden er i balanse og opprettholdes av å ligge mellom ytterligheter, (2) de er relative til oss og (3) dyden ligger mellom to laster. Aspekt 1 og 3 henger på det nøyeste sammen, ser vi, og vi skal se nærmere på hva Gottlieb skriver om disse aspektene i hennes bok *The Virtue of Aristotle Ethics* fra 2009.

Balanse, ikke moderasjon

Det greske ordet for 'mean'/'middelvei' er *mesōs* som Gottlieb mener skal tas bokstavelig som 'det som ligger mellom' (meanly) (s. 22). Den greske termen er i Ross sin klassiske oversettelse fra 1925 oversatt med "moderately" (moderat) (Aristotle, 1980, s. 35)⁴⁹ i *NE* 1105b28. Gottlieb skriver at "moderately" nok kan være greit på akkurat det stedet, men ikke som en generell oversettelse av *mesōs*. Hun refererer til Bok IV.5 der Aristoteles snakker om at det å bli sint ikke i sin alminnelighet er en last, men bare under noen forhold: «The excess arises in all these ways, in anger toward the wrong people, at wrong time" (Gottlieb, 2009, s. 23, *NE* IV.5 1126a10). Ved hjelp av dette og lignende utsagn hos Aristoteles argumenterer hun for at 'det som ligger mellom' må forstås mer som balanse enn som moderasjon (Gottlieb, 2009, s. 23). Hun bruker en analogi med en skålvekt der man legger noe på den ene skåla som er tilpasset det som ligger på den andre, for at det hele skal bli i likevekt. Derfor vil det gode menneske være rett balansert og handle på rett måte. Middelveien er et spørsmål om riktig handling i en gitt situasjon, altså ut fra skjønn og forståelse av konteksten. Dette leder rett over på Gottliebs neste aspekt:

Relativt til oss

En av grunnene til at filosofer har lagt til side tanken om dyden som den gylne middelvei, er at den forstås relativt til det som den aktuelle dyden tenkes å ligge mellom. Men Aristoteles omtaler

48 En enda nyere og stor Aristoteles-studie, *Aristotle and the Virtues*, fra 2012, tar også et oppgjør med denne nedvurderingen: "I rehabilitate Aristotle's doctrine of the mean with a charitable, detailed interpretation, I demonstrate its plausibility and usefulness . . ." (Curzer, 2012, s. 2).

49 Rackham oversetter ganske likt som Ross med "moderate" for *mesos* (Aristotle, 1934, s. 87).

3.1.4

relativiteten både i forhold til dyden selv og i forhold til oss, og at disse to relativitetsaspektene må forstås helt forskjellig, den første universelt, den andre personavhengig:

Det likelige er noe midt mellom for mye og for lite. Med tingenes midte mener jeg det som er like langt fra hvert av ytterpunktene, som er ett og det samme for alle mennesker. Midten i forhold til oss er det som verken er for mye eller for lite – og denne er ikke én, og heller ikke den samme for alle (Aristoteles, 1973/2008, s. 71. NE II.6).

Aristoteles følger opp med å snakke om at det som er tilstrekkelig mat for én person, kan være helt utilstrekkelig for en annen. Dette uttalte relativitetsprinsippet mener Gottlieb går tilbake til Hippokrates som døde mens Aristoteles ennå var en ungdom (Gottlieb, 2009, s. 21). Prinsippet om middelveien gjelder dydene, ikke lastene. Mord har for eksempel ingen middelvei mellom overdrivelse (pleonazō, hyperbolē) og defekt (elleipsis). Urett, feighet og umåtehold er handlinger som allerede i utgangspunktet ikke har noe med middelveien å gjøre (s. 25). Om dette er det ingen kontrovers blant Aristoteles-tolkerne, skriver Gottlieb, men når det gjelder hvordan "relativ til oss" (meson ... pros hēmas (NE 1106a30-32)) skal forstås, opphører enigheten (Gottlieb, 2009, s. 25). Flere forslag er framstilt, som at det er relatert til våre temperamenter (P. Losin), til vår kapasitet, vår aktivitet, vårt utviklingsnivå og vår livssituasjon (S. Leighton), eller til oss som mennesker ut fra aktuell situasjon (L. Brown) (Gottlieb, 2009, s. 26). Gottliebs eget forslag er å inkludere en del av dette:

... the way in which virtue is "relative to us" has turned out to be a more complicated matter than the parties to the debate have realized, since the relativity to us is not necessarily invariant across all cases. It is not just that what the right thing is to do varies from situation to situation but that there are factors relative to which certain things are right or wrong that also vary from situation to situation (s. 31).

Det komplekse består ved at Gottlieb fastholder at det kontekstuelle foreligger på minst to plan samtidig, nemlig både med hensyn til aktør og med hensyn til situasjon. Det er altså en dyd å kunne vite når dyden skal forstås relativt i forhold til aktøren, og når det ikke finnes noe slikt aktørmessig skjønn, og tilsvarende med hensyn til situasjonen aktøren står i.

Bare to laster?

Dyden er mellomtingen mellom for mye og for lite. Disse tre tilstandene danner en triade av last – dyd – last. Noen har kritisert teorien om den gyldne middelvei fordi det ofte er mulig å konstruere mer enn to laster som en motsetning til dyden (Gottlieb, 2009, s. 32). Dersom hensikten er likevekt mer enn middelpunktet, må det så mange laster til at helheten forblir i likevekt, skriver Gottlieb (s. 33). Likevel mener hun at det vil være lettest om man fant "a rationale for picking out two main vices per virtue" (s. 33). Hun forsøker å lage psykologiske profiler for lastene, men innrømmer at det er vanskelig å få til en perfekt match. Hun ender med å falle tilbake til Aristoteles som autoritet: "Perhaps Aristotle would say that it is a necessary condition for being virtuous to see the triadic structure of virtues and vices" (s. 36). Hun tar opp igjen spørsmålet mot slutten av boka der hun drøfter hva et godt menneske trenger av kunnskap (kap. 9). Uten helt å avklare dette spørsmålet, ender hun imidlertid opp med to interessante påstander om Aristoteles.

Den ene påstanden er at "Aristotelian knowledge is in a mean between merely instinctive knowledge and knowledge of metaphysics" (s. 195). Det er altså en last å la seg styre bare av

instinkter eller bare av metafysisk kunnskap. Anvender jeg dette på debatten om den moralske utvikling blant utviklingspsykologene slik beskrevet i kapittel 2.6, er det en last bare å la seg styre av intuisjonen eller bare av det intellektuelle.

Gottliebs andre påstand gjelder samfunnets betydning for den moralske utvikling: “a human being will be unable to attain knowledge and emotional experience to become good, or, for that matter, bad, outside society” (s. 190). Dannelsens sted og mulighet er altså i fellesskapet. Dette passer godt til Haidts intuisjonistmodell beskrevet i kapittel 2.6.

Konstruerte laster – eller dyder?

Slik dyden forstås som en balanse mellom laster, virker det som om man må lete etter, eller endog konstruere, laster som sammen utjevnes i et balansepunkt som er dyden: “one can construct extra vices even where there is only one emotion or type of action at issue” (s. 32). Hva med å gjøre omvendt? Det er avviket (lasten) som skaper problemene, ikke den rette bruk eller gode handling (dyden). Hva er det vi bør unngå, og hva slags egenskaper er gode å ha for å unngå dette ondet?

I teknologietikk mener jeg denne omvendte innfallsvinkelen må være fruktbar. Når man konstruerer en teknologi, så er det som oftest med en god hensikt, at det skal være til nytte og hjelp for den enkelte og/eller for samfunnet. Slik sett foreligger dyden på sett og vis på forhånd, nemlig fordi teknologien forutsettes å bli brukt på tilsiktet måte. (Jeg ser i denne omgang bort fra at selv rett bruk av en teknologi kan ha skadelige bivirkninger.) Denne tilsiktede bruken av teknologien er også en bruk som primært forholder seg til *techne* som kunnskapskategori innenfor en aristotelisk tenkemåte. Slik sett er det å kalle en slik likefram bruk av en teknologi knapt for en dyd å regne i det hele tatt, siden *fronesis* ikke er involvert.

Problemet oppstår når en nyttig teknologi brukes på en utilsiktet måte som det viser seg skaper problemer på ett eller flere felt, enten at brukeren selv skades, blir fanget av teknologien (for eksempel dataspillavhengighet), eller at man er til skade for andre enkeltindivider (for eksempel digital mobbing) eller samfunnet (for eksempel datavirus som lammer deler av Internett).

Misbruk av teknologi er ikke noe man alltid kan tenke seg på forhånd. Følgelig kan man på aristotelisk vis heller ikke konstruere laster med utgangspunkt i en dyd knyttet til rett bruk. På et *techne*-plan kan man snakke om en god og dårlig måte å bruke kniv eller tekstbehandlingsprogrammet Word på. Men her finnes det ingen overdrivelse. Ingen kan bli for god i en *techne*-ferdighet. Derimot kan man identifisere et misbruk av en teknologi. Enten skjønner man umiddelbart at dette blir feil, som ved digital mobbing, fordi det støter an mot en allmenn norm at man ikke skal mobbe hverandre. Eller det avdekkes over tid at noe galt er på ferde, som ved spilleavhengighet. Oftest er skaden greit beskrivbar ut fra tradisjonelle normer og verdier, som at man ikke mobber hverandre eller at det er ikke bra å bli avhengig av noe som ikke har en slags rett på deg. I dette har Winje rett når han skriver at “handlinger som utføres i barnehagen, har etiske konsekvenser og må vurderes i lys av gjeldende verdier” (Høiland & Winje, 2010, s. 20). Gjeldende verdier er tilstrekkelig til å måle misbruk av mye teknologi på, men hvordan vi verner oss mot dette, krever innsikt i den aktuelle teknologien.

Hvis utgangspunktet er et misbruk, eller en *last* for å bruke Aristoteles-terminologien, kan man

3.1.4

også på banalt vis si noe om hva som er rett bruk i det tilfellet, nemlig at man ikke misbruker. Men det er bare å slå inn åpne dører. Vi har ikke vunnet noen innsikt i situasjonen eller fått noen hjelp til å løse den. Det finnes ofte en juridisk løsning på slike ting, nemlig det å forby misbruket. Dette kan være viktig nok, men forbud fjerner ikke problemet. Alternativt kan man tenke seg tekniske løsninger. Det kalles gjerne en "teknologisk fiks" (Rosner, 2004). Dårlig teknologi (her at teknologien kan brukes på utilsiktet måte) kan erstattes med bedre teknologi som vanskeliggjør misbruk, eller motteknologi kan settes inn. Det siste har åpenbart sine negative sideeffekter fordi man må bruke enorme ressurser på å utvikle motteknologi, vedlikeholde den og gjøre den tilgjengelig for dem som trenger den. Det er opplagt at bedrifter i antivirusbransjen gjør det økonomisk godt bare i den grad datavirus finnes. I så måte lever faktisk en stor del av dataindustrien av at slik misbruk faktisk finnes.⁵⁰ Dette er egentlig en uproduktiv tilleggsteknologi som vi i en ideell tilstand kunne vært foruten. I seg selv er dette ikke skapende, men kun oppdemmende mot misbruket, selv om utviklingen av motteknologi nok kan utvise mye kreativitet og oppfinnsomhet på detaljnivå i utviklingen av programkoden.

Langt mer produktivt er det å forebygge misbruket. Det kan skje i forhold til den som har som forsett å misbruke teknologien, og det kan skje i forhold til dem som kan bli ofre for slikt misbruk. Begge forhold er interessante for denne avhandlingen. Hva slags egenskaper (dyder) er gunstige med tanke på å ikke ville drive med digital mobbing? Hva slags egenskaper (dyder) er gunstige med tanke på å ikke bli utsatt for digital mobbing, eller om så skjer, å skades minst mulig av digital mobbing?

Gottlieb konkluderer sin diskusjon om middelveien med dette utblikket: "and perhaps there are more nameless virtues waiting to be discovered" (Gottlieb, 2009, s. 91). Rett forut har hun selv antydning muligheten av å innføre noen nye dyder, nemlig grønne dyder og toleranse. Mitt prosjekt i avhandlingen er å forsøke å beskrive dyder for kyborgeren. Gottliebs diskusjon er nyttig i så henseende ut fra hennes analyse av hvordan de aristoteliske dydene er blitt til i en middelvei mellom to laster. Hun konkluderer selv slik:

... the doctrine of the mean has substantive consequences about what ethical virtues are. ... the following considerations turned out to be necessary: (a) whether the disposition in question is a disposition in a mean or merely an emotion or just a matter of temperament; (b) how it is in equilibrium, allowing its possessor to have the right emotions and do the right actions at the right time, in the right way, and so on; and (c) how it belongs to an Aristotelian triad (s. 90).

Min egen anvendelse og tilpassing til dette er slik:

- En dyd er en disposisjon eller holdning som kan ha følelsesmessige aspekter.
- En dyd kan bare anvendes eller komme til uttrykk i en konkret kontekst, og er derfor et stykke på vei situasjonsbetinget.
- En dyd kan noen ganger best beskrives ved sin negasjon, det vil si med sine tilhørende laster, det som det ikke må være for mye av og ikke for lite av. Dyden ligger i balansen mellom sine laster.

50 Dette er et eksempel på en problemstilling i IKT som kan tolkes ut fra Heideggers Gestell-modell (se slutten av kapittel 3.1.2). Det som avdekkes, er imidlertid ikke naturens hemmeligheter av energi slik fysikken har gjort det for industrisamfunnet, men Internettets mulighet for å påføre andre skader ved å plante datavirus inn i det tekniske systemet. Det medfører en negativ bestilling med tanke på å fjerne denne "Bestand" av datavirus. De nye antiviruselskapene settes altså til å stelle med Internett ved å luke, på samme måte som bonden steller med jorda for at ugresset ikke skal ta kraft fra det man egentlig dyrker.

Dette er selvsagt ikke uttømmende for hva en aristotelisk dyd er, men er ment for bruk i diskusjonen i denne avhandling av de temaene som er anført. En aristotelisk dyd som imidlertid synes å være nyttig for menneskers omgang med IKT, og som da må tilpasses den nåværende teknologiske virkeligheten, er dyden *mot*:

3.1.5 Mot

Aristoteles skriver i den *Nikomakiske Etikk*:

Hence whoever stands firm against the right things and fear the right things, for the right end, in the right way, at the right time, and is correspondingly confident, is the brave person (*andreios*); for the brave person's actions and feelings reflect what something is worth and what reason [prescribes]. Every activity aims at actions expressing its state of character, and to the brave person bravery is fine (*andreia kalon*); hence the end it aims at is also fine, since each thing is defined by its end. The brave person, then, aims at what is fine when he expresses bravery in his standing firm and acting (Aristotle, 1992, s. 270, NE III.6 1115b17-23).

Vi ser at det greske ordet for mot er *andreios* som er en avledning av *anēr*, mann. Liddell oversetter *andreios* med "manliness, manly spirit, courage" (Liddell, 1972, s. 57). Dette betyr ikke at enhver mann er modig, men det viser at til det mannlige idealet hører mot. Aristoteles berører dette rett foran sitatet ovenfor, der han snakker om at den mest modige er den som ikke frykter krigens farer (NE III.6 1115a35). Likevel viser sitatet hvordan han raskt generaliserer dyden til et "whoever". En lignende etymologisk bakgrunn finner vi i det engelske 'virtue' for dyd, som igjen går tilbake på det latinske 'vir' som kan bety både mann og modig mann.⁵¹

Dyden *mot* er ikke noe som Aristoteles finner opp selv. Homer snakker om de forskjellige dydene og hvorledes de har forskjellige funksjoner i samfunnet. Mot er hos Homer en viktig dyd for soldaten (MacIntyre, 1998, s. 8). På lignende måte snakker Platon i *Republikken* om hvordan fire forskjellige dyder fordeles på fire forskjellige klasser i samfunnet, der mot, som hos Homer, er knyttet til dem som skal stå for forsvaret (MacIntyre, 1998, s. 38). Selv om mot derfor ikke er en aristotelisk oppdagelse, er det like fullt hans diskusjon om dydene i *NE* som er utgangspunktet for det meste av vår tids dydsetikk, så la meg hente fram noe av den nyere diskusjonen om dyden mot.

Mot "is the virtue between the two vices rashness and cowardice", skriver MacIntyre (s. 63). Likevel oppheves ikke det reelt farlige av motet, for da ville motet være overmodighet (Hauerwas & Pinches, 1997, s. 152). Det farlige fortsetter å være erkjent som farlig sett fra den modiges ståsted, men likevel går den modige det farlige i møte. Gottlieb skriver at den riktige motivasjonen for enhver dyd, og særlig for motet, er at den er der for det godes skyld (Gottlieb, 2009, ss. 134, 142). For at det skal skje med motet, må den modige handling være frivillig. Det vil si at handlingen ikke må skje under press, løfte om belønning, eller for å unngå straff eller smerte (s. 143). For å være modig kan man ikke bare handle ut fra følelser, ren flaks, at man ikke bryr seg, eller bare ut fra at man er dyktig (s. 144).

Hauerwas og Pinches peker på at Aristoteles bruker soldaten som det ypperste eksempel på hva

51 University of Notre Dame online ordbok om 'vir': " **vir** viri m. [a man , male person]; esp. [a grown man; a husband; a man of character or courage, 'he-man']; milit. [a soldier, esp. an infantryman; a single man, individual]." URL <http://www.archives.nd.edu/cgi-bin/lookup.pl?stem=vir&ending=> Lastet ned 12.3.2013

3.1.5

mot er, for i krigen står ens eget liv på spill. Mot i krig blir dermed paradigmet på hva mot er (Hauerwas & Pinches, 1997, s. 156), siden det gir muligheten for den ekte modige å ofre seg selv for det høyere gode, nemlig (by)staten. Dette er det samme som Gottlieb snakker om med “for the sake of the fine” (Gottlieb, 2009, s. 142) som nevnt over.

Mot kan ikke isoleres fra de andre dydene. Særlig gjelder det de anvisningene som *fronesis* gir (s. 155). Tvert i mot er det en sentral tanke hos Aristoteles at man ikke kan ha bare én av de fire kardinaldydene, uten å ha dem alle. De støtter opp om hverandre (s. 92). Martin Rhonheimer⁵² anser motet i denne sammenheng som en betingelse for å bli klok, rettferdig og måteholden (Rhonheimer, 2011, s. 241). For å være praktisk klok må du også være modig. Denne sammensmeltingen er viktig for at ikke én dyd skal overskygge en annen. Rhonheimer (s. 241) sier at helter kan betraktes som modige, men ikke hvis de setter en parentes rundt spørsmål om rett og galt. Dette kan forstås som et dydsetisk svar fra en deontologisk posisjon som kritiserer teleologisk etikk som ikke bryr seg om hvordan målene nås.

Kombinasjonen av dydene skjer ved hjelp av fornuften (Gottlieb, 2009, ss. 103-106; Rhonheimer, 2011, s. 240). Det er en diskusjon blant fortolkerne om Aristoteles med uttrykket *meta logu* (for eksempel i *NE* VI.4 1140b6) mener at fornuften involveres i dydsutøvelsen, eller om dydsutøvelsen må skje i samsvar med en korrigerende fornuft (Gottlieb, 2009, ss. 99-102). Denne forskjellen kan beskrives ved hjelp av forskjellige nivåer i Dreyfus-skjemaet. I *samsvar* med fornuften kan forstås som at forskriften følges, mens at det fornuften skal *involveres* i, krever mer skjønn, erfaring og mestring, altså egenskaper som befinner seg høyere oppe i skjemaet. En virkelig fronetisk person kan betraktes som en etisk ekspert. Selv om det er reist innvendinger mot Dreyfus-skjemaets øverste nivå, gjelder kritikken ikke det at regelfølgning er viktig for en nybegynner, og at skjønn tilegnes mer og mer ettersom man mestrer et område stadig bedre. Dydsetikken legger vekt på karakterbygging ved at man blir mer og mer dugende⁵³ til noe. Slik sett framstår en ferdighet som mer og mer dydig jo høyere opp i Dreyfus-skjemaet man er. Dette er et argument for at *meta logu* bør forstås som at fornuften er noe som den dydige personen involverer under handling, ikke bare styres av som i Dreyfus-skjemaets laveste nivåer.

Senere kristne anvendelser av dyden *mot* byttet soldaten ut med martyren (Hauerwas & Pinches, 1997, s. 151; Rhonheimer, 2011, s. 241). Mot er like fullt en dyd også for de mer vanlige situasjonene og bør forstås sammen med dyder som tålmodighet, utholdenhet og sinnsro (Rhonheimer, 2011, ss. 241-242). Den beskytter også mot mismot og feilplassert sinne, og gir rom for håp og leder til mildhet (s. 241). Vanskene med å være modig kommer både innenfra og utenfra. Selvførnektelse er en modig handling, skriver Rhonheimer (s. 241). Å leve i sølibat krever enda mer mot i det nåtidige seksualiserte samfunnet enn det gjorde tidligere. Eksterne vansker kan være knyttet til trykk fra andre mennesker eller urettferdige strukturer i samfunnet, skriver han (s. 242).

Å anvende dette i barns etiske dannelse er ikke bare enkelt. Å bli dannet i fronetisk forstand er

52 Martin Rhonheimer er romersk katolsk filosof og prest i prelaturet det Hellige Kors og medlem av Opus Dei i følge hans eget nettsted http://didattica.pusc.it/course/view.php?id=115/?q=fil/p_rhonheimer/

53 Noen foretrekker på norsk derfor heller å snakke om ‘dygder’ og ‘dygdsetikk’ for å knytte dette nærmere til det å duge, framfor å bruke ‘dyd’ som man da mener gir gale assosiasjoner i retning av dydsmønstre o.l. (Eide & Skorstad, 2008, s. 113; Nyeng, 1999, s. 63).

et livsprosjekt. Dydsetikken setter likevel opp et mål å styre etter. Min oppgave er å gi noen etisk baserte råd for en dannelse med tanke på å stake ut en kurs for å forme modige barn i deres møte med IKT og bruk av denne teknologien. På denne veien kan Dreyfus-skjemaet være en hjelp, fordi regler er nødvendige og nyttige i starten av en reise mot mer og mer modenhet. Retningslinjer og mål må være kontekstualisert og konkretisert i den aktuelle teknologien.

3.1.6 Flyvbjerg og middelvei i balanse

Flyvbjerg brukte Aristoteles når det gjaldt kunnskapsformene, men mente at Aristoteles overså maktaspektene, og brukte Foucault til å gi Aristoteles styrke (Flyvbjerg, 2001, kap. 8, behandlet i kapittel 3.1.2 her). Maktaspekter lar seg imidlertid godt innarbeide i tenkning rundt dyder i balanse. Når makt for Flyvbjerg først og fremst er dynamisk forstått (utøve makt, formå, handle (Flyvbjerg, 2001, s. 117)) mer enn statisk (maktposisjon), så handler dyden i balanse nettopp også om en balanse mellom å makte for lite eller for mye. Å ha makt eller evne til maktutøvelse innebærer et etisk ansvar med tanke på å bruke makt når man skal, og la være når man ikke skal. Betrachninger over maktaspekter vil derfor være viktig ved drøfting av en dyd som middelvei i balanse. Flyvbjerg og Aristoteles lar seg altså godt kombinere på dette området også.

3.1.7 Spørsmål til etisk analyse

For den etiske analysen i avhandlingens hoveddel trengs analytiske og normative problemstillinger, og fra denne drøftingen av dydenes plass i en teknologietikk og dyden *mot* i særdeleshet, stiller jeg disse spørsmålene:

- Hva kan det bli for mye av, og hva kan det bli for lite av ved en konkret IKT-aktivitet? Hvilke maktaspekter er relevante å reflektere over i denne balansen mellom for mye og for lite?
- Hva slags karaktertrekk er ønskelig i bruk av en bestemt IKT-aktivitet?
- Kan man snakke om *mot* som en dyd ved en bestemt IKT-aktivitet? Hva er i tilfelle lastene feighet og dumdristighet i denne konteksten?
- Kan et Dreyfus-skjema gi bidrag til å beskrive en karakterutvikling i forhold til en IKT-aktivitet?

3.2 Løgstrups metafysikk

I begrunnelsen i kapittel 1.4.4 for å bruke Løgstrups metafysikk i denne avhandlingen, trakk jeg fram hans ansatser til en teknologietikk som finnes særlig i hans tredje bind av metafysikken, *Ophav og omgivelse* (Løgstrup, 1984/1995). For Løgstrup var teknologietikk først og fremst miljøetikk, men elementene og begrunnelsene han bruker, er så generelle at de lar seg anvende på flere teknologietiske områder enn bare miljøetikken. Miljøetikk dreier seg i stor grad om relasjonen mellom menneske og natur. I sin argumentasjon for en miljøetikk bruker han skamløshet, en relasjon mellom mennesker, som en modell for en relasjon mellom mennesker og natur (s. 53-54). I en IKT-etikk trenger man ikke gå veien om en analogi, siden IKT er en teknologi som utveksler og medierer informasjon mennesker i mellom. Det ligger altså på sett og vis bedre til rette å bruke Løgstrups begrep skamløshet på IKT-etikk enn på miljøetikk, selv om det siste altså er anvendelsen han selv gjør. Løgstrups behandling av skamløsheten (eller dens motstykke tilbakeholdenhet) blir da også brukt i denne avhandlingen flere steder.

Løgstrups ansatser til en teknologietikk finnes mange steder særlig i hans sene forfatterskap. Resonnementenes hans utvikler seg litt over tid og presenteres noen ganger svært abstrakt og er ansett som vanskelig tilgjengelige. Særlig er det han sier om *sansning* så kontroversielt og fremmedartet at selv hans nærmeste fortolkere strever med stoffet (S. Andersen, 1995, s. 38; Jensen, 1994b, s. 184). Løgstrup har imidlertid gitt oss en hjelp til å få en oversikt over hans hovedtanker om teknologietikk. Hans siste foredrag, holdt på nordisk MIT-konferanse på Silkeborg Højskole i slutten av oktober 1981 (Andersson, Johannessen, & Lindseth, 1994, s. 7) bare en måned før han døde, handlet nettopp om det emnet. Foredraget het "Teknologi og etik" (Løgstrup, 1981/1994). Det er publisert blant annet i konferanserapporten *Skabelse og Etik* (Andersson, et al., 1994), som er den jeg henviser til i det følgende. En rekke formuleringer i dette foredraget gjenfinnes særlig i *Ophav og omgivelse*. Slik sett er foredraget på ingen måte løsrevet fra eller annerledes enn hans øvrige sene forfatterskap, men virker å være en tekst sammensatt av utdrag fra lengre drøftinger gjort tidligere.

Mitt anliggende i denne avhandlingen er ikke å gi en uttømmende og komplett analyse av Løgstrups teknologietiske ansatser, men å forsøke å bruke elementer av dette stoffet i min etiske analyse av noen utvalgte IKT-temaer. Jeg bruker således Løgstrup eklektisk og tilpasset analysebehovet i denne avhandlingen. I dette kapitlet vil jeg derfor presentere det hos Løgstrup jeg finner anvendelig fra hans siste foredrag "Teknologi og etik", og tar inn andre deler av hans forfatterskap der det kan belyse foredraget og min bruk av det. Disse synspunktene hos Løgstrup vil bli brukt, men også utdypet, i alle analysene i del 3.

3.2.1 Hovedtrekk i "Teknologi og etik"

Løgstrup sier at mennesket har det til felles med dyrene at vi biologisk er innfelt i naturen ved vårt åndedrett og vårt livsnødvendige behov for mat og drikke. Løgstrup beskriver dette med de to fenomenene **behov** og **sansning**⁵⁴, noe vi har felles med dyrene (Løgstrup, 1981/1994, s. 238-239). For dyrenes del står sansningen direkte i behovstilfredsstillelsens tjeneste. For menneskers del er forholdet mer komplisert fordi mennesker har det Løgstrup kaller en instinktsreduksjon sammenlignet med dyrene. Til gjengjeld er mennesker bevissthetsvesener som er utstyrt med en **forståelse** som gjør oss i stand til å lage redskaper (s. 238). Dette innebærer imidlertid en risiko som i vår tid trer mer og mer fram. Løgstrup uttrykker dette slik:

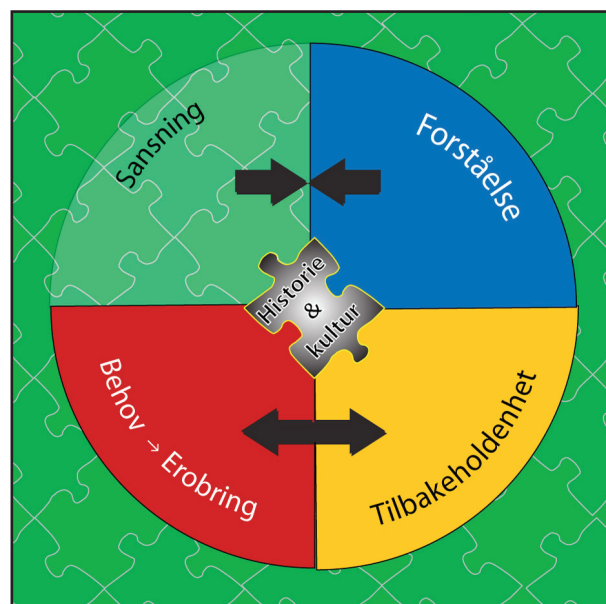
Det byder på en chance og innebærer en risiko. Chancen består i, at mennesket har fått råderum til at gjøre sig redskaper. Risikoen består i, at vi kan ødelægge vor omverden. Jo mere effektive vore redskaper bliver som teknik, desto større bliver risikoen (s. 238).

Forståelsen retter seg i særlig grad mot å dekke behovene, på både kort og lang sikt. Behovet har en aggressiv side og er "fremfarenhed, erobring, forslugenhet, nedkæmpelse af modstand" (s. 239). En fjerde komponent har til oppgave å regulere behovet slik at det ikke løper løpsk i sin aggressivitet. Løgstrup kaller dette **tilbakeholdenhet**, og den kommer til uttrykk som "skam og

54 Jeg velger å bruke Løgstrups skrivemåte «sansning» også på norsk, og ikke «sansing». Jeg bygger det på den distinksjonen man for noen verbs vedkommende kan gjøre ved å ha med eller utelate en «n» i verbalsubstantivet. Det er forskjell på bygging og bygning. Det første er aktiviteten, det andre produktet. Så også her. Sansing er aktiviteten, mens sansning er produktet. Det er det siste som er Løgstrups anliggende, for sansningen er, som utleggingen her av Løgstrup viser, ikke noe mennesket gjør, men et produkt som skapes i en.



Figur 2 - Innfelt i naturen, men tilbaketrasket ved vår forstand



Figur 3 - Løgstrups modell for historie og kultur

Puslespillet, og historie og kultur som en av brikkene i puslespillet, er min grafiske tolkning av Løgstrups utsagn om at vi er innfelt i naturen som er både vårt opphav og vår omgivelse (Figur 2). Denne puslespillbrikken danner møtepunktet mellom de fire fenomenene sansning, forståelse, tilbakeholdenhet og behov/erobring (Figur 3). Pilens retning mellom sansning og forståelse viser samspill, og er motsatt den mellom tilbakeholdenhet og erobring som viser at det er et spenningsforhold. Figuren utvikles videre i kapittel 5.5.3.

skyhed, agtelse og anerkendelse, undseelse og blufærdighed og mere til" (s. 239).

Disse fire elementene, behov (erobring), sansning, forståelse og tilbakeholdenhet skaper **kultur og historie**, sier Løgstrup. Elementene forholder seg til hverandre på forskjellige måter. Jeg har allerede nevnt at behov og sansning er noe som mennesker og dyr har til felles, mens forståelse og tilbakeholdenhet er forbeholdt menneskene. Sansning og forståelse samspiller, mens tilbakeholdenheten befinner seg i et spenningsforhold til behovene siden tilbakeholdenheten nettopp er en regulator av den erobringstilvilje som ligger i behovstilfredsstillelsen. Løgstrup sammenfatter det på denne måten:

Kultur og historie får vi altså af fænomener, der er særlige for os – tilbageholdenhet og forståelse – og som korrelerer med behov og sansning, som vi er fælles med dyrene om. Kultur og historie bliver til af spændingen mellem erobring og tilbageholdenhet. Og kultur og historie får vi af samspillet mellem sansning og forståelse (Løgstrup, 1981/1994, s. 239).⁵⁵

Dette kan vises med Figur 2 og Figur 3 øverst på siden.

For Løgstrup består det miljøetiske problemet i at alliansen mellom forståelse og erobring har fått for stor plass og er ikke blitt regulert nok av tilbakeholdenheten. Behovene er på grunn av den tekniske utvikling etter hvert blitt kunstige behov. Disse går langt ut over det å sørge for åndedrettet og maten, samtidig som det er nettopp tilgang på ren luft, sunn mat og rent vann som er truet i miljøkrisen. Løgstrup sier at vi er blitt skamløse overfor naturen ved at vi forbruker

⁵⁵ Sitatet er nesten helt identisk med hva Løgstrup skriver i Løgstrup, 1984/1995, s. 48 nederst. Den eneste endringen er at flere attributter legges til de siste to begrepene: "den afstandsløse sansning og den afstandsmægtige forståelse".

3.2.1

den langt ut over den nødvendige behovstilfredsstillelsen. Vi eier ikke skam overfor naturen, sier Løgstrup. Når det råder "et misforhold mellom middel og formål – middelet vidunderlig, formålet billig", da "udrydder vi natur" (Løgstrup, 1981/1994, s. 242). Det er altså på dette punktet at Løgstrup henter analogien fra forholdet mennesker i mellom for miljøetikken del, for dermed å beskrive tilbakeholdenhets vesen:

Lad os et øjeblik se bort fra teknologien og se til forholdet mellem menneske og menneske. Her er modsætningen til tilbageholdenheden skamløshed, og af så mange slags ondskaften er, værst er skamløsheden. Had, hævngrerighed, misundelse, ondskaftfuldhed og mange andre destruktive tankefølelser overmandes et menneske af, men så længe der ikke er skamløshed i dem, er der måde med dem. Totalt umenneskelig er derimod skamløsheden, fordi den enkelte i den ikke viger tilbage for noget som helst (s. 241).

Den siste setningen finnes også i *Ophav og omgivelse*, og der tilføyer han:

Skam i livet får vi af, at der er liv og væsener, ting og fænomener, der ikke er vore. Til vår gunst er de her, uafhængige af os. Tilbageholdenheden er grundet i, at vi er omfattet af, hvad der er unddraget vor magt. Den lader der være plads til at tage imod, hvad der er os fremmed (Løgstrup, 1984/1995, s. 53).⁵⁶

Tilbakeholdenheten gjennom skamfølelsen trekker grenser mellom hva vi kan ta og hva vi ikke kan ta, eventuelt hva vi bare kan få. Når Løgstrup henviser til hva som er unndratt vår makt, så er ikke det i betydning kraft, å formå eller klare, men mer som en rettighet. Det vi har rett til, er det heller ikke skamløst å ta, men har vi ikke rett, så gjenstår det etisk bare den mulighet at det må forbli utenfor vår rekkevidde, eller det kan gis oss.

Men hvordan finner vi ut hva som er skamløst? Hva er det å ta for seg av det som ikke er gitt oss i vår makt? Hvor går grensene for når vi invaderer hverandre, enten det skjer med eller uten teknologi? Menneskelig sameksistens forutsetter også at vi interagerer. Å la tilbakeholdenheten få fullstendig overhånd ved å være sky og unnselig, fører også til sosial utarming. Poenget kan altså ikke være å la tilbakeholdheten bli sjef i dette fire-elementers-skjemaet. Man finner heller ikke noen slike ansatser i Løgstrups tekster om dette. Alle de fire fenomenene er legitime, men de må balansere hverandre rett.

Løgstrup snakker om forståelsens mulighet og risiko, og at risikoen må takles i en balanse mellom erobring og tilbakeholdenhet siden de står i et spenningsforhold til hverandre. Dette har likhetspunkter med Aristoteles' lære om den gylne middelvei, balansen mellom for mye og for lite. Løgstrup antyder en vei å gå for å finne balansepunktet mellom erobring og tilbakeholdenhet. Det gjør han gjennom en analyse av sansningen og hvordan den gjennom estetikken kommer tilbakeholdenheten til hjelp.

Løgstrups analyse av sansningen er beskrevet flere steder i hans sene verk (Løgstrup, 1978/1995, ss. 111-120; 1983/1995, ss. 9-10; 1984/1995, ss. 19-29, 47-59, 68-78). Kort fortalt mener Løgstrup at sansningen i sin rene umiddelbare form knapt er tilgjengelig for oss fordi forståelsen tar over umiddelbart, slik at det vi erfarer som sanset, er forståelsens bearbeiding av den. I seg selv er sansningen allestedsnærværende og avstandsløs i forhold til det som sanses. Når vi ser på noe,

⁵⁶ Sitatet, på den siste setning nær, finnes også i "Teknologi og etik" (s. 246), men der altså plassert med fem siders avstand til sitatet forut. I det hele gjenfinnes store deler av teksten i foredraget ordrett her og der i *Ophav og omgivelse*.

så forflyttes vi i sansningen dit ut til det vi ser på. Det er forståelsen som så sier at du er her og det du ser på, er der borte, på avstand. Det er ikke vi som bestemmer oss for å sanse. Det skjer med oss. Universet er maktfullt til stede i sansningen. Ja, i sin religiøse tolkning, som Løgstrup kaller den selv (Løgstrup, 1984/1995, ss. 27-29), framstår sansningen som en guddommelig skaperakt:

Men skabende sætter sansningen en forskel mellem universet og en magt, der i universet skaber, hvad den sanser og som religiøst forstået er en evig og guddommelig magt. I skabende sansning er magten nærværende i universet, forskellig fra det. Sansningen sætter sin metafysiske trehed som tilintetgørelsen sætter sin. Sansningens metafysiske trehed er magten, der er sansende – sansningen der er skabende – universet der er sanset (s. 27).

Sansningen er altså et produkt som kommer til oss ut fra vår plassering i tid og rom, og er ikke en akt fra menneskers side. Videre er sansningen *stemt* i følge Løgstrup, det vil si at den er selv skapende og i stand til å gjøre noe med den som sanser. Vi lever ikke upåvirket av vår sansning, og påvirkningen skjer ikke bare som følge av hva vi tenker oss fram til på grunnlag av det vi sanser. I seg selv er sansningen stemt. Stemtheten er en forutsetning for det estetiske, noe som altså går ut over det tørt informative som man også kan tilskrive sansningen. Landskaper og utsikter berører oss, både som fryktinngytende og som skjønne. Det er stemtheten som får mange av oss til å benytte naturen som rekreasjonssted for våre sinn.

I industrialiserings tidsalder, mener Løgstrup, har sansningen nesten utelukkende stått i behovstilfredsstillelsens tjeneste. Forståelsen har trukket ut av sansningen det som er formålstjenlig for å komme behovene og erobringen i møte, enten behovene er ekte eller kunstige, enten erobringen er nødvendig eller ikke. Hvordan kan så sansningen og tilbakeholdenheten alliere seg og være en motvekt mot alliansen mellom forståelse og behov, siden forståelsen allerede i utgangspunktet skjuler for sansningen i sin forforståelighet? Helt bundet av behovenes krav er nå forståelsen heller ikke, i følge Løgstrup som gir oss den alternative retningen i dette sitatet:

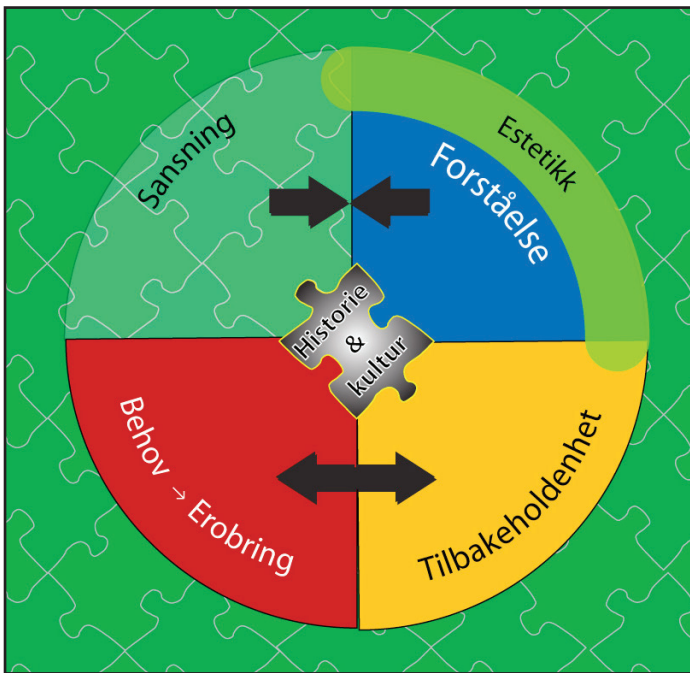
Hos mennesket bliver tilfredsstillelsen af behovene ved med at være anvist på sansningen, men der sker det, at sansningen vinder selvstændighed i forhold til behovene. Det skyldes forståelsen. Med den afstand, der udmærker forståelsen, befrier forståelsen sansningen fra dens underordning under behovene. Sansningen er ikke længer kun signal for behovene, men vinder en æsteisk [sic]⁵⁷ selvstændighed, når afstanden kommer til med forståelsen (Løgstrup, 1981/1994, s. 243).

En variant av samme sak har Løgstrup når han drøfter sansning og behov i *Ophav og omgivelser*:

Spørsmålet trænger sig på, hvad der skal til for at råde bod på vår instinktreduktion. Hvor instinkterne visner væk, må intelligensen sættes ind, det ved vi, og det gør vi. Men det er ikke nok. Alene med viden og herredømme kan instinktreduktionen ikke opvejes. Alene med intelligent administration af behovenes magt kan vi ikke magte behovenes magt. Æstetik skal der til, den æstetik som sansningen rummer, og som kun kan komme til udfoldelse i en tilbageholdenhet overfor det, som vi ikke har i vor magt (Løgstrup, 1984/1995, ss. 58-59, mine understrekinger).

Sansningen kan altså bidra med et materiale som via en estetisk stemt forståelse kan brukes av tilbakeholdenheten for å balansere de erobringkrav som kommer fra behovene, når dette materialet viser, estetisk og stemt, at vi står overfor noe som vi ikke har rett til. Dette kan tilføyes

57 Dette må være en trykkfeil for "æstetisk", for "æsteisk" er ikke noe dansk ord. Sammenhengen ellers tilsier at det skal være "æstetisk".



Figur 4 - "Den æstetik som sansningen rummer"

illustrasjonen av modellen slik Figur 4 over viser.

Men er ikke dette etikkens oppgave, og ikke estetikkens? Løgstrup drøfter nettopp det i siste del av "Teknologi og etik" (Løgstrup, 1981/1994, ss. 245-248). Motsetningen mellom etikk og estetikk er et skinnproblem, sier han:

Der er mange variationer af modsætningen mellem godt og ondt, der er kærlighed og had, der er hævn og tilgivelse, der er misundelse og storsind, og der er tilbageholdenhet og skamløshed. Den sidste er på een gang en etisk og en æstetisk modsætning (Løgstrup, 1981/1994, s. 245).

Han sier ikke med dette at etikk og estetikk går opp i hverandre, men han sier om tilbakeholdenheten at dens "etiske karakter oppløses af, at det æstetiske fratages" den (s. 245). Det er ikke vanskelig å være enig med Løgstrup i at det ligger etikk i det estetiske, i hvert fall i en rekke tilfeller. Det vakre og skjønnne innbyr med sin estetikk nettopp til et vern av det. Det forulempede, det som er tilført ødelagt estetikk stemmer også vår medlidenhet og empati til opprør og protest mot den som forulemper. Det ligger også estetikk i samaritanen som "ynkedes inderlig" (NO30⁵⁸ Luk. 10.33) over den sårede i veikanten som trengte forbindelse av sårene og pleie.⁵⁹

58 Norsk oversettelse 1930

59 En beslektet kobling mellom etikk og estetikk finnes i Martin Heideggers vurdering av teknologien i det moderne teknifiserte samfunnet (se bidraget fra Heidegger på slutten av kapittel 3.1.2). Teknologiens fare, i følge Heidegger, består i at teknologiens vesen er å avdekke naturens hemmeligheter og omsette kunnskapen om disse hemmelighetene i teknikk. Dette gjøres så dyktig og settes i et helhetlig system der mennesker inngår i første omgang som bestillere av alt det teknikken kan tilby. Disse oppdagelsene i hva naturen gjennom naturvitenskapene kan by på, gjør at mennesker tror at det er dette som utgjør det feltet der de vesentlige sannhetene er å finne. Dermed glemmer mennesker å søke sannhet (avsløring) på andre felt, ikke minst seg selv, eller i en avsløring av teknologiens vesen (som altså ikke er de tekniske oppdagelser og oppfinnelser). En slik utvikling ender med at mennesket selv blir en del av den bestand som kan bestilles. Når mennesket i tillegg tenker at alt dette tekniske er menneskeverk, så tror mennesket at det er seg selv det møter i det tekniske samfunnet. Men det er et bedrag (Heidegger, 1962, s. 26). Denne faren har forhåpentligvis en frelser i noe som er beslektet med teknologien selv. Heidegger finner denne frelseren beskrevet i et dikt av Höderlin: "Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch." (s.28), Frelsen finnes i en tilbakevending til teknikken som *techne*, nemlig i dens *poiæsis*, det vil si poesien, eller mer utvidet, i kunsten (s. 35).

Det er ikke vanskelig å se at denne modellen for historie og kultur passer godt til Løgstrups uttalte etiske grunnsyn, som han kaller *ontologisk*. Han beskriver "den ontologiske tradition" slik:

Fra det grundvilkår, vi lever under, og som det ikke står til os at ændre, nemlig at den enes liv er forviklet med den andens, får den etiske fordring sit indhold, idet den går ud på at drage omsorg for det af den andens liv, som forviklingen prisgiver een (Løgstrup, 1996, s. 20).

I modellen er etikken særlig knyttet til alliansen mellom sansning og tilbakeholdenhet. Det er der "forviklingen" med nesten først og fremst utspiller seg. Tilbakeholdenhet og omsorg hører sammen i den forstand at omsorgens passive side er å ikke trække over tilbakeholdenhetens grense. Som jeg drøfter i kapittel 5.5.5, kan man også snakke om en aktiv (eller omvendt) tilbakeholdenhet som griper inn omsorgsfullt for å gjenopprette tilbakeholdenhetens sone. Det at sansningen, i følge Løgstrup, raskt "slukes" av forståelsen, kan forstås som en etisk trussel, og er dermed et av grunnvilkårene for vår kultur og historie.

Når Løgstrup karakteriserer sin etikk som ontologisk, skjer det i en viss motsetning til teleologisk og deontologisk etikk, men motsetningen gjelder først og fremst på det prinsipielle plan og som fundament for etikken.⁶⁰ Å bruke Løgstrup sammen med dydsetikk, som er teleologisk, innebærer derfor to forskjellige innfallsvinkler. Samtidig er ikke motsetningene så store at en slik tosidighet blir ufruktbar. Det har vært gjort forsøk tidligere på å bringe Løgstrup i samtale med dydsetikken.⁶¹

3.2.2 Spørsmål til etisk analyse

Skamløshet er å trække over den grense til "liv og væsener, ting og fænomener, der ikke er vore. Til vor gunst er de der, uafhængige af os" (Løgstrup, 1981/1994, s. 246). Noe stort mer sier ikke Løgstrup med tanke på å forstå hva som ligger i at estetikken og sansningen hjelper tilbakeholdenheten til å fungere som et etisk korrektiv til behovet. Nå er kanskje ikke dette så lite heller, tatt i betraktning av at hans ontologiske utgangspunkt innebærer en viss avstand til deontologisk regelformulering. Min oppgave blir nå å operasjonalisere denne teorien i forhold til IKT. Den oppgaven løses best ved å anvende teorien på de konkrete temaene som undersøkes i denne avhandlingens hovedanalyse, men noen generelle inngangsspørsmål kan være nyttige:

- Hvordan kan en konkret IKT-teknologi beskrives og analyseres ut fra Løgstrups modell for kultur og historie?
- Hvordan kan Løgstrup-utsagnet "Æstetik skal der til, den æstetik som sansningen rummer, og som kun kan komme til utfoldelse i en tilbageholdenhet overfor det, som vi ikke har i vor magt" brukes på en konkret IKT-teknologi?
- Hva er skamløshet i bruk av denne IKT-teknologien?

⁶⁰ I kapittel 1 i *Etiske begreber og problemer* beskriver han først teleologisk etikk og deontologisk etikk, og følger opp med et tredje kapittel "Den ontologiske tradition" som han innleder med en motsetningsformel: "Der findes også et tredje grundsyn, der kunne kaldes ontologisk" (Løgstrup, 1996, s. 20). Likevel mener han at prinsipper og regler er nødvendige i samfunnet, men mer som sikkerhetsnett der en ontologisk fundert etikk ikke får gjennomslag: "men politisk gjælder det, at mangler sindelaget, må gerningerne fremtvinges." (s. 55) og "Kort sagt, moralregler er sikringer, vi griber til, når det direkte forhold glipper" (s. 41).

⁶¹ Se artikkelen "Human Nature and Human Dependence: What Might a Thomist Learn from Reading Løgstrup?" der Alasdair MacIntyre sammenligner thomisme med Løgstrups sentrale begreper om etiske fordringer og spontane livsytringer (MacIntyre, 2007), og Svein Aage Christoffersens tilsvarende (Christoffersen, 2007).

Dette kapittelets presentasjon av Løgstrups modell for historie og kultur er foreløpig i den forstand at det er bare de viktigste sidene ved modellen som er presentert. Anvendt på de konkrete temaene i hovedanalysen i del 3 vil Løgstrup-materialet bli utdypet der det er nødvendig.

De ovenstående tre spørsmål, tilsvarende dem som ble framsatt med utgangspunkt i det dydsetiske materialet i kapitlene 3.1.3 og 3.1.7, er en måte å operasjonalisere teorien på. Ikke alle spørsmålene er like relevante å stille overfor ethvert tema. Neste kapittel gjentar og samler alle spørsmålene fra dette kapittel 3.

3.3 Kritiske spørsmål

På grunnlag av teorien som er presentert, har jeg formulert atten spørsmål rettet mot IKT.⁶² Disse spørsmålene kan brukes kritisk både for å forstå det teknologiske fenomenet som skal undersøkes (altså analytisk), og for i noen grad også å gi den etiske vurderingen IKT-fenomenet skal underlegges, en retning (altså normativt). Spørsmålene samles i fem grupper ut fra hvilket teoretisk utgangspunkt de har.

1. *Techne-fronesis*

- Hva vil en skjelling mellom de tre kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis* gi av innsikt?
- Hva er instrumentell rasjonalitet og verdirasjonalitet her?

2. Dreyfus

- Hva kan en analyse etter Dreyfus-skjemaet gi av innsikt i hvordan en etisk ekspert skal tegnes, og dermed gi en beskrivelse av dannelsens mål i dette tilfellet?
- Kan et Dreyfus-skjema gi bidrag til å beskrive en karakterutvikling i møte med denne konkrete teknologien?

3. Makt

- Hvem vinner og hvem taper på at IKT er tilgjengelig og brukes?
- Hva slags maktforhold utøves når IKT brukes på denne måten?
- På hvilken måte brukes IKT i maktforholdene?
- Skaper IKT nye måter å utøve makt på som ikke var mulig uten IKT?
- Hva slags maktutøvelse utsettes barn for når barn er på Internett?
- Er maktutøvelsen etisk legitim, eventuelt også ønsket?
- Bør IKT-betingede maktforhold endres? Til hva og hvorfor?
- Bør barn bruke IKT som et maktmiddel selv for å beskytte seg?

4. Dyden i balanse

- Hva kan det bli for mye av, og hva kan det bli for lite av i bruk av en konkret IKT-teknologi eller en bestemt type situasjon når en slik IKT-teknologi brukes? Hvilke maktaspekter er relevante å reflektere over i denne balansen mellom for mye og for lite?
- Hva slags karaktertrekk er ønskelig i bruk av en bestemt IKT-teknologi?

62 Kapitlene 3.1.3, 3.1.7 og 3.2.2

- Kan man snakke om *mot* som en dyd i bruk av en bestemt IKT-teknologi? Hva er i tilfelle lastene feighet og dumdristighet i denne konteksten?

5. Løgstrup

- Hvordan kan en konkret IKT-teknologi beskrives og analyseres ut fra Løgstrups modell for kultur og historie?
- Hvordan kan Løgstrup-utsagnet "Æstetik skal der til, den æstetik som sansningen rummer, og som kun kan komme til utfoldelse i en tilbakeholdenhet overfor det, som vi ikke har i vor magt" brukes på en konkret IKT-teknologi?
- Hva er skamløshet i bruk av denne IKT-teknologien?

Bruken av disse spørsmålene skjer først og fremst i del 3 av avhandlingen. Et studium av praksisfeltet vil avgrense nærmere hvilken konkret betydning spørsmålene kan få i en teknologikritikk.

Del 2 – Empiri fra barnehagen

4 Empiri fra barnehagen som problemreising

I kapittel 1.5.2 har jeg redegjort for at det trengs to empiriske undersøkelser for å kunne finne fram til relevante IKT-tema for den etiske analysen. Den første undersøkelsen, kalt *forundersøkelsen*, ble gjennomført for å finne fram til hvilke barnehager som hadde IKT-aktivitet blant barna, som det var interessant å studere nærmere. Nedenstående kapittel 4.1 beskriver denne undersøkelsen og hvordan den ledet fram til en gruppe barnehager som den andre undersøkelsen ble gjort i. Denne andre undersøkelsen, kalt *feltundersøkelsen*, er beskrevet i kapitlene 4.3-4.6. Feltundersøkelsen konkluderer med å velge temaene⁶³ *bildetaking og bildebruk, dataspilling og Internett* for hovedanalysen i del 3.

4.1 Forundersøkelsen

For å kartlegge hva slags digitale aktiviteter som fantes i barnehager det ville være aktuelt å undersøke nærmere, måtte denne første kartleggingen være kvantitativ og ha et rimelig stort datatilfang. Jeg gjorde en geografisk begrensning i forhold til hvor det var greit å nå ut for intervjuer og observasjoner. Begrensingen ble gjort ved å velge Dronning Mauds Minne Høgskoles praksisbarnehager i de nærmeste kommunene, som høgskolen dermed allerede hadde formell kontakt med.

Undersøkelsen var web-basert med et spørreskjema som måtte fylles ut av barnehagene selv. Lenken til spørreskjemaet ble sendt ut på e-post til 96 barnehager i Trondheim, Malvik og Melhus kommuner i september 2008. Invitasjonen er gjengitt som vedlegg 1 (kapittel 12.1). Etter en påminnelse i november steg antallet som svarte, til 44, det vil si at 45,8 % av dem som fikk e-posten, svarte på undersøkelsen. Om disse 44 barnehagene var representative for barnehagene i regionen eller ikke, er av underordnet betydning siden hovedhensikten var å finne fram til barnehager med forskjellige typer IKT-aktivitet.⁶⁴

Hensikten var å kartlegge barnas tilgang til IKT, men det ble også spurt om de ansattes bruk av og tilgang til IKT i barnehagen. Bare 7 % av barnehagene svarte at barna sjelden eller aldri fikk bruke digitale verktøy. Et inntrykk man måtte ha av en sektor som henger etter teknologisk (sett i et teknologioptimistisk perspektiv) eller har bevart en slags uskyldig barndom (et teknologipessimistisk perspektiv), finner altså ingen støtte i denne undersøkelsen. Tvert i mot viste undersøkelsen at nesten 4/5 av barnehagene lot barna anvende IKT minst et par ganger i uka. Barnehagene er i full gang med å virkeliggjøre intensjonen i rammeplanen om at det digitale også skal ha en plass i barnehagehverdagen.

63 Se kapittel 1.8.1 til terminologien.

64 Antagelig var nok disse 44 ganske representative likevel, for en nærmere undersøkelse av de svarene barnehagene gav med hensyn til hva slags digital verktøy de brukte, samsvarer svært godt med en nesten tilsvarende nasjonal undersøkelse gjort samtidig (Bølgan, 2009a).

For min bruk var spørsmålet om hva slags digitale verktøy barna faktisk møter i barnehagen, det viktigste å få svar på. Barnehager med variert bruk ville være mer interessante å undersøke nærmere, enn de med liten variasjon. Lydavspillingsutstyr var det mest brukte (82 % av barnehagene som svarte). Dette er også en "gammel" teknologi der forskjellen på eldre ikke-digitalt utstyr og ekte digitalt utstyr ikke utgjør særlig bruksforskjell. Som nummer to kom digitalt kamera (77 %). Dette er et kreativt medium i motsetning til CD/DVD-spiller. 3/4 av barnehagene gav altså barna tilgang til digitale kameraer. Først på tredjeplass kom tilgang til ordinær datamaskin (PC), som vel er det de fleste forbinder med "IKT". PC var tilgjengelig hos 2/3 av barnehagene. Datamaskinen ble brukt til utskrifter, dataspill, kreativ programvare, Internett (ca. 1/3), skanning og visninger via projektor. Dette er omtrent det samme spekteret av bruksmåter som vi også finner blant ungdom og voksne å formidle ting, å bearbeide ting, å innhente informasjon og som underholdning.

Detaljer vedrørende spørsmålene og svarene finnes som vedlegg i kapittel 12.2.

4.2 Utvelgelse av åtte barnehager

Svarene fra undersøkelsen ble så brukt til å velge ut barnehager for å gjøre intervjuer og observasjoner. Jeg plukket ut de barnehagene som hadde krysset av for flest mulig forskjellige digitale verktøy. Alle barnehagene som hadde krysset av for at de brukte Internett sammen med barna, hadde også krysset av for flere andre digitale verktøy. Det ble derfor særlig interessant å forsøke å få gjort intervjuer og observasjoner i slike barnehager.

Til sammen 15 barnehager ble plukket ut som interessante å kontakte. Tre av de kontaktede barnehagene ønsket ikke å være med i prosjektet. Fem av barnehagene jeg hadde en positiv førstekontakt med, falt likevel ut av forskjellige grunner. Tilbake stod syv barnehager, men en åttende fra en annen kommune ble tatt med fordi den var anbefalt av kolleger som interessant ut fra hvordan de brukte IKT sammen med barna. Jeg hadde også en reserveliste på fem barnehager, men når det viste seg at det var såpass variert aktivitet i de åtte endelige barnehagene at det var mulig med flere observasjonsrunder, ble det ikke behov for å kontakte disse.

4.3 Praktisk gjennomføring av intervjuer og observasjoner

Prosedyren overfor barnehagene som deltok, var slik:

1. Telefonisk kontakt med barnehagens daglige leder med forespørsel om de ville delta i dette forskningsprosjektet.
2. Et møte i barnehagen for å planlegge intervjuer og videoobservasjoner.
3. Barnehagen sendte ut samtykkeerklæringer til berørte foreldre, og hentet disse inn igjen underskrevet. Dersom tidspunkt for observasjon ikke var avtalt allerede under møtet i pkt. 2, ble det avtalt etter at tilstrekkelig med samtykkeerklæringer var innkommet og det formelle dermed var i orden.
4. Videoobservasjon og påfølgende intervju, normalt samme dag. (Observasjonene ble for noen barnehager delt på flere besøk.)

Som en start ble ett intervju med en barnehagestyrer som selv var aktivt med i IKT-satsingen på barnehagen, foretatt i mars 2009 uten tilhørende videoobservasjon. Her ble observasjoner gjort på et senere tidspunkt og nye intervjuer foretatt i følge prosedyren. Det første intervjuet ble likevel tatt med som del av materialet fordi det inneholdt så pass mye interessant stoff med tanke på å finne fram til relevante etiske emner til feltarbeidet. Resten av observasjonene og intervjuene ble foretatt mellom 21. september 2009 og 5. mai 2010. Dette medførte 11 observasjoner og 11 intervjuer på til sammen knapt 14 timer innspilt materiale. Noen av observasjonene i samme barnehage samme dag ble delt i flere sekvenser dersom det var et klart IKT-tematisk skifte, at barnegruppa forflyttet seg fra utendørs til innendørs, eller ved skifte av barnegruppe. Dette medførte at materialet for transkribering ble delt opp i 15 observasjoner og 11 intervjuer.

4.4 Strukturen i analysen

Creswell beskriver dataanalysen gjennom en fireledds hermeneutisk spiral (Creswell, 2007, s. 151 Figure 8.1):

1. Tilrettelegging av data⁶⁵
2. Gjennomlesning og kommentering⁶⁶
3. Beskrivelse, klassifisering og tolkning⁶⁷
4. Presentering og visualisering⁶⁸

Denne brukes som overordnet struktur for analysen av feltmaterialet. Hvordan analysemetodene ble brukt, presenteres i det følgende.

4.4.1 Tilrettelegging av data

Det ble brukt videokamera for både observasjonene og intervjuet.⁶⁹ Det ble gjort slik av to grunner. Den ene var at det var greit bare å forholde seg til én opptaksteknologi. Den andre var at transkripsjonsprogrammet Transana⁷⁰ 2.30b ble anvendt for både observasjonene og intervjuene, og av den grunn var det en fordel med bare én type filer å forholde seg til, samt at Transana viste seg å være et svært godt praktisk hjelpemiddel for transkriberingen.

65 "... researchers organize data into file folders, index cards, or computer files. Besides organizing files, researchers convert their files to appropriate text units ..." (Creswell, 2007, s. 150).

66 "... read the transcripts in their entirety several times. Immerse yourself in the details, trying to get a sense of the interview as a whole ... Writing memos in the margins of fieldnotes or transcripts or under photographs helps the initial process of exploring a database" (Creswell, 2007 ss. 150-151).

67 "In this loop, code or category ... formation represents the heart of qualitative data analysis. ... develop themes or dimensions through some classification system, and provide an interpretation in light of their own views or views of perspectives in the literature" (Creswell, 2007, s. 151).

68 "... my process involves winnowing the data, reducing them to a small, manageable set of themes to write my final narrative" (Creswell, 2007, s. 153).

69 For intervjuets del ble imidlertid kameraet snudd vekk fra den intervjuede, slik at det i praksis bare ble lyden fra opptaket som gav noe informasjon og som dermed ble anvendt.

70 Transana er utviklet av Wisconsin Center for Education Research som et hjelpemiddel "for professional researchers who want to analyze digital video or audio data", slik det står på nettsiden for Transana: <http://www.transana.org/>

Videogrammene ble transkribert til tekst. Intervjuene ble transkribert til tekst fullt ut, mens observasjonene ble transkribert dels som sitater av replikkene, dels som beskrivelser av hva som skjedde. Hendelser som synes å ha liten relevans for å finne fram til etisk relevante tema, ble bare beskrevet og ikke transkribert replikk for replikk. Det lå en rasjonalisering av arbeidsmengden i dette på grunnlag av en løpende faglig vurdering, som ikke kunne vært gjort uten at jeg selv foretok transkriberingen.

4.4.2 Gjennomlesning og kommentering

Transana har innebygget mulighet for å knytte nøkkelord til klipp og sekvenser. Jeg ønsket imidlertid å kunne ha et systemiseringsverktøy som kunne tilpasses akkurat mine behov. Jeg laget derfor mitt eget dataprogram som brukte Transanas transkripsjoner i form av tekst som inndata. Transana deler opp transkripsjonen i replikker som tidfestes. I mitt program ble en slik replikk en enhet. Til en enhet kan det skrives kommentarer i et fritekstfelt, og jeg kan knytte så mange emner jeg vil til enheten, og også legge inn stillbilder klippet ut av videoopptaket om ønskelig. Emnene kunne også hver for seg knyttes til ulike emnegrupper.

4.4.3 Beskrivelse, klassifisering og tolkning – og presentering og visualisering

Det er ikke alltid enkelt å finne fram til etiske emner i observasjoner og intervjuer. Såfremt man ikke bevisst og direkte samtaler om etikk i et intervju, er det ikke opplagt om et utsagn har etisk relevans. I følge både dydsetikken og Løgstrups ontologiske etikk, handler vi mer ut fra karakter, intuisjon og automatikk⁷¹ enn ut fra bevisst refleksjon. Om en handling skjer på grunnlag av bevisst etisk vurdering, så er denne vurderingen sjelden hørbar eller synlig.

Utsagn og observerte handlinger måtte derfor tolkes med tanke på om de kunne være interessante ut fra forskningsspørsmålene. Førsteintrykket etter en observasjon var at det var få utfordringer med barnehagens bruk av IKT sammen med barna. Analysen måtte derfor konstrueres slik at jeg kunne nå bak denne overflaten der de etiske utfordringene ikke var lett synlige eller ikke tematisert. I Grounded Theory (Creswell, 2007, s. 63; Postholm, 2005, s. 87), innen kvalitativ analyse, finnes en velbrukt metode for å frambringe eller avdekke en teori, som jeg tilpasset analysen av mitt materiale. Gjennom de tre trinnene, åpen koding,⁷² aksial koding og selektiv koding (Postholm, 2005, ss. 88-91) hevder tilhengerne av Grounded Theory at man skal kunne komme fram til kjerne kategorier. I min bruk tilsvarer kjerne kategorier de få temaene som var etisk relevante å drøfte videre i avhandlingens del 3. For å komme dit gjennomgikk jeg materialet gjennom fire trinn, der jeg på de tre første forholdt meg selektivt til materialet ut fra tre forskjellige tilnæringsformer. De kunne delvis overlappe hverandre med hensyn til hva av materialet som ble brukt. På det fjerde trinnet brukte jeg funnene fra de tre første trinnene og for øvrig hele datamaterialet. Dette tilsvarer fjerde ledd i Creswells analysespiral i starten på dette kapittelet, der antallet emner reduseres til et håndterbart lite antall. Dette var de fire trinnene:

1. Digitalt aktivitetskart. Hva salgs digitale verktøy bruker barna? Hva slags aktivitet skjer når barna bruker disse digitale verktøyene?

71 I kap 2.6 så vi at utviklingspsykologer som Hoffman og Haidt også er enig i en slik beskrivelse.

72 Postholms begreper. Jeg kaller 'koding' systematisering.

2. Kommentarer, muligheter og utfordringer, hentet primært fra intervjuene med personalet der disse tre emnene etterspørres særskilt.
3. Datatriangulering. Metoden krever minst to ulike data om samme sak for å gi et flerfasettert bilde av saken (Flick, 2009, p. 444). Dette var mulig i de tilfellene der personalet i intervjuene kommenterte situasjoner som også finnes i observasjonene.
4. Mer spisset leting etter etiske emner, ved bl.a. å bruke funnene fra trinn 1-3.

Analysen er gjennomført i det følgende etter denne strukturen.

4.5 Analyse av feltmaterialet

Analysen av feltmaterialet resulterte i et lite antall IKT-relaterte *temaer* som er etisk relevante å drøfte som grunnlag for et program for digital etisk dannelse i barnehagen. Analysen som er beskrevet i dette kapittelet hentet ut en rekke IKT-relaterte *emner*, som også kalles *kandidater* for etiske temaer. Som også redegjort for i kapittel 1.8 skjelner jeg altså mellom emne og tema. Dette kapittelet avklarer hvilke emner som fikk status som tema for hovedanalysen i del 3.

4.5.1 Trinn 1: Digitalt aktivitetskart

Første trinn var å tegne et såkalt digitalt aktivitetskart for de undersøkte barnehagene; det vil si et kart over hva slags digitale verktøy som brukes og hva disse brukes til.

Datamaskiner ble brukt i 13 av de 15 videoobservasjonene. I fire av dem ble Internett brukt, i tre Smartboard,⁷³ i fire digitalt kamera, mens skanner, printer og videoopptaker ble brukt i bare ett tilfelle hver. Datamaskiner var derfor det helt dominerende digitale verktøyet, og bortsett fra den ene barnehagen som brukte Smartboard, var valg av digitale verktøy relativt konservativt.

Hvilke aktiviteter som ble observert, var til gjengjeld langt mer komplekse. 42 ulike emner (delvis overlappende) ble identifisert under analysen. Disse ble gruppert i fire hovedgrupper. Resultatet vises i tabell 4 på neste side.

Hvis vi ser kvantitativt på dette, er det ingen store forskjeller mellom de fire hovedemnene. Tabellen viser også at IKT-aktivitetene i de undersøkte barnehagene er variert, selv om antall digitale verktøy som sagt var sparsomt og utvalget konservativt.

Jeg tolker disse barnehagenes formål med å bruke IKT slik:

1. Barnehagene bruker IKT som et verktøy for variert læring.
2. Barnehagene bruker IKT for at barna skal bli digitalt kompetente.
3. Barnehagene bruker IKT som et verktøy barna kan bruke for å uttrykke seg og for kreative formål.
4. Barnehagene bruker IKT for å underholde barna, for eksempel med dataspill.

⁷³ Smartboard er en interaktiv tavle, som blant annet kan skrives på (digitalt) slik som en krittavle. Alle observasjonene med Smartboard var hentet fra én barnehage, men fordelt på tre forskjellige observasjonsøkter.

Tabell 4 – IKT-aktivitet, hovedemner og underemner

Hovedemne	Underemne	Linjer	Inter- vjuer	Observasjoner
Spill og underholdning	Dataspill, underholdningsprogramvare, Spotify, ¹ YouTube ² o.l.	680	8	9
Ekspressiv og kreativ aktivitet	Kreativ med tekst eller bilder, grafisk programvare, animasjon, web-kamera, fotografering, bruk av bilder, barn fotograferer barn	811	9	9
Digital kompetanse	Skanning, utskrift, bruke nettside, bruke Wikipedia, ³ generell digital kompetanse, Internett, e-post, hente informasjon fra Internett, blogging, passord	381	10	10
Opplæring og trening i andre emner enn IKT, men ved bruk av digitale verktøy	Pedagogisk programvare, lese/skrive, motorisk trening, 3-dimensjonal orientering, estetikk, logikk, matematikk, musikk	423	8	12

Note 1: *Spotify* er musikkstreamingsprogram som gir brukerne mulighet til å lytte til musikk fra et stadig voksende online lydbibliotek. Det er av svensk opprinnelse fra 2006. www.spotify.com

Note 2: *YouTube* er et internasjonalt nettsted der hvem som helst siden 2005 har kunnet dele videoer de måtte være i besittelse av. Innholdet er svært mangfoldig, likevel med en viss sperre pornografi og sterk vold. De fleste videoene som er lastet opp, er tilgjengelige for alle. www.youtube.com

Note 3: *Wikipedia* er et online dagnadsleksikon i utgaver for de fleste nasjonalspråk. Enhver kan bidra med innhold, men kan også bli overprøvd av hvem som helst. Redigeringshistorikken er åpent tilgjengelig, og det er mulighet for å debattere artikkelinnholdet. no.wikipedia.org

Det er godt samsvar mellom disse fire punktene og det den nasjonale rammeplanen for barnehagen sier at IKT skal brukes til: "Barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap" (*Rammeplan for barnehagen*, 2011, Del 2 innledningen). Punktet "kommunikasjon" er i min liste dekket i listens punkt 2 og tabellens emne "digital kompetanse" som innebærer å innhente forskjellige former for informasjon fra Internett. Det å finne åtte barnehager som antageligvis oppfyller rammeplanens intensjon når det gjelder barn og IKT, sier selvsagt ingenting om hvordan intensjonsoppnåelsen er blant barnehager i Norge i sin alminnelighet. De barnehagene jeg har undersøkt er jo plukket ut nettopp med tanke på variasjon i bruk av digitale verktøy, så samsvaret mellom mine funn og rammeplanens intensjon er egentlig som forventet.

De fire aktivitetene er ikke direkte emner for etisk drøfting, men jeg vil kalle dem emneområder innen bruk av IKT: (1) verktøy for læring, (2) digital kompetanse, (3) verktøy for ekspressivitet og kreativitet og (4) underholdning. I tilknytning til disse kan man tenke seg etiske problemstillinger, slik det også vil framgå av den følgende drøftingen.

4.5.2 Trinn 2: Kommentarer, muligheter og utfordringer

Annet trinn i analysen var å se særskilt på intervjuene med barnehagepersonalet. Som beskrevet i kapittel 1.5.2 ble intervjuene med personalet foretatt som uformelle, halvplanlagte intervjuer med

tre åpne spørsmål om muligheter og utfordringer med IKT i barnehagen, samt kommentarer om emnet generelt og til det som skjedde under videoobservasjonene spesielt.

Kommentarene

Kommentarene grupperte seg i fire emneområder: (1) personalet, (2) pedagogikken, (3) barnas hjem og (4) barna.

Kommentarer om personalet gjaldt i hvilken grad de kunne samarbeide med foreldrene om IKT, om kontroll og ledelse av barn når de bruker IKT, om litteratur om IKT og om barnehagens nettsider. Åtte av elleve intervjuer dreide seg om slike emner.

Det pedagogiske perspektivet ble tatt opp i syv av elleve intervjuer, og emnene var IKT som underholdning, IKT som innendørs aktivitet, pedagogiske argumenter for og mot å bruke IKT med barna, og IKT som skoleforberedelse.

Barnas hjem ble også tatt opp i syv av elleve intervjuer. Samarbeid med foreldrene var emne, men også tanker om hvordan barna brukte eller ikke fikk bruke IKT hjemme, og om foreldrenes syn på IKT og barna. En av de intervjuede førskolelærerne oppfattet barnehagens bruk av IKT med barna som et positivt alternativ til hva barna opplevde hjemme:

Vi vil være et supplement til hjemmet. Og da vil vi jo lære andre måter å bruke IKT-verktøyet på, enn det dem gjør hjemme [#3783].

Barna ble drøftet i seks av intervjuene, og da handlet det om barnas perspektiv, om konflikter mellom barna grunnet knapphet på datamaskiner, om barn og kjønn, samt at flere barn ikke holder ulike medier fra hverandre.

Mulighetene

Oppsummert var personalets tanker omkring mulighetene med IKT knyttet til *dannelse, læring og demokratiske aspekter*.

Relatert til **dannelse** dreide det seg om hvordan barnehagen kan vise barna (og foreldrene) en bedre måte å bruke digitale verktøy på, om hvordan barnehagen kan forberede barna for det digitale samfunnet, om hvordan IKT kan brukes i sosial trening, og om hvordan IKT kan brukes til å øve seg i konsentrasjon.

Emner innen **læring** var hvordan barna lærte hverandre opp i bruk av IKT, om samarbeid med skolen, om læring gjennom dataspill, om hvilken nytte PC-bruk hadde for finmotorisk utvikling, og om hvordan den språklige utviklingen kunne dra nytte av IKT.

De **demokratiske aspekter** gjaldt hvordan bruk av IKT blant barn i barnehagen kunne motvirke et mulig digitalt klasseskille,⁷⁴ siden barnas tilgang til digitale verktøy i hjemmet var svært

74 Digitalt klasseskille er en formulering som brukes om at noen er digitalt kompetente og andre er det ikke, og at vårt moderne samfunn forventer en digital kompetanse hos innbyggerne, slik at de som ikke er tilstrekkelige digitalt kompetente, mer eller mindre faller utenfor samfunnet. For nesten alle aldersgrupper er digital kompetanse viktig for å kunne gjennomføre dagligdagse gjøremål, ikke minst slikt som har med økonomi og betaling å gjøre. I motsetning til de eldste i samfunnet, er manglende

varierende.

Utfordringene

Samtalene om "utfordringene" hadde omtrent tre ganger så stort omfang som samtalene om "mulighetene". Systematisering av dette materialet resulterte i syv hovedemner basert på 25 underemner. Noen av de 25 underemnene hører hjemme i flere av hovedemnene, slik tabellen viser:

Tabell 5 – Utfordringer med IKT sett fra personalets side

Hovedemne	Underemne	Intervjuer
Organisering	IKT i forhold til andre aktiviteter, skape ro og trygghet, organisere IKT-aktiviteter, skjerme barna, overvåke barnas bruk av IKT, liten mulighet for å følge opp barna, dårlig teknisk kvalitet, mangel på IKT-ressurser, mangel på rom/areal	8
Digitale bilder	Bruk av bilder	6
Innhold i IKT-aktiviteten	Dataspill, underholdning som problem, filtrering av nettsider, upassende nettsider, YouTube	6
Internett	Dataspill, filtrering av nettsider, upassende nettsider, YouTube, nettikette	6
Personalets kompetanse	Må oppdateres om dataspill, nivået på personalets IKT-kompetanse	6
Balanse	Overdrivelser, IKT i forhold til andre aktiviteter, organisere IKT-aktiviteter	5
Voksenholdning	Voksnes skepsis til IKT i barnehagen	5

Tabellen synes å vise at personalet jeg intervjuet, har en variert og bred oppfatning av hva utfordringene består i, men at de for det meste knytter utfordringene til instrumentelle forhold.

Bruk av bilder var det emnet som opptok flest (6 av 11 intervjuer). Fire av disse så på bildebruk i barnehagen som en utfordring, og de relaterte dette til konkrete hendelser i barnehagen. Bildebruk som en utfordring er altså erfaringsforankret i materialet mitt. Nå er dette emnet tematisert i Bølgans bøker (Bølgan, 2008, s. 79; 2009b, s. 96) og i informasjonsheftet *I beste mening* (Datatilsynet, 2008). Når de intervjuede nevner bildebruk som en utfordring, kan de derfor ha blitt satt på sporet av disse publikasjonene. *Bildebruk* som utfordring, og dermed som *etisk relevant tema*, er uansett understøttet av disse intervjuene.

Etiske emner så langt

Hensikten med feltundersøkelsen var å hente ut etisk relevante problemstillinger for videre drøfting. Ovenstående funn kan gi opphav til emner, her formulert som spørsmålstillinger med tanke på den senere etiske analysen:

1. Å bruke IKT i barnehagens pedagogiske virksomhet krever god organisering av aktiviteten fordi tilgangen på digitale verktøy som oftest er begrenset i forhold til barnetallet. Hva slags fordeler og ulemper oppstår ved at man må organisere IKT-aktiviteten, for eksempel i tilfeller der barnegruppa bare har én datamaskin til disposisjon?

digital kompetanse hos unge et stort handikap fordi også yrkeslivet i større og større grad krever digital kompetanse. Digitalt klaseskille (digital divide) er ofte diskutert i den IKT-etiske faglitteraturen (Ess, 2009, ss. 126-129; Himma & Tavani, 2008, ss. 621-638; Johnson, 2001, ss. 218-225; Kizza, 2003, ss. 159-173; Quinn, 2009, ss. 450-454; Tavani, 2004, ss. 260-265).

2. Bruk av bilder av barn må skje i samsvar med gjeldende lovgivning for å beskytte barna. Dersom denne lovgivning, sammen med en stigende forståelse i barnehagene for at lovgivningen er til beste for barna, er dette egentlig lenger et etisk spørsmål, eller er det bare spørsmål om å følge et lovverk? ⁷⁵
3. Å bruke IKT sammen med barna krever kunnskap om innholdet barna involveres i, og kompetanse i hvordan man kan unngå uønskede situasjoner. Dette er særskilt viktig når barn bruker Internett. Å la barn surfe på Internett kan ses på som en risikohandling. Bør slik risiko unngås hvis mulig, eller er det å utsettes for en viss porsjon risiko bra med tanke på dannelse og forberedelse til å møte et komplekst samfunn der mediekompetanse er viktig?
4. Personalets kompetanse i IKT og bruk av IKT med barn er viktig både med hensyn til hvor villig man er til å bruke digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet, og for at personalet selv skal kunne vurdere IKT-bruk i barnehagen. Denne kompetansen er fortsatt ingen obligatorisk del av den formelle utdanningen av barnehagelærere. Den digitale kompetansen personalet har, vil derfor være tilfeldig. Er bruk av IKT sammen med barn under slike forhold så eksperimentell at den bør unngås? Eller er det enda verre at barn ikke møter IKT i barnehagen i det hele tatt?
5. Å bruke IKT i barnehagen krever en god balanse med andre aktiviteter blant annet for å skape et godt forhold til foreldrene som er redd for at IKT i barnehagen skal fortrenge andre viktige aktiviteter. Er en pedagogisk bruk av IKT i barnehagen en aktivitet som må regnes blant de nødvendige for barns utvikling, og slik sett gis tilstrekkelig plass i barnehagehverdagen?

I ovenstående ligger det innbakt et par mer overordnede analytiske spørsmål og tilnæringsmåter. I emne nr. 2 er spørsmålet om regelfølgning sentralt. Dette er klart et etisk anliggende, men det er generelt og ikke begrenset til å gjelde verken barn eller teknologi. Denne synsvinkelen kan anvendes på en rekke emner, i det minste ved spørsmål som "Dreier dette emnet seg på noen måte om regelfølgning?" Eller bredere: "Er spørsmålet om *frihet* i forhold til *kontroll* en måte å analysere etiske utfordringer på i forbindelse med dette emnet?"

I emne nr. 3 er spenningen mellom *risiko* og *mulighet* en lett gjenkjennelig problemstilling, men det er delvis med i nr. 2 og nr. 4 også. I teknologietikk er dette et meget viktig spørsmål å stille, fordi det avdekker en grunnleggende kritisk innstilling til all teknologi. En kniv kan brukes til å dele opp mat til et godt måltid, eller til å drepe. Kjernekraft kan brukes til å produsere elektrisitet, eller til å utslette byer.

I tillegg til disse fem konkrete emnene / spørsmålene om barn og IKT, aktualiserer altså materialet disse to *analytiske* tilnæringsmåter:

⁷⁵ Jeg sier ikke med dette at juss ikke har med etikk å gjøre. Kontrasten her er imidlertid den som er mellom å ha et etisk problem (ikke vite hva som er etisk rett/godt) eller et moralsk problem (vite hva som er etisk rett/godt, men ikke handle deretter). Å la være å følge en lov kan i en gitt situasjon være et spørsmål om etikk i den forstand at man kan anføre etiske begrunnelser for å bryte loven, men det ligger utenfor problemstillingen som reises her.

4.5.3

- Frihet eller kontroll?
- Risiko eller mulighet?

Hvis vi bruker teknologispesifisitetskriteriet (i kapittel 1.5.2) på disse fem emnene, så er kriteriet oppfylt i emne nr. 2 og nr. 3, men slett ikke i nr. 1. Derimot er det ikke uten videre klart om kriterier er oppfylt for nr. 4 og nr. 5.

I emne nr. 4, personalets kompetanse, ligger det teknologispesifikke innbakt siden det nettopp er teknologikompetansen som etterspørres. Er de mulighetene og utfordringene IKT har, av en slik karakter at nye etiske problemstillinger reises slik at det krever en særskilt kompetanse? Dette er et viktig emne siden det reiser spørsmål ved forutsetningene for barns møte med IKT i barnehagen. På den annen side berører spørsmålet i liten grad IKT som sådan og kvalifiserer derfor ikke uten videre som IKT-etisk tema. Det er derfor under tvil at dette emnet tas med videre i drøftingene her.

Spørsmålet om IKT og andre barnehageaktiviteter (emne nr. 5) er beslektet med drøftingen ovenfor hva angår teknologispesifisitet. Er teknologien av en slik art at den gjør spørsmålet om balanse med andre aktiviteter mer utfordrende og viktig enn om det hadde vært en annen alternativ aktivitet til dem som er vanlige i barnehagene? Er for eksempel noen av IKT-aktivitetene i barnehagen så attraktive for barna at dersom ungene fritt skulle kunne velge, ville IKT-aktivitetene velges til foretrekking for andre aktiviteter vi anser som verdifulle?

4.5.3 Trinn 3: Triangulering av datapar

Ni intervjuer ble foretatt rett etter observasjonene av barna. I disse ni intervjuene kunne jeg sammenligne personalets kommentar til det barna gjorde med IKT, med mine egne videoobservasjoner av de samme hendelsene. Ved bruk av datatriangulering (se kapittel 4.4.3) resulterte dette i 15 emner. Disse ble igjen vurdert som mulige kandidater for etisk analyse i del 3, og sortert i fire grupper:

Tabell 6 - Gruppering av emner framkommet ved triangulering

Gruppe	Emne
A. Uaktuell som etisk tema	(1) turtaking, (2) kjønnsforskjeller, (4) organisering av IKT-trening, (5) multikulturelle muligheter, (7) matematikk-pedagogiske aspekter, (14) optimalt IKT-læringsmiljø
B. God kandidat som etisk tema	(13) dataspill – risiko eller mulighet (+3) underholdning i forhold til andre aktiviteter)
C. Digital dannelse	(6) personalets IKT-kompetanse, (8) barns tilegning av digital kompetanse, (10) individuelle strategier for å mestre IKT, (11) rettleiding av barn, (12) barns perspektiv, (15) digitalt vokabular
D. Analytisk synsvinkel	(9) kontroll eller frihet

Gruppe A rommer de emnene som synes å ha liten relevans når det gjelder å utvikle en digital etisk dannelse. I gruppe B er derimot de emnene som virker lovende i så måte. I denne er det egentlig kun ett emne, nemlig (13) dataspill. Det teknologispesifikke er tydelig til stede her. Emnet kan kombineres med (3) underholdning. Gruppe C utgjør de emnene som dreier seg om digital dannelse, enten av barna (emnene 8, 10, 11, 12 og 15) eller av personalet (6). Disse emnene er ikke kandidater for etisk tema for del 3, men vil være nyttige med tanke på en endelig drøfting av

digital etisk dannelse i avslutningen i del 4. Gruppe D er ikke en digital aktivitet, men en analytisk tilnæringsmåte, nemlig (9) frihet eller kontroll, som jeg også løftet fram i forrige kapittel.

Oppsummert er resultatet av dette tredje trinnet at *dataspill* framstår som en god kandidat for videre etisk analyse, og at spørsmål om *frihet eller kontroll* er viktig å stille i analysen i del 3.

4.5.4 Trinn 4: Særlige etiske emner – siste gjennomgang

Selve systematiseringen av materialet har så langt ikke vært ensidig fokusert på klare etiske emner, men har hatt et noe videre perspektiv for derigjennom å kunne fange opp innfallsvinkler som mer indirekte kan lede fram til etisk relevante tema. I denne fjerde systematiseringsrunden så jeg mer spesifikt etter etiske emner, samt at hele datamaterialet ble tatt med i betraktning, mens jeg på de tre første trinnene forholdt meg på forskjellig vis mer eklektisk til det transkriberte materialet. Et helt nytt sett med 34 emner ble dannet, men mange av emnene gjenfinnes selvsagt fra de tre foregående trinnene, direkte eller mer innbakt i andre emner. Som på foregående trinn i denne analysen av feltmaterialet, har jeg gruppert emnene i de fire samme gruppene:

Tabell 7 - Emner på trinn 4, og hvordan de hentes fra intervjuer og observasjoner

Gruppe	Emne
A. Uaktuell som etisk tema i denne avhandlingen	(2) Balansert bruk av IKT, (3) Barn former barn, (5) Barnehagen som teknologifri sone, (6) Barns deltagelse, (7) Barns læringskapasitet, (8) Beskyttelse av barn eller datautstyret? (12) Erstatte person med maskin (robotisering), (16) IKT og lek - partnere eller fiender? (17) IKT og resten - en relevant dikotomi? (18) IKT og sosialisering, (20) IKT som verktøy for eksperimentering og utforskning, (21) IKT stimulerer til kreativitet, (23) IT-ressurser og sosialisering, (25) Nye muligheter for motorisk trening med IKT? (26) Optimalisering av IKT-miljøet, (27) Pedagogiske spill som en effektiv læringsmåte? (32) Digitalt klaseskille, (33) Uklarhet om ontologisk status, (34) Uttrykke seg og kommunisere med IKT
B. God kandidat som etisk tema	Allerede avvist på trinn 3: (15) IKT og kjønn, (19) IKT som multikulturelt verktøy
C. Digital dannelse	(4) Barn på Internett, (10) Dataspill, (11) Digital fotografering og bilder
D. Analytisk synsvinkel	(1) Alternativ bruk av IKT i barnehagen, (9) Gode IKT-vaner? (14) IKT i barnehagen som et eksperiment, (22) Internett som kilde for informasjon, (24) Nettikette - verktøy for gode vaner? (28) Personalets rolle og kompetanse, (29) Refleksjon over hensikten med IKT, (30) Skeptisk til IKT - vern eller forsømmelse? (31) Springbrett for eksistensielle spørsmål
	(13) <i>Fronesis og techne</i>

Hensikten med dette trinnet var å bekrefte tidligere emner og å se om noen nye var kommet til. De som er plassert i gruppe A som uaktuelle, er tatt ut fordi emnene er mer pedagogiske enn etiske i sin karakter, eller fordi de ikke eller bare knapt oppfyller teknologispesifisitetetskriteriet (kapittel 1.5.2), eller fordi de er marginale i dagens barnehage ved at de bare streifmessig er omtalt i intervjuer eller observasjoner.

Emnene i gruppe C "digital dannelse" er viktige, men som nevnt på slutten av kapittel 4.5.3, er ikke dannelse et eget etisk tema for hovedanalysen (del 3), men vil være en del av en bredere diskusjon om hva digital etisk dannelse samlet sett er (del 4). Emne (14) *IKT i barnehagen som et eksperiment* er i kapittel 4.5.2 nevnt som et mulig tema. En fra personalet jeg intervjuet, sa dette om barn som bruker IKT:

For øyeblikket er det avdelinga mi da som går litt i forkant, og så ser vi hva vi oppdager underveis og så er det rett og slett for å prøve ut [#3105].

Her snakkes det om å være i forkant og oppdage underveis. Det spørres om man da er i forkant, eller om man kanskje heller lar litt ukontrollerte hendelser være i forkant, og så gjør man refleksjoner over hva som har skjedd, og som man ikke hadde kontroll på. Er dette feltet noe man bør eksperimentere med overhode, siden det er barn som er involvert? Burde man kreve en slags sertifisering på forhånd for å sette i gang med IKT i barnehagen? Nå er imidlertid samfunnet allerede så preget av IKT at det å holde IKT ute fra barnehagen vil være en enda større risiko, særlig hvis vi mener at barnehagen kan ha et nødvendig IKT-dannende oppdrag, noe som denne avhandlingen forsøker å begrunne. Slik sett vil hele avhandlingen her være et svar på disse spørsmålene (se særlig oppsummeringen i kapittel 9.2).

Emne (13) *Fronesis og techne* er som *kontroll eller frihet* på trinn 3 plassert i gruppe C. Betegnelsen henspiller på to av de tre kunnskapsformene som Aristoteles tematiserer i *Nikomakiske Etikk*, og som er presentert i kap. 3.1.1. Som analyseredskap er det nyttig å kunne skjelle mellom *techne* og *fronesis*, da mange synes å tro at det er tilstrekkelig å ha en teknisk, instrumentell kompetanse. I diskusjonen i kapittel 2.4 om digital dannelse viste jeg at etiske sider ved digital kompetanse er noe som først i de senere årene er kommet inn i den faglige diskusjonen. I ett av intervjuene med barnehagepersonalet dreide samtalen seg umerkelig fra et spørsmål om *hva slags* bilder av barn som kunne distribueres på e-post til foreldre, til et rent teknisk spørsmål om *hvordan* slik distribusjon teknisk kunne gjennomføres.⁷⁶ *Fronesis og techne* er i dette tilfellet tematisert av det empiriske materialet selv. Det er altså ikke i seg selv en kandidat for etisk tema som skal drøftes, men tas med som et analytisk grep for videre drøfting av de etiske temaene. Nyttan av å bruke dette analytiske grepet er også begrunnet i kapittel 3.1.

Tabell 7 viser at de fleste emnene er vurdert som uaktuelle som etisk tema for videre diskusjon. De jeg anser som gode kandidater som etisk tema er disse:

1. Barns som bruker Internett
2. Dataspilling
3. Digital fotografering og bruk av digitale bilder

76 Ved første gangs lesing av transkripsjonen la jeg inn nedenstående kommentar til denne fokusforskyvningen:

Måten denne samtalen forskyves på, trigger spørsmålet: Er det lettere å snakke om tekniske/praktiske utfordringer enn etiske? Er det i det hele tatt en fare med IKT-satsingen i barnehagen (og skolen?) så langt, at den lett blir for teknisk/praktisk orientert/fokusert, mens de vanskeligere og viktigere etiske utfordringene og behovet for et holdningsnivå enten neglisjeres, overses eller skyves foran en? Med andre ord at *fronesis* taper for *techne* og *episteme*? [#3787-kommentar]

Selv om jeg ikke så det før grupperingen var gjort, viste det seg at disse emnene i gruppe B også var de emnene som opptrådte hyppigst i feltmaterialet. Utvalget av de etiske temaene er dermed omtrent fullført. Det gjenstår å se alle de fire trinnene i utvelgelsen under ett.

4.6 Endelig valg av IKT-fenomener (temaer) for videre drøfting

Neste tabell viser sammensetning av emnene som bød seg fram etter hvert trinn i analysen.

Tabell 8 - Kandidater for etiske tema fra fire analysetrinn

Kandidat (emne)	Trinn 1	Trinn 2	Trinn 3	Trinn 4
IKT som verktøy for læring og kreativitet	X			
Tillegne barn digital kompetanse	X			
Organisering av IKT-aktivitet		X		
Bildebruk		X		X
Barn som bruker Internett	(X)	X		X
Personalets kompetanse		X		
Balanse med andre barnehageaktiviteter		X		
Dataspilling	X		X	X

Funnene fra trinn 4 tillegges mest vekt siden de er gjort på bakgrunn av funnene på de andre trinnene og dermed etter lengst arbeidstid med datamaterialet. Dessuten er vurderingene på trinn 4 de eneste som har forholdt seg samlet til hele datamaterialet. Alle emnene fra trinn 4 finnes på ett eller flere av de tidligere trinnene. Det er to emner fra trinn 2 som ikke er med på trinn 4, men disse er trinn 2 også alene om. Emnene *bildebruk*, *barn på Internett*, *personalets kompetanse* og *dataspill* fra trinn 4 framstår dermed som de med mest støtte i det samlede analysematerialet. Forskningsspørsmålet krever at de digitale aktivitetene skal ha en etisk relevans med tanke på en digital etisk dannelse? Har de det?

De tre emnene er relevante i den forstand at de omhandler aktiviteter som faktisk skjer i barnehagene. De er også etisk relevante i den forstand at det er knyttet både risiko og muligheter til dem. At dette er etisk relevante tema, er også vist i kapittel 4.5.2 i avsnittet "Etiske emner så langt", der en rekke etiske spørsmål ble relatert til hver av disse tre temaene. Det at det er knyttet bekymring til alle disse IKT-aktivitetene, tilsier at aktivitetene er etisk relevante å drøfte, siden en bekymring er knyttet til noe som ikke er et gode. Annet materiale som fokuserer på slike bekymringer, er den omfattende *EU Kids Online*-undersøkelsen om barn og Internett (Livingstone & Haddon, 2009; Livingstone, Haddon, & Görzig, 2012; Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011), Datatilsynets informasjonshefte om bilder av barn (Datatilsynet, 2008), og om dataspilling som skaper spillavhengighet (Wenzel, Bakken, Johansson, Göttestam, & Øren, 2009).

De tør derfor være tilstrekkelig godtgjort at utvalget fra trinn 4 i analysen også er de tre emnene som gjøres til etiske tema for videre drøfting. Svaret på det første forskningsspørsmålet, "*Hva slags digitale aktiviteter i barnehagen er særlig etisk relevante å drøfte med tanke på å kunne gi barna digital etisk dannelse?*" er derfor:

1. ***Barn, digital fotografering og bruk av digitale bilder***
2. ***Barn og dataspilling***
3. ***Barn og Internett***

Under analysen av feltmaterialet ble det også formulert tre analytiske innfallsvinkler gitt ved tre kategorisett:

- A. Risiko eller mulighet?
- B. Frihet eller kontroll?
- C. *Techne* eller *fronesis*?

Kategorisettene tas også med til del 3 som en måte å analysere de etiske temaene på. De tre analytiske tilnærmingene brukes ikke ekskluderende i forhold til andre analytiske innfallsvinkler eller teorier.

Risiko / mulighet og frihet / kontroll er velkjente kategorier som brukes til å stille spørsmål til et emne. Dersom det ikke lar seg gjøre å stille etisk relevante spørsmål til et emne ut fra minst ett av disse to kategorisettene, utgjør det aktuelle IKT-fenomenet sannsynligvis heller ingen etisk utfordring som er verd å drøfte i denne avhandlingen. De to kategorisettene berører hverandre også ofte. Er det stor risiko, vil noen møte det med kontroll, og stor frihet kan også medføre økt risiko. I et dannelsesperspektiv vil for eksempel balansepunktet mellom frihet og begrensing være viktig å drøfte.

Risiko er et begrep som er berørt på to forskjellige måter i presentasjonen av etisk teori. Indirekte er risiko til stede når Flyvbjerg trekker fram maktaspekter som det er viktig å spørre etter (se slutten på kapittel 3.1.2). Makt gir mulighet til å kunne få til noe, og makten generelt forstått er dermed i utgangspunktet like aetisk som teknologi, som også har som hensikt å kunne få til noe. Teknologi innebærer makt, men deri også risiko for at teknologien eller makten fører feil av sted, til skade for noe og ikke til beste for noe.

Mer direkte var risiko trukket fram hos Løgstrup (kapittel 3.2.1) når han henviser til at mennesket har fått muligheten til å lage seg redskaper, som innebærer en risiko for at disse redskapene, jo mer avanserte de blir, også kan medføre store ødeleggelser. Hos Løgstrup innebærer teknologi, og særlig avansert teknologi, en god porsjon risiko. Denne risikoen må takles, sier han, i balansen mellom erobring (som er det stedet teknikken brukes) og tilbakeholdenhet.

Analysekategorien risiko og mulighet, som feltarbeidet har løftet fram, framstår derfor som et krystalliseringspunkt for den etiske analysen, understøttet av avhandlingens etiske primærteorier.

Techne / *fronesis* er også løftet fram under behandlingen av dydsetikken i kapittel 3.1, og som en av gruppene med kritiske spørsmål som teoripresentasjonen munnet ut i (kapittel 3.3). Siden *fronesis* i særlig grad ivaretar etikken i de tre aristoteliske kunnskapsformene, vil jeg kalle dette analytiske grepet for *fronetisk*.

Del 3 Etisk hovedanalyse

Del 3 er avhandlingens hoveddel der jeg drøfter de tre temaene fotografering, dataspilling og Internett, som jeg kom fram til i del 2. Drøftingen av hvert tema gjør jeg ved en todeling ved at forskningsspørsmål 2 (belyse temaet) og 3 (analysere temaet ut fra teorien i kapittel 3) besvares hver for seg.

5 Fotografering og bruk av fotografier



Ett av verdens første fotografier: *L'Atelier de l'artiste. (Stilleben i studio)* 1837. Louis Jacques Mandé Daguerre (1787-1851)

"The French government presented the new daguerreotype process at the Academy of Science in Paris on January 7, 1839, with the understanding that the details of the process would be made available to all interested parties without charge ... Soon, people all over the world were taking pictures with the daguerreotype "camera" (a name shortened from camera obscura) in a process almost immediately christened *photography*, from the Greek *photos* (light) and *graphos* (writing)." (Gardner, Tansey, & Kleiner, 1996, s. 959)

Jeg **belyser** fenomenet fotografering ved tre grep. Det første grepet (kapittel 5.1.1) er å presisere nærmere det IKT-etisk nye ved digital fotografering, det som er kravet for at Tavanis kriterium "scope and scale" skal være oppfylt. Det andre grepet (kapittel 5.1.2) er en systematisering av det jeg kaller *fotografiets livsløp* for å kunne differensiere mellom ulike typer etiske utfordringer knyttet til fotografiet som artefakt. Det tredje grepet (kapittel 5.2) er innledende etisk drøfting av fotografiet ved å innhente forskjellige faglige innspill, strukturert ved hjelp av fotografiets livsløp. Belysningen munner ut i to enkle teser:

Noen fotografier har på grunn av sitt innhold (det fotografiet avbilder) et etisk potensial til å kunne være et gode eller et onde for noen. Dette utvikles i kapittel 5.4.3 til begrepet "mektige fotografier".

Potensialet i et slikt fotografi ligger i om det blir spredt til noen som kan påvirkes av innholdet eller bruke det til å påvirke andre. Det etiske ansvaret ved å ha råderett over et slikt fotografi

gjør at man bør og kan besinne seg ved flere faser i fotografiets livsløp. Spredning forutsetter at motivet en gang ble fotografert, men også at fotografiet ble tatt vare på og lagret.

I **analysen** ved hjelp av dydsetikk og teori fra Løgstrup drøfter jeg hva slags motiver man bør ta bilde av eller la være å ta bilde av, og hvordan barn kan og bør få en begynnende erfaring med slike vurderinger.

5.1 Egenskaper og livsløp

5.1.1 Risiko og mulighet ved en mer potent teknologi enn tidligere

Men vi har faktisk vært nødt til å gjøre foreldre oppmerksom på at .. dem har vært her på Lucia-feiring for eksempel, tatt bilda, og så har dem lagt det ut på Facebook på si hjemmeside, også er det bilda av andre sine barn òg. Oi, det hadde itte dem tenkt på, nei [#2842].

Fotografier har til alle tider vært brukt for å ta vare på gode minner. Med digital fotografering har mulighetene for dette utvidet seg vesentlig både på grunn av lave kostnader (tilnærmet uendelig gjenbruk av opptaksmediet), forbedret opptaksteknologi og umiddelbar responstid. For den digitalt kompetente gir digital fotografering også svært god *mulighet til å spre sine gode fotografiske minner til venner og bekjente*. Mulighetene er store, men i dette økte omfanget av både mengde bilder og enkel spredning ligger det en *risiko for at man tar bilder av for mye og sprer det til for mange*. Dette gjelder særlig der barn er objekter for fotograferingen. Dette er en utfordring mange har begynt å bli oppmerksom på, slik sitatet over viser. Grunnen for denne endringen ligger i den tekniske utviklingen som vi må forstå for å kunne se hvilke etiske implikasjoner den har.

Digital fotografering innebærer økte etiske utfordringer på grunn av fotografiets potensielle makt og nye spredningsmuligheter. Det gjelder selv om fotografering ikke er noen ny teknologi. Digitaliseringen av fotograferingsteknologien har imidlertid medført betydelige kapasitetsøkninger med hensyn til tid, lagring, kostnad, spredning og manipuleringsmulighet. Tavanis kriterium "scope and scale" (Tavani, 2004, s. 7) for at en teknologi skal innebære noe etisk nytt i forhold til eldre teknologi (se kapittel 1.5.2), er oppfylt gjennom følgende kapasitetsøkninger:

1. Fotografiet trenger ikke lenger en egen kjemisk prosessering for å få synliggjort resultatet, men som digitalt fotografi *foreligger* det *umiddelbart* både til å beskues og for videre bruk.
2. Den lysfølsomme ikke-digitale filmen med en typisk kapasitet på i underkant av 40 bilder pr. film, er erstattet av et digitalt minnekort i fotografiapparatet som etter hvert har fått en opptil flere hundre ganger større lagringskapasitet. Digitale lagringsbrikker kan dessuten gjenbrukes. Dette gjør at *kostnadene* ved å ta digitale bilder er *neglisjerbare* i forhold til en ikke-digital film som kan brukes kun én gang.
3. Den lysfølsomme digitale opptaksbrikken i kameraet blir stadig mer avansert. Det gjør fotografering mulig under stadig dårligere lysforhold enn for ikke-digital fotografering. Skarpheten er også økende. Digital fotografering overgår derfor eldre teknologi med hensyn til både *bruksmuligheter* og *teknisk kvalitet* på opptakene.

4. Det digitale fotografiet som teknisk instans er en ordinær *datafil* (bildefil), og kan dermed lagres, mangfoldiggjøres og spres av enhver med generell datakompetanse.
5. Videre behandling av bildefilen skjer digitalt, og dersom det skjer kun ved å kopiere bildefila, kan bildet mangfoldiggjøres et uendelig antall ganger uten at informasjonsinnholdet endres overhodet, og dermed *uten tap av teknisk kvalitet*.
6. Som datafil kan fotografiet *distribueres gratis online* til enhver som er tilknyttet Internett, og med så godt som *ingen tidsbruk* i selve distribusjonen.
7. Fotografiet kan *manipuleres* og endres på elektronisk vis med bilderedigeringsprogram som er allment tilgjengelig. Slik manipulering krever atskillig mindre kompetanse enn retusjering av ikke-digitale fotografier.

Digital fotografering er dermed blitt en langt mer virkekravtlig teknologi for folk flest. Etter at mobiltelefonene også fikk kamerafunksjon, kan fotografier distribueres direkte fra mobiltelefonen til andre mottagere eller legges ut på et passende nettsted for allmenn eller mer begrenset beskuelse. Et mottatt eller ervervet digitalt fotografi kan teknisk sett videreformidles på samme måte som et digitalt fotografi man måtte ha tatt selv.

5.1.2 Fotografiets livsløp

De etiske utfordringene knyttet til et fotografi er ikke helt de samme på alle stadier i livsløpet til fotografiet, selv om det etiske potensialet som ligger i hva fotografiet avbilder, er det samme. En systematisering av fotografiets livsløp er derfor nyttig for å vite slags etiske utfordringer man kan stå overfor i forhold til konkrete fotografier man måtte ha ansvar for. Livsløpet til et fotografi kan beskrives gjennom fem mulige trinn: (1) tilblivelse, (2) lagring, (3) etterbehandling, (4) spredning og (5) sletting. Alle trinnene lar seg påvise i dette utdraget fra ett av intervjuene i feltarbeidet:

... det begynte med at vi i fjor høst [dvs. høsten 2008] snakket om at vi ville ha digitale rammer, altså fotorammer. Alle avdelingene skulle få det for å (4) vise bildene vi tok [#3008].
 ... hvis du hadde hatt en vanlig fotoramme, hvis du hadde minnekortet, så (2) hva gjør du med bildene etterpå? [#3012].

... Skal du (5) slette alle bildene eller skal du på en måte ha et (2) lagringssystem? Og da fant vi ut .. Vi fikk på en måte et nytt problem hvis vi hadde fotoramme for da hadde vi ikke noe sted å lagre det [#3014].

... vi har alle muligheter til å (4) vise barns hverdag i barnehagen, for at vi har digital kamera og vi (2) lagrer det, og det blir lagt opp i et mappesystem så det er lett å finne. Så det gjør på en måte at vi har (2) kontroll med de bildene vi tar, og så har det litt også med vår (1) sensur, da, .. i forhold til .. (1) når man tar et bilde, så skal man liksom (2) ikke bare ukritisk lagre det, men man bør være flere som på en måte ser på det, i forhold til .. det kan være en kjempe .. du nevnte det .. det kan være en kjempesituasjon som skjer foran, (1 og 2) men bak så er det barn som står og gråter [#3072].

(Mine understrekninger og tilhørende nummerering i (), som henviser til de ulike fem trinnene i livsløpet.)

Bortsett fra det tredje trinnet (etterbehandling), som kun er en mulighet, er de første trinnene nødvendige, og de må gjennomløpes i denne rekkefølgen dersom fotografiet skal bli publisert eller spredt som fjerde trinn. Det er først som spredt bilde at bildet kan ha betydning og være

etisk potent. Dersom et bilde når helt fram til det femte trinnet, å bli slettet, uten at det er blitt publisert eller spredt, har bildet heller ingen etisk relevans. Fotografiet har i tilfelle ikke utnyttet sitt eventuelle maktpotensial. Til hvert av trinnene i listen nedenfor er det føyd til en kommentar om etisk fokus. Kommentarene er først og fremst antydende og eksemplifiserende for hva den etiske utfordringen vil innebære. Det er først i forhold til konkrete fotografier og fotograferingssituasjoner at de etiske utfordringene, om de finnes, kan avgjøres.

- 1 - Fotograferingen** (tilblivelse) – det at fotografiet faktisk tas, med alt det innebærer av valg av motiv, tidspunkt, lysforhold og andre ting som påvirker fotografiets tekniske og innholdsmessige egenskaper.
 - Etisk fokus: Skal bildet i det hele tatt tas?
- 2 - Lagring** – det at et tatt fotografi lagres på et medium i minst ett eksemplar. For ikke-digitale fotografier er lagringsmediet en film, og det finnes kun én original. For digitale fotografier er mediet en datafil lagret i et digitalt lagringsmedium, der enhver uendret kopi kan hver for seg betraktes som en original, siden alle kopiene er fullstendige kloninger av hverandre ned til det enkelte bildepunkt.⁷⁷
 - Etisk fokus: Burde bildet vært tatt? Det er mulig å angre trinn 1 ved å ikke lagre fotografiet.
- 3 - Etterbehandling** – det at et lagret fotografi endres litt eller betydelig og så lagres på nytt. Etterbehandling er ikke nødvendig for at neste trinn skal gjennomføres. Formelt kan man si at ved etterbehandling skapes et nytt fotografi siden det atskiller seg på en eller annen måte fra originalen. Slik sett tilsvarer dette trinn 3 en erstatning for trinn 1 i en ny prosess. Et etterbehandlet bilde⁷⁸ må i seg selv lagres og kan bli gjenstand for ny etterbehandling osv.
 - Etisk fokus: Kan etterbehandling føre til løgn, det vil si at innholdet framstår som noe annet enn en teknisk sett korrekt billedmessig gjengivelse av en situasjon i tid-rommet?
- 4 - Spredning** – det at et lagret bilde kopieres og distribueres til andre lagringsmedier eller framvises til en videre krets enn den som forvalter bildefila.
 - Etisk fokus: Hvem vinner og hvem taper på spredning? Ivaretas personvernet og privatlivet?
- 5 - Sletting** (død) – det at *enhver* utgave av bildet fjernes fra lagringsmediene. Hvis et bilde er publisert eller spredt, er det i praksis umulig å foreta en endelig sletting, for man har ingen kontroll med om det er tatt nye kopier av bildet. I praksis vil derfor publiserte eller spredte bilder måtte betraktes som udødelige.⁷⁹

⁷⁷ Digitale bilder består av en rekke distinkte bildepunkter satt sammen i et 2-dimensjonalt raster for å kunne betraktes. Hvert bildepunkt (pixel) har en heltallsverdi som angir hvor mørkt eller lyst bildepunktet er, gjerne innenfor en skala fra 0 til 255. For fargebilder er det normalt tre slike verdier, en for hver av fargene rød, grønt og blått (RGB). Siden antall bildepunkter er distinkte for et bestemt bilde, og det til hvert bildepunkt angis distinkte heltallsverdier, kan et helt bilde representeres gjennom en samling av heltall som kan reproduseres i det uendelige uten at samlingen (bildet) endrer seg. Slik framstår det digitale bildet på en måte som evig og uforanderlig så lenge det ikke manipuleres.

⁷⁸ Jeg bruker bevisst det romsligere begrepet 'bilde' her, siden en etterbehandling kan resultere i et bilde som er så avveket fra originalen at det ikke lenger kan sies å være en nedtegning (grafê) av det som skinner (fōtizō)(=foto-grafi) da kameraet ble aktivert den gang det opprinnelige fotografiet ble tatt.

⁷⁹ Teknisk sett er det enda vanskeligere å slette et digitalt lagret bilde fullstendig. Bilder som slettes på ordinær måte, vil i mange tilfeller likevel kunne gjenskapes dersom man har tilstrekkelig kompetanse og nødvendig programvare. Den slettingen folk flest bruker, foretar nemlig ingen teknisk sletting av selve billededataene, bare en fjerning av hvor denne dataen fysisk ligger lagret hen på lagringsmediet. Det er først hvis selve billededataene blir erstattet av data tilhørende andre filer, at et digitalt bilde blir umulig å

- Etisk fokus: Burde motivet aldri vært fotografert? I tilfelle bør det slettes. (Sletting er etisk rett.) Er bildet verdifullt for noe(n) og samtidig ikke skadelig for andre? (Sletting er etisk galt.)⁸⁰

5.2 Fotografiets livsløp - etisk belyst

Selv om digital fotografering egentlig ikke representerer noe prinsipielt nytt (fastfrysing av et visuelt inntrykk i tid-rommet), er bruksmåtene og mulighetene helt endret. Teknisk er disse vesentlig forbedret og forøket, men særlig er det *bruken* av digitale fotografier som gir det helt nye muligheter – og derfor også nye risikoer.

I de neste kapitlene vil jeg drøfte en del av de etiske utfordringene ved fotografering ut fra de fire første trinnene av livsløpet, først og fremst ved å hente inn synspunkter fra faglitteraturen. Siden denne litteraturen verken har et barnefokus eller et barnehagefokus, drøftes disse trinnene uten særlig sideblikk til aldersgruppe. Om noe av det som bringes inn i drøftingen, ikke er direkte relevant for barnehagebarn, er det likevel relevant med tanke på hva de bør forberedes på gjennom dannelsen. En slik drøfting er også nyttig med tanke på forståelsen av fotografering som fenomen.

5.2.1 Trinn 1 - Fotograferingen

Fotografiet som sannhetsvitne

Fotografiets etiske potensial, til godt eller ondt, avgjøres først og fremst idet bildet tas. Hva som festes til bildebrikken (i analog teknikk: filmen), er avgjørende for fotografiets eventuelle videre effekt, til glede eller skade. Men er dette opplagt? Er det et slikt forhold mellom det som avbildes og det avbildede, at *hva* fotografen tar bilde av (emne) og *hvordan* motivet komponeres (framstilling av emnet), er det som alene avgjør fotografiets etiske virkning? Jeg belyser dette spørsmålet ved å hente inn tre ulike synspunkter om dette, en filosof (Jean Baudrillard), en essayist (Susan Sontag) og en profesjonell fotograf (John Long).

Den franske filosofen Jean **Baudrillard** (1929-2007) hevder at fotografier og film er i ferd med å bli både perverse og umoralske. Bildet foregir å være en naiv etterligning av virkeligheten den refererer til, noe som gjør at folk flest har tiltro til denne tilsynelatende realisme. Men der tar vi feil, hevder Baudrillard.⁸¹ Han bygger sin demonisering av fotografiet på en teori som han senere utviklet bredt i *Simulacra and Simulation*. Her hevder han at kulturen til å begynne med forsto

rekonstruere.

80 Dette siste trinnet i livsløpet vil i det følgende i svært liten grad behandles som eget tema, men inngår i drøftingene av de andre livsløpstrinnene da sletting av et fotografi er en mulig når som helst i fotografiets livsløp. Det at det angis som siste trinn, er at når et bilde er fullstendig slettet, så er også dette konkrete fotografiets livsløp avsluttet.

81 "A *propos* the cinema and images in general ... I would like to conjure up the perversity of the relation between the image and its referent, the supposed real; the virtual and irreversible confusion of the sphere of images and sphere of reality whose nature we are less and less able to grasp. There are many modalities of this absorption, this confusion, this diabolical seduction of images. Above all, it is the reference principle of images which must be doubted, ... It is in its resemblance, not only analogical but technological, that the image is most immoral and most perverse. ... The immense majority of present day photographic, cinematic and television images are thought to bear witness to the world with a naïve resemblance and touching fidelity. We have spontaneous confidence in their realism. We are wrong" (Baudrillard, 1984, ss. 478-479, mine understrekninger).

bildet som en "reflection of a profound reality" (Baudrillard, 1994, s. 6), men at bildet siden er gått over til mer og mer å bli sin egen referanse. Med sitt mangfold og omfang fungerer bildet og filmen ikke lenger som en virkning av en forutgående realitet, men blir selv årsak til nye realiteter, ja blir realiteten selv. Dette skjer først gjennom en tilsløring av den bakenforliggende realitet ("it masks the absence of the profound reality"). Deretter blir bildet selve realiteten ("it is its own pure simulacrum") (Baudrillard, 1994, s. 6).

Det er ikke vanskelig å se at Baudrillards analyse for nesten 20 år siden langt på vei beskriver mye av det som skjer i de sosiale nettmediene i dag. Virkeligheten leveres av mange ikke først og fremst i det tradisjonelle fysiske rommet (off line), men på nettet (on line) der utvekslingen av bilder er en viktig sosial aktivitet. Vi møter ofte avbildningene før personen som avbildes. Bildene skaper forestillinger og forventninger om den avbildede. Derfor er det så viktig for særlig unge å ha en billedskjønn framtoning som de bruker til å promotere seg selv med.

En nesten helt avvisende holdning til fotografiets eventuelle evne til å ha noen etisk betydning står den innflytelsesrike (Jacobs, 1998) essayisten Susan **Sontag** (1933-2004) for. I boken *On Photography* fra 1977 hevder hun at det er ikke mulig å hente forståelse ut av et fotografi. Den virkeligheten som fotografiet forsøker å gjengi, blir mer tilslørt enn avslørt. Fotografiet gir oss derfor verken etisk eller politisk kunnskap. Selv om fotografiet ikke kan skape moralske holdninger, kan det likevel forsterke slike som måtte være der på forhånd, ved å bekrefte det man allerede mener. Man ser det man vil se (Yim, 2012, ss. 53-59). Fotografiet blir altså brukt til å fastholde fordommer. Derfor sier hun at det tilhører fotograferingens vesen at det er en promiskuøs måte å se på (Sontag, 1977, s. 129). Fotograferingen omdefinerer virkeligheten som "an item for exhibition, as a record for scrutiny, as a target for surveillance" (s. 156). Fotografiet er ikke demonisk som hos Baudrillard, men heller ætisk. Likevel er de enige om at fotografiet påvirker samfunnet og på sin måte skaper sin egen realitet.

John **Long**⁸² reflekterer i en tekst fra 1999, "Ethics in the Age of Digital Photography", over bildemanipulasjon (se kapittel 5.2.3). Han har, som vi skal se, et syn på fotografiets virkning som både Baudrillard og Sontag ville ansett som naivt og forenklet. Ikke desto mindre representerer han ut fra sin posisjon et syn som vi må anta er ganske utbredt blant reportasjefotografer, og antagelig også blant folk flest. Fotografiet gjengir etter hans syn en sannhet om det øyeblikket bildet ble tatt i, og denne sannheten trues når man endrer innholdet i bildet i etterkant (Long, 1999).

En slik bildemanipulering er for digitaliserte bilder blitt langt lettere å få til på en usynlig måte og dermed tilsvarende vanskeligere å avsløre. Så spør det om en slik antatt naivitet likevel ikke griper fotografiets etiske kraft i sin førstehåndsvurdering som *prima facie*, pre-moralsk eller ontologisk:⁸³ "Word can tell us the facts but photos hit us in the gut. They give us the real meaning, the deep and emotional impact of what was happening much better than words can" (Long, 1999, s. 3).

82 John Long var president i den amerikanske pressefotografforeningen NPPA og satt i det som i norsk sammenheng ville kalles etisk komité i NPPA.

83 Ontologisk i Løgstrups forstand som det som er der av etisk fordring før refleksjonen (Løgstrup, 1996, s. 20).

Det er en ganske stor avstand fra det Long skriver til Sontags utsagn om at fotografiet ikke gir noen forståelse og er aetisk. Long har tro på at bildet i seg selv stemmer oss etisk langt bedre enn det ord klarer. Sontag har et langt mer kjølig forhold til fotografiets etiske og politiske virkning, men innser dets påvirkningskraft, men da ikke i seg selv, men ut fra en sammenheng og gjerne som et maktmiddel. Baudrillard er enda mer skeptisk og mener at bildet lurer oss. Hvem har rett? Eller snakker de om forskjellige ting?

En fotograf⁸⁴ som trykker ned utløseren, får gjengitt på bildebrikken det lysinntrykket som øyet oppfattet gjennom søkeren. Når det vises på en skjerm, er det man ser på skjermen påfallende likt det som fotografen så i søkeren. Dette gjelder ikke minst for de senere årenes digitalkameraer som gjengir lys, skygge og farger på en teknisk sett meget god måte. Baudrillards djevel opptrer ikke her. Slik sett framstår fotografiet som en todimensjonal representasjon av en fysisk virkelighet som var der når bildet ble tatt. Så langt må vi gi Long rett. For fotografen er representasjonen en refleks av den realiteten fotografen opplevde. Til denne realiteten hører fotografens samlede kontekst⁸⁵ som påvirket fotografen til å ta et bilde der og da, ta det på den måten det ble gjort, med den og den posisjonen i forhold til motivet, med den og den avgrensing i forhold til hva som ikke ble tatt med på bildet, med det og det valg av opptakstidspunkt, og så videre. Slik sett kan fotografens valg av motiv være påvirket av andre fotografier hun har sett tidligere, bevisst eller ubevisst. Dermed kan Baudrillards analyse av bildets selvreferanse i noen tilfeller godt ha sin gyldighet.

For andre enn fotografen er denne opprinnelige konteksten normalt helt skjult. Betrakteren har sin egen kontekst og klangbunn som vedkommende betrakter bildet på bakgrunn av. Hva fotografiet "betyr", kan derfor være noe helt annet for en betrakter enn for fotografen. Slik sett har Sontag rett i at fotografiet *i seg selv* ikke gir en bestemt kunnskap. Fotografiet er et stykke på vei like åpent som et landskap er for to betraktere som sitter ved siden av hverandre, men ikke snakker sammen om hva de ser. De kan fokusere på helt forskjellige ting i landskapet og assosiere ut fra det de ser, på helt ulike måter. Helt åpent er et fotografi likevel ikke. Hvis fotografiet avbilder artefakter, vil de kunne gjenkjennes og forstås rimelig likt av fotografen og andre betraktere. Et hvitmalt hus med saltak, fire vinduer, en inngangsdør i midten på langveggen og to vinduer på gavlveggen, vil av de fleste oppfattes som nettopp det, det vil si som dokumentasjon. Men de ulike betrakterne kan godt tenkes å få svært forskjellige assosiasjoner til et slikt hus ut fra sin individuelle forhistorie og sine egne minner om beslektede hus, eller kanskje også med det huset som er avbildet. Fotografiet angir slik sett et eller flere temaer, mens tolkningene i forlengelsen av et av temaene vil kunne være individuelle. Dersom huset er kjent og kjært for både fotografen og en av betrakterne, vil refleksjonen ved å betrakte bildet kunne være mer ens, enn om betrakteren ikke har noe som helst forhold til huset.

Fotografiet har i seg selv begrenset informasjonsevne ut over det helt banale og det konkret-fysiske som fotografiet refererer til. Men et fotografi står ofte ikke alene. Det kan for eksempel utstyres med en bildetekst. Det øker sjansen for at fotografiet tolkes likt av flere. Et hundre år gammelt familiefotografi med informasjon om hvem som er på bildet, vil ha en helt annen verdi

84 Jeg refererer ikke til 'fotograf' som profesjon, men til enhver som bruker et fotografiapparat eller annet bildeopptaksutstyr.

85 Kontekst forstås her som både fotografens referansebakgrunn (forhistorie, meninger, livssyn, erfaringer o.l.) og de konkrete tinglige og hendelsesmessige omgivelser knyttet til tid-rom-kontinuumet fotografen befinner seg i.

og interesse for etterkommere enn om bildet er uten informasjon om tid, sted og folk. Et fotografi har normalt alltid en objektiv beskrivbar kontekst som sier nettopp noe om tid, sted og hva som avbildes. I mange tilfeller vil bruksverdien til et fotografi nettopp avhenge av om denne objektive kontekstinformasjonen er tilgjengelig.⁸⁶ En slik felles forståelse av et fotografi kan økes ytterlig hvis mer informasjon rundt motivets omstendigheter følger fotografiet. Men slik informasjon kan også tilsløre eller villedes dersom den ikke er korrekt.

For fotografen og andre som var til stede da et fotografi ble tatt, vil dette bildet ha stor referanseverdi. Har man vært til stede ved en avbildet hendelse, vil avbildningen være en støtte for ens hukommelse. Gjensyn med fotografiet vil gjerne bringe på bane en rekke andre hukommelsesinntrykk fra situasjonen fotografiet ble tatt i. Dette anses som noe av det mest verdifulle ved fotografier, ikke minst ved private fotografier. Slike fotografier fungerer sosialt samlende for dem som deltok, særlig hvis omstendighetene rundt den avbildede hendelsen ikke er traumatiske, men dagligdagse eller høytidelige og minneverdige. Dette vil også være en viktig motivasjon for folk flest til å fotografere.

For fotografen og andre i nærheten vil det eksistere en årsakskjede som går fra realitet til avbildning. Andre tolkningselementer utelukkes likevel ikke. Derfor kan selv avbildede fellesopplevelser forstås ulikt. For dem som ikke var til stede da fotografiet ble tatt, vil den kunnskapen og forståelsen et fotografi kan avstedkomme, begrense seg til en oppfattelse av det som fysisk-konkret avbildes, og den enkeltes bakgrunn for å forstå det som avbildes. Gjenstander som avbildes, er lettere å forstå likt enn handlinger som avbildes. Handlinger har en forhistorie, en årsak, som ikke avbildes. Da må årsaken til handlingen man ser i frosset utgave, tiltenkes fotografiet, og da kommer betrakterens subjektive kontekst sterkt inn.

I hvilken grad Long, Sontag og Baudrillard har rett, avhenger av hvilken avstand betrakteren av et fotografi har til det som avbildes. Stor avstand vil si at betrakteren mangler egen kunnskap om det avbildede. Da får bildet tale i fred uten innsigelser. Slike bilder kan passe til Baudrillards teori om at betrakteren forføres uten å vite det. Men Baudrillards teori passer ikke for fotografier der betrakteren har mye kunnskap om det avbildede. Da taler ikke bildet alene, fordi forkunnskapen om motivet blander seg inn når man betrakter bildet. For slike bilder er Longs forståelse mer treffende når han mener at umanipulerte bilder sier akkurat det som det avbilder. En betrakter som kjenner motivet, vil raskt avsløre om bildet er manipulert, og lettere jo nærmere man var fotograferingshendelsen. For fotografen selv er den baudrillianske forførelsen nesten umulig å tenke seg. Sontags posisjon er et sted mellom Long og Baudrillard. Konteksten har altså mye å si for om et fotografi melder seg på uforstyrret som sannhetsleverandør, eller bare er en støtte for ens hukommelse, og dermed om en står i en potensiell fare for å bli lurt eller slett ikke. Det at man kan lures i det hele tatt, viser også at fotografier har makt. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.4.3.

Fotografens etiske utfordringer

Hva består fotografens etiske utfordring i? Den består både i motivvalget, og i hvordan man tenker seg å bruke dette bildet. Hvis bruken av fotografiet kan skade noen, gi makt til noen eller gi noen

⁸⁶ Moderne digitale fotografiapparater har et stykke på vei automatisert dette ved at fotograferingstidspunkt og sted (GPS-koordinater) er informasjon som ofte ligger i bildefila.

fordeler, er bildet etisk potent. Hvilke motiver som har denne egenskapen, kan være vanskelig å avgjøre. Fotografier som avbilder mennesker, vil gjerne kunne ha slike egenskaper, for de kan være i stand til å skade de avbildede. Fotografen må også tenke gjennom den situasjonen at fotografiet kan komme andre i hende enn fotografens, hvilket er meget lett med digitale bilder. En etisk god hensikt med et bilde kan snus til å bli problematisk dersom det kommer i gale hender.

Potensialet et fotografi har til å skade andre må ses i forhold til en annen verdi i vårt samfunn, nemlig ytringsfriheten. T. Allen drøfter dette inngående i en artikkel fra 1998, "Privacy, Photography, and the Press", opprinnelig publisert i *Harvard Law Review*. I motsetning til norsk lov har ikke den amerikanske en egen lovparagraf som krever samtykke fra en avbildet person dersom et bilde av vedkommende skal publiseres.⁸⁷ Pågående fotografer oppleves av mange offentlige personer som svært innpåsiltne, og det har vært forslag i USA om at fotografer ikke har lov til å bevege seg nærmere enn 15 fot mot en person man vil fotografer. Dilemmaet står mellom pressefrihet og personvern. Allen argumenterer mot en lovgivning som setter begrensninger for fotografering ut over det som finnes i lover mot skadeforvoldelse. Fri fotografering mener Allen er viktig for å opprettholde et demokrati, nettopp fordi fotografiet kommuniserer og uttrykker informasjon på en sterk måte. Derfor er det viktig at fotografering skjer uten unødige restriksjoner (Allen, 1998/2005, s. 361). Allen, som Long, viser en langt mer positiv oppfatning av fotografiets informative evne enn vi så hos Baudrillard (forføreriske bilder) og Sontag (aetiske bilder). Denne evnen kan i gitte tilfeller absolutt være etisk vekkende og slett ikke aetisk. Allen nevner to eksempler der "photographs have the ability to shape the national consciousness because of their expressive power" (s. 361), nemlig John Paul Filos bilde fra massakren på Kent State University 4. mai 1970,⁸⁸ og Huynh Cong Uts bilde fra Trang Bang 8. juni 1972 med flyktende barn fra napalmbombing i Vietnam. Begge bildene ble hedret med Pulitzer-prisen og var med på å forsterke viktige samfunnsdebatter i USA. På dette punktet er Sontag enig med Allen når hun sier at Ut-bildet "«probably did more to increase the public revulsion against the war than a hundred hours of televised barbarities»"⁸⁹ (s.362). Ut-bildet vil bli inngående drøftet senere i avhandlingen.

Allen har ikke noe problem med å skjønne at nærgående fotografering kan oppleves plagsomt, og har lite sans for massemediens behov for fokus på filmstjerner og kjendiser, men er redd for at en restriktiv lovgivning for å beskytte slike også vil begrense "photograph of a political protest, or of a politician accepting a bribe" (s. 365). Dilemmaet er etisk, og bør ikke gjøres til et regulativt spørsmål, tolker jeg Allen som, når han konkluderer med: "There is simply no easy way to distinguish between legitimate newsgathering and the gathering of news that is purely sensational" (s. 365). Dette etiske dilemmaet gjelder ikke bare idet man velger å ta et bilde eller å la være, for en avgjørelse om spredning av slike bilder er tillagt et annet trinn i fotografiets livsløp. Allan snakker om "newsgathering", altså om det bevisst å samle inn fotografier og oppsøke steder man kan skaffe seg fotografier fra. Den avgjørelsen tas i fotografiets første livstrinn.

87 Tvert i mot gjelder i USA at "the courts do not consider, as a general rule, the mere taking of a person's photograph without consent to be an invasion of privacy, even if the act of taking the photograph disturbs the person being photographed" (Allen, 1998/2005, s. 356).

88 Brukbar beskrivelse finnes på Wikipedia, inkludert Filos fotografi: http://en.wikipedia.org/wiki/Kent_State_shootings

89 Allens fotnote 86: "Susan Sontag, "In Plato's Cave," in *On Photography* (New York: Dell, 1977) p. 3, 18"

Samfunnets behov for informasjon for å avdekke onder kan også gjøre det å fotografere til en moralsk plikt i visse tilfeller. Det å la være å dokumentere for eksempel overgrep vil være å forspille et bevismateriale som en politietterforskning eller en rettssak kunne hatt stor nytte av. Tilgang til nyttig teknologi kan også gjøre det etisk påkrevd å anvende den, også for den tilfeldige tilstedeværende som måtte ha et digitalt kamera for hånden. Det å kunne skade andre med et fotografi må altså vurderes opp mot fellesskapets behov for å bli informert om viktige hendelser.

Allerede ved fotograferingstidspunktet må man derfor vurdere motivets etiske potensial. Selv om fotografiet er tatt, kan denne vurderingen gjøres en gang til, nemlig i det som er neste kapitels tema:

5.2.2 Trinn 2 - Lagring

Det har ikke vært mulig å finne en faglig diskusjon om det etiske ved akkurat det å *lagre* fotografier. Det er de andre trinnene som drøftes. Når jeg likevel har vagt å skille denne delen av prosessen ut som eget trinn, er det fordi det rent faktisk innebærer en egen bevisst handling. Det å lagre er også teknisk og praktisk en helt avgjørende handling for å kunne bruke bildet. Tidsmessig skjer den også i etterkant av selve fotograferingen, ja kanskje i betydelig tid i etterkant. Dobbeltlagring eller backup hører også med på dette trinnet.

Det er de samme etiske vurderingene som må ligge til grunn for lagring som for selve fotograferingen. Disse spørsmålene er det relevante å stille:

- Innebærer fotografiet en sannsynlig risiko for noen, dersom det blir spredt eller publisert?
- Hvis ja, hvilke argumenter har man for fortsatt å ta vare på fotografiet?
- Hvis fotografiet avbilder bare én person som kan tenkes å ta skade av fotografiet, kan man tenke seg å overlate fotografiet til denne personen slik at vedkommende selv kan ta stilling til videre lagring?
- Hvis man kan tenke seg en skadevirkning av bildet og man likevel finner grunner til å beholde det, bør ikke da fotografiet lagres på en slik måte at uautoriserte ikke kan få tilgang til det?
- Er motivet i fotografiet slik at det ikke på noen måte, nå eller senere, kan tenkes å være til skade for noen eller noe? I tilfelle er det ikke etisk betenkelig å lagre bildefilen. Fotografiet har i slike tilfeller ikke etisk relevans.
- Er fotografiets innhold av en slik art at det vil kunne oppleves som tap for samfunnet eller for noen personer dersom fotografiet slettes? Hvis ja, bør fotografiet lagres, og det bør lagres på flere uavhengige lagringsmedier på forskjellige geografiske steder for å redusere sjansen for utilsiktet skade på fotografiet.

Så lenge et fotografi ikke er publisert eller spredt, ville en slik vurdering kunne skje når som helst, og den kan gjentas. Et lagret fotografi er et potensielt publiseringsobjekt og kan, dersom innholdet vurderes som potensielt skadelig for noen, være et risikoobjekt. Men risiko er ikke det samme som at skade har skjedd eller med nødvendighet vil skje. Risiko er ikke i seg selv skadeforvoldende. Det etiske spørsmålet er om risikoen er så stor at det av den grunn er bedre å være føre var og fjerne risikoen helt, det vil si slette fotografiet og alle dens eventuelle kopier.

5.2.3 Trinn 3 - Bildebehandling

Medieviteren Liv **Hausken** drøfter manipulasjon av fotografier ut fra spørsmålet om bildet er troverdig (Hausken, 2008). Har fotografiet mistet sin troverdighet etter at digitaliseringen av fotografiet har gjort bildebehandling mer tilgjengelig, mer avansert og vanskelig å avsløre? Hun mener problemet for en stor del er et konstruert problem som oftest handler om feilaktige oppfatninger av både teknologiens og vitenskapens mulighet for objektivitet og nøytralitet:

Maskinen oppfattes som verdinøytral, mens menneskelig inngripen anses som suspekt. Det er et spørsmål om moral, om selvdisiplin (Daston og Galison 1992). Den utbredte antakelsen om at det digitale fotografiet har et troverdighetsproblem føyer seg pent inn i denne moralske oppfatningen av fotografiet (Hausken, 2008, s. 128).

Hun mener det skjer en teoretisk sammenblanding mellom effekt og representasjon, og mellom effekt og dokumentasjon. Fotografiet slik kameraet leverer det, er effekten. Sammenblandingen består i at man anser alle fotografier som dokumentasjon av noe, og at man anser enhver endring i fotografiet i etterkant som en forfalskning. Men det er bare noen typer fotografier som er ment å være dokumentariske. Det klassiske eksempelet på dokumentasjonsfotografier er passbilder og fotografier i fangeregistre, som er tatt med den hensikt å kunne identifisere personer ved å sammenligne fotografiet og personen som står framfor den som skal foreta identifikasjonen. Effekten (bildet) skal i dette tilfellet representere personen. For å gjøre slik identifikasjon best mulig, utviklet det seg objektivitetskrav som at det skulle være lys nøytral bakgrunn bak den portretterte, og ved fotografering av fanger ble det tatt bilder i flere vinkler.

Men en rekke fotografier er ikke tatt for å dokumentere, men for å "fange publikums oppmerksomhet, illustrere, underholde, informere" (s. 133). Hvordan fotografen er plassert i forhold til motivet, hva som tas med og hva som utelates, er avgjørende for hva slags budskap fotografiet bringer betrakteren, samt at betrakteren har sin forhistorie som fotografiet tolkes ut fra:

Man ser det man ser, det man tror man ser, det man vil se. Men fotografiet sier ikke hva det betyr. Men fotografiet sier strengt tatt ikke særlig mye.⁹⁰ Ikke engang passbilder sier stor mer enn hvordan enkeltpersoner så ut fra en bestemt vinkel i en bestemt situasjon (s. 133).

Hausken medgir at dersom et fotografi er ment å være en dokumentasjon, slik som et passbilde, og det manipuleres i et bildebehandlingsprogram, da kan det "potensielt ... være moralsk eller politisk kritikkverdige. Å reservere manipulasjonsbegrepet til disse tilfellene vil kunne bidra til å skjerpe diskusjoner om fotografiets troverdighet" (s. 139).

Gunnar **Hartvigsen** og Atle **Måseide** (den siste er filosof) drøfter bildemanipulering i den eneste norske læreboka i IKT og etikk. De har synspunkter som er beslektet med Hauskens, men er mer fagetisk fundert. De reiser tre prinsipielle problemstillinger knyttet til bildemanipulasjon. Den første er om endringen i fotografiet kan betraktes som en meningsytring, og slik sett være beskyttet av ytringsfriheten. Begrensingen av denne må vurderes ut fra ytringens grad av skadeforvoldelse. Det andre er om manipulasjonen gjennom sin eventuelle forvrengning kan betraktes på lik linje med en karikaturtegning. Det tredje forholdet er om manipulasjonen er gjort slik at "publikum ikke ser noen grunn til å tvile på at bildet er ekte", og da "har vi å gjøre med

⁹⁰ Hun virker med dette å være ganske enig med Sontag i hennes omtale av det æstetiske bildet.

forfalskning, som er en type løgn" (Hartvigsen, et al., 2000, s. 153). Som konklusjon sier de at det er umulig "å karakterisere bildemanipulering som moralsk akseptabel eller uakseptabel i seg selv", men at man må kjenne til "flere karakteristika ved den individuelle manipuleringen" (s. 153), blant annet om manipuleringen faktisk fører til skade for noen.

En litt annen mening har John **Long** (se også kapittel 5.2.1) som er opptatt av at enhver manipulering av et reportasjebilde er å lyve. Det undergraver troverdigheten (credibility) til fotografen og til mediet som bruker det endrede bildet. Hans ideal er at øyeblikket som fanges inn av kameraet, skal etterlates til ettertiden uendret.⁹¹ Han snakker om reportasjefotografiet, altså ikke ethvert fotografi. Konteksten er avgjørende, og det er når konteksten er reportasje og dokumentasjon at man må legge så strenge krav på det. Men selv da kan enklere teknikker enn bildebehandling gjøre bildet til en løgn ut fra konteksten. Han sier at et bilde av et brudepar der bare bruden tas med på bildet "would constitute an essential change because it would change the meaning of the photograph" (s. 5). Meningen med bildet konstitueres altså av konteksten.

Longs posisjon rammes delvis av Hauskens kritikk om å oppfatte maskinen (fotografiapparatet) som verdinøytral i den forstand troverdigheten synes å henge utelukkende på om bildet er manipulert eller ikke. Begge snakker om konteksten, men for Long vil en annen kontekst enn at bildet brukes i reportasje eller dokumentasjonsøyemed, gi rom for billedmanipulering, antagelig fordi det da ikke foregir å si noe om virkeligheten ("real Moments [sic!] captured for all time on film" (Long, 1999, s. 7)) slik et reportasjebilde er ment å gjøre. Hausken og Hartvigsen & Måseide har en mye mer kompleks kontekstforståelse enn den Long gir uttrykk for.

Både Hausken og Hartvigsen & Måseide mener nemlig at det er nødvendig å se hen til fotografiets brukshensikt for å kunne si noe om hvorvidt bildebehandlingen er et etisk problem. Det er ikke bildebehandlingen i seg selv som kan tenkes å være problematisk, men den bruksramme fotografiet settes inn i. Denne bruksrammen kan få et etterbehandlet fotografi til å kunne gi en annen informasjon enn det ville gjort ubehandlet. Likevel er det slik at dersom man bevisst vil villede med et fotografi, så er ofte bildebehandlingen igangsatt med den hensikt å villede, og i de tilfellene kan selve bildebehandlingen i seg selv være en etisk problematisk handling. På den annen side kan man godt tenke seg at man gjør endringer i et fotografi bevisst og ut fra en etisk holdbar begrunnelse, for eksempel når man av personverngrunner sladder nummerskilt på biler og øyne på folk på offentlig publiserte fotografier. I de tilfellene vil sladdingen gjerne være så synlig at man ser at det har skjedd en bildebehandling, og dermed gir fotografiet selv beskjed om hvor grensen for det dokumentariske går. Dette er også et eksempel på hvordan man ivaretar både ytringsfrihet og personvern.

Bildebehandling kan være etisk problematisk ved bilder som har et visst etisk potensial ved seg, som drøftet i kapittel 5.2.1. Etisk problematisk blir det dersom et slikt behandlet fotografi vises i en sammenheng der det oppfattes som dokumentasjon på en hendelse eller tilstand. Det er nok at betrakterne av bildet forventer at fotografiet er dokumentarisk for at visningen av det er etisk problematisk, dersom man vurderer dette konsekvensetisk. I et slikt lys er bildebehandlerens

91 "... once the shutter has been tripped and the MOMENT has been captured on film, in the context of news, we no longer have the right to change the content of the photo in any way. Any change to a news photo – any violation of that MOMENT – is a lie. Big or small, any lie damages your credibility" (Long, 1999, ss. 5-6).

eventuelle harmløse intensjon uinteressant. Hvor problematisk visningen av et slikt bilde er, avhenger av hvilken endret historie som fortelles på grunn av manipulasjonen av motivet, og på hvilken måte et slikt fotografi framstilles på overfor betrakterne. Selve visningen av bilder, hvori inngår manipulerede bilder, drøftes særskilt i neste kapittel.

5.2.4 Trinn 4 - Spredning

Spredning kan skje ut fra to forskjellige aktørgrupper, *fotografen selv* eller *andre*.

Ut fra norsk lov (Åndsverkloven) besitter fotografen alle rettigheter over eget fotografi: "Den som lager et fotografisk bilde, har enerett til å fremstille eksemplarer av det, enten det skjer ved fotografering, trykk, tegning eller på annen måte, og gjøre det tilgjengelig for allmennheten" (Åndsverkloven, 2009, § 43a). Dersom andre enn fotografen står for spredningen av et fotografi, må det altså skje etter samtykke fra fotografen. Når noen derfor videreformidler et digitalt fotografi tatt av andre enn en selv, hvilket krever bare en grunnleggende IKT-kompetanse, så er det et lovbrudd. Dermed er det i utgangspunktet pliktetisk forkastelig såfremt man anerkjenner norsk lov som legitim norm og ikke kan begrunne at loven må settes til side i et gitt tilfelle, eller såfremt man ikke har fått samtykke fra fotografen.

Hartvigsen & Måseide drøfter dette i forlengelsen av drøftingen av bildemanipulering, og henviser til at det digitale fotografiet utfordrer tradisjonell opphavsrettstenkning ved at "man kan stjele uten å stjele" siden opphavsmannen fortsatt har sin original i behold. For "selv om en kopierer et bilde og endrer dette, vil originalen fortsatt være den samme" (Hartvigsen, et al., 2000, s. 153). I følge Åndsverkloven besitter imidlertid fotografen retten til å gjøre fotografiet "tilgjengelig for allmennheten" (§ 23a). Hartvigsen & Måseides argument kan i tilfelle først komme til anvendelse etter at fotografen første gang har gjort fotografiet tilgjengelig for offentligheten.⁹²

Spredning av fotografier av personer kan i vår kultur oppfattes som et brudd på privatlivets fred hvis fotografiet kan knyttes til en personidentitet. Det har foregått en diskusjon om personvernet i den IKT-etikkfaglige litteraturen (Barger, 2008, kap. 14; Bynum & Rogerson, 2004, kap. 10), men da gjerne knyttet til slike ting som registrering av folks digitale vaner som grunnlag for tilpasset markedsføring. Det grunnleggende etiske spørsmålet er imidlertid det samme, nemlig spørsmålet om personvernet som menneskerett og om hvordan personvernet skal "administreres".

Personvernet i IKT-etisk sammenheng ses i det minste på som en instrumentell verdi (Moor, 2004/1997, s. 252), men noen vurderer den også til å ha intrinsisk verdi, en posisjon som det er vanskeligere å få tilslutning til. Moor mener at skal det ha status som intrinsisk verdi, eller "core value" som han kaller det, bør den finnes som globalt utbredt verdi, men det gjør den ikke. Moor hevder at personvernet er kulturelt betinget: "The concept of privacy has a distinctly cultural aspect which goes beyond the core values. Some cultures may value privacy and some may not"

⁹² Spredning av andres digitale fotografier er del av en stor debatt om i hvilken grad tradisjonelle opphavsrettighetsregler kan og skal opprettholdes på Internett også. Debatten har særlig dreiet seg om nedlasting av musikk og videogrammer, men i forhold til opphavsrettslovgivningen er det liten forskjell på levende bilder og stillbilder. Debatten er stor og kompleks, og ligger litt på siden av det som er i fokus for fotografispredning her, så jeg nøyer meg med på dette punktet å gi noen henvisninger til hvordan den IKT-fagetiske litteraturen har drøftet opphavsrett knyttet til Internett: (Himma & Tavani, 2008, kap. 23; Hoven & Weckert, 2008, kap. 14; Quinn, 2009, kap. 4; Spinello, 2011, kap. 4).

(Moor, 2004/1997, s. 254). Deborah Johnson forsøker å omgå denne debatten ved å gjøre den til noe mer enn det som angår bare individuelle hensyn. Personvernet er et sosialt gode, hevder hun (Johnson, 2001, s. 125).

Herman Tavani skjelner mellom flere typer personvern (Tavani, 2004, s. 120; 2008). Den typen som interesser her, er det han kaller vern av personinformasjon (informational privacy). Til dette nevner han daglige aktiviteter og personlig livsstil (Tavani, 2004, s. 139) som begge kan fanges inn ved hjelp av fotografi og video. *Facebook* og *Twitter* brukes for tiden flittig til nettopp å spre fotografier av folks dagligliv og væremåte. Tavani drøfter hvordan IKT kan påvirke slik personinformasjon på en ny måte i forhold til eldre måter å lagre og spre personinformasjon på. Det nye knytter han til nettopp informasjonsmengden, spredningsfarten, lagringslengden (prinsipielt uendelig) og at teknologien gir mulighet for at det lages en stor variasjon av slikt materiale (s. 139-140). Tavani nevner pengetransaksjoner som et eksempel på det siste, og hvordan oppsamling av data av hva vi handler og av hvem, i neste omgang kan settes sammen til å lage personlige profiler om våre vaner og preferanser.

Nettopp derfor er det så viktig at bare de som med god grunn trenger det, bør ha tilgang til personinformasjon. En selv bør ikke bare være klar over hvem som har tilgang, men også regulere det ved informert samtykke (Moor, 2004/1997, s. 257). Når det gjelder spredning av portretter, ligger det et krav om informert samtykke i Åndsverklovens § 45c: "Fotografi som avbilder en person kan ikke gjengis eller vises offentlig uten samtykke av den avbildede ..." Det gis noen spesifiserte unntak, men de undergraver ikke hovedregelen.

Om det ikke er global konsensus for personvern som verdi, så er den likevel veletablert som verdi i vår kultur. Den etiske utfordringen er derfor ikke å begrunne personvernet og få det inn i lovverket, men mer å reflektere over hva slags praktiske konsekvenser personvernet bør føre til i den enkeltes liv, og hvordan det påvirker våre holdninger.

Man kunne tenke at spredning av personfotografier ikke er noen særlig trussel mot vårt personvern, og at det er unødvendig med samtykke til slik spredning. Vi går uten tildekking i det offentlige rom hele tiden så andre kan se oss. Gjenkjennelsen av et ansikt er jo nettopp kontaktskapende og sosialt viktig. Dette er den positive siden av saken, som også antagelig er beveggrunnen for at folk legger ut fotografier av seg selv på sosiale medier. Har man en kritisk holdning til dette, vurderer man nøye om det bildet av seg selv man vil publisere er tjenlig. Da har man kontroll og man samtykker, siden dette er noe man gjør selv.

Men erfaringer fra noen år med sosiale medier, viser at mange dessverre *ikke* tenker på hvilke mer langsiktige virkninger et bisart bilde tatt på en fest i ugrei positur kan ha, samme hvor artig det ser ut i øyeblikket. Og hva hvis jeg legger ut fotografier på sosiale medier av andre personer i lite flatterende posisjoner uten at de vet om det? Hva hvis jeg legger ut slike fotografier på Internett for å sverte dem, eller uten å tenke på hva slags virkninger et slikt fotografi kan ha? Problemet med Internett er at det slett ikke er flyktig. I en virkelighet der vi bare omgås ansikt til ansikt, så oppfører vi oss ut fra den forutsetning at det eneste minnet om det som skjer, er den hukommelsen som den menneskelige hjerne representerer, og der glemmes inntrykk lett. Men tar noen fotografier under slike omstendigheter og sprer dem på Internett, så er minnet i prinsippet

tilgjengelig for alltid. Internett husker, og fotografier er støtte for hukommelsen. Mange er ikke klar over at det i mange tilfeller er slik at når noe er publisert én gang, så er det publisert for alltid.⁹³ Selv om man tror man sletter sine spor på Internett, er det i praksis nesten umulig å lykkes med det hundre prosent. Noen kan også ha lagret publiserte fotografier privat på egen datamaskin. Da kan det teknisk sett republiseres når som helst og hvor som helst uten at den som la det ut opprinnelig, er klar over det.

Det er det fjerde trinnet i bildets livssyklus som utgjør den største praktisk-etiske utfordringen. Hvert trinn forut er likevel en del i denne årsakskjeden. *Blir ikke fotografiet tatt, så kan det heller ikke bli spredt. Blir ikke fotografiet lagret, så kan det heller ikke spres.* Derfor spørres vi etter etisk årvåkenhet i alle ledd, og et potensielt skadelig fotografi kan stoppes også selv om det er både tatt og lagret. Det kan slettes igjen dersom det bare er lagret på steder man har kontroll over.

Hva slags fotografi som representerer en slik trussel, har jeg så langt ikke drøftet i særlig grad, ei heller hva slags holdninger som er nyttige for å være føre var både med tanke på selve fotograferingen og med tanke på lagring, bildemanipulasjon og spredning av fotografiet. I neste kapittel går jeg fra det allmenne om fotografering til hvordan det gjøres i noen norske barnehager slik feltundersøkelsen viser det.

5.3 Fotografering i barnehagene

Den undersøkelsen jeg har gjort i barnehagene, gir intet representativt bilde av hva som er vanlig i norske barnehager, men viser faktiske eksempler på hvordan noen barnehager brukte digitale kameraer i sin pedagogiske virksomhet i 2009/10. Feltmaterialet gir opphav til den samlede framstillingen som følger nedenfor, ordnet etter trinnene i fotografiets livsløp (se kapittel 5.1.2). Framstillingen er deskriptiv. Den etiske drøftingen kommer i kapittel 5.4 og utover, der også enkeltreplikker fra feltmaterialet vil anvendes.

5.3.1 Trinn 1 - Fotograferingen

Det tekniske utstyret var, bortsett fra i ett tilfelle, ordinært digitalkamera [Ti1, R1, R2, V].⁹⁴ Det ene tilfellet var at man benyttet seg av det innebygde kameraet på en iMac datamaskin [V].

Hvem som tok bilder, varierte. Men i de fleste tilfeller var det barna selv [Ki, T1i, Bi, R1, R2, V, P1i] og i noen tilfeller også personalet [Ki, P1i].

Stedet for fotograferingen var på turer [Ki, T1i, R1, R2] og i barnehagen [V].

Hvor styrt barna ble når de brukte digitalkamera, varierte veldig. Noen ganger fikk de ta bilder helt fritt [T1i, V], men andre ganger ble de styrt ut fra et tema: "Sist nå så var dem ut for å fotografere vennskap" [#3188]. En barnehage hadde alltid en klar målsetting når barna brukte kamera om at "dem bruker ikke kameraet uhemma uten at det er strukturert" [#3799]. Enda mer styrt var det når stillbilder ble brukt for å lage en animasjonsfilm [S1]. Dette skjedde under sterk

93 *Internet Archives Wayback Machine* (<http://archive.org/web/web.php>) lagrer nettsider helt tilbake til 1996 og er lett å søke i for hvem som helst.

94 Det er forklart i kapittel 1.8.2 hvordan disse kildehenvisningene til feltmaterialet skal forstås.

5.3.1

vokseninstruksjon, men det var barna som selv måtte utføre alle de praktiske grepene.

Teknologispesifikt var det at digitalkameraets mulighet for å se fotografiet straks det er tatt, ble benyttet av barna [R1]. Teknologispesifikt var det ikke når fotografering ble brukt som en del av "vanlig" lek, på en slik måte at kameraets faktisk mulighet til å ta bilder egentlig ikke var viktig. Barna kunne i det tilfellet godt ha brukt et lekekamera. [R1]

Hva barna tok bilder av, varierte naturlig nok [T1i, R1, R2, V]. Det kunne være detaljer som de kunne komme helt tett inn til med bare centimeters avstand [T1i, R1, R2], men også voksne i barnehagen [T1i], andre barn [S1i], og seg selv [R2].

5.3.2 Trinn 2 og 5 – Lagring eller sletting

Lagring av fotografiene ble gjenstand for samtale i bare to av barnehagene. I den ene ble det bare antydnet at barnehagen **lagrer** fotografiene som tas [P1i]. I den andre barnehagen ble noen bilder lagret, andre ikke [Ri]. Bildene ble vurdert og lagret i en mappe for hvert av barna. Disse bildene fikk foreldrene med seg på en CD når barnet sluttet i barnehagen. Før et bilde ble lagret i disse mappene, sjekket personalet at fotografiet ikke "har den der bakgrunnsaktiviteten som er uønska" [Ri-#3086]. Denne barnehagen var altså bevisst på å ikke eksponere andre personer enn den som rettmessig ble tatt bilde av, og som senere skulle overta bildematerialet. Indirekte framgikk det derfor også at de fotografiene som lå på kameraets minnebrikke, men som ikke ble lagret på særskilte mapper, ble **slettet** i hvert fall hver gang minnekortet ble nullstilt.

5.3.3 Trinn 3 - Bildebehandling

Bildebehandling i betydning å endre et bilde så jeg ikke spor av under observasjonene, bortsett fra bruk av programmet *PhotoBoot*, en standardapplikasjon på Mac-maskiner. Programmet foretar en sanntidsforvringning av det skjermkameraet fanger opp, omtrent slik man tidligere kunne oppleve morospeil på tivoli. Bruk av dette programmet var sentralt i en av observasjonene, og førte til mye latter og munterhet blant barna:



Figur 5 -
Sanntidsforvringning med
PhotoBoot [V]

Denne manipulasjonen var også helt bevisst fra aktørenes side, men hensikten med slike fotografier var ikke saklig dokumentasjon, men kun lek og moro. Forvrengningen var bevisst og ønsket fra både fotograf og betrakter, som i dette tilfellet var de(n) samme.

5.3.4 Trinn 4- Bruk og spredning

Bruken av fotografiene varierte veldig mellom barnehagene. Noen ganger fotograferte barna for leken og treningens skyld, men slike bilder ble lite brukt i etterkant [T1i]. Andre ganger skrev man ut noen av fotografiene på papir [T1i, S1i, P1i]. Andre ganger kunne noen bilder plukkes ut og til og med bli forsynt med bildetekster [V] eller brukes til å produsere bildebok [T, P1i].

Barnehagens hensikt med å ta bilder, enten det ble gjort av personalet eller av barna selv, kunne være å dokumentere noe [Ki, Ri, S1i, P1i], at barn og foreldre skulle kunne snakke sammen om det som ble avbildet [Ki, S1i, P1i, Vi], at personalet skulle kunne snakke med barna om det de hadde tatt bilde av [V, R3], eller språkstimulering [Ri], blant annet i forhold til fremmedspråklige [S1i]. Barna skulle også bli "godt kjent med det å ta bilda" [S1-#3237], det vil si oppøve barna i teknisk digitalt kompetanse.

Distribusjonen av fotografier til foreldrene skjedde ved at foreldre fikk tilgang til et passordbeskyttet område [Vi], ved e-post [Ki, Bi, P1i] eller ved visning på bilderamme på barnehageavdelingen [Ri]. I noen barnehager måtte man legge begrensning på distribusjonen da de oppdaget at foreldre på barnehagetilstelninger hadde tatt bilder av andres barn og lagt dem ut på Facebook [Bi, Ri]. Noen barnehager har derfor helt nektet foreldre å ta bilder i barnehagen [Bi, Ri], blant annet fordi noen barn lever i skjul i barnehagen [Bi-#2848].

5.3.5 Frihet eller kontroll?

Det siste eksempelet med barn som lever i skjul, viser tydelig hvordan man ut fra en vurdering av risikoen for hva bilder på avveier kan avstedkomme, har begynte å kontrollere fotograferingen. En slik begrensing støttes delvis av et lovverk som setter visse begrensinger for hva vi kan publisere av bilder, for eksempel på Internett. Portrettering må ikke skje uten samtykke fra den avbildede, sier Åndsverkloven § 45c. En rekke andre problemstillinger knyttet til frihet eller kontroll kan tenkes, fra det ene ytterpunktet til det andre:

- Skal barna få ta bilder av hva som helst? (Full frihet, ingen kontroll)
- Hvis ikke, hva bør det ikke tas bilde av, og hvorfor? (Begrenset frihet)
- Hvis ikke, hvordan kan dette begrenses? Ved opplæring og frihet under ansvar, eller ved kontroll? (Begrenset frihet, begrenset kontroll)
- Hvem skal i tilfelle kontrollere? Har man ressurser til det? Er det lettere å ikke la barna ta bilder i det hele tatt? Hva er i tilfelle fordelene og ulempene med det? (Ingen frihet)

Mange av disse spørsmålene kan ikke besvares prinsipielt eller teoretisk, fordi det i en barnehage vil være et spørsmål om personalressurser. Som en foreløpig antydning av hva digital etisk dannelse i barnehagen kan være, ser vi at det tredje punktet ovenfor tematiserer spørsmålet om opplæring.⁹⁵ Hvis barna får opplæring i hva man kan og ikke kan ta bilde av, kan man også legge

⁹⁵ Dannelse og opplæring er ikke det samme, men i dannelsen inngår også opplæring i det som fører en på dannelsens vei.

mindre vekt på kontroll. Det er en risiko å slippe all fotografering fri, men uten å ta den risikoen mister man også de positive mulighetene. Å kunne håndtere en viss risiko må høre med til digital dannelse. Slik sett er dannelsen en balanse mellom risiko og mulighet helt i tråd med en dydsetisk forståelse av dyden som en balanse mellom for mye og for lite, noe jeg vil drøfte nærmere i neste kapittel.

Etter denne *belysningen* av fotografering og fotografier, går jeg nå over på den etiske *hovedanalysen*.

5.4 Anvendelse av Flyvbjerg og Aristoteles

Jeg operasjonaliserte teorien (kapittel 3) ved å formulere noen kritiske spørsmål (kapittel 3.3), ordnet i fem grupper, hvorav de fire første er hentet fra Aristoteles-Flyvbjerg-materialet. Spørsmålene fra alle de fire gruppene brukes i analysen av digital fotografering.

5.4.1 Techne, fronesis og Dreyfus-skjemaet

Det er først og fremst skjelningen mellom *techne* og *fronesis* som er aktuelt å drøfte her, og det berører selve hovedsaken, nemlig hva som er god og rett bruk (*fronesis*) av fotograferingens produkter (*techne*). Både selve fotograferingen og en eventuell etterbehandling av bildet har en åpenbar *techne*-side. Den er helt avgjørende for å frambringe bildet som et produkt. Til det trengs å kunne mestre teknologien tilstrekkelig til at det blir tatt et bilde, og man må kunne lagre det dersom det skal brukes til noe.

Det er ikke vanskelig å få et digitalkamera til å produsere et fotografi. Det er også grunnen til at små barn kan ta i bruk digitalkameraer nesten uten noen form for opplæring. I flere av mine feltobservasjoner er det barn som lærer opp andre barn i hvordan man kan bruke et kamera. I et Dreyfus-skjema (Tabell 2 i kapittel 3.1.2) er nybegynnernivået lett tilgjengelig for de aller fleste straks man får et digitalkamera i hånden. Man må vite hvor man skal se for å skjønne hva man tar bilde av, og man må vite hva man gjør for å ta selve bildet.

Det er særlig med tanke på hva slags bilde man produserer, at de ulike nivåene i Dreyfus-skjemaet er relevant. Det er motivmessig et stort sprik fra de enkleste bildene tatt av en gjennomsnittlig nybegynner til en kunstfotograf som utnytter mediets muligheter til det fulle i kunstfotografiet. Fotografering er ikke en ferdighet svært mange når mesternivå på, men også fotografering kan læres et godt stykke på vei, og epistemisk kunnskap om både digitalkameraets tekniske muligheter, og om motivoppbygging ved å ta hensyn til og utnytte perspektiv, lys og skygge, gylne snitt og lignende, kan være nyttig for å klatre opp fra Dreyfus-skjemaets nedre halvdel. Likevel er dette et praktisk håndverk som utvikles gjennom praksis.

Fotografiapparatet er i seg selv et instrument, og for de aller fleste brukes det nettopp slik. Målet ligger ikke i fotografiapparatet selv, men i fotografiet som apparatet kan frambringe. For de fleste er heller ikke fotografiet noe annet enn et middel for noe annet. Det kan være for å fastholde og gjenskape et godt minne om en hendelse, eller for å vise hvordan en ting ser ut (dokumentasjon). Både det å håndtere et fotografiapparat så det tar bilder, og det å velge hva man fokuserer på

og hvilket tidspunkt man tar bildet på, er derfor i utgangspunktet innenfor *techne*-domenet. Kvaliteten på de fotografiene man frambringer, avspeiler hvor i Dreyfus-skjemaet man befinner seg på fotograferingsmestringsens vei.

Dette gjenspeiles også godt i de observasjonene jeg har gjort i barnehagene. Hovedfokuset på bruk av IKT (ikke bare digital fotografering) er instrumentelt, det vil si på *techne*-plan. I åtte av elleve intervjuer var ett av temaene hvordan barna forholder seg til den digitale teknologien rent teknisk og operasjonelt, slik som i dette utsagnet:

Det er veldig viktig at dem får ta del i den digitale verden, på en måte. Det er på en ting dem på en måte MÅ lær seg. Dem .. Det er en del av hverdagen våres, samme linje som det ... like viktig nesten det som å lær seg å gå på tur og .. ja .. Det er liksom en del av hverdagen. Spesielt viktig kanskje for dem som ikke får brukt det hjem og .. mm .. Det er viktig at vi gjer dem et innblikk i koss ting fungere og .. koss muligheta man har .. [#472]

Hvordan ting fungerer og hvilke muligheter man har, er et spørsmål som ligger på *techne*-plan. For barna handler det om å utforske og eksperimentere med teknologien, på lik linje med hvordan barna utforsker det de ellers har rundt seg. Det er på sett og vis helt naturlig at *techne*-siden ved en teknologi får størst oppmerksomhet både når man lærer seg å bruke noe for første gang, mens man dyktiggjør seg på vei mot et høyere mestringsnivå, og når nye tekniske produkter åpner for nye muligheter. Likevel innebærer enhver bruk etiske implikasjoner, selv om bruken bare sikter mot å lære seg å bruke en teknologi. Man kan ikke frede utforskning og oppøving fra en etisk vurdering.

Siden temaet for dette kapittelet er skjelningen mellom *techne* og *fronesis*, så hjelper vel ikke den skjelningen oss her, siden den aktiviteten jeg drøfter, er godt plantet i *techne*-domenet? Aristoteles sier om *techne* at den har et mål utenfor seg selv, og at det handler om produksjon, mens *fronesis* er praksis som har det gode liv som et mål. Er ikke dette nettopp en svakhet ved Aristoteles' oppdeling, at hele det tekniske produksjonssystemet smetter unna, mens den etiske oppmerksomheten rettes helt og holdent mot hvordan de tekniske produktene brukes? Industrien går fri, mens alt etisk ansvar legges på forbrukerne. Viser ikke dette at det er ganske vanskelig å overføre Aristoteles' tenkning fra et lavteknologisk samfunn for 2300 år siden, til den nåværende høyteknologiske kulturen?

Denne innvendingen mot Aristoteles kan imøtegås hvis man er mer presis med hva man anser som en *techne*-aktivitet, og hva som er en *fronesis*-aktivitet. Begge er aktiviteter, selv om Aristoteles snakker om *poiesis* ved *techne*, og *praxis* ved *fronesis*. I en konkret aktivitet går det imidlertid an å skjelne mellom hva i den som er *poiesis*, og hva som er *praxis*. Det går også an å skjelne mellom en aktivitet som skjer for aktivitetens egen skyld, og en instrumentell aktivitet, det vil si en som skjer med henblikk på noe utenfor seg selv. Er aktiviteten instrumentell, skjer den under *techne*-synsvinkelen. Skjer den derimot for sin egen del, skjer den under en fronetisk synsvinkel, dersom vi bruker Aristoteles' skjema strengt. La meg drøfte dette ved å gå tilbake til det konkrete utgangspunktet, nemlig barns bruk av digitalkamera i barnehagen.

Et eksempel fra barnehagen

Et barn blir gitt et digitalkamera og blir raskt vist hvordan det skal brukes, og så overlatt til seg selv for å prøve å ta bilder med det. Er dette *poiesis* eller *praxis*? Har det et mål utenfor seg selv

eller i seg selv? Hvis det er *poiesis*, må det også finnes et produkt. Hva er produktet her? Det blir avklart ved å spørre nærmere etter hva målet med fotograferingen er. Det ene målet er å lære seg å bruke kameraet. Samtidig medfører denne øvelsen at det også skapes konkrete produkter, nemlig fotografiske avtrykk festet til en bildebrikke i kameraet. De to produktene må sees på hver for seg.

Det første produktet (læringen) er det som skjer med barnet når det gjør seg erfaringer med å bruke dette kameraet. Man kan si at denne aktiviteten legger igjen sine produkter i hjernen i form av hukommelsesspor som inngår i barnets mestringsnivå av aktiviteten. Er dette et mål som er eksternt eller internt med hensyn til teknologien? Det er internt i den forstand at det er et mål innenfor det å mestre denne teknologien. Hvis hensikten med opplæringen er å lære seg teknologien, da er det et mål i seg selv. Da skjer det innenfor *fronesis*-domenet. Da kan man spørre om dette er et godt mål, om det bidrar til det gode. Det etiske spørsmålet blir altså et spørsmål om det å mestre digitalfotografering er en etisk legitim ferdighet. Eller enda sterkere: Er det å mestre digitalfotografering i den gjeldende konteksten et ubetinget gode? Før vi kan svare på det, må vi drøfte det andre produktet.

Det andre produktet (fotografiet) er det som er hensikten med digitalkameraet fra produsentens side, nemlig å frambringe fotografier. Dette er produkter som straks de foreligger, er løsrevet fra selve bildetakingsteknologien. Et fotografi kan forvaltes og brukes helt fritt uavhengig av hvordan det ble til. Har man et digitalt fotografi, er det for de fleste likegyldig hvordan det ble til rent teknisk. Bruken av fotografiet er fra en side sett helt uavhengig av hvordan det ble skapt.⁹⁶ På den annen side er fotografiet slik det foreligger som konkret artefakt, blitt teknologisk bundet innenfor en større ramme enn selve digitalkameraets teknologi. Videre bruk av digitalfotografiet skjer innenfor det teknologiske rammeverket knyttet til at bildet er en digital fil. Det foreliggende digitale fotografiet har flyttet seg fra en teknologi til en annen. Er produktet da fanget inne i et *techne*-domene også som ferdig bilde, og kan det dermed ikke vurderes *fronetisk*, ut fra denne aristoteliske analysen? Så lenge fotografiet befinner seg "inne" i dette tekniske systemet av datalagringsmedier, datamaskiner og nettverk, så er det underlagt denne teknologien fullt og helt, men der "inne" gjør et digitalt fotografi heller ingen noe fortred. Det er utilgjengelig for enhver annen enn selve de tekniske systemene siden fotografiet der ikke framstår som et helhetlig bilde, men kun som en enorm serie med tall. Effekten av et digitalt fotografi er mulig først når det vises i et grensesnitt mellom maskin og menneske. Det er når mennesker ser fotografiet, at det begynner å bli interessant fra andre synsvinkler enn et teknovitenskapelig. Målet med fotografiet er derfor å være "noe" bokstavelig talt utenfor denne snevre teknologiske rammen. Målet er at det skal slippes ut og bli for eksempel et mønster av lyspunkter på en skjerm som mennesker kan sanse og oppfatte som et bilde.

Altså er fotografiet i denne diskusjonen sluppet ut av det teknologiske fangenskapet, men diskusjonen har ikke kommet lenger enn til å plassere det i samme kategori som et tradisjonelt ike-digitalt fotografi. Det er fortsatt et *techne*-produkt, og som sådan er det vel unndratt en fronetisk synsvinkel? Da må vi spørre etter målet barnet hadde med å fotografere akkurat det

96 Det ligger et forbehold her. Så snart bildet foreligger synlig for mennesker og kan betraktes uten teknologi, slik det gjør hvis det er overført til papir, så har fotografiet løsrevet seg fullstendig fra opphavsteknologien. Betraktes bildet derimot på en dataskjerm, er løsrivelsen ikke så fullstendig fordi det fortsatt kreves teknologi for å gjøre fotografiet synlig for det menneskelige øyet, og den teknologien setter visse tekniske krav til fotografiet slik det ble produsert i kameraet.

motivet. Dersom målet kun var å lære seg å ta bilder, så er det en del av opplæringen og dermed en del av det jeg kalte det første produktet. Har barnet kun øvelse og uttesting som formål, kan fotografiet også slettes, og fotografiet representerer dermed ikke noen potensiell risiko. Vil barnet likevel ta vare på fotografiet, da tenker man seg i hvert fall en mulighet for en bruk av det løsrevet fra opplærings situasjonen, og da foreligger fotografiet som et produkt. Hvis fotografiet tas i bruk, det vil si at det er et potensielt framvisningsobjekt, så er vi over i en aristotelisk *praxis*, og bruken av fotografiet må da vurderes i forhold til det målet denne konkrete praksisen har.

Oppsummering

Denne drøftingen har vist at analysekategorien *techne* og *fronesis* gjør at vi kan sortere ut noen teknologiinterne aktiviteter som på mikronivå ikke underlegges et *fronetisk* blikk. Samtidig skal det også lite til før ting innenfor et tilsynelatende rent *techne*-regime løsriver seg og gjør en *fronetisk* vurdering relevant. Det gjelder både produktene og hensikten som ligger forut for at man involverer seg i en teknologi for å mestre den på ett eller annet nivå. Dette er ikke den eneste måten man kan analysere en teknologi på. Det vil for eksempel være helt legitimt å stille spørsmål på et makronivå om hvorvidt produksjonen av teknologiske produkter har etisk betenkelige sider. Siden mitt fokus her er barns *bruk* av IKT, ligger slike vurderinger utenfor denne avhandlingens rekkevidde og hensikt.⁹⁷

Konkret vil dette si at fotografier som tas for å lære seg fotografering eller teste ut teknikken, tilhører et *techne*-regime, og *fotografiene bør kunne slettes*. Straks man ønsker å bruke et slikt bilde til *noe mer enn* denne opplæringen, så må fotografiet *underlegges en fronetisk vurdering*.

5.4.2 Hvem vinner og hvem taper?

Flyvbjerg lanserer spørsmålet om hvem som taper og hvem som vinner, som en del av sin *fronetiske* tilnærming (Flyvbjerg, 1991a, s. 83). Dette analytiske grepet kan brukes til å vurdere om fotografier, som ut fra sorteringer gjort slik jeg beskrev det i foregående kapittel, skal underlegges en *fronetisk* vurdering.

Hvem kan vinne på at et fotografi blir tatt og distribuert? Hvis et fotografi dokumenterer en bestemt tilstand som er til gunst for en person, kan et slikt fotografi være til nytte for denne personen. Det kan dreie seg om bevisførsel i rettssaker, men også langt mindre dramatiske forhold, som uenighet om tilstedeværelsen av noe. Fotografier kan også gi anseelse til personer, for eksempel ved at vedkommende blir fotografert sammen med en kjendis eller kultperson. Blant barn og ungdom kan slikt være verdifullt i det å bygge opp sosiale relasjoner. Jeg tar ikke stilling til om dette er en sunn måte å bygge relasjoner på, men sier bare at en person for sin egen del kan vurdere gevinsten ved å ha og kunne vise fram et slikt fotografi.

For barnehagehverdagen er det nok et motsatt aspekt som er viktigere å være klar over og ta hensyn til når man for eksempel skal vurdere om et fotografi som et barn har tatt, skal lagres og eventuelt også spres videre. Er det personer som vil tape på at fotografiet vises til noen? I ett av

97 Miljøetiske utfordringer ved produksjon av IKT-utstyr er så godt som helt fraværende i den IKT-etiske faglitteraturen jeg har anvendt, antagelig fordi man i denne litteraturen er fokusert på bruk av en foreliggende teknologi, noe som også gjelder denne avhandlingen.

intervjuene med personalet i barnehagene ble følgende sagt:

Jeg vet også barnehaga der det har vært unga, som har levd i skjul eller noe sånn. ... Hørt blant anna om en historie der en mor som figurerte mye i avisa i forbindelse med en rettsak, og da hadde .. Oh, det er dattera eller sønnen til den, ikke sant, og plutselig, så da .. så den ungen ..som hu sa, hu var ikke mot .. bilda og sånn, men at det kunne linkes til hu i en negativ forstand. Ja. Og skad ungan. [#2848 + 2850]

Det kan altså være relasjoner mellom foreldre og barn som gjør at man utsetter foreldre og/ eller barn for risiko ved at fotografier av barnet kommer på avveier, for eksempel legges ut på et offentlig tilgjengelig nettsted slik at barnets geografiske plassering kan bli kjent. Barnehagen har et ansvar for både å orientere seg om hvorvidt det foreligger særskilte forhold rundt et barn, og for å bli orientert av foreldre/foresatte dersom barnet må behandles informasjonsmessig på en særskilt måte.

Det trenger likevel ikke foreligge slike særskilte situasjoner for at et barn kan tape på å få et fotografi av seg hengt opp på veggen i barnehagen eller distribuert videre. De fleste vil gjerne framstå som blide og hyggelige på fotografier som vises andre, og det er en rekke situasjoner der man er fotografert, hvor det ikke er tilfelle. Dette gjelder også barn. Dette er noe man kan snakke med barna om, slik at de selv kan være med på en avgjørelse om å henge opp et fotografi eller legge det ut på barnehagens interne bilderamme. Det vil også være i samsvar med prinsippet om barns medvirkning i barnehagen (dette utdypes litt lenger fram i teksten). Nå kan det hende at et barn ikke bryr seg så mye med om man er rar eller lei seg på bildet, så i tillegg til barnets eget samtykke har de voksne et selvstendig ansvar for å vurdere om dette barnet nå eller senere taper på at man viser fram det fotografiet.

Spørsmålet om samtykke ved publisering av fotografier av en selv er en allmenn akseptert rettighet. Dette er nedfelt i Åndsverklovens § 45c.⁹⁸ Det gis to unntak (b og c i § 45c) som kan være aktuelle for fotografering av barn i barnehagesammenhenger. Loven beskytter den avbildede inntil en skjønnsmessig grense som antagelig må gå på hvor stor arealandel på bildeflaten personen fyller. Fotografier av en hel barnehageavdeling med personale kan vel forstås som "forsamling", og kan altså gjengis uten å innhente samtykke, juridisk. Etisk kan det likevel hende at man bør være mer varsom.

Datatilsynet gav ut i 2008 heftet *I beste mening ... Et veiledningshefte om bilder av barn på nett*. Heftet kan vurderes ut fra denne spørsmålsstillingen til Flyvbjerg om hvem som vinner og hvem som taper.

98 "Fotografi som avbilder en person kan ikke gjengis eller vises offentlig uten samtykke av den avbildede, unntatt når

- a) avbildningen har aktuell og allmenn interesse,
- b) avbildningen av personen er mindre viktig enn hovedinnholdet i bildet,
- c) bildet gjengir forsamlinger, folketog i friluft eller forhold eller hendelser som har allmenn interesse,
- d) eksemplar av avbildningen på vanlig måte vises som reklame for fotografens virksomhet og den avbildede ikke nedlegger forbud, eller
- e) bildet brukes som omhandlet i § 23 tredje ledd eller § 27 andre ledd.

Vernet gjelder i den avbildedes levetid og 15 år etter utløpet av hans dødsår" (*Åndsverkloven*, 2009, § 45c).

”I beste mening...” – Datatilsynets veiledningshefte

Heftet henvender seg til foreldre og dem som ”jobber med barn” (Datatilsynet, 2008, s. 3), det vi si særlig i skolen og i barnehagen. Bakgrunnen er at man i en tid med digitale fotografier, hvor distribusjon er så mye lettere enn da man bare hadde analoge fotografier, må ta flere forholdsregler slik at ikke uvedkommende får tak i bildene, at barna når de vokser til, ikke blir stilt i forlegenhet, og at ikke vonde følelser skapes av hva velmenende foreldre en gang tenkte da de gav fra seg fotografier (s. 3). Bilder av barn med snørr og tårer nevnes som eksempel på fotografier barna neppe vil like å se på barnehagens nettsider eller spredt via nettet på andre måter som gjør dem tilgjengelige ”også når barna blir eldre” (s. 4). Barneombudet, ved Knut Haanes (s. 4), mener det finnes ulike standarder i samfunnet vårt for hva man viser av fotografier av barn og voksne, slik at man ikke følger barnekonvensjonen om at barna er fullverdige mennesker. Barneombudet mener videre at barn i større grad må kunne bestemme selv hva som skal publiseres, ikke at det bare overlates til foreldrene eventuelt å gi et slikt samtykke. Barn har ingen slik selvstendig rett, men denne etterlyser Barneombudet. Den nåværende barne- og ungdomsgenerasjonen er den første som vokser opp i et digitalisert samfunn. I likhet med voksne legger barn elektroniske spor etter seg, som de selv må kunne ha innflytelse over (Datatilsynet, 2008, s. 4).

Barns medvirkning er blitt en del av barnehagens lovgivning (*Barnehageloven*, 2012, § 3) og rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2011, kap. 1.5), knyttet til FNs barnekonvensjon. Et stykke på vei er derfor Barneombudets etterlysning om en ”lov som tilsier at barna har en slik rett” (Datatilsynet, 2008, s. 4), oppfylt for barnehagens del. Rammeplanen for barnehagen sier imidlertid ingenting spesifikt om barns rett til å bli hørt i saker som gjelder spredning av fotografier av dem selv, utover generelle formuleringer som at barn ”har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen” (*Rammeplan for barnehagen*, 2011, s. 17; *Rammeplan for barnehagen*, 2006, s. 13). Kunnskapsdepartementet har fulgt opp temaet om barns medvirkning med et eget temahefte (Bae, 2006). Temaheftet berører Barneombudets nevnte anliggender på denne måten:

Bruk av dokumentasjon i form av foto, tegninger og nedskrevne fortellinger stiller personalet overfor etiske valg. For eksempel hvilke bilder skal henges opp på veggen, og hvilke bilder skal ikke henges opp? ... valg av situasjoner, foto m.m. gir den voksne stor makt, og dette er et ansvar de voksne må ta. ... dokumentasjon blir pedagogisk dokumentasjon først når den fører til analyse, refleksjon og tolkning. Dette kan skje sammen med barna, for eksempel ved å lese opp et intervju og lignende og høre med barna om en har oppfattet situasjonen rett. En annen måte er å la barna ta bilder av for eksempel de beste stedene på utelekeplassen, og så la barna fortelle om bildene til andre barn og voksne (Bae, 2006, s. 61, mine understrekninger).

Barna skal involveres, men det er de voksne som har ansvaret, og de voksne må være etisk årvåkne, skriver Bae. Hvilke bilder som skal henges opp eller ikke, er et spørsmål om distribusjon (livsløpets trinn 4), selv om spredningen ikke skjer elektronisk og dermed ikke er så virkekräftig. De opphengte bildene i barnehagen henvender seg bare til minnet hos dem som ser dem.

Bae anbefaler at refleksjonen om blant annet fotografier gjøres sammen med barna. Hun sier ikke eksplisitt at det gjelder hva slags bilder som skal henges opp, men det må være fullt mulig å ta med barna på slike refleksjoner nettopp for å øve barna opp til å tenke at noen bilder kan være mer til skade enn til gagn dersom de blir hengt opp til alles beskuelse. Dette er dannelse i praksis.

Barna skal i følge Bae altså spørres og lyttes til når det gjelder opphengning og annen distribusjon av fotografier av dem selv, men likevel bare i begrenset utstrekning siden hun henviser til at voksne har stor makt og må ta ansvar. Hvis et barn ønsker at et fotografi av det selv skal vises, men en voksen vurderer dette som for risikabelt, må den voksne i slike tilfeller ikke abdisere, for eksempel med en henvisning til prinsippet om barns medvirkning. Heller bør man anvende "føre var"-prinsippet, som blant annet kan knyttes til filosofen Hans Jonas og hans ansvarsetikk (Jonas, 1984). Det er bedre å publisere og vise for lite enn for mye.⁹⁹

Det er mer å drøfte i Datatilsynets veiledningshefte. Selv om barneombudet ønsker medvirkning av barna ved publisering, så har de også en liste med spørsmål til foreldre, barnehagen og skolen, som de mener må stilles før fotografier av barn spres:

- Hva skal bildet fortelle?
- Hva er hensikten med det?
- Forteller bildet noe vi ønsker andre skal vite eller trenger å vite?
- Er dette et hyggelig bilde som vedkommende vil like å se om 10 år?
- Ville jeg ha lagt ut bilde av en voksen i samme situasjon?
- Ville jeg ha publisert bildet dersom om det var mitt eget barn som var avbildet? (Datatilsynet, 2008, s. 7)

Dette er råd som konkretiserer Flyvbjergs spørsmål om hvem som vinner og hvem som taper. Når Datatilsynet finner det nødvendig å gå ut med et slikt hefte, betyr det at foreldre og andre voksne trenger veiledning i dette. Hvor mye mindre vil da barn tenke på slikt av seg selv? Siden mange barn er distribusjonskompetente få år etter at de har forlatt barnehagen, vil spredning av fotografier kunne skje uten at noen voksne involveres. Da er det om å gjøre at slike spørsmål som Barneombudet i Datatilsynets veiledningshefte stiller, får en start så tidlig som mulig, allerede i barnehagen. De fleste av disse spørsmålene går det an å ta barna med på. Barnehagepersonalet har derfor ikke bare et ansvar for å verne barna ved å avgjøre hvilke fotografier som skal spres eller ikke. De har også en like stor oppgave med å ta barna med i slike overveielser for at de tidlig skal begynne å reflektere over hva som kan skade dem selv eller andre av bildemateriale dersom det blir spredt.

Kriminalpolitiet slipper også til i veiledningsheftet (s. 11) med sine råd, ut fra sin erfaring og sitt juridiske ståsted med blant annet disse punktene:

- Ta bildene på avstand, unngå nærbilder.
- Unngå nakenhet/lettkledde barn.
- Unngå seksualisert positur.

99 Det er interessant å bemerke i dette kapitlet der dydsetikken anvendes, at Hans Jonas i sin avslutning av den engelske utgaven av *Das Prinzip Verantwortung* (Jonas, 1979), *The Imperative of the Responsibility*, nettopp henviser til Aristoteles' "pursuit of the virtue as the "mean" between the extremes" (Jonas, 1984, s. 204). I balansen mellom for mye og for lite mener Jonas at en "føre var"-tenkning bør få oss til å helle mot den siden i balansen som er den vi er minst tilbøyelig til å ville velge. Den siden vi trekkes mot, er gjerne den som falbys oss fra den teknologiske utviklingen og hele det økonomiske systemet som forbruker ny teknologi for alt hva den er verdt. Dette tenker Jonas er den siden i balansen vi ikke bør la oss dras mot. Å bevare og preservere er det samme som moderasjon, sier Jonas. Så "for mye" i den aristoteliske middelveibalansen kan rett og slett forstås kvantitativt. For mange bilder, for mye publisering, er gjerne et tegn på det vi bør unngå.

Åndsverklovens § 45a gjenspeiles i dette. Hvordan kan man ta fotografier og vise dem fram, og samtidig være innenfor lovverket? Jo, ved å bruke særlig unntak b) om at barnet ikke er hovedmotivet og c) om forsamlinger. Det oppnås ved å ta bilder på avstand. Personvernet ivaretas ved la være å legge ut navn o.l., og erfaring med seksualisert kriminalitet gjenspeiles i rådene om å unngå nakenhet og seksualisert positur.

Vurdert ut fra et flyvbjergsk maktperspektiv, om hvem som taper og hvem som vinner, så vil det å følge disse rådene føre til at fotografiene får mindre makt over de avbildede. Ved å ivareta personvernet svekker man muligheten for at fotografiet kan brukes til å oppnå noe i forhold til konkrete personer, fordi forbindelsen til konkrete personer er borte når identifikasjonsmuligheten er fjernet. Måten man avbildes på, kan brukes til å få makt over den avbildede. Ved å unngå avbildninger i situasjoner eller tilstander som kan tenkes å kunne bli et pressmiddel mot en person, så svekker man også bildets mulighet for å bli gjort til et maktmiddel.

Rådet om å fotografere barn i aktivitet er ledsaget i heftet med bilder av barn som husker, bruker rokkering og farer nedover en sklie. Felles for disse bildene er at bevegelsesuskarpheten gjør det vanskelig å identifisere og gjenkjenne barnas ansikter. Dette er et nyttig teknisk virkemiddel, men krever fotograferingskompetanse ut over den en kan forvente av folk flest. Dagens digitalkameraer har så mye innebygget automatikk at å selv kunne bestemme lukkertiden, som man må sette lavt for å oppnå slik uskarphet, enten ikke er mulig, eller er et valg det skal en god porsjon av teknisk interesse for å finne fram til. Dette er derfor et greit råd for avanserte amatørfotografer og profesjonelle fotografer, men vil være til lite hjelp for de fleste som i praksis fotograferer barn. Rådet om å fotografere barn mens de er i aktivitet, er derfor for grunt dersom det ikke gis mer hjelp om hvordan man kan få til slike bilder med bevegelsesuskarphet. Å få til dette bør imidlertid kunne inngå i en digital kompetanseheving av personalet.

En pedagog slipper også til med noen råd i Datatilsynets hefte:

- Snakk med foreldrene om hvordan de bruker bilder som er tatt i barnehagen/skolen videre.
- Lag en godt gjennomarbeidet samtykkeerklæring. (Datatilsynet, 2008, s. 15)

Samtykkeerklæringen er ment å gjelde at foreldrene "godtar bruk av bilder på nettet, på e-post, om de kan henges opp, at studenter kan ta bilder til skolebruk og så videre" (s. 12). Dette er vel og bra, men jeg vil innvende at selv om et slikt samtykke foreligger, så skal ikke barnehagen ha ryggen fri til å legge ut fotografier av barna ukritisk. Samtykkeerklæringen må inneholde klare begrensinger, og da knyttet opp til det som Barneombudet og Politiet uttrykker i dette veiledningsheftet.

En av de barnehagene jeg intervjuet personalet i, var kommet lenger i sin refleksjon og praksis enn veiledningsheftet gir anbefalinger om. Barnehagen ville ha mer kontroll på hva slags fotografier som ble tatt i barnehagen, og tok opp dette med foreldregruppen, som støttet ønsket om at det var personalet som alene skulle stå for fotograferingen. Til gjengjeld var barnehagen rundhåndet med å gi foreldrene fotografier av deres egne barn. De opprettet en digital mappe på hvert barn, som de så laget en CD-ROM av til foreldrene når barnet sluttet i barnehagen. En e-post gikk ut til foreldrene om dette, men så berettet styreren:

Men så var det i forbindelse med Lucia nå, for nå er det god stund siden vi sendte ut det der skrivet, sant ja, og så .. glemmer vi litt, sant .. alle glemmer litt for vi er vant til at når det skjer

noe, så tar vi med oss kamera og vi tar med oss video og vi tar med oss det meste. Så da måtte vi sende ut en påminnelse og håpe at dem fortsatt synes at det her var greit, og da var det jo noen som kom da, med kamera i barnehagen som ikke hadde lest den e-posten så da måtte æ gå å si det: "Æ ser du har ikke lest e-posten som ble sendt ut i går." "Å, hva var det?", sant ja. Så da var det litt sånn .. ja .. men det gikk greit. ... Dem har sitte på Facebook veldig mang, .. og kan kjenne igjen bilde fra egen barnehagetid nå, som blir lagt ut .. og hu ene som æ snakka med, hu er garantert sikker på at det er enkelte av dem hu nå har sett bilde av gjennom Facebook, ikke er oppmerksom på at de og de bildan dem er med på sjøl, er lagt ut, og det er ikke akkurat flatterende bilde. Sant, så det derre med at det kan brukes negativt i ettertid, det er jo det som er hovedpoenget vårres i forhold til det der. [#3086]

Denne barnehagen oppdaget at det var lett å få med seg foreldrene på en restriktiv linje når de begynte å snakke sammen om dette og dele dårlige erfaringer som flere hadde med spredning av fotografier. Dermed oppnådde barnehagen full kontroll av både fotografering og spredning av fotografier. Barnehagen praktiserte dette også slik at man aldri lagret et fotografi av et barn hvis det skjedde mer på bildet: "Så før vi begynner og gir ut ting, så sjekker vi at de ikke har den der bakgrunnsaktiviteten som er uønska." [#3086] Ofte kan spørsmålet om hvem som vinner og hvem som taper ved å spre et bilde, være så konkret som det ble sagt i samme intervju, at "det kan være en kjempesituasjon som skjer foran, men bak så er det barn som står og gråter." [#3072] Det ene barnet på fotografiet vinner ved at situasjonen er flott å kunne få med seg som et minne, men bak er det en som i hvert fall kan komme til å tape på det om dette bildet spres, et bilde som vedkommende eller foreldrene ikke har kontroll over siden det er andre foreldre som har fått det.

Er en slik mer restriktiv holdning til fotografering i barnehagen nødvendig? Vil ikke foreldre selv kunne vurdere hvilke fotografier de har tatt, som kan publiseres videre? Vil ikke en slik forbudslinje fra barnehagens side oppfattes som både et anslag mot ytringsfriheten og en mistillit mot foreldrene? Erfaringene i denne barnehagen var altså at noen foreldre tydeligvis ikke tenkte langt nok om hvordan andres barn kunne skades, fordi de hadde fokus på egne barn. Hvor lett det er å gjenkjenne barn i bakgrunnen på et bilde vil variere, men mange slike vil være lett gjenkjennelige med dagens fototeknologi. Dessuten vil det barnet som er i hovedfokus, gjerne selv vite hvem det andre barnet er, og kan tenkes i en gitt situasjon på et senere tidspunkt å ville bruke et slikt bilde som et mobbemiddel eller lignende. Både erfaringer og det at man kan tenke seg at ukontrollerte situasjoner inntreffer, gjør at man bør kunne anlegge et "føre var"-prinsipp også her. Det er bedre å forebygge en mulig skade ved at mulig krenkende fotografier ikke finnes, enn å reparere i etterkant.

Oppsummering

Det flyvbjergske spørsmål om hvem som vinner og hvem som taper på at fotografiet tas og eventuelt senere spres, er altså en svært aktuell problemstilling for fotografering og bildespredning i barnehagen. Det har også allerede vært gjenstand for så pass mye offentlig oppmerksomhet at Datatilsynet har gitt ut et veiledningshefte om bruk av bilder av barn på Internett. I hovedsak inneholder heftet mange gode råd, men jeg vil selv anbefale en enda mer "føre var"-holdning for å forebygge senere effekter av at fotografier av barn i uønskede situasjoner kan komme på avveie. Prinsippet om barns medvirkning tilsier også at barna i barnehagen tas med i drøftinger rundt bruk av bilder der barna både er motiv og fotograferer selv. Slik medvirkning er i seg selv et lite bidrag på veien mot digital etisk dannelse.

Drøftingen har vist at spørsmålet om hvem som vinner eller taper, er en god måte å avdekke et konkret bildes fronetiske karakter på, det vil si at det kan si noe normativt om hvorvidt et fotografi bør spres eller ikke. Dersom avbildede barn kan identifiseres, er det et indisium på at fotografiet ikke bør spres.

5.4.3 Fotografier med makt

Det flyvbjergske maktspørsmål kan også stilles direkte til fotografiet og hvordan det kan påvirke. Ved å trekke inn deler av livsløpsstrukturen (kapittel 5.1.2) kan analysen deles i tre deler etter dette skjemaet:

1. Fotografiets innhold i seg selv, **emnet**. Et fotografi med et innhold som kan påvirke noen til å handle, kaller jeg et *mektig¹⁰⁰ fotografi*. (Livsløpstrinn 1, da det har med hvordan fotografiet er tatt.)
2. Den som har **tilgang** til mektige fotografier (Livsløpstrinn 2, da tilgang forutsetter at fotografiet er lagret et sted man har tilgang til.).
3. Den som også har kompetanse og anledning til å **spre** mektige fotografier (Livsløpstrinn 4).

Et fotografi med et emne som kan være til gunst eller ugunst for noen, vil også være et fotografi det kan være interessant å bruke til maktutøvelse. Det er fra et maktsynspunkt en forutsetning at fotografiet i seg selv er mektig, for at det skal være et poeng å vurdere om personer har tilgang til fotografiet eller har kompetanse til å spre det. Siden maktspektet ved et fotografi er kontekstuel gitt, kan et fotografi som tilsynelatende er avmektig (ikke påvirker noen til handling), i en gitt situasjon likevel vise seg mektig. Jeg vil nå drøfte alle disse tre aspektene.

Mektige fotografier

Med et mektig fotografi mener jeg altså et fotografi som man vil kunne utøve makt ved hjelp av, det vil si et fotografi som kan påvirke og utrette noe ved at det blir vist fram til personer som kan påvirkes av fotografiets innhold. Påvirkningen kan være estetisk og emosjonell, men også direkte styrende for videre handlingsvalg fordi fotografiet for eksempel avslører forhold som påvirker ens eget forhold til andre mennesker.

Det allerede nevnte berømte fotografiet fra Trang Bang fra Vietnamkrigen (se neste side), tatt av pressefotograf Huynh Cong (Nick) Ut er et godt eksempel på et fotografi med stor potensiell makt. Avhengig av konteksten kan det være både til skade og til gagn.

Isolert sett er fotografiet av den nakne jenta en krenkelse av henne fordi hun blottstilles straks fotografiet vises til noen.¹⁰¹ Samtidig vekker fotografiet som helhet, og ikke minst nettopp på

100 Min noe uvanlige bruk av adjektivet 'mektig' om fotografiet støtter seg på betydning 1 og 2 i Bokmålsordbokas forklaring på 'mektig': "som har stor makt, innflytelse" og "som har evne til noe, som kan noe" (<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=mektig&sourceid=Mozilla-search>)

101 Det vurderte datiden det til også. Fotografiet er et pressebilde fra Associated Press, og de hadde følgende vurdering i forbindelse med publiseringen av det:

"Nick and Ishizaki prepared a selection of eight 5x7 inch prints for the next "radio photo cast" at 5 PM - but an editor at the AP rejected the photo of Kim Phuc running down the road without clothing because it



Figur 6 "The Terror of War", Trang Bang 1972. Foto: Nick Ut / NTB Scanpix ©

grunn av den nakne jenta som en del av helheten, en avsky for hvordan krig nådeløst rammer barn. Empati for barna på fotografiet vekkes i oss. Fotografiet som fikk tittelen "The Terror of War", ble hedret med Pulitzer-prisen i 1973.¹⁰² Den første som ble påvirket av motivets sterke etiske budskap, var fotografen selv. Han og et par andre journalister på stedet sørget for å få den da ni år gamle jenta Phan Thị Kim Phúc til sykehus og insisterte på behandling selv om sykehuset først anså henne for å være for mye brannskadd av napalm til å kunne overleve. Han ble imidlertid hørt på, og jenta overlevde. I dag er hun en av Unescos Goodwill Ambassadors og en fredsaktivist.¹⁰³ Fotografiet blir drøftet nærmere i kapittel 5.5.3.

Susan Sontag mente som sagt (kapittel 5.2.1) at Trang Bang-fotografiet ble viktigere enn fjernsynssendinger for å påvirke motstanden mot Vietnamkrigen. Det begrunnet hun med at fotografiet er et fastfrysende medium, mens den levende filmen gjentar det vi ser i "en

showed frontal nudity. Pictures of nudes of all ages and sexes, and especially frontal views were an absolute no-no at the Associated Press in 1972. While the argument went on in the AP bureau, writer Peter Arnett and Horst Faas, then head of the Saigon photo department, came back from an assignment. Horst argued by telex with the New York head-office that an exception must be made, with the compromise that no close-up of the girl Kim Phuc alone would be transmitted.

The New York photo editor, Hal Buell, agreed that the news value of the photograph overrode any reservations about nudity" (Horst Faas and Marianne Fulton, <http://digitaljournalist.org/issue0008/ng4.htm>).

102 <http://www.pulitzer.org/awards/1973>

103 <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/goodwill-ambassadors/kim-phuc-phan-thi/>

flytende strøm” av bilder (Sontag, 2004/1973, s. 29).

Stillbildet kan tas fram og betraktes akkurat så lenge man vil. Det forsvinner ikke i filmens flyktighet. Man kan rett nok se en film og et videoopptak på nytt, men de mektige øyeblikkene forsvinner ofte i flyten. Stillbildet har derfor sin egen mektighet ved nettopp å være et fastfrosset øyeblikk der tiden står stille. Riktignok er det ikke slik at stillbildet alltid vil være mektigere enn filmen. Et stillbilde av Hitler på talerstolen vil kunne si noe til den som på forhånd vet mye om Hitler som taler. En lydfilm av en av Hitlers taler vil derimot kunne gi innsikt selv for en med minimal historisk forkunnskap om Hitlers evne og vilje til massesuggerering. Ulike mediers mektighet avhenger av hva som er emnet og hvordan emnet formidles og om mediet er egnet til å gjengi det mektige i emnet.

Mektige emner er nettopp slike som det er etisk sett viktig å drøfte, for fotografier med mektige emner kan utvirke noe hvis de vises fram. Utvirker de noe, så skjer det som en respons på fotografiet. Da er disse handlingene etisk vurderbare, men disse handlingenes årsak kan da delvis tilbakeføres til fotografiet.¹⁰⁴ Hva slags emner det er, drøftes blant annet med spørsmål som hvem som vinner og hvem som taper ved at fotografiet vises, som drøftet i forrige kapittel 5.4.2.

Tilgang til mektige fotografier

Den som har mektige fotografier i sin varetekt, har makt, og særlig dersom fotografiet ikke er spredt tidligere. Da har man et potensielt maktmiddel overfor den eller dem som et fotografi måtte være skadelig for, eller en mulighet for den et mektig bilde kan være til nytte for. En slik makt kan misbrukes, og et stykke på vei vil Åndsverklovens § 45c om samtykkekrav ved offentliggjøring være et vern mot slik maktmisbruk. Et lovverk er likevel ikke mer enn nettopp det, og en overtredelse av denne loven skjer svært ofte i vanlige folks utlegging av personfotografier på

¹⁰⁴ Når fotografiet angis som årsak til noe, kan det være nyttig å vurdere dette i lys av et annet aristotelisk prinsipp, nemlig de fire årsaksformene han bringer på bane i *Fysikken*, bok II, kapittel 3 (Aristoteles, 1951), det som senere har fått betegnelsene *causa materialis*, *causa formalis*, *causa efficiens* og *causa finalis* (Næss, 1972, ss. 153-154). *Causa materialis* er de tekniske forutsetningene som ligger til grunn for det digitale fotografiet, med de egenskapene det har for lett å kunne spres i digitale nettverk. Dette er en viktig forutsetning (årsak) for at mektige bilder kan nå raskt ut til mange som kan tenke seg å bruke bildet for å utøve makt. *Causa formalis* sier noe om motivets innhold og oppbygging. Det eventuelle maktpotensialet til et fotografi ligger her. *Causa efficiens* er fotografen som er den som frambringer fotografiet ut fra en vurdering av hva som er mulig og ønskelig ut fra de tre andre årsakskategoriene. *Causa finalis* henviser til formålet med fotografiet. Det må i første omgang forstås som fotografens hensikt med å ta akkurat det bildet.

Men et bilde kan brukes på en annen måte enn det fotografen tenkte seg. Da endrer *causa finalis* seg, og *causa efficiens* må deles på fotografen som en første årsak og den som tar bildet i bruk til noe annet. I det hele viser denne analysen at det et fotografi kan være årsak til, er komplekst (tekniske forutsetninger, innholdet/motivet, fotografen og evt. andre som tar det i bruk, hensikten med at det ble tatt eller spredt).

Spør man etter årsak, spør man også etter ansvar. Denne enkle analysen viser at den gjengse forestillingen om at teknologiske artefakter er etisk nøytrale, ikke uten videre holder mål. Langdon Winner påviste det samme i artikkelen ”Do Artifacts Have Politics” som er blitt en klassiker blant teknologihistorikere. Der viser Winner til en rekke brounderganger rundt Long Island som på 1920-tallet bevisst var konstruert så lave at offentlig transport (busser) rent fysisk ikke fikk tilgang til et område man ville reservere for øvre middelklasse (Winner, 1980). I et aristotelisk språk var det *causa formalis* (konstruksjonsmåten) og *causa finalis* (hensikten med den lave byggehøyden) som stengte bussene ute.

sosiale nettsider.

For barnehagens del er det personalet som sitter med denne makten når det gjelder fotografier som tas i barnehagen. Den som lagrer fotografier fra digitalkameraets minnebrikke, må være seg bevisst den makten det ligger i å lagre et fotografi med et mektig innhold. Man må rett og slett vurdere om et slikt fotografi ikke skal lagres i det hele tatt. Og om man gjør det, må det lagres på en sikker måte, det vil si at det ikke kommer på avveie. Den som forvalter slike fotografier, må være seg bevisst hva fotografier kan brukes til, og behandle disse som sensitivt materiale.

Hvem bør ha tilgang til mektige fotografier? Etter loven har fotografen eiendomsretten til fotografiet (Åndsverkloven § 43a). Det gjør at fotografer etter loven forvalter en mengde fotografier som kan være til gunst eller ugunst for andre mennesker. Lovmessig balanseres dette i noen grad av § 45c som nevnt over. For profesjonelle fotografer fungerer dette antagelig greit i de fleste tilfeller i Norge. Men en fotograf er etter loven ikke bare en fagutdannet fotograf. Loven setter ikke krav til formell kompetanse, men bruker uttrykket "Den som lager et fotografisk bilde" (§ 43a), om den som har enerett til å gjøre fotografiet tilgjengelig for andre.

Etter loven er det altså fotografen som skal ha tilgang til fotografiene, men fotografen kan overlate denne tilgangen til andre. I tilfeller med potensielt sensitive fotografier bør fotografen vurdere om ikke slike fotografier bedre forvaltes av den som er avbildet, særlig fordi denne etter loven likevel må gi sitt samtykke til publisering. Å ha makt kan også bety å kunne gi fra seg makt. Å forvalte mektige fotografier er ansvarsfullt, men ansvaret kan reduseres dersom mektige fotografier overdras den eller dem som vil bli berørt dersom fotografiene kommer på avveie.

I barnehagen kan fotografier tatt av barn i situasjoner man kan tenke seg kunne brukes mot barnet eller dets foreldre, godt overdras til foreldrene eller slettes. Finnes det i det hele tatt gode grunner for ikke å gjøre dette? Hva skal barnehagen med fotografier av barn i sårbare situasjoner? Hvis barnehagen mener at det finnes slike gode grunner for å beholde fotografiet, bør den i tilfelle avklare slik lagring med barnets foreldre. Rammeplanen for barnehagen sier at forholdet mellom barnehagen og foreldrene skal "bygge på gjensidig åpenhet og tillit" (*Rammeplan for barnehagen*, 2011, s. 20). Til en slik åpenhet bør høre at foreldrene er klar over hva slags informasjon om barnet som lagres i barnehagen. Fotografier av barnet er en viktig type informasjon. Hvis fotografiet er sensitivt eller kan brukes mot barnet på noen måte, vil det være en mangel på åpenhet dersom slikt skjer uten foreldrenes viten og vilje.

Spredningsmakt

Den som forvalter et fotografi, har også makt til å spre det, dersom man har teknisk kompetanse til å kunne spre det og administrativ tilgang til eventuelle nødvendige spredningsmidler. For digitale fotografier vil det for eksempel si at man har tilgang til en *Facebook*-konto og vet hvordan man skal laste opp et fotografi til *Facebook*. Ingen av delene er vanskelig tilgjengelig i dag, så det som avgjør om et fotografi spres eller ikke, ligger sjelden på dette teknisk/administrative planet. Muligheten ligger hos den som har en bildefil, og i om denne vil utføre handlingen å spre fotografiet. Derfor ligger den egentlige makten i om man har tilgang til fotografiet eller ikke, altså det som forrige hovedavsnitt tok opp. Den som har et digitalt fotografi, kan også spre det.

Oppsummering

Et fotografi er mektig hvis det har et emne som kan påvirke mennesker estetisk, emosjonelt og til handling. Det å forvalte et mektig fotografi innebærer derfor også en viss risiko, eller mulighet, avhengig av hvem sitt ståsted man vurderer et mektig fotografi fra. Som oftest vil fotografier utgjøre risiko mer enn muligheter for den eller dem som er avbildet. Derfor er det etisk mest forsvarlig å la den avbildede selv forvalte et slikt fotografi. Det krever imidlertid en viss porsjon av digital etisk dannelse å bedømme en slik risiko. Som nevnt ved oppsummeringen av forrige kapittel, bør barn tas med i bedømming av bilder som et ledd i en digital etisk dannelsesprosess. Det å kunne vurdere om et fotografi er mektig, krever evne til både å sette seg i andres sted, og å kunne tenke seg flere mulige bruksmuligheter for det konkrete fotografiet enn den spesielle bruksmuligheten som antagelig er foranledningen til at vurderingen finner sted.

5.4.4 Balansen mellom for mye og for lite

Teorigrunnlaget i kapittel 3.1.5 foreslår en applisering av dyden *mot* på dette IKT-fenomenet. For lite mot er å være feig, for mye å være dumdristig eller overmodig. I dette tilfellet passer nok en *overivrig* fotograf som regel bedre enn en dumdristig fotograf. Hva er den rette balansen mellom for mye fotografering og for lite fotografering? Hva gir en slik drøfting av bidrag til en digital etisk dannelse?

For lite – feig fotograf

For lite må bety å ikke *tørre fotografere* i det hele tatt, for eksempel av frykt for å kunne gjøre noe galt. Dette er ikke et etisk problem på handlingsplanet der og da, men man mister erfaring. Fordi fotografering gjøres av så mange for tiden, er kompetanse på dette området nyttig å ha.

Bør man ikke av ressursgrunner begrense fotograferingen, slik at et spørsmål om man fotograferer *for lite*, er en blindvei? Innvendingen med ressursbruk kan svares på ved å si at digital fotografering innebærer ikke ressursbruk så lenge man først har et digitalt kamera. Selve fotograferingen er kostnadsfri siden bildebrikken som erstatter filmen, kan brukes om igjen og om igjen. Hvis det er snakk om svært store mengder bilder, kan det være en viss ressursbruk i lagringen av bildefilene, som da må vurderes opp mot nytten av å sitte med et slikt omfang av fotografier.

I og for seg er det å fotografere, eller la være å fotografere, en nøytral sak og kan bestemmes vel så mye av interesser og vilje til å bruke tid på, som av at det har en etisk side. Feigheten knytter jeg imidlertid ikke i slike preferansevalg, men til spørsmålet om man ikke *tør* fotografere fordi man derved kan komme til å sette seg selv i en antatt farlig situasjon. Dette gjelder særlig dersom situasjonen er slik at man etisk sett burde tatt fotografier for derved å hjelpe noen på en eller annen måte. Det kan også være en feighet i forhold til det å *tørre* å bruke et teknisk instrument, fordi man er redd for å ødelegge det og dermed sette seg selv i miskreditt eller, for voksne, å komme til å måtte betale for en eventuell reparasjon av kameraet. Et normalt nysgjerrig barn vil imidlertid gjerne prøve ut saker og ting, så de fleste barn vil neppe ha en slik vegring eller feighet. Dette er neppe en særlig utbredt problemstilling i barnehagen, og den kan i tilfelle motarbeides ved å trygge barnet og oppfordre det til å bruke fotografiapparatet.

Å ikke *ville* fotografere, kan derimot være etisk høyverdig dersom det fotografiet man avstår fra å ta, kan tenkes å skade andre fordi motivet er mektig¹⁰⁵ i en eller annen forstand. I noen tilfeller vil imidlertid det å avstå fra å fotografere, hvis man ellers er i stand til det, være etisk galt dersom man ved for eksempel å dokumentere en situasjon kunne hjulpet noen som av andre moralske grunner trenger slik hjelp.

Tilsvarende kan sies om bruk og spredning av fotografier. Hvis man har et mektig fotografi som kan hjelpe noen ved at det publiseres, og man ikke gjør det for eksempel av frykt for hva som kan skje med en selv ved at man publiserer fotografiet, så er det en feig handling.

Det å ikke ville fotografere ligger i noen tilfeller tett opp til det å ikke å ville se, det vil si å ikke være informert. Ja kanskje sterkere også, fordi det å fotografere det man ser, er å gi en sterk støtte til det man ser i for eksempel en vitnesituasjon. Fotografiet støtter hukommelsen og er et stykke på vei også et mer objektivt indisium enn ren hukommelse som også kan anklages for løgn.¹⁰⁶ Mangel på informasjon om for eksempel overgrep kan indirekte være et bidrag til at overgrep fortsetter.

Det kan innebære fare for en fotograf å ta et mektig bilde dersom noen føler seg truet ved slik fotografering. Dersom risikoen for fotografen går på livet løs, kan det være galt å kalle det feigt dersom man ikke vil ta slike bilder. Er det stor risiko for fotografens egen del, kan det altså vurderes som dumdristig å ta bildet, altså det motsatte av det som er til diskusjon her. Dette innebærer et moralsk dilemma av en generell art, nemlig mellom å balansere egen sikkerhet mot andres gevinst av at jeg setter egen sikkerhet i fare.

En beslektet problemstilling for en fotograf oppstår når maktinstitusjoner gir et fotoforbud på visse steder. Skal man alltid følge slike forordninger, dersom det å bryte et forbud kan medføre et gode likevel? Ingen av disse problemstillingene kan besvares på generelt grunnlag, men må drøftes i forhold til konkrete tilfeller. For den nærværende diskusjonens del nøyer jeg meg med å si at disse to eksemplene sier noe om at hva som i konkrete tilfeller er feighet eller dumdristighet, ikke uten videre kan avgjøres ut fra generelle kriterier.

Er ikke det å snakke om for lite fotografering, en kunstig problemstilling? Skulle alle da måtte gå rundt med kamera klar til bruk i tilfelle man skulle komme over en situasjon det kan være gunstig for noen å få dokumentert?

Dette faller inn under en generell problemstilling som gjelder en rekke typer teknologi. Når teknologi foreligger, så gis vi også plikter og dilemmaer vi ikke hadde hatt uten den aktuelle teknologien. Det å ha anledning til noe godt, gir oss forpliktelser. Jo mer vi får til på *techne*-plan, jo større fronetiske utfordringer synes vi samtidig å få.¹⁰⁷

105 Se foregående kapittel.

106 Forbeholdene er drøftet i kapittel 5.2.1

107 Et eksempel på dette er dagsaktuelle etiske problemstillinger som man står overfor i helsevesenet. Det gjelder den plikten mange mener helsevesenet har til å yte adekvat medisinsk behandling når slik finnes. I mars 2013 bestemte Helsedirektoratet først at en bestemt type medisin mot *føflekkreft* ikke skulle tilbys norske pasienter, med den begrunnelsen at det er for kostbart med 800 000 kroner per år per pasient. (Oppslag i NRK Trøndelag 7. mars 2013: «Får ikke livsforlengende medisin». URL: http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_trondelag/1.10939637.) Senere endret Helseministeren avgjørelsen, men det endrer ikke på det som skal illustreres. Den medisinske teknologien har kommet så langt at man kan gjøre mye for

Dette gjelder fotograferingsteknologien også. Den som har et kamera tilgjengelig, har også en viss plikt til å bruke det, dersom det kan brukes som er et virkemiddel for å ta vare på ens neste. Et bilde kan for eksempel dokumentere om en person har vært til stede på et bestemt sted og tid.¹⁰⁸ Dersom noen blir feilaktig anklaget for en forbrytelse, vil en slik dokumentasjon være viktig i en renvasking av vedkommende.

Et mindre dramatisk eksempel på at forekomsten av nok fotografier er et gode, finnes i det lille heftet *Vil du trøste meg, Gud?* (Wirgenes & Hodnefjeld, 2000) Heftet handler om barn og sorg. Der trekkes bilder fram som et godt hjelpemiddel i sorgarbeidet. Man skal holde minnene levende, sier Wirgenes, og nevner særskilt at "bildealbum er viktige for barn" (s. 35). Livet har en historie, og den skal ikke fornektes, men tvert i mot bekreftes. Fotografier er en god ressurs i så måte, som i vår tid med lavkost digitale fotografier er lett tilgjengelige, bare bildene i sin tid ble tatt. Bilder av mennesker i egen familie er i et slikt lys verdifulle og potensielt svært viktige i forbindelse med dødsfall. Selv om de fleste lever til de er både 80 og 90 år, skjer det også dødsfall i alle aldre. Vi vet som oftest ikke på forhånd når slike bevarte minner kan bli veldig aktuelle å ha tilgang til, så det å ha tatt nok bilder over tid er med på å bygge en ressurs som kan brukes når behovet er der. Dette gjelder også når gamle dør. Bilder av bestemor fra hele hennes liv, også de seneste årene, er viktige. Slike bilder skal altså ikke bare tas, de skal også lagres, og de skal lagres trygt, for framtidige tilfellers skyld. I et slikt minneperspektiv er kanskje nettopp barnas egne bilder av den avdøde særskilt verdifulle, for da er det ikke bare en avbildning av den avdøde, men det er barnets egen avbildning. Egne fotografier har det ved seg at de vekker til live ikke bare minner om det som er avbildet, men gjerne også mange av omstendighetene rundt avbildningen.

Det går altså an å si at i gitte situasjoner, eller av relasjonsgrunner, kan det bli fotografert for lite. Likevel er nok det motsatte oftere tilfelle, hvilket er tema for neste hovedavsnitt.

For mye – den overivrige fotografen

Å fotografere uten tanke på at dette kan brukes til skade for noen, selv om man ikke har til intensjon å bruke det slik, kan være å overdrive fotograferingen. Fotografier kan komme på avveier. Er de mektige, kan de gjøre skade. Et fotografi som ikke er lagret andre steder enn på kameraets minnebrikke, kan imidlertid slettes, så vurderingen kan og skal tas på nytt i forbindelse med

å forlenge liv. Når slik teknologi i noen tilfeller likevel ikke tas i bruk, argumenteres det gjerne på to måter.

Den ene er den totaløkonomiske, med at svært mange ressurser kanalisert mot en enkelt pasient vil medføre at det er andre områder innenfor samme helsebudsjett som da ikke kan tilgodeses. I eksempelet med medisin mot føflekkreft var dette argumentasjonsmåten. «Hvem får ikke, når noen får» (Førde & Norheim, 2013-03-21)? Dette følger et utilitaristisk resonnement med at et knapphetsgode må forvaltes slik at de fordeles slik at flest mulig skal oppnå mest mulig.

Den andre argumentasjonsmåten går på at man er usikker på om aktuell behandling er til det beste for pasienten. Man kan kanskje forlenge livet, men til hva slags liv? Teknologisk kan man sette i gang med en livsforlengende behandling, som å koble en person til respirator, men hvor lenge skal man holde mennesker kunstig i live når det livet man påtvinger kroppen, ikke er i nærheten av et liv med normalt innhold (Aaserud & Gjerstad, 2013-03-06)? Når skal man i tilfelle avslutte en slik behandling? Da kommer spørsmålet om eutanasi opp. Dette er etiske problemstillinger som er svært vanskelig å løse, som helst dreier seg om å finne det minste ondet, kanskje på grunnlag av usikre prognoser om hva en behandling vil føre til. Det er teknologiens muligheter som har satt helsevesenet i disse nye dilemmasituasjonene.

108 Dagens digitale fotoapparater har innebygget klokke som, hvis den er korrekt innstilt, automatisk lagrer bildenes fotograferingstidspunkt helt ned til sekunders nøyaktighet.

lagringen av fotografiet. Det skjer gjerne som en egen prosess ved at fotografier overføres fra et kamera til en datamaskin. Den nyeste teknologien med kameraer som automatisk overfører bildene trådløst til en database¹⁰⁹ når denne er teknisk tilgjengelig, vanskeliggjør muligheten for en ny vurdering når bildet lagres utenfor kameraet. Det gjør at vurderingen av om bildet bør tas eller ikke, helst bør gjøres allerede på fotograferingstidspunktet og ikke utsettes.

Å spre fotografier uten tanke på hva slags effekt det måtte ha på andre menneskers liv og omdømme, vil også være for mye. Uetisk er det i de tilfellene der et slikt fotografi faktisk medfører skade på et annet sakesløst menneske, men forutsetningen for slik uetisk bruk er allerede til stede ved at slike bilder tas og lagres. Dersom fotografiet imidlertid avslører en person som foruretter en annen person (tatt på fersk gjerning), vil spredningen til rette personer faktisk være en korrekt handling. Konteksten er viktig for hvorvidt samme handling er en lastefull handling eller en dydig handling.

Oppsummering

Den balanserte fotograf tar bilder ut fra følgende kriterier:

- Hun fotograferer nok til å samle gode minner om hendelser og personer, være en kilde for gode verdier, hjelpe andre folk til deres rettigheter og vern, være et instrument for det man setter seg fore, og utvikle fotografisk kompetanse på det nivået hun ønsker å være på.
- Hun fotograferer ikke mer enn at ovenstående er ivaretatt i tilstrekkelig grad. Hun tar heller litt for lite enn litt for mye dersom motivene er mektige.

Det må avklares hva "gode verdier" i det første hovedpunktet er. Noe av innholdet ligger i de andre nevnte tingene, dels som nye preferanseverdier, men også som korrigeringer i forhold til andres rettigheter og behov for vern. Uansett er dette kontekstuellet betinget et godt stykke på vei, og må avklares av den enkelte, eller *in casu* barnehagen av den aktuelle barnehagen med basis i de verdiføringene som ligger i Barnehageloven § 1.1 og Rammeplanen punkt 1.1.

Balansen mellom for mye og for lite er også en balanse mellom mulighet og risiko. Fotografier gir oss mulighet til gode minner, og de gir oss mulighet til å kunne utrette noe overfor andre mennesker dersom fotografiene er mektige. Men deri ligger også den risiko at fotografiene kan misbrukes, enten ved at makten som mektige fotografier gir, blir til maktmisbruk, eller ved at fotografier som for eksempel var ment som et arsenal av gode minner for egen del, kommer andre i hende som bruker fotografiene til å skade noen (helst de avbildede).

5.4.5 Sammenfatning av analyse ved hjelp av Aristoteles og Flyvbjerg

Analyse ved hjelp av *techne*, *fronesis* og Dreyfus-skjemaet (5.4.1) gav en hjelp til å skjelne mellom teknologiinterne fotografier som er frambrakt kun innenfor et *techne*-regime (og da kan de slettes), og de fotografier som tenkes brukt til noe, og som da må underlegges en fronetisk vurdering av om de kan eller bør brukes. Denne første analysen retter seg ikke mot fotografiets innhold og emne.

¹⁰⁹ Dette er særlig aktuelt for kameraer på smarttelefoner som automatisk kobler seg til oppkoblbare trådløse nettverk. For Apples *iPhone* og *iPad* heter dette automatiske lagringssystemet *iCloud*.

Underkapitlene 5.4.2 og 5.4.3 viser hvordan en slik fronetisk analyse kan gjøres. Analysen er normativ og fungerer *restriktivt* overfor motiver som kan identifisere de avbildede, og overfor fotografier som kan kalles mektige, det vil si slike som man vil kunne utøve makt med. Det å vurdere mektige bilder krever mer enn å vurdere om personer kan identifiseres. Å vurdere om et fotografi er mektig, krever et minstemål av digital etisk dannelsesprosess. Samtidig er det å ta barn med på slike vurderinger desto viktigere for å kunne bidra til denne dannelsesprosessen.

En drøfting av dyden i midten, det vil si balansen mellom den feige fotograf og den overivrige fotograf (5.4.4), gav et normativt innhold til både omfanget av fotograferingen og til å framholde at det finnes fotografier som er slik at det ville være et tap dersom de ikke ble tatt og vist til noen.

Drøftingene har altså i stor grad rettet seg mot motivet i fotografiene, men har også berørt hvordan det å vurdere slike motiver ikke lar seg gjøre uten digital etisk dannelsesprosess, som bare lar seg tilegne dersom man deltar i vurderinger av fotografiske motiver.

Personalet i barnehagen er de som kan ta med barna på slike vurderinger. Personalet må derfor praktisere motivvurderinger selv og involvere barna i en fotograferings- og distribusjonspraksis som er i samsvar med dyden, det vil si balansen mellom den feige og den overivrige fotograf. Men siden dette er kontekstbasert, må man forholde seg til eksempler (jfr. Flyvbjerg om eksemplets verdi) og drøfte hva som verken er for lite eller for mye. Det kan gjøres ved empatisk å sette seg i den sitt sted som er avbildet på et fotografi, for å forestille seg om fotografiet kan være sårende eller krenkende. En samtale over et fotografi kan romme alle aspekter: Burde dette fotografiet vært tatt i det hele tatt? Skal det tas vare på eller slettes? Hvis det tas vare på, kan det da publiseres eller spres? Under hvilke vilkår? Hva som avgjør hva som er krenkende og sårende, lar seg et stykke på vei bestemme aristotelisk, som nevnt over. Kan Løgstrup bidra med mer til denne vurderingen?

5.5 Anvendelse av Løgstrup

5.5.1 Fotografiet løgstrupsk forstått

Å forstå fotografiet ut fra Løgstrups metafysikk er viktig i denne sammenhengen, men det kan ikke leses direkte ut av Løgstrups ganske subtile sanseteori som jeg beskrev i kapittel 3.2.1. Fotografiet involverer både sansning og forståelse.

Det er **sansning** i den forstand at det gjengir og bevarer omtrent det samme som vi sanser med øynene, såfremt bildet ikke er manipulert. Løgstrup sier at vi i sansningen er *allestedsnærværende*. Det er ikke sansedata som kommer til oss, men vi som rykkes ut til det som sanses, ikke legemlig, men fenomenologisk: "Sansende er jeg til stede i et vidt og åbent rum, hvor min opmærksomhed kan hæfte sig snart ved det ene snart ved det andet. Alt imedens jeg, hvad mit legem angår, er på afstand . . ." (Løgstrup, 1984/1995, s. 19). Sansningen er *avstandsløs*, sier han, i forhold til universet, mens **forståelsen** ved språket skaper avstand til det sansede. Direkte tilgang til det sansede har vi normalt ikke, fordi forståelsen trer inn umiddelbart som tolkning av det

5.5.1

sansede. Løgstrup postulerer derfor at vi misforstår virkeligheten når vi tillegger forståelsen av det vi sanser, å være den fulle virkelighet (s. 15). Sansningen er at universet overmannet oss fullstendig som både opphav og omgivelse. Sansningen er vårt grensesnitt mot universet, og den er forutsetningen for både vårt biologiske og sosiale liv, og dermed også for historien. Men siden den avstandskapende forståelsen tar over med en gang, settes vi i og med forståelsen på avstand fra både opphav og omgivelse. Det medfører at mennesker har en farlig tendens til å forstå universet kun som omgivelse. Kultur og historie, hvori inngår teknikk, er blitt mulig ved hjelp av vår forståelse. Ved å betrakte universet som omgivelse mer enn opphav, gjør vi universet først og fremst til middel. Da kan vi beherske og bruke universet som materiale underlagt våre formål.

Anvendt på fotografering så sanser fotografen når hun ser gjennom søkeren på kameraet og retter fokuset på det ene eller det andre før utløseren forflytter dette lysmønsteret til databrikken. Men skjer det samme når man i etterkant betrakter fotografiet på en dataskjerm eller utskrevet på papir? Hører fotografiet heller hjemme i forståelsens kategori, som en hjelp til hukommelsen og minnet om det man selv eller en annen sanset da fotografiet ble tatt? Løgstrup gir som sagt sansningen etisk relevans, særlig gjennom estetikken. Spørsmålet er om den etiske "effekt" et sanseintrykk gir med tanke på å handle moralsk, bevares gjennom å bli mediert gjennom et fotografi, eller gjennom IKT mer generelt?

Løgstrup-tolkeren Niels Thomassen mener at Løgstrups analyse av sansningen er begrenset til fjernsansene og til naturen som det som sanses:

... er Løgstrups analyse af sansningen begrænset på forskellige måder. Således interesserer han sig kun for fjernsanserne, og hva der her er af betydning kun for sansning af det han kalder universet, d.v.s. naturen. Han ser væk fra hele den menneskeskabte verden (N. Thomassen, 1994, s. 47).

Thomassens påstand synes å kunne støttes både av at Løgstrup gjentatte ganger kritiserer vår kultur for å ha gjort naturen til et rent formål for å dekke våre behov (Løgstrup, 1983/1995, s. 101), og av at hans eksempler for å beskrive sansningen er hentet fra naturopplevelser (Løgstrup, 1984/1995, s. 19). Jeg har likevel tre innvendinger mot at Løgstrup må forstås så snevert som Thomassen gjør.

Den første innvendingen er at Løgstrup gir positive eksempler på sansning fra den menneskeskabte verden. I sin rosende omtale av Jørgen Brandts diktning, som han kaller "værens-digtning" i et kapittel med tittelen "Værens-sansning", skriver han følgende:

Men en naturfilosofi er Brandts digtning ikke, den er fri, ubunden af enhver teori. Heller ikke er den naturlyrik. En togrejse sanses så godt som et landskab. ... togets opstandninger, pauser og igangsættelser – til de konkreteste sansninger (Løgstrup, 1983/1995, ss. 99-100).

Ut i fra sammenhengen dette er skrevet i, framgår det at Brandts diktning er et eksempel på hvordan kunstneren har mer direkte tilgang til sansningen enn folk flest. "Brandt sanser sig til væren" (s. 98), skriver han. Og væren betyr "det der er til i dets før-brugbarhed og før-formålstjenlighed" (s. 99). Men er ikke dette nettopp vårt opphav, det vil si naturen og universet før mennesker omformer det til noe formålstjenlig? Ikke bare, fordi det som sansningen fanger opp i sin før-brukbarhet er væren, og det er noe mer enn ubearbeidet natur og landskaper. Henvisningen til "dets før-brugbarhed og før-formålstjenlighed" angår ikke det sansede slik forståelsen tolker

det for oss. Derimot angår det som sanses *før* forståelsen straks tar det sansede i brukbarhetens og formålets tjeneste, i følge Løgstrups sanseteori. Derfor kan Løgstrup i sin omtale av Brandts diktning si at "En togrejse sanses så godt som et landskab". Teknikk eller natur, de er begge en del av væren og kan sanses.

Den andre innvendingen er nettopp Løgstrups påstand om at kunsten kan benytte seg av sansningen direkte. Han behandler dette flere steder, ikke minst i *Metafysik II, Kunst og erkendelse*. Han tar et oppgjør med Kant og Baudelaire (Løgstrup, 1983/1995, ss. 67-73) som gjør kunst til kun et spørsmål om skjønnhet, mens vitenskapelige og etiske betraktninger skyves vekk. "Skønhedsoplevelsen er emnet uvedkommende" sier Løgstrup (s. 71) om Kant og Baudelaires kunstforståelse. Det vil si at de emosjoner kunstverket måtte frambringe skal kun knyttes til måten kunstverket er formet på, ikke det innholdet (emnet) det måtte omhandle. Løgstrup tilkjenner derimot kunstverket erkjennelseskraft til å påvirke både historie og moral. Løgstrup skriver om kunstverket som gradvis fra renessansen mister sin karakter av å være opptatt av et emne, til å være et uttrykk for kunstneren. Kunstverkets emne må ikke mistes i en analyse av kunstnerens metode eller intensjon, innvender Løgstrup. Kant påskynder denne utviklingen sterkt, og ut på 1800-tallet mistes emnet helt. Dette vil Løgstrup motarbeide, og ved lesning av nyere dansk kunstfilosofi synes Løgstrup å ha hatt en effekt i så måte (Kjørup, 2000). Verket har kommet tilbake med egen selvstendighetskraft og med mulighet for å ha en egen *tese*. Det vil noe mer enn å være estetisk i betydning av form og farge. Og kunstverket er nettopp menneskeskapt og altså ikke uberørt natur.

Den tredje innvendingen er at selv bearbeidet natur fortsatt er natur. Teknikk opphever ikke naturen, men er avhengig naturens stoff og virkemåte helt ned til minste detalj. Selv den mest avanserte datateknologi er et stykke skapelse, i dobbelt forstand. For det første er datateknologien som konstruksjon skapt. For det andre er konstruksjonen helt avhengig av den skapte natur med dens byggesteiner og virkemåter. Vi sanser fortsatt et skjermbilde og lyder fra høyttalere. Emnet og uttrykksmåtene endrer seg, men sansning er det fortsatt. Bolter & Grusin argumenterer analogt når de insisterer på at samme hvor mange ganger ting medieres, så forblir vi i det virkelige selv om virkeligheten er blitt artefakter.¹¹⁰

Dermed lar et digitalt fotografi fortsatt seg sanse på samme måten som om det var vanlige fysiske objekter i rommet, naturlige eller bearbeidet. Det vi sanser via et digitalt medium, er fortsatt noe som vi først forholder oss sansemessig til (Løgstrup), dernest forståelsesmessig (Kant, Løgstrup, mfl.).

5.5.2 Forståelse og behovstilfredsstillelse

Løgstrup skriver at til forskjell fra dyrene som har instinkter, har mennesket fått forståelsen. Dette beskriver han også som en tilbaketrekning fra omverden der vi lever i "randtilværelsen" fordi omverdenen forstås primært som omgivelser. Likevel er vi fortsatt avhengig av omverdenen av biologiske grunner (Løgstrup, 1984/1995, s. 48). Det å leve i denne randtilværelsen gir mennesket

110 "Although Baudrillard's notion of simulation and simulacra might suggest otherwise, all mediations are themselves real. They are real as artifacts (but not as autonomous agents) in our mediated culture. ... Just as there is no getting rid of mediation, there is no getting rid of the real" (Bolter & Grusin, 1999, ss. 55-56).

en sjanse og en risiko. Forståelsen gir oss muligheter til å utvikle teknikk og teknologi. Det er vår sjanse. Samtidig kan disse teknikker innebære en fare ved at de kan skade både naturgrunnlaget og oss selv.¹¹¹

Forståelsen og behovet samhandler hele tiden. I mangel av instinkter må mennesket bevisst dekke primærbehovene. Menneskers teknologi har alltid hatt dette som primærhensikt. Vi har laget oss verktøy for å overleve. Men etter hvert som tekniske nyvinninger i industrialiseringens tidsalder og senere i vår vestlige kultur har gitt oss mulighet for å dekke disse primærbehovene, har også teknologien blitt satt i tjeneste for å dekke behov vi tidligere ikke var klar over at vi hadde. Fortsatt samhandler forståelse og behov, men ikke bare for å dekke grunnleggende behov, men nå også for å tilfredsstille behov konstruert av hva som kan dekkes av tilgjengelig teknologi gjort mulig ved vår forstand og forståelse. Det at man har et verktøy som kan et eller annet, kan skape et formål i seg selv, nemlig å bruke verktøyet og utforske dens muligheter. Men at teknologi eksisterer, betyr ikke at teknologien må brukes bare fordi den foreligger. I ekstreme tilfeller er det enighet om det. Vi har atombomben, men vi arbeider for og håper at den aldri vil bli brukt igjen. Likevel truer dens eksistens hele kloden, for siden bomben først foreligger, så kan noen komme til å bruke den. Når det gjelder dagligdags tilgjengelig teknologi, for eksempel bilen, vil de fleste antagelig tenke at siden man først har investert i en bil, så må den også brukes mer enn bare for å dekke basalbehovene. Men når vi bruker bil bare for artighets skyld, er dens etiske berettigelse mer tvilsom. Løgstrup sier det slik om hvordan vår tid forurenser og forbraker naturen: "Råder der et misforhold mellom middel og formål – midlet vidunderlig, formålet billigt – udrydder vi natur" (Løgstrup, 1984/1995, s. 54).¹¹²

Lar dette seg anvende på digital fotografering som teknologi? Løgstrups fokus er på miljøetikk i sitatet over. Det er knyttet miljøkonsekvenser til enhver frambringelse av nesten ethvert teknologisk produkt, både på makroplan og på mikroplan. For folk flest er det mikroplanet som er avgjørende. Overgangen til digital fotografering har medført en helsemessig fordel for de mange hobbyfotografer som tidligere har hatt sitt eget kjemiske fotolaboratorium. Denne omgangen med kjemikalier innebar en risiko for å pådra seg helseskader ved berøring med syrer og alkaliske stoffer, samt på grunn av alle brukte kjemikalier som ble skylt ned i vanlige avløp. Det digitale fotolaboratoriet har avvirket dette fullstendig. På mikroplan har den nye teknologien altså vært et ubetinget framskritt i så måte, både for naturmiljøet og for helsen til den enkelte som drev med slik virksomhet.

Ser vi på Løgstrups tese om misforholdet mellom middel og mål mer generelt, kan den gjelde enhver handling, også fotografering. Barn utforsker virkeligheten gjennom lek, og i leken inngår ofte ulike instrumenter og verktøy som de enten bruker på den måten slike verktøy er laget for, eller barna omskaper verktøyene i fantasien til noe helt annet. Bruk av digitalkamera har etter hvert inngått i barnas lek, også i barnehagen. At barn lærer seg å bruke ting som ellers foreligger som selvfølgeligheter i samfunnet, må ses på som et gode, såfremt bruken ikke skader. Å bruke et digitalkamera som allerede foreligger, tilfører naturen ingen nye konsekvenser. Barns bruk

111 "Chancen består i, at mennesket har fået råderum til at gøre sig redskaber. Risikoen består i, at vi kan ødelægge vor omverden. Jo mere effektive vore redskaber bliver som teknik, desto større bliver risikoen." (Løgstrup, 1984/1995, s. 47)

112 Her referert fra *Ophav og omgivelse*, men det er ordrett det samme som jeg i kapittel 3.2.1 siterte fra "Teknologi og etik" (s. 242).

av digitalkamera i barnehagen synes å ha fotograferingen i seg selv som hovedhensikt. Slik vil det naturlig også være mens man gjør seg kjent med en teknologi og dens muligheter. (Se også den beslektede diskusjonen i kapittel 5.4.2 fra et aristotelisk ståsted.) Når vi skal ta bilsertifikat, kjører vi bil for å få erfaring med det å kjøre bil. Hvor hen man øvelseskjører, er underordnet. Man skal i og for seg ikke *fra A til B*, men det er *reisen* mellom A og B som er formålet. Når barn i barnehagen utstyres med et kamera og fotograferer likt og ulikt, så gjør de nettopp det for fotograferingsaktivitetens egen skyld. Etter hvert som man vinner erfaring med å mestre teknikken, så *endres også oppmerksomheten bort fra kameraet og mot motivet*. Da reiser spørsmålet seg: *Hva kan jeg ta bilde av, og hva bør jeg ikke ta bilde av, og hvorfor ikke?* Til det svarer Løgstrup at *tilbakeholdenheten veileder*, og det er tema for det neste underkapitlet.

5.5.3 Sansning og tilbakeholdenhet

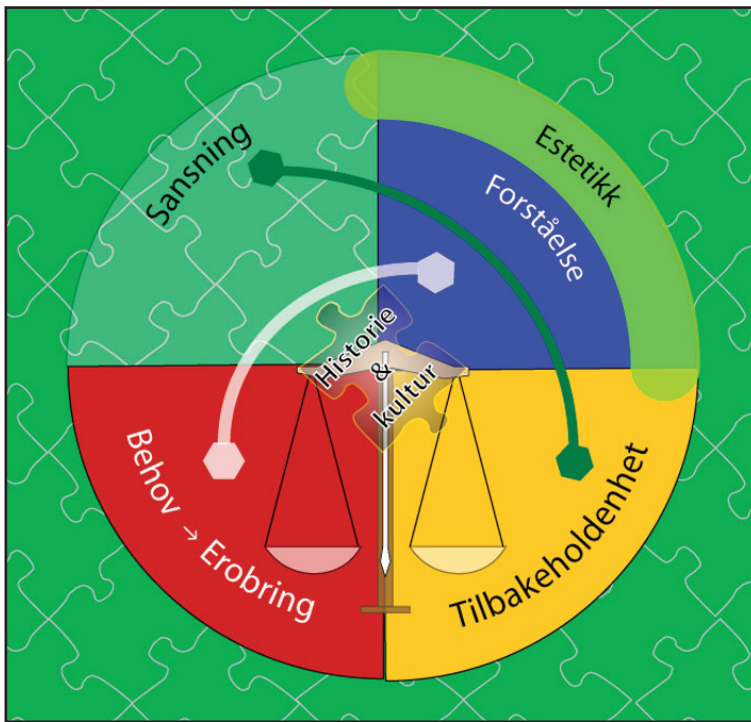
Fotografiet fastholder et stykke på vei det fotografen sanset på det tidspunktet bildet ble tatt. På den måten kan den opprinnelige sansning fotografen opplevde gjentas i det uendelige hvis ønskelig. Fotografiets estetiske karakter og dets etiske budskap kan dermed også gjentas, men det vil også oppfattes ulikt av ulike betraktere. Fotografiets etiske potensial er derfor uavklart, både med hensyn til *hvem* som betrakter det, *når* man betrakter det, og *måten* det betraktes på. Ulike personer har ulike referanser å betrakte et fotografi ut fra. Hendelser kan forstås ulikt i ulike tidsaldre, fordi normene vi tolker på grunnlag av endres. Man kan også betrakte et fotografi med ulike innfallsvinkler. Hva ser du etter? Dette forhindrer ikke at et fotografi kan ha etisk påvirkningskraft, at det kan stemme oss til medlidenhet for eksempel.

”Sansningen er på tilbakeholdenhedens side overfor behovet”, sier Løgstrup (1984/1995, s. 58). Behovene er imidlertid så sterke at de er vanskelige å kontrollere med forståelsen alene.¹¹³ Det må noe mer til, og dette ”mer” er estetikken som finnes i sansningen. Den kan igjen alliere seg med tilbakeholdenhet overfor det som ikke er vårt, det som ikke er gitt i vår makt (ss. 58-59). I følge Løgstrup samvirker altså sansningen og tilbakeholdenheten som motvekt til alliansen mellom forståelse og behov, som er hovedarenaen for teknikk. Dette er presentert tidligere i kapittel 3.2.1, I figur 7 på neste side er det en justert versjon av illustrasjonen som viser hvordan både sansning - tilbakeholdenhet og forståelse - behov fra Løgstrup side tenkes å være i allianse, samtidig som historie og kultur blir til i balansen mellom behov/erobring og tilbakeholdenhet.

Løgstrup fokuserer på tilbakeholdenheten som det som skal til for å holde erobringen i sjakk. Dette synes å være et viktig bidrag fra Løgstrups side til en teknologietikk, og da må det kunne anvendes på digital fotografering. For å forstå Løgstrups syn er dette utsagnet sentralt:

Behovet er fremfarenhed, erobring, forslugenhed, nedkæmpelse af modstand. Det fænomen der korrelerer med behovet, og med hvilket mennesket bliver til som kulturelt væsen og får

113 ”Alene med intelligent administration af behovenes magt kan vi ikke magte behovenes magt” (Løgstrup, 1984/1995, ss. 58).



Figur 7 - Løgstrups modell for historie og kultur

De to buene i figuren mellom sansning og tilbakeholdenhet, og mellom behov og forståelse, representerer alliansen mellom disse, slik det er beskrevet i hovedteksten. Skålvekten mellom behov og tilbakeholdenhet representerer balansen som Løgstrup mener det bør være mellom disse to fenomenene.

historie, er tilbakeholdenhet i alle dens variasjoner, skam og skyhed, agtelse og anerkendelse, undseelse og blufærdighet og mere til (Løgstrup, 1981/1994, s. 239; 1984/1995, s. 48).

Dette handler om makt på flere nivåer. I seg selv virker tilbakeholdenheten nærmest avmektig. Løgstrup knytter den til fenomener som skyhet, skam, anerkjennelse og blufærdighet. Tilbakeholdenhet retter seg som nevnt lenger opp, overfor det som vi ikke har i vår makt. Hvordan kan denne avmakten stille opp noe som helst mot den overmakten som ligger nettopp i alliansen mellom behovstilfredsstillelsen, erobringen og forståelsen, og som har avstedkommet hele menneskehetens teknologi, beskrevet i sitatet som "nedkæmpelse af modstand"? Svaret er at det er avmaktens fravær i makten som er vår kulturs misère. Det er når makten nedkjemper all motstand, at den også motarbeider seg selv. Løgstrup bruker naturødeleggelsene som eksempel. Rovdrift på naturens ressurser gjør at de ressursene man overhøster, forsvinner slik at det etter hvert ikke er mer å høste. Tilbakeholdenhet er ikke svakhet, men det er styrke til å avstå fra makt overfor det som ikke er vårt. Det som ikke er vårt, er noe man skal være var og sky overfor, opptre blufærdig i møte med og gi anerkjennelse.

Jeg kommer tilbake til dette flere ganger i analysene framover, og her vil jeg anvende det på fotografering. Hva er skamløst å gjøre med et kamera? Hva er det slags situasjoner vi ikke bør fange og lagre fotografisk for fremtiden, fordi vi derved kan komme til å krenke andre mennesker? Hva skjer med oss når vi bryter slike grenser? Den sky og unnselige har allerede tilbakeholdenhetens gave. Hvordan kan den bevares og personen samtidig ikke gå under i en selvdestruktiv tilbaketrakkethet og ensomhet? For det å ikke bli sett og ikke tørre vise seg fram er også negativt. Tilbakeholdenheten kan også bli et skalkeskjul for passivitet og for ikke å ville ta ansvar.

La meg nok en gang henvise til fotografiet fra Trang Bang (kapittel 5.4.3), og vurder det med et løgstrupsk vokabular. Fotografiet er skamløst i forhold til jenta til venstre i bildet, samtidig som fotografiet som helhet vekker avsky for krigssituasjonen, og altså kan fungere som en etisk

vekker. For ved å anvende Løgstrups sanseteori, kommer situasjonen fra Trang Bang sansemessig til oss. Vi er der ute på gata og kan med utgangspunktet i det synlige, til en viss grad forestille oss lyder og lukter hvis vi gir oss fotografiets tema i vold. Det gjør noe med oss etisk, hvis vi da ikke lar forståelsens saklighet plassere estetikk og følelser i en kategori der den ikke gis betydning. Fotografiet har et emne som skaper erkjennelse av krigens realitet ned på enkeltmenneskenivå. Det er så nær begivenhetene og fokuserer så mye på enkeltpersoner at identifikasjonen med personene er lett. Krig handler alltid om enkeltmennesker når det kommer til det konkret-sanselige, og det klarer dette fotografiet å formidle.

5.5.4 Estetikk og tilbakeholdenhet

Løgstrup mener at man i det estetiske uttrykket kan komme tettere på det sansemessige uten at forståelsen straks overtar tolkningen av det. I det estetiske kan det være en etisk tilskyndelse,¹¹⁴ eller skal vi si *fordring*, for å bruke en vending fra Løgstrups spesifikke etikk (Løgstrup, 1956/1991). Men siden Løgstrup skriver om at "æstetik skal der til" (Løgstrup, 1984/1995, s. 58), vil jeg drøfte det estiske ved et fotografi, blant annet om man med rimelighet kan knytte begrepet 'kunstverk' til det, og om det også er mulig dersom et barn er fotografen.

For det første *kan* fotografiet være et kunstverk, til og med i juridisk forstand. Norsk lov berører dette i Åndsverklovens § 43a som gir fotografiet et spesielt vern dersom det har såkalt verkshøyde. Hva som skal til for at det skal ha verkshøyde, sies imidlertid ikke, så det må bero på et skjønn utenfor det juridiske domenet. Teknisk er et fotografi en bevaring av det inntrykket lysstrålene skapte idet de falt inn på bevaringsmediet i det gitte øyeblikket, på det gitte stedet og fra den gitte standplass. Slik sett er det en reproduksjon av et synsinntrykk. Men som nevnt tidligere bestemmer fotografen selv sted, standplass, betraktningvinkel og tidspunktet for opptaket, samt hvordan lyset skal gjengis. Etter tradisjonell oppfattelse, og antagelig også i lovens forstand, blir fotografiet til et kunstverk idet fotografen gjør de nevnte valg på en slik måte at fotografiet framstår som noe som skiller seg kvalitetsmessig fra mengden av fotografier som folk flest tar. Hva kvalitet i denne sammenheng er, behøver vi ikke drøfte, og det vil det heller ikke være enighet om hvorfor ett og samme fotografi av noen kan betraktes som fotografikunst, mens andre ikke vil gi det en slik status. Man kan godt tenke seg at et barn kan komme til å ta et fotografi som tilfredstiller slike kriterier, nok til at noen betrakter fotografiet som fotograferingskunst.

For det andre kan man spørre om det estetiske i fotografiet er avhengig av en mer eller mindre bevisst kunstnerisk handling for at det estetiske også skal fungere etisk. Er det kunstneren eller verket som avgjør den etisk-estetiske effekt? Se på fotografiet fra Trang Bang. Fotografiet framstår som et likefram dokumentasjonsfotografi. Det er fotografiet som fastholder et ellers flyktig øyeblikk som har den etiske virkningen på oss. Trang Bang-fotografiet er sterkt, men det er ikke vanskelig å tenke seg langt mindre dramatiske fotografier som også framkaller etiske reaksjoner som empati, sinne, fortvilelse og lignende. Slike kan barn komme til å ta, ja kanskje kan nettopp barn fange opp situasjoner i barnehagen som berører en fordi de ofte går tett på motivet og ikke har voksnes mer eller mindre godt begrunnede vegring mot hva det passer seg å ta bilde av. Nå er "hva som passer seg" en del av tilbakeholdenheten, men dersom tilbakeholdenheten blir styrt av det konvensjonelle og ikke kontekstuelle, brukes den ikke rett. Diskusjonen om fotografisk

114 Se slutten av kapittel 3.2.1.

avbildning av nakenhet i forbindelse med publiseringen av Trang Bang-fotografiet,¹¹⁵ viser nettopp hvordan konvensjonelt styrt tilbakeholdenhet ble fraveket ut fra en kontekstuell vurdering. (Det konvensjonelle og tilbakeholdenheten blir drøftet mer inngående i de to påfølgende kapitlene.)

For det tredje skal man ikke frakjenne barnet kunstnerevner, særlig ikke slik som Løgstrup nevner, nemlig kunstnerens evne til å komme tettere på en sansning som ikke forstyrres av forståelsen. Barns kunstneriske evne framholdes i et prosjekt i Reggio Emilia i Italia 2001 med tittelen "Barns ekspressive språk – Alberto Burris kunstneriske uttrykk". Dette var et prosjekt der barn fra barnehager og skoler fikk møte kunstverkene til Alberto Burri på en utstilling, som ble fulgt opp ved at barna med inspirasjon i Burris verker selv skulle uttrykke seg estetisk uten å kopiere Burri. Resultatet var en egen utstilling et år senere. I forordet til publikasjonen som ble laget i etterkant av begge utstillingene kan vi lese:

Det visuelle språket er, som andre språk, en gave kvinner og menn er utstyrt med fra fødselen av. Det utvikler seg dersom det får vokse i gunstige kulturelle kontekster. Verkene til ulike kunstnere er næring for intellektet og fantasier, men hovedaktøren er, og må alltid være, barnet selv og dets egne tankestrategier, kunnskapsprosesser og relasjoner (Giudici, Vecchi, & Chieli, 2010, s. 15).

Erfaringen som beskrives, er at vi har et medfødt visuelt språk som kan utvikles dersom det får gunstige vekstvilkår, og at kunstneriske uttrykk er næring for vårt sinn. Dette ligner mye på Hoffmans teorier om empatiens medfødte basis, og om at den må modnes gjennom oppveksten. Svært interessant er det da at en av de voksne tilretteleggerne for Reggio Emilia-prosjektet, artilleristen Veia Vecchi, nettopp nevner empati som en forutsetning for å kunne uttrykke seg estetisk. Hun siterer Gregory Bateson som mener at man med estetisk må forstå at man er "sensibel for strukturen som knytter sammen", og mener selv at skal noe være kunstnerisk, må det "ha et intenst, empatisk forhold til tingene" (Vecchi, 2010, s. 138). Empati og estetikk har altså mye til felles, noe som i følge Vecchi gjør at barn og voksne kunstnere har det til felles at de klarer å veve kognitive og ekspressive aspekter tett sammen (s. 140). Likheten mellom barn og voksne kunstnere går på den empatiske og sensible tilnærmingen til materialet, mens ulikhetene går på det formale og de tekniske ferdighetene (*techne*). Det empatiske er det viktige fra en etisk synsvinkel, ettersom empati nettopp er en viktig drivkraft for å handle etisk. Vecchi skriver om "et poetisk språk som motposisjon til vold" (s. 137). Kanskje er det slik at barn når de er umiddelbare og empatiske nettopp kan være i god stand til også å velge motiver som fungerer som en "motposisjon til vold".

Et fotografi fra voksenverdenen som har vist seg å være en motposisjon til vold er Trang Bang-fotografiet (se kapittel 5.4.3). Men hvordan forholder det bildet seg til Løgstrups tilbakeholdenhet? Bildet holder jo nettopp veldig lite tilbake. Skal Løgstrups tilbakeholdenhet fungere som både analytisk og normativt verktøy, må tilbakeholdenheten drøftes nærmere.

5.5.5 Tilbakeholdenhet, bluferdighet og konvensjonelle former

I utgangspunktet er tilbakeholdenheten passiv, slik Løgstrup framstiller den. Den holder seg nettopp tilbake, og beskrives med ord som skyhet og unnseelse (Løgstrup, 1984/1995, s. 48).

115 Se fotnote 101: "Pictures of nudes of all ages and sexes, and especially frontal views were an absolute no-no at the Associated Press in 1972."

Tilbakeholdenheden gjelder overfor det vi ikke har i vår makt, sier Løgstrup. Utsagnet må forstås etisk, det vil si at det vi ikke har i vår makt er det vi ut fra en etisk vurdering ikke har råderett over. Det er mye vi har i vår makt fordi vi har tatt det i vår makt, uten at vi burde det; vi har tatt oss til rette. Da har vi overskredet tilbakeholdenheden, noe Løgstrup betegner som skamløshet. Den er aktiv og aggressiv, for den viker ikke tilbake for noe som helst (Løgstrup, 1981/1994, s. 241). Den tilbakeholdenheden det her er snakk om vil jeg kalle *passiv tilbakeholdenhet*.

Men tilbakeholdenheden har også en aktiv side knyttet til det Løgstrup kaller aktelse og anerkjennelse (Løgstrup, 1984/1995, s. 48), det vil si at man tilkjenner noe eller noen positive verdier. Aktelse og anerkjennelse er i alle fall intern, i betydning at det er en mening eller holdning en person har, men kan også være ekstern, det vil si uttalt overfor noen. Det aktive aspektet er synlig dersom anerkjennelsen er ekstern. Såfremt man ikke snakker om løgn og forstillelse, forutsetter dette at anerkjennelsen også er intern. Aktelsen blir ennå mer aktiv dersom den også fører til handlinger for å sikre eller gjenopprette den tilstand som tilbakeholdenheden anser som passende. Tilbakeholdenheden kan altså også framstå som noe som aktivt bekjemper skamløsheten, som hindrer at noen ikke viker tilbake for noe som helst. Trang Bang-bildet er et eksempel på dette. Bildets virkning på amerikanske holdninger viser at det fungerte etisk stemmende. Ved at fotografiet avbilder og dermed avdekker en lidelse, satt fotografiet i gang en prosess som førte til et aktivt oppgjør med volden i Vietnamkrigen. Dette kaller jeg *aktiv tilbakeholdenhet*.

Det finnes tilfeller der det ikke er lett å skjelne mellom passiv og aktiv tilbakeholdenhet, og når tilbakeholdenheden er etisk ønskelig eller ikke. Et eksempel på det er hva en observatør med et kamera skal gjøre dersom man ser at noen tar seg til rette overfor noen andre. Vil ikke det å dokumentere at noen tar seg til rette, være en god handling dersom denne dokumentasjonen kan bidra til å avsløre overgrep eller å forebygge slike? Det vil i tilfelle være en aktiv tilbakeholdenhet. Alle de overvåkningskameraene samfunnet har utstyrt seg med de senere årene, har avsløring og forebygging som uttalt hensikt. Overvåkningssystemene har riktignok sine etisk betenkelige sider, men det gjelder når vanlig aktivitet overvåkes og det for eksempel fører til stress på arbeidsplasser (Kizza, 2003, kap. 7.4; Moore, 2005, kap. 13). Dersom en som kommer over en situasjon der noen krenkes, og så fotograferer det, da handler det om registrering av en presumptiv ond handling og ikke en generell screening. Jeg har allerede i kapittel 5.4.4 drøftet feigheten i det å ikke fotografere, hvis et fotografi kunne ha hjulpet noen. Altså ligger det en etisk fordring i det å dokumentere overtramp, vel å merke hvis hensikten er å hjelpe den krenkede. Hvis man derimot tar slike bilder utelukkende som nysgjerrig betrakter, for å gjøre seg interessant eller for å vinne seg en posisjon som en god fotograf, da gjør man seg skyldig i skamløshet, fordi man tar i sin makt andres lidelse som et middel (motiv, i dobbelt forstand) for sin egen fotografering uten å ville gjøre noe for den som lider. Da er dette mangel på passiv tilbakeholdenhet.

Er andres lidelse noe som er gitt oss i vår makt? Både ja og nei. Å grafse i andres ulykke er skamløst. Å la være å lindre eller hjelpe ut av lidelse er heller ikke bra. Etter bibelsk etikk skal vi ta vare på vår neste (Luk. 10.36-37), og ha omsorg for våre nærmeste (1.Tim. 5.8). Empati handler om å bry seg om andre, og dermed er andres ve og vel gitt oss, det vil si noe vi ikke skal ha tilbakeholdenhet overfor. Når noen ikke viser tilbakeholdenhet, det vil si opptrer skamløst, da åpner det seg samtidig et behov for å reparere brudd på skamløsheten. Det skapes en fordring

eller plikt til å intervensere med de midler man måtte råde over, for å rette opp skadene som skamløshetens overskridelse av tilbakeholdenheten har medført. Tilbakeholdenhetens sone må aktivt gjenopprettes. Det skjer ved at det vi opprinnelig ikke hadde makt over, nå er overgitt oss for å gjenopprette tilbakeholdenhetens sone. Det skjer ved at tilbakeholdenhet blir å *ikke* være passivt tilbakeholden overfor uretten som har tiltatt seg makt over noe på urettmessig vis. Passivt tilbakeholden skal vi være overfor det skapte, for våre omgivelser og vårt opphav. Men ondskapen og uretten skal vi ikke være tilbakeholdne overfor, i betydning å la uretten bare skje. *Aktiv tilbakeholdenhet fungerer altså som en motmakt overfor skamløsheten.*

Tilbakeholdenheten fungerer derimot etisk sett motsatt av sin hensikt dersom den opptrer kontekstløst ved at man bruker passiv tilbakeholdenhet som et skalkeskjul for ikke å ville eller ikke å tørre gjøre noe når det adekvate er å opptre med aktiv tilbakeholdenhet. Eksempelfortellingen om den barmhjertige samaritan (Luk. 10.25-37) demonstrerer dette. Den kulturelt betingede konvensjonelle tilbakeholdenheten sa at jøder og samaritaner ikke hadde noen forpliktelser overfor hverandre. Når samaritanen likevel griper inn og redder livet til den sårede jøden, bryter han ut av det konvensjonelle ut fra et sterkere hensyn, drevet fram av empati ("synes inderlig synd på" (Luk. 10.33)) i den konkrete situasjonen.

Konvensjonell tilbakeholdenhet må likevel ikke først og fremst forstås som noe negativt. Løgstrup drøfter det han kaller 'de konvensjonelle former' i *Den etiske fordring* (Løgstrup, 1956/1991, ss. 28-30). Han knytter dette til tilliten, og sier at vi viser hverandre tillit med forbehold. Å ta forbehold skulle man kanskje tro er en negativ karakteristikk, men Løgstrup mener ikke det. I forbeholdet ligger det en beskyttelse. For hvis jeg utleverer meg tillitsfullt til et annet menneske, finnes det tilsynelatende bare to alternativer for hvordan jeg kan bli møtt; enten med kjærlighet eller med ødeleggelse.¹¹⁶ Løgstrup skriver at det finnes en tredje vei som letter alt samvær mellom mennesker fra å måtte havne i ett av ytterpunktene kjærlighet eller ødeleggelse. Det som ligger mellom, er de konvensjonelle former, "som skik og brug forlanger" (s. 28). Dette har altså å gjøre med kulturelt nedlagte måter å omgås på som gjør at vi kan leve nær hverandre, men ikke for nær. Åndelig bluferdighet kaller Løgstrup det også. Dette passer bra med tilbakeholdenheten i *Ophav og omgivelse* som beskriver skyhet og unnselse. Det handler om å ikke invadere hverandre, og samtidig ha et tilstrekkelig fellesskap til at vi slipper å klare oss selv i alt. På samme måte som den kroppslige bluferdighet er til for å beskytte det seksuelle kjærlighetslivet (se kapittel 7.6.4), er den åndelige bluferdigheten til for å beskytte vår uforbeholdne tillitt fra å bli ødelagt av skuffelse over å ikke bli møtt med samme åpenhet. Løgstrup er helt klar på at bluferdighet, enten det gjelder kropp eller ånd, ikke har til hensikt å skjule noe fordi det skal ses ned på eller glemmes, men er til for å beskytte noe verdifullt som samtidig er sårbart.

Dette lar seg også lett tilpasse et dydsetisk skjema. De konvensjonelle formene er dyden som er i balanse mellom to ytterpunkter. Det ene ytterpunktet er i naiv tillit å blottstille seg fullstendig for ethvert menneske. Det andre ytterpunktet er å lukke seg helt for andre mennesker i frykt for å bli såret eller skuffet, og heller ikke vente seg noe av andre mennesker. Dyden i midten er det vi kan kalle den konvensjonelle dannelsen, det vil si den som behersker de konvensjonelle former og som verken åpner seg for mye eller for lite for medmennesker. Den er kontekstuell i den forstand

116 Den er gjerne selvpåført i den forstand at en åpenhet som ikke blir gjengjeldt oppleves som sårende og skuffende. Man deler ut "seg selv", og det blir avvist, og det oppfattes som en avvising av hele seg selv.

at den innebærer en var følelse for hvor mye tillit til andre man kan vise uten å lukke til mer enn nødvendig. Det gjelder en annen skikk og bruk overfor ens nærmeste enn for tilfeldige man treffer. Det å lære seg dette krever opplæring og tid. Det er en dannelsesprosess. Derfor skriver Løgstrup nettopp om barnet på denne måten:

Blot kan vi ikke få barnet med. Nære tillid kan det kun uden forbehold. Når det viser tillid, prisgiver det sig selv. Barnet er – udenfor konventionen – i alternativets vold. Møder det ikke kærlighed, tilintetgøres dets livsmuligheder (Løgstrup, 1956/1991, s. 30).

Barnet er ikke dannet – ennå. Men det må bli det, ellers går det under. Oppdragelse er nettopp dette å forberede barnet for det voksne livet der man ikke kan nære tillit uten forbehold. På en måte handler dannelse om å gjøre seg usårbar eller vise uforbeholden tillit til riktige personer til rett tid og på rett sted; kontekstuell og skjønnsmessig, eller fronetisk om man vil.

Denne dannelsen er allmenn, konvensjonell, og da gjelder den når vi opptre i det digitale rom også. Også der gjelder det å finne omgangsformer som gjør at vi ikke såres, men samtidig ikke tramper ned andre. Der har vi som moderne kultur langt igjen, hvis vi for eksempel ser på avisenes nettdiskusjoner. Varhet for andres følelser og integritet synes ofte fraværende. Mange som nettopp vil verne seg mot selvødeleggelsen, skyr derfor disse nye diskusjonsarenaene. Den digitale dannelse blant mange av dem som deltar i det digitale rom, virker skrinn. I mangt er derfor voksne for tiden ingen gode rollemodeller for barns digitale dannelse. Dette vanskeliggjør et digitalt dannelsesprosjekt for barn. Desto viktigere er det derfor at man bevisst skaper et slikt dannelsessted der barn og unge ferdes på vei til voksenlivet. Det kan begynne i barnehagen, med et digitalt etisk dannet personale som vet å verdsette oppdragelse av barn på IKT-arenaen som like viktig som å danne barna på andre områder.

5.5.6 Sammenfattende om analysen ved hjelp av Løgstrup

Løgstrups sansningsteori i *Ophav og omgivelser* er formulert i forhold til direkte sansning av for eksempel naturfenomener. Det var derfor et spørsmål om Løgstrup på dette området lot seg anvende på digitale fotografier som er mediert gjennom mye teknikk. En slik mulighet ble bekreftet, og ut fra denne sansningsteorien oppfatter vi digitale fotografier på samme måte som andre visuelle inntrykk, nemlig primært sanset, dernest forstått (kapittel 5.5.1).

Analysekategoriene *forståelse* og *behov* gav omtrent samme tilnærming til det å vurdere motivet i et fotografi, som under drøftingen av *techne* og *fronesis* hos Aristoteles (kapittel 5.4.1), men en løgstrupsk vinkling gir noe mer innhold til en slik vurdering. Ettersom erfaringen som fotograf tiltar, flyttes også oppmerksomheten ganske fort fra det å mestre å ta bilder, til hva man skal ta bilde av, eller om man overhodet skal ta bilde (kapittel 5.5.2). *Tilbakeholdenheten* er det som regulerer disse valgene om fotografisk motiv, gjennom å avstå fra å skaffe seg makt over det som ikke er vårt. Mektige bilder kan skaffe oss makt, og må begrunnes etisk godt før de kan tas, lagres eller spres.

Analysekategoriene *sansning* og *tilbakeholdenhets*, som også knytter seg til det estetiske, viser at noen fotografier, de mektige, kan fungere som etiske vekkerer. Trang Bang-bildet er et godt eksempel i så måte, og det skapte erkjennelse og refleksjon. Slike bilder vil dermed virke

selvdannende. Dette fører også til at man kan snakke om en *aktiv tilbakeholdenhet* som er påkrevet i de tilfellene der passiv tilbakeholdenheten kan brukes som et skalkeskjul for nettopp passivitet ('feighet' i aristotelisk terminologi, kapittel 5.4.4). Samtidig er Løgstrup opptatt av de konvensjonelle former som bærer i seg kulturelle nedarvede omgangsformer for å beskytte oss mot naiv selvtutlevering og asosial tilbaketrekning. Vi kan kalle dette for *konvensjonell tilbakeholdenhet* som vil være standardmåten å oppføre på, også i det digitale rommet. Standardmåten må imidlertid reguleres eller overprøves av en *kontekstuell tilbakeholdenhet*, det vil si en tilbakeholdenhet som er aktiv dersom det er gode etiske grunner for det. *In casu* fotografering vil det kunne oppstå når et bilde som i følge den konvensjonelle tilbakeholdenheten verken burde vært tatt eller spredt, likevel må spres for å redde noe mer verdifullt enn det som tilbakeholdenheten vil beskytte.

5.6 Avsluttende om fotografering

5.6.1 Konkrete anvendelser for barnehagen

Hvis man anvender Dreyfus & Dreyfus sin læringsmodell (kapittel 3.1.2), kan starten på en etisk digital dannelse være å lære seg noen enkle regler om hva man kan ta bilde av og hva man må unngå, hva man kan spre av bilder eller ikke bør spre. Datatilsynets hefte *I beste mening ...* (Datatilsynet, 2008) er et slikt kontekstløst grep til hjelp for novisen (første nivå i Dreyfus-modellen). For å nå lenger opp i nivåene i Dreyfus-modellen må man praktisere reglene og dermed skaffe seg erfaring i hvordan reglene fungerer. Det kan gi en innsikt i at noen ganger bør de skjerpes, andre ganger brukes romsligere. Med Flyvbjergs oppvurdering av eksemplet (Flyvbjerg, 1991a, kap. 8), kan samtalen omkring et enkelt fotografi brukes som et eksempel å bli klok av, for både barn og voksne. Derfor må vi fotografere for å ha noe å samtale over.

Et mulig forslag til hvordan dette kunne tenkes gjennomført i praksis i en barnehage, kan være:

1. Barna får digitalkamera som de skal teste ut på egen hånd, og ta bilder av hva de måtte ønske.
2. Personalet *kan* vurdere om noen fotografier som virker helt uproblematisk, kan hoppes over i den følgende prosedyren.
3. Barna og personalet går gjennom fotografiene og samtaler om dem ut fra følgende spørsmål:
 - a. Har barnet noe umiddelbart å si om fotografiet? Hvorfor ble akkurat det bildet tatt?
 - b. Hvis det er personer på fotografiet, hvordan har disse det? Er det glede, latter, kjedsomhet, trøtthet, slitenhet, sorg, gråt, skrik eller smerte? Dette er en øvelse i empati.
 - c. Skal vi ta vare på fotografiet? Hvorfor?
 - d. Skal vi slette fotografiet? Hvorfor?
 - e. Kan fotografiet spres til andre? Til hvem? (Dette har også en juridisk side, i og med at personfotografier ikke kan offentliggjøres uten den som er avbildet, samtykker.)

- f. Hvem vinner på at fotografiet blir vist til hvem som helst?
- g. Hvem taper på at fotografiet blir vist til hvem som helst?

Spørsmålene er krevende, ikke bare for barn, men også for voksne. Å svare på dem krever evne og vilje til å analysere og se ting fra flere sider. Spørsmål b) er det viktigste i den forstand at det er der empatien i størst grad utfordres, og kanskje er det også lettest å samtale med barn om, fordi barn i følge Hoffman kan ta andres roller allerede fra 2-års alder (Hoffman, 2000, ss. 71-73). Hvordan man svarer på b), vil også være førende for hvordan de etterfølgende spørsmålene besvares. Dannelse skjer ved praksis, og praksis er her vurderingen som barn kan tas med inn i gjennom samtalen over fotografier som kan glede og såre.

5.6.2 Et aristotelisk-løgstrupsk stykke fotografietikk

Digital fotografering blir etisk relevant straks et fotografi har et innhold, et motiv, som blir årsak til andre handlinger som selv er etisk relevante. Med etisk relevant menes ikke nødvendigvis bare etisk problematiske ting, men også slikt som bringer verdifulle goder til mennesker som det vil være et tap å være foruten. Slike fotografier kalles *mektige fotografier*. Mektige fotografier som er til skade, kalles negativt mektige; de som er til gagn, kalles positivt mektige. Ett og samme fotografi kan være både negativt og positivt mektig på en gang, blant annet avhengig av erfaringer og bakgrunnskunnskapen til den som betrakter bildet.

Den er *digitalt etisk dannet* med hensyn til fotografering som med god treffsikkerhet kan vurdere om et fotografi er eller kan komme til å bli et mektig fotografi. Det skal gode grunner til både å fotografere og å lagre et negativt mektig fotografi, og enda bedre grunner til å spre slike fotografier, særlig hvis spredningsmediet er digitalt. Gode grunner er det blant annet dersom et fotografi avdekker krenkelser av mennesker, og avbildningen kan medføre at den krenkede hjelpes. Da er fotografiet positivt mektig for den krenkede. Negativt mektige fotografier er gjerne slike som avbilder personer i situasjoner eller på steder som er slik at det kan være til skade for den avbildede hvis det blir kjent. Fotografier av identifiserbare barn er i utgangspunktet mektige så lenge de avbildede fortsatt er barn, uansett situasjonen som er avbildet. Barnets foresatte bør derfor være de som har råderetten over bilder av barna. Er de positivt mektige, er det all grunn til å ta godt vare på slike bilder.

Det som er sagt om mektige fotografier, gjelder enten fotografiet er blitt til ved gammeldags analog teknikk, eller ved moderne digital fotograferingsteknikk. Men som jeg har redegjort for i kapittel 5.1.1., er det atskilling lettere og billigere å skape digitale fotografier, og særlig er distribusjonsmulighetene langt bedre og billigere for digitale fotografier. De mektige fotografiene kan dermed gjøres enda mektigere. Dette er en mulighet for den som vil utnytte makten i et fotografi. Digital teknologi har ført oss over i en helt annen divisjon enn tidligere med tanke på å kunne utnytte de muligheter for makt som ligger i et fotografi, og den er distribuert prinsipielt til enhver person, og ikke begrenset til bestemte medier som er underlagt en viss grad av etisk selvjustis i form av redaktørplakat og lignende.

Dette har jeg kommet fram til ved å anvende analysekategoriene *techne* og *fronesis* hos Aristoteles, forsterket ved Flyvbjergs spørsmål om *makt*, ved å konkretisere hva dyden *mot* vil si for en

som fotograferer, og ikke minst ved å anvende Løgstrups analysekategorier *forståelse* og *behov* som motsetning til *sansning* og *tilbakeholdenhet*. En anvendelse av analysekategoriene *technofronesis* sammen med *forståelse-behov* hjelper oss å skjelne mellom fotografier som ikke har bruksverdi utover å bli tatt og så slettet, og de som må underlegges en fronetisk vurdering fordi de kan tenkes å bli brukt til noe. Flyvbjergske *maktvurderinger*, sammen med Løgstrups *sansning* og *tilbakeholdenhet*, hjelper oss i denne fronetiske vurderingen til å se etter mektige fotografier, gjerne ved hjelp av det empatiske grepet å tenke seg inn i de avbildedes situasjon. Tilbakeholdenheten benytter seg av karakteregenskaper som å være sky, å ha aktelse for andre mennesker og ikke minst å innse at det finnes noe som ikke er vårt, noe vi bare kan få, men ikke ta. Disse allmenne karakteregenskapene kjennetegner også den dydige fotografen som verken tar for mange negativt mektige bilder eller for få positivt mektige bilder.

Dermed er også innholdet beskrevet i hva det vil si å være etisk dannet når det gjelder digital fotografering og spredning av digitale fotografier. Dannet er den som kan gjøre disse vurderingene om mektige fotografier, men også behandle slike fotografier videre i tråd med disse vurderingene. Dannelsen skjer ved å foreta disse vurderingene på en reflektert måte. Noen fotografiske motiver berører mer enn andre, på beslektet måte som opplevelser i livet ellers berører og former oss. Fotografiene som på visuell måte fastholder øyeblikk i livet, har den egenskapen at de ikke er flyktige, men nettopp repeterbare og under full kontroll av den som betrakter et fotografi. Slik sett kan et mektig motiv stadig påvirke oss, og da helst til etisk karakterdannelse og ikke forråelse. For avbildninger er ikke nøytrale når de er mektige, og ikke all påvirkning er til det bedre. En skjelning mellom hva vi bør fordype oss i og hva vi nettopp ut fra tilbakeholdenhet ikke bør fordype oss i, er en del av dannelsen. Dette vil også være grunntankene i de to neste kapitlene.

6 Dataspilling

... it is unquestionable possible to construct a machine that will play chess in the sense of following the rules of the game, irrespective of the merit of the play. This is essentially no more difficult than the construction of a system of interlocking signals for a railway signal tower. ... Such a machine would not only play legal chess, but a chess not so manifestly bad as to be ridiculous. ... It would probably win over a stupid or careless chess player, and would almost certainly lose to a careful player of any considerable degree of proficiency. In other words, it might very well be as good a player as the vast majority of the human race (Wiener, 1948, ss. 193-194).¹¹⁷

Mens fotografering har sine etiske utfordringer først og fremst med hensyn til hvordan det kan skade en tredjeperson, er utfordringene ved dataspilling i særlig grad knyttet til hva det gjør med spilleren selv. *Belysningen* av temaet skjer ved en beskrivelse av barns spilleaktivitet (kapittel 6.1), ved å studere forskjellen på hvordan psykologer (6.2) og filosofer (6.3) forholder seg ganske forskjellig til dataspilling, og ved en innføring i ulike teorier om lek, med særlig fokus på etikkens plass i leken (6.4). Den etiske *analysen* drøfter maktaspekter i spillene, hva dyden i balanse mellom for mye og for lite vil si for dataspilling (6.6), og hvordan den løgstrupske tilbakeholdenhet skal forstås på dataspillingsområdet (6.7).

6.1 Spilleaktivitet blant barn

Senter for IKT i utdanningen gjorde høsten 2011 en undersøkelse blant foreldre om 0-6-åringers bruk av digitale enheter på fritiden.¹¹⁸ Ut fra denne kan man danne seg et visst bilde av hvilken rolle dataspill har i denne aldersgruppen. Ett av spørsmålene var hva barnet gjør oftest på fritiden, og foreldrene kunne velge inntil tre aktiviteter. En aldersfordeling viser at for barn på omlag 1 år er det ingen som "spiller på datamaskin/konsoll/TV-spill", mens det derfra øker nesten lineært til 41 % for barn på rundt 6 år (Guðmundsdóttir & Hardersen, 2012, Figur 11). Dette må ikke leses som at 40 % av fritiden til en 6-åring går med til dataspilling, men at 40 % av 6-åringene har dataspill som en av sine tre viktigste fritidsaktiviteter. Hvor stor andel av barns fritid som går med til dataspill, sier disse tallene derfor ikke så veldig mye om. Mer informasjon får vi av figur 13 i undersøkelsen der spørsmålet er: "Omtrent i løpet av en dag hvor lang tid bruker barnet på å spille spill (på alle typer digitale enheter)?" Svarene er kjønnsdelt. Svarene er derimot ikke aldersfordelt, så ut fra figur 11 i denne undersøkelsen, som viser lineært økende interesse med stigende alder, vil tallene antagelig passe best for den gjennomsnittlige aldersgruppen for undersøkelsen, altså 3-4-åringene. Gjennomsnittlig for hele gruppen 0-6 år gjelder at 8 % av guttene og 5 % av jentene sier at de spiller spill mer enn én time om dagen, mens 25 % oppgir at de spiller daglig, men mindre enn én time. 40 % av guttene og 51 % av jentene spiller, men sjeldnere enn daglig. Forfatterne kommenterer at blant de undersøkte aktivitetene er det kun ved dataspilling at det er signifikante kjønnsforskjeller (s. 31).

117 Dette skriver kybernetikkgrunnleggeren Norbert Wiener i 1948, 13 år før det første dataspillet Spacewar ble til, og bare to år etter at ENIAC ble tatt i bruk, den 30 tonn tunge første elektroniske datamaskinen i USA. Wiener regnes også som grunnleggeren av "computer ethics" (Wiener, 1954), selv om hans arbeider ble glemt og gjenopplaget av etikere først på 2000-tallet (Bynum & Rogerson, 2004, s. 7).

118 Undersøkelsen ble utført i oktober og november 2011, og ble besvart av 1277 foreldre til barn i alderen 0-6 år. (Guðmundsdóttir & Hardersen, 2012, s. 17)

I en fersk undersøkelse fra **Medietilsynet**, foretatt i mai 2012, ble foreldre til barn mellom 1 og 12 år spurt om barnas bruk og opplevelser av medier, hvor dataspilling inngår (Medietilsynet, 2012).¹¹⁹ De fleste barn har tilgang på digitale medier, men det betyr ikke at alle barn bruker det like mye. I aldersgruppen 1-4 år er det 47 % av barna som spiller dataspill. Bruken stiger med alderen slik at den er på 95 % for 5-8 åringene og 98 % for den eldste gruppen (9-12 år) (s. 5). Tallene er ikke helt sammenlignbare med nevnte undersøkelse fra Senter for IKT i utdanningen, men hovedinntrykket er det samme, at dataspillingen begynner rundt 1 års alder og stiger jevnt fram til at henimot alle barn bruker dataspill ved rundt 10 års alder. Dataspilling er i praksis derfor noe alle norske barn får kontakt med i løpet av de første ti leveårene.

Hvor mye hvert enkelt barn spiller, varierer derimot betydelig. Medietilsynets undersøkelse sier at for barna mellom 1 og 4 år er det kun 4 % som spiller daglig, mens prosenten øker til 20 % for de mellom 5 og 8 år, og så til 44 % for de mellom 9 og 12 år (Medietilsynet, 2012, s. 5). Denne undersøkelsen sier også noe om spilleomstendighetene. Dataspill finnes både som egne installerte spill på datamaskinen, på egne spillkonsoller eller på Internett. Spillsider på Internett brukes av 36 % av 1-4-åringene, og de fleste av disse 36 prosentene bruker spillene bare av og til. For 5-8-åringene har internettspillene atskillig større plass, slik at andelen er økt til 73 %, altså ganske nøyaktig en dobling. Likevel er det bare 13 % av 5-8-åringene som spiller internettspill "ofte".¹²⁰ For 9-12-åringene er det 25 % som spiller internettspill ofte, og bare 9 % som aldri gjør det (s. 22). Internettspill innebærer ofte at man spiller sammen med noen, men også det er stigende med alder, slik at 5-8-åringene fortsatt oftest spiller internettspill alene (s. 5).

Nå er det ikke avgjørende for denne avhandlingen å finne ut hvor mye tid barn bruker på dataspill, men de to undersøkelsene, som er av de få som undersøker så unge barn, er likevel klare på at barn bruker en god del tid på denne aktiviteten, at gutter synes å gjøre det i større grad enn jenter, og at den starter mellom 1 og 2 års alder for gjennomsnittsbarnet og stiger jevnt til rundt 10 års alder for så å flate ut.¹²¹ For enkeltbarn vil situasjonen kunne avvike betydelig fra gjennomsnittet, både den ene og den andre veien.

6.2 Psykologisk tilnærming: Avler virtuell vold reell vold?

Foregående kapittel beskrev dataspillingens omfang. Når dataspilling debatteres både fra en faglig vinkling og i offentligheten generelt, er det særlig de voldelige dataspillene det fokuseres på. Er det å spille dataspill skadelig? Er det en sammenheng mellom å spille voldelige spill og aggressiv atferd? Flere tilfeller (Columbine High School-massakren 1999 (Colombia, USA) (Porter & Starcevic, 2007, s. 423), Kongsvinger 2009, Skaun 2009 (Bjørkeng, 2011, s. 64), Utøya 22. juli 2011) der man mener å finne mer eller mindre klare koblinger mellom drapsmenn og deres forutgående bruk av voldelige dataspill, gir næring til en tanke om at det må være en slik kobling mellom en fortrolighet med virtuell vold og reell voldsutøvelse.

119 1500 foreldre har svart på undersøkelsen. Et lite flertall av de spurte var menn, og et lite flertall av barna det var svart for, var også gutter. (Medietilsynet, 2012, s. 9)

120 "Ofte" er hentet fra undersøkelsen, men det framgår ikke mer spesifikt hva som legges i "ofte".

121 Utflatingen vises av undersøkelser som primært retter seg mot eldre barn (Haddon & Livingstone, 2012; Medietilsynet, 2010)

Det er gjennom en årrekke gjort en rekke *empiriske* studier av effekten av dataspilling, men funnene og tolkningen av disse er sprikende. Studiene av og debattene om skadevirkningene av dataspilling er gjort dels som en forlengelse av en debatt om vold på TV eller i videogram, eller samtidig med den. TV-vold og vold i dataspillene er fenomenologisk svært beslektet i den forstand at man utsettes for en mediepåvirkning der vold inngår som et tema. Dataspilling har et viktig tilleggsaspekt ved at man ikke bare er en passiv tilskuer til mediert vold, men at man ved spilllets interaktive karakter også må forholde seg aktivt til volden, mange ganger også som voldsutøver i spillet. Noen markerte aktører¹²² blant disse forskerne mener at det for lengst og uten tvil er påvist en klar positiv sammenheng mellom dataspilling og aggressiv atferd. Klart posisjonerte aktører i USA som Douglas Gentile og Craig Anderson konkluderte allerede i 2006 at den vitenskapelige debatten om skadevirkninger av vold i mediene var avsluttet (Gentile & Anderson, 2006, s. 241). Andre hevder at så slett ikke er tilfelle, men at spørsmålet om sammenhengen mellom bruk av voldelige dataspill og aggresjon hos ungdom fortsatt er et kontroversielt spørsmål (Ferguson, Olsen, Kutner, & Warner, 2010, s. 1). På nordisk hold vurderer man forskningen som sprikende (Feilitzen, 2010, s. 180) eller at den ikke er kommet langt nok (Hartmann, 2013, s. 125). Posisjonene ellers varierer fra at bruk av voldelige spill kan medføre aggresjon og vold overfor andre (Anderson et al., 2008; DeLisi, Vaughn, Gentile, Anderson, & Shook, 2012; Gentile & Anderson, 2006; Gentile et al., 2011), at det i hvert fall er skadelig for spilleren selv (Browne & Hamilton-Giachritsis, 2005; Wenzel, et al., 2009), at det *kanskje* har negative effekter (Porter & Starcevic, 2007), at sammenheng ikke lar seg overbevisende påvise (Ferguson, et al., 2010), til at det også er *positive* effekter ved visse typer rolletakingsspill (Puri & Pugliese, 2012).

Denne uavklarte forskningssituasjonen var en av årsakene til at Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD) i 2009 utlyste utredningsoppdraget "Finnes det en sammenheng mellom medie vold og gutters forståelse og -bruk?". Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) vant oppdraget og ville sette i gang med en egen empirisk undersøkelse, men ble stoppet av at Datatilsynet stilte krav om at informantene "bare kunne besvare våre spørsmål med foreldres aktive samtykke, en forutsetning som sannsynligvis ville gjøre undersøkelsen verdiløs" (Frøyland, et al., 2010, s. 3). Rapporten til NOVA ble derfor basert på en sammenfatning av andres forskning. Rapporten konkluderte med at "visse forhold øker sannsynligheten for at aggresjon øker i etterkant av eksponering for medie vold" (s. 103), men at omfanget er uklart. Rapporten har altså en *forsiktig konklusjon* i retning av at det er slags sammenheng mellom eksponering av virtuelle voldsinntrykk og voldelig atferd. Rapporten etterlyser forskning som belyser andre faktorer som kan være årsak til aggresjonen, slik som forholdet til nære slektninger og venner, sosialiseringsgrad, om barna er eksponert for vold fra andre kanaler, overgrep og genetisk disposisjon (s. 104). Rapporten ender med å spørre om man egentlig trenger vite positivt at medie vold er skadelig, for å begrense barn og unges eksponering for medie vold (s. 105).

Det er altså store uenigheter om den såkalte *eksterne* effekten av bruk av voldsspill, det vil si at man blir aggressiv overfor andre på grunn av spillingen. *Interne* effekter synes det mindre

122 Psykologiprofessorene Craig Anderson og Douglas Gentile ved Iowa State University er gjengangere i artikler som hevder sterk sammenheng mellom bruk av voldsspill og aggressiv atferd. Disse står bak store undersøkelser og også longitudinelle slike, og kan derfor virke overbevisende. Metodene er imidlertid trukket i tvil (Block & Crain, 2007; Frøyland, Winsvold, Mossige, & Bjerkan, 2010, s. 103) og forskningen deres er kritisert for å være ideologisk påvirket (Bjørkeng, 2011, ss 68-72; Wikipedia, 2013-06-25).

uenigheter om (Gotterbarn, 2009, s. 369), det vil si at spillingen gjør noe med spilleren selv, uavhengig av om det skulle få eksterne virkninger. Det er gjort en norsk undersøkelse om dette som det er verd å se nærmere på.

SINTEF Technology & Society undersøkte vinteren 2007 voksne nordmenns aktivitet med dataspill ut fra hvordan disse selv vurderte konsekvensene av sin dataspilling (Wenzel, et al., 2009). 3405 personer i alderen 16-74 år svarte anonymt på spørreskjema, og 2271 av disse (2/3) oppgav å ha spilt dataspill. Undersøkelsen spør ikke etter hva slags dataspill som brukes, så vi må anta at det inngår både voldelige spill og andre typer. Av den yngste gruppen (16-29 år) oppgav hele 94,9 % å ha spilt dataspill (s. 1242). De 2191 personene som oppgav hvor ofte de spilte, gjorde det gjennomsnittlig under 1 time per dag, mens 2,1 % oppgav å spille mer enn 4 timer per dag. For den yngste gruppen var det 4,4 % som spilte mer enn 4 timer per dag. De negative konsekvensene ved dataspilling viser seg allerede for dem som spiller 1-2 timer daglig, og flere plages jo mer det spilles (s. 1243). Av dem som spiller mer enn 4 timer per dag, oppgav 61,1 % at de opplevde å bruke for mye tid på spillingen. 69,8 % sa de fikk negative reaksjoner fra andre, 31 % at det hadde negative effekter på arbeidet eller skolearbeidet, og 13,2 % sa at det var negativt i forhold til dem man hadde nære relasjoner til (s. 1243). De selvopplevde sosiale effektene av hyppig dataspilling var altså betydelige. Jeg vil tro at de negative effektene er enda høyere siden man med rimelighet må anta at noen av de spurte underreporterer negative ting de selv presumptivt burde ha kontroll på. Når det gjelder helseproblemer, oppgav 45,2 % av dem som spilte mer enn 4 timer daglig, at de hadde søvnproblemer, 45,6 % følte seg deprimerte eller nedfor, 9,2 % gikk med selvmordstanker og 13,1 % rapporterte avhengighet av rusmidler (s. 1244). Utbredelsen av disse helseeffektene er proporsjonale med spilletid per dag (doseeffekt). Det kan derfor se ut som at dataspilling utgjør en av flere mulige årsaker til disse helseplagene, samtidig som man også kan tenke seg at deprimerte personer vil kunne bruke dataspilling som en depresjonsdempende aktivitet. Forfatterne sammenlignet disse funnene med beslektede undersøkelser gjort internasjonalt, og fant at det var samsvar (s. 1245).

En litt nyere og beslektet undersøkelse gjort blant *World of Warcraft*¹²³-spillere (Oggins & Sammis, 2010) peker i samme retning som SINTEF-undersøkelsen. Faltin Karlsens undersøkelse av samme spill viser at "excessive playing of online games is closely linked to socially-based motivation factors" (Karlsen, 2010, s. 169), men at avhengigheten er mindre enn det man finner ved tradisjonell gambling. Noe av den høye tidsbruken ved visse typer online dataspill mener Karlsen altså henger nært sammen med det sosiale trykket fra medspillere til å stille opp i spillet når det er viktig for spilleteamet.

Oppsummering

Det er grunn til å anta at det for voksne er knyttet negative konsekvenser både sosialt og helsemessig til hyppig bruk av dataspill, og de negative konsekvensene er proporsjonale med spilleomfanget. Sammenhengen mellom voldelige dataspill og aggressiv atferd hos dem som spiller, er derimot omstridt blant dem som undersøker dette empirisk. Uenigheten gjelder hva som er

123 Dette er et såkalt MMORPG-spill (massively multiplayer online role-playing game) med over 10 millioner spillere i 2012. Se: <http://www.ign.com/articles/2012/10/04/mists-of-pandaria-pushes-warcraft-subscribers-over-10-million>

årsak og hva som er virkning, altså om man blir voldelig av å spille voldelige spill, eller om de som av andre grunner er voldelige, velger voldelige dataspill.

6.3 Filosofisk tilnærming: etikken i spillene og blant spillerne

Forskningen om effekten av voldelige dataspill er som vi har sett sprikende. Det er altså vanskelig å hevde på empirisk grunnlag at det er en enkel årsakskjede fra bruk av voldsspill til voldelig atferd i det virkelige livet. Siden det store flertallet av dem som spiller voldelige spill, tilsynelatende ikke blir voldelige selv, er det vel så interessant å spørre hvorfor det *ikke* skjer? Hva er grunnen til at vold i spillsammenheng som oftest *ikke* avler vold?

De som er kritiske til enkle koblinger mellom voldelige spill og aggresjon, henviser gjerne til andre variabler, slik som familieforhold eller en aggressiv personlighetstype (Ferguson, et al., 2010, s. 1). Det er imidlertid noe felles for begge disse betraktningmåtene til tross for at de kommer til ulik konklusjon. De ser begge dataspillingen *utenfra*, ved å fokusere på aggresjonen og forsøke å forklare den. Man ser en virkning, og forsøker å finne årsaken til den. Skyldes den dataspillingen eller noe annet? Dette utenfraperspektivet kan i beste fall påvise sannsynligheter for en årsakssammenheng, eller man vil ikke være i stand til å bekrefte den, særlig siden forskerne arbeider med kvantitative data. Skal man forstå hvorfor det eventuelt er sammenhenger, eller hvorfor sammenhengen er så svak, må man gå *internt* til verks. De fleste fagetiske arbeidene og andre som arbeider kvalitativt, er opptatt av det interne og fokuserer på både de valgene spillerne gjør, og på selve spilleopplevelsen. Mange av disse arbeidene undersøker etikken i spillet eller de etiske valgene spillerne måtte møte. Jeg vil se nærmere på noen av disse arbeidene.

Miguel Sicart spør i en artikkel fra 2005 om et dataspill har en design som åpner for å ta etiske beslutninger, men finner at spillutviklere som har ambisjoner om å bringe etikk inn i spillene, stort sett mislykkes fordi det etiske knyttes til en predefinert moralsk kodeks (Sicart, 2005). Det etiske blir redusert til en matematisk algoritme. Skal spillerne oppleve spillet som etisk interessant, må det etiske bestå i mer enn å velge riktig svar for å komme videre i spillet. At etisk design er særlig utbredt i dataspillene, har Sicart noen år senere likevel ingen illusjon om.¹²⁴

Murphy og Zagal reiser spørsmålet om spilldesignet er slik at det setter spilleren på etiske valg. De gjør dette fra et relasjonsetisk rammeverk (Murphy & Zagal, 2011). De viser at noen dataspill (for eksempel *Little King's Story* og *Animal Crossing*) er laget slik at spillet belønner det å ta vare på hverandre.

Marcus Schulzke analyserer spillet *Fallout 3* som han vurderer som et godt eksempel på hvordan moralske valg kan integreres i et dataspill: "It encourages players to think about the morality of their actions in the virtual world, thereby teaching them practical wisdom that Aristotle considered essential to being a moral actor" (Schulzke, 2009). Schulzke mener altså at visse dataspill kan brukes i en dydsetisk dannelsesprosess. Dette spillet unngår også Sicarts kritikk om at etikken knyttes til en innprogrammert moralsk kodeks. I stedet viser spillet, i følge Schulzke, hvilke konsekvenser som følger av de valgene spilleren gjør underveis, det vil si at spillet er et

¹²⁴ "I tend to believe that most of the computer game industry does not care at all about the ethics of the products it develops, and it is only marginally interested in reflecting ethically on the consequences of its design choices" (Sicart, 2009, s. 229).

forsøk på å simulere et virkelig liv som faktisk lar oss gjennomføre de fleste typer handlinger uansett moralsk kvalitet, men der man likevel må ta konsekvensene av sine valg. Schulzke setter *Fallout 3* opp mot *Grand Theft Auto*¹²⁵ der spillfiguren arresteres for å drepe uskyldige, men der man samtidig kan unngå politiet ved å vente noen minutter eller skifte farge på bilen. I *Grand Theft Auto* er det altså innebygget en moralkodeks som man straffes eller belønnes etter, men noen åpning for etisk refleksjon er det ikke, bare et spørsmål om å lyde eller adlyde normene.

Miguel Sicart drøfter hva et etisk interessant dataspill er, i sin bok *The Ethics of Computer Games*, et av de få mer omfattende arbeidene omkring etikk og dataspill (Sicart, 2009).¹²⁶ Han mener man må vurdere de ulike elementene som inngår i dataspill og dataspilling, og analysere disse hver for seg. Man må også vurdere hvordan disse elementene henger sammen, for å kunne ta stilling til et konkret spill. Sicart stiller opp disse elementene (ss. 37-50):

- "Game designers", det vil si spillutviklerne som er etisk ansvarlige for det produktet de lager.
- "Game world", det vil si den *spillverdenen* fiksjonen eller fortellingen skjer i. Her ligger de visuelle og auditive elementene.
- "Game rules", det vil si de reglene og styringene som bestemmer hva spilleren kan gjøre eller ikke gjøre, og hvordan ulike handlinger blir premiert eller straffet. *Game world* og *game rules* utgjør til sammen game system og er et "moral object" (s. 48).
- "Player", spilleren som dermed er etisk aktør.
- "Player community" er særlig aktuelt ved de store online spillene som involverer mange aktører på en gang, slik som *World of Warcraft*. Slike fellesskap kan bidra med egne normer i tillegg til slike som ligger i *game rules*.

Sicart mener at et spill er et "ethically relevant game object" dersom det tvinger spilleren til å ta stilling til etiske dilemmaer, eller dersom spillreglene¹²⁷ selv introduserer slike dilemmaer (s. 49). Spill med en abstrakt spillverden, slik som det meget populære geometrispillet *Tetris*,¹²⁸ er oftest etisk irrelevante (s. 51) og reiser heller aldri noen debatt utover en mer generell debatt om hvor mye tid man bruker på dataspilling. Omstridte spill som *Grand Theft Auto* som premierer det å kjøre ned fotgjengere, vil ikke Sicart uten videre karakterisere som uetiske, fordi spilleren har valget om man vil kjøre ned en fotgjenger og få bonus, eller la være og i stedet måtte skaffe seg poeng på en mindre lettvinnt måte (s. 49). Sicart krediterer altså den etiske realismen, for det er jo slik virkeligheten er.

125 *Grand Theft Auto* er et svært populært dataspill som kan inneholde voldelige elementer, og som visstnok er det spillet med flest kritiske artikler mot seg, og med flere forsøk i amerikanske rettssaker på å få erklært spillet som årsak til voldshandlinger: http://en.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto_%28series%29

126 Boka bygger på hans PhD-avhandling "Computer Games, Players, Ethics", IT University of Copenhagen, 2006.

127 Jeg skjelner mellom 'spillregler' og 'spilleregler'. 'Spillregler' er prosedyrer som er innbakt i spillets programvare som styrer det som spilleren møter på dataskjermen. 'Spilleregler' er regler spilleren selv må forholde seg til.

128 <http://www.tetris.com/> <http://en.wikipedia.org/wiki/Tetris>

Spill kan i følge Sicart ikke bare vurderes ut fra sitt regelsystem og sin konstruerte spillverden. Det er først når spillet spilles, at man kan vurdere dets etikk. Sicart bruker Aristoteles' skjelning mellom mulighet (*potentia*) og akt (*actio*). Spillets potensialitet ligger i spillets system, men blir til akt først når noen spiller spillet og opplever det.¹²⁹

Dette betyr ikke at spillet ikke også kan vurderes etisk ut fra spillets regler og system. Reglene vil si noe om de handlingsmulighetene som tilbys, og hvilke det legges hindringer for og slik sett kan spillet vurderes som etisk objekt (s. 56). Komplette blir likevel ikke vurderingen uten at man også vurderer den som er det egentlige etiske subjektet i dataspillingen, nemlig spilleren selv.

Sicart bruker aristotelisk dydsetikk og *fronesis*-begrepet for å analysere spilleren. Han spør etter hvordan man kan beskrive en aristotelisk dyd knyttet til det å være (data)spiller, og svarer slik:

Being a good player is being a virtuous player. A virtuous player is the one who engages in a game and enjoys its ludic experience, but it is also she who, in the face of a moral challenge, uses the practical wisdom acquired by playing that game, and all those games that form her repertoire, in order to make the most ethically informed choice. These moral challenges can be either experienced by the player-subject or by the out-of-game subject (s. 92).

Spillegleden (ludic experience) er altså viktig for Sicart. Han mener at den egentlige hensikten med dataspill fra et spillersynspunkt, er å ha en god opplevelse når man spiller. Dette er det indre målet med å spille. Når mennesker spiller, dannes det en egen spillerpersonlighet (player-subject) som først og fremst agerer ut fra det aktuelle spillets indre regler og verden. Spillerdyden ("virtuous player") måles derfor først i forhold til om denne spillegleden oppleves og ivaretas av spillerne. Sportsånd er en del av denne dyden, og den som følger denne, er med på å bevare den gode balansen i spillet. Sportsåndsdyden er for Sicart "a mean between an excessive seriousness ... and excessive sense of playfulness" (s. 98, siterende Randolph Feezell). *Fronesis* opparbeides ved å spille mye, gjøre seg erfaringer i forskjellige spill og ved å delta i fellesskapet av spillere. Spill er tilsynelatende en lukket verden der det gode, og dermed spiller-*fronesis*, bestemmes ut fra spilleopplevelsens lekenhet og glede, altså etter de muligheter og begrensninger som spillet selv setter. Likevel er spill ikke helt lukket. Når Sicart i sitatet henviser til "by the out-of-game subject", så er det nettopp det vi er som etisk reflekterte individer i den store kulturelle konteksten den enkelte av oss er en del av. Det er grenser for hva man kan akseptere av brytninger mellom innenfor-spill-etikk og i-verden-etikk. For Sicart er denne grensen ikke lett å trekke på objektivt grunnlag, men noe som må bestemmes av den enkelte spilleren selv. Noen spill (*Grand Theft Auto IV*, *Super Columbine Massacre RPG!*, *Manhunt*) er etisk svært utfordrende fordi man må gjøre ting man ellers anser for uetiske, dersom spillegleden skal maksimeres. Han mener imidlertid at det etisk utfordrende kan godtas dersom spilleren er svært moden og lar utfordringen bli en reflektert handling i den forstand at etiske verdier blir utfordret og satt på prøve. Gjennom slike spill kan man teste ut egne holdninger, og målet er ikke å bryte slike ned, men heller å styrke dem gjennom et virtuelt møte med det onde; det vil si en uttesting på modellplan.

Sicart vil med dette ansvarliggjøre spilleren. I stedet for å si at spillere er ofre for dataspillets manipulerende kraft, må det etiske ansvaret deles mellom dem som konstruerer spillet, og

129 " ... we cannot say that it is the game's rule set or its design that sets its ethical values. A game is not the object we describe when we write about the rules and the game world, but the experience constructed by the interaction of a user with that world" (Sicart, 2009, s. 54).

spillerne, og utfallet er altså ikke gitt bare ved å betrakte spillet i seg selv:

Perhaps the strongest claim I would like to make in this book is for considering players moral beings who are responsible for their experience of a game, and ultimately for the ethics of computer games, as opposed to mere passive victims of unethical games. ... This means not only that players are responsible when playing a game for the actions they take, but that they also have the capacity to morally choose which games to play (s. 225).

I stedet for å gjøre noen til offer for en utspekulert spillindustri, så fastholder han ansvaret hos alle aktører, enten de er spillutviklere eller spillere. Spilleren har valget *hvordan* han eller hun vil spille spillet, men også *om* man bør spille spillet i det hele tatt. Det siste krever en moden og velreflektert spiller med tilstrekkelig kontroll over seg selv og sin spilling. Dit tar det tid å komme, men nettopp derfor er dette meningsfullt under et dannelsesaspekt.

I en helt fersk bok, *Media and the Moral Mind* (Tamborini, 2013), har **Tilo Hartmann** en spillerforståelse som er beslektet med Sicarts skjelling mellom 'player-subject' og 'out-of-game subject', men med en litt annen vri. Hartmann skriver at i spillere av voldelige spill skjer det to parallelle prosesser eller modi, "an experiential mode and a rational mode" (Hartmann, 2013, s. 124). Opplevelsens modus gjelder innlevelsen i spillet og måten spilleren opplever seg delaktig på i det som skjer i spillet. Den rasjonelle modus forsikrer spilleren om at dette ikke er virkelighet, og denne innsikten gir en distanse til det som skjer i spillet.¹³⁰ I spillets hete er likevel opplevelsens modus den dominerende. Det gjør at spilleren ikke oppfatter figurene i spillet som bare piksler på en skjerm eller som kunstige objekter, men tvert i mot som "autonomous agents that follow a mind of their own and, therefore, even deserve a proper moral treatment" (s. 125). Når mange likevel tilsynelatende ikke opplever det som støtende å utøve vold mot slike kunstige objekter, siden det faktisk er svært mange som spiller slike spill, spør Hartmann om hvorfor de ikke gjør det? Han har tanker om hvorfor det er slik, men mener at man må gå empirisk til verks for å sannsynliggjøre slike teorier. Men den empiriske forskningen på dette feltet er ennå (2012) for tynn, hevder han: "to date, only a handful of studies have started to systematically explore how users perceive virtual violence, how they experience, think, and feel about it" (s. 125). Slik sett blir en del typer filosofisk spekulasjon rundt vold og dataspill fortsatt bare en spekulasjon inntil man kan teste ut teoriene i empiriske studier.

Marcus Schulzke vurderer det moralske i voldelige dataspill ut fra kantiansk, utilitaristisk og aristotelisk synsvinkel. Han konkluderer omtrent som Sicarts med at man ikke kan vurdere alle spill likt. Nettopp fra en aristotelisk synsvinkel må man vurdere spillene hver for seg. Han hevder at noen voldelige spill kan vurderes som etisk nyttige dersom spillerne møter etiske dilemmaer som har sine paralleller i det virkelige livet (Schulzke, 2010, s. 130).

6.3.1 Oppsummering

Jeg spurte innledningsvis om hvorfor situasjonen for de aller fleste er slik at det ikke behøver være noen sammenheng mellom vold i spill og at spilleren blir voldelig selv. At noen likevel utvikler aggressiv atferd som følge av voldelige spill, er, selv ut fra den empiriske forskningen som mener å finne et slikt årsak-virkning-forhold, noe som gjelder et mindretall. Sicarts og Schulzkes teorier

130 "dismantle their experience as a media-based illusion" (s. 124)

om at vold i spill ved god tilrettelegging faktisk kan føre til moralsk trening, kan være et svar på denne svake sammenhengen mellom spillevold og reell vold for noen av spillene. Men siden det etter Sicarts egen mening er få spill som er etisk godt tilrettelagt, så spilles det en rekke spill uten slik etisk tilrettelegging, og likevel er årsak-virkning-koblingen mellom voldsspilling og aggresjon fortsatt svak. For å komme nærmere en forklaring på dette må vi se nærmere på selve fenomenet spill og lek. Det er viktig også for å forstå hva dataspilling er, ikke minst hva det er for barn.

6.4 Lekteori

Lek, spill og sport henger på det nøyeste sammen, og samtidig er ingen av disse begrepene lette å definere presist. Det gjelder særlig begrepet lek. Kulturhistorikeren John Huizinga så lek i nær sagt ethvert kulturuttrykk (Huizinga, 1963), Sutton-Smith synes det er lettere å si hva lek ikke er, enn hva det er (Sutton-Smith, 1997, s. vii), Øksnes sammenligner en definisjon av lek med et sandslott på stranden som stadig må bygges opp igjen (Øksnes, 2010, s. 204), og Lillemyr sier rett ut at lek "unndrar seg våre forsøk på å definere den" (Lillemyr, 2004, s. 43).

Hva er den innbyrdes sammenheng mellom begrepene lek, spill og sport? Er lek det mest inklusive av disse tre begrepene, og sport det minst omfattende? Argumentet for et slikt hierarki er at det knapt finnes lek som ikke innebærer regler og normer i en eller annen forstand, men reglene i spill er mer formalisert enn de trenger å være for noen typer lek. I dataspill er reglene gjerne en del av den logiske strukturen som er nedfelt i dataspilletts programvare. Sport er igjen et spill der det som testes, er atletiske ferdigheter i en eller annen forstand.¹³¹ Finnes det spill som ikke er lek? Ut fra lekens inklusive forståelse er det vanskelig å tenke seg dette. I neste kapittel viser jeg at ikke minst dataspill synes å tilfredsstille alle de ti kjennetegnene Huizinga setter opp for hva som er lek.

Som jeg har vist i foregående kapittel, er forskningen på mulige negative effekter av dataspilling uklar og sprikende. Den er ikke særlig mer avklart når det gjelder å definere lek. Men lekforskningen er mer mangfoldig enn den er polarisert. Mens posisjonene i effektdebatten om voldspill helst er gjensidig ekskluderende, er den i lekforskningen som nevnt langt mer inkluderende. Det som følger, vil bare være et lite glimt inn i lekforskningens mangfoldige verden, og utplukket er gjort ut fra hva jeg har funnet anvendbart med tanke på å *forstå* hva dataspill er, og for å kunne *tolke spillingen* fra en *etisk* synsvinkel. Før jeg anvender primærteorien fra Aristoteles, Flyvbjerg og Løgstrup, må det etiske fokus rettes inn på rett sted i dataspilling. Sicart m.fl. i foregående kapittel har gitt et godt bidrag til dette, men en større forståelse av lekens vesen gir et ytterlig bidrag til å plassere det etiske fokuset mot dataspill og dataspilling på rett sted.

6.4.1 Johan Huizinga

Klassikeren innen lekforskningen, som nesten alle innen feltet fortsatt siterer, er boka *Homo Ludens* fra 1938 av den nederlandske kulturhistorikeren professor Johan Huizinga (1872-1945).¹³²

131 "all sporting games have as their institutional goals to measure, compare, and rank participants according to athletic performance" (Loland & McNamee, 2000, s. 72, mine uthevelser).

132 Førsteutgaven er på nederlandsk med tittelen *Homo Ludens, Proeve eener Bepaling van het Spel-element der Cultuur*. Den kom i tysk utgave allerede året etter: *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur* (Huizinga, 1939). Boken er oversatt til en rekke språk og nytgitt flere ganger, senest på svensk i 2004 (Huizinga, 2004). En norsk oversettelse finnes ikke, men tittelen kan oversettes med

Han er tilbakeholden med en presis definisjon av hva lek er. Han mener lek er et eldgammelt grunnfenomen som heller er forutsetninger for kulturen, enn at den lar seg beskrive ved andre fenomener.¹³³

Med dette forbeholdet, forsøker han likevel å beskrive noen kjennetegn ved leken. Han oppsummerer disse kjennetegnene selv, som gjengitt i nedenstående avsnitt. Nummereringen og understrekningene er mine.

Formelt kan legen altså – for nu at resumere – kaldes [1] en fri handling, der opfattes som [2] noget "ikke alvorligt ment", og som noget som [3] står udenfor det daglige liv. Den kan ikke desto mindre [4] lægge fuldstændigt beslag på sin udøver, [5] tjener intet nyttigt formål og er [6] ikke forbundet med nogen materiel interesse. Den [7] udspilles indenfor bestemte tidsmæssige og rumlige grænser, og forløber i en ganske [8] bestemt orden efter gældende regler. Endelig [9] fremkalder den sammenslutninger, der holder at [10] omgive sig med en vis hemmelighedsfuldhed og [11] skille sig ud fra den øvrige verden ved hjælp af forklædning (Huizinga, 1963, s. 21, mine understrekninger).

Disse elleve kjennetegnene, som jeg i dette kapittel 5 vil referere til som #1 - #11, må ikke forstås som helt likeverdige. I teksten som går forut for dette resymet, løfter Huizinga fram tre hovedkjennetegn som de andre elleve kjennetegnene avledes fra eller faller inn under. Det *første* hovedkjennetegnet er at leken er frivillig, og at det er frihet i den (#1) (s. 15-16). Det *andre* er at leken er på siden av det virkelige livet. Man trer ut av det vanlige livet for en periode og over i et område med egne lover og regler (s. 16). Dette er #3 i resymet, men fanger også inn #2 og #8. I det hele tatt er det glidende overganger, og det ene kjennetegnet påvirker og begrunner et annet. Det *tredje* hovedkjennetegnet Huizinga framhever, er at leken medfører eller krever isolasjon og avgrensning i tid og rom (#7) (s. 17).

Til tross for at det første hovedkjennetegnet er frihet og frivillighet, så virker det som Huizinga med de elleve kjennetegnene først og fremst har organisert lek og spill i tankene, selv om han flere ganger henter eksempler fra barns spontane alenelek. Det betyr nok at disse kjennetegnene ikke skal forstås som at alle må være til stede for at det aktuelle fenomenet skal kalles lek, men jo flere som er til stede, jo mer lekpreget er det fenomenet. Huizinga bruker tilstedeværelsen av disse kjennetegnene når han studerer de ulike kulturfenomenene i samfunnet.¹³⁴ Det vil være mye av det vi forstår som lek, som ikke har innslag av #9 - #11 om sammenslutninger og selskap.

Dataspill har de fleste av disse elleve kjennetegnene. Den hyppige bruken av avatarer¹³⁵ i dataspill tilfredsstiller kjennetegnet #11 om forklædning, og mange av flerbrukerspillene innebærer også

Det lekende mennesket. Et forsøk på å bestemme kulturens lek-elementer. Om ikke annet er nevnt, benytter jeg en dansk utgave fra 1963 som er oversatt fra den originale hollandske teksten (Huizinga, 1963).

133 "Alle uttrykkene fra denne kun vagt samhørende begrepsgruppe, hvortil leg, latter, tidsfordriv, spøg, komik og dårskab hører, har een fælles egenskab, som vi tidligere har tilstreket leg: de lader sig ikke udelede af noget andet. Deres ratio ligger i særligt dybt lag af vort åndelige væsen" (Huizinga, 1963, s. 14).

134 Dette framgår av undertittelen på den tyske utgaven av boka: *Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*.

135 En avatar er figur som representer en virkelig person. Dette brukes mye i dataspill, men også i elektroniske diskusjonsfora. På noen sosiale medier o.l. opptrer personer ved hjelp av et bilde og et navn som ikke er identisk med ens eget bilde eller navn. Sammenhengen mellom avatar og reell person kan være kjent, men den behøver ikke være det. En avatar er derfor en maske, enten den skjuler den virkelige personen helt eller bare tilsynelatende.

sosiale fellesskap knyttet til spillet (kjennetegn #9). I den grad disse er eksklusive for dem som er med i dem, og lukket for andre, kan man også si at det er noe hemmelighetsfullt ved dem (kjennetegn #11). Mange av dataspillene vil dermed tilfredsstillende samtlige av Huizingas elleve kjennetegn.

Vi skal se nærmere på ett av disse, nemlig kjennetegn #8 om orden og regler, som også er en del av Huizingas andre hovedkjennetegn, der man trer ut av den vanlige virkeligheten og over i en annen som har sine egne lover. Fra et etisk synspunkt er forholdet til lover og regler interessant i den grad disse intensjonelt eller faktisk styrer våre handlinger. Lover og regler er interessant ikke bare fra et pliktetisk synspunkt, men også konsekvensetisk fordi lover og regler gjerne er blitt til som følge av en konsekvensvurdering (regelutilitarisme), og fra dydsetisk ståsted fordi lover og regler kan brukes som et virkemiddel til å forme den gode karakteren.

Huizinga har et par synspunkter på etikkenes plass i leken som må drøftes, rett og slett fordi han tilsynelatende ekskluderer etikken fra leken:

Jo mere vi gør os umage for at afgrænse formen leg mod andre, tilsyneladende beslægtede livsformer, jo tydeligere træder dens dybtgående selvstændighed frem i lyset. Og vi kan gå endnu længere i vort forsøg på at skille legen ud fra de store kategoriske modsætninger. Den har intet at gøre med modsætningen klogskab-dumhed, men heller ikke med sandt og usandt, godt og ondt. Selv om legen er en åndelig virksomhed, indeholder den i sig selv ingen moralsk funktion, hverken dyd eller last (s. 15, mine understrekninger).

Helt utestengt er etikken likevel ikke hos Huizinga. Om spenningselementet i terningspill og idrettskamper sier han: "Og det er dette element, der fremfor alle andre giver legen, som i sig selv er hinsides godt og ondt, en vis etisk holdning" (s. 19). Med sin henvisning til tidligere uttalelse om at leken er hinsides godt og ondt, som så modereres med "en vis etisk holdning", ser han selv at dette blir litt for bastant. Det kan videre virke som at det er en spesifikk type etikk og moral som han utestenger fra leken, nemlig den som gjelder det vanlige livet: "Indenfor legens kreds har det almindelige livs love og skikke intet at skulle have sagt" (s. 21). Han tar her som eksempel hvordan man under festene ved naturfolkene initiasjonsriter ofte setter vanlige lover og sedvaner til side. Ved store karnevalsfeiringer tillates også mye som ellers anses som galt. Vi ser det samme i norsk russefeiring med sitt sterke preg av moralsk løssluppenhet.

Følgende tre tolkninger synes mulig ut fra det stoffet fra Huizinga jeg så langt har presentert:

1. Moral og etikk gjelder ikke i noen henseender innenfor leken.
2. Moral og etikk har en viss indre relevans i leken hva angår spenningselementer.
3. Moral og etikk har sin egen betydning innenfor leken, bestemt ut fra den aktuelle leken og spilllets egenart og indre orden.

Første tolkning er den som synes å ligge Huizinga nærmest når man leser utsagnet om at leken inneholder "i sig selv ingen moralsk funktion, hverken dyd eller last" (s. 15). Men sammenholder man det med det påfølgende, og ikke minst det sterke nærværet av orden og regler innen leken selv, må den tolkningen forlates. Så snart man skal praktisere regler og orden innen en lek, så driver man etikk. For den som vil leke, er det en dyd å følge spillereglene. Den som bryter reglene,

settes fort utenfor av andre spillere, og det finnes ofte ganske rigide systemer for straff ved forskjellige regelbrudd. Dette ser vi helt klart i noen idretter, med for eksempel utdeling av gule og røde kort for forskjellige typer forseelser.

Hvis man vil innvende at idrett ikke er det samme som lek, vi jeg henviser til at det for eksempel heter "Olympiske *leker*". De ulike idrettene tilfredsstiller de fleste av lekens elleve kjennetegn hos Huizinga, bortsett fra kanskje kjennetegn #6 om at det ikke er forbundet med materiell interesse. Toppidrettens kommersialisering og profesjonalisering ses da også på som en ødeleggelse av idrettene (Thorbjørnsen, 2011, ss. 181-188 + 316-317), kanskje nettopp fordi lekaspektet derved avsvettes. Kommersialiseringen av en idrett er derimot ikke nødvendig for denne idretten i seg selv, så fenomenologisk er det ingen svekkelse av idretten som lek.

Spenningen i leken er ofte knyttet til konkurranseleker der nettopp orden og regel er det som spillerne prøves på. Spilleregler er en type hindre som skal passeres, og er på sett og vis en motsetning til at leken er frihet (#1). Dette gir også leken nettopp en slik moralsk dimensjon som Sicart i delkapitlet foran omtalte som en av egenskapene ved etiske dataspill, nemlig muligheten for å kunne følge reglene eller la være. Da er friheten (#1) ivaretatt, og spillet går nettopp ut på å gjøre de riktige valgene som fri, men i samspill med de hindringer reglene legger for en. Den som best klarer balansen mellom kraft (frihet #1) og motkraft (regler #8), er den som vinner, og spenningen har nettopp å gjøre med å finne denne balansen og med hvem som balanserer best. I denne balansen kommer det etiske sterkt inn i spillet og leken også, noe Huizinga må innrømme med sitt vage "en vis etisk holdning" (s. 19).

Har man først erkjent at det er etikk i leken fordi leken allerede er gjennomsyret med regler og orden, så er det kort vei til den tredje tolkningen ovenfor. Det er ikke bare med hensyn til konkurransespenningen at det er plass for etikk i leken. I sin alminnelighet rammes leken inn av en orden og struktur som i seg selv har en rekke etiske implikasjoner for hva som er tillatt og ikke innenfor leken. På en måte kan man si at det råder en firkantet regeletikk i leken. Spilleregler og dommerinstuttet som mange spill har, sørger for en rask og effektiv etisk saksbehandling og dom. Man vil kunne innvende at det da ikke er snakk om etikk lenger, men juss, siden etikkens refleksjon har trådt tilbake for jussens håndhevelse av regler. Men helt borte er etikken likevel ikke da heller. Frihet er det fortsatt fordi det er lek (#1), og det holder spilleren etisk ansvarlig for sine handlinger. Spilleren må i det minste ta det etiske valget om hun skal leke og spille videre. Går man inn i leken, må man følge lekens regler, som til og med kan være i motsetning til reglene i det vanlige livet. I voldelige dataspill kan det ofte være slik, fordi det der gis spillemessig bonus for å ta liv, virtuelle liv riktig nok. Men siden man alltid er bevisst til stede mens man leker, kan man når som helst bryte ut av den.

De som leker, må altså forholde seg samtidig til to parallelle, men ulike etikker, nemlig en lek-kontekstuell etikk ("indre etikk") og en dagligdags etikk ("ytre etikk"). Den siste er også kontekstuell i forhold til leksituasjonen, men da fra et utenforperspektiv relativt til leken. Jeg mener begge er gyldige, og det samtidig. Utenfor leken har den lek-kontekstuelle etikken ingen betydning, men når vi leker, så melder den seg på som handlingsstyrende for det som skjer i leken. Hvis de begge er gyldige samtidig, vil det oppstå en spenning mellom dem dersom de drar i forskjellig retning. Det opplever man innenfor det vanlige livets etikk også når norm står mot

norm. Mitt poeng er at vi i en leksituasjon må være oppmerksom på at det også kan oppstå etiske dilemmaer i skjæringspunktet mellom normer innenfor leken og normer utenfor leken. Denne synsvinkelen vil jeg begrunne og bruke videre i dette kapitlet, men vil allerede her antyde hva slags problemstillinger det medfører: *Hva skjer når den ytre og indre etikk står mot hverandre? Kan man fra den ytre etikk tillate at den indre leketikken gir åpning for noe den ytre etikken ikke vil tillate? Skal den ytre etikken kunne påvirke den indre, og hvis den kan det, på hvilken måte eller på hvilke områder?*

Huizinga har et eiendommelig avslutningskapittel i *Homo Ludens* der han kommer tilbake til sin opprinnelige påstand om at leken er utenfor etikken, og svarer på denne med troens språk. Han setter først opp en motsetning mellom lek og alvor, og sier at den motsetningen lar seg ikke løse ved å utforske fenomenene logisk. Så repeterer han en henvisning til Platon i *Loven* der mennesket framstår som Guds leketøy, og følger så opp med en henvisning til Ordspråkene 8.30-31 om Visdommen som leker for Guds ansikt under skapelsen og med menneskebarna. Derpå følger hans avslutning av hele boka som er det kjerneavsnittet jeg vil drøfte nærmere:

Den der føler sig grebet af svimmelhed over den evige bølgegang i begreberne leg-alvor,¹³⁶ finder i det etiske det støttepunkt, der forsvandt i logikken. Legen i sig selv, hed det i begyndelsen af denne bog, ligger udenfor de moralske normers område.¹³⁷ Den er hverken god eller ond.¹³⁸ Men når mennesket skal træffe beslutning om, hvorvidt en handling, som dets vilje byder at udføre, er foreskrevet som alvor¹³⁹ eller tilladt som leg¹⁴⁰ – så kan dets moralske samvittighed være prøvestenen. Når beslutningen bæres af sandhedsvilje og retfærdighed, af barmhjertighed og tilgivelse,¹⁴¹ da har spørgsmålet ikke længere relevans. En dråbe medlidenhed er nok til at hæve vore handlinger op over tankens beslutning. I den moralske bevidsthed, der hviler på erkendelsen af retfærdighed og nåde,¹⁴² forstummer til slut det hidtil uløselige spørgsmål: Leg eller alvor (Huizinga, 1963, s. 215, mine understreknings- og fotnoter).

Leken i seg selv er utenfor moralnormenes område, refererer han fra bokas start. Så kommer det en vending i teksten med overgangsordet "Men".¹⁴³ Det kommer altså noe som modifierer det første utsagnet. Det som stilles opp, er den motsetningen mellom lek og alvor som har vært sluttkapittelets hovedtema, men her knyttes det til to andre begreper: "foreskrevet som alvor" og "tillatt som lek". Dette kan også forstås som en motsetning mellom plikten og Alvoret på den ene siden, og friheten og leken på den andre. Lekens første kjennetegn hos Huizinga er jo nettopp at den er frihet. Motsetningen er imidlertid knyttet til logikken og til "tankens beslutning", men den løses altså opp av etikken, men da ikke som tankebygning, men som praktisk handling: "en dråbe

136 Til ytterlig belysning anfører jeg noen av de nederlandske ordene i originalen i den grad disse ligger nær tysk, slik at vi kan få en bedre forståelse av det ord oversetteren har valgt. Her brukes "spel-ernstbegrip". Alle slike henvisninger er til side 246 i (Huizinga, 1950/2007).

137 "de sfeer der zedelijke normen" – sfæren av sedelige normer

138 "noch slecht noch goed" – verken dårlig eller god

139 "als ernst voorgeschreven" – "foreskrevet" må pga ordstillingen gjelde kun for alvor og ikke også om det påfølgende "lekens frihet"

140 "als spel geoorloofd" – som spill gitt frihet

141 "erbarmen en vergeving"

142 "gerechtigheid en genade"

143 Den engelske oversettelsen (Huizinga, 1955, s. 213) har også et "But" her. Originalen har "indien echter" som i følge ordbøker (<http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=indien&lang=ne> og <http://www.vandale.nl/opzoeken?pattern=echter&lang=ne>) oversettes ord for ord med "if however", altså som en vending eller motsetning til det foregående.

medlidenhet". Tre ordpar stiller Huizinga opp som det som løser opp motsetningen mellom alvor og lek: sannhet og rettferdighet, barmhjertighet og tilgivelse, og rettferdighet og nåde. Fire av disse er velkjente innenfor etikkens vokabular: sannhet, rettferdighet og barmhjertighet. Men så legger han til to begreper som først og fremst har sitt sted innenfor kristendommen, og da ikke primært innenfor kristen etikk, men i kristen frelseslære: tilgivelse og nåde. Da går han ut over det vi kan kalle allmenn etikk, og tar et skritt inn i det kristelige rommet med sin lek – og sitt alvor. Der løses leken og alvor et opp, det vil si at *motsetningen forstummet*, for å bruke Huizingas egne ord.

Hvordan skal vi ut fra dette forstås Huizingas utsagn om at leken er utenfor "de moralske normers område" når moralen likevel kommer tilbake, men altså ikke som en lek-intern etikk som jeg lanserte lenger opp som en modell, men som noe som ligger over både alvor og lek? Friheten i lek er ikke absolutt i betydning uten normer. Normene i leken er der nettopp for å gjøre leken til noe spennende. Var det ikke normer i leken, ble den også helt konturløs og kjedelig. Men normene er gjerne annerledes enn dem som rår i det vanlige livet. Noen ganger kan de være strengere i betydning selvpålagte prosedyrer som må følges, og spillet går da ut på å finne ut hvem som takler dette best. Samtidig kan det være regler fra dagliglivet som ikke følges i leken. Denne variasjonsmuligheten hører også med til lekens frihet. Likevel, og det er Huizingas poeng her, så er etikken overordnet disse reglene og forskriftene. Legg merke til at når Huizinga setter opp de tre begrepsparene som overgår tankens beslutning, så er dette elementer hentet fra andre etiske modeller enn en formulerbar regeletikk, nemlig en relasjonell etikk som spør etter medlidenhet, barmhjertighet og rettferdighet. Det kan virke som han mener at etikk representerer en annen type rasjonalitet enn det som alene gis av logikken, siden han i starten av det siterte avsnittet snakker om det etiske støttepunktet som forsvant i logikken. Barmhjertighet kan nettopp forstås som noe som går utenpå en rasjonell pliktetikk eller konsekvensetikk. Barmhjertighet kommer, som ordet antyder, nettopp fra hjertet og ikke fra hjernen (det logisk-rasjonelle). Når han til overmål sier at den moralske bevissthet hviler på erkjennelsen av rettferdighet og nåde, så har han ytterligere løftet etikken ut av, eller "over tankens beslutning", slik at den tilhører en annen type rasjonalitet enn logikkens. Sammenstillingen "retfærdighed og nåde" i sitatet gir klare assosiasjoner til det reformatoriske "lov og evangelium". En undersøkelse av Johan Huizingas bakgrunn viser da også at han kommer fra en frisisk mennonitisk¹⁴⁴ predikantfamilie (*Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, 1946, 1947/2005, s. 88*), det vil si at det er stor sannsynlighet for at han var godt kjent med evangelisk teologi om lov og evangelium.

Huizinga er tydelig på at det er regler og normer i leken og spillet, men at leken i seg selv er hevet over godt og ondt, og samtidig så viser dette siste kapitlet hos Huizinga at etikken ikke på noen måte suspenderes. En mulighet kan være å si at Huizinga betrakter reglene og normene i leken som ikke-etiske normer, og dermed kan leken være hevet over godt og ondt. Men dette er en sirkelargumentasjon, for ikke-etiske normer må nettopp være slike normer som regulerer ting som ikke har med det som er godt eller ondt å gjøre. Løsningen mener jeg ligger i Huizingas presisering at det er leken *i seg selv* som er hevet over godt eller ondt. Leken i seg selv har regler og normer, og de er i utgangspunktet ikke-etiske ved at de foreskriver en prosedyre for hvordan

144 Mennonittene, som også kalles Doopsgezinden i Nederland (Molland, 1976, s. 269), tilhører familien av evangeliske kristne fra reformasjonstiden (Douglas, 1978, s. 649). Nederlandsk wikipedia fører opp Johan Huizinga i listen over kjente "doopsgezinden" <http://nl.wikipedia.org/wiki/Doopsgezinden> (lastet ned 12.12.12).

spillet skal foregå. Men straks konkrete mennesker skal delta i spillet, kan det oppstå situasjoner "når mennesket skal træffe beslutning om, hvorvidt en handling, som dets vilje byder at utføre, er foreskrevet som alvor eller tilladt som leg – så kan dets moralske samvittighet være prøvestenen (Huizinga, 1963, s. 215)." Jeg mener Huizinga her beskriver det samme som jeg lenger opp har beskrevet som at den ytre etikken melder seg på i leken, det vil si at et alvorsaspekt blander seg inn i leken slik den er i seg selv, det vil si i tråd med sin indre etikk. Den ytre etikken er den som Huizinga mener har sin kilde i barmhjertighet, rettferdighet og nåde.

6.4.2 Gregory Bateson

For å belyse etikkens plass i leken ytterligere vil jeg trekke fram et annet aspekt hos Huizinga som er belyst selvstendig av antropologen Gregory Bateson.

Lekens grunnelementer finner vi allerede i valpenes lekeslåssing, sier Huizinga.¹⁴⁵ Den har en viss regelkarakter og orden. Slåssingen er noe annet enn alvorlig strid. Den er til gjensidig glede og lyst. Dette fenomenet tar Bateson opp i artikkelen "A theory of play and fantasy" fra 1955, antagelig upåvirket av Huizinga siden han ikke henviser til Huizinga i sine kilder. Bateson observerte apeunger i en zoologisk hage som lekeslåss. Han sier at de sender ut signaler til hverandre om at selv om dette er en kamp, så er det ingen kamp likevel. Det er lek! Han kaller dette en metakommunikasjon som rammer inn leken. Han sammenligner det med forholdet mellom kart og terreng. Disse ser ut til å være samme ting, og er kartet godt, så kjenner man seg lett igjen, men kartet er "bare" en kommunikasjon om hvordan terrenget er. Bateson formulerer ut fra dette en teori om i hvert fall visse typer lek. Den sier om lek at de handlinger som de lekende driver med, ikke betegner det samme som disse handlinger betegner ellers, det vil si utenfor leken.¹⁴⁶

I leken er det et grensesnitt mellom de lekende som hele tiden minner dem om at "Dette er en lek! Dette er en lek!" I leken betyr ikke nødvendigvis A det samme som B, selv om A betyr ("for which they stand") B i det virkelige livet. Innenfor leken, fantasien, det virtuelle, for å knytte det til dataspillet verden, betyr ikke fenomenene helt det samme som i virkeligheten ellers. Dette kan framstilles slik:

Tabell 9 - Batesons metakommunikative teori om lek

Virkelighet	Grensesnitt	Fantasi Lek Virtualitet
A betyr B	"Dette er en lek"	A betyr ikke B

At A ikke betyr B, mens A betyr B ellers, er hele poenget med leken. Selv om det er en ulikhet, er det også en forbindelse, men den er svakere enn i virkelighetens verden. Og det er den

145 "Leg er ældre end kultur; for hvor uklart begrebet kultur end er defineret, så forudsætter det dog i hvert fald et menneskelig samfund, og dyrene ventede ikke på at mennesket skulle komme og lære dem at lege. Ja, man kan rolig sige, at den menneskelige civilisation ikke har tilføjet begrebet leg noget væsentlig nyt træk. Dyr leger nøjagtigt som mennesker. Alle legens grundelementer findes virkeliggjort hos dyrene. Man behøver blot iagttage et par legende hundehvalper for at genkende alle disse træk i deres lystige slagsmål. De udfordrer hinanden til leg gennem en række ceremonielle stillinger og bevægelser. De overholder den regel som siger, at man ikke skal bide sin broders øre af. De prøver at bilde modparten ind, at de er vældig vrede. Og hvad der er allermest vigtigt: Det er let at se, at alt dette volder dem megen spas" (Huizinga, 1963, s. 3).

146 "These actions in which we now engage do not denote what those actions *for which they stand* would denote" (Bateson, 1955, s. 41).

6.4.2

svekkelsen som også gjør at den etiske bedømmelse av A fordi det betyr B i virkeligheten, ikke uten videre "virker" i leken, nettopp fordi A ikke betyr B. I stedet for å bedømme A, som ser lik ut i virkeligheten og i leken, må vi bedømme B. For dersom $B_{\text{virkelighet}}$ er ulik B_{lek} så må A som i leken betyr B_{lek} bedømmes på selvstendig grunnlag og ikke som et ekko av bedømmingen av $B_{\text{virkelighet}}$. Eller for å bruke terminologien fra kapitlet foran, så er virkningen av at "A betyr ikke B" at indre og ytre etikk ikke nødvendigvis er sammenfallende.

Bateson refererer til en opplevelse med tredimensjonal film og bruker sin teori på det: "A man experiences the full intensity of subjective terror when a spear is flung at him out of the 3D screen ... The images did not denote that which they seemed to denote, but the same images did really evoke that terror which would have been evoked by a real spear ..." (Bateson, 1955, s. 43). Anvendt på voldelige dataspill vil Bateson kunne si at den volden man ser og deltar i som spiller av et dataspill, gir både spenning og skrekk som om man skulle vært til stede fullt og helt i spillverdenen, men samtidig så er ikke den volden man ser, og kanskje spillemessig er årsak til, virkelig vold. Huizinga og Bateson gir oss altså en forklaring på hvorfor vold i spill er noe annet enn vold i virkeligheten. Den er der for å skape spenning og gi opplevelser, men er samtidig frakoblet virkeligheten fordi virkemidlene som brukes i leken og spillet, har ikke andre koblinger til virkeligheten enn at de ligner hverandre i opplevelse, men ikke i realitet, det vil si i konsekvens. Samtidig er den tilsynelatende likheten viktig for nettopp å skape den spenningen man søker i spill og lek, så referansen til virkeligheten er viktig, men da går *årsakskjeden først og fremst fra virkelighet til fantasi, og ikke omvendt*.

Jeg har så langt delvis svart på spørsmålet om forholdet mellom ytre og indre etikk i forhold til lek, ved å si at den ytre etikken kan bedømme det som skjer i leken, bare hvis den vurderer den lek-innvendige hendelsen i seg selv, og ikke slik den samme hendelsen ville blitt bedømt i den virkelige verden.

Hva "i seg selv" betyr her, er imidlertid ikke alltid opplagt. Et opplagt og enkelt eksempel er hvis lekeslåssing fører til at det påføres fysiske skader. Da har leken blitt for voldsom, og den har medført skade selv om det ikke var tilsiktet. Den ytre etikken sier at vi ikke skal skade andre, og den er tilstrekkelig til å bedømme den konkrete lekeatferden som umoralsk hvis skade skjer. Dette er imidlertid en konsekvensetisk bedømmelse fordi det bare ser på konsekvensene av handlingen innenfor leken. Og det er også en overfladisk vurdering, for hvis vi overfører den til å gjelde et virtuelt drap, så vil den bare gjelde den åpenbare effekten av drapet. Det er ingen som dør i den virkelige verden av et drap i et spill. Den etiske vurderingen kan likevel ikke stoppe der. Om det ikke blir fysiske konsekvenser i den virkelige verden av virtuelle drap, så kan det virtuelle drapet likevel ha andre typer konsekvenser utenfor spillet. For spillerne forblir ikke i spillet hele tiden, men er tilbake i virkeligheten, og da med minner om det som skjedde i leken. Hva har det gjort med en?

For en dydsetisk tenkning er dette i høyeste grad relevant. På hvilken måte påvirkes spillerens karakter av å begå drap i spill? Går det upåaktet hen? Da er vi tilbake til det empiriske spørsmålet. Siden de fleste spillere av voldsspill ikke blir voldelige, er påvirkningen til å bli voldelig tydeligvis fraværende eller for svak til at det får praktiske utslag. Forklaringen på dette kan nettopp være det Bateson forklarer med sin metakommunikative teori, og siden leken er så urgammel, og er

en så vesentlig del av barns oppvekst, vil normalen faktisk være at vi takler denne dobbeltheten utmerket.

Hvis det likevel skjer, som det hevdes fra deler av det psykologiske fagmiljøet, at voldelige spill fører til voldelig aktivitet, så må det, hvis vi skal holde oss til Batesons teori, forklares med at metakommunikasjonen bryter sammen. Da vil signalene som sendes ut om at "dette er lek" (Bateson), misforstås. Lek blir alvor. Dette har mange erfart på udramatisk måte i vanlige spill hver gang noen tar spillet for alvorlig og blir sur og grinete ved et ærlig tap, og tar med denne tilstanden med seg utenfor spilleaktiviteten. Lek og spill er viktig for å trene på å takle og mestre ting i det virkelige livet, men det er også viktig å skjelle rett mellom lek og ikke-lek. Det må være en viktig oppgave for dannelsen.

6.4.3 Ivy Schousboe

Psykologen Ivy Schousboe drøfter når lek blir alvor, i artikkelen "Den onde leg" (Schousboe, 1993), der hun mener at vår tid (tidlig 1990-tall) har et altfor optimistisk syn på barnet og dets lek, slik at vi nærmest krever at barnet skal være uskyldig, og at barnets lek derfor også skal være ufarlig og god uansett. Men siden barnet fødes inn i et samfunn med godt og ondt, er det heller ingen grunn til å anta at "små barn skulle være spesielt immune over for at opfange og utvikle også onde tilbøjeligheter" (s. 118). Hun forsøker å forklare denne flukt fra å ville se ondskaper i barneleker inn i øynene som et konseptuelt problem. Man benytter en dikotomisk modell der barnet går ut og inn av leken, og så knytter man de negative tingene bare til situasjoner der barn ikke leker (ss. 105-106).

Denne analysen kan synes å ramme mine betraktninger ut fra Huizinga og Bateson når jeg hevder at ondskaper forutsetter at metakommunikasjonen bryter sammen og leken opphører. Schousboe innfører altså begrepet "den onde leg" (s. 106). Hun kommer med flere eksempler hentet fra observasjoner av barn, der barn påfører andre eller seg selv noe ondt. I flere av tilfellene er det snakk om fysisk lidelse. I forhold til dataspill vil slike ha liten relevans siden den fysiske virkeligheten er helt sjaltet ut. Hennes første eksempel dreier seg imidlertid om et tilfelle der det ene barnet hadde mentale ettervirkninger av leken ved at den for dette barnet hadde et sideløpende tema som var etisk forkastelig i den virkelige verden. Schousboe samler dette slik: "Børn leger ind imellem lege, som de af en eller anden grund ikke synes, at det er helt i orden at lege" (s. 108). Dette kan selvsagt skje innenfor dataspilletts rammer også.

Schousboe tilfører drøftingen noe nytt i forhold til en dikotomisk forståelse av Huizinga og Bateson ved at hun problematiserer en dikotomisk modell der man enten leker eller ikke leker. Hun presenterer det hun kaller *medrevethetens arkitektur* som beskrives slik:

... et barn, der deltager i fælles fantasileg, opererer simultant inden for flere forskellige virkelighedssfærer. Det operer inden for den fiktive sfære, inden for regi-sfæren (: iscenesættersfæren) samt inden for den reale virkeligheds sfære. Disse sfæres berøringsflader er gennemtrængelige, således at de både adskiller og forbinder sfærerne (s. 111).

Det dikotome forholdet mellom lek og ikke-lek er hos Schousboe erstattet av tre samtidig tilstedeværende virkelighetslag som gjennom lekens forløp påvirker i forskjellig grad, og de virker inn på hverandre. Schousboe bruker bildet med helt eller delvis permeable (gjennomtrængelige)

membraner for grensesnittet mellom de tre virkelighetssfærene (s. 114). Regisfæren formidler stoff mellom realitetssfæren og den helt frie fantasien, der alt er mulig. Dersom leken når slike høyder at man blir revet med i det Schousboe kaller selvforømmelse, blir den fiktive sfæren helt dominerende, "som ved et osmotisk tryk" (s. 114) og blåser seg helt opp, og da kan man gjøre ting man utenfor leken ikke ville gjort, og det er der hun plasserer muligheten for den onde lek.

Min tolkning av denne modellen er at realitetssfæren fastholdes hele tiden, men at lek oppstår når fantasisfæren får spille inn på hva som skjer og hva som gjøres, ved at regisfæren slipper fantasien til, men altså under en mer eller mindre stor grad av påvirkning fra realitetssfæren, som materiale eller korreksjon. Mot dem som vil verne leken mot at noe ondt kan skje i den, sier Schousboe tvert i mot at den onde lek oppstår nettopp fordi fantasisfæren får for stort råderom slik at realitetskorrigerende innslag ikke når fram. Hun har et eksempel med en barnegruppe som er bevæpnet med lekevåpen, og som plutselig lar Andreas, som er liten og tynn, bli alles mål: "Vi leger, vi skulde myrde Andreas" (s. 109). Andreas blir tydelig forskrekket når de andre gyver på ham, men det tar de andre guttene bare som et tegn på at han er med i leken, for da skal man nettopp spille med. Men Andreas er faktisk forskrekket, og hans forskrekkelse er et innspill fra realitetssfæren, men de andre oppfatter det som om det skulle komme fra fantasisfæren. Sett fra Andreas sin side var dette ikke lek, mens det fra de andre guttenes side var nettopp lek.

Hvordan kan Schousboe brukes i forhold til etikkens plass i leken? Jeg skjelnnet i drøftingen tidligere mellom en indre og en ytre etikk, der vurderingene ble gjort på henholdsvis lekens og spillets egne premisser, det vil si indre premisser, eller utenfra, det vil si med ståsted i realitetssfæren. Anvendelsen av Schousboe vil være at disse to etiske ståstedene må beholdes samtidig. Den indre etikk må la seg påvirke og korrigere av den ytre etikk. Når og hvordan formidlingene mellom de to, om de står mot hverandre, skal skje og bør skje, kan tenkes lagt til et mellomplan, til noe tilsvarende Schousboes regisfære. Det finnes et grensesnitt som består mellom lek og realitet gjennom lekens gang. Dagliglivets etikk legges ikke på vent mens leken pågår, men den må forhandle med lekens etikk om hvor mye plass den skal få, det vil si: *Når er det maktpåliggende at lekens gjerne langt friere etikk likevel må overprøves av etikken i realitetssfæren?* Deri består også menneskets etiske ansvar gjennom leken, og man kan ikke skjule seg i et "det var bare lek!"

6.4.4 Oppsummering om lek

Dette studiet av lekens vesen har vist at den som leker (og spiller), er i to virkeligheter på én gang, lekens virkelighet og den dagligdagse virkeligheten. Samtidig gjelder det egne regler i leken som må følges for at leken skal være lek. Derfor går det an å skille mellom lekens indre eller interne etikk og den ytre etikken som gjelder i virkeligheten ellers. Schousboe viser at disse to etiske ståstedene må beholdes samtidig. Den indre etikk må la seg påvirke og korrigere av den ytre etikk. Dagliglivets ytre etikk legges ikke på vent mens leken pågår, men den må forhandle med lekens etikk om når lekens gjerne langt friere etikk likevel må overprøves av den ytre etikken. Man er etisk ansvarlig i begge tilstandene. Karaktermessig risikabelt er det hvis det er for stort sprik mellom indre og ytre etikk. Risikabelt er det også å avstå fra å leke, for i leken har man et konsekvensfritt område der man kan trene på det virkelige livets utfordringer, også de etiske.

6.5 Oppsummering av belysningen av dataspilling

Drøftingen kan så langt samles i de nedenstående punktene:

- Den empiriske forskningen angående negative effekter av dataspilling er sprikende. En viss konsensus synes det å være om at utstrakt bruk av dataspill har visse negative effekter for spilleren selv, og mer jo mer det spilles. *Omfanget* av spillingen er altså en viktig faktor for utviklingen av slike negative effekter. Større uenighet er det om hvorvidt bruk av voldelige dataspill fører til at spillerne blir voldelige selv. Selv om man kan påvise positive sammenhenger mellom spilleomfang og aggresjon hos noen, er man uenige om aggresjonen skyldes spillingen, eller om det er slik at de som av andre grunner er disponert for aggressiv atferd, også velger å spille voldsrelaterte spill.
- Spillforskningen gjort fra humanistisk hold har i mye større grad fokus på spillerne selv og på hva spillet tilbyr av både moro, opplevelse og etiske utfordringer. Mange som vurderer dataspill etisk, mener at dydsetikken er mest egnet som etisk innfallsvinkel. Etikken i spillet vurderes ut fra spillets evne til å utfordre spilleren til etisk refleksjon mer enn til å gjøre det spillene anser som riktige etiske valg. Det siste forutsetter at en bestemt etisk kodeks er innbakt i spillprogrammet, slik at det i praksis blir mer regelfølgning enn refleksjon om moral. Voldelige spill kan derfor et stykke på vei vurderes som etisk akseptable hvis de for øvrig utfordrer spilleren til etisk tenkning.¹⁴⁷ Spillerens etiske ansvar fastholdes gjennom hele spillet, inkludert det å reflektere over om de mediale virkemidlene i spillet lar seg kombinere med ens ordinære ytre etikk. Det går altså en grense for hvor mye vold og andre uetiske handlinger (vurdert utenfra spillet) man kan tåle å bli involvert i, for at spillet skal kunne vurderes som etisk holdbart. I det hele tatt må spill vurderes individuelt og kontekstuel.
- Lekforskningen gir en beskrivelse av leken og spillingen som en tilstand der man går over i en fri virkelighet på siden av den vanlige, men der virkelighet og fantasi fortsatt eksisterer side om side slik at det etiske ansvar består selv om man er i spillets flyt. Innen leken eksisterer det oftest en egen orden og et eget regelverk som definerer leken, og til denne hører en egen indre etikk. Når denne indre etikken kommer i motsetning til den ytre dagligdagsetikken, må spilleren finne den riktige balansen mellom disse to etiske normsystemene på en ansvarlig måte. Den ytre og den indre etikken må være simultant operative mens spillet pågår, og de må samvirke. Det er ikke slik at den ytre etikken står på vent mens spillet pågår. Det er heller ikke slik at den ytre etikken uten videre trumfer den indre etikken, slik at det som skjer i spillet, kan bedømmes tilstrekkelig fra den ytre etikken. Spilling av voldelige spill er et eksempel på at spenningen mellom ytre og indre etikk kan være stor.

Dette danner belysningen til hjelp for den etiske hovedanalysen.

¹⁴⁷ Dette er en parallell til at skjønnlitteratur ikke vurderes ut fra mengden eller fraværet av vold i fortellingen. Litterære voldsskildringer vurderes ut fra hvordan de fungerer i fortellingen, for eksempel om de får leseren til å reflektere over viktige spørsmål. Likevel var det våren 2013 et tilløp til en offentlig debatt om voldsskildringene i krimlitteraturen har gått for langt (Ramfjord, 2013-05-23).

6.6 Anvendelse av Flyvbjerg og Aristoteles

I kapittel 6.3 trakk jeg fram Sicarts ansvarsdeling mellom spillprodusent og spiller. Produsenten lager rammevilkårene for spillene og er ansvarlig for dem, mens spilleren er ansvarlig for om og hvordan han eller hun spiller spillet. Sicart løftet fram dydsetikken som etisk modell for sin analyse av særlig dataspillere. Dette vil jeg følge opp i dette kapitlet, og kombinere det med den forståelsen av lek som jeg har funnet særlig hos Schousboe, som gir grunn til å betrakte etikken i spill og lek som to parallelle normsystemer, indre og ytre, som spilleren må forholde seg til. Men spillprodusentens rolle kan også vurderes ut fra en fronetisk innfallsvinkel, og da særlig ved hjelp av Flyvbjergs enkle spørsmål om maktrelasjoner, om hvem som vinner og hvem som taper ved denne teknologien.

6.6.1 Techne og fronesis

I kapittel 5 oppsummerte jeg anvendelsen av skjelningen mellom kunnskapsformene *techne* og *fronesis* for fotografiet, med at en slik skjelning gjør oss i stand til å sondere mellom slike teknologiinterne aktiviteter på mikronivå som ikke uten videre lar seg vurdere fronetisk, og slike som "slipper ut" av det teknologiinterne rom og dermed må vurderes fronetisk (kapittel 5.4.1). Når jeg i det foregående har påpekt sontringen mellom indre og ytre etikk i lek og spill (særlig kapitlene 6.4.1 og 6.4.3), består det tilsynelatende en beslektet sontring mellom det interne og eksterne som må kunne analyseres med *techne-fronesis*-grepet.

Tabell 1 i kapittel 3.1.1 viser skjematisk forskjellene på de tre kunnskapsformene. Hvis vi skjærer bort *episteme* og det som er likt for *techne* og *fronesis*, blir skjemaet slik:

Tabell 10 - Forskjeller mellom *techne* og *fronesis*

	<i>Techne</i>	<i>Fronesis</i>
Handlingstype	<i>poieo</i> , produksjon, skape	praxis, handling
Formål	eksternt	internt
A. Stigens oversettelse	kunnen	klokskap

Er det å spille spill en produktiv handling med et eksternt mål, eller er det en praksis med internt mål? Handler spilling om det å kunne mestre noe, eller har det med klokskap å gjøre? Det kan være begge deler. Lek og spilling har et eksternt mål i den grad det brukes som forberedelse til og trening på ting i det virkelige livet (se for eksempel kapittel 6.4.2). Men leken er også seg selv nok og har ikke annet formål enn det å leke. Huizinga påpeker dette på flere måter, blant annet ved å si at leken ikke har noe nyttig formål (se kapittel 6.4.1). Hvis vi setter opp disse to spillevariantene i et omsnudd skjema, blir det slik:

Tabell 11 - Dataspilling i lys av *techne* og *fronesis*

	Spilling for å trene til noe	Spilling for spillings skyld
Handlingstype	Produksjon: lærdom, trening	Handlingen selv
Formål	Eksternt: det man trener til	Internt: spillingen selv
Kunnskapsområde	<i>Techne</i>	<i>Fronesis</i>

Av dette følger at når spillingen skjer for sin egen skyld, da må den også kunne underlegges fronetisk vurdering, mens dette er mindre klart så lenge spillingen har en ekstern hensikt.

Den fronetiske vurdering flyttes i siste tilfelle til det eksterne målet. At det eksterne målet må underlegges etisk vurdering, fritar imidlertid ikke spillet selv for å kunne vurderes fronetisk. Hvis man fritok spillet selv for vurdering, ville dette vært en rendyrket konsekvensetisk vurdering der målet (ekstern hensikt) helliger middelet (spillet). Nå er Aristoteles' etikk i noe monn teleologisk, så slik sett er det ikke så overraskende at en firkantet bruk av Aristoteles' kunnskapsformer kan tydeliggjøre konsekvensetiske tenkemåter. Det var nettopp dette Gustavsson advarte mot da *techne* og *fronesis* ble drøftet i kapittel 3.1.1. Som analytisk grep kan kunnskapsformene brukes, men det må ikke være for vanntette skott mellom dem, og en rekonstruksjon må skje, fortrinnsvis med *fronesis* som den samlende. I dette tilfellet må ikke en fronetisk synsvinkel på selve spillet oppgis, selv om spillehensikten kun synes å være spillekstern.

Bruk av analysekategorien *techne* og *fronesis* førte til det resultatet at selve spillet må kunne vurderes fronetisk enten det spilles med en ytre hensikt eller for spillings egen skyld. Er hensikten ekstern, må den eksterne hensikten også vurderes fronetisk.

6.6.2 Maktforhold

Fire maktrelasjoner synes relevante å drøfte her, nemlig spillprodusentenes definisjonsmakt, deres indirekte makt over de spilleavhengige, kjøpepress og behovet for brukernes motmakt i forhold til spillprodusentene.

Spillprodusentenes definisjonsmakt

De kommersielle spillprodusentene tjener på at dataspillene brukes. Man kan derfor ikke forvente hjelp fra produsentene til å utvikle spill som holder mål ut fra et etisk perspektiv dersom ikke det også betaler seg økonomisk. Nå kan man forsvare produsentene ved at de forsøker å ta et etisk ansvar ved den merkingen som i Europa er samlet i PEGI-systemet. PEGI står for Pan European Game Information. Selv om slik merking er bedre enn ingen merking i det hele tatt, vil jeg reise to innvendinger mot PEGI-systemet.

Den første innvendingen er at det er spillprodusentene selv¹⁴⁸ som foretar merkingen av spillene. Systemet er selvregulerende og frivillig, selv om produsentene bruker uavhengige instanser i sitt arbeid.¹⁴⁹ Det ville økt troverdigheten om vurderingene ble gjort helt og holdent av en kompetent instans som ikke hadde noen bindinger til spillprodusentene.

Den andre innvendingen er at merkingen gir begrenset informasjon om hvordan spillet vil fungere. Det er to måter PEGI merker på,¹⁵⁰ en på alder og en på innhold, samt en kombinasjonsmerking "PEGI OK" som viser at spillet passer for enhver. Merkingen tar ikke hensyn til vanskelighetsgrad, kun fravær eller tilstedeværelse av innholdselementene diskriminering, skummelt innhold, rusmidler, sex og nakenhet, grovt språk, vold og gambling. I tillegg til disse

148 PEGI eies av produsentene, i følge deres nettside (<http://www.pegi.info/en/index/id/1183/>). Merkeprosessen skjer ved en tredelt prosess. Spillprodusent foretar en vurdering og beskriver innholdet, som så går til en seksjon innen PEGI som ut fra dette foreslår en aldersmerking som "PEGI administrator" til slutt godkjenner (<http://www.pegi.info/en/index/id/1184/>). "PEGI itself remains a self-regulation system."

149 <http://www.pegi.info/en/index/id/41/>

150 Forklaringen på PEGI-merkingen baserer seg på PEGIs egne nettsider, særlig <http://www.pegi.info/no/index/id/348/> slik lastet ned 11.12.12.

syv innholdskategoriene er det et eget merke for online spill. Det siste merket sier ingen ting om innholdet, men er likevel en nyttig informasjon siden online spill blant annet gir spillprodusenten en mulighet for direkte kommunikasjon med enkeltspillere. Spilleren har derfor egentlig ikke kjøpt et komplett spill slik det normalt skjer hvis man kjøper et spill på DVD eller lignende, men kun en *tilgang* til et spill på Internett. Det åpner for mer kontroll og maktbruk fra produsentens side, hvilket jeg kommer tilbake til nedenfor.

Merkingen sier ikke noe mer enn at det er forekomst i en eller annen forstand av de avmerkede elementene. Hvordan disse inngår i spillets verden, sier merkingen ingen ting om. Sicart hevder som nevnt at et spill kan være etisk utfordrende og skjerpene selv om det inneholder ting vi isolert sett tar avstand fra. Virkeligheten er ofte ond, og vi lærer ikke å forholde oss til ondskapens eksistens ved i alle henseender å benekte den eller unngå den. Nå er det ikke sikkert at dataspill er det stedet hvor barn og unge først og fremst skal møte ondskapen, for der å lære å motstå den. Spillet etiske karakter bedømmes likevel ikke alene ved at visse negative elementer er til stede eller fraværende, men ut fra hvordan de inngår i spillet. Kanskje kan et dataspill som tematiserer en type ondskap, faktisk være et utmerket dannelsesredskap ut fra måten det tematiseres på. Slik sett vil en utvendig merking av spillenes innhold kun være en overfladisk måte å vurdere et spill på. En generell vurdering av et spill vil også alltid ha begrenset verdi siden den ikke kan ta hensyn til den enkelte spiller som tar sin egen forhistorie med seg inn i spillet.

Merkingen tar også bare for seg noen områder som kan være etisk problematiske. Andre potensielt problematiske områder, for eksempel slikt som kan være knyttet til ressurser, miljøvern og økonomi, fanges ikke opp. Som vi skal se lenger fram i dette kapitlet, er det mange dataspill som utsetter spillerne for et kjøpepress, som ikke minst overfor barn er etisk svært betenkelig. Slikt varsles det ikke om via PEGI-kategoriene.

Aldersmerkingen er derimot til noe hjelp i den forstand at vi har forestillinger om hva barn på ulike alderstrinn finner glede i og tåler, men også den vil bare være til hjelp et stykke på vei siden den individuelle erfaring og tilstand gjør at man vil reagere individuelt på de stimuli spillet byr en. Selv om nytteverdien uansett er begrenset, vil det likevel være en fordel om merkingen gjøres på en måte som også tar hensyn til innholdskomponentenes funksjon, det vil si en mer innvendig vurdering av spillet, og ikke bare en optelling av visse elementer.

Spillprodusentens indirekte makt over de spilleavhengige

Sett fra et spillprodusenthold er det bra at spillene kjøpes av mange, og at de som spiller, får lyst til å kjøpe flere spill. Sett i lys av at mellom 2 og 10 % av spillerne utvikler en slags spilleavhengighet,¹⁵¹ kan man betrakte dataspillene som en type rusmiddel. På samme måte som alkoholisme utvikles av noen på grunn av stort forbruk, utvikler noen personer spilleavhengighet. En viss forskjell i forholdet mellom bruk og gevinst er det likevel mellom dataspillprodusentene

151 SINTEFs undersøkelse gjort i 2007 viser at 2,2 % av de spurte spillerne spilte 4 timer eller mer daglig, noe som plasserer dem i kategorien "excessive players" uten at alle disse nødvendigvis var spilleavhengige (Wenzel, et al., 2009).

Gentile et.al. sin undersøkelse gjort mellom 2007 og 2009 hadde omtrent like mange informanter (ca 3000) som SINTEF-undersøkelsen, men denne konkluderer med at "between 7.6 % and 9.9 % of our sample would be classified as pathological gamers at any point in time" (Gentile, et al., 2011, s. e324).

og produsentene av alkoholholdige varer. Det er ingen direkte sammenheng mellom spillekonsum og spillprodusentens inntekter, slik det er mellom alkoholkonsum og produsentenes inntekter. Den spilleavhengige kan forholde seg til ett spill hele tiden som man bruker all sin spilletid på, og det genererer den samme inntekten for spillprodusenten enten en spiller bruker det samme spillet en time i uka eller 10 timer hver dag.

En drøfting av dataspill som rusmiddel vil ellers måtte følge omtrent de samme linjene som debatten om andre rusmidler. Det ligger utenfor denne avhandlingen å gå inn i den, bortsett fra påvisningen av den prinsipielle likheten mellom en alkoholprodusent og spillprodusent i det etisk motstridende som består i at samfunnet vil opprettholde en industri samtidig som industriens produkter er skadelig og avhengighetsdannende for noen.

Makt innenfor spillets fantasiverden

Et beslektet forhold består mellom spillprodusentene og spillerne der spillene er konstruert slik at spillerne tilbys å kjøpe visse varer underveis i spillets gang, enten for å oppnå fordeler eller for å unngå noen ulemper.

Et uskyldig eksempel på det siste finner vi i det populære smarttelefonspillet *Wordfeud*, et abstrakt ordspill som ligner på brettspillet *Scrabble*. Spillet er gratis å laste ned som såkalt "app".¹⁵² Straks man har gjort et trekk i spillet, dukker det opp en ubedt reklame. Den kan man komme seg forbi, men man blir fort lei denne forstyrrelsen. Da tilbys det en ny versjon av spillet uten reklame, for 21 kroner. Prisen er så lav at jeg vil tro temmelig mange spanderer de få kronene, og så er man ferdig med irritasjonen og spilleavbrytelsen.

Et mer outrert eksempel er nettspillet *Habbo* som markedsføres overfor ungdom med nedre aldersgrense 12 år.¹⁵³ Eksterne undersøkelser viser imidlertid at gjennomsnittsalderen kan være så lav som 10 år (Kvaale, 2012, s. III), og det er ingen kontroll med de påmeldtes faktiske alder (Bjørkeng, 2011, s. 100). Da er det antagelig mange godt under 10 år som deltar også. Journalisten Per Kristian Bjørkeng har beskrevet Habbo-verdenen inngående i boka *Nettkidsa* (Bjørkeng, 2011, ss. 99-111). Han forteller at det er gratis å bli med i Habbos verden, som består av et gigantisk hotell der man kan besøke venner og gå på kafeer, klubber og konserter. Men skal det bli noe spennende liv på dette hotellet, må spillerne kjøpe seg møbler og utstyr, og gjerne medlemskap i klubber for å øke sin sosiale status. Spillet er etterligning av hva voksne er utsatt for av reklame og kjøpepress. Habbo har egne mynter, men de kan kjøpes for virkelige penger blant annet via mobiltelefon. Pengeforbruket på det virtuelle hotellet er uoversiktlig, og mange foreldre er blitt overrasket over barn som har brukt flere tusen virkelige kroner på virtuelt nips på Habbo hotell.¹⁵⁴

Felles for disse spillene er at man lokkes inn i spillet med at det er gratis. Når man har begynt å bli litt vant til spillet, møter man enten hindringer som motvirker spillegleden, eller man ser at å spille videre uten kostnader blir mindre og mindre spennende. Spilleren står da for så vidt over for

152 App = application. Et datamaskinprogram, mest kjent som små tilleggsprogram for smarttelefoner, men er også betegnelsen på ethvert dataprogram for Apple-maskiner.

153 <https://help.habbo.no/entries/21736498-brukervilkar>

154 Et lignende eksempel er spillet *Hay Day* der barnevakten.no melder at en 7-åring brukte 7000 kroner på å kjøpte virtuelle diamanter. (S. L. Thomassen, 2013-03-21)

et fritt valg, enten å fortsette med det handikapet man har, eller å betale seg til en bedre posisjon, oppnå flere fordeler i spillet eller fjerne irritasjonsmomenter. Dette er for så vidt valg en har i det virkelige livet også, men Huizinga ville kunne si at dette er med på å ødelegge spillet som lek, ut fra hans kjennetegn #6 om at lek ikke er "forbundet med nogen materiel interesse" (Huizinga, 1963, s. 21). Men vanlige analoge spill koster da penger, kan man innvende. Det gjør de, men ikke *etter* at man har begynt å bruke dem. Hvis det er slik som Kjetil Steinsholt hevder, at leken leker med spilleren (Steinsholt, 1999, s. 146), så er spilleren utsatt for lekens egen makt overfor spilleren i betydning at dette er så spennende og gøy at man bare må spille videre. Det betyr at ens normale vurderinger og sperrer mot å betale for ting er svekket. Hvis spillene er konstruert slik at disse tilbudene om å kjøpe saker og ting er en integrert del av spillet, og de møter spilleren mens man spiller, blir man utsatt for en påvirkning til å kjøpe ting man egentlig ikke trenger. Dessuten er det å måtte kjøpe noe for reelle penger inne i en ikke-reell spillverden et slags utilbørlig innbrudd i spillverdenen fra utenverdenen, som dels kan ødelegge leken (fortryllesen brytes) og dels forlede spilleren til å tro at kjøpet er virtuelt og like fantasifullt som spillet selv, mens det altså har høyst reelle konsekvenser. Dette er desto mer betenkelig jo yngre de er som utsettes for slike valg. Bjørkeng sier at dette et stykke på vei er foreldrenes problem som ikke har kontroll over barnas pengebruk (Bjørkeng, 2011, s. 103), men jeg ser ingen grunn til å frita spillprodusentene for ansvar. Det er tross alt de som legger til rette for salg av slike ikke-reelle produkter, og som har den direkte reelle gevinsten av salget.

Behovet for motmakt

Når makt kan brukes til å oppnå urimelige fordeler på bekostning av andre, og særlig når det er barn involvert, bør denne makten balanseres med en motmakt. Forbrukerorganisasjoner og forbrukervern er relevante i forhold til kommersielle varer som dataspill er. Nettstedet *Barnevakten.no* er et eksempel på et slikt forsøk på å være foreldrenes talerør og rådgiver i forhold til barn og media. Man kan imidlertid stille spørsmålsteget ved hvor effektiv *barnevakten.no* er som motmakt. Deres hovedfokus synes å være rådgivning overfor foreldre basert på tester av dataspill m.m.. De sier riktignok at de har "god dialog med mange av de store medieaktørene", og at denne dialogen "fører ofte til både små og store justeringer".¹⁵⁵ Dialog er vel og bra, men helt og holdent basert på at man får spillprodusenten i tale, og at denne finner det gagnlig og er villig til å foreta disse justeringene.

Mer maktutøvelse burde man kanskje forvente hos offentlige tilsynsinstitusjoner som Barneombudet, men søker man på "dataspill" på Barneombudets nettsider,¹⁵⁶ er det første som kommer opp, en henvisning til Barnevakten.no og til Medietilsynet. Går vi til Medietilsynet, finner vi under dataspill også der først og fremst en rådgivning overfor foreldre, blant annet om den før nevnte PEGI-merkingen. Tilløp til motmakt finner vi under oppslaget "Lovregulering".¹⁵⁷ Det starter med at dataspill ikke er lovregulert, men at Straffelovens § 382¹⁵⁸ bør kunne brukes overfor vold i

155 <http://www.barnevakten.no/om-oss/>

156 <http://www.barneombudet.no/sokeresultat/?q=dataspill>

157 <http://www.medietilsynet.no/no/Dataspill/Lovregulering/>

158 "Med bøter eller med fengsel inntil 6 måneder eller med begge deler straffes den som utgir eller frambyr til salg eller leie eller på annen måte søker å utbre film, videogram eller lignende der det i underholdningsøyemed er gjort utilbørlig bruk av grove voldsskildringer" (Straffeloven, 2012).

dataspill. Det er uttrykket "videogram eller lignende" i § 382 som man mener fanger opp dataspill. Spillet *Grand Theft Auto 3* ble politianmeldt i 2002 (NTB, 2002-01-17), men saken ble henlagt. Anmeldelsen førte til store debatter i etterkant der svært mange forsvarte disse spillene sett fra voksne spilleres side og ut fra deres opplevelse av spillene (VG Nett, 2002-01-18). Anmeldelsen og oppstusset førte til at salget av spillet gikk kraftig opp (VG Nett, 2002-01-04). Debatten var et slags folkelig ekko av den faglige uenigheten blant psykologer om de voldelige spillenes farlighet (se kapittel 6.1). Ingen dataspill er rammet av denne loven så langt.

Nå spør det om det virkelig er voldsinnholdet i noen dataspill som er den største etiske utfordringen. I eksemplet om *Habbo* var det økonomisk utnyttelse av mindreårige som jeg påpekte som det problematiske, noe som det antagelig vil være lettere å få konsensus om er utilbørlig, enn virtuell vold i spill som er anbefalt kun for voksne.¹⁵⁹ Sicart drøftet jo nettopp *Grand Theft Auto*-spillene og fant at det etter hans vurdering faktisk fantes en slags etisk kvalitet der til tross for voldsinnholdet.

Det ligger mye makt i penger. Det vil si at hvis man kan påvirke salget i retning av at man er villig til å betale for gode dataspill, men ikke for dårlige, vil det med stor sannsynlighet påvirke spillbransjen. En slik påvirkning kan skje indirekte gjennom de anbefalinger Barnevakten.no, Datatilsynet og Barneombudet gir om dataspill. I skolen og barnehagene ser man også en økende bruk av dataspill. Disse offentlige instansene bør kunne bidra til en slik påvirkning i retning gode dataspill. Da er det viktig at man snakker med en rimelig ensartet stemme, noe som igjen forutsetter gode vurderinger av dataspill slik at det er det beste man ber om, enten som støtte til eksisterende spill eller som støtte til utvikling. Hva som er et godt dataspill ut fra en etisk vinkling, er som jeg har vist, likevel ingen helt enkelt sak. Hvis man bare sjekker at noen isolert sett negative elementer er fraværende, har jeg så langt argumentert for at det er en for enkel framgangsmåte. Man må dypere inn i stoffet for å kunne konkludere. Det aristoteliske prinsippet om den balanserende dyd mellom overdrivende laster er et middel i så måte.

6.6.3 Spilledyden balanserer mellom fire laster

Kan det å spille være en dyd? Ved å bruke Aristoteles' påstand om at dyden befinner seg i balansen mellom for mye og for lite, altså mellom lastene, skal jeg argumentere for at det å spille er en dyd som ikke minst barn bør praktisere for å være i god balanse med andre og seg selv. I kapittel 3.1.4 der jeg presenterte dyden som en middelvei i balanse, stilte jeg også spørsmålet om dyden bare kunne forstås som en balanse mellom to laster, eller om det i gitte tilfeller ikke kunne være mer enn akkurat to laster i forhold til én dyd. Spilledyden, som jeg vil kalle den, mener jeg er i en slik posisjon at forholdet mellom lastene er mer komplekst enn at det er et enkelt forhold mellom to laster og én dyd. Dyden kaller jeg **spilledyden** som står mellom for lite spilling og for mye spilling eller spilling med gal innstilling. Jeg vil argumentere for at spilling er både godt, rett og nødvendig, og følgelig mister man noe verdifullt hvis man spiller for lite. Jeg vil beskrive to ulike tilstander av for mye spilling eller feil innstilling til spillingen. Slik sett balanserer spilledyden mellom

159 PEGI-merkingen for slike er "18" og har følgende forklaring: "Aldersmerkingen for voksne gjelder når volden når et nivå som gjør det til en skildring av grov vold og/eller inneholder innslag av visse typer vold. Grov vold er vanskeligst å definere, siden det i mange tilfeller vil dreie seg om subjektive oppfatninger, men kan generelt sett defineres som voldsskildringer som kan få seeren til å føle avsmak." <http://www.pegi.info/no/index/id/348/> lastet ned 11.12.12

ytterpunkter der to av dem kan beskrives som konkret overdrivelser med negative konsekvenser, mens underdrivelsen må beskrives indirekte med hva man taper av egenskaper i forhold til å praktisere spilledyden i den rette balansen i midten.

Spilling som trening i sunn personlighetsutvikling

Både Huizinga og Bateson refererer som vi har sett, til lek hos hundevalper og apeunger som en simulering av voksne dyrs mer alvorlige aktiviteter. Huizinga påpeker også lekens eldgamle tilstedeværelse i den menneskelige kultur. Vi kan også observere hvordan barn i dag leker simuleringsleker som en forberedelse til voksenlivet. En rekke spill er simulering av virkelige aktiviteter. Det er derfor åpenbart at lek og spill har en funksjon i å øve oss i å møte virkelige hendelser, så langt det lar seg gjøre. Moderne flysimulatorer er et eksempel på dette. Disse brukes som en metode for å trene opp piloter uten at det får fatale konsekvenser dersom de skulle gjøre en alvorlig feil.

Også på det relasjonelle plan gir spill en viktig trening, særlig hvis spillet ledsages av god veiledning. Spilling gir nemlig erfaring i å vinne og å tape, samtidig som tap og vinning skjer på et liksomplan som i første omgang ikke påvirker virkelighetsplanet, såfremt man da ikke spiller med gevinster tilhørende det virkelige livet.¹⁶⁰ Spill består av en eller flere prosesser (veier) mot ett eller flere (del)mål. Målet er tilsynelatende å nå det definerte spillemålet først eller best på en foreskrevet måte, som er forskjellig for hvert spill (eller hver sport). Min tese som jeg vil begrunne i det følgende er at spilledyden består i den rette balansen mellom veien og målet. *For lite er å spille for lite* og dermed mister spillings erfaringer av å tape og vinne. *For mye er å overbetone målet* ved å ta spillet for alvorlig.

Siden de fleste spill spilles av flere personer, er det en konkurranse mellom spillerne om å nå sluttmålet. For dataspill kan spillprogrammet selv innta motspillerens plass.¹⁶¹ Det er i utgangspunktet uklart hvem som når målet først, og hvordan de ulike hindringene eller oppgavene underveis løses, gjerne i direkte konkurranse eller nærkontakt med andre spillere. I dette ligger det innebygget en spenning i spillene som er noe av spillets innebygde drivkraft, og som er det som oppleves som attraktivt. For at spillet skal oppleves meningsfullt for spillerne, må alle følge spillets regler, og spillerne bør ha en rimelig mulighet for å vinne. Er det stor forskjell på forutsetningene spillerne har for å nå målet, vil spillet lett oppleves som uengasjerende av dem som har små sjanser. Spillet blir da lett en pliktøvelse, og lekens frivillighetskarakter tapes lett, såfremt man ikke finner selve prosessen interessant nok til å ville spille. Like viktig for å bevare meningen med spillingen som å spille under like vilkår, er at spillerne følger det man i sportspill kaller "fair play". Loland¹⁶² og McNamee har gjort et viktig arbeid om fair play som vi må se nærmere på (Loland & McNamee, 2000).

160 Spill med reelle gevinster bryter med Huizingas kjennetegn #5 om at det ikke skal være forbundet med materielle interesser. Slike spill svekker derfor lekaspektet ved spillet. Leken utraderes helt dersom innsatsene er konsekvensrikt høye. Da kan man ikke si at "det var bare lek", for det vil være å lure seg selv siden effekten vedvarer utenfor leken.

161 Man kan også spille mot seg selv ved at man sammenligner sin prestasjon mot tidligere prestasjoner man har gjort. Dette forutsetter at spillet har et valueringsystem som gjør sammenligning mulig.

162 Sigmund Loland er professor ved Norges Idrettshøgskole og disputerte i 1989 med avhandlingen "Fair play i idrettskonkurranser: et moralsk normsystem" (Loland, 1989).

Med utgangspunkt i begrepet rettferdighet (justice) skjelner Loland og McNamee mellom ulike formelle goder og byrder som styrer spillet i form av poeng, mål, sett, rangering av deltagerne og så videre. Fordeling av dette er regulert i spillets regler. Likevel er dette av underordnet betydning i forhold til det de kaller "experiential values" (s. 68-69) som kommer av glede, engasjement og usikkerheten på hvem som vinner. Det de kaller byrder og goder, er det jeg har kalt mål. De opplevde verdier er det jeg kalte veien mot målet. Loland og McNamee knytter dette til aristotelisk *praxis* i den betydning at skal man ha utbytte av sporten, må den utøves. Det er i utøvelsen at de erfarte verdiene oppleves, men skal sporten være fair, må alle deltagerne også delta med den hovedhensikt å ville vinne.¹⁶³ Her skjelner de mellom "internal goods" som inkluderer både selve prosessen og det å ville vinne, mens "external goods" er fordeler som måtte komme av å vinne, slik som prestisje, status, medaljer og premier. Sportens erfarte verdier henger bare sammen med de interne godene og kan ikke oppleves hvis man ikke spiller med fair play. Den som jukser, er opptatt av de eksterne godene og mister de interne. Dette leder fram til følgende definisjon av det de kaller "norm of fair play":

If voluntary engaged in sporting games, keep the ethos of the game if the ethos is just and if it includes a proper appreciation of the internal goods and the attitude of playing to win!
(Loland & McNamee, 2000, s. 75).

Lekens frivillighet er grunnlaget for fair play, og skal man være med på leken, så må man følge den interne etikken (ethos of the game). Den interne etikken må være rettferdig (just), altså at det er rimelig like konkurransevilkår for deltagerne. Det som driver spillet framover, må være rimelig attraktivt slik at man vil delta, men spillerne må også strebe etter å vinne, for konkurranseelementet er en vesentlig del av de fleste spill. Er konkurransen ujevn, blir også spillet lett kjedelig og uengasjert.

I forhold til det jeg skisserte innledningsvis om veien og målet som to forskjellige ting, så innfører Loland og McNamee en litt annen forståelse av hvor grensen mellom vei og mål går. De inkluderer selve det å vinne som en del av veien, mens det jeg kaller mål, da blir de eksterne godene. Disse kan i gitte tilfeller også oppnås uten fair play, det vil si ved juks.

Fair play slik Loland og McNamee beskriver det, vil jeg kalle den ideelle balansen i spilledyden, for dette kan uten videre overføres til spill i sin alminnelighet, ikke bare atletisk sport. Det man oppnår ved å delta i spill der man konkurrerer om å vinne, er at man får erfaringer med hvordan man takler situasjoner med både å vinne og å tape, og samtidig å bevare gode relasjoner til sine medspillere. Man spiller for å delta i spillet og for å oppleve de indre godene, samtidig som man prøver å vinne på en fair måte, uten å jukse. I dette ligger et etisk oppdragelsesmoment i det å la være å jukse selv om man skulle få mulighet til det. Nettopp fordi dette skjer i spill, kan man erfare hvordan det er å fungere i en konkurransesituasjon uten at det får direkte konsekvenser for virkeligheten. Spill er en testarena for livet. Det å lære å forholde seg til andres seier over en selv, og egen seier over andre, og samtidig bevare et godt forhold til disse, er en viktig lærdom for livet. Derfor er det viktig med spill allerede i barndommen, slik at denne erfaringen kommer tidlig.

For at dette skal lykkes, er det også viktig med veiledning til rett sted og rett tid, slik at man oppmuntres og korrigeres til å tåle å tape uten å bli mismodig, og tåle å vinne uten å bli hovmodig.

163 "The predominant norm is «play to win!»" (Loland & McNamee, 2000, s. 73).

Veiledning er viktig ikke minst ved dataspill som for mange spills vedkommende kan spilles alene, uten andre mennesker til stede. Ved analoge spill som nesten utelukkende spilles sammen med andre, er det nettopp dette samspillet som gir muligheten for korrigerende inn mot den ideelle balansen. Men mange dataspill er online spill, slik at man faktisk spiller sammen med andre da også. Det gis mulighet for korrigerende fra andre spillere i slike flerbrukerspill også, men påvirkningsmuligheten er langt svakere ved at kommunikasjonen ikke skjer direkte med full bredde av kommunikasjonskanaler som blikk, gester, tale og om nødvendig fysisk kontakt. Online spill kan også involvere andre spillere man slett ikke kjenner utenom gjennom spillingen.

For lite spilling vil føre til at man mister denne erfaringen. Lasten er altså fraværet av å være i den riktige balansen mellom vei og mål. Den kan antagelig oppnås på annet vis, men hvorfor la være å benytte seg av en måte å trene på som er så grunnleggende nedlagt i kulturen? Dataspilling går i så måte inn i en svært lang tradisjon. Her flyttes bare spillet til et nytt medium, men bevarer alle sine opprinnelige trekk. Denne oppøvelsen i å tåle seier og nederlag er heller ikke avhengig av spillets etiske kvalitet ellers. Effekten er knyttet til spillingen som sådan, og til at det veiledes slik at fair play og relasjonsstyrking oppmuntres. Veileder har også en oppgave i å legge forholdene til rette slik at veien og prosessen, de indre godene i spillet, er vel tilpasset alle spillerne, slik at de opplever det Loland og McNamee beskriver som "proper appreciation of the internal goods" (s. 75).

Den motsatte lasten er i og for seg ikke for mye spilling, men at man **overbetoner målet**. Også det å vinne kan overbetones, selv om Loland og McNamee lar det tilhøre de interne godene. Hvis det aller viktigste blir alltid å vinne, enten det fører til eksterne goder i tillegg eller ikke, og det er viktigere enn selve spillet (veien), kan det skape dårlige relasjoner til medspillere. Man kan også tenke seg at det fører til at man bare søker arenaer der man har stor sjanse til å vinne. Det kan man igjen tenke seg fører til at man er villig til å jukse, siden fair play som er en del av veien, ikke verdsettes i og for seg. Målet helliger da middelet.

Man kan også tenke seg at disse to lastene faller sammen på den måten at hvis man bare søker spill man vinner i, og så opplever at man ikke vinner, så vil man slutte å spille. I moderat utgave har vel de fleste av oss både tenkt og sagt at "jeg vil ikke spille det spillet, for jeg taper bare". I stedet for overmotet drives man over i **mismotet** i forhold til spill. Dermed slutter man å spille, og mister den positive gevinsten beskrevet over ved å være i den rette balansen mellom å ville spille for spillets egen skyld og det å ville vinne.

Disse beskrivelsene av hva som skjer psykologisk, er mine antagelser og må i tilfelle bekreftes eller avkreftes av empirisk forskning. Min oppgave her har vært å se for seg mulige konsekvenser ved å anvende Aristoteles' prinsipp om den gylne middelvei.

Lek og spill i skapelsens tjeneste

En annen positiv begrunnelse for å leke og spille finner vi i kulturens generelle oppvurdering av leken. Huizinga plasserer, som vi har sett i kapittel 6.4.1, leken sentralt i den menneskelige kultur, og gjenfinner leken i en rekke sentrale institusjoner, altså i voksenverdenen. Han tenderer til å gjøre alt til lek, men er også bevisst en slik mulig overvurdering av leken. I avslutningskapitlet

i *Homo Ludens* må han imidlertid drøfte det som de danske¹⁶⁴ oversetterne har gitt overskriften "Legeelementets uundværlighed" (Huizinga, 1963, s. 214). Han knytter an til Platon som sier at mennesket er skapt til å være Guds leketøy, og til motsetningen mellom lek og alvor. Alvoret er nødvendig, men det er ikke lykke i det. Man kommer heller ikke langt nok med en logisk utforskning av fenomenene, fortsetter Huizinga. Han sier det ikke direkte, men det synes å ligge nær at det som mangler i utforskningen, er nettopp leken. Han sier at "Alt er forgjengelighet"¹⁶⁵ må byttes ut med "Alt er lek" (s. 215). Han har beveget seg inn på teologisk mark, og fortsetter med å parafasere Ordspråkene 8.30-31 om visdommen som leker for Guds ansikt og med menneskebarna. Alvor er alvorlig, men ved å løfte leken opp til det guddommelige gjør han også leken viktig, uten at han dermed vil kalle den alvorlig. Men lek og alvor svinger sammen, sier Huizinga, i evige bølgegang. Men der logikken forsvinner i denne bølgegangen, fordi den ikke helt evner å avdekke fenomenene fullt ut, plasserer Huizinga etikken i stedet, slik vi så det på slutten av kapittel 6.4.1. Han har dermed gitt en kulturell og teologisk begrunnelse både for lekens viktighet og for dens nærhet til det guddommelige.¹⁶⁶

Matematikeren Alan Bishop, som henviser til Huizinga, hevder på grunnlag av tverrkulturelle undersøkelser at lek er en universell grunnleggende matematisk aktivitet (Bishop, 1988, s. 43). En grunnleggende egenskap hos en matematiker er modelltenkning, det vil si å *tenke seg det som ikke er, som om det er*. Dette er grunnleggende også i fantasileken. Den lekende går inn i en lekvirkelighet som er annerledes enn den gjengse virkeligheten, og skaper der akkurat hva man vil, som om det er, og dette tenkte finnes dermed i leken.

Dette berører det teologiske poenget med Visdommen som skapelsesmiddel i Ordsp. 8.30-31.¹⁶⁷ I skapelsesberetningen frambringer Gud skaperverket ved sin tale (Gen. 1). Visdommen leker, og er Guds bygningsmann (Ordsp. 8). Barn leker, og lekverdenen blir til for den som leker. Ideer skapt i lek og leklignende mentale tilstander kan en dag bli til virkelighet i de kreatives hender. Lek kan slik sett ha store faktiske konsekvenser i virkelighetens verden. Lek i den digitale virtuelle verden er slik sett ikke noe annerledes, men man har til en viss grad mulighet til lettere å prøve ut fantasier virtuelt enn uten digitale hjelpemidler. Så på spørsmålet om det ikke er like greit å la være å spille, så er svaret benektende. Det å spille er en del av den allmenne kulturelle dannelsen, og det er en viktig måte å stimulere skaperglede og skaperevne på.

164 Den nederlandske teksten har ikke overskrifter på det nivået.

165 Dette er et ekko av Forkynneren 1.2. selv om Huizinga ikke gjør den referansen eksplisitt.

166 Huizinga starter boken med "Leg er ældre end kultur" (Huizinga, 1963, s. 9), og slutter med at "Alt er lek". Startfasen kunne nesten vært byttet ut med "I begynnelsen var leken", som gir en assosiasjon til Johannesprologen (Joh. 1.1) om at i begynnelsen var Ordet (logos). Siden Huizinga selv trekker fram bibelmateriale på slutten av boka, kan det være på plass med en kommentar og videretenkning i dette sporet. Det er nemlig et slektskap mellom Johannesprologen og det Huizinga selv siterer fra Ordspråkene 8.23+30-31 om visdommen (LXX: *sofia*) som oldkirken leste som en Kristusprofeti (Skarsaune, 1988, s. 24): "i begynnelsen ... var jeg bygningsmann hos ham. Jeg var til glede for ham dag etter dag og lekte stadig for hans ansikt. Jeg lekte på hele hans vide jord og hadde min fryd i menneskebarna" (NO 78/85).

Hvis vi holder dette sammen med det på mange måter beslektede avsnitt hos Paulus i Kolosserbrevet 1.16 om den preeksistente Kristus som alt er skapt ved, ser vi at som bygningsmann hos Gud Fader lekte han foran hans ansikt, slik at lek og skapelse ses på som nært beslektede fenomener, ja kanskje som at det å skape og det å leke går opp i hverandre.

167 Se fotnote 166.

For mye dataspilling kan gi spilleavhengighet

Dataspilling kan, som jeg har redegjort for i kapittel 6.1, gi spilleavhengighet. De mest pessimistiske overslagene går ut på at henimot 10 % av ungdommen i industrialiserte land har en slik avhengighet. Dette er dermed opplagt en last i balanseregnskapet. Analoge spill synes ikke å føre til den grad av spilleavhengighet, selv om det også finnes, gjerne knyttet til pengespill. Samtidig har jeg angitt to grunner for at spill er viktig, men det er underordnet om det er dataspill eller analoge spill. Slik sett kan dataspilling innebære en større risiko enn analoge spill. Bør vi av den grunn likevel ikke anbefale bruk av dataspill sidene godene kan oppnås ved analoge spill? Dette er høyst sannsynlig en tapt strategi all den stund dataspill allerede finnes i rikt monn i barn og unges omgivelser. Nå er heller ikke spilleavhengighet en nødvendig følge av dataspilling. Risiko er ikke det samme som at det uønskede faktisk skjer. Oppgaven må derfor heller være å demme opp for overdrivelsen ved dataspilling. Dette er da en del av dannelsesoppdraget til foreldre, foresatte, barnehage og skole.

Den modige spiller

Dette temaet kan også drøftes under synsvinkelen hva som kjennetegner den modige dataspiller. Dermed kan vi beskrive lastene som den feige og den dumdristige spiller har. Den **feige** vil da kunne tenkes som den som ikke tør spille, for eksempel fordi man frykter å tape, det vil altså si det samme som at man blir mismodig fordi man overbetoner målet man ikke når. Å våge å tape i spill vil mange anse som en god ting. Personer som ikke takler å tape i spill, anses ikke som gode medspillere, nettopp fordi de gjør leken til for mye alvor. Det å trene på å tape i spill, for dermed å ha erfart dette i spill før man erfarer det i det virkelige livet, er i det minste nyttig som en del av livskunsten.

Den **overmodige** spiller er den som tar unødige sjanser og dermed høyst sannsynlig også går på en rekke tap som kunne vært unngått. I samspill med andre vil dette også være en person man helst ikke vil ha med i spill. Vedkommende kan tenkes å bli anklaget for å ødelegge spillet ved at det avsluttes for tidlig, og ved at andre dras med i tapene. Det er altså relasjonelle grunner for at den overmodige spilleren kan ses på som uønsket.

Spilledyden i midten mellom fire laster – en oppsummering

Jeg har gitt to positive grunner for at barn bør spille spill. Det er samtidig indirekte beskrivelse av to laster av typen "for lite", nemlig at man går glipp av det positive ved å spille. De kan formuleres som laster slik:

- Ved å spille for lite eller ikke i det hele tatt, taper man den muligheten for personlighetsutvikling som spill gir, nemlig det å lære seg å takle seier og tap uten at det ødelegger forholdet til medspillere eller til en selv.
- Ved å spille for lite eller ikke i det hele tatt, taper man den muligheten som spill byr på til å utvikle sin fantasi og kreativitet ved å teste ut ting innenfor en liksomverden.

Lasten "for mye" kan beskrives som en motvekt til disse, selv om en av beskrivelsene kan

formuleres på egne ben uten å måtte innpasses i et strengt balanseskjema. Den aristoteliske balansemodellen er derfor ikke nødvendig for å kunne få fram disse synspunktene, men har likevel bidratt til dette:

- For mye spilling kan føre til at man blir den overmodige spilleren som søker å vinne for enhver pris, og at man kan komme til å ta uærlige metoder i bruk fordi et nederlag for all del må unngås. Dette fører lett til et dårlig forhold til medspillere, noe som igjen kan føre til at man stenges ute fra et spillefellesskap.
- For mye spilling i den forstand at man blir helt fortapt i spillets fantasiverden og vil være der mest mulig, er spilleavhengighet med alt det medfører av fravær fra andre ting som ikke bør forsakes, samt at man er blitt bundet av noe utenfor en selv som man ikke har noen etiske forpliktelser overfor.

6.6.4 Ønskede karakteregenskaper

Under denne dydsetiske synsvinkelen ville det her vært naturlig å drøfte hva slags karakter som er egnet. Mye er beskrevet i avsnittet om fair play i kapittel 6.6.3. Dette henger imidlertid så tett sammen med spørsmålet om dannelsesstrategier for barnehagen som krever at jeg tar med vurderingen ut fra Løgstrups metafysikk. Jeg kommer derfor tilbake til spørsmålet om karakteregenskaper i kapittel 6.8.1 mot slutten av dette kapitlet om dataspilling.

6.7 Anvendelse av Løgstrup

6.7.1 Dataspillenes estetikk trigger tilbakeholdenheten

I Løgstrups modell for kultur og historie trekkes **sansningen** fram som en neglisjert erkjennelsesform. Via estetikken kan sansningen, sammen med tilbakeholdenheten, likevel fungere som et etisk korrektiv overfor en forståelse som overbetones når den tar sine direktiver fra behovet og erobringen.

I dataspill er det sanselige viktig. Spillprodusentene har utnyttet datamaskinens grafikkapasitet til det ytterste, og fungerer dermed som en pådriver overfor datamaskinindustrien om stadig å levere kraftigere maskinutrustning for å komme enda litt lenger i realistisk grafikk. Jo nærmere dataanimasjonen skal komme virkelighetens verden visuelt, jo mer datakraft trengs det. I senere år har man kommet svært langt i virkelighetsnære animasjoner.

Løgstrup hevder at estetikken kan stå i tilbakeholdenhetens tjeneste. Gjør den det for dataspilling? Man vil kanskje tenke at det ikke er tilfelle. Jo bedre simuleringen av virkeligheten blir, jo mer farlig blir den nettopp fordi den er så virkelighetsnær. Jeg vil likevel argumentere for at Løgstrup har rett. Jo mer realistisk animasjonen blir, jo mer vil empatien kunne trigges. Den indre spilletikken er for en stor del styrt av spillets regler og opplegg, men ikke bare. Den må også være styrt eller trigget av det som de sanselige virkemidlene formidler, og når de er virkelighetsnære, så trenger sannsynligvis den ytre etikken gjennom i større grad enn den ville ha gjort ved en primitiv grafikk. Hvis vi bruker Schousboes bilde om delvis permeable membraner (se kapittel 6.4.3), vil

en animasjon som til forveksling ligner på det vanlige livet, også gjøre at det vanlige livets etikk lettere trenger inn til der spillet skjer. For vi tåler vel lettere virtuelle drap og ødeleggelser jo mindre realistiske de framstår rent sanselig? Er ikke det erfaringene fra TV også? Vi tåler å se reportasjer fra krig og vold så lenge man ikke går for nært inn på og slipper å se enkeltmenneskers lidelse. Skal krigen håndteres følelsesmessig, må den holdes på en viss avstand. Dårlig grafikk i dataspill fungerer avstandskapende i forhold til den ordinære virkeligheten, mens realistisk grafikk minsker denne avstanden.

Mot dette kan det hevdes at denne effekten også kan føre til at man blir empatisk avstumpet. Man blir for eksempel vant til å se vold i dataspill, og er den realistisk animert, så vil den føre til det motsatte av det Løgstrup hevder, men fortsatt i tråd med Schousboes bilde, ved at det er spilletikken (som kanskje gjør drap til en dyd) som vinner over dagligdagsetikken (der drap slett ikke er en dyd). I stedet for at den ytre etikken skal få gjennomslag på bekostning av den indre etikken på grunn av den sanselige realismen, så går det motsatt vei. Men gjennomgangen av det empiriske materialet omkring effekten av medie vold (kapittel 6.1) viser at en slik sammenheng er omstridt, om den fins i det hele tatt. I tilfelle gjelder en slik kausal sammenheng bare for noen få. De fleste som spiller dataspill, tar svært sjelden skade av det eller blir voldelige, selv om de bruker spill med voldelig innhold. Alt tyder derfor på at en slik uønsket effekt er unntaket.

Disse betraktningene er først og fremst teoretiske, og bør om mulig underbygges med empirisk materiale. Hvis vi antar at dette holder, så er en stigende grad av animasjonsrealisme bare en fordel sett fra et etisk ståsted, i den forstand at den ytre etikken da har større gjennomslag inn i spillets verden.

Hvis vi anvender Løgstrups betraktninger om **forståelsen**, kan de brukes i forhold til kognitive aspekter ved et dataspill, slik som reglene og spillfortellingen. Hvis grafikken er dårlig, blir forståelsen dominerende i forhold til sansningen fordi grafikken i mindre grad bidrar til oppfattelsen av hva som er den virtuelle spillvirkeligheten og den indre spillrasjonaliteten. Men selv da kan man oppfatte situasjoner i spillet som er etisk problematiske ut fra en ytre dagligdagsetikk, slik jeg beskriver det i tilknytning til det tekstbaserte dataspillet *LambdaMoo* i neste kapittel. Grafikk er derfor ingen nødvendig betingelse for at ens vanlige etiske bevissthet skal få gjennomslag for hva som skjer i spillet. Likevel vil de mulige etiske utfordringene ha færre virkemidler å bli utløst av ved dårlig eller fraværende grafikk, enn ved spill med en god grafikk. En primitiv grafikk kan nettopp styrke en oppfattelse av at det som skjer av etisk problematiske ting i spillet, vurdert utenfra, slett *ikke* har noe med utenforvirkeligheten å gjøre. Dermed svekkes også den utvendige etikkens sjanse til å påvirke den innvendige etikken. Skal tilbakeholdenheten få være et korrektiv, må den altså triggeres enten ved en bevisst etisk refleksjon ut fra mer abstrakte forhold, noe som er krevende og lite trolig at særlig små barn kan mestre, eller også ved at vi sansemessig er mest mulig "i" situasjonen. Særlig overfor barn er derfor god grafikk og realisme viktig for at den empatiske drivkraft skal settes i spill innenfor spillverdenen.

6.7.2 Det skamløse i dataspill

En viktig mekanisme i tilbakeholdenheten er i følge Løgstrup å ha "skam i livet", som er det motsatte av skamløshet:

Totalt umenneskelig er derimod skamløsheden, fordi den enkelte i den ikke viger tilbake for noget som helst.

Skam i livet får vi af, at der er liv og væsener, ting og fænomener, der ikke er vore. Til vor gunst er de her, uafhængige af os. Tilbageholdenen er grundet i, at vi er omfattet af, hvad der er unddraget vor magt. Den lader der være plads til at tage imod, hvad der er os fremmed. Det magtudbrud der er skamløshed i, vil ikke finde sig i, at noget som helst skulle være til, der er uafhængigt af os og som opretholder os (Løgstrup, 1984/1995, s. 53).

Skam er et begrep som er vanskelig å anvende i vår tid der alle skal realisere seg selv og markedsføre seg selv. Likevel er evnen til å skamme seg en viktig egenskap i møte med omgivelsene. Skam er som følelse noe negativt vi helst vil være foruten. Men det å *kunne* oppleve skam er likevel etisk sett verdifullt. Det er i balansen mellom å kunne skamme seg og å ikke ville oppleve skam fordi den smerter, at det ligger en etisk drivkraft til den gode gjerning som går fri av skammen, men ikke av evnen til å føle skam. Løgstrup knytter i sitatet skammen til "liv og væsener, ting og fænomener, der ikke er vore". Lever vi på god avstand fra disse tingene som ikke er våre, så reduserer det også muligheten for å måtte skamme seg. Men da lever vi sannsynligvis også et ganske risikoløst, passivt og tilbaketrukket liv. Løgstrup setter opp en balanse mellom å ta og å få, i forhold til det som er oss fremmed, det som ikke er vårt. Tilbakeholdenheten skal hindre oss i å ta, men ikke i å få. Det viser konteksten sitatet er hentet fra. Umiddelbart forut i Løgstrups tekst (Løgstrup, 1984/1995, ss. 50-53) er det Don Juans skamløse forbruk av kvinner han drøfter. Lenger fram er det vår skamløshet overfor naturen det gjelder (s. 54). Disse tingene (medmennesker, naturen) er til vår gunst, sier Løgstrup, og de er uavhengige av oss. Deri ligger det en mulighet og en risiko. Vi har mulighet til å kunne *få*, men det er en risiko for at vi heller vil *ta*. Tilbakeholdenheten skal sikre balansen. Det å få, er i denne sammenheng å få noe til forvaltning. God forvaltning er å bruke, men ikke forbruke; å ha skam i livet og ikke opptre skamløst. Skamfølelsen, det vi si evnen til å skamme seg, er derfor det psykologiske middel tilbakeholdenheten bruker for å holde oss i balansen. Spørsmålet om skamfølelsen er noe medfødt eller noe tillært, lar jeg bli stående ubesvart. Poenget her er at skamfølelsen er en legitim del av vår psyke, og dermed også det vi kan betegne som en del av vårt etiske sanseapparat. Evnen til å skamme seg, når det er passende, tilhører dermed vår dagligdagsetikk.

I forhold til lek og spill tilhører skamfølelsen dermed den ytre etikk (se kapittel 6.4.4). Hva om spillets regler og system utfordrer oss til nettopp å handle skamløst? Er det greit å opptre på én måte i spillet siden det ikke får noen konsekvenser i virkeligheten, og på en annen måte i virkelighetens verden fordi den samme væremåten der ville være skamløs? Ingen blir vel krenket i et dataspill?

Hvorfor skulle man ville eller ha behov for å opptre skamløst i det hele tatt? Det virker som det er en del av det menneskelige nettopp å ville erobre. Framfarenheten er skamløshetens motpol, og til en viss grad også en legitim motpol, for ellers overlever vi ikke. Det å dekke behov og erobre er i Løgstrups modell i orden innen visse grenser. Uten aktiv innsats for å dekke basalbehovene overlever vi ikke, og deler av naturen må brukes i dette øyemed. Vi bruker også hverandre i et arbeidsgiver–arbeidstakerforhold, og det er til beggees fordel. Men det er grenser også i den relasjonen fordi det ligger makt i det å være arbeidsgiver. Og balansen mellom å ha makt og å bruke den utilbørlig er en skjør balanse. Vi skal og kan bruke hverandre, men ikke forbruke. Dette reflekteres av Kant i hans kategoriske imperativ om ikke å bruke den andre *bare* som middel. Vi

har altså et driv i oss i retning av å ville ta til oss, men dette drivet har altså en etisk grense som må balanseres med et motdriv eller motmakt. Den sitter i oss som evnen til å skamme oss over å ha vært for invaderende. Det er derfor viktig at denne evnen ikke ødelegges eller svekkes, men holdes på det balansenivået der behov og erobring reguleres av tilbakeholdenheten.

Påstanden over om at ingen blir krenket i dataspill, er heller ikke sann i sin alminnelighet. Ved flerbrukerspill spiller man ikke bare mot en maskin, men også mot andre spillere. I mange flerbrukerspill opptrer spillerne i form av avatarer, det vil si ved personlige spillfigurer som er styrt av spillerne og som representerer dem. Vil skamløs atferd fra en avatar overfor en annen avatar være skamløst også vurdert utenfra? Ja, det finnes det klare empiriske eksempler på. En mye omtalt virtuell voldtekt som skjedde i 1993 (Søraker, 2010, s. 22) er beskrevet av en som opplevde dette som tilskuer i dataspillverdenen *LamdaMoo* (Dibbell, 1998/2007). En spiller klarte å utvikle et verktøy som kunne ta kontroll over avataren til en annen spiller, og fikk denne til å utføre ufrivillige seksuelle handlinger med den kontrollerende avataren. Spillere har ulik holdning til sine avatarer. Noen er følelsesmessig og identitetsmessig nært knyttet til sin avatar, mens andre har et langt mer distansert forhold til sin representasjon. Derfor kan man ikke bare avfeie en slik hendelse med at dette skjedde ikke i virkeligheten og at ingen dermed ble egentlig krenket. *LamdaMoo* var den gang rent tekstbasert, altså uten grafikk. Julian Dibbell som observerte hendelsen, og eieren av den avataren som ble voldtatt, opplevde dette som noe mer enn bare en teksthendelse i liksomverdenen. Dibbell skriver om den krenkede avatareieren at "she was surprised, to find herself in tears – a real-life fact that should suffice to prove that the words' emotional content was no mere fiction" (Dibbell, 1998/2007, s. 15). Hvor mye sterkere ville ikke en slik hendelse bli opplevd dersom det i tillegg var en realistisk grafikk? Eller kanskje kunne grafikken nettopp bidratt til at overgriperen hadde vegret seg i tide?

Et beslektet aspekt som gjelder dataspill til forskjell fra tradisjonelle spill, er at man kan spille via Internett med personer man ikke ser annet enn gjennom spillfigurene, eventuelt gjennom tilhørende teksting. Det betyr at man er sansemessig helt eller delvis avgrenset fra hverandre som spillere. Den tilbakeholdenheten som sansningen gir næring til overfor medspilleren, får dermed ingen næring i et internettspill. Ut fra denne løgstrupske teori vil derfor vilkårene for at tilbakeholdenheten skal tre i funksjon, være dårligere enn om spillerne hadde sittet overfor hverandre og kunnet se hverandre, høre hverandre, ta på hverandre. Faren er da til stede for at man behandler hverandre kun ut fra spillet og spillefigurenes univers og indre etikk. Tilfellet som Dibbell henviser til ovenfor, er et indisium på at så også er tilfelle. Et annet eksempel på hvordan teknologien kan bli et hinder for normal oppførsel mellom mennesker, er de utallige nettdiskusjonene man finner på Internett for tiden. Der kan ytringene stedvis være så rå og krenkende at det er vanskelig å tenke seg at noe lignende ville skjedd mellom mennesker om de hadde stått ansikt til ansikt med hverandre.

Kan skamfølelsen bevares intakt selv om man utøver skammelige handlinger i et spill? Eksempelet med *LamdaMoo* viser at årsak-virkning-kjeden ikke bare går fra realitet til spill og ikke omvendt, slik antydnet i kapittel 6.4.2. Matt McCormick drøfter omtrent det samme spørsmålet i artikkelen "Is it wrong to play violent video games?" (McCormick, 2001). Han mener at aristotelisk dydsetikk, med sitt langsiktige karakterbyggingsprosjekt, vil advare mot slike virtuelle handlinger nettopp fordi de gjelder en selv og dermed forsterker uønskede vaner og disposisjoner man måtte ha

(McCormick, 2001, s. 285). Sicart drøfter McCormicks artikkel, og selv om han finner den både nyansert og godt begrunnet, er han likevel uenig i McCormicks generelle utsagn om at voldelige dataspill er til skade for ens moralske karakter (Sicart, 2009, s. 13). Sicart mener som nevnt i kapittel 6.3, at det å måtte utføre virtuelle etisk utfordrende handlinger kan være etisk skjerpene, men han medgir at det i tilfellet *Grand Theft Auto* "is only suitable for mature audiences" (s. 105). Sicart har altså også en grense for hva han kan være med på innenfor spillet, og samtidig bevare sin moralske integritet intakt.

Det vi kan ta med oss positivt fra Sicarts mer nyanserte forståelse av forholdet mellom ytre og indre etikk, er at det gis spillsituasjoner som skjerper vår etiske refleksjon ved å stille oss overfor etiske valg innen spillet, at slike valg har en verdi i seg selv, og at disse valgene kan utprøves bedre innenfor en spillvirkelighet enn i virkeligheten på grunn av de manglende konsekvensene. Dette forutsetter imidlertid at spilleren i utgangspunktet har opparbeidet seg en så tydelig etisk bevissthet at slike valg oppfattes som nettopp etiske utfordringer. De må ikke være noe man ureflektert glir inn i på erobringens skamløse vei. At førskolebarn skulle ha opparbeidet tilstrekkelig med etisk bevissthet for å tåle slike etiske utfordringer er derimot tvilsomt, siden det å bygge en moralsk karakter er et langsiktig prosjekt. Under dannelsesprosessen synes det nettopp viktig å kunne vise med eksempler hva det vil si å *ikke* være skamløs.

Løgstrups spørsmål om hvorvidt atferden er skamløs, er altså et relevant spørsmål overfor det som skjer i et dataspill. Foregår spillet mot andre spillere, er faren for å krenke andre spillere til stede, rett og slett fordi andre spillere ikke bare er spillere styrt av spilllets indre etikk, men også mennesker for hvem en ytre etikk slår gjennom. Når og under hvilke omstendigheter den ytre etikken påvirker den indre, er ikke uten videre gitt, fordi den faktiske motspilleren har sin individuelle historie og konstitusjon, men kanskje er nettopp det som har med skamløshet å gjøre, et område der man bør være varsom. "Dette er bare et spill" er aldri en blankofullmakt til å gjøre hva som helst i spillet.

6.8 Avsluttende om dataspilling

6.8.1 Konkrete anvendelser i en barnehagekontekst

Hva slags dannelsesstrategier man bør legge opp til etter denne diskusjonen, kan fordeles på tre områder: 1) barnehagens bruk av dataspill som del av den pedagogiske virksomheten, 2) barnehagens rolle som veileder for foreldre og foresatte når det gjelder barnas bruk av dataspill, 3) påvirkning av spillprodusenter og lovgivere med tanke på å utvikle etisk gode dataspill og legge hindringer i veien for dårlige spill. Jeg vil i det følgende komme med noen begrunnede ideer om hvordan dette kan settes ut i livet.

Dataspill i barnehagens pedagogiske virksomhet

Jeg har anført to grunner for at barn ikke bare *kan* spille spill, men at de også *bør* det. Og siden dataspill åpenbart er noe som fenger, er det ingen grunn til ikke å bruke disse.

Den viktigste grunnen for å bruke spill er oppøvelsen i balansen mellom vei og mål, slik at man

oppøver god sportsmannsånd og lærer seg både å tape og å vinne på en måte som ivaretar både andre mennesker og en selv. Til det kreves veiledning, og barnehagens pedagogiske ramme er et utmerket sted for nettopp dette. Det viktigste elementet her er veilederen og ikke selve spillet, så i og for seg kan dette gjelde for ethvert spill.

Den andre grunnen for å spille, er **øvelse i etikk**, men det setter krav til spillets oppbygging, slik at det tilrettelegger for etiske utfordringer tilpasset spillernes alder og ressurser (vidt forstått). Dette er et vanskeligere prosjekt siden det stiller krav til dataspillet. Barnehagen må orientere seg i tilbudet av dataspill, og på et dypere plan enn det PEGI-merkingen angir. En sentral vurdering av dataspill ut fra slike etiske kriterier finnes foreløpig ikke. Dette er noe den enkelte barnehage må sette seg inn i på egen hånd, hvilket er krevende.

En tredje oppgave for barnehagen er å hjelpe barna til å **bli nøkterne dataspillere** i den betydning at dataspill ikke tar for mye plass i livet. Spilleavhengighet må unngås. Et samarbeid med foreldre og foresatte om dette synes å være nødvendig, da det neppe er en oppgave barnehagen, og senere skolen, kan gjøre på egen hånd, ut over å gi barna en generell veiledning.

Andre tiltak

De følgende praktiske tiltakene handler ikke om selve dannelsen, verken prosessen eller målet, men er likevel nyttige med tanke på rammevilkårene for digital etisk danning.

Forebygging av spilleavhengighet er en viktig fellesoppgave for barnehagen, foreldre og foresatte. Mange foreldre og foresatte er klar over problematikken, men kan trenge faglig støtte fra barnehagen, mens for andre foreldre og foresatte kan det være snakk om å informere om faren for avhengighet ved for mye spilling. Det er viktig at barnehagen og hjemmet snakker med samme stemme i sin veiledning og tilrettelegging overfor barna.

Et annet område som egner seg for samarbeid, er valg av dataspill som barna kan bruke. Å sette seg inn i og orientere om PEGI-merkingen er et minstemål av hva man bør gjøre. Ideelt bør man også komme dypere i vurdering av dataspill, men som vi så, er dette et ennå lite utviklet område.

Påvirkning av spillprodusentene

Barnehagens tilgang på dataspill er helt avhengig av hva slags spill som lages. Det gjør at man i utgangspunktet er prisgitt spillprodusentene. For kommersielle spillprodusenter vil hva man tror er salgbart være avgjørende på hva slags spill man utvikler. Forbrukere har derfor makt i den grad de kan styre salget ved etterspørsel og gjennom hva man ikke kjøper. Jo flere som slår seg sammen og opptrer ens over for spillprodusentene, jo større gjennomslag for krav vil man kunne påregne. Skal man lykkes med dette, må man altså organisere seg.

En alternativ, eller en tilleggsstrategi, er om man har tilstrekkelig økonomisk ryggrad til å bestille spill etter bestemte kriterier. Enkeltbarnehager og barnehagesammenslutninger har neppe slik økonomisk kraft, men det offentlige kan ha det.

6.8.2 Et aristotelisk-løgstrupsk stykke dataspilletikk

Lekforskningen viser at man kan snakke om en indre etikk i spill som er styrt av spilllets fortelling og interne regelverk og belønningssystem. Den kan ofte avvike fra en ytre dagligdagsetikk. Denne motsetningen er opphav til mye av debatten om dataspill, særlig om voldsspillene. Dataspilling har alle de kjennetegn ved seg som den tradisjonelle leken har. Ser vi på dataspillet som et digitalt leketøy, er det et par viktige tilleggsaspekter som er relevante i en etisk vurdering, nemlig avansert grafikk som gjør spillene virkelighetsnære i sitt visuelle uttrykk, og flerbrukerspill ved hjelp av datanettverk, som gjør at de faktiske spillerne er fysisk atskilt fra hverandre.

Fra en løgstrupsk synsvinkel er det positivt at avansert grafikk gir virkelighetsnære framstillinger av det som skjer i spillet. Empati skal da lettere kunne oppstå overfor det som skjer i spillet ved at den ytre etikken lettere oppfattes som relevant når det som framstår på skjermen, ser ut til å tilhøre den vanlige virkeligheten. Tilbakeholdenheten henter mye av sitt stoff fra sansningen, mener Løgstrup, og når sansningen er virkelighetsnær, bidrar den til at den ytre etikken får gjennomslag. En intakt tilbakeholdenhet og empati vil også veilede spilleren til å forlate spill der den ytre etikken kommer i for stor motsetning til den indre etikken i spillet.

Derimot er det negativt at dataspill som spilles av flere over datanettverk, gjør at de faktiske spillerne ikke ser hverandre. Det kan lett føre til en forråing av handlinger spillfigurene utfører, nettopp fordi det sansemessige korrektivet knyttet til hvordan de andre spillerne oppfatter spillet, er fraværende. Lekteorien viser at det er raske overganger fra lek til ikke-lek, slik at det som oppfattes som "bare lek" av en spiller, kan oppleves som krenkelse av andre spillere.

En aristotelisk vinkling legger vekten på de positive sidene ved spilling i sin alminnelighet. Det ene er hva man særlig som barn taper ved ikke å spille, nemlig trening i det å takle medgang og motgang på et område som ikke har konsekvenser for den egentlige virkeligheten. Det andre er spillene som en mulighet for å teste ut fantasi og kreativitet på en liksomarena. Dataspilling og datasimulering kan by på helt andre muligheter for eksperimentering enn det man kan oppnå uten den digitale teknologien. Det dydige er altså å bruke spill og dataspill, særlig for barn, men det finnes også her overdrivelser og underdrivelser. Underdrivelsene består i tap av de godene som spilling gir. En åpenbar overdrivelse er når man blir spilleavhengig og ikke har kontroll lenger med hvor mye man spiller, noe som kan føre til en rekke personlige problemer. En annen overdrivelse er at man legger for mye i tap og seier i dataspill, slik at man i overdreven grad overfører disse erfaringene til den vanlige virkeligheten.

Alt i alt kan vi si at det aristoteliske materialet jeg har anvendt legger grunnlaget for at spilling er bra, med visse unntak for de tilfeller der man faller ut av den gode balansen. Aristoteles gir oss altså først og fremst hjelp til å fokusere på spilleren selv, og dermed på dennes mulighet for å nå *eudaimonia* i og ved spilling. Løgstrups vinkling gir oss mest hjelp til å vurdere interaksjonen mellom spillet og spilleren, og dermed også hvordan denne interaksjonen påvirker karakterdannelsen til den som spiller.

7 Internett

It is the thesis of this book¹⁶⁸ that society can only be understood through a study of the messages and the communication facilities which belong to it; and that the future development of these messages and communication facilities, messages between man and machines, between machines and man, and between machine and machine, are destined to play an ever-increasing part (Wiener, 1954, s. 16).¹⁶⁹

Digital fotografering og dataspill er to viktige arenaer der digitale verktøy brukes. Dette er digitale verktøy som kan brukes som de er, uten å være knyttet til et datanettverk, samtidig som noen av mulighetene og utfordringene forsterkes ved at disse verktøyene knyttes til Internett. Spredning av digitale bilder som kan skade andre mennesker, forutsetter et spredningsverktøy, og i så måte er Internett både uovertruffent og det mest åpenbare valget. Samtidig innebærer Internett flere muligheter og utfordringer ut over det som digitale bilder (og videogrammer) og dataspill over nett medfører. Det å være knyttet sammen med et digitalt nettverk innebærer en fundamentalt ny samværs- og kommunikasjonsmåte som vi er de første til å oppleve. Dette er helt nytt for oss. Vi har ingen referanser fra fortiden til å hjelpe oss. For å forstå barns forhold til Internett og hvordan de skal forberedes til en sunn bruk av nettet, må vi først drøfte fenomenet Internett i sin alminnelighet.

7.1 Internett som teknologi

Fjernforbindelse med andre er derimot ikke nytt for oss. Vi har hatt elektrisk telegrafi siden midt på 1800-tallet, og telefoni siden slutten av 1800-tallet, selv om telefonen slett ikke var noe folk flest hadde tilgang til, før ut på 1960-tallet. Digital mobiltelefoni kom i 1992 i Norge, omtrent samtidig med at Internett begynte å bli allment tilgjengelig.

Det nye med Internett som kommunikasjonsform er først og fremst at kapasitet og tilgjengelighet har økt betydelig. *Hva* som kan formidles, er også utvidet i forhold de eldre teknologiene. Utviklingen på det digitale området skjedde i omtrent samme rekkefølge som på det før-digitale området, med tekst først, så lyd, stillbilde og film. Lyd og stillbilde kom omtrent samtidig på Internett, mens levende bilder først er blitt utbredt på Internett det siste tiåret. Kinofilm og TV var også ikke-digitale forløpere til dagens digitaliserte versjoner, men i motsetning til telegrafi og telefoni som startet som kommunikasjon mellom enkeltpersoner, var lyd (radio) og bilde (film og TV) enveis masseutsendelser. Internett har et stykke på vei overtatt for masseutsendelsene, men muliggjør også kommunikasjon med både lyd, bilde og levende bilder mellom enkeltpersoner (for eksempel *Skype*). Tekst har likevel holdt seg svært godt også i den digitale tidsalder, og danner kjernen i det som skjer i sosiale medier, selv om de siste skudd på stammen enten begrenser tekstens lengde (*Twitter*) eller primært formidler andre modi (*Instagram*: bilder).

Den såkalte konvergeringen av digitale verktøy der mest mulig samles i ett verktøy, har pågått for fullt den senere tiden. En rekke forskjellige ting kan nå gjøres med mobiltelefonen, som egentlig

168 *The human use of human beings*. Førsteutgaven kom i 1950, og denne siterte teksten fra 1954-utgaven er identisk i begge utgavene.

169 Norbert Wiener, grunnleggeren av både "cybernetics" and "cyber-ethics", skrev denne "spådommen" 40 år før dette ble virkelighet med Internettets gjennombrudd i allmennheten.

har et misvisende navn. Egentlig er det en (i volum) liten datamaskin som man *også* kan telefonere med, i tillegg til å ta opp og videreformidle både lyd, bilde og levende bilder, samt å kunne "surfe"¹⁷⁰ på Internett. Alle tradisjonelle kommunikasjonsmodi er integrert i smarttelefonen: tekst, lyd, bilde og film.

At digitale verktøy er blitt allemannseie, kalles med rette en informasjonsrevolusjon. Det revolusjonerende går altså ikke på *hva* slags kommunikasjon som kan formidles (tekst, lyd, bilde, film), men *hvor mye* som kan formidles, *hvor mange* det når, *hvor raskt* det når ut, og *hvor svært lett tilgjengelig* det er. Dette innebærer også en informasjonsflom uten sidestykke i menneskehetens historie, på godt og ondt.

7.2 Noen generelle etiske utfordringer med informasjonsflommen

Det å være informert regnes normalt som et gode, og Internett tilbyr mye og variert informasjon som dermed vel også må regnes som et gode? Det kan imidlertid anlegges kritiske synsvinkler på denne informasjon, for eksempel:

- Sannhetsspørsmålet. Er informasjonen som formidles, sann i den betydning at den representerer virkeligheten i en eller annen forstand?
- Tilgangsspørsmålet. Tar informasjonen hensyn til privatlivets fred?
- Maktspørsmålet. Tilbys eller brukes informasjonen med den hensikt eller med den effekt at noen får utilbørlig makt over andre ved hjelp av informasjonen?
- Konsekvensspørsmålet. Er informasjonen som formidles, tjenlig ut fra hva det medfører for involverte parter? Hva gjør informasjonen med oss?

Disse synsvinklene kan kombineres. For eksempel kan det hende at det som formidles, er en løgnaktig framstilling (sannhetsspørsmålet) av en persons privatliv (tilgangsspørsmålet) som gir personen et dårlig rykte. Det kan igjen medføre at noen øver press mot denne personen (maktspørsmålet) til å måtte gjøre ting som man ellers ikke ville valgt å gjøre (konsekvensspørsmålet).

Jeg har allerede drøftet digitale bilder og dataspill. I spredning av bilder er det Internett som i hovedsak brukes. Det aspektet ved internettbruk er dermed drøftet i kapittel 5. Dataspilling på nett ble drøftet i kapittel 6. I denne siste hovedanalysen er det andre utfordringer ved Internett som vil være i fokus. Å svare på forskningsspørsmål 2 skal gi "mulighet for å nærme seg det aktuelle IKT-temaet med etiske vurderinger og andre faglige innspill på et litt bredt felt for å få en forståelse av hva IKT er med tanke på dette spesifikke temaet og hvilke etiske problemstillinger temaet skaper" (kapittel 1.3). Der er vi i den gunstige situasjonen at det finnes et omfattende og ferskt forskningsprosjekt på nettopp barns bruk av Internett (*EU Kids Online*), som vil utgjøre mye av materialet for belysningen av dette temaet.

170 Begrepet "surfing the net" ble brukt første gang i 1992 av Jean Armour Polly, på et tidspunkt antallet vertsmaskiner tilknyttet Internett på verdensbasis var 1 million (Holst, 2001, s. 533).

7.3 Muligheter og bekymringer

Det finnes både norske og internasjonale undersøkelser som forteller oss noe om barns bruk av Internett. De ulike forskningsrapportene er ikke alltid innbyrdes sammenlignbare. Bildet endrer seg også hele tiden. Hva som er korrekte tall i dag, vil neppe være det om et par år. Nedenstående vil derfor gi et midlertidig og ufullstendig tidsbilde av situasjonen, men likevel nok til at vi ser hvilken plass Internett har, eller vil få, i barns liv.

7.3.1 Tidlig start

Når barna begynner å bruke Internett, er ikke helt lett å få klarhet i. En *svensk undersøkelse* fra 2008 sier at 21 % av 3-åringene hadde brukt Internett og 51 % av 5-åringene. Blant 9-åringene var det over 90 % som hadde brukt Internett, og fra de er 11 år var det vanskelig å finne noen som aldri hadde brukt Internett (Findahl, 2010, s. 35). Samtidig viser den samme undersøkelsen at det er først ved omtrent 10 års alder at majoriteten av barna er blitt daglige brukere av Internett. *EU Kids Online* fra 2010 sier at gjennomsnittlig alder for "when child first used the internet", er 8 år for Norge og 7 år for Sverige (Livingstone, et al., 2011, s. 24 Figure 10). Denne opplysningen må imidlertid balanseres med opplysningen at "it seems likely, therefore, that the age of first use is dropping across Europe" (s. 24), det vil si at debutalderen er forskjellig for de ulike årskullene slik at den synker med stigende fødselsår. Materialet fra *EU Kids Online* er også tilgjengelig nasjonsvis (EU Kids Online, 2011). Ved å sammenholde dette norske materialet med *Norsk mediebarometer 2011* (Vaage, 2012) finner jeg et nominelt fall av debutalderen på 3,15 år i løpet av de 6 årene mellom 2004 og 2010. Men bare 1,18 år (=2 måneder årlig) av disse kan tilskrives andre årsaker enn bedret tilgang til Internett.¹⁷¹ I og med at 98 % av barnefamiliene i Norge i 2011 hadde Internett i hjemmet (Statistisk Sentralbyrå, 2011), vil det ikke kunne bli særlig bedre tilgang til teknologien enn slik den er nå. Et nesten lineært fall i debutalder med et halvår i året, slik *EU Kids Online* antyder, vil derfor ikke fortsette.

Medietilsynet gjorde en undersøkelse i 2012 som gir differensiert informasjon om barns internettbruk (Medietilsynet, 2012, s. 14):¹⁷²

- I gruppen barn fra 1-4 år bruker 2 % Internett daglig, 9 % noen ganger i uken, 6 % ukentlig, 11 % mer sjeldent, og 71 % aldri. Majoriteten av denne aldersgruppen bruker altså ikke Internett.

¹⁷¹ Beregningen er gjort slik: *EU Kids Online* oppgir debutalder på hhv 6,46, 7,63, 8,53 og 9,61 for aldersgruppene 9-10, 11-12, 13-14 og 15-16 år. Undersøkelsen ble gjort i 2010. Hvis vi for hver av disse årsgruppene trekker fra avstanden til debutalderen fra egen alder i 2010, finner vi hvilket år den aktuelle gruppen i gjennomsnitt debuterte. Det gir for de fire gruppene årene 2007, 2006, 2005, 2004. Det vil si at den faktiske debutalderen faller med omtrent et halvt år per år, siden hver aldersgruppe i beregningen omfatter to årskull. Nøyaktig er avstanden fra yngste til eldste gruppe 3,15 år. Norsk Mediebarometer har tall for tilgang til Internett i hjemmet for de samme årene 2004-2007: hhv. 66, 74, 79 og 83 %. Denne informasjonen kan vi benytte til å finne ut hvor mye debutalderen skyldes at man hadde Internett hjemme. Vi setter 2007 som referanseåret siden det er årstallet for når den yngste og dermed ferskeste gruppen debuterte. Det gir disse vektingsfaktorene: 1, 0,95, 0,89, 0,80, som gir debutalder for de tre eldre årskullene gitt at de hadde samme tekniske tilgang til Internett som 9-10-åringene hadde i 2010: 7,26, 7,60 og 7,64 år. Forskjellen på yngste og eldste årsgruppe er 7,64 - 6,46 = 1,18 år.

¹⁷² Tallene er hentet fra figur 9 som oppgir tallene i hele prosenttall. At en verdi oppgis til 0 %, sier derfor ikke mer enn at verdien bak er mindre enn en halv prosent. Antall undersøkte oppgis å være "ca 1500" (s. 2).

7.3.2

- I gruppen barn fra 5-8 år bruker 10 % Internett daglig, 33 % noen ganger i uken, 12 % ukentlig, 24 % mer sjeldent, og 22 % aldri. De som bruker Internett, er for denne aldersgruppen steget til å omfatte omtrent 75 %.
- I gruppen barn fra 9-12 år bruker 57 % Internett daglig, 32 % noen ganger i uken, 6 % ukentlig, 5 % mer sjeldent, og 0 % aldri. For denne aldersgruppen er altså majoriteten på Internett hver eneste dag, og i praksis er det ingen som aldri er der.

Medietilsynets tall fra 2012 og den svenske undersøkelsen fra 2008 er altså ganske samstemte om at det er rundt 10 års alder at internettbruken skjer daglig for halvparten av barna, samtidig er en sjettedel av 1-4 åringene på Internett ukentlig. Mellom disse to ytterpunktene, halvparten daglig og en sjettedel ukentlig, befinner 4-10 åringene seg. Utviklingen av bruken av Internett for 4-10 åringene, går fra å gjelde få til mange, og fra å være der sjelden til ofte. Det er en 5-10-dobling i løpet av omlag 6 år med hensyn både til tidsbruk og til hvor mange barn det angår. Grovt sett kan man si at det skjer en årlig fordobling fram til ungdomstiden i både omfang og antall. Å hjelpe barnehagebarna inn i gode internettvaner er derfor slett ikke å starte for tidlig. Man trenger ikke kunne lese og skrive for å kunne bruke Internett, selv om den ferdigheten selvfølgelig åpner opp for enda flere muligheter – og utfordringer.

7.3.2 Hva gjør barna på Internett?

Medietilsynets rapport fra 2012 inneholder mye stoff om hva barna gjør når de er på Internett:

Tabell 12 - Andel barn som bruker Internett ofte eller av og til

Aktivitet	1-4 åringer (%)	5-8 åringer (%)	9-12 åringer (%)
Spillsider på Internett	24	53	69
Søkemotorer	5	26	76
Sosiale nettsteder	4	10	55
Nyhetssider	4	5	25
Fansider	10	6	27
Nettbutikker	3	2	8
Chatteprogram	4	2	39
Internett som oppslagsverk	4	7	50
Videotjenester	63	49	76
TV-kanalers programtjenester	23	23	23
E-post	4	3	28
Musikktjenester	14	13	41
Internettsamtaler	18	18	29

Note. Tabellen er en sammenslåing av tall fra figur 17, side 22, i *Småbarn og medier 2012*. Dette er foreldrenes rapportering av hva de oppfatter at barna bruker Internett til hjemme. Figuren har fire forskjellige aktivitetsnivåer. Her er de to hyppigste kategoriene, «bruker ofte» og «bruker av og til», slått sammen. Det er dessverre ikke definert hva som menes med «ofte» og «av og til». Antall forespurte er 1184.

Dette er foreldrenes rapportering av barnas internettbruk. Vi må anta at for de minste barna er

mye av dette slikt som foreldre og barn har gjort sammen på Internett, for at 1-4 åringene bruker e-post, chatteprogram, nyhetssider, sosiale nettsteder, nettbutikk og Internett som oppslagsverk uten å kunne skrive og lese, må være en svært sjelden foreteelse. Derfor ser vi at andelen som bruker slike tjenester, også øker veldig når barna er i årsgruppen 9-12 år. At foreldre tar med barna på nettsteder der man trenger å kunne lese og skrive, er imidlertid en måte å introdusere slike ting for barna på sammen med en omsorgsperson. Tabellen viser også at typiske visuelle og handlingspregede Internettjenester er populære for alle tre aldersgruppene. At andelen for den eldste gruppen er høy på de fleste aktivitetene, henger godt sammen med konklusjonen fra forrige kapittel om at bruken av Internett øker voldsomt for 4-10 åringene. Økt bruk gir seg også utslag i at mange forskjellige tilbud tas i bruk. Tabellen viser at årsgruppen 9-12 år har rukket å opparbeide seg en bred erfaring med hva Internett er og kan brukes til. Forestillingen om at barna sitter bare innendørs og spiller dataspill, støttes ikke av disse tallene.

7.3.3 Bekymringer og utfordringer

Barn starter altså tidlig på Internett, og aktiviteten fordobles for hvert år, samtidig som aktivitetstypene blir mer mangfoldige med økt alder. Med dette følger også flere og nye utfordringer, noe som gjenspeiles hos foreldrene, barnehagepersonalet med flere. Tre forskjellige undersøkelser belyser dette: *Medietilsynets* fra 2012, *egget feltarbeid* 2009/10 og *EU Kids Online* opptatt sommeren 2010. Hva som bekymrer foreldre og andre, er et felles aspekt ved disse undersøkelsene.

Medietilsynet 2012

Medietilsynets undersøkelse av 1-12-åringers mediebruk, *Småbarn og medier 2012*, angir at 53 % av foreldrene har en bekymring for ett eller flere aspekter ved internettbruken til barna (Medietilsynet, 2012, s. 26-27). Bekymringen øker med alderen. Det er naturlig siden hvert enkelt barn da bruker mer og mer tid på Internett, og bruker det på flere måter. *Tabell 13* på neste side viser foreldrenes bekymringer satt sammen fra flere av tabellfigurene i undersøkelsen til Medietilsynet. Alle aldersgrupper og kjønn er slått sammen.

"1. (Ingen av alternativene)" må tolkes som at det er 47 % som ikke bekymrer seg, siden rapportens prosatekst sier at 53 % bekymrer seg. Det er altså omlag halvparten som bekymrer seg. Hvorfor den andre halvparten ikke bekymrer seg, sier undersøkelsen ikke noe om.

Jeg har føyd til tre kolonner til høyre. Det er min tolkning av ulike roller barnet har i forhold til de forskjellige bekymringene. Barnet kan utsettes for noe uønsket ("Offer"), eller barnet kan gjøre noe dumt som på et senere tidspunkt kan føre til at barnet utsettes for noe uønsket ("Dumt"), og barnet kan selv utsette andre for noe uønsket ("Utøver"). Foreldre har altså en nyansert forståelse av hva slags rolle barnet kan ha i det som de opplever som bekymringsfullt ved å slippe barnet ut på Internett. Det er ikke bare slik at verden er ond, mens mitt barn alltid har rett eller alltid er snill. De fleste er bekymret for hva som kan skje *med* barnet, men 1/3 tenker også at barnet kan komme til å gjøre noe dumt. Kan man gjøre noe dumt, så må det også finnes en mulighet til å unngå denne faren ved å lære å handle klokt. Noen foreldre tenker at deres egne barn selv kan komme til å bli mobbere, noe de anser som uønsket. Det finnes altså en utbredt forståelse blant foreldre om at barn trenger å lære å bruke Internett på en klok måte, det jeg kaller å bli digitalt etisk dannet.

Tabell 13 – Norske foreldres bekymring for barnets opplevelser på Internett

#	Bekymring	Andel foreldre i % som deler bekymringen	Offer	Dumt	Utøver
1	(Ingen av alternativene)	47			
2	Bli kontaktet av en voksen person som søker seksuell kontakt via internett	42	O		
3	Bli mobbet eller trakassert på internett eller mobilen	37	O		
4	Komme i kontakt med pornosider på internett	36	O		
5	Dele personlige opplysninger [på] internett	34		D	
6	Få seksuelle kommentarer via internett	29	O		
7	Opplive at andre publiserer uheldige/upassende bilder eller videoklipp av [barnet]	29	O		
8	Mobbe eller trakassere andre gjennom Internett eller mobilen	24			U
9	Dataspill rettet mot barn er for voldsomme	22 ¹	O		
10	Publisere uheldige/upassende bilder/ videoklipp av seg selv på Internett	21		D	
11	Møte noen i virkeligheten som han/hun først ble kjent med via Internett	18	O		
12	Benytte webkamera når han/hun chatter	8		D	

Note. Tallene er hentet fra Figur 18, 20 og 27 i Småbarn og medier 2012, men sortert etter det mest bekymringsfulle som nr. 1 og nedover. Ord i [] er lagt til av meg som en tolkning av hvordan det skal forstås. Teksten er ellers et direkte sitat fra figurene.

Note 1: Hentet fra figur 27 som nyanserer i hvilken grad de er enige i den angitte påstanden. Foreldre har svart på kategorien fra "helt enig" til "helt uenig" og "vet ikke". De angitte 22 % er slått sammen av 6 % "enig", mens hele 52 % svarer "både og" (Medietilsynet, 2012, s. 34).

Barnehagepersonalet om Internett og barn

Min egen feltundersøkelse gir kvalitative svar på hva slags utfordringer og muligheter barnehagepersonalet ser eller tenker seg. I flere av observasjonene inngikk internetttilgang som en del av aktiviteten, og spørsmål om internetttilgang ble derfor også tatt opp med personalet i intervjuet i etterkant, eller som en kommentar mens aktiviteten pågikk. Her følger noen av disse utsagnene fra personalet, referert og kommentert. Navnene som er satt på informantene er fiktive.

I en barnehage bestod dagens inneaktivitet blant annet av at barna kunne bruke en Internetttilkoblet maskin. Det samlet seg flere rundt denne, helst gutter. De brukte YouTube og det var musikkvideoer med artisten Michael Jackson de så på. Den av de ansatte som hadde ansvaret for denne aktiviteten, Ivar, kommenterte dette slik:

Nån av dem er veldig opptatt av det derre der. Sånn ting vi kun bruker når det er .. Det er nån som er veldig opptatt av dinosaura. Liksom da har vi en fin kilde å spinne litt videre på demmers interesse og ka dem er opptatt av akkurat no. Og no er dem fryktelig opptatt av han Michael Jackson. [Vi-#445]¹⁷³

173 Referanser til feltmaterialet er forklart i kapittel 1.8.2.

Den pedagogiske begrunnelsen for å bruke Internett synes her å være at barna har et engasjement for et tema. Da kan man gi rom for de muligheter som Internett gir, i dette tilfellet YouTube. Dette er en konkret måte å ta på alvor idealet om barns medvirkning.¹⁷⁴ IKT er dermed blitt et verktøy, og ikke et mål i seg selv. Internett framstår i dette eksempelet som en god mulighet til å nå andre mål.

Ivar hadde likevel et mer nyansert syn på hva Internett kunne brukes til i barnehagen. Bare et par minutter senere skjedde denne replikkvekslingen:

Ivar: I forhold til YouTube, ser jeg veldig mye problematikk. ... Der må du være med heile tida. ... Dem videoene som vi kika på, dem har æ vært innpå sjøl. ... Så æ vesst at dem var greie ting. Men hadde det stått noen ting som kanskje ikke hadde vært .. sånn sett normalt [?]¹⁷⁵ så hadde æ ikke kunnet gått inn på der .. for .. man veit jo aldri hva som kan dukke opp. ... Man må vær til stede heile tida når dem er inn på akkurat det derre der ja. .. Mm.

Jeg: Ja for YouTube vil jo også være et område der man i utgangspunktet ikke har kontroll i det hele tatt.

Ivar: Ja! Det er vel den plassen vi har minst kontroll i forhold til ungan, føler jeg egentlig. [Vi-#459-467]

Ivar var bekymret for at barna skulle komme til å se noe de ikke burde se. Hva det var, konkretiserte han ikke. Han løste dette ved å sjekke de aktuelle videoklippene på forhånd. Slik sett skaffet han seg en viss kontroll over hva Internett kunne by på, men full kontroll visste han at han ikke hadde. Ivar framstod på meg som en person som hadde mye generell IKT-kompetanse, og det var kanskje nettopp dette som gjorde at han sa "man veit jo aldri hva som kan dukke opp". Ivars metode med å kontrollere YouTube på forhånd krever to ting. Det ene er en kunnskap om hva som er de aktuelle barnas interessefelt, slik at han vet hva som skal sjekkes av alt som finnes på YouTube. Det andre er å ha tid til å foreta en slik forhåndssjekk. Internett er en lett tilgjengelig informasjonskilde med et stadig voksende informasjonsinnhold. Hva som finnes eller ikke finnes av videoopptak på YouTube i dag, kan godt være endret (helst utvidet) i morgen. Hva som kommer opp som forslag til andre videoer når en video avspilles, er også utenfor kontroll av brukerne, selv om de fleste er tematisk relatert til den som vises. Å forhåndskontrollere YouTube er derfor bare delvis mulig.

I en annen barnehage var en bærbar maskin plassert i barnas lekeareal. Kari var den ansatte som organiserte dette. I intervjuet med Kari etterpå kom vi inn på hvordan man der taklet uventet og uønsket innhold på nettsider:

Jeg: Men det med at de er på Internett, .. er det uproblematisk?

Kari: Nei, vi må jo vær til stede, da. Vi må følg med ka dem gjør. Og æ kan dessverre ikke nok om alle filtran vi har. For vi har en del sånn sikkerhetsgreier. ...

Jeg: For jeg så blant annet at når de startet så kom de jo tydeligvis inn på en sånn relativt ordinær

174 *Barns medvirkning* kom inn i Barnehageloven (§3) i 2005 og i Rammeplan for barnehagen i 2006 (kap. 1.5), Et eget temahefte for dette området ble også utarbeidet på initiativ fra Kunnskapsdepartementet (Bae, 2006). Begrunnelsen for å løfte fram barns medvirkning oppgis i Rammeplanen å være FNs barnekonvensjon, som "vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt" (*Rammeplan for barnehagen*, 2006, s. 13).

175 [?] angir at det her ble uttalt ett eller flere ord som ikke var gjenkjennbare.

nyhetsside, og det kan jo plutselig dukke opp .. sterke scener, for å si det slik, for et barn som altså tilhører. Nyheter er sånn.

Kari: Jada.

Jeg: Ulykker og krig og .. Men har dere noen erfaring med situasjoner hvor dere har måtte gripe inn?

Kari: Jaa.. Da har det vel vært slike situasjoner der dem sitt bare og trykker, og så ser æ og sier at ”Nå tror æ vi finn på noe å gjør. Ka har dokker lyst til hold på med?” Før det liksom har kommet så langt at de har kommet inn på ting som dem ikke treng å se. Men der vi har gått inn og styrt og sagt at ”Ka har dokker lyst til å hold på med nå?” Itj sant. Og funne. Ok lyst til å spill? Ja, men da finn vi et spill. [Bi-#2806-2813]

Strategien som Kari brukte, var en annen enn Ivars forhåndskontroll. Kari stolte på, eller i det minste håpet på, at tekniske løsninger, filtre, skulle kunne hindre at stoff som ikke passer for små barn, ville dukke opp på skjermen. Men hun stolte tydeligvis ikke helt på slike løsninger, for hun ante at når barna ”sitt bare og trykker”, så er det best å avlede dem i tide med å foreslå en antatt mer spennende aktivitet. Særlig i USA har det vært en debatt om innholdsfiltrering av Internett for å beskytte barn mot uønsket innhold. Det har medført flere lovframlegg. Noen er blitt avvist som grunnlovsstridige, andre er vedtatt. Dette belyses mer i kapittel 7.6.1.

En annen barnehage oppdaget plutselig at de trengte teknisk filtrering av Internett:

Styrer: Samtidig så fikk vi en overraskelse i dag at vi måtte legge inn noe filter på PC-an for at det er jo enkelte av ungan her som kan å skriv, ... Og da kan dem jo søk på det dem ønske. Og det dem kanskje har sett at store søsken har søkt på hjem, og sånne ting, og der .. og det var ikke bare festlig altså. ... Så da var det rett på med filter med en gang, i forhold til enkelte sida og sånn.

Jeg: Så det har dere ikke hatt før?

Styrer: Det har ikke vært noen problemstilling. Plutselig så er det en av ungan som står og taster inn lang setning, sant, og søk på forskjellig da.

Birger:¹⁷⁶ Altså, vi har hatt filtre i form av at de - at vi har gått til nettsidene de skal .. og skrevet inn adressen, mens .. det her er helt nytt, at de .. altså .. det også .. egentlig bra på en måte at det skjer her da. .. For det er et offentlig .. alt er synlig¹⁷⁷ det som skjer her da. Det går på mer sånn .. de barn forstår også etter hvert at på Internett så kan de søke også .. kommer frem ting.

Styrer: Og det er klart at det er viktig informasjon til foreldran og egentlig, at vi på en måte oppdager hva dem søker etter, så dem kan følge med ekstra hjem og, for det er klart at det er mye som kan foregå mens foreldran holder på å lage mat og sånt ja, og plutselig så sitter dem der. Det er jo ikke akkurat det .. en ønskesituasjon akkurat.

Jeg: Men er disse filtrene effektive?

Birger: Ja, altså .. akkurat nå la jeg bare inn et filter på søkesida, på Google. ... Det var nå på fredag at det var. Et barn skrev inn en setning som på en måte .. kunne få fram .. bilder. Og det gjorde det.

Styrer: Mm .. Så det er klart at det viser jo viktigheten av at de herre maskinan står, sånn veldig sånt tilgjengelig for alle i barnehagen samtidig som at det er voksenstyrt det som skjer .. tenker æ. Det er itj no' som dem hold på med for seg sjøl, det må være noen voksne der. [Ri-#3025-3039]

176 Birger (fiktivt navn) var en av promotørene for denne barnehagens IKT-satsing.

177 Han sikter antagelig til at dataskjermene var plassert lett synlig for alle barna.

Birger sa at de hadde et godt fungerende filter hele tiden, og det var voksne som var til stede og gikk inn på de nettsidene som skulle brukes. Men da slapp ikke barna helt til selv, og når de forsøkte seg på egen hånd, oppstod en situasjon som medførte at barnehagen måtte installerte en teknisk filtrering av utvalgte nettsider. Birger så imidlertid ikke på hendelsen som bare negativ. Datamaskinene på denne barnehagen var plassert med skjermene godt synlig på veggen i garderobene. Denne åpenheten mente Birger var bra. Det skjedde ikke bortgjemt, men åpent for alle. Da kunne flere se at man kunne få fram mye rart på Internett også. Birger sa det ikke direkte, men han antydte kanskje at slik er nå en gang internettvirkeligheten, og det er kanskje ikke så farlig at ungene oppdager det.¹⁷⁸

Styreren tenkte at foreldrene kanskje hadde mindre oversikt over hva barna gjorde på Internett hjemme. Hva barna kan få til på egen hånd, er noe foreldrene må informeres om, tenkte styreren. Barnehagen tenkes altså å ha en oppgave som en rollemodell vis à vis foreldrene også når det gjelder barn og Internett.

Teknisk filtrering av nettsidene var det flere barnehager som hadde, og da gjerne som del av det å være tilkoblet kommunens datanettverk. I en slik barnehage var det en av de ansatte som også hadde erfaringer hjemmefra:

Den utfordringa har vi fått hjem. Det fins ikke artig i det hele tatt. Det kjem ei etterslepsside en periode, inntil vi fikk satt noe .. æ vet ikke ka som gjorde det. Vi fann vel ikke ut det heller, men det kom et etterslep med nakne damer og diverse som ikke var noe artig i det hele tatt. Det har vi ikke opplevd her [i barnehagen]. [S1i-#3207]

Dette gjorde at man i denne barnehagen ikke lot barna være alene på Internett: "Og det er jo sånn vi har sagt også, at hvis det sitt unga og spill, så sitt det en voksen der og. Sitt det unga på nettet så sitt det en voksen der og." [S1i-#3213] En annen ansatt ved samme barnehage kombinerte det å være på Internett sammen med barna, med metoden fra den første refererte barnehagen, nemlig å se gjennom innholdet på forhånd. Det forutsetter stram regi, og her var da også voksenstyringen stor ved at det var de ansatte som skrev inn nettadresser og brukte søkemulighetene.

Oppsummert: En del av barnehagepersonalet jeg intervjuet bekymret seg over hva barn kan komme over på Internett av uegnet innhold. De fleste var lite klare på hva dette som er uegnet egentlig var, bortsett fra en avdelingsleder som snakket om "nakne damer og diverse som ikke var noe artig i det hele tatt." Det er rimelig tro at dette "diverse" dreiet seg om pornografisk innhold. Tiltak mot upassende innhold var enten at man forhåndskontrollerte nettstedene man ville bruke,

178 Selv gjorde jeg nedenstående kommentar til disse replikkene (#3025 og #3039) i forbindelse med transkripsjonen. Det var i forbindelse med dette intervjuet i desember 2009 at tanken om mentale filtre, resiliens (se fotnote 196) og digital dannelse av barn begynte å ta form.

"At barn kommer inn på internettsider som ikke egner seg for aldersgruppen eller kanskje ikke for noen, er et kjent problem. Tiltak kan drøftes, og de kan være av praktisk/teknisk art, men kan dannelse være et bedre virkemiddel, det vil si at man lager seg et filter i hodet? I hvilken grad kan og bør voksne beskytte barn mot Internett-inntrykk? Kan man immuniseres mot søppel? Eventuelt når er tiden inne for dette? ... En del av filtrene vil være at voksne er til stede, og i en barnehagesammenheng vil det både være mulig og sikkert nødvendig. Men likevel gjenstår spørsmålet om hvordan gi en dannelse som gjør at dette fungerer for barna utenfor barnehagens beskyttende boble også? For hvis andre har beskyttet dem, og de slippes ut (og det gjør de jo) uten å ha lært seg selvbeskyttelse, så er man enda mer sårbar enn om man opplevde vanskelige ting allerede mens man var sammen med voksne om det."

at det var de voksne som betjente maskinene ved skifte av nettsteder, eller at man var på Internett sammen med barna for å kunne avlede raskt dersom noe uønsket skulle komme fram på skjermen. I alle disse tilfellene var strategien rettet mot hva voksne kunne gjøre for å beskytte barn. Unntaket var Birger som synes å antyde at barn kunne lære noe av å møte internettvirkeligheten slik den er. Dette kan være en mer interessant strategi som jeg ønsker å drøfte mer i dette kapitlet.

EU Kids Online

EU Kids Online er en stor kvantitativ undersøkelse gjort i 25 EU/EØS-land under ledelse av The London School of Education and Political Science (LSE).¹⁷⁹ 25142 barn i alderen 9 til 16 år ble intervjuet i 2010 med tanke på disse utvalgte risikofaktorene ved bruk av Internett (Livingstone, et al., 2011, s. 5):

- Pornografi
- Mobbing
- Mottak av seksuelle meldinger
- Kontakt med mennesker man ikke kjente ansikt til ansikt ("contact with people not known face-to-face")
- Ansikt-til-ansikt-møte med mennesker man så langt bare hadde hatt internettkontakt med ("offline meetings with online contacts")
- Mulig skadelig brukergenerert innhold
- Misbruk av persondata

Den undersøkte aldersgruppen var barn fra 9 til 16 år. De er minst 4 år eldre enn de eldste førskolebarna. Undersøkelsen dekker derfor ikke direkte de yngste barnas forhold til de nevnte risikofaktorene. Desto viktigere er undersøkelsen for å forstå den IKT-virkeligheten førskolebarna kommer til møte få år senere i livet. I et langsiktig dannelsesperspektiv er 4 – 10 år fram i tid ikke mye. Siden IKT er blitt en så dominerende del av hverdagen også for barn, er dette noen av de viktigere utfordringene barna møter når de begynner å kunne lese og skrive. Det er derfor relevant å se nærmere på de risikofaktorene *EU Kids Online* løfter fram, og i hvilken grad det er fare for at risiko fører til faktisk skade. Undersøkelsen henter fram hva slags strategier barna selv bruker for å møte de ulike utfordringene. Dette er viktig med tanke på et dannelsesprogram der forholdet

179 EU Kids Online-prosjektet er stort anlagt med eget nettsted (www.eukidsonline.net) der man kan finne en rekke delrapporter og populærvitenskapelige framstillinger. Dataene fra innsamlingene er gjort offentlig tilgjengelig på prosjektets nettsted, og er tilgjengelig land for land, som for Norges del (2011) også innebærer oppdeling i ulike landsdeler for noen av spørsmålene. Det norske materialet består av 1019 undersøkte barn.

De viktigste publikasjonene knyttet til dette prosjektet er i mai 2013 et forarbeid *Kids Online* (Livingstone & Haddon, 2009), hovedrapporten *Risk and safety on the internet* (Livingstone, et al., 2011), *Final recommendations for policy, methodology and research* (B. O'Neill, Livingstone, & McLaughlin, 2011) og en bred drøfting i *Children, Risk and Safety on the Internet* (Livingstone, Haddon, et al., 2012). Sammenfatninger på enkeltlandsnivå finnes i rapporten *National Perspectives* (Haddon & Livingstone, 2012, Norge ss. 47-48).

til Internett ikke bare skal avhenge av voksnes strategier, slik informantene fra feltarbeidet mitt synes å mene at det dreide seg om, men der det er vel så viktig å bygge robuste og empatiske barn. Hvordan eldre barn oppviser slike beskyttelsesstrategier, gir *EU Kids Online* innblikk i.

En sammenstilling av alle utfordringene og hvor mange som har erfart disse, gis i Tabell 14. Tallene gjelder for alle de 25 deltagende nasjonene.

Tabell 14 - Risikofaktorer i *EU Kids Online*¹

	Aldersgrupper, år				
	9-10 %	11-12 %	13-14 %	15-16 %	Alle %
1. Sett seksuelt bildemateriale ² på Internett de siste 12 måneder	5	8	16	25	14
2. Har mottatt stygge eller skadelige meldinger på Internett de siste 12 måneder	3	5	6	8	6
3. Sett eller mottatt seksuelt relaterte meldinger på Internett de siste 12 måneder	-	7	13	22	15
4. Noen gang hatt kontakt på Internett med noen som man aldri har møtt ansikt til ansikt tidligere	13	20	32	36	30
5. Noen gang oppsøkt noen ansikt til ansikt som man første gang møtte på Internett	2	4	9	16	9
6. Har kommet over en eller flere typer mulig skadelig brukergenerert innhold de siste 12 månedene ³	-	12	22	29	21
7. Har erfart ett eller flere tilfeller av misbruk av personlige data de siste 12 måneder	-	7	10	11	9
<i>Erfart ett eller flere av det ovennevnte</i>	<i>14</i>	<i>33</i>	<i>49</i>	<i>63</i>	<i>41</i>
8. Har agert stygt eller med skadelige meldinger på Internett de siste 12 måneder	1	2	3	5	3
9. Sendt eller lagt ut seksuelle meldinger av en eller annen art på Internett de siste 12 måneder	-	2	2	5	3
<i>Gjort en av disse tingene</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>8</i>	<i>4</i>

Note 1: Oversettelse av tabell 62 på side 134 i *Risk and safety on the internet* (Livingstone, et al., 2011). Nummereringen 1-9 er min.

Note 2: Hva som regnes som seksuelt bildemateriale som samtidig er uønsket (siden det oppfattes som en risiko), er både alders- og situasjonsavhengig. Dette henger sammen seksualitetens tvetydige funksjon i menneskelivet, fra noe både nødvendig og svært ettertraktet, til årsak til de alvorligste krenkelser og overgrep. Seksuelt bildemateriale drøftes inngående i kapittel 7.6.

Note 3: Med dette menes blant annet hatefullt innhold, anorexi/bulimi-sider, selvskading, rusmidler o.l. Det er angitt 21 % i tabellen. For Norge er tallet det dobbelte: 42 % (Livingstone, et al., 2011, s. 99)

Vi ser av tabellen at andelen som har opplevd risikosituasjoner, øker med alderen, fra 14 % av 9-10-åringene til 63 % for de eldste. Dette henger for en del sammen med økt bruk av Internett ettersom man blir eldre, men antagelig også fordi man gjennom disse årene prøver de nye mulighetene som Internett gir. Risikofaktor nr. 8-9 skiller seg ut ved at barnet her er den som påfører andre risiko, det jeg i Tabell 13 markerte som "Utøver". Faktor nr. 2 er en følge av nr. 8, og nr. 3 av nr. 9. Siden det ikke er en 1:1-relasjon mellom mobber og mobbeoffer, kan tallene i tabellen ikke brukes til å si noe sikkert om det er jevnaldrende som mobber, eller om det også er eldre barn eller voksne.¹⁸⁰

180 Det er ikke mulig av tallene i tabellen å si noe om hvor stor denne gruppen er med ikke-barn som er mobbere. Tallene sier at 6 % mobbes og 3 % av barna mobber. Da kunne man tenke at 3 % av barna

EU Kids Online bruker begrepet "harm" om det uønskede man kan oppleve på Internett eller som en følge av det. I dette legger de et subjektivt mål knyttet til om barnet opplevde noe som plagsomt (bothered). I intervjuene var spørsmålsstillingen "for example, [something that] made you feel uncomfortable, upset or feel that you shouldn't have seen it" (Livingstone, et al., 2011, s. 45).¹⁸¹ For sensitive spørsmål var det alltid mulig å svare både "vet ikke" og "vil ikke svare", men få brukte "vil ikke svare". I tillegg til spørsmål knyttet til spesielle risikofaktorer, ble barna spurt om de i løpet av de siste tolv månedene var plaget av ett eller annet på Internett, og om det var ting på Internett som de trodde andre på deres egen alder ville bli plaget av. Til det svarer 85 % av norske barn at de tror andre plages, og 19 % sier at de selv er plaget.¹⁸² Tilsvarende tall for alle europeiske barn er hhv. 55 % og 12 %. Norske barn opplever seg altså som mer utsatt enn gjennomsnittet i Europa. Rapporten om nasjonale perspektiver kommenterer dette med at Norge er klassifisert som et "high risk, high use"-land (Haddon & Livingstone, 2012, s. 47).

Nå er det å forvente at høy aktivitet også gir høy risiko. Kjører man en bil 200 000 km på 10 år, vil de fleste uten videre si at man da har dobbel så stor sjanse for å bli utsatt for en risikabel trafikksituasjon, som om man kjører bare 100 000 km på de samme strekningene. Risiko henger nøye sammen med eksponering, men ikke bare. Kjørestil og varsomhetsgrad vil også påvirke hvor ofte man er i en risikosituasjon. Den som kjører bil mye, vil også opparbeide seg mer erfaring i å takle vanskelige situasjoner. Dette har forsikringselskapene tatt konsekvensen av ved å kreve høyere forsikringspremie dersom bilen skal kjøres av unge bilførere.

Det er rimelig å tro at en slik sammenheng mellom erfaring som bilkjører og risiko også gjelder for bruk av Internett. Vandoninck, d'Haenens og Segers diskuterer dette på bakgrunn av dataene fra *EU Kids Online* (Vandoninck, d'Haenens, & Segers, 2012) i en drøfting av hva slags strategier barn bruker når de opplever ubehagelige ting på Internett. Forfatterne angir tre responstyper: fatalistisk, kommunikativ og proaktiv.

Fatalistisk respons betegner i følge forfatterne den strategien der man håper at problemet forsvinner av seg selv, eller der man slutter å bruke Internett for en stund. Dette er en strategi der man egentlig ikke gjør noe aktivt selv. Det å holde seg borte fra Internett mener forfatterne er et dårlig valg fordi barna mister de godene Internett gir, og de mister muligheten for å bygge opp motstandsstrategier. Det er særlig de yngste, barn med lav sosioøkonomisk bakgrunn og barn med

mobbes av ungdommer over 16 år og voksne, siden 3 % + 3 % = 6 %. Men dersom hvert barn som mobber, mobber to andre barn, er hele forskjellen på 3 % og 6 % forklart. Det er faktisk ganske trolig at en som mobber, gjør det mot flere, slik at andelen av mobbere som ikke er barn, kan synes å være ganske liten. Men man kan legge den motsatte tankegangen til grunn, at ett barn mobbes av mange andre. Dette er det også lett å tenke seg, og da ville få mobbere i kategori nr. 8 føre til at mange rapporterte om å bli mobbet i kategori nr. 2. Videre er det sannsynlig at tallene i kategori nr. 8 ikke er helt dekkende for den faktiske virkeligheten. Mange barn vil nok være tilbakeholdne med å innrømme at de plager andre, særlig fordi denne undersøkelsen er gjort ved intervjuer (Livingstone, et al., 2011, s. 15). I intervjusituasjonen er mobberne dermed ikke anonyme.

181 Spørsmålene ble stilt på morsmålet overfor de spurte, men den norske spørsmålsteksten foreligger ikke, så derfor refererer jeg til den engelske som finnes i rapportene, og som også brukes i den utlagte databasen (2011) selv om den er nasjonalt oppdelt.

182 Fordelt på aldersgruppene er tallene mellom 13 % for 9-10-åringene og 33 % for 15-16-åringene. De største bruker også mer tid på Internett enn de yngste, slik at "high risk, high use" også avspeiles der. (EU Kids Online, 2011, Tabell 1165, side 1255).

lav yteevne som velger en slik strategi.¹⁸³ Man omgår problemet i stedet for å lære seg å mestre det. At de yngste av seg selv velger en slik strategi, er ikke uventet siden de har hatt kortere tid til å opparbeide mer erfaringsbaserte strategier enn de eldre. Noen ganger er det selvsagt mest fornuftig å fjerne seg fra farekilden når man ikke vet hvordan man skal mestre den, men hvis det blir den vanligste handlemåten, fratar man også seg selv muligheten for noen gang å mestre utfordringen. Dette er velkjent innen en rekke livsområder. I idrett blir man ikke god uten å trene så hardt at det kjennes som smerte. I pedagogikken har Vygotsky lært oss om den proksimale utviklingssonen¹⁸⁴ der den som skal lære, må strekke seg utover det man kan i øyeblikket, for å lære mer. For pedagogen gjelder det da å stille opp et støttende stillas slik at læring kan skje. Blir gapet for stort mellom der man er, og dit man skal, blir det også feil. Dette gjelder for det å takle risikosituasjoner på Internett også. Den neste strategien Vandoninck et. al. Beskriver, handler nettopp om å få reist seg et slikt støttende stillas.

Kommunikativ respons er "seeking social support and talking to someone" (Vandoninck, et al., 2012, s. 212). *EU Kids Online* sier at 63-68 % av europeiske barn¹⁸⁵ foretrekker å snakke med jevnaldrende (peers), 48-54 % med foreldre, og bare 4-10 % med lærere (s. 212). Ut fra det mønsteret Vandoninck et. al. finner i disse dataene, mener de at "awareness-raising campaigns that emphasise communicative coping strategies are having an impact" (s. 212). De yngre er også mer interessert i å snakke om seksuelt orienterte bilder de har sett, enn de eldre er. For andre typer utfordringer er det ikke noe klart aldersmønster. En slik aldersprofil for seksuelle bilder kan forklares et stykke på vei med at barn som er på vei mot å bli ungdom, vil endre holdning til slikt materiale fra undring eller forskrekkelse til nysgjerrighet og interesse. For barnehagebarn vil den alminnelige åpenheten og nysgjerrigheten for å snakke om hva de ser, være en begrunnelse for et dannelsesprogram som starter allerede i barnehagen.

Proaktiv respons vurderes av Vandoninck et. al. (ss. 212-213) som det mest ønskede. De proaktive har mest motstand, og de handler aktivt for å begrense eller fjerne skade. Ikke uventet finner man dette hos barn med høy mestringsevne (self-efficacy). De som sletter meldinger og blokkerer for bestemte avsendere, melder selv om rundt 80 % effektivitet ved slike proaktive handlinger. Proaktiv respons krever at man har visse *techne*-ferdigheter i IKT. Til klokskap hører både det å kunne noe og å vite å bruke det. *Techne*-ferdigheter drøfter jeg mer i kapittel 7.7.1.

Forskerne bak *Eu Kids Online* advarer mot å behandle unge internettbrukere som én gruppe som agerer likt (Livingstone, Hasebrink, & Görzig, 2012, s. 326), like lite som Internett er én bestemt ting. Likevel har de på bakgrunn av de omlag 25 000 intervjuene forsøkt å lage en slags **typologi over unge internettbrukere**, som kan være til hjelp for å skjønne noe av det som skjer når barn er på Internett, noe som igjen er nyttig med tanke på hva slags dannelsesstrategier man

183 "more vulnerable groups are more likely to use a strategy that may further reduce their capacities for resilience and online opportunities" (s. 209).

184 Om "the zone of proximal development" sier Vygotsky: "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978, s. 86).

185 Tallene for Norge er så små fordi det bare er en brøkdel som opplever slikt ubehag, og en brøkdel av disse igjen inngår i de ulike kategoriene. Datamengden blir da så liten at tallene blir usikre.

bør legge. De seks typene er (1) lavrisiko nybegynnere,¹⁸⁶ (2) unge nettsurfere,¹⁸⁷ (3) moderate brukere,¹⁸⁸ (4) risikable utforskere,¹⁸⁹ (5) intense spillere¹⁹⁰ og (6) erfarne nettsurfere.¹⁹¹ Disse er igjen gruppert etter hvor lang vei det er fra risiko til skade. De som har *kortest* vei til skade, er (1) lavrisiko nybegynnergruppen. Selv om de utsettes for lite risiko, har de så få digitale ferdigheter¹⁹² at den lille risikoen de utsettes for, lett fører til skade. I motsatt ende er (3) moderate brukere, (4) risikable utforskere og (6) erfarne nettsurfere.

Ut fra en overordnet struktur i dataene mener denne forskergruppen at

both usage and activities are correlated with digital skills, resulting in either a virtuous or a vicious circle, depending on the circumstances of the individual child. Also, activities are linked with risk factors, such that more use is connected to more online opportunities and more online risk and, conversely, restrictions on use or opportunities are the most effective

186 Gruppe 1 bruker Internett først og fremst som et massemedium de kan hente informasjon fra, gjerne i forbindelse med skolearbeid. De er i liten grad på sosiale nettsteder. De har få nettferdigheter (online skills) (1,7 av 8 mulige ferdigheter) og bruker liten tid på Internett, og 96 % av disse barna melder at foreldrene er restriktive til deres internettbruk. Den korte tiden de er på Internett, gjør også at de utsettes for liten risiko, men siden de har liten digital kompetanse, viser undersøkelsen at denne gruppen har den korteste veien fra risiko til skade. Denne gruppen regnes som den som opplever størst skade (Livingstone, Hasebrink, et al., 2012, ss. 327-328).

187 Gruppe 2 består av et lite flertall jenter (55 %) og bruker Internett mindre til informasjonsinnhenting enn gruppe 1, men de er desto mer på sosiale nettsteder. De har større risiko for å møte online-kontakter ansikt til ansikt. På den annen side har de dobbelt så mange nettferdigheter som gruppe 1, og dataene viser at de har opparbeidet en større motstand mot at risiko fører til skade, slik at disse plasseres i den nest høyeste skadegruppen (Livingstone, Hasebrink, et al., 2012, s. 327).

188 Gruppe 3 bruker Internett bredere enn foregående gruppe, men med en klar preferanse for sosiale nettsteder. Gruppen står i liten fare for å bli tatt kontakt med for et møte ansikt til ansikt, men står i en viss fare for ubehag i forbindelse med seksuelt innhold på nettet. Gruppen regnes likevel til den laveste skadegruppen (Livingstone, Hasebrink, et al., 2012, s. 329).

189 Gruppe 4 har flest gutter (72 %) og har en gjennomsnittsalder på 13,5 år, og de er på nett to timer daglig i gjennomsnitt og utforsker nettets mangfoldige muligheter. Slik sett har de en risikabel atferd, men dette synes å kompenseres med at de har flest internettferdigheter (5,8 av 8 mulige) av de seks gruppene. De er blitt mer hardføre i forhold til hva de møter på nettet, og vet i stor grad hvordan de skal møte utfordringene. At de er blitt mer hardføre og rapporterer om mindre skade, henger sammen. Det de som yngre kunne uroes av (for eksempel voldsbilder) eller oppleve som ekkelt (for eksempel pornografi), kan de slutte å rapportere om som skade, fordi de enten har sett så mye av det at det ikke overrasker lenger, eller fordi det også pirrer og dermed aktivt oppsøkes. Etisk sett er dette ikke nødvendigvis et gode. Foreldrene til denne gruppen er blant de minst restriktive. Den største faren disse barna utsettes for, er knyttet til det å treffe nettkontakter ansikt til ansikt (Livingstone, Hasebrink, et al., 2012, ss. 328-329).

190 Gruppe 5 består også av flest gutter (63 %) og er på Internett tre timer daglig. Hovedaktiviteten er nettspill og videotitting. De utsettes for mye risiko på Internett, men det fører likevel ikke til mer skade enn at de plasseres i mellomste skadegruppe (Livingstone, Hasebrink, et al., 2012, ss. 328-329). Fra kapittel 5 vet vi imidlertid at rundt 10 % av dataspillerne er utsatt for spilleavhengighet. Dette synes ikke å være et tema i *EU Kids Online*-undersøkelsen i det hele tatt. En del av risikobildet for særlig denne gruppen overses dermed.

191 Gruppe 6 er de eldste og med flere jenter (67 %) enn gutter. De er på nettet i underkant av to timer daglig og da med et bredt register av nettaktiviteter, men er særlig på sosiale nettsteder og aldri på spillside. Gruppen regnes å ha rimelig høy risikoatferd, men plasseres likevel i laveste skadegruppe, antagelig på grunn av rimelig mange nettferdigheter (5,4 av 8). Gruppen er imidlertid en del utsatt for mobbing, antagelig i sammenheng med at de bruker mye tid på sosiale nettsteder (Livingstone, Hasebrink, et al., 2012, ss. 328-330).

192 *Eu Kids Online* har definert åtte "digital skills": (1) Bookmark a website. (2) Block messages from someone you don't want to hear from. (3) Find information on how to use the internet safely. (4) Change privacy settings on a social networking profile. (5) Compare different websites to decide if information is true. (6) Delete the record of which sites you have visited. (7) Block unwanted adverts or junk mail/spam. (8) Change filter preferences. (Livingstone, et al., 2011, s. 27)

but destructive (in terms of resilience building) means of reducing risks (Livingstone, Haddon, et al., 2012, s. 331).

Bildet som tegnes, er velkjent fra en rekke livsområder.¹⁹³ Skal man oppnå et gode, må man også utsette seg for en viss porsjon risiko. Det mest effektive middel mot risiko er liten eller ingen befatning med saken, men dermed avskjærer man seg samtidig fra de godene som kan hentes ut. Siden Internett allerede er blitt et *sine qua non* for en velfungerende samfunnsborger i dag, er det å holde barn helt borte fra Internett et dårlig valg i vårt samfunn. Den eneste farbare vei er derfor å finne en god balanse mellom bruk og beskyttelse. Som forskerne påpeker i sitatet over, så er denne balansen personavhengig. Å innarbeide digitale ferdigheter er åpenbart nyttig, men dette kan bare være ett av tiltakene. Vel så viktig synes det å være at man bygger handlingsstrategier hos den enkelte, og det oppnås ikke uten at barnet opparbeider seg erfaring med Internett, ikke minst erfaring med å takle vanskelige situasjoner. Det forutsetter igjen barns tilstedeværelse på Internett. *Hvordan* dette nærværet skal skje for å være i den rette balansen mellom mulighet og risiko slik at man kommer inn i gode sirkler og unngår de onde, som forskerne påpeker i sitatet, gjenstår imidlertid å drøfte.

7.3.4 Sammenfatning og systematisering av risikofaktorer for barn på Internett

Materialet fra de tre undersøkelsene har synliggjort en rekke risikofaktorer. De kan grupperes i tre ut fra hvordan et etisk subjekt agerer i forhold til risikoen. En slik oppdeling er nyttig med tanke på den etiske vurderingen av i hvilken grad og på hvilken måte man skal utsette seg for en risiko.

1. Risikoen oppstår som følge av noe et etisk subjekt gjør, bevisst, ubevisst eller tilfeldig. Risikoen oppstår ikke som følge av noens onde vilje rettet mot det etiske subjektet, men subjektet setter seg selv i en posisjon som kan medføre at man skades. Et eksempel er at man er på nettstedet der det finnes materiale som man ikke ønsker å komme i kontakt med. Håndteringen av denne type risiko ligger helt og holdt til internettbrukeren selv. Muligheten for å hankses med denne type risiko må i prinsippet regnes som god.
2. Risikoen oppstår som følge av en bevisst handling av andre. Eksempel på dette er hatmeldinger på SMS eller e-post. Håndteringen av denne type risiko er vanskeligere enn den som ble omtalt under forrige punkt, fordi man står overfor en bestemt motpart som har oppsøkt en med ugreie hensikter.
3. Risikoen oppstår i forlengelsen av internettaktiviteten, og da som bevisst handling. Risikoen kan da i prinsippet være en kalkulert risiko fra den agerendes side. Eksempel på dette er at man avtaler et fysisk møte med en person man så langt bare har hatt kontakt med på Internett. Dette er en type risiko som har noe av begge av de to foregående typene i seg. Man har kontroll selv i den grad at man må gjøre en handling for at et slikt møte skal finne sted, og risikoen oppstår også ved at en annen part er involvert på et bevisst plan. Risikograden er antagelig mindre hvis etisk subjekt selv tar initiativ til et slikt møte, enn hvis etisk subjekt er mottaker av et slikt initiativ.

193 Ellen Beate Sandseters doktoravhandling "Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Among Preschool Children", viser dette når det gjelder motorisk utfoldelse hos barn (Sandseter, 2010).

7.3.4

4. Risikoen påføres andre, det vil si motstykket til type 2 over. Dette innebærer likevel en risiko for etisk subjekt fordi det dels kan gjøre noe med ens etiske integritet, og dels kan medføre mottiltak fra den man utsetter for risiko, i form av for eksempel straffeforfølgelser, hevn og sosial utestengning.

Det går også an å nyansere mellom ulike kategorier skader med hensyn til hvor uønskede eller farlige de virker å være. Disse nyansene sier noe om hvor viktig det er for ulike aktører å få til risikobegrensende tiltak. En firedeling synes mulig:

- i. Et *ubetinget onde* i den betydning at det ikke finnes noen tenkelige positive aspekter ved skaden, bortsett fra at det kan lære en å beskytte seg bedre neste gang risikoen oppstår. Spredning av personopplysninger som fanges opp av noen som misbruker disse, er et eksempel på dette.
- ii. Et *onde* som likevel kan *føre til positiv læring* hvis man blir utsatt for det i rimelig grad og under gitte omstendigheter. Mobbing kan være et eksempel på dette dersom mobbingen delvis er en respons på egen atferd, slik at man ved den tilbakemeldingen mobbingen innebærer, kan lære noe om seg selv og sine egne handlemåter.
- iii. Et *diskuterbart onde*, avhengig av normsystem og preferanser hos både den som utsettes for denne risikoen, og hos dennes myndighetspersoner, for eksempel foreldre. Det å se seksuelt bildemateriale¹⁹⁴ er et aktuelt eksempel på denne kategorien, fordi synet på hvordan barn bør forholde seg til seksualitet varierer.
- iv. Et *potensielt onde*. I konkrete situasjoner kan det være uklart om man står overfor et onde eller et gode. I seg selv behøver ikke "skaden" være skadelig i det hele tatt, ja kan faktisk medføre et gode. Et eksempel på dette er at internettkontakt fører til et fysisk møte. Det er først når man ser hva et slikt møte vil føre til, at man kan vurdere om dette var et onde eller et gode.

Jeg bruker disse to måtene å gruppere risikofaktorene fra Tabell 13 og Tabell 14 til lage Tabell 15 på neste side. Tabell 15 viser at mitt eget materiale angis få steder. Det henger sammen med at dette bare gjelder barn i barnehagen, mens de to andre kildene tar for seg også eldre barn. Risikoen øker med alderen. *Medietilsynets* undersøkelse og *EU Kids Online* synliggjør for det meste de samme risikofaktorene. Disse må derfor anses som viktige. Omtrent 1/5 av norske barn til og med 16 års alder oppgir at de har opplevd skade i en eller annen forstand innenfor ett eller flere av de ovennevnte risikofaktorene, i følge *EU Kids Online* (Livingstone, et al., 2011, s. 48).

Hvordan skal denne innsikten brukes med tanke på barns digitale etiske dannelse? De fleste risikosituasjonene opptrer ikke i barnehagen, så hvordan forberede førskolebarn på en virkelighet de fleste ennå ikke har møtt?

EU Kids Online har satt opp åtte ulike digitale ferdigheter der de fleste forstås som "safety skills": Å blokkere for noen man ikke vil ha nettkontakt med, å blokkere for spam og uønsket

194 Formuleringen er hentet fra *EU Kids Online* som en av de sentrale risikofaktorene: "Seeing sexual images" (Livingstone, et al., 2011, Kap. 5). Se også Tabell 14

Tabell 15 - Synliggjorte risikofaktorer for et etisk subjekt

Risikofaktor	Kategorisering		Forskingskilder		
	Risiko- type	Skade- kategori	Medie- tilsynet 2012	Eget materiale	EU Kids Online
Oppleve at personopplysninger kommer på avveie	1	i	X		X
Benytte webkamera ved chatting	1	iv	X		
Se seksuelt bildemateriale	1	iii	X	X	X
Komme over skadelig brukergenerert innhold	1	i			X
Bruke voldsomme dataspill	1 og 3	i og iv	X		
Utsettes for digital mobbing	2	ii	X		X
Motta seksuelt relaterte meldinger	2	ii	X		X
Utsettes for uønsket spredning av bilder	2	i	X	X ¹	
Bli kontaktet av voksen person som søker seksuell kontakt via Internett	2 (3)	i	X		
Oppleve et møte ansikt til ansikt med internettkontakt	3	iv	X		X
Spre bilder som er skadelige for andre	4	i	X		
Sende seksuelt relaterte meldinger	4	i	(X) ²		X
Utøve digital mobbing	4	i	X		X

Note 1: Dette er ikke nevnt her, men er i materialet for kapittel 5 om fotografering.

Note 2: Medietilsynet spør etter bekymring for at barnet skal "mobbe eller trakassere andre gjennom Internett eller mobilen" (se Tabell 13). I slik mobbing kan man godt tenke seg at det inngår seksuelt relaterte meldinger.

reklame, å endre brukerinnstillinger på sosiale nettsteder, å sammenligne nettsteder for å sjekke sannhetsgehalten på informasjon og endre filterinnstillinger (Livingstone, et al., 2011, s. 27).¹⁹⁵ Dette er først og fremst tekniske ferdigheter, skjønt man må også vite når dette skal brukes, og ville ta det i bruk. Mer etisk interessant er derfor vurderingene til Vandoninck, d'Haenens og Segers presentert tidligere, om barns handlingsstrategier og motstandskraft overfor internettrisiko. Mye av den allmenne debatten om barn og IKT går på å beskytte barna mot det skadelige på Internett. Ut fra for eksempel et føre var-prinsipp burde man fra et etisk ståsted bejæe slike beskyttende tiltak. *EU Kids Online* viser imidlertid at er man først på Internett, så er det generelle bildet at de som har minst erfaring, også er de som er mest utsatt for at risiko skal føre til skade: "children are able to build online resilience through the use of different strategies when confronted with something that upsets them" (Vandoninck, et al., 2012, s. 217).

Begrepet 'resilience'¹⁹⁶ som nevnes her, er interessant i forhold til 'dannelse'. Som psykologisk begrep er resiliens forholdsvis nytt, og brukes om barn og unge som utsettes for en påkjenning som de ikke bare kommer gjennom, men også på en slik måte at de gjennomgår en forandring til det bedre. Opprinnelig trodde man at dette var forbeholdt noen få barn ("golden child" (Clinton,

195 Se også fotnote 192.

196 Kunnskapsforlagets *Engelsk blå ordbok* oversetter 'resilience' med elastisitet, spenst, fjæring eller evne til å hente seg inn (*Engelsk blå ordbok*, 2001, s. 897). Ordet brukes også som norsk faguttrykk, resiliens, da som noe man utvikler som følge av påkjenninger (Borge, 2007, s. 139). Begrepet er opprinnelig hentet fra fysikk, der det betegner legemers evne til å gjeninnta opprinnelig form etter å ha blitt utsatt for en ytre kraft, slik som en stålfjær virker. Resiliens som psykologisk begrep handler imidlertid ikke om å gjeninnta det opprinnelige, som om intet har hendt, men nettopp å lære av det som har hendt, men samtidig gjenvinne seg selv.

2008, s. 216)) som nærmest var født til å motstå ytre press. Barnepsykologen Ann S. Mastens studier fra 1980-tallet og framover viste at resiliens ikke er noe ekstraordinært, men tvert i mot noe som har sin basis i “ordinary, normative human resources in the minds, brains, and bodies of children, in their families and relationships, and in their communities” (Masten, 2001, s. 235). Resiliens skyldes altså en kombinasjon av biologiske, sosiale og etiske faktorer. Dermed ble dette noe som ikke bare gjelder noen få, men som kan oppleves av mange dersom forholdene ligger eller legges til rette for det. Clinton¹⁹⁷ konkluderer i sin gjennomgang av resiliensforskningen med at det som synes å være gunstig, er at man er knyttet til andre i gode relasjoner, at man er elsket, at man har et håp og en tro på at man er i stand til å greie ting, at man er mer preget av hva man mestrer, enn av hva man ikke får til, og at man opplever å ha en plass i en større sammenheng som gir livet mening.¹⁹⁸

Må man utsettes for en påkjenning for å utvikle resiliens? Kan resiliens oppnås på annet og mindre dramatisk vis, for eksempel ved undervisning og omtale av slike påkjenninger? Sitatet på forrige side fra Vandoninck et.al. synes å åpne for en viss grad av “tørrtrening” når de omtaler forskjellige strategier som kan brukes dersom man konfronteres med noe som plager en på Internett. Det ligger imidlertid utenfor rammen av denne avhandlingen både å forklare mekanismene bak resiliens og å vurdere om man kan bli robust uten reelle erfaringer. Siden resiliens er et fenomen som nettopp dreier seg om evnen til å ta seg inn igjen etter påkjenning, er det den forståelsen jeg legger til grunn, og som er etisk interessant å drøfte. Hvis det er slik at det er vanlig å utvikle motstandskraft som følge av de påkjenninger man har møtt, er det da også etisk forsvarlig å bevisst utsette barn for påkjenninger med den hensikt å utvikle motstandskraft? Man kan tenke seg i hvert fall to svar på det spørsmålet. Det ene er det restriktive alternativet, nemlig at det ikke er forsvarlig å påføre barn belastninger. Det får være nok med de påkjenningene man likevel ikke kan unngå at de møter, før eller senere. Det andre svaret er at det kommer an på belastningens størrelse sett i forhold til en langsiktig gevinst. Anvendt på temaet barn på Internett, kan dette formuleres slik:

1. Er risikoen ved å være på Internett så stor at barn i stedet bør holdes helt borte fra Internett?
2. Er det etisk forsvarlig å utsette barn for en viss grad av risiko på Internett med den hensikt å utvikle en tilstrekkelig motstandskraft?

Svarer man ja på det første spørsmålet, faller det andre bort. På den måten henger disse to dilemmaene på det nøyeste sammen. Det er disse utfordringene som den endelige etiske analysen ved bruk av dydsetikk og Løgstrup vil avklare.

7.4 Presisering av analysetemaet

Utgangspunktet for analysen er risikofaktorene som er nevnt i Tabell 15 i kapittel 7.3.4. I tråd med Internettets mangfoldighet er også risikofaktorene tilsvarende mangeartede. Avhandlingen gir

197 Jean Clinton er Associate Clinical Professor, Department of Psychiatry and Behavioural Neuroscience ved McMaster University, division of Child Psychiatry i Canada.

198 “having some kind of meaning in life – which does not necessarily mean having a formal religion, but it does mean having a large enough story to live in that we can feel at home in the world” (Clinton, 2008, s. 221).

imidlertid ikke rom for å drøfte alle risikofaktorene. Jeg må gjøre et utvalg.

Jeg tar som forutsetning at teknologien er slik den er i dag. Man kunne teoretisk tenke seg at de nevnte risikofaktorene til en viss grad kunne fjernes eller reduseres ved en effektiv kontroll av innholdet på Internett. Spørsmålet om regulering og kontroll av Internett er etisk interessant, og er også drøftet mye i den IKT-etiske faglitteraturen (Himma & Tavani, 2008, Del V; Kizza, 2003, Kap. 11.4; Quinn, 2009, Kap. 5; Spinello, 2011, Kap. 2; Tavani, 2004, Kap. 9; Weckert, 2007, Kap. 12). Når jeg likevel velger å ikke drøfte dette, er det dels av kapasitetsgrunner, dels fordi en effektiv regulering ikke synes å være aktuelt i Norge nå, selv om statsministeren i nyttårstalen 2013 foreslo at "hatefulle ytringer på nett skal straffes" (Stoltenberg, 2013-01-01). Forbud mot noe på Internett er imidlertid ikke det samme som regulering. Slike forbud kan nok redusere omfanget av hatefulle ytringer noe ved sin forebyggende karakter, men ikke fjerne det. Hatefulle ytringer er dessuten bare en av flere risikofaktorer. Et program for digital etisk dannelse gjør lured i å forholde seg til den digitale situasjonen slik den er. Dessuten vil en digital etisk dannelse som fungerer på et helt uregulert Internett, også være nyttig på et regulert Internett.

Det er en risikofaktor som skiller seg fra de andre i tabellen, og det er det å se seksuelt bildemateriale. Dette er den eneste faktoren i kategori iii. Denne kategorien angir ondet som et *betinget* onde. Det vil si at ondet er diskuterbart i en eller annen forstand. De andre risikofaktorene er viktige å ta med i et praktisk opplegg for å fremme digital etisk dannelse, men der først og fremst som noe man trenger *techne*-ferdigheter for å takle. Det ligger ikke noe etisk dilemma i det å verne seg mot at personopplysninger kommer på avveie, eller i at man blir digitalt mobbet. Dette er ting man må verne seg mot, og det er udiskutabelt rett og godt så lenge vernemetodene ligger innenfor det etisk akseptable. Risikofaktorer knyttet til spredning av bilder er allerede behandlet i kapittel 5, og dataspilling er behandlet i kapittel 6.

Jeg avgrensner den videre inngående drøftingen til (1) *techne*-ferdighetene og (2) seksuelt bildemateriale, men berører likevel noen av de andre utfordringene i kapittel 7.7 om karakterbygging. *Techne*-ferdighetene drøftes fordi de er viktig å ha med i en operasjonalisering av digital etisk dannelse, men jeg gjør det kortfattet. Mer grundig behandles altså spørsmålet om seksuelt bildemateriale på Internett. De eventuelle fagetiske bidragene fra IKT-etikk tar jeg inn i forbindelse med denne drøftingen samtidig med anvendelsen av de etiske primærteoriene. De to avgrensede temaene drøftes hver for seg ved hjelp av primærteoriene. Strukturen på analysen i dette kapitlet avviker derfor litt fra behandlingen av fotografering og dataspilling.

7.5 Nyttige *techne*-ferdigheter på Internett

Distinksjonen mellom kunnskapsformen *techne* og *fronesis* er relevant som analyseredskap i den forstand at den skjeller mellom tekniske digitale ferdigheter og etiske ferdigheter. I risikotype 1, der man selv agerer risikabelt på Internett, er det viktig et stykke på vei å ha gode tekniske ferdigheter for å redusere omfanget av risikosituasjoner selv, og for at risikoen ikke skal føre til skade. Den kanskje viktigste kunnskapen om Internett er at bruken er forbundet med en viss fare. Har man den innsikten, er man i en eller annen forstand forberedt på at uventede og uønskede ting kan dukke opp. De risikofaktorene som er identifisert i Tabell 15 må møtes med tekniske ferdigheter:

Tabell 16 - *Techne-ferdigheter tilpasset risikofaktorene*

Risikofaktor	<i>Techne-ferdighet for å begrense skade</i>
Personopplysninger på avveie	- Vite at personopplysninger i utgangspunktet ikke skal spres. - Vite hva som er personopplysninger.
Benytte web-kamera under chatting	- Vite hva et web-kamera er, og hvor det er plassert. - Kunne slå et web-kamera av. - Vite i hvilke tilfeller web-kamera kan brukes. - Vite hva man ikke skal vise foran et web-kamera i forhold til hvem.
Komme over uønsket seksuelt bildemateriale eller skadelig brukergenerert innhold.	- Vite hvordan adressen til et nettsted kan sjekkes før man klikker på en lenke, og kunne tolke en nettadresse med hensyn til hva man eventuell kan forvente å finne på nettstedet. - Kunne installere ulike typer nettfiltrering og pop-up-blokkering på nettleseren.

Mange av teknikkene beskrevet over er relativt avanserte, og krever gjerne også kompetanse om ulike typer nettlesere, samt i å holde seg orientert om stadige endringer ved nettleserprogrammet. Mange voksne har ikke denne ferdigheten, men den er likevel ikke av en slik art at man må være voksen for å tilegne seg den.

Å vite når man skal sette inn sine *techne-ferdigheter*, beror imidlertid på ens *fronesis-egner*, det vil si på at man er tilstrekkelig digitalt etisk dannet. Det hjelper ikke å vite hvordan man installerer et nettfilter, dersom man ikke tar det i bruk. Disse tekniske ferdighetene har også sine begrensninger i den forstand at de ikke strekker til for å fange opp alt som er uønsket. Det gjelder særlig det å komme i kontakt med uønsket innhold på Internett. Nettadresser kan være slik utformet at de ikke røper noe om at her finnes det uønsket materiale, eller nettfileret har (ennå) ikke registrert en nettadresse som skadelig, eller et klikk på en lenke fører en til et helt annet sted enn man trodde. Mange nettsteder fører brukeren videre til andre nettsteder uten at dette opplyses om overfor brukeren.¹⁹⁹ Dette kan man altså ikke verne seg helt mot med en *techne-ferdighet*, og da er det desto viktigere at man har en digital etisk dannelse som dels takler at man ser noe uventet og uønsket, og dels takler det å komme seg ut av den situasjonen uten skade.

7.6 Seksuelt bildemateriale

Det å se seksuelt bildemateriale er regnet som en risiko av alle de tre kildene som brukes i situasjonsbeskrivelsen i kapittel 7.3.3. 36 % av norske foreldre er bekymret for at barna skal "komme i kontakt med pornosider", slik spørsmålsstillingen var i *Medietilsynets* undersøkelse (Medietilsynet, 2012, s. 28). *EU Kids Online*-undersøkelsen bruker ikke begrepet pornografi i

¹⁹⁹ Dette kalles "redirects" og er i utgangspunktet en svært nyttig teknikk når en programmerer for eksempel endrer en nettadresse og vil hjelpe brukere som anvender foreldede nettadresser. Det er vanlig at brukere lagrer nettadresser man vil tilbake til, i favoritter (Microsoft Internet Explorer) eller bokmerker (Firefox, Opera m.fl). Dersom disse foreldes, vil man ved redirects likevel ledes til rett nettsted. Denne teknikken er således ikke tvilsom når den brukes rett, men den kan altså misbrukes til å lede brukere til nettsteder med helt annet innhold enn man hadde tenkt seg.

spørsmålsstillingen, da det var uklart hva informantene ville legge i det. Forskerne foretrakk i stedet å spørre etter bildemateriale med seksuelt innhold, for eksempel nakne mennesker eller at noen har sex.²⁰⁰ Gjennomsnittet for barn 9-16 år er at 40 % svarte ja på spørsmålet om man har sett slikt materiale, enten på Internett eller andre steder. Internett utgjorde tre fjerdedeler av kildene for hvor de har sett dette.

Det er rimelig godt samsvar mellom hvor mange foreldre som er bekymret for dette, og hvor mange barn som faktisk har sett slikt materiale det siste året.²⁰¹ Ubehaget ved å se slikt materiale er, ikke uventet, størst i den yngste gruppen.²⁰²

Dette er ikke stedet for en bred diskusjon om pornografi.²⁰³ Om man måtte ha ulike meninger om tilgang til pornografi for voksne,²⁰⁴ så virker det i allmennheten å være rimelig stor enighet om at slikt materiale er uønsket for barn. At 38 % av foreldrene er bekymret for barns tilgang til pornografi på Internett, kan ikke leses som at bare 38 % av foreldrene er mot at barna deres skal se pornografi, men heller at 38 % av foreldrene er bekymret for at det kan skje når barna er på Internett. Kanskje stoler mange av de resterende foreldrene på nettfiltre, eller de er ikke klar over risikoen for at barn skal komme over slike nettsider.

7.6.1 IKT-etikk-litteraturen om barn og pornografi

Faglitteraturen om IKT og etikk berører spørsmålet om barn og pornografi i liten grad, og de få som gjør det, drøfter dette ganske utvendig og i forhold til lovgivningen. Pornografi måles mot ytringsfriheten. Hvordan kan man legge begrensninger på pornografien på Internett for å beskytte barn, uten samtidig å blokkere for voksnes tilgang til pornografi? Voksnes tilgang til pornografi ses altså på som en menneskerett. Siden den faglitteraturen jeg har kommet over som drøfter dette, er skrevet av USA-forfattere, er det også lovgivningen i USA som det diskuteres i forhold til.

Den amerikanske *Communication Decency Act of 1996* forsøkte å kriminalisere enhver form for

200 Den engelske teksten var: "In the past year, you will have seen lots of different images – pictures, photos, videos. Sometimes, these might be obviously sexual – for example, showing people naked or people having sex" (EU Kids Online, 2011, Table 1241, Page 1334).

201 36 % bekymrede foreldre (min Tabell 13) i forhold til 40 % som har sett pornografi for hele gruppen 9-16 år. Hvis vi ser på tallene brutt ned på aldersgrupper, er prosentene 16 % (9-10 år), 28 % (11-12 år), 49 % (13-14 år) og 69 % (15-16 år) (EU Kids Online, 2011, Table 1241, Page 1334).

202 48 % oppgir ubehag, og så er prosenten fallende til i overkant av 20 % for de eldre (EU Kids Online, 2011, Table 1265, Page 1358).

203 For eksempel drøftes ikke hva pornografi gjør med menneskesynet, pornoindustrien i samfunnet osv.

204 En norsk undersøkelse blant 15-91-åringene fra 2002 (Træen, Spitznogle, & Beverfjord, 2004) konkluderer med at "pornography appears to be fairly acceptable in large segments of the Norwegian population" (s. 200). Aldersgruppen 25-40 år var mer positivt innstilt til pornografi enn de eldre var. Det kan tyde på at aksepten for pornografi er tiltagende.

En dansk doktoravhandling fra 2007 om konsum av pornografi i Danmark peker i samme retning. Den viser empirisk at "1) Pornografi er en integreret og viktig del af specielt unge voksne danske mænds seksualitet. 2) Forbrugere af pornografi oplever generelt meget få negative men moderate positive effekter af deres forbrug" (Hald, 2007, s. 6). Dette er en beskrivende undersøkelse, og om det oppleves godt med pornografi, har man ikke dermed ikke sagt noe om at dette er rett. Avhandlingen viser at det hos noen er en liten, men signifikant, sammenheng mellom konsum av pornografi og "voldsunderstøttende attitude overfor kvinner" (s. 6). Dette funnet ligner på det som jeg drøftet i kapittel 6.1, når det gjaldt voldelige dataspill og aggressiv atferd ellers.

pornografi for å beskytte barn mot dette (Telecommunications Act of 1996, 1996, Sec. 502). Loven er imidlertid ikke blitt gjort gjeldende, fordi Supreme Court (amerikansk høyesterett) holdt den for ukonstitusjonell nettopp på grunn av at den krenker ytringsfriheten (De George, 2003, s. 236). Kongressen endret strategi, og fikk i 2001 gjennom en lov, *Children's Internet Protection Act* (CIPA), som krever filtrering av nettsider med utuktige framstillinger, barnepornografi og alt som er skadelig for mindreårige, på skoler og biblioteker som mottar føderal støtte.²⁰⁵ Loven ble av høyesterett i 2003 ansett som ikke å krenke ytringsfriheten, og dermed godtatt. Dette representerer en frontforkortning, og mange mener at den gir falsk trygghet fordi den baserer seg på en filtreringsteknologi som i praksis har mange smutthull, og som også utilsiktet blokkerer for noen andre nettsider med innhold som ikke rammes av CIPA.

Richard T. De George mener at CIPA flytter byrdene over på barna. Han mener at dette må innebære at barna får et opplæringsprogram der de må lære hva pornografi er, dens skadevirkninger og hvordan man kan holde seg borte fra den. Foreldrene må også ta ansvar for filtrering og dessuten overvåke barnas internettbruk (De George, 2003, ss. 237-238). Michael Quinn vurderer CIPA ut fra kantiansk, handlingsutilitaristisk og kontraktetisk vinkling, og finner at det er ting som taler både for og mot, men at loven uansett er problematisk (Quinn, 2009, ss. 134-136).

Filtrering er en teknisk løsning, med sine begrensinger, slik både De George og Quinn påpeker, men den etiske diskusjonen om forholdet til ytringsfrihet treffer dårlig den problemstillingen jeg har lagt til grunn i dette kapitlet. Jeg forutsetter at Internett er slik det er, og venter lite av tekniske eller juridiske løsninger, men ser nettopp på hvordan man kan forholde seg til pornografisk materiale sett fra etiske aktørers egen kapasitet. De George påpeker imidlertid at barna trenger opplæring i hva pornografi er, farene ved det og hvordan unngå det (De George, 2003, s. 238). Skal man først gi en slik opplæring som De George antyder, er det et spørsmål om ikke denne opplæring kan tenkes som resiliensprogram som styrker barna gjennom å gå problemet i møte, framfor å bare unngå det eller gå rundt det ved hjelp av filtreringsteknikker.

7.6.2 Problemstillinger ut fra en resiliensmodell

Ut fra en resiliensmodell må man utsettes for en viss påkjenning av noe, for å senere å kunne takle det samme. I forhold til barn og seksuelt bildemateriale åpner det for flere etiske problemstillinger:

- Hvis barn etisk sett ikke bør se seksuelt materiale overhodet, er det da mulig i det hele tatt å bruke en resiliensmodell for å gjøre barna robuste på dette området?
- Finnes det i tilfelle en etisk forsvarlig grenseoppgang mellom seksuelt orientert materiale egnet til informasjon og robusthetsbygging, og slikt som ikke er det?
- Eller mer generelt, hvordan bør man behandle barns forhold til seksualitet på en alderstilpasset og riktig måte?

205 "Schools and libraries subject to CIPA may not receive the discounts offered by the E-rate program unless they certify that they have an Internet safety policy that includes technology protection measures. The protection measures must block or filter Internet access to pictures that are: (a) obscene; (b) child pornography; or (c) harmful to minors (for computers that are accessed by minors)" (Federal Communication Commission, 2013-02-01).

Dette er store spørsmål som krever langt mer enn det som kan rommes i dette kapitlet. Som for diskusjonen om voldelige dataspill (kapittel 6.2) finnes det en beslektet diskusjon om pornografi som gir noen premisser for min drøfting her. Det er to forhold som direkte berører det første av de tre ovennevnte etiske spørsmålene. Det ene er barns seksualitet, og det andre er virkningene av å bli eksponert for pornografi. Det er vanskelig å finne forskning direkte om hva som skjer med yngre barn som eksponeres for pornografi. Derimot finnes det mye forskning på et felt som er beslektet med tilsvarende forskning om voldelige dataspill, nemlig om pornografi fører til seksuell aggresjon mot kvinner. I en oversiktsartikkel fra 2010 påviser Jim Aage Nøttestad²⁰⁶ at "pornografi kan øke risiko for voldsunderstøttende holdninger og seksuell aggresjon for en liten gruppe menn" (Nøttestad, 2010). Den lille gruppen menn er slike som i forveien har relativ høy risiko for seksuell aggressiv atferd. Nøttestad påpeker også at forskningslitteraturen viser forskjellige effekter, eller mangel på slike, av å bruke pornografi. Det spenner fra at pornografi er folkeopplysende, ufarlig underholdning eller at den kan fungere som substitutt for reelle overgrep, til at den skaper seksuell avhengighet og ødelegger ekteskap. Vi så et lignende sprik i forskningen om dataspillenes effekt. Hovedinntrykket av dette er at det er vanskelig å dokumentere positivt at eksponering for pornografi er skadelig, verken for brukerne selv eller andre, bortsett fra en mindre gruppe som av andre grunner er predisponert som aggressive. At noe ikke fører til skade, er i seg selv likevel ingen etisk begrunnelse for at aktiviteten dermed er moralsk forsvarlig. Dette gjelder voksne, men hva med barn?

7.6.3 Barns seksualitet i følge psykologien

Som sagt er det vanskelig å finne forskning på effekter av at barn utsettes for seksuelt relatert bildemateriale. Barns seksualitet er derimot beskrevet innen utviklingspsykologien. Barn kan fra naturens side bli seksuelt opphisset og oppnå orgasme allerede fra fødselen av (Askland & Sataøen, 2009, s. 163). Allerede i 2-årsalderen kan noen barn onanere seg til orgasme. Noen lærer seg dette ved tilfeldigheter eller gjennom andre barn. Kroppens hemmeligheter utforskes ved doktorleker og andre seksuelle leker (Evenshaug & Hallen, 2000, ss. 271-273). Barns eksponering av sin seksualitet overfor andre varierer, og også hvordan barnets omsorgspersoner møter denne eventuelle eksponeringen. At barn som utforsker disse naturgitte kroppsfunksjonene ikke knytter dette til angst og skyld, mener seksologene er viktig med tanke på barnas evne å fungere seksuelt som voksne (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2008a, s. 131; Langfeldt, 2000). Åpenheten omkring barns seksualitet er også historie- og kulturavhengig. I Norge har det vært langt større åpenhet om barns seksualitet de siste 40 årene enn for eksempel i USA, der seksualiteten før puberteten fortsatt forties (Askland & Sataøen, 2009, s. 162). Historisk har seksualitet i sin alminnelighet og barneseksualitet i særdeleshet vært et tabuområde i vår kulturkrets muligens bare de seneste hundreårene. Begrepet onani eksisterte ikke før en dr. Bekker lanserte det i 1720 som sykdom (Langfeldt, 2000, s. 14), og feilaktig knyttet det til den bibelske beretningen i Gen. 38.8-10 om dødsstraffen over Onan. Straffen over Onan gjaldt imidlertid det at han ikke ville befrukte sin brors enke fordi han da ikke ville bli regnet som far til sitt avkom, ikke selvtilfredsstillelsen. Det som beskrives i Gen 38.9 synes mer å være avbrutt samleie enn onani. Onani som synd var med dette likevel gitt en bibelsk begrunnelse. Jean-Jacques Rousseau ville hindre barneseksualiteten for å bevare barnet som et ubeskrevet blad. En rekke tiltak ble gjort opp gjennom 1800-tallet for

206 Seniorforsker dr.philos ved Psykiatrisk divisjon avd. Brøset, St. Olavs hospital

å hindre eller dempe barns trang til å beføle seg selv. Langfeldt hevder at fjerning av klitoris på småpiker skjedde i USA helt frem til 1950-tallet (Langfeldt, 2000, s. 17).

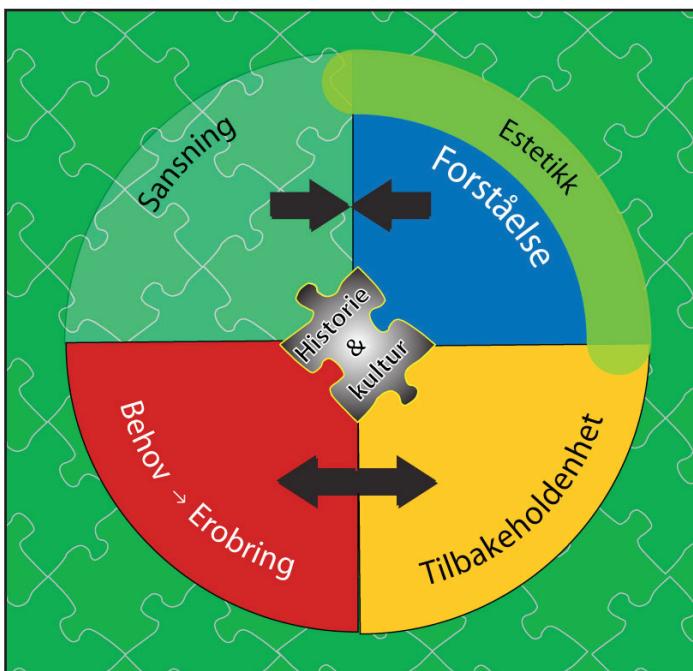
Når barn oppgir ubehag ved å komme over seksuelt bildemateriale, kan man tenke seg to forklaringsmodeller. Den ene er at ubehaget kan knyttes til uvitenhet om voksen seksualitet, eller til at foreldre og andre i nærheten av barnet har respondert negativt på barnets seksualitet. Men man kan også tenke seg ubehaget som en naturlig og sunn reaksjon overfor det å komme for nær andre menneskers intimitet, det vil si at barnet har en intakt bluferdighet. Etisk må man holde begge mulighetene åpne. Å anerkjenne at kulturen har stor etisk påvirkningskraft som normgiver, er en selvfølge, men det betyr ikke at man dermed samtidig må avvise andre kilder som påvirker folks atferd og opplevelser. Jeg har allerede i kapittel 2.6 henvist til empatiens tilstedeværelse så tidlig i et menneskeliv at det er vanskelig å komme utenom at den må være noe mer enn en kulturell konstruksjon. Er bluferdigheten et lignende prekulturelt fenomen?

Jeg vil gripe dette an ved å anvende de to teoretiske innfallsvinklene for avhandlingen, dydsetikk og Løgstrups metafysikk. I dette kapitlet starter jeg med Løgstrup.

7.6.4 Løgstrup anvendt på seksuelt orientert bildemateriale

Seksualitet belyst ut fra modellen om historie og kultur

Jeg repeterer Løgstrups modell for historie og kultur, og bruker denne modellen for å forstå seksualitet og pornografi i første omgang mer generelt.



Figur 8 - Løgstrups modell om historie og kultur

”kunstig utenom” mener jeg *mediert* sansning, typisk gjennom bilder og filmer som har til hensikt å vekke seksuelle følelser.

Løgstrup sier at i vår vestlige kultur er det forståelse og behov som har fått overtaket på

Voksen seksualitet tolket i denne modellen kan forstås slik: Det seksuelle *behovet* og lysten er en del av naturen og er i sektoren nede til venstre på figuren. *Forståelsen* forsøker å finne en måte å komme behovet i møte, balansert med en rekke andre faktorer, blant annet verdier og normer, som rammer inn livet til den enkelte. Det seksuelle behovet vekkes blant annet gjennom *sansningen*, og det er det pornografien spiller på. Pornografien tilbyr en mulighet for behovstilfredsstillelse som ligger kunstig utenom den kulturelt standardiserte løsningen, det etablerte samliv mellom to partnere, som ut fra klassisk kristen etikk er det ekteskapelige samlivet mellom mann og kvinne. Med

sansning²⁰⁷ og tilbakeholdenhet.²⁰⁸ Men når pornografien bruker nettopp sansningen for å vekke behovet, er ikke det da et tegn på at Løgstrups modell eller hans vurdering av sansningens betydning sammenlignet med behov og forståelse, er feil?

Det er mulig Løgstrup undervurderer sansningens faktiske plass, men han skriver ut fra en forståelse av hvordan situasjonen var rundt 1980, og det er god grunn til å hevde at det visuelle har fått større plass i den vestlige kulturen i 2013 enn den hadde i 1980. Nettopp Internett har bidratt til å gi det visuelle inntrykket en langt større plass i medievirkeligheten enn det skrevne ord, i løpet av drøye 30 år.

Løgstrups sanseforståelse gjelder først og fremst den umiddelbare sansning uavhengig av tekniske hjelpemidler. Det er sansningen i forhold til ens egen kropp plassert i rom og tid som Løgstrup henter sine eksempler fra, som dette:

Forsåvidt som jeg er mit legem, er jeg med det til enhver tid til stede eet sted og kun eet sted i rummet. Men det sted er min sansning ubundet af. I min sansning er jeg ikke fængslet i mit legem, jeg er borte fra det. I min sansnings rum, langt væk fra mit legem, bevæger min opmærksomhed sig frit omkring. Om morgenen kan jeg, hva mit syn angår, være ude ved dådyrene, der kommer ud af plantagen for at tage sig til gode af den spirende rug. Hvad min hørelse angår, kan jeg være ude ved fuglesangen i buskadset. Om aftenen kan jeg med mit syn være ude ved fyrtårnet på øen ude i havet eller ved stjernebillederne (Løgstrup, 1984/1995, s. 19).

Utgangspunktet er den faste lokalisasjonen i tid-rom-kontinuumet²⁰⁹ som er helt avgjørende for hva man kan sanse. Det er ikke snakk om noen forflytning ved hjelp av teleteknologi som tilsynelatende skulle kunne gjøre en enda mer allestedsnærværende. For det er riktignok snakk om et allestedsnærvær her også, men det er gjennom sansningen innenfor den horisonten som begrenses av ens fysiske lokalisasjon. I sansningen tenker Løgstrup seg at man flyttes bort fra det stedet man står på, og ut dit hvor det man sanser, befinner seg. Fenomenologisk (men ikke fysisk) avviser Løgstrup at sansningen egentlig er sandedata som kommer til en (ss. 20-26), men at bevegelsen er omvendt. Når jeg ser på noe der borte, så er det som er der borte, det jeg er opptatt av og som fanges inn med sansene, ikke at jeg er meg og jeg står her, og at inntrykkene kommer til meg.

I kapittel 5.5.1 drøfter jeg hvordan fotografiet skal forstås ut fra Løgstrups sanseteori, og konkluderer med at et digitalt fotografi fortsatt lar seg sanse på samme måten som om det var vanlige fysiske objekter i rommet. Likevel er det en forskjell med hva vi kan bruke denne sansningen til. Ved en slik situasjon Løgstrup beskriver i sitatet over, vil man ofte kunne flytte på seg, det vil si endre lokalisasjon, for å se på det som har fanget ens oppmerksomhet fra en litt annen synsvinkel, ja kanskje bevege seg helt inntil sanseobjektet og berøre det. En slik forflytning har vi ikke mulighet til med et fotografi eller en film. Da er tid-rom-lokalisasjonen gitt en gang for alle i forhold til det vi som annenhånds betraktere måtte sanse i bildet. Sansningens

207 "... vi lever i en så behovspsykologisk opfattelse af vor tilværelse, at sansningen ikke tæller, når der skal gøres rede for vor tilværelse. Så a-kosmisk indstillede er vi blevet. Ikke alene negligerer vi sansningen til fordel for forståelsen – men også til fordel for behovene" (Løgstrup, 1984/1995, s. 45).

208 "Men det spørsmål, der her skal rejses er, hvor det kan være, at tilbageholdenheden har så svært ved at komme til. Og hva er det, der sker – så at sige antropologisk – når tilbakeholdenheden rendes over ende og sætter ud?" (Løgstrup, 1984/1995, s. 50)

209 Løgstrups egen formulering i setningen foran sitatet.

allestedsnærværelse og de muligheter som følger er langt på vei tapt i et bilde.

Ut fra denne sanseteorien gir en avbildning kun en avkortet sanseopplevelse. Det er bare det ikke-allestedsnærværende synsinntrykket som gjenstår, eventuelt sammen med lydgjengivelse ved film, og synsinntrykket vil ofte være redusert i forhold til umediert visuelt inntrykk. Et teknisk mediert bilde kommer normalt ikke opp mot det vi fra naturens side kan se. Lukt, temperaturfølelse og berøring formidles ikke, og med hensyn til seksuell tilfredsstillelse er nettopp det en avgjørende forskjell. Seksualitet som en fellesskapsbyggende opplevelse er også helt fraværende. Pornografiens mulighet for full behovstilfredsstillelse er derfor ikke mulig. Det eneste som gjenstår, er at behovet og begjæret vekkes. Slik sett er pornografien svikefull fordi den vekker et behov, uten egentlig å kunne dekke det. Eller mer generelt: *det virtuelle rom som Internett tilbyr, holder ikke hva behovet forventer av det, fordi den medierte sansingen er avkortet i forhold til virkeligheten.*

Skamløshet leder oss vill

Løgstrups påstand om at *tilbakeholdenheten* har liten plass i vår tid, er ikke minst synlig når det gjelder pornografiens omfang og spredning. Når Løgstrup skal illustrere hva tilbakeholdenhet er, tar han nettopp et eksempel med seksualitet på avveie. Han henviser til romanen "I skuggan av Don Juan" av Lars Gyllensten. Romanfiguren Don Juan erobrer utallige kvinner, men ikke for begjærets eller lystens skyld, men for å skaffe seg trofeer. Løgstrup bruker dette som et særlig sterkt eksempel på det viktige begrepet *skamløshet*, motpolen til *tilbakeholdenhet*. Om skamløshet og seksualitet sier han blant annet:

Med sin skildring af Don Juan Tenorio vil Gyllensten ikke sige, at skamløsheden har udset sig seksualiteten som sit særlige område, hvor den hører hjemme og hvorfra den breder sig til andre områder. På alle områder truer skamløsheden med den magt, som den slipper løs, og som ikke står i nogen opgaves tjeneste. Det fremgår af Gyllenstens egne ord for hvad der er moralen i hans historie: Magten, den menneskelige magt og selvrådigheden forslår sig ikke. Den leder os vild, om vi slipper den fri (Løgstrup, 1984/1995, s. 52).

Skamløshet hører altså ikke først og fremst hjemme på området seksualitet. Det kan finnes alle steder, og slik han fremstiller det her, er det knyttet til formålsløs maktutfoldelse. Men helt formålsløst må det ikke være, for at Løgstrup skal kalle det skamløst. Hans flere ganger siterte frase om at et vindunderlig middel ikke kan brukes dersom formålet er billig,²¹⁰ passer også her. Ved å bringe inn formålet ved en handling sett i forhold til hva hensikten med handlingen er, innfører Løgstrup en kontekstuell forståelse av hva som regnes som skamløst – og dermed også av hva dets motpol tilbakeholdenhet er. En viss grad av teleologisk tenkemåte er det hos Løgstrup i dette, i og med at han vurderer forholdet mellom mål og middel. Her er det likevel ikke målet som helliger middelet, men at et dårlig begrunnet mål ("formålet billigt") er ikke nok for å begrunne kraftige midler ("midlet vidunderligt"). Tilbakeholdenhet er dermed en varhet for om (makt) midlene står i et forkjært forhold til målene. Generelt beskriver Løgstrup tilbakeholdenheten slik, som allerede sitert i kapittel 3.2:

Skam i livet får vi af, at der er liv og væsener, ting og fænomer, der ikke er vore. Til vor gunst

210 Se underkapitlene 3.2.1 og 5.5.2 om bruk av "Råder der et misforhold mellem middel og formål – midlet vidunderligt, formålet billigt – udrydder vi natur" (Løgstrup, 1981/1994, s. 242; 1984/1995, s. 54).

er de her, uafhængige af os. Tilbageholdenheden er grundet i, at vi er omfattet af, hva der er unddraget vor magt. Den lader der være plads til at tage imod, hva der er os fremmed (Løgstrup, 1984/1995, s. 53).

Hvis vi har en forståelse av at seksualitetens utfoldelsesrom er det forpliktende parforholdet, er det pornografiske bildet en gjengivelse av nettopp *liv og vesener, ting og fenomener som ikke er våre*. Overfor andres nakenhet og seksualaktivitet opplever de fleste nettopp tilbakeholdenhet, skyhet, unnseelse og bluferdighet, for å bruke Løgstrups begreper.²¹¹ Flere av disse ordene virker på mange gammeldags og foreldede i dag. Det er kanskje nettopp et tegn på at Løgstrup har rett når han hevder at tilbakeholdenheten har dårlige kår i vår tid og vår kultur. For Løgstrup er dette ting som skal demme opp for en formålsløs eller formålsfattig maktutøvelse fra behovets og erobringens side (se fotnote 211).

Mot dette kunne man innvende at dersom de som er avbildet og framstilt pornografisk, gjør dette frivillig, og slik sett tilbyr seg til den som vil *ta i mot det som er oss fremmed*, vil det ikke da kunne godtas i dette lögstrupske tankesett? Det kommer an på hva man anser som det rette stedet for seksuell utfoldelse. Hvis jeg igjen legger til grunn premisset om det forpliktende parforholdet, så er slik utdeling av pornografisk materiale fortsatt *liv og vesener, ting og fenomener som ikke er våre*. Det forpliktende parforholdet innebærer nettopp en frivillig og gjensidig hengivelse til hverandre slik at man nettopp deler disse mest intime og private sidene kun med hverandre.

Men å vise et bilde er da ikke det samme som å være fysisk til stede? Man deler i bildet bare ut et virtuelt synsinntrykk, og den som deler ut, er ikke til stede når et pornografisk bilde blir konsumert, og hva konsumenten gjør, påvirker overhodet ikke den avbildede. Dette argumentet synes å begrunnes ytterligere av det jeg har framholdt over om pornografiens avkortede sanseopplevelse. Altså må etiske innsigelser mot pornografi være mindre enn om den tilbydende skulle være til stede fysisk. Skal man rangere mellom bruk av pornografi og fysisk utroskap, er det en etisk forskjell. Nettopp fordi en person utenfor parforholdet ikke involveres fysisk, er involveringen bare virtuelt til stede. At noe er mindre problematisk enn noe annet, betyr imidlertid ikke at det mindre problematiske dermed er uproblematisk.,

For det er problematisk med pornografisk konsum, ved at det vekker et sanselig begjær som egentlig skal finne sted i en annen relasjon enn mellom en dataskjerm og en pornografisk konsument. Den rette relasjonen er det parforholdet der den egentlige og fulle sansning i lögstrupsk forstand kan skje, i et felles tid-rom-kontinuum.

Bluferdigheten verner om seksualitet som uttrykk for kjærlighet

Dette passer også med en omlag 20 år eldre tekst i Løgstrups forfatterskap, nemlig hans behandling av nettopp *bluferdigheten* i *Kunst og etikk* (Løgstrup, 1961, ss. 64-80). Bluferdighet så vi var en av måtene tilbakeholdenheten i følge Løgstrup kunne ytre seg på. Løgstrup drøfter bluferdighetens plass i seksualiteten, og gjør en grenseoppgang mot snerperi og fortrenkning. Bluferdighetens rette plass er derimot som et vern om kjærligheten. Ett av premissene hans er

211 "Det fænomen, der korrelerer med behovet, og med hvilket mennesket bliver til som kulturelt væsen og får historie, er tilbageholdenheden i alle dens variationer, skam og skyhed, agtelse og anerkendelse, undseelse og blufærdighed og mere til" (Løgstrup, 1984/1995, s. 48).

at det er ved "at være kønsvæsen, at den enkelte bliver sig bevidst som åndelig person" (s. 64). Dette henger sammen med hans skapelsesteologi der ånd og legeme ikke rives fra hverandre, men holdes sammen fordi begge deler er gudgitt. Det uheldige skillet mellom ånd og legeme plasserer han historisk til innflytelsen fra den gnostiske dualismen som har preget mye av både vår allmenne kultur og den kristne tenkning, Kierkegaard inkludert (ss. 67-71). Om kjærligheten og bluferdigheten sier Løgstrup:

Blufærdigheden tjener den enhed av det sanselige og åndelige, der hører den udelte kærlighed til, idet den hindrer, at begæret, isoleret fra kærligheden og derfor ødelggende for den, koldt tilstræber vellysten. Det sker ikke ved at undertrykke sanseligheden, men ved at gøre den til kærlighedens væsentlige element. Blufærdigheden sætter sig mod, at kønsdriften giver sig udtryk, så længe kærligheden ikke er klar og afgort hos en selv og den anden. Kun gennem en forhøjelse af ens egen og den andens kærlighed viger blufærdigheden frivillig for at lade kønsdriften blive til udtryk for kærligheden. Det er blufærdighedens største ydelse at stifte enheden mellem kønsdriften og menneskets åndelige selv, som kærligheden er en ytring af (s. 65).

Bluferdigheten er altså den naturlige mekanismen som åpner og lukker for når seksualiteten skal tas i bruk overfor andre mennesker. Det er ikke snakk om å skjule noe man trenger å skamme seg over, men om å ta vare på seksualiteten hos et menneske som noe edelt for å dele den ut på rett tid og sted.

Denne gnostiske forvirring har ført til at man lett forveksler bluferdighet med snerperi. Snerperiet bruker bluferdighetens uttrykksform, men er likevel blitt tom, sier Løgstrup. Bluferdigheten er naturlig, men snerperiet har *lært seg* at det er visse ting som er unevnelig, som om det er uproblematisk bare det ikke nevnes. Snerperiet er påtatt og kunstig, og har dermed ingen ting med ekte bluferdighet å gjøre. Derfor er bluferdigheten heller ikke et resultat av oppdragelse (s. 66).

Når barn oppgir at de merker ubehag ved å se seksuelt relaterte bilder, en opplevelse som for øvrig ikke bare er forbeholdt barn, kan det nettopp være på grunn av denne naturlige bluferdighet som påminner om at dette jeg nå ser, det er for privat. Det tilkommer ikke meg å se det, for jeg er ikke i et kjærlighetsforhold til den som blottet seg på bildene eller filmen.

Psykologer og etikere advarer som nevnt i kapittel 7.6.3 mot å skape seksualangst hos barn gjennom å agere galt overfor barns seksuelle aktiviteter. Men skam, angst og usikkerhet er knyttet til fortrenkning (Askland & Sataøen, 2009, s. 163) og ikke bluferdighet. Om fortrenkning sier Løgstrup at det er å holde noe skjult. Når dette som holdes skjult, avdekkes, skjer det en avsløring. Bluferdigheten holder også noe skjult, men noe som er bevisst til stede, og når bluferdigheten brytes, så skjer det ikke en avsløring, men en blottelse. Deri ligger en stor forskjell:

... hva der afsløres er det, som ikke burde være der, medens hva der blottes ikke tåler blottelsen, uanset dets tilstedeværelser er i sin orden – så lenge det ikke bare blottes. Der er altså den lighed mellem fortrængning og blufærdighed, at de begge afværger noget, hindrer noget, holder noget borte. Men samtidig er der en fundamental forskjell. Fortrængningen tjener ikke til andet, thi hva den forholder sig til er en truende konflikt, en for stor ulyst. Blufærdigheden er derimot en bevarende magt, og hva den vil bevare er den menneskelige tilværelses enhed som betingelse for individets frihed og spontaneitet, men som er en så skrøbelig enhed, at den kun kan bevares, om blottelser hindres (Løgstrup, 1961, s. 72).

Igjen påpeker Løgstrup den "menneskelige tilværelses enhed", altså enheten mellom det åndelige

og det sanselige, og her som betingelse for frihet og spontanitet, samtidig som denne enheten er skjør. Dette skjøre er det han litt forut kaller "kærlighedens formning af sanseligheden ved hjælp af blufærdigheden" (s. 71). Det er blottelsen som Løgstrup mener skaper problemet, ikke seksualiteten i seg selv, tvert i mot. Angstskapende er det altså når det skjer en fortrenkning av barneseksualiteten, men det er i følge Løgstrup altså noe annet enn bluferdighet som heller ikke kan læres, for da er den snerperi.

Barnets bluferdighet

Selv om det er en likhet med barns og voksnes seksualitet i det at begge kan oppleve seksuell tilfredsstillelse, er det likevel den forskjell at barn ikke er fruktbare, noe som voksne normalt er. Puberteten er overgangsfasen. Det synes også å være den forskjell at mens barns seksualitet først og fremst er utforskning av egen kropp, og at barns seksuelle leker helst involverer likekjønnede, vekkes begjæret og innretningen normalt mot det annet kjønn i og med puberteten (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 273). Det er først som kjønnslig voksen at man biologisk kan bli mor og far, og dermed settes inn en ansvarsrelasjon som er helt annerledes enn barnets utforskning av voksenrollen i sine rolleleker.

Hvis Løgstrup har rett i at bluferdigheten ikke trenger læres (Løgstrup, 1961, s. 66) må den være naturlig og medfødt i det minste som latent egenskap.²¹² Dette står i en viss motsetning til det Løgstrup skriver i *Den etiske fordring* om åndelig bluferdighet som ved de konvensjonelle former "frelser de mest levende forhold et menneske står i fra at blive spoleret i banalitet" (Løgstrup, 1956/1991, s. 29); se kapittel 5.5.5. De konvensjonelle normene er nettopp konvensjonelle, altså tilhørende skikk og bruk og følgelig nettopp noe tillært og kulturavhengig. Nå kan man forsvare Løgstrup med å si at det er forskjell på åndelig bluferdighet, som han skriver om i *Den etiske fordring*, og kroppslig bluferdighet, som han behandler i *Kunst og etik*. Fellesnevneren er likevel begrepet bluferdighet, og faglitteraturen har flere eksempler²¹³ på at barn nettopp ikke skjuler sitt kjønn og sin seksualutprøving overfor andre. Mange av oss har vel selv opplevd at vår egen bluferdighet har slått inn når vi har observert barn på den måten. En lett grad av veiledning kan nok i gitte tilfeller trenge for at bluferdigheten skal tre i funksjon, men dette må gjøres slik at man ikke samtidig går i den dualistiske fellen og karakteriserer kjønnsorganer og seksualitet i seg selv som noe stygt som av den grunn må skjules. Bluferdighet har å gjøre med at noe er privat. Det private er ikke stygt eller syndig, men det er forbeholdt kun de som er innenfor den private sfæren. For den voksne er bluferdigheten i følge Løgstrup til for å verne om kjærligheten i forhold til livspartneren. I det kirkelige ekteskapsritualet henvises det til skriftstedene 1. Mos. 2.24 og Matt. 19.5 om at mann og kvinne skal være ett. Den private sfæren er dermed utvidet fra å verne om den enkeltes seksualitet til å verne om ekteparets felles seksualitet som uttrykk for gjensidig kjærlighet, eller som Løgstrup sier, bluferdigheten viker frivillig for å slippe til dette kjærlighetsuttrykket (Løgstrup, 1961, s. 65). For barnet kan bluferdigheten forstås som en forberedelse til den bluferdighet som skal verne det voksne kjærlighetslivet, men også som et vern av barnets private sfære allerede mens det er barn. De fleste opplever seg brydd når barn

212 At Løgstrup opererer med prekulturelle etiske elementer er ikke uventet ut fra hans grunnforståelse av etikken som ontologisk; se slutten på kapittel 3.2.1.

213 På norsk hold er disse eksemplene riktignok helst hentet fra Thore Langfeldt som med sine mange tiår lange seksualkliniske erfaring framstår som en felles kilde for de fleste. (Langfeldt, 2000)

blotter seg, men noen kan bli opphisset av det, noe som i gitte tilfeller kan være ett av flere mulige elementer som fører til overgrep mot barn. Bluferdigheten kan dermed også beskytte en mot overgrep.

Barns utforskende seksualitet involverer for mange også andre barn, blant annet ved ulike seksuelle leker. Brytes da bluferdigheten, eller kan man snakke om en slags gruppebluferdighet som beskytter lekegruppen utad? Askland og Sataøen referer til Astrid Lindgren som husket doktorlekene i dukkestua fra sin barndom, og en mor som diskret plasserte saft og vann *utenfor* dukkestua når disse lekene pågikk (Askland & Sataøen, 2009, s. 164). Man kan forstå det som en fungerende bluferdighet fra begge hold. Barna som lekte doktor gjorde sine seksuelle erfaringer inne i dukkestua avlukket fra andre, og morens bluferdighet medførte at de fikk være i fred med sine eksperimenter.²¹⁴ Bluferdighet er ikke noe som bare påligger den ene part. Voksnes tilbakeholdenhet overfor å gripe inn når barn utforsker seg selv, kan forstås som en bluferdighet på barnas vegne som bidrar til å ikke skammeliggjøre²¹⁵ barnas seksualitet.

Barn og seksuelt orienterte bilder

Hva hvis barn ser seksuelt orienterte bilder? Hvordan skal det forstås og vurderes ut fra denne løgstrupske bluferdighet? To forhold synes å være avgjørende, nemlig i hvilken grad barnet har en intakt bluferdighet, og hvilken aksept barnet har fått av de nærmeste omsorgspersonene med hensyn til egen seksualitet.

Med en intakt bluferdighet vil man ved synet av andres blotting av kjønnsorganer reagere med tilbaketrekking: "Dette er privat. Det er ikke for meg." På den annen side vil nysgjerrigheten

214 Jeg lar tilsynelatende spørsmålet om man kan snakke om en gruppebluferdighet stå åpent. Argumentasjonen har preg av naturalisme i den betydning at siden mange (de fleste?) barn utforsker seksualiteten også sammen med andre barn ved blant annet å blotte seg for hverandre i seksuelt øyemed, så er det et argument for at det er også etisk greit, og for å holde bluferdigheten intakt flytter jeg dens verneområde fra enkeltindividet til barnegruppen.

Det er også en annen tankegang som ligger til grunn her, nemlig at hvis noe er sunt, så er det også etisk bra, eller omvendt: dersom noe er usunt, så er det etisk galt. Dermed innføres et stykke empiri som får en avgjørende betydning for den etiske bedømmelsen. I et konsekvensetisk skjema vil dette være helt legitimt. Så spør det om man har tilstrekkelig empiri til å hevde at barn blir seksuelt dysfunksjonelle dersom man ikke får drive med seksuelle leker og eksperimenter med jevnbyrdige og jevnaldrende? Dette er en forespørsel etter en mer krevende type empiri enn den som det henvises til for å si at voksenpåført seksualangst skjer ved å syndiggjøre seksualiteten i seg selv hos barn, og også kanskje straffe barn som gripes i å eksperimentere med hverandre. Spørsmålet er altså om en etterlevd bluferdighet som ikke opprettholdes ved straff og skyld hos et barn, er et greit nok alternativ med tanke på å fungere seksuelt som voksen? Hvis svaret er bekreftende, må det være etisk helt greit å være restriktiv overfor det Langfeldt kaller "seksuelle subkulturer blant barn" (Langfeldt, 2000, s. 77) dersom restriksjonen ikke får form av snerperi i løgstrupsk forstand. Men man kan stille et motspørsmål til den bejaing av de seksuelle subkulturer som Langfeldt beskriver, med tanke på at slike lett kan videreføres i ungdomstiden og senere som voksne som rene promiskuøse subkulturer.

215 Skam er et tvetydig begrep. Det er positivt å forstå sammen med bluferdigheten. Man har skam i livet ved å opptre bluferdig, eller det er skamløst å overtråke bluferdighetens grenser. Skam og bluferdighet er i dette tilfellet nesten synonyme. Det å skamme seg er derimot noe negativt, men da betyr skam egentlig skamløshet slik den er beskrevet i setningene forut. Man skammer seg fordi bluferdighet er overtrådt. Å skamme seg ligger da nært opp til å gremme seg. *Bokmålsordboka* på Internett (<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=skam>) oppviser den samme flertydigheten ved at den oppstiller tre betydninger: (1) vanære, skjensel, (2) blussel, anstendighet(sfølelse), (3) ulykke, skade.

Min bruk "skammeliggjøre" i teksten her, knytter an til skam i betydning (1).

utfordre bluferdigheten, og antagelig mer jo mindre barnets nysgjerrighet omkring kjønn og seksualitet tidligere er imøtekommet. Åpenhet omkring seksualitet sammen med en forståelse av at dette også tilhører det private, antar jeg derfor vil være den beste måte til å forberede et barn på å møte bilder med seksuelt innhold. Det vil for de fleste barn være en viss motsetning mellom nysgjerrighet og bluferdighet. En svekket bluferdighet vil gi mindre korleksjon til nysgjerrighet enn en intakt bluferdighet. I Løgstrups skjema (Figur 8) må nysgjerrigheten være å plassere i behovs-sektoren fordi den representerer behovet for å vite mer. Bluferdigheten er tilbakeholdenhet. Løgstrups oppvurdering av tilbakeholdenheten betyr ikke at de andre sektorene i skjemaet skal neglisjeres eller forbyes. Det handler om at de må innta den rette balansen i forhold til hverandre. Dersom noen skulle forfekte en slags idealtilstand der barn ikke *er* nysgjerrige på det seksuelle området, er det usant om virkeligheten. Hvis man skulle tenke seg at bluferdigheten skulle ha forbudt selve nysgjerrigheten på det seksuelle, vil det i Løgstrups språkbruk være snerperi.

Hva som vekker barns nysgjerrighet på det seksuelle området, vil endre seg over tid etter hvert som man utvikler seg både biologisk og kognitivt. Det er derfor ikke gitt at bluferdigheten alltid vinner over nysgjerrigheten, selv om den skulle gjøre det ved noen anledninger. Det kan også hende at et seksuelt orientert bilde gir saklig svar på det man lurte på. Et bilde eller en film har informasjonsinnhold på mange plan, også ut over det opphavspersonen(e) måtte ha tenkt seg. Man kan godt tenke seg at et barn kan sakliggjøre et bilde som for voksne vil være pirrende. Skadevirkningene av at barn ser seksuelt orienterte bilder, behøver derfor ikke være nevneverdige for barn som ellers har et sunt forhold til egen seksualitet og har en naturlig bluferdighet intakt. Mengde, hyppighet og bildematerialets karakter vil imidlertid antagelig være viktig med tanke på om dette er bekymringsfullt eller ikke. Det skal jeg drøfte straks under den dydsetiske betraktningmodellen.

I et dannelsesperspektiv virker det derfor som at en kultivering av bluferdigheten er en god måte til å forberede barna på en internettvirkelighet der pornografisk materiale er lett tilgjengelig. Bluferdigheten er et indre filter, og den ansvarliggjør samtidig personen til selv å velge hva man vil se. Hvis bluferdigheten er både naturlig og ikke trenger læres, slik Løgstrup hevder, er det mer snakk om å støtte opp under den og holde den i live, enn å finne en måte å frambringe den på. Løgstrups eget syn på åndelig bluferdighet tyder imidlertid på at en viss veiledning trenges for å forankre en sunn bluferdighet hos barna.

7.6.5 Barn og seksuelt relatert bildemateriale ut fra en dydsetisk balanseforståelse

Av de fire temakretsene for dydsetisk analyse som er tilrettelagt i kapittel 3.3, framstår teorien om dyden i balanse mellom laster som den meste fruktbare for dette temaet, fordi teorien gir hjelp til å beskrive hvilken karakter som dannelse bør sikte mot. Flyvbjergs maktfokus ville vært nyttig å anvende med tanke på å analysere maktstrukturer rundt tilgangen til seksuelt materiale på Internett, men det ville være til mindre hjelp til å innholdsbestemme et program for digital etisk dannelse.

Hva er det så ved dette temaet det er for mye av, og hva er det for lite av? Man kunne tenke

seg at balansen fantes et sted mellom ingen restriksjoner mot at barn får se seksuelt relatert bildemateriale, og at de ikke ser noe i det hele tatt. Det ville imidlertid innebære at det var galt at de ikke får se noe. Men et slikt syn kan vanskelig forsvares. Barns sunne forhold til seksualitet kan vanskelig hevdes å være avhengig av tilgang på seksuelt ladet bildemateriale. Balansen som beskriver dyden, må bestå i noe annet.

Ut fra diskusjonen i forrige kapittel virker det som det er en spenning mellom bluferdigheten som privatiserer kjønnsorganer og seksuell aktivitet, og barns nysgjerrighet på de samme ting, og at denne nysgjerrigheten i noen grad er både naturlig og nyttig å imøtekomme med tanke på at barnet ikke skal utvikle seksualangst og dermed få vansker med et voksent seksualliv. Ytterpunktene kan dermed konstrueres ut fra disse to polene:

- Ingen tilgang til informasjon om seksualitet.
- Full tilgang til ethvert materiale som kan forstås som informasjon om seksualitet.

Utvidelsen til å gjelde informasjon inkluderer mer enn bildemateriale, for annen type informasjon om seksualitet tas med i det som skal balanseres.

Av utviklingspsykologiske grunner er det altså bra for barn å kunne forholde seg naturlig til sin egen seksualitet. Det kan skje innenfor bluferdighetens vern i den grad det skjer privat. Samtidig er det begrenset hva barnet kan finne ut på egen hånd ved eksperimenter og erfaringer med egen kropp. På den annen side kan man tenke seg at dette er tilstrekkelig til å bevare en funksjonell seksualitet som voksen. Nå lever de fleste ikke isolert, så hva barnet uforstyrret måtte erfare selv, er for de fleste nok ikke den eneste informasjonen og kunnskapen de måtte motta som bidrag til å forme sin seksualitet og forståelse av seksualiteten. Ikke minst er seksuelle bilder på Internett nettopp en kilde som mange barn, antagelig flere og flere, vil komme bort i, enten tilfeldig eller fordi andre viser dem det, eller fordi de oppsøker det selv. Realitetene tilsier altså at dannelsen bør ta høyde for dette innslaget av ukontrollert seksuell informasjon, og finne en balanse mellom ulike typer informasjon om seksualitet som barnets omsorgspersoner har en større grad av kontroll over.

En kontekstuell tilpasset seksualinformasjon overfor barn er både ønskelig og riktig. Dette er viktig for at barnet, dersom det skulle komme over seksuelt materiale på Internett, ikke skal oppleve det som mer traumatisk eller skadevirkende enn nødvendig. Tilfeldig tilgang til seksuelt bildemateriale må ikke bli eneste kilde til seksualkunnskap. Balansen mellom ingen informasjon og fri flyt må derfor finnes et sted mellom disse ytterpunktene. Informasjonen må tilpasses barnets alder, modningsnivå, forkunnskaper på området og så videre, altså være kontekstuell bestemt. Barnets trygghet i forhold til voksenpersonen er viktig. Barnet har en nysgjerrighet, og det er den som må møtes positivt og ikke fordømmende eller fornektende. Saklig informasjonsmateriale er uproblematisk dersom det er kontekstuell tilpasset. En barnehage i Sortland driver med regulær seksualopplysning overfor 5-åringene for at barna skal lære å sette grenser selv, med tanke på å forebygge seksuelle overgrep (A. D. Johansen, 2013-03-24). Der tenker man at tilrettelagt informasjon og kunnskap er viktig for at barna selv skal kunne gjøre sitt til å verne om sin egen seksualitet. Tiltaket har vakt debatt, med innvendinger fra fagfolk om at dette neppe forebygger mot overgrep (Aas & Johansen, 2013-03-25), eller at det nettopp ut fra et bluferdighetssynspunkt

er problematisk at barn skal pådyttes en undervisning om noe intimt som de ikke har bedt om (Hidle, 2013-04-11; Mathisen, 2013-04-13). En formulering fra ordskiftet berører den balanseforståelsen jeg forsøker å beskrive: "... barnehagen må klare å finne et balansepunkt mellom de familiene der bluferdighet er en dyd og der bluferdighet er et problem" (Mathisen, 2013-04-13).²¹⁶

Man kan si at ethvert bildemateriale med seksualitet som innhold også har en informasjonsverdi. En intakt bluferdighet vil imidlertid vegre seg for mye av dette ut fra refleksjoner som at dette er for privat og intimt. Hvis det som framstilles, også har promiskuøs karakter, innebærer det en verdiformidling som normalt har som effekt en legitimering av det promiskuøse, ut fra det vi kan kalle den naturalistiske effekten.²¹⁷ Seksualinformasjon må derfor gjøres etisk forankret ved samtidig å si noe om hva som er rett bruk. Dette gjelder for så vidt på ethvert livsområde. Det meste kan brukes og misbrukes – også seksualiteten. Det må være bedre at barn ser slikt materiale sammen med etisk reflekterte voksne som kan sette det inn i sin rette sammenheng, det vil si på en god måte forklare at dette er misbruk av seksualiteten, enn at barna skal komme over dette på egen hånd eller sammen med andre uten slik veiledning. Når barna ser slike bilder eller filmer sammen med foreldrene, skjønner de samtidig at foreldrene kjenner til at dette finnes. Det vil normalt gi en større åpenhet rundt barnas internetterfaringer, enn om slike oppdagelser er skjult for foreldrene. Tidspunktet for når slik informasjon skal eller kan skje, må det visdom og innsikt til for å finne ut. Et argument mot å vise seksuelt materiale til barn er at man derved kan vekke en nysgjerrighet og interesse for noe barnet ikke visste fantes på forhånd. Valg av tidspunkt er derfor viktig, noe som også betinger at foreldre holder seg så godt orientert som mulig med barns internetterfaringer.

Denne betraktningmåten er nært beslektet med resiliensmodellen som er nevnt flere ganger tidligere. Den kan anvendes på andre typer Internett-utfordringer enn seksuelt bildemateriale, noe som gjør at videre drøfting skjer som et eget kapittel.

7.7 Dannelse og resiliens

Å bestemme hva slags karaktertrekk som er ønskelige for å bruke Internett på en etisk god måte, er en operasjonalisering av dydsetikken slik jeg har beskrevet den i kapittel 3.1.7. Den forutgående drøftingen i kapittel 7 gir grunnlag for å bestemme karaktertrekkene et stykke på vei.

7.7.1 Techne-ferdigheter er en del av ens fronesis

I kapittel 7.5 lister jeg opp noen praktiske ferdigheter knyttet til en etisk forstandig bruk av Internett. En utviklet *fronetisk* karakter på dette området trenger både å ha tilegnet seg disse ferdighetene og å vite når og hvordan de bør brukes. Uten en *techne*-forankring har ikke *fronesis*

216 Mathiesens formulering "bluferdighet som dyd" som en av balansens ytterpunkter, kan jeg imidlertid ikke støtte med min forståelse av både dyd og bluferdighet. Muligens mener hun en form for overdreven bluferdighet, siden hun også bruker 'bluferdighet' på den motsatte siden av balansen hun stiller opp.

217 Den argumentasjonskraften det ligger i at det som foreligger legitimerer seg selv. Dette er riktignok avslørt som ulogisk av G. E. Moore, som kalte det den naturalistiske feilslutning (Singer, 1991, s. 426), men viser seg likevel å ha stor effekt på folk flest sin oppfatning av rett og galt.

noe å forholde seg til i sin klokskap, fordi man rett og slett er kunnskapsfattig på det aktuelle området. Man kan ikke snakke om generell klokskap som noe for seg selv, noe som ikke har forankring i det klokskapen gjelder. Her gjelder Gustavssons advarsel (se kapittel 3.1.1) mot å gjøre kunnskapsområdene *episteme*, *techne* og *fronesis* til helt atskilte ting. Kunnskapsområdene pløyer i samme åker, sier han, og kan skjelnes kun som analysekategorier (Gustavsson, 2000, s. 222). Åkeren her er IKT. Dette knytter an til Baltzersens pyramide for digital kompetanse (se kapittel 2.4) der *techne*-egenskaper utgjør en del av de lavere sjiktene i pyramiden. For tiden²¹⁸ synes de nedennevnte ferdighetene å være en del av det å være fullt ut digitalt etisk dannet:

- Vite hva som er personopplysninger, og vite at slike i utgangspunktet ikke skal spres.
- Vite hva et web-kamera er, om det finnes på det datautstyret man bruker, kunne slå det av eller blokkere det, vite hvilke tilfeller det kan brukes i, og vite hva man ikke skal vise foran et web-kamera og overfor hvem.
- Vite hva en nettside er, hvordan den kan undersøkes før man klikker på en lenke, hvordan man ut fra en nettside et stykke på vei kan anta hvilket innhold man vil finne på nettsiden.
- Kunne installere ulike typer nettfiltrering, og blokkeringsmuligheter av pop-up sider.

I forhold til å gi barn en digital etisk dannelse, må tilegnelsen av disse ferdighetene tilpasses barnets alder og andre kontekstuelle forhold.

7.7.2 Karakterbygging

I kapittel 7.6.4 drøfter jeg hvordan den naturlige bluferdigheten kan være et indre filter mot uønsket seksuelt innhold på Internett. Bluferdigheten har likhetstrekk med empatien, som er for en stor del medfødt og foreligger som noe plastisk som kulturen former (se kapittel 2.6). I en karakterbygging er det derfor viktig at kulturen støtter og ivaretar både bluferdighet og empati, fordi dette er karakteregenskaper som verner om menneskers evne til omsorg og kjærlighetsuttrykk for seg selv og andre. Bluferdigheten gjør at man avstår fra å fordype seg i og oppsøke pornografisk materiale. Samtidig er barns nysgjerrighet på egen seksualitet også naturlig. Det innebærer på en side en avdramatisering av de fryktede skadevirkningene om barn skulle komme over seksuelt bildemateriale, og samtidig en mulighet for voksne omsorgspersoner, foreldre primært, til å kunne informere barna om seksualiteten både biologisk og etisk, tilpasset barnets alder. For ikke å spille bluferdighet ut mot nysgjerrighet er det viktig at nysgjerrigheten stilles i rimelig grad. Informasjon er nødvendig, men det å ikke fordømme naturlige kroppsfunksjoner er også viktig.

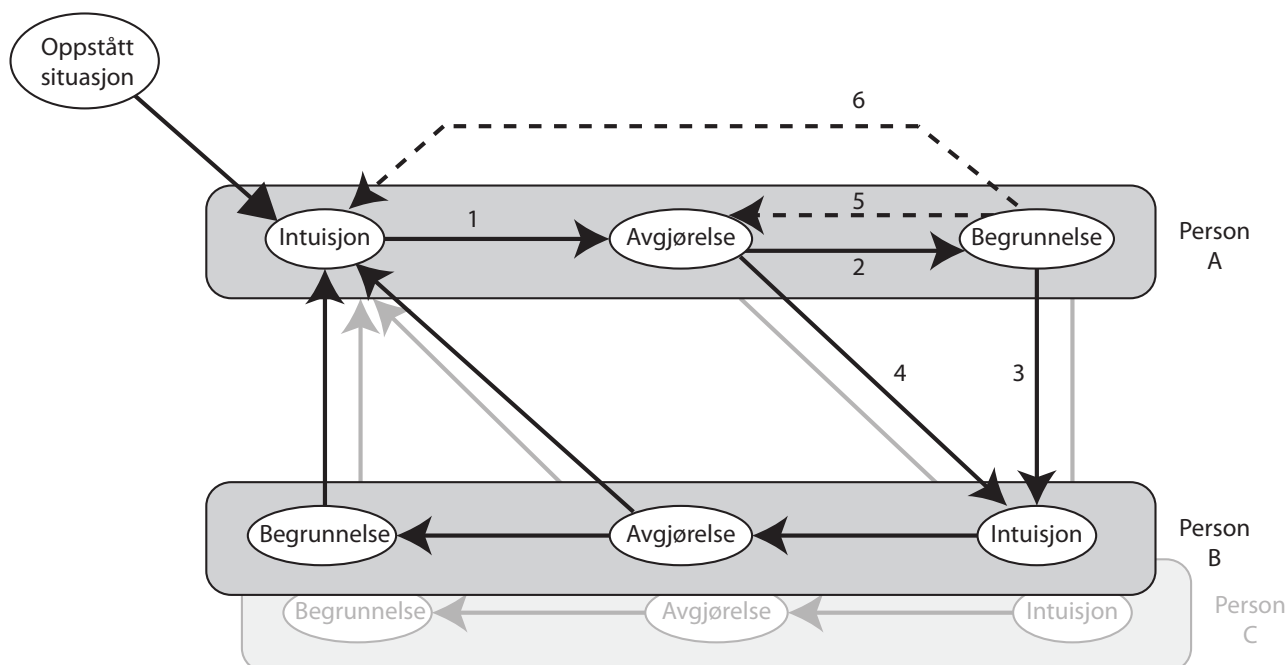
Et dydsetisk blikk på temaet barn og seksuelt bildemateriale vil gi omtrent samme resultat som det jeg har argument for i det foregående, men med en litt annen begrunnelse og fokuspunkt. Dydsetikken spør ikke først og fremst etter om dette eller hint er lov eller ikke, men *hvordan det preger ens karakter*. Hva tåler man av tilgang til materiale som portretterer en promiskuøs livsførsel man ellers vil si er etisk forkastelig? Hva gjør det med ens etiske karakter, eller hvordan

²¹⁸ IKT endrer seg raskt, så en beskrivelse av hva som er nyttige ferdigheter innen IKT, vil alltid måtte ta det forbeholdet at det vi anser som en god *techne*-ferdighet i dag, kan være foreldet om kort tid.

kan ens karakter bygges opp ved bruk av materiale som synes å påvirke en i motsatt retning?

Det siste spørsmålet er generelt stilt. Det kan stilles også til andre typer materiale på Internett som det er knyttet bekymring til, for eksempel skadelig brukergenerert innhold som handler om dop, selvskadning, anoreksi og lignende. Når det gjelder avbildet vold, kan man også spørre i hvilken grad det å se avbildet vold fører til at man tar avstand fra vold, eller til at man blir herdet og følelsesløs i forhold til det. Blir man pasifist av å møte krigens gru, eller blir man mer voldelig av det? Begge deler kan kanskje skje, siden det både finnes de som blir pasifister og de som blir voldelige etter krigsdeltakelse. Enkle årsak-virkning-mekanismer synes ikke å foreligge. For dette er et etisk spørsmål og et spørsmål om valg og ansvar, og dermed sammenvevet med andre ting i ens karakter, slik som hva slags grunnverdier som er internalisert.

Likevel synes Jonathan Haidts sosialintuisjonistiske modell (SIM) som var nevnt i kapittel 2.6, å kunne gi en viss pekepinn på hva som kan skje. Haidt illustrerte sin SIM-modell slik nedenstående figur viser:²¹⁹



Figur 9 - Haidts sosialintuisjonistiske modell – SIM (Haidt, 2001, s. 815)

Modellen hevder at våre handlingsvalg primært styres av det vi intuitivt oppfatter som etisk riktig, og at denne intuisjonen igjen primært er formet av de sosiale omgivelsene. I figuren er A det etiske subjektet som skal handle på grunn av en oppstått situasjon ("eliciting situation"), mens B er en eller flere personer som A påvirkes av. B sine etiske avgjørelser ("judgment") påvirker A, og det gjør også B sin begrunnelse ("reasoning") for avgjørelsen. Men modellen er symmetrisk i den forstand at A også påvirker B. Hva hvis B er helt upåvirkelig av A, noe som vil være tilfelle dersom

219 Illustrasjonen er en nesten direkte gjengivelse av Figur 2 i Haidts artikkel (2001), her med norske betegnelser og antydning utvidelse til person C osv. De originale engelske betegnelsene er gjengitt i hovedteksten. Oversettelsene er ikke trivielle. At man bør oversette "judgment" med "avgjørelse" og ikke "vurdering" begrunner jeg med at det her er snakk om en vurdering, som fører til en avgjørelse, som omsettes i handling eller fravær av handling. "Judgment" må være synlig for å kunne påvirke en annen aktør. Altså må det være tatt en avgjørelse om hvordan man skal handle på grunnlag av den oppståtte situasjonen. "Begrunnelse" må også være en uttalt begrunnelse for at den skal kunne påvirke andre.

B er et eksternt medium som Internett? Virkeligheten er slik at det ikke bare finnes én B, men både en C og D og så videre utover. Det eksisterer altså et helt sett med påvirkningsagenter, men hvor stor makt og innflytelse hver av dem har, er ikke gitt. Noen har større innflytelse enn andre. For barn er det rimelig å anta at det er foreldre, søsken og venner som fortsatt er de som primært påvirker og er normgivere. De man skal svare for, er også de som vil ha størst påvirkning. Slik sett har vi ikke noe *an-svar* overfor digitale medier, men dermed er det ikke sagt at de ikke kan påvirke. Den etiske refleksjon er for de fleste en etterrefleksjon som heller vil forsøke å rettfærdiggjøre handlingene framfor å være kritiske til dem. Som nevnt i kapittel 2.6 ble Haidt kritisert for å legge for liten vekt på evnen til kritisk selvrefleksjon, det som de stiplede linjene 5 og 6 i figuren viser. Hvis kritikken er korrekt, gir det håp om ikke å være helt prisgitt de miljøer en måtte være omgitt av. Selvdannelse blir mulig. I så fall kan påvirkningslinjene 5 og 6 i modellen styrkes. Det krever i tilfelle at den etiske selvrefleksjon er intakt, hvilket også er en oppgave for dannelsen å besørge. Til dannelsen hører evne til etisk refleksjon.

Det finnes i følge Kirsch i 2010 noe forskning på disse påvirkningene når det gjelder ungdom og seksualitet. Av forskningsetiske grunner er ingen eksperimentelle undersøkelser gjort på ungdom, og det finnes ingen ting om effekten av seksuelt orienterte medier på barn (Kirsch, 2010, s. 187). Den forskningen som er gjort, viser at hva ungdommen konsumerer av seksuelt orientert stoff, påvirker deres holdninger til seksualitet ut fra hvor mye de konsumerer og hvor eksplisitt seksuelt materialet er.²²⁰ Men forskningen viser også, i tråd med SIM-modellen, at det er de jevnaldrendes holdninger og handlinger, eller forestillingene om slike, som påvirker vel så mye.²²¹ Det velkjente "alle gjør det", er normerende. Mediesex synes å påvirke de yngste og mest uerfarne i størst grad.

For karakterbyggingen betyr dette at man påvirkes av de personene man omgås, og av det man konsumerer av medier. Ønsker man som oppdragere å utvikle bestemte karakteregenskaper, det vil si holdninger, er det viktig at de som formidler ønskede verdier og holdninger, har et overtak over andre påvirkningsagenter. Å skjerme barn totalt for uønsket påvirkning, enten det er fra personer eller fra medier, kan man kanskje tenke seg så lenge barna er små, men siden selvstendighet og medbestemmelse i følge lovverk og plandokumenter er et ideal for barna i barnehagen, er en komplett skjerming i praksis umulig. Det at påvirkningsgraden er størst for de yngste og mest uerfarne, kan også utnyttes til det gode ved å bygge motstand gjennom håndterbar motbør, og derigjennom skape erfaring. Hva barn bør eksponeres for, sammen med voksne som er i stand til å sette dette i en etisk sammenheng, vil være aldersavhengig og modningsavhengig, slik jeg har nevnt flere ganger.

Kan dette brukes i forbindelse med for eksempel mobbing også, et annet onde som mange barn rammes av og som ofte skjer via Internett? Forskjellen mellom mobbing og seksuelt bildemateriale er at mobbing utelukkende er et onde. Det er noe man skyr, og som fortviler dem

220 Kirsch henviser til en undersøkelse av Collins fra 2004 som viser at tenåringer med stort konsum av sexfilmer viser dobbelt så stor sannsynlighet for å ha samleie innen 12 måneder, sammenlignet med en gruppe med lavt konsum av sexfilmer. Man betegner dette som en kunstig aldring hos tenåringer med 2-3 år: "This artificial aging of adolescents' sexuality resulted in 12-year-olds engaging in sexual behavior consistent with that of a 14- or 15-year-old." (Kirsch, 2010, s. 188)

221 Undersøkelser fra 2006 på amerikansk ungdom viste at afro-amerikansk ungdom, i motsetning til hvite amerikanere, var lite påvirket av mediesex i forhold til påvirkningen fra foreldre og venner. De afro-amerikanske seksuelle aktivitetsregister var også bredere enn de hvites, hvilket kunne tyde på at medie-sex har liten påvirkningskraft dersom ungdommen allerede er seksualisert. (Kirsch, 2010, s. 189)

som opplever det. Det å se seksuelt materiale har derimot nysgjerrigheten som en alliert i en selv. Blant 9-10-åringene er det dessuten kun et mindretall som anser det som ubehagelig å se seksuelt materiale. Dertil kan altså noe av slikt materiale også brukes av omsorgspersoner i en alderstilpasset etisk forankret seksualundervisning. Mens det å mobbes er et ubetinget onde, er det å se seksuelt materiale altså et betinget onde. Det finnes likevel en likhet som består i at man kan gjøre det å bli mobbet til noe man kan lære av, slik at man blir mer robust mot mobbing senere. Man kan på egen hånd utvikle strategier for å avverge eller dempe mobbing senere, i den grad mobbingen er en reaksjon på egen atferd og man innser det. Man kan også skjønne at man kan trenge ferdigheter man enten mangler eller trenger å bli bedre på når det gjelder å begrense mobbingen, slik som nevnt om *techne*-ferdigheter tidligere. Andres støtte og hjelp vil være nyttig både for å lære seg *techne*-ferdigheten, og som mental støtte til å vurdere seg selv rett. Mobbing kan gå ut over både selvtillit og selvfølelse, og venner og omsorgspersoner kan bety mye for å motvirke slik tap. Forebyggende kan omsorgspersoner snakke med barn i tide, men ikke for tidlig, om mobbingens mulighet og om hva barnet bør gjøre eller ikke gjøre i så måte. Dette handler om å bygge motstandskraft og å forberede barnet på det som kan komme som følge av å være på Internett.

7.8 Avsluttende om Internett

7.8.1 Konkrete anvendelser i en barnehagekontekst

Det å tilegne seg visse praktiske digitale ferdigheter, bygge opp under den naturlige bluferdigheten og utvikle resiliens²²² er tre strategier jeg har drøftet i dette hovedkapitlet med tanke på å hjelpe barn til en sunn omgang med det som måtte møte dem på Internett. Jeg har vurdert disse strategiene etisk og funnet at de synes å være moralsk holdbare i visse kontekster. I dette kapitlet vil jeg antyde hvordan dette kan tenkes implementert i en barnehagehverdag for å bidra til barns digitale etiske dannelse.

Techne-ferdighetene som nevnes i Tabell 16 i starten på kapittel 7.5, er ganske tekniske. Den første forutsetningen som må oppfylles for at noen av disse skal kunne tilegnes allerede av førskolebarn, er at barnehagepersonalet selv tilegner seg dem. Personalets digitale kompetanse er avgjørende for at man skal lykkes, blant annet fordi de voksne er forbilder for barna.

En av ferdighetene er å kunne tolke nettadresser (URL) med tanke på hva slags innhold man kan forvente. De færreste førskolebarn kan lese, men de kan likevel oppfatte at voksne foretar slike vurderinger før de klikker på en lenke. Dersom de voksne i barnehagen tar med barna med inn i tankegangen sin når de er på Internett, kan de skape en forståelse hos barna av at det er noe det går an å klikke på, og at det av og til går an å finne ut hva den lenka kanskje vil bringe en til. Barn imiterer de eldre, og selv om ikke alt er forståelig, så ser man likevel at voksne er varsomme når de surfer på Internett.

Hva et webkamera er, er derimot ikke vanskelig for et barn å skjønne. Man kan eksperimentere

²²² Jeg bruker her 'resiliens' som en dannelsesstrategi der man oppøver motstand ved under veiledning å la barnet møte det man skal yte motstand mot, i håndterbare og små porsjoner, ikke ulikt veletablerte pedagogiske prinsipper som Vygotskys stillasteori.

med et slikt kamera ved hjelp av programmer som viser direkte på skjermen hva webkameraet fanger opp, slik bildet over viser. På samme måte som nevnt i kapittel 5.6 om bildetaking og spredning, kan man snakke med barna om hva som er lurt og mindre lurt å la et webkamera fange opp.

Siden bluferdigheten i hovedsak er naturlig, trenger den ikke læres, men den må heller ikke motarbeides og kan trenge noe kulturell forankring.²²³ Barnehagepersonalet bør ha en reflektert holdning til barns seksualitet, og gjerne ha en felles strategi overfor barn som blottes seg (og andre) i en slik grad at det krenker bluferdigheten. Veiledningen må imidlertid være mild og på en slik måte at den ikke gjør seksualiteten i seg selv til noe stygt. Å fokusere på at dette er privat, kan være en mulig strategi, og ikke i aktiviteten i seg selv. Dette kan godt knyttes til de samtalene om fotografering som er nevnt i kapittel 5.6, slik at bluferdighet forstås også som at man ikke utsetter seg for å bli fotografert i en slik privat situasjon, og dermed potensielt bli utnyttet.

Å gjøre barn robuste for alle risikofaktorene på Internett krever at personalet har kunnskap om risikofaktorene, har den nødvendige tekniske IKT-kompetanse, og har tenkt gjennom hvordan man kan utnytte spontane situasjoner i barnehagehverdagen til å bygge resiliens hos barna. Noe kan gjøres planlagt, for eksempel å fortelle at det er mye rart på Internett som kan være skremmende og farlig for barna. Det kan også oppstå situasjoner når man er på Internett sammen med barna, der ting dukker opp som kan være egnet til å snakke mer om. Hvis det dukker opp en nettside, eller et bilde, eller et videoklipp som er en mild framstilling av noe uønsket, kan man vurdere om det kan brukes til undervisning om saken, framfor å fjerne det så fort som mulig. Det krever imidlertid både godt skjønn og stor trygghet fra personalets side å ta spontant tak i en slik situasjon og bruke den konstruktivt og forsvarlig. Til dette gode skjønnet hører å vurdere det som dukker opp, i forhold til hvilke barn man konkret har med å gjøre i situasjonen.

7.8.2 Et aristotelisk-løgstrupsk stykke begrenset internettetik

Internett er et svært stort felt, og drøftingen så langt har tatt for seg bare noen få aspekter ved Internett. Oppsummeringen av teoriens evne til å fungere som god teknologietikk vil derfor kun gjelde en begrenset del av det Internett brukes til. Sammenfatningen og drøftingen vil likevel være et forsøk på å generalisere et stykke på vei, slik at temaet barn og seksuelt bildemateriale blir å betrakte som en case.

Det etiske problemet er at Internett byr på mange gode muligheter, men at det også innebærer en viss risiko å bruke Internett, blant annet på grunn av at innholdet på Internett i utgangspunktet ikke er regulert.²²⁴ Internett er altså et sted der man kan komme over innhold man ikke vil se eller bør se, sett fra et gitt etisk ståsted. Med tanke på å utvikle digital etisk dannelse er det viktig å lære seg strategier man selv har kontroll over, for å minimere denne risikoen.

En betraktning ut fra kunnskapsformene *techne* og *fronesis* viste at skal man opptre fronetisk på det digitale området, hvilket er synonymt med å være digitalt etisk dannet, så må man også ha en

223 Denne noe vage uttrykksmåten reflekterer en tilsvarende uklarhet i Løgstrups materiale, slik det ble avdekket i drøftingen på side 272 i 7.6.4.

224 Dette varierer riktignok fra land til land, men i vår vestlige kultur er det så å si ingen regulering. Bestemte nettstedet kan riktignok/likevel ha filtreringer mot visse typer innhold, og prinsipielt er f.eks. nettaviser underlagt samme krav til å følge redaktørplakaten som papiraviser.

viss porsjon med *techne* på området. Det vil si at man må ha tilstrekkelig med praktisk kunnskap om IKT til at man kan vurdere både hvor det er risikabelt å ferdes på Internett, og hvordan man kan lage teknisk/praktiske hindringer mot det risikable.

Techne-ferdighet er nyttig så langt det holder. Men dannelse er mer enn praktiske ferdigheter. Løgstrups modell for historie og kultur er derimot en modell som bidrar til å sette fokus på ulike drivkrefter både i kulturen og i mennesket. Tilbakeholdenheten må gjenreises, hevder Løgstrup, fordi den er en motmakt til en erobnings- og behovstilfredsstillellesstrategi som i et stadig mer liberalt samfunn kan løpe helt løpsk. Tilbakeholdenheten kan iblant uttrykkes med at vi må holdes oss tilbake overfor det at "der er liv og væsener, ting og fænomener, der ikke er vore" (Løgstrup, 1984/1995, s. 53). Få noe kan vi, men ikke tilrane oss det. I casen med barn og seksuelt bildemateriale ble denne tilbakeholdenheten operasjonalisert i fenomenet bluferdighet, som gjør at man nettopp trekker seg tilbake fra det som tilhører andres intim- og privatsfære, men åpner opp der seksualiteten skal utleves i det forpliktende parforholdet. Tilbaketrekingen fungerer derfor som et indre filter for det som eventuelle ytre tekniske filtre måtte slippe gjennom.

I denne casen var problemområdet tvetydig i den forstand at seksualitet ikke bare er problematisk, heller ikke for barn. Bluferdigheten har derfor en intern utfordrer i nysgjerrigheten. Slik er det med en rekke områder i livet der vi både drages og forskrekkes. Det skumle er samtidig spennende. Vi kan belyse dette ved å sammenligne med et svært beslektet fenomen innenfor religionshistorien, nemlig det hellige eller numinøse, som Rudolf Otto kalte mysteriet knyttet til motsetningen *tremendum et fascinans* (Otto, 1950, f.eks. s. 41). Otto fant at det hellige ikke bare er strengt knyttet til etablert religion, men også til stede i fenomener han kaller "prereligion" (s. 124) og som har analogier i estetikken (kap. XV). Mircea Eliade fulgte opp Ottos tankegang om det hellige, og knyttet det også til fruktbarhetsriter og overgangsriter, og dermed til seksualitet (Eliade, 1994, kap. III). I det moderne samfunnet skjer det imidlertid en profanering, skrev Eliade i 1957, der naturen desakraliseres (s. 92), men der man likevel ikke klarer å frigjøre seg helt fra sine forfedres religiøse arv og ennå "beherskes av en skjult mytologi og mange forflatede ritualer" (s. 122). Selv promiskuiteten kan forstås i dette lyset, mente Eliade, som en lengsel etter en paradisiske "tilstand som hersket før fallet da det ikke lenger fantes synder eller noe brudd mellom kjødets lyst og samvittigheten" (s. 123).²²⁵ Det er ikke vanskelig å se tilbakeholdenhet og bluferdighet i et slikt lys der man stopper opp foran det hellige: "[D]er er liv og væsener, ting og fænomener, der ikke er vore" (Løgstrup, 1984/1995, s. 53).

Hvis vi ser hen til en tradisjonell teologisk måte å forstå det hellige på, så knytter det an til de to greske ordene *hagios* og *hieros*. *Hagios* viser til et "object of awe" og til "reverence", altså ikke ulikt Ottos forståelse, men også til *katharos*, det rene (Procksch, 1964, s. 88). Men man kan ikke dermed oversette *hagios* med å være moralsk, for det ville løse begrepet fra det religiøse fundamentet (s. 109). *Hieros* brukes om det å være "consecrated to deity" (Schrenk, 1965, s. 222). *Hiereus* er derfor offerpresten som utfører de hellige handlinger. Alt dette er ting og fenomener som ikke er våre, i den betydning at de ikke er allment tilgjengelige uten videre. Men man kan innlemmes og innvies i det hellige. Man kan få seg dette gitt. *In casu* seksualitet, så har man nettopp en ekteskapsrite for denne innvielsen der man trer inn i det hellige rommet der seksualiteten er blitt deres som blir

225 Eller kanskje dette heller skal forstås som en eterrasjonalisering slik Haidts SIM-modell mener er den vanligste etiske refleksjonen mennesker gjør, og da altså her som et forsøk på å begrunne hemningsløs seksualitet naturalistisk?

ekteviet, og der eksisterer det heller ikke "noe brudd mellom kjødets lyst og samvittigheten" (jfr. Eliade over).

Nysgjerrigheten (fascinans) mot det avsondrede gjelder dem som står utenfor, enten den baserer seg på informasjon eller fantasi. Det mysteriøse, både slik kulturer synes å ha konstruert det og som naturfenomen, har alltid fascinert. For å bevare fascinasjonen må vi få noe informasjon, men ikke for mye. Naturen informerer barnet og ungdommen på sitt vis gjennom de responser erogene soner gir ved berøring, og etter hvert gjennom kroppslige reaksjoner på sanseinntrykk. Dermed er vi over på den dydsetiske balansen mellom å meddele noe og ikke meddele for mye, mellom å erfare noe og å ikke erfare alt. Når teknologien tilbyr "alt" gjennom pornografien, så sier den for mye om noe (det visuelt gjengivbare) og for lite om noe annet (følelser, relasjoner, etikk). Balansert seksualinformasjon kan si noe om alt dette og satt inn i en helhet.

Fascinasjon-frykt-modellen kan brukes på flere områder som gjelder Internett, og på områder der fryktaspektet er sterkere til stede, med god grunn. Det gjelder for eksempel alt det Internett byr på av voldsrelaterte ting, som voldsskildringer, hatefulle ytringer, selvskading, instruksjoner i hvordan man kan lage eksplosiver, og så videre. Men er ikke dette noe man derfor vil holde seg unna straks man skjønner hva det dreier seg om? Ikke uten videre, fordi død og vold fascinerer oss, kanskje nettopp fordi vi frykter det. Kriminallitteraturens popularitet blant folk flest viser denne dobbeltheten. Barn leker mange voldsrelaterte leker der man befinner seg i dette hellige skjæringspunktet mellom liv og død, seier eller tap. Kanskje er disse barnelekene nettopp en måte å forberede seg til et alvorsfullt voksenliv på? Det ligger en resiliensrasjonalitet til grunn for disse lekene. Gjennom å møte det onde i håndterbar porsjon lærer man seg å takle det litt bedre neste gang. Det nye er at disse møtene med det onde man frykter, er tilgjengelige ved hjelp av Internett. Men der har man ikke kontroll over det man møter, slik man hadde det i etablerte rolleleker som cowboy og indianer, politi og røver. Slik sett virker det mer nødvendig å vite hva barn eksponeres for på Internett for å være tilgjengelig som voksen når det kreves, enn det er å vite hva barna gjør når de holder på med de tradisjonelle "voldelige" analoge barnelekene. Men på Internett gjelder også resiliensrasjonaliteten: Det kan være bra å få møte det onde i små nok porsjoner og i en trygg ramme sammen med omsorgspersoner, det vil si i en balanse mellom å erfare for mye og for lite av internettvirkeligheten.

Del 4 – Konklusjoner og utblikk

Det tosidige målet med avhandlingen har vært (1) å gi et bidrag til teknologietikken ved (2) å drøfte digital etisk dannelse i barnehage (se kapittel 1.2). De to neste kapitlene sammenfatter resultatene av disse drøftingene, fordelt på de to sidene ved målet.

8 Teknologietikk

8.1 Fruktbarheten av etisk teorivalg for IKT-etikk

Den etiske analysen i kapittel 5-7 viser på hvilken måte den etiske primærteorien (Aristoteles, Flyvbjerg og Løgstrup) lar seg bruke som teknologietisk analyse- og vurderingsverktøy innenfor IKT-etikken. Det teoretiske materialet ble på forhånd tilrettelagt med spørsmål gruppert i fem kategorier: *techne-fronesis*, balanserende dyd, maktrelasjoner, kultur-historie-modellen og tilbakeholdenhet (se kapittel 3.3). Følgende oversikt viser hvordan spørsmålsgruppene er brukt på de tre etiske temaene.

Tabell 17 - Etisk teori og analyserte temaer

Kategori	Fotografering	Dataspilling	Internettbruk
Techne-fronesis (Aristoteles)	Teknologinterne forhold eller etisk vurderbare?	Spill med eksternt mål vurderes mht. dette målet.	Digital kompetanse som viktige <i>techne</i> -ferdigheter, tatt i bruk fronetisk
Balanserende dyd (Aristoteles)	Fotograferer nok til å ivareta goder og rettigheter	Personlighetsutvikling vs. avhengighet	Saklig informasjon i balanse mellom ingen informasjon og fri flyt
Maktrelasjoner (Flyvbjerg)	"Føre var" nyttig, særlig mht. framskutte effekter. Mektige fotografier	Spillprodusentenes definisjonsmakt, spilleavhengighet, tilleggsvarer og motmakt	1)
Kultur - historie-modell (Løgstrup)	Fotografering som middel eller mål	God grafikk + sansning fremmer etisk årvåkenhet	Internettmediert sansning er avkortet i forhold den virkeligheten det løgstrupske <i>Behov</i> og <i>Erobring</i> retter seg mot.
Tilbakeholdenhet særskilt (Løgstrup)	Gir innhold til hvilke bilder man ikke skal ta eller spre. Bluferdighet som vern av det skjøre verdifulle. Omvendt tilbakeholdenhet noen ganger påkrevet	Skamfølelse viktig også i spill, fordi overgangen mellom lek og alvor ofte er uklar for spillere i gitte situasjoner	Bluferdighet som indre filter ansvarliggjør en selv som Internettbruker

Note 1: Flyvbjergske maktaspekter ble ikke anvendt eksplisitt i kapittel 7, men er indirekte berørt i kapittel 7.7 i den forstand at resiliens er å tilføre en person makt over egen situasjonen. Vinklingen i kapittelet er individet og ikke systemet eller strukturer.

Dette drøftes i det følgende, ved at jeg tar for meg hver enkelt kategori.

Techne-fronesis-grepet

Den aristoteliske skjelningen mellom *techne* og *fronesis*, hvori inngår skjelningen mellom *poiesis* og *praxis*, og om produktet er middel (*techne, poiesis*) eller mål i seg selv (*fronesis, praxis*), viste seg i behandlingen av fotografiet (kapittel 5.4.1) å være nyttig. På den ene siden finnes det teknologiinterne aktiviteter som ikke blir gjenstand for etisk vurdering på mikroplan. På den andre siden finnes det aktiviteter som frigjør seg fra dette teknologiinterne grepet og slipper ut i et rom der etisk vurdering er både legitim og nødvendig. *Techne-fronesis*-grepet synes vellykket og likefrem å benytte på områder der artefakter inngår, fordi man da kan skjene mellom de aktivitetene som er knyttet til selve *techne*-mestringen og den bruken som går ut over dette, det vil si der det å bruke artefakten har teknologieksterne mål.²²⁶

Denne skjelningen mellom *techne* og *fronesis* ble også brukt som mal ved vurderingen av dataspilling (kapittel 6.6.1), og krevde noe mer tilrettelegging enn for fotografier, fordi *poiesis*-produktet ikke var artefakter. Likevel viste grepet seg nyttig til å bestemme om dataspillingen skulle vurderes ut fra kunnskapsområdet *techne* eller *fronesis*, avhengig av om spilling skjedde henholdsvis for å trene til noe (spilleksternt mål) eller for spillings egen skyld (spillinternt mål).

I tilknytning til Internett ble *techne*-begrepet brukt for å trekke fram de praktiske ferdighetene som er viktige å ha med seg i en komplett digital etisk kompetanse (kapittel 7.5). *Techne* og *fronesis* er ikke motsetninger, men til en anvendbar *fronesis* kreves tilhørende *techne*-ferdigheter. Å se at visse praktiske ferdigheter er nyttige for å være en klok aktør kunne man imidlertid gjøre uten *techne-fronesis*-grepet. Det var derfor bare ved anvendelsen av de to første temaene (fotografering og spilling) at grepets analytiske styrke viste seg særlig nyttig.

Balanserende dyd

Å finne passende ytterpunkter (for lite og for mye) i forhold til balansen (dyden) i midten (underkapitlene 5.4.4 og 6.6.3), kunne i utgangspunktet virke som et litt kunstig grep fordi det å la være å bruke teknologien da måtte gjøres til underdrivelsen (lasten). Den som overdriver bruk av teknologi, virker i utgangspunktet mye lettere å karakterisere enn den som bruker teknologien for lite. Grepet viste seg likevel nyttig fordi det illustrerer et grunnleggende problem i et moderne høyteknologisk samfunn, nemlig at har man først tilgang på en teknologi, så er vi forpliktet til å bruke den hvis det kan være til det beste for mennesker. Teknologi gir oss muligheter til noe godt, og det å ikke ta mulighetene i bruk må da begrunnes særskilt.

I tilknytning til det tredje temaet, Internett (kapittel 7.6.5), ble balansen konstruert annerledes, da det å ikke se seksuelt bildemateriale slett ikke kan kalles en last. Balansen ble derfor konstruert med henblikk på *informasjon om* seksualitet, ubegrenset eller pedagogisk tilrettelagt.

Balansegrepet viste seg altså nyttig, men det er viktig at man konstruerer middelveibalansen på en slik måte at ytterpunkter står i et vurderingsmessig fruktbart forhold til hverandre og til dyden i midten.

²²⁶ Dette fritar ikke teknologier fra å kunne bli vurdert etisk også med tanke på produksjonsmåter, hensikter, formål osv. Men når fokus er på *bruk* av en teknologi som i denne avhandlingen, er *techne-fronesis*-skjelningen en grei måte å skjelve mellom den egentlige bruken, og de prosessene som er forutsetningene for at bruk kan finne sted,

Maktrelasjoner

Flyvbjergs analytiske grep om å se etter maktrelasjoner viste seg fruktbart når det er mulig å identifisere maktutøvere som personer (spillprodusenter, fotografer, bloggere o.l.), eller når de teknologiske produkter i og for seg innebærer potensiell makt til dem som forvalter dem (fotografier med mektig innhold). Særlig var det nyttig å spørre etter makt knyttet direkte til de teknologiske artefaktene (her: fotografiet), sammen med en vesensanalyse av artefakten, for derved å kunne differensiere mellom ulike typer etiske problemstillinger knyttet til samme artefakt (kapittel 5.4.3).

Løgstrups modell for kultur og historie

Løgstrups modell (kapittel 3.2.1 m.fl.) er også en type maktmodell, men den er mindre åpen enn Flyvbjergs som spør etter maktrelasjoner i sin alminnelighet. Siden Løgstrup konkretiserer maktfokusert til samspillet mellom de fire fenomenene sansning, forståelse, behov og tilbakeholdenhet, og gir disse ulike roller i maktspeillet, er de også mer kvalifiserende med hensyn til hva slags makt – eller avmakt – man står overfor, dersom analysen er treffende.

Modellen legger vekt på å vurdere middel i forhold til mål (se kapittel 5.5.2), ikke ulikt det et *techne-fronesis*-grep også ansporer til (se kapittel 5.4.1). Løgstrups analyse av de to fenomenene som han mener har liten innflytelse i vår tid, sansning og tilbakeholdenhet, er således de viktigste å løfte fram. Dette er viktig fordi sansning og tilbakeholdenhet fokuserer på det som er så lett å glemme, og fordi disse fenomenene ikke synes å tilkjennes makt i tradisjonell forstand. Tilbakeholdenheten er fra en side sett avmaktens fenomen. Ved dette fokuset tilfører Løgstrup en synsvinkel som Flyvbjergs maktmodell ikke uten videre fanger inn. Løgstrups fokus på sansningens betydning er en nyttig vinkling nettopp overfor en teknologi som legger vekt på det visuelle (se kapittel 6.7.1 og 7.6.4 første del).

Tilbakeholdenheten i Løgstrups modell

Det fenomenet som Løgstrup anser som mest neglisjert, tilbakeholdenheten, viser seg etter min mening å være det mest fruktbare analytiske grepet som denne analysen har medført. Begreper som er lite i bruk i vår tid, som skam, skyhet, unnseelse og bluferdighet, viser seg i analysen å være nettopp det som skal til for å verne om det som misbruk av IKT-teknologien setter på spill. Ødeleggende spredning av mektige fotografier lar seg hindre med tilbakeholdenhet hos dem som har disse bildene (underkapitlene 5.5.3 - 5.5.5). Tilbakeholdenhet er en dyd i dataspilling for å vite når en ytre etikk må overprøve en mer liberal indre etikk (kapittel 6.7.2). Bluferdighet er nettopp det som skal til for å hindre både at man utleverer sitt private selv, og at man konsumerer andres utlevering av seg selv når de ikke har latt seg verne av egen bluferdighet (kapittel 7.6.4).

Det er også stor likhet mellom Løgstrups tilbakeholdenhet og Aristoteles' *fronesis*, selv om de ikke er identiske. *fronesis* er en mer generell dyd, men klokskapen i å vite hvordan man skal bruke teknologi, består i stor grad i å vite når man skal holde den tilbake og når man skal anvende den (jfr. nyanseringen av hva tilbakeholdenhet er i kapittel 5.5.5).

Helhetlig vurdert

Aristoteles' grep med *techne* og *fronesis*, og dydene i balanse, gjerne "forsterket"²²⁷ gjennom Flyvbjergs fokus på maktrelasjoner, er nyttige hjelpemidler for å avdekke etiske problemstillinger knyttet til en teknologi. Løgstrup bringer analysen videre ved sin modell for historie og kultur ved å være mer løsningsrettet. Særlig gjelder det anvendelsen av tilbakeholdenhet. Denne styrken hos Løgstrup ligger sannsynligvis i hele hans etiske fundament med ontologisk etikk, der fordringene gis av livet selv. Denne etikken trenger ingen særskilt omforent eller valgt normativ basis for å vite hva den etiske fordringen er når den kontekstuel konkretiserer seg som tilbakeholdenhet (se slutten av kapittel 3.2.1).

8.2 Bidrag til teknologietikk mer generelt

Avhandlingens teoretiske utgangspunkt med Aristoteles, Flyvbjerg og Løgstrup har vist seg anvendbare på de temaene jeg har drøftet. I kapittel 8.1 fant jeg at det var særlig to innfallsvinkler fra primærteorien som gav uttelling når det gjaldt å formulere noe allment om hva digital etisk dannelse er. Det var *Løgstrups tilbakeholdenhet* og *Aristoteles' balanse i midten*.

Kan dette være et bidrag til teknologietikken generelt? Det er uenighet²²⁸ om enkelttilfeller (caser) kan brukes til å frambringe generell teori, eller om de bare kan brukes til hypotesegenerering. De tre temaene kan i tilfelle betraktes som tre caser i teknologietisk drøfting. For min anvendelse holder det imidlertid å bruke drøftingene til hypotesegenerering. Det som har vist seg anvendbart i alle tre temaene er altså tilbakeholdenheten og balansen, som er brukt som drøftingsverktøy. Et verktøy har i utgangspunktet noe allment ved seg, selv om det også finnes verktøy som er laget for å løse én bestemt oppgave. De to aktuelle verktøyenes forhold til det allmenne er ikke helt det samme. Løgstrups tilbakeholdenhet er hentet fra hans drøftinger som han retter særlig mot naturmiljøet. Samtidig henter han argumentene for dette fra hvordan mennesker omgår hverandre. Han har altså et allment utgangspunkt, som han så anvender mot en bestemt type teknologisk utfordring. Mine drøftinger anvender tilbakeholdenheten mot en annen teknologi, og påviser at det gir mening. Aristoteles balansemodell er i utgangspunktet allerede framsatt som en helt allmenn tilnærming til en rekke fenomener. Aristoteles har en del eksempler på hvordan balansen i midten skal forstås, men nettopp fordi han gir eksempler fra en rekke forskjellige felt, bestyrker dette det allmenne ved dette verktøyet. Mitt bidrag er å anvende denne balansemodellen på en moderne teknologi. Å utmynte disse egentlig allmenne verktøyene på teknologi generelt, er derfor ikke noe annet enn å gå fra det allmenne, til det spesielle (de tre IKT-temaene i kapittel 5 – 7), og så et skritt tilbake til det litt mindre spesielle (teknologi). Dette gjør jeg gjennom de to nedenstående tesene:

- Det aristoteliske prinsippet om at det gode liv finnes i balansen mellom ytterpunktene for mye og for lite av noe, lar seg anvende som en teknologietisk beskrivelse av et etisk akseptabelt handlingsrom. Handlingsrommet defineres ved avgrensinger av hva teknologien

227 Flyvbjerg omtaler dette nettopp som "empowering Aristotle" (Flyvbjerg, 2001, kapittel 8)

228 Bent Flyvbjerg beskriver og drøfter denne uenigheten i sin leksikonartikkel om Case Study i *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Flyvbjerg, 2011). Selv argumenterer han for at en godt valgt case kan generaliseres, og har historisk blitt generalisert med hell en rekke ganger gjennom vitenskapshistorien. Galieis fall-lover angir han som et eksempel (Flyvbjerg, 1991a, ss. 145-146; 2011, s. 304).

ikke bør brukes til, og hva man taper ved ikke å anvende teknologien. Hvem som taper og hvem som vinner, må vurderes helhetlig og med alle relevante parter tatt i betraktning. Fordelen med denne tesen er at handlingsrommet for en konkret teknologi normalt vil være ganske stort, og at man ikke trenger tillatelse for å ta gode ideer i bruk, samtidig som man også må klargjøre hva som er uakseptabel bruk. Men deri ligger også en risiko. Det som er uakseptabel bruk, kan ofte være ukjent på det tidspunktet en ny teknologi introduseres. Dette prinsippet må derfor brukes sammen med Løgstrups tanke om tilbakeholdenhet, gjerne som en hjelp til å bestemme hva som er overdrivelsen.

- Den lögstrupske prinsippet om at *tilbakeholdenheten* må regulere *forståelsens* allianse med *behovet* og *erobringen*, gir dem som bruker og forvalter en teknologi, et ansvar for å se teknologibruken fra andres ståsted enn det de må gjøre som promoterer en teknologi. Ligger det skamløshet i å slippe denne teknologien løs? Hvem eller hva krenkes i tilfelle? Tilbakeholdenhet er beslektet med en "føre var"-holdning. Prinsippet er i utgangspunktet knyttet til konkrete enkeltpersoner fordi det dreier seg om empati. Siden alle beslutninger tas av individer, er det i og for seg godt nok, men man må tillate og sikre at empatiske argumenter er gyldige også når det gjelder forvaltning av teknologi på makroplan.

9 Digital etisk dannelse i en barnehagekontekst

Den overordnede problemstillingen for casen i avhandlingen var formulert slik i kapittel 1.3:

- Hva er digital etisk dannelse, belyst ved barnehagen som case?

For å svare på dette ble tre forskningsspørsmål reist:

1. Hvilken konkret bruk av IKT i barnehagen er relevant å drøfte nærmere med tanke på et teknologietisk bidrag til digital etisk dannelse i barnehagen?
2. På hvilken måte kan teknologietiske drøftinger knyttet til hvert av de ovennevnte relevante bruksområdene brukes som diskursive innspill til barns digitale etiske dannelse?
3. På hvilken måte kan teknologietiske drøftinger med basis i dydsetikk og Løgstrups metafysikk gi bidrag til et pedagogisk program for digital etisk dannelse i barnehagen?

Det første forskningsspørsmålet ble besvart i Del 2, og gav som resultat at temaene *digital fotografering, dataspilling og Internett* var de aktivitetene det var særlig grunn til å drøfte nærmere.

Det to andre forskningsspørsmålene er så langt forsøkt besvart i del 3 (kapitlene 5-7). Jeg har beskrevet noen mulige konkrete anvendelser for barnehagen på bakgrunn av de etiske analysene som er gjort av de tre temaene. Det gjenstår å sammenfatte dette til å *innholdsbestemme digital etisk dannelse* (se første avsnitt i kapittel 2.5), og drøfte hvilket bidrag denne etiske analysen kan gi til et *pedagogisk program* for digital etisk dannelse.

9.1 Innholdsbeskrivelse

Hva kjennetegner et digitalt etisk dannet menneske? Hvilke karakteregenskaper og evner har en dannet person med hensyn til å bruke digitale verktøy? Drøftingen i del 3 beskriver de ønskede karakteregenskapene til personen, særlig når dannelsen framstilles som en balanse mellom for mye og for lite, hvordan man bør handle i gitte situasjoner, og hvordan man kan oppøve dannelsen. Samtidig forutsetter dydsetikken at skal man bli dydig, må man praktisere dyden.

Hva dyden i praksis vi si i konkrete saker, er langt på vei besvart allerede i del 3, sammenfattet tema for tema i underkapitlene 5.6.1, 6.8.1 og 7.8.1. Dette brukes her til å bestemme mer generelt hva digital etisk dannelse er, formulert som teser.

For å få en mer overordnet forståelse av den gjennomførte etiske analysen, har jeg systematisert innholdet i de nevnte sammenfatningene i fem kategorier, ut fra en hovedsakelig dydsetisk innfallsvinkel. Kategoriene jeg har valgt, er *balanse, handling, kompetanse, karakter og veien* (prosessen). Balanse, karakter og veien er lett å begrunne i forhold til dydsetikken, fordi dyden er balansen mellom for mye og for lite, karakteren er de egenskapene man har for å kunne klare å leve i balansen, og veien er hvordan man når fram til dannelsens mål. Men siden man må praktisere dyden for å bli dydig, må det handlinger til som samsvarer med dyden. Kompetanse

ligger tett opp til karakteren, men er handlingsrettet, det vil si operasjonalisert karakter. Ved å spørre etter hvordan disse fem kategoriene er til stede i drøftingen av de tre temaene i del 3, kom jeg fram til det som skjematisk kan beskrives slik:

Tabell 18 - Digital etisk kompetanse

Kategori	Foto	Spill	Internett
Balansen	Ta verken for mange negativt mektige fotografier, eller for få positivt mektige	Spille nok til å få godene ved det, men uten å bli spilleavhengig	Balansen mellom for lite informasjon om nettets uønskede sider, og full tilgang til alt på Internett
Handlingen	Følge rådene i Datatilsyn-heftet <i>I beste mening</i> . Barnets foreldre forvalter bilder av egne barn. Behandle fotografier i tråd med deres mektighet.	Begrense den daglige spilletiden	Følge anvisningene som de praktiske digitale ferdighetene anbefaler
Kompetansen	Kunne vurdere hva et mektig fotografi er	Kunne vurdere når ytre etikk må vike for mye for den indre etikken (etisk kompetanse)	Relevante praktiske digitale ferdigheter for å kunne beskytte seg selv
Karakteren	Tilbakeholdenhet og empati	Gjennomføre det som tilbakeholdenheten og den etiske kompetansen signaliserer er rett	Tilbakeholdenhet og bluferdighet
Veien	Samtale omkring konkrete fotografier. Gjentagende og reflekterte vurderinger av bilders mektighet.	Spille, for å oppøve god sportsmannsånd. Spille for å utfordres på reelle etiske utfordringer.	Personalet praktiserer digitale ferdigheter sammen med barna. Personalet må takle barns seksualitet i henhold til balansen. Personalet må utnytte situasjoner som måtte oppstå på Internett til resiliensbygging. Lære seg strategier man selv kontrollerer, for å minimalisere risiko på Internett. Gjennom å møte det onde i håndterbare porsjoner, lærer man seg å takle dette litt bedre neste gang.

Det er én kategori som skiller seg markert ut fra de andre, og det er "karakteren". I motsetning til alle de andre, er innholdet i "karakteren" omtrent ens for alle temaene. Det vil si at tilbakeholdenhet som en karakteregenskap høyst sannsynlig er temauavhengig. Alle de andre kategoriene er i sterkere grad knyttet til det konkrete temaet i IKT. Dette henger sammen

med at IKT er en svært mangfoldig, omfattende og bredt anvendelig teknologi. For å kunne innholdsbestemme dannelsen må man også bestemme mer nøyaktig hva slags teknologi dannelsen skal forholde seg til. Bestemmelsen 'digital' er rett og slett for vid til å kunne gi dannelsen noe særlig innhold, bortsett fra at tilbakeholdenhet altså er en karakteregenskap som er relevant i hele bredden.

Første generelle tese om digital etisk dannelse kan derfor formuleres slik:

1. Digital etisk dannelse har den som forstår hva tilbakeholdenhet er ved bruk av et digitalt verktøy, og som også omsetter tilbakeholdenheten i praksis når situasjonen måtte kreve det.

Nå er det ikke så underlig at karakteregenskaper framstår som noe mer allment enn kompetanse og handling, siden begge de to sistnevnte er lettere å beskrive jo mer konkrete de er, altså jo tettere de er på den konkrete delteknologien. Det samme gjelder balansen mellom for mye og for lite. Når man skal beskrive hva det er for mye av og hva det er for lite av, må disse ytterpunktene beskrives i forhold til den aktuelle teknologien. Balansen kan ofte formuleres med utgangspunkt i den klassiske dyden *mot*, og konkretiseringene av lastene vil være å beskrive hva *feighet* og *overmot* er for den aktuelle teknologiens del. En egenart ved IKT er det som kan beskrives med Tavanis formulering "scope and scale" (se kapittel 1.5.2). Ytterpunktene kan ofte finnes ved å se på hvilke uheldige effekter IKT har fordi IKT har så stort potensial på grunn av rekkevidde og omfang. Balansen kan også knyttes til de to analysekategoriene som framkom av analysen av feltmaterialet (se kapittel 4.6), nemlig balansen mellom *risiko* og *mulighet*, og mellom *kontroll* og *frihet*. Begge analysekategoriparene er brukt i kapitlene 5-7; risiko og mulighet mest. Det å være oppmerksom på at det gode livet helst er å finne i en balanse mellom overdrivelse og underdrivelse i en eller annen forstand, vil være en del av den digitale dannelsen. En slik oppmerksomhet må også utleves i praksis.

Andre generelle tese om digital etisk dannelse kan derfor formuleres slik:

2. Digital etisk dannelse har den som innser at det finnes en balanse mellom for lite og for mye bruk av et digitalt verktøy. Hva den gode balanse består i, er relatert til det konkrete digitale verktøyet, men kan søkes i balansen mellom feighet og dumdristighet, mellom risiko og muligheter og mellom frihet og kontroll.

Jeg har studert tre forskjellige temaer innen IKT, tre temaer som er aktuelle ut fra den måten barnehagene i dag bruker IKT på sammen med barna. Det går derfor an å formulere teser om digital etisk dannelse knyttet til disse spesifikke temaene, som hver for seg kommer i tillegg til de mer generelle tesene 1 og 2:

3. Digital etisk dannelse med hensyn på digital fotografering, krever kompetanse i å vurdere hva et mektig fotografi er, og behandle fotografiet i tråd med dets mektighet slik at det ikke er til skade for mennesker, men også slik at det kan være til hjelp og glede for mennesker.
4. Digital etisk dannelse med hensyn på dataspill har den som forstår forskjellen på dataspilletts indre etikk og ens egen ytre dagligdagsetikk, og klarer å vurdere når man må la den indre etikken vike for den ytre, slik at man bevarer sin etiske integritet.

5. Digital etisk dannelse med hensyn til Internett forutsetter en praktisk digital kompetanse. Det innebærer at man kan skjerme seg selv og beskytte seg mot skader ved å bruke Internett, og at man har opparbeidet et indre filter mot uønsket nettpåvirkning slik at man bevarer kontrollen og lar Internett være et nyttig verktøy, og ikke noe man blir slavebundet av.

Disse tesene om digital etisk dannelse gjelder i sin alminnelighet.²²⁹ De er ikke alderstilpasset barn. De beskriver dannelse som et mål, noe man skal bevege seg mot. Barnehagebarn vil i de fleste tilfeller ikke være i nærheten av å ha nådd disse målene. Like fullt er det viktig å gi en retning for hvor man på lang sikt bør komme. Delaspekter ved noen av målene vil noen barn kunne oppnå, slik jeg har redegjort for i underkapitlene 5.6.1, 6.8.1 og 7.8.1. Hvordan man vil starte på denne dannelses vei i barnehagen, er temaet for neste kapittel.

9.2 Dannelsesprogram

Begrepet 'program' i denne sammenhengen må avklares. Rent språklig går det tilbake til gresk program og pro-grafo som Liddell & Scott (Liddell, 1972) oversetter med "a public proclamation or notice" (s. 587). Her tydeliggjøres det offentlige og det proklamatoriske, og det er slik vi i dag bruker det i forbindelse med et konferanseprogram eller et partiprogram. Et radio- eller TV-program knytter seg til denne bruken siden det er offentlig og framstiller noe som er monologisk og dermed proklamatorisk uimotsagt. Det finnes imidlertid en annen bruk av begrepet, og det er ikke minst knyttet til IKT. Et dataprogram eller et programmeringsspråk er for så vidt offentlig og proklamatorisk som sluttprodukt, men det betegner først og fremst en framgangsmåte som en datamaskin skal arbeide etter. Å programmere er å sette sammen en rekke instruksjoner i et programmeringsspråk som maskinen "forstår" gjennom et passende lag med grensesnitt, som selv er et "program". Når jeg avslutter foregående kapittel med å spørre etter "dannelsens vei", så er det snakk om et dannelsesprogram som ligger nærmere dataprogrammets framgangsmåtebeskrivelse enn partiprogrammets proklamering. Jeg vil i det følgende forsøke å beskrive et program for digital etisk dannelse ved å drøfte begge disse programforståelsene.

9.2.1 Program som framgangsmåte

I *Tabell 18 - Digital etisk kompetanse* i kapittel 9.1 har jeg i raden "Veien" listet opp i konsentrert form hvordan jeg tenker meg at den digitale dannelsesprosessen kan komme i gang i en barnehagekontekst. Tanken er at disse aktivitetene vil være en måte å vekke barna til refleksjon på som vil være karakterbyggende. Den karakteren jeg i foregående kapittel har framholdt som vesentlig for digital etisk dannelse, er tilbakeholdenheten. Jeg har antatt at både tilbakeholdenhet og empati langt på vei er noe naturlig og medfødt, men at disse egenskapene også bør næres og gis relevans. Om de anbefalte handlingene i barnehagen faktisk vil være med på å frambringe denne karakter, kan ikke avgjøres teoretisk med en etisk analyse. De framgangsmåtene som

²²⁹ "I sin alminnelighet" må ikke forstås slik at dette er alt som er å si om digital etisk dannelse. Blant annet omtaler ikke disse tesene hvordan man bør opptre som tekstprodusent på Internett, noe som mange regner med til digital dannelse, slik drøftet i kapittel 2.4. Mine teser her er blitt til ut fra drøftingen med barnehagen som case, og førskolebarn som tekstprodusenter har ikke vært aktuelt å drøfte i forhold de tre temaene som er valgt. Se for øvrig punkt 2 i kapittel 9.2.2 som er mer generelt formulert og som dermed også inkluderer også tekstproduksjonsaspekter

foreslås her, må framsettes i form av teser med svakere begrunnelse enn tesene for innholdet i digital etisk dannelse. Siden framgangsmåtene er beskrevet forskjellig for de forskjellige temaene i underkapitlene 5.6.1, 6.8.1 og 7.8.1, må tesene også være temaspesifikke. En generell framgangsmåte for IKT generelt er vanskelig å se for seg.

- For å fremme digital etisk dannelse i en barnehagekontekst med hensyn til digital fotografering, kan utvikling og styrking av tilbakeholdenhet og empati skje ved at man samtaler med barna om konkrete fotografier med henblikk på hvilken skade eller gagn fotografiet kan utvirke.
- For å fremme digital etisk dannelse i en barnehagekontekst med hensyn til dataspilling, er hensikten med å spille at man skal oppøve god sportsmannsånd og nære fantasien. Spill som setter spillerne på reelle etiske utfordringer, bør foretrekkes, dersom utfordringene er alderstilpasset. Man bør også snakke med barna om hva som er tillatt i spillet, og relatere det til det virkelige livet, for derigjennom å tematisere tilbakeholdenhet der det er aktuelt.
- For å fremme digital etisk dannelse i en barnehagekontekst med hensyn til bruk av Internett, må barna lære seg digitale ferdigheter som er tilpasset aldersnivået. Ferdighetene må så snart det er mulig aldersmessig, også være slik at de gir beskyttelse overfor ulike risikoer på Internett. Personalet må aktivt utnytte situasjoner som spontant måtte oppstå når Internett brukes, og ikke flykte eller overse ubehagelige hendelser, men bruke slike konstruktivt til å opparbeide resiliens hos barna.

9.2.2 Program som overordnet målsetting

En proklamatorisk forståelse av et program for digital etisk dannelse må være det samme som å formulere en overordnet målsetning, ment for offentligheten. Jeg vil da hente fram den dannelsesbeskrivelsen som ble gitt i kapittel 2.3 *En foreløpig innholdsbestemmelse av 'dannelse'*:

Dannelse angår utviklingen av selvinnsikt, dømmekraft, omsorgsevne og det å kunne gjøre etisk begrunnede valg. Denne utviklingen fremmes i barnehagen gjennom sosialt fellesskap i lek og læring, ved at barna møter omsorg og får utøve omsorg selv. Dannelse skjer i grensesnittet der vi omgås andre mennesker, enten grensesnittet er teknologisk mediert eller ikke. Medieringen må verken overses, benektes eller flyktes fra, men tenkes kritisk inn med tanke på hvordan dannelsen skjer.

Innholdsbestemmelsen av dannelsen er generell og ikke rettet spesifikt mot IKT, men får fram viktige sider ved dannelsen som er lite kommunisert i de dannelsesformulering som er nevnt tidligere i dette kapittelet så langt. Det skyldes ikke at dette generelle ikke er viktig, men mer at dette er underforstått. De to første tesene i kapittel 9.1 var temauavhengige og dermed egnet for en overordnet målsetting. På bakgrunn av de etiske analysene som er gjennomført i avhandlingen, vil jeg vil nå kombinere disse to tesene i kapittel 9.1 med den ovenstående dannelsesbeskrivelsen, og reformulere teksten slik at den får målsettingskarakter mer enn påstandskarakter, og ta det med i en formulering av et program for digital etisk dannelse:

1. Siden dannelse angår utviklingen av selvinnsikt, dømmekraft, omsorgsevne og det å

kunne gjøre etisk begrunnede valg, må dette også gjelde de oppvoksende barnas omgang med digitale verktøy som preger mer og mer av hverdagslivet. En utvikling av en slik digital etisk dannelse fremmes i barnehagen gjennom sosialt fellesskap i lek og læring, ved at barna møter omsorg og får utøve omsorg selv. Dannelse skjer der vi omgås andre mennesker, også om denne omgangen er teknologisk mediert. Medieringen må verken overses, benektes eller flyktes fra, men tas med i en helhetlig vurdering av hvordan dannelsen skjer.

2. Et viktig karaktertrekk som må understøttes og pleies ved bruk av digitale verktøy, er en reflektert tilbakeholdenhet i forhold til de menneskene som finnes på den andre siden av grensesnittet, slik at disse ikke invaderes eller krenkes.
3. Digital etisk dannelse har den som innser at det finnes en balanse i bruk av et digitalt verktøy, mellom en overdrivelse og en underdrivelse. Hva den gode balanse består i, er relatert til det konkrete digitale verktøyet, men kan søkes i dyden *mot*, i balansen mellom feighet og dumdristighet, mellom risiko og muligheter og mellom frihet og kontroll.
4. Personalet som arbeider med barn, må selv ha en digital etisk dannelse slik at de kan være gode forbilder og veiledere. Barnehagens planverk og utdanningen av personalet må legge til rette for at personalet får og har en stadig relevant kunnskap om og erfaring med hva praktisk digital etisk dannelse er.

I kortform:

I en tid der digitale verktøy preger alles hverdag på godt og ondt, må barna fostres så tidlig som mulig til å velge den gode måten å bruke digitale verktøy på, og utvikle nødvendige karaktertrekk for å avstå fra ond bruk overfor andre og for å kunne verne seg mot at de selv blir utsatt for slik misbruk. Barnehage og skole må aktivt fostre barna i så måte.

10 Utblikk

Denne avhandlingen begrunner teoretisk at en digital etisk dannelsesprosess ikke bør overlates til tilfeldighetene, men iverksettes bevisst og som et dannelsesprogram i barnehagene. Teorien bør ideelt sett bekreftes eller styrkes med empirisk forskning ved å prøve ut noen av de praktiske grepene som foreslås i avhandlingen, eller gjennom andre praktiske opplegg. Nå er det å forske på dannelsesprosess ikke enkelt. For det første er dannelsesprosess ikke lett å måle siden det for en stor del er knyttet til holdninger og verdier. Den kan i beste fall observeres indirekte ut fra handlingene og situasjonen det handles i. For det andre må slik forskning være langsiktig i og med at dannelsesprosess i seg selv er en langsom prosess. I dette tilfellet måtte man undersøke langtidseffektene av barnehagebarn som deltar i et dannelsesprogram.

Dette langsiktige perspektivet står i et spenningsforhold til at barn involverer seg stadig mer og stadig tidligere med IKT. Det sier seg også selv at skal det drives en longitudinell forskning på effektene av et dannelsesprogram, så må man starte med et slikt program. Man kan derfor ikke utsette et slikt dannelsesprogram under påskudd av at vi vet ikke om det virker etter hensikten. Rammeplanen av 2006 har allerede oppmuntret til bruk av digitale verktøy i barnehagen. Det tør derfor ikke være noe mer dristig også å kreve at en slik bruk av digitale verktøy bør føre til digital etisk dannelsesprosess, selv om det forskningsmessige grunnlaget for et slikt dannelsesprogram ennå bare foreligger som teori. Barnehagene vil ta i bruk digitale verktøy mer og mer, så uansett skjer det en dannelsesprosess i en eller annen retning. Det må være bedre at den skjer bevisst og teoretisk forankret, og ikke bare tilfeldig og uten plan og begrunnet forankring.

Både rammeplanen for *barnehagen* og utdanningen av *barnehagelærere* bør derfor snarest legge til rette for og oppmuntre til en digital etisk dannelsesprosess i barnehagen. Det siste offentlige innspillet om barnehagene i Norge, *Framtidens barnehage* Meld. St. 24 2012/13 nevner praktisk digital kompetanse som noe som bør inn i barnehagen, gjerne knyttet til "Senter for IKT i utdanningen". Men hensikten er ikke etisk dannelsesprosess i den forstand jeg argumenterer for, men "kun" å bidra til sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75). Et tilknytningssted gir meldingen når den sier at en oppgave for Rammeplangruppen må være denne: "Barnehagens helsefremmende og forebyggende funksjon og IKT er tema som vil bli vurdert." (s. 77). Dette sies i forlengelsen av at fagområdet etikk, religion og filosofi er det området det arbeides minst med i barnehagen. Et arbeid med digital etisk dannelsesprosess vil dermed også være en måte å rette opp noe av en slik underfokusering av fagområdet på.

Barnehagepersonalet er helt sentrale dersom man skal lykkes med en digital etisk dannelsesprosess av barna. Personalet må derfor både få en tilstrekkelig digital kompetanse og opparbeide en digital etisk dannelsesprosess. Det krever kursing av både eksisterende personale og de nyutdannede barnehagelærerne. Det står lite konkret om dette i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen eller i retningslinjene, som vist i kapittel 2.2. Det hadde vært bra om digital etisk dannelsesprosess var konkret omtalt i *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen*, men det er fullt mulig ut fra gjeldende plan å gi plass for slike emner i utdanningen. Formuleringer i §§ 1 og 2³⁰ om profesjonsetisk refleksjon, forskningsbasert kunnskap og kunnskap om dannelsesprosess

230 Utdanningen skal gi "evne til profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid med barn" (§ 1). Utdanningen "skal bygge på forskningsbasert kunnskap som et grunnlag for profesjonsutøvelse og

gir imidlertid gode tilknytningspunkter til denne avhandlingens anliggende om å få digital etisk dannelse inn som en viktig del av kompetansen til nye barnehagelærere.

kontinuerlig profesjonell utvikling, og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse" (§ 1). § 2 om læringsutbytte sier at kandidatene etter endt utdanning skal ha "bred kunnskap om hvordan barns dannelse foregår ... om barns ... gryende digitale ... ferdigheter» (*Forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning, 2012*).

11 Referanser

- Albrechtslund, A., & Øhrstrøm, P. (red.). (2007). *It-etik. En antologi om informations- og kommunikationsteknologiske emner i etisk belysning*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Allen, T. et al. (2005). Privacy, Photography, and the Press. I A. D. Moore (red.), *Information Ethics* (ss. 355-371). Seattle, CA: University of Washington Press.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington DC: American Psychological Association.
- Andersen, H. W., & Sørensen, K. H. (1992). *Frankensteins dilemma: en bok om teknologi, miljø og verdier*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Andersen, S. (1991). Modtagelse eller oprør: K.E. Løgstrups nyformulering af en luthersk etik. *Fønix*, ss. 175-186.
- Andersen, S. (1995). *Løgstrup*. Frederiksberg: ANIS.
- Andersen, S. (1998). *Som dig selv : en indføring i etik*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., . . . Kobayashi, K. (2008). Longitudinal Effects of Violent Video Games on Aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122, ss. 1067-1072. doi:10.1542/peds.2008-1425
- Andersson, D. T., Johannessen, F. R., & Lindseth, A. (1994). *Skabelse og etik: motiver i K.E. Løgstrups filosofi*. Hadsten: Mimer.
- Aristoteles. (1951). *Aristoteles' Forelæsning over Fysik, I-IV*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Aristoteles. (2008). *Etikk* (A. Stigen, overs. 3. utg.). [Oslo]: Gyldendal Akademisk.
- Aristotle. (1934). *Nicomachean Ethics* (H. Rackham, overs. Vol. Aristotle XIX). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Aristotle. (1980). *The Nicomachean Ethics* (W. D. Ross, overs.). Oxford: Oxford University Press.
- Aristotle. (1992). *Nicomachean Ethics* (T. Irwin, overs.). I M. L. Morgan (red.), *Classics of Moral and Political Theory* (ss. 235-381). Indianapolis, IN: Hackett.
- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Attfield, R. (2012). *Ethics. An Overview*. London: Continuum.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Baltzersen, R. K. (2009). Den digitale lærergjeringen. I R. Svanberg & H. P. Wille (red.), *La stå!: læring - på veien mot den profesjonelle lærer* (ss. 133-160). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barbour, I. G. (1992). *Ethics in an age of technology*. London: SCM.
- Barger, R. N. (2008). *Computer ethics: a case-based approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Barnehaageloven*. (2005-06-17-64). (2012). Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html>.
- Bateson, G. (1955). A Theory of Play and Fantasy. *Psychiatric Research Reports*, 1, ss. 39-51.
- Baudrillard, J. (1984). The evil demon of images. I C. Cazeaux (red.), *The Continental Aesthetics Reader* (ss. 478-485). London: Routledge.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Baune, Ø. (1994). Etisk argumentasjon. I K. E. Johansen (red.), *Etikk - en innføring* (ss. 27-92). [Oslo]: Cappelen.

- Bergem, T. (1998). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bexell, G., & Grenholm, C.-H. (1997). *Teologisk etik: en introduktion*. Stockholm: Verbum.
- Bishop, A. J. (1988). *Mathematical enculturation: a cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Bjørkeng, P. K. (2011). *Nettkidsa: barnas digitale hverdag*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørndal, K. E. W. (2012). *Digital dømmekraft: utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barn-bevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk*. (Doktorgradavhandling Ph.D., Universitetet i Tromsø, Tromsø).
- Block, J. J., & Crain, B. R. (2007). Omissions and errors in "Media violence and the American public". *American Psychologist*, 62, ss. 252-253. doi:10.1037/0003-066X.62.3.252
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (1999). *Remediation: understanding new media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borge, A. I. H. (2007). *Resiliens i praksis : teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, P. B. (2005-01-18). Digital dannelse - en nødvendighet. *Aftenposten*.
- Brock, B. (2010). *Christian ethics in a technological age*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans.
- Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. [Review]. *Lancet*, 365, ss. 702-710.
- Bynum, T. W., & Rogerson, S. (2004). *Computer ethics and professional responsibility*. Malden, MA: Blackwell.
- Bølgan, N. (2008). *Vil du være med, så heng på!: barnehagen som digital arena*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bølgan, N. (2009a). *Barnehagens digitale tilstand Nasjonal kartlegging av utstyr, tilgjengelighet og bruk av digitale verktøy i barnehagen*. (ss. 46). Oslo: Fornyings- og administrasjonsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/FAD/Vedlegg/IKT-politikk/Bhgs_digitale_tilstand.pdf
- Bølgan, N. (2009b). *Du gjør bare sånn! Bruk av digitale verktøy sammen med barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, H. (2013-11-06). Slik ble Magnus verdens beste. Hentet fra <http://www.nrk.no/ytring/slik-ble-magnus-verdens-beste-1.11309808>
- Christensen, A.-M. S. (2008). *Moderne dydsetik: arven fra Aristoteles*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Christoffersen, S. A. (2007). Sovereign Expressions of Life, Virtues, and Actions. A Response to MacIntyre. I S. Andersen & K. v. K. Niekerk (red.), *Concern for the Other. Perspectives on the Ethics of K. E. Løgstrup* (ss. 167-175). Notre Dame, IN: University of Notre Dame.
- Christoffersen, S. A. (2012). *Handling og dømmekraft: etikk og menneskesyn i lys av en kristen kulturarv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S. A., & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsytring: innføring i etikk for pedagoger*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Clinton, J. (2008). Resilience and recovery. *International Journal of Children's Spirituality*, 13, ss. 213-222. doi: 10.1080/13644360802236474
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curzer, H. J. (2012). *Aristotle and the Virtues*. Oxford: Oxford University Press.

- Daniels, N. (2013). Reflective Equilibrium. I E. N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet fra <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/reflective-equilibrium>.
- Dannelsesaspekter i utdanning*. (2011). Oslo: Universitets- og høyskolerådet.
- Datatilsynet. (2008). *I beste mening...: et veiledningshefte om bilder av barn på nett*. Oslo: Datatilsynet.
- De George, R. T. (2003). *The ethics of information technology and business*. Malden, MA: Blackwell.
- DeLisi, M., Vaughn, M. G., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Shook, J. S. (2012). Violent Video Games, Delinquency, and Youth Violence: New Evidence. *Youth Violence and Juvenile Justice*. doi:10.1177/1541204012460874
- Dibbell, J. (2007). *My tiny life: crime and passion in a virtual world* (2. utg.). www.lulu.com.
- Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirche: herausgegeben im Gedenkjahr der Augsburgischen Konfession 1930*. (1979). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Doseth, M. (2011). Paaideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelses. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 13-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Douglas, J. D. (1978). *The new international dictionary of the Christian church*. Exeter: Paternoster Press.
- Dreyfus, H. L. (2001). *On the internet*. London: Routledge.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Blackwell.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2008). *Etikk: til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eidhamar, L. G., & Leer-Salvesen, P. (2008a). *Nesten som deg selv : barn og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Eidhamar, L. G., & Leer-Salvesen, P. (2008b). *Nesten som deg selv: barn og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eliade, M. (1994). *Det hellige og det profane*. Oslo: Gyldendal.
- Engelsk blå ordbok*. (2001). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ermann, M. D., & Shauf, M. S. (2003). *Computers, ethics and society*. New York, NY: Oxford University Press.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ess, C. (2009). *Digital media ethics*. Malden, MA: Polity Press.
- EU Kids Online. (2011). *EUKids Final tables 10th January 2011 - Norway*. London: LSE. [Database] Lastet ned fra [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/Survey/Data%20cross-tabulations/Norway.xls](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/Survey/Data%20cross-tabulations/Norway.xls)
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Federal Communication Commission. (2013-02-01). Children's Internet Protection Act (CIPA). *Consumer Guide* Lastet ned fra <http://www.fcc.gov/guides/childrens-internet-protection-act>
- Feilitzen, C. v. (2010). Influences of mediated violence. I U. Carlsson (red.), *Children and youth in the digital media culture* (ss. 173-187). Göteborg: The international clearinghouse of children, youth and media.
- Ferguson, C. J., Olsen, C. K., Kutner, L. A., & Warner, D. E. (2010). Violent video games, catharsis seeking, bullying, and delinquency: A multivariate analysis of effects. *Crime & Delinquency*, ss. 1-21. doi:10.1177/0011128710362201

- Findahl, O. (2010). Preschoolers and the Internet i Sweden. I M. D. Souza & P. Cabello (red.), *The Emerging Media Toddlers* (ss. 35-38). Göteborg: Nordicom.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Reserach* (4 utg.). London: Sage.
- Floridi, L. (2008). Foundation of Information Ethics. I K. E. Himma & H. T. Tavani (red.), *The Handbook of Information and Computer Ethics* (ss. 3-23). Hoboken, NJ: John Wiley & sons.
- Floridi, L. (red.). (2010). *Information and computer ethics*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (1991a). *Rationalitet og magt. I: Det konkrete videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1991b). *Rationalitet og magt. II: Et case-baseret studie af planlægning, politik og modernitet*. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1998). *Rationality and power: democracy in practice*. Chicago, Il: University of Chicago Press.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4. utg., ss. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flyvbjerg, B., Landman, T., & Schram, S. F. (2012). *Real social science. Applied Phronesis*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (ss. 695-727). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). (2012). Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20120604-0475.html>.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (FOR-2006-03-01-266). (2011). Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060301-0266.html.
- Frøyland, L. R., Winsvold, A., Mossige, S., & Bjerkan, K. Y. (2010). "Medievold avler vold" (Vol. 8/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Føllesdal, D. (2011). Hva er dannelsen? I B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (ss. 105-121). Oslo: Dreyers forlag.
- Førde, R., & Norheim, O. F. (2013-03-21). Hvem får ikke, når noen får?, *Aftenposten*. Lastet ned fra http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Hvem-far-ikke_-nar-noen-far-7153796.html
- Gardner, H., Tansey, R. G., & Kleiner, F. S. (1996). *Gardner's Art through the ages*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.
- Gentile, D. A., & Anderson, C. A. (2006). Violent Video Games: The effects on youth, and public policy implications. I N. Dowd, D. G. Singer & R. F. Wilson (red.), *Handbook of Childre, Culture, and Violence* (ss. 225-256). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological Video Game Use Among Youths: A Two-Year Longitudinal Study. *Pediatrics*, 127, ss. 319-330. doi:10.1542/peds.2010-1353
- Gibbs, J. C. (2010). *Moral development & reality: beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. London: Harvard University Press.

- Giudici, C., Vecchi, V., & Chieli, F. (2010). *Barn, kunst, kunstnere: barns ekspressive språk - Alberto Burris kunstneriske uttrykk* (L. H. Støyva, overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotterbarn, D. (2009). The ethics of video games: Mayhem, death, and the training of the next generation. *Information system frontiers. A journal of research and innovation*, 12. doi:10.1007/s10796-009-9204-x
- Gottlieb, P. (2009). *The virtue of Aristotle's ethics*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Guðmundsdóttir, G. B., & Hardersen, B. (2012). *Småbarns digitale univers*. [Oslo]: Senter for IKT i utdanningen.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012). EU Kids Online: National perspectives. *EU Kids Online*. Hentet fra <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/PerspectivesReport.pdf>
- Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. *Psychological Review*, 108, ss. 814-834. doi: 10.1037//0033-295X.108.4.814
- Haidt, J., & Bjorklund, F. (2008). Social intuitionists answer to six questions about moral psychology. I W. Sinnott-Armstrong (red.), *Moral psychology, Vol. 2 The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (ss. 181-218). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Halbert, T., & Ingulli, E. (2002). *CyberEthics*. London: International Thomson.
- Hald, G. M. (2007). *Pornography Consumption - A Study of Prevalence Rates, Consumption Patterns, and Effects*. (Doktorgradavhandling Ph.D., Aarhus Universitet, Århus).
- Hanks, C. (red.). (2010). *Technology and values. Essential readings*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hartmann, T. (2013). Moral disengagement during exposure to media violence. I R. Tamborini (red.), *Media and the moral mind* (ss. 109-131). New York, NY: Routledge.
- Hartvigsen, G., Johansen, D., & Måseide, A. (2000). *Etikk og informasjonsteknologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauerwas, S., & Pinches, C. (1997). *Christians among the virtues: theological conversations with ancient and modern ethics*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Haugsbakk, G., & Nordkvelle, Y. (2011). Nye medier og danning. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (ss. 339-357). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hausken, L. (2008). Bildebehandling og troverdighet. I G. Enli & E. Skogerbø (red.), *Digitale dilemmaer* (ss. 125-140). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heidegger, M. (1962). *Die Technik und die Kehre*. Tübingen: Verlag Günther Neske Pfullingen.
- Heiene, G., & Thorbjørnsen, S. O. (2011). *Kristen etikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hidle, K.-M. W. (2013-04-11). Seksualundervisning i barnehagen Lastet ned fra <http://www.nrk.no/ytring/seksualundervisning-i-barnehagen-1.10975155>
- Himma, K. E., & Tavani, H. T. (2008). *The Handbook of information and computer ethics*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hoem, J. (2003). Digital dannelse. Hentet fra http://infodesign.no/artikler/digital_dannelse_090104.pdf
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Holst, P. A. (2001). *Datateknologiens utvikling*. Trondheim: Tapir.

- Hov, D. K. J. (2008). *Den gode profesjonelle. Profesjonsetikk for advokater og barnevernsarbeidere*. (Doktorgradavhandling dr.art., Universitetet i Oslo, Oslo).
- Hoven, J. v. d., & Weckert, J. (2008). *Information technology and moral philosophy*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Huizinga, J. (1939). *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur* (Første gang utgitt 1938). Amsterdam: Pantheon.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur* (Første gang utgitt 1938). Leiden: Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren. Hentet fra http://www.dbnl.org/tekst/huiz003homo01_01/downloads.php
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: a study of the play-element in culture* (Første gang utgitt 1938). Boston, MA: Beacon Press.
- Huizinga, J. (1963). *Homo ludens: om kulturens oprindelse i leg* (Første gang utgitt 1938). København: Gyldendal.
- Huizinga, J. (2004). *Den lekande människan : (homo ludens)* (Første gang utgitt 1938). Stockholm: Natur och kultur.
- Høiland, T., & Winje, G. (2010). *Nå er det min tur... Om IKT i barnehagen*. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Jacobs, D. L. (1998). On Photography. [Book Review]. *Afterimage*.
- Jensen, O. (1994a). Metafysik og økologisk etik hos K. E. Løgstrup. I D. T. Andersson, F. R. Johannessen & A. Lindseth (red.), *Skabelse og etik. Motiver i K. E. Løgstrups filosofi* (ss. 12-25). Hadsten: Mimer.
- Jensen, O. (1994b). *Sårbar usårlighet: Løgstrup og religionens genkomst i filosofien*. København: Gyldendal.
- Johansen, A. D. (2013-03-24). Her lærer 5-åringene at pappas "gladtiss" kun er for mamma Lastet ned fra www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.10960372
- Johansen, K. E. (1994). Etske teorier. I K. E. Johansen (red.), *Etikk - en innføring* (ss. 93-176). [Oslo]: Cappelen.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Johnson, D. G. (1985). *Computer ethics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Johnson, D. G. (2001). *Computer ethics* (3 utg.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Insel-Verlag.
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: in search of an ethics for the technological age*. Chicago, MI: University of Chicago Press.
- Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, 1946*. (1947/2005). E. J. Brill (red.) Leiden: Digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren. Hentet fra http://www.dbnl.org/tekst/_jaa003194601_01/_jaa003194601_01.pdf
- Karlsen, F. (2010). Addiction and randomness. I U. Carlsson (red.), *Children and youth in the digital media culture* (ss. 157-172). Göteborg: The international clearinghouse of children, youth and media.
- Kemp, P. (1994). *Det uerstattelige: en teknologi-etik*. [København]: Spektrum.
- Kirsh, S. J. (2010). *Media and youth: a developmental perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kittel, G., & Bromiley, G. W. (1964). *Technological dictionary of the new testament*. (Vol. I). Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Kizza, J. M. (2003). *Ethical and social issues in the information age*. New York, NY: Springer.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi: en indføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage (Meld. St. 24 2012/13)*.
- Kvaale, T. (2012). "Dem vil at barna skal ha noe å gjøre". En casestudie av Habbo.no. (Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Oslo, Oslo).
- Langfeldt, T. (2000). *Barns seksualitet*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Langford, D. (2000). *Internet ethics*. Basingstoke: Macmillan.
- Latour, B. (1988). The Prince for machines as well as for machinations. I B. Elliot (red.), *Technology and social process* (ss. 20-43). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Leer-Salvesen, P., Hølen, V., & Eidhamar, L. G. (2001). *Den andre: etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Liddell, H. G. (1972). *A Greek-English lexicon: Abridge from Liddell and Scott's Greek-English lexicon*. Oxford: Clarendon.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, læring: i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *Kids online: opportunities and risks for children*. Bristol: Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (red.). (2012). *Children, risk and safety on the Internet*. Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. London: LSE. Lastet ned fra [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf)
- Livingstone, S., Hasebrink, U., & Görzig, A. (2012). Towards a general model of determinants of risk and safety. I S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (red.), *Children, risk and safety on the internet* (ss. 323-337). Bristol: The Policy Press.
- Loland, S. (1989). *Fair play i idrettskonkurranser: et moralsk normsystem*. (Doktorgradavhandling Dr.scient., Norges Idrettshøgskole, Oslo).
- Loland, S., & McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: An eclectic philosophical framework. *Journal of the philosophy of sport*, XXVII, ss. 63-80.
- Long, J. (1999). Ethics in the Age of Digital Photography. Hentet fra <http://csimmonds.pbworks.com/w/file/etch/48857168/ethics%20in%20the%20age%20of%20digital%20photography.doc>
- Løgstrup, K. E. (1961). *Kunst og etik*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. utg. Første gang utgitt 1956). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Norm og spontaneitet: etik og politik mellem teknokrati og dilettantokrati* (Første gang utgitt 1972). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1994). Teknologi og etik (Første gang utgitt 1981). I D. T. Andersson, F. R. Johannessen & A. Lindseth (red.), *Skabelse og etik. Motiver i K.E. Løgstrups filosofi* (ss. 238-248). Hadsten: Mimer.
- Løgstrup, K. E. (1995). *Kunst og erkendelse: kunstfilosofiske betragtninger. Metafysik II* (2. utg. Første gang utgitt 1983). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1995). *Ophav og omgivelse: betragtninger over historie og natur. Metafysik III* (2. utg. Første gang utgitt 1984). København: Gyldendal.

- Løgstrup, K. E. (1995). *Skabelse og tilintetgørelse: religionsfilosofiske betragtninger. Metafysik IV* (2 utg. Første gang utgitt 1978). København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannelse. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (ss. 347-371). Oslo: Pax.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (1998). *A short history of ethics: a history of moral philosophy from the Homeric age to the twentieth century*. London: Routledge.
- MacIntyre, A. (2007). Human Nature and Human Dependence. What Might a Thomist Learn from Reading Løgstrup? I S. Andersen & K. v. K. Niekerk (red.), *Concern for the other* (ss. 147-166). Notre Dame, IN: University of Notre Dame.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56, ss. 227-238. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.227
- Mathisen, Å. (2013-04-13). Glad tuss i barnehagen, *Vårt Land*, s. 3.
- McCormick, M. (2001). Is it wrong to play violent video games? *Ethics and Information Technology*, 3, ss. 277-287.
- Medietilsynet. (2010). *Barn og digitale medier 2010: fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier*. Fredrikstad: Medietilsynet. Lastet ned fra <http://www.medietilsynet.no/Documents/Trygg%20bruk/Rapporter/Barn%20og%20digitale%20medier/NYBarnogdigmed2010.pdf>
- Medietilsynet. (2012). *Småbarn og medier 2012 - Fakta om mindre barns (1-12 år) bruk og opplevelser av medier*. Fredrikstad: Medietilsynet.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molland, E. (1976). *Kristenhetens kirker og trossamfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Moor, J. H. (2004). Towards a Theory of Privacy in the Information Age. I T. W. Bynum & S. Rogerson (red.), *Computer Ethics and Professional Responsibility* (ss. 249-262). Malden, Mass.: Blackwell Publishing.
- Moor, J. H. (2008). Why We Need Better Ethics for Emerging Technologies. I J. v. d. Hoven & J. Weckert (red.), *Information Technology and Moral Philosophy* (ss. 26-39). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Moore, A. D. (2005). *Information ethics: privacy, property, and power*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Murphy, J., & Zagal, J. (2011). Videogames and the ethics of care. *International journal of gaming and computer-mediated simulations*, ss. 69-81. doi:10.4018/jgems.2011070105
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Northcutt, S. (2004). *IT ethics handbook: right and wrong for IT professionals*. Rockland, MA: Syngress.
- NTB. (2002-01-17, utgave 2003-02-25). TV-spill politianmeldes, *VG*.
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse*. København: Frydenlund.
- Nyeng, F. (1999). *Etiske teorier: en systematisk fremstilling av syv etiske teoriretninger*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Næss, A. (1972). *Filosofiens historie. Fra oldtid til renessanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nøttestad, J. A. (2010). Fremmer pornografi voldsunderstøttende holdninger og seksuell aggresjon mot kvinner? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47:12, ss. 1112-1114.
- O'Neill, B., Livingstone, S., & McLaughlin, S. (2011). *Final recommendations for policy, methodology and research*. London: LSE. Lastet ned fra [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D7.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D7.pdf)
- O'Neill, O. (1996). *Towards justice and virtue: a constructive account of practical reasoning*. Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Oggins, J., & Sammis, J. (2010). Notions of video game addiction and their relation to self-reported addiction among players of World of Warcraft. *International journal of mental health and addiction*, 10, ss. 210-230. doi:10.1007/s11469-010-9309-y
- Otto, R. (1950). *The idea of the holy: an inquiry into the non-rational factor in the idea of the divine and its relation to the rational*. London: Oxford University Press.
- Pizarro, D. A., & Bloom, P. (2003). The Intelligence of the Moral Intuitions: Comment on Haidt (2001). *Psychological Review*, 110, ss. 193-196. doi: 10.1037/0033-295X.110.1.193
- Porter, G., & Starcevic, V. (2007). Are violent video games harmful? *Australian Psychiatry*, 15, ss. 422-426. doi:10.1080/10398560701463343
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Procksch, O. (1964). αγιος (G. W. Bromiley, overs.). I G. Kittel (red.), *Theological Dictionary of the New Testament* (1. bind, ss. 88-115). Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Puri, K., & Pugliese, R. (2012). Sex, Lies, and Video Games: Moral Panics or Uses and Gratifications. *Bulletin of Science Technology Society*. doi:10.1177/0270467612463799
- Quinn, M. J. (2009). *Ethics for the information age* (3. utg.). Boston, MA: Pearson/Addison-Wesley.
- Ramfjord, O. J. R., Jan Rye. (2013-05-23). For mye blod og gørr i krim, *NRK Trøndelag*. Lastet ned fra www.nrk.no/trondelag/1.7644175
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (2006). Kunnskapsdepartementet.
- Rawls, J. (1973). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rescher, N. (2001). *Philosophical reasoning: a study in the methodology of philosophizing*. Malden, MA: Blackwell.
- Rhonheimer, M. (2011). *The Perspective of Morality. Philosophical Foundations of Thomistic Virtue Ethics*. Washington, DC: The Catholic University of America Press.
- Rosenbaum, S. E., Baird, R. M., & Ramsower, R. (2000). *Cyberethics: social & moral issues in the computer age*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Rosner, L. (2004). *The Technological fix: how people use technology to create and solve problems*. New York, NY: Routledge.
- Rothenberg, D. (1993). *Hand's end: technology and the limits of nature*. Berkeley: University of California Press.
- Sando, S. (2006). Medynk og nestekjærlighetsbudet. *Tidsskrift for teolog og kirke*, 77, ss. 20-39.
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny : a qualitative study of risky play among preschool children*. (Doktorgradavhandling Ph.D., NTNU, Trondheim).
- Schousboe, I. (1993). Den onde leg. En utvidet synsvinkel på legen og dens funksjoner. *Nordisk Psykologi*, 45, ss. 97-119.
- Schram, S. F. (2012). Phronetic sosial science: an idea whose time has come. I B. Flyvbjerg, T. Landman & S. F. Schram (red.), *Real Social Science. Applied Phronesis* (ss. 15-26). Cambridge, Uk: Cambridge University Press.

- Schram, S. F., & Caterino, B. (2006). *Making political science matter: debating knowledge, research, and method*. New York University Press.
- Schrenk, G. (1965). ἱερός (G. W. Bromiley, overs.). I G. Kittel (red.), *Theological Dictionary of the New Testament* (3. bind, ss. 221-283). Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Schulzke, M. (2009). Moral decision making in Fallout. *The international journal of computer game research*, 9, ss. 12. Hentet fra <http://gamestudies.org/0902/articles/schulzke>
- Schulzke, M. (2010). Defending the morality of violent video games. *Ethics and Information Technology*, 12, ss. 127-138. doi:10.1007/s10676-010-9222-x
- Sicart, M. (2005). *The Ethics of Computer Game Design*. Paper presented at the DIGRA 2005: Changing Views - Worlds in Play, Vancouver.
- Sicart, M. (2009). *The ethics of computer games*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Singer, P. (1991). *A Companion to ethics*. Oxford: Blackwell.
- Skarsaune, O. (1988). *Inkarnasjonen - myte eller faktum?* Oslo: Lunde.
- Sontag, S. (1977). *On photography*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Sontag, S. (2004). *Om fotografi* (A. Øye, overs. Første gang utgitt 1973). Oslo: Pax.
- Spinello, R. A. (2011). *Cyberethics: morality and law in cyberspace*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Statistisk Sentralbyrå. (2011). *Andel som har tilgang til diverse IKT, etter husholdningstype og husholdningsinntekt. 2. kvartal 2011.*: Statistisk Sentralbyrå. [Database] Lastet ned fra <http://www.ssb.no/ikthus/tab-2011-07-01-01.html>
- Stave, G., Tollefsrud, M., & Sand, S. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir.
- Stoltenberg, J. (2013-01-01). Statsministerens nyttårstale [TV]. Oslo: Norsk Rikskringkasting.
- Straffeloven*. (1902-05-22-10). (2012). Justis- og beredskapsdepartementet. Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19020522-010.html>.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Søby, M. (2003). *Digital kompetanse: fra 4. basisferdighet til digital dannelse*. Oslo: ITU (Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning).
- Søraker, J. H. (2010). The neglect of reason. A plea for rationalists accounts of the effects of virtual violence. I C. Wankel & S. Malleck (red.), *Emerging ethical issues of life in virtual worlds* (ss. 15-31). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Tamborini, R. C. (red.). (2013). *Media and the moral mind*. New York, NY: Routledge.
- Tavani, H. T. (2004). *Ethics and technology: ethical issues in an age of information and communication technology*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Tavani, H. T. (2008). Informational Privacy: Concepts, Therories, and Controversies. I K. E. Himma & H. T. Tavani (red.), *The Handbook of Information and Computer Ethics* (ss. 131-164). Hoboken, NJ: Wiley.
- Tavinor, G. (2007). *Towards an Ethics of Video Gaming*. Paper presented at the Future Play 2007, Toronto.
- Telecommunications Act of 1996, Senate and House of Representatives of the United States of America (1996).

- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen: en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Thomassen, N. (1994). Mennesket mellom natur og kultur. I D. T. Andersson, F. R. Johannessen & A. Lindseth (red.), *Skabelse og etik. Motiver i K.E. Løgstrups filosofi* (ss. 45-61). Hadsten: Mimer.
- Thomassen, S. L. (2013-03-21). 7-åring brukte 7000 kroner på spillet Hay Day. Lastet ned fra <http://www.barnevakten.no/7-aaring-brukte-7000-kroner-paa-spillet-hay-day/>
- Thorbjørnsen, S. O. (1994). *Utfordringer og ansvar: områdeetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thorbjørnsen, S. O. (2011). *En plass på pallen : konkurransen, idretten og mennesket*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thorvaldsen, S. (2010). Dannelse i en digital netttalder. I M. Brekke (red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (ss. 94-106). Oslo: Universitetsforlaget.
- Træen, B., Spitznogle, K., & Beverfjord, A. (2004). Attitudes and use of pornography in the Norwegian population 2002. *Journal of Sex Research*, 41:2, ss. 193-200. doi: 10.1080/00224490409552227
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Vandoninck, S., d'Haenens, L., & Segers, K. (2012). Coping and resilience: children's responses to online risks. I S. Livingstone, L. Haddon & A. Görzig (red.), *Children, risk and safety on the Internet* (ss. 205-218). Bristol: The Policy Press.
- Vecchi, V. (2010). Poetiske språk som motposisjon til vold (L. H. Støyva, overs.). I C. Giudici, V. Vecchi & F. Chieli (red.), *Barn, kunst, kunstnere* (ss. 137-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A. J. (red.). (1996). *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Vettenranta, S. (2007). Mot mediedysleksiens tidsalder. I S. Vettenranta (red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (ss. 13-33). Oslo: Gyldendal akademisk.
- VG Nett. (2002-01-04, utgave 2003-02-25). Takker ministrene, *Verdens Gang*. Lastet ned fra <http://www.vg.no/nyheter/utskriftsvennlig/?artId=1265664>
- VG Nett. (2002-01-18, utgave 2003-02-25). Kraftige raksjoner VG Netts lesere, *Verdens Gang*. Lastet ned fra <http://www.vg.no/spill/artikkel.php?artid=5711450>
- Volkman, R. (2010). Why Information Ethichs Must Begin with Virtue Ethics. I P. Allo (red.), *Putting Information first. Luicano Floridi and the Philosphy of Information* (ss. 131-152). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vaage, O. F. (2012). *Norsk mediebarometer 2011*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Lastet ned fra <http://www.ssb.no/medie/sa128/sa128.pdf>
- Warne, C. (2006). *Aristotle's Nicomachean ethics: reader's guide*. London: Continuum.
- Weckert, J. (2007). *Computer ethics*. Aldershot: Ashgate.
- Wenzel, H. G., Bakken, I. J., Johansson, A., Götestam, K. G., & Øren, A. (2009). Excessive computer game playing among Norwegian adults: Self-reported consequences of playing and association with mental healt problems. *Psychological Reports*, 105, ss. 1237-1247. doi:10.2466/PRO.105.F.1237-1247
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics: or Control and communication in the animal and the machine*. Cambridge, MA: Technology Press.

- Wiener, N. (1954). *The human use of human beings: cybernetics and society*. New York, NY: Doubleday & Company, Inc.
- Wikipedia. (2013-06-25). Graig A. Anderson Lastet ned 2013-06-25 fra http://en.wikipedia.org/wiki/Craig_A._Anderson
- Williams, B. (1985). *Ethics and the limits of philosophy*. London: Fontana Press/Collins.
- Winner, L. (1980). Do Artifacts Have Politics? *Daedalus*, 109, ss. 121-136.
- Wirgenes, P. E., & Hodnefjeld, H. (2000). *Vil du trøste meg, Gud?: barn og sorg*. Oslo: IKO-forlaget.
- Yim, K.-P. (2012). *Humanitarian visual cultur curriculum: an action research study*. (Doktorgradavhandling Ph.D., The Ohio State University, Colombus). Lastet ned fra <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Yim%20Kimping.pdf?osu1339712348>
- Zeitler, U. (1997). *Transport ethics*. (Doktorgradavhandling Ph.D., Aarhus University, Aarhus).
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet : om barns lek i en institusjonalisert barndom*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Åndsverkloven. (LOV-1961-05-12-2). (2009). Kulturdepartementet. Lastet ned fra <http://www.lovdata.no/all/hl-19610512-002.html>.
- Aas, M. L., & Johansen, A. D. (2013-03-25). Begreper som glad tuss kan utnyttes av overgripere Lastet ned fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nordland/1.10963422>
- Aaserud, S. L., & Gjerstad, S. (2013-03-06). Døddsyke Freddy kom til Oslo i håp om å få puste-hjelp Lastet ned fra <http://www.tv2.no/nyheter/innenriks/helse/doedssyke-freddy-kom-til-oslo-i-haap-om-aa-faa-pustehjelp-4003206.html>

12 Vedlegg

12.1 Invitasjon til å delta i kartlegging av IKT i barnehagene

Til DMMHs praksisbarnehager

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) er i løpet av de siste par tiårene blitt en selvfølgelig del av vår hverdag, også barnas. Dette gjenspeiles ved at IKT er blitt en av de grunnleggende ferdighetene som barna skal mestre på skolen. I rammeplanen for barnehagen skrives det at barn "bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap." (s.21) I 2006 utgav departementet ut et eget temahefte om IKT i barnehagen.

Vi, Mari Ann Letnes, Henriette Jæger og undertegnede, er en gruppe ansatte ved høgskolen som har IKT og barn som sitt interessefelt og vil bruke tildelt forskningstid på dette området. Vi er i første omgang interessert i en *enkel kartlegging av barnehagenes bruk av IKT overfor barna* i de barnehagene DMMH likevel har som samarbeidspartnere, hvilket vi herved inviterer til.

Vi ønsker å gjøre en slik kartlegging for å skaffe oss en fersk oversikt over hvilke digitale verktøy som brukes overfor barna og litt om omfanget.

En slik kartlegging vil også gi oss muligheten til å se hvilke barnehager som det er vel verdt å ta nærmere kontakt med for å se mer konkret på hvordan barna møter digitale verktøy, med tanke på forskning på feltet barn og IKT.

Vi håper at dere derfor kan bruke noen minutter på å svare på dette elektroniske skjemaet:

<http://www2.dmmh.no/forsk/barnIKT/skjema.php>

Vi håper at vår forespørsel kan besvares i løpet av et par ukers tid, evt. at man tar kontakt for å få varsle om at man trenger lenger tid til å svare.

På vegne av IKT-forskergruppa ved DMMH
Svein Sando

--

Ovenstående ble sendt ut 8. 9. 2008 fra høgskolens praksisleder til praksisbarnehagene.

12.2 Forundersøkelsen: spørsmål og svar

Tabell 19 – "Møter barna digitale verktøy?"

Spørsmål (kun ett valg mulig)	Antall svar	I prosent av 44 svar
Nei, barna møter sjelden eller aldri digitale verktøy i vår barnehage	3	7
Av og til, inntil et par ganger i måneden	7	16
Ganske ofte, inntil et par ganger i uka	14	32
Ja, daglig	20	46
Sum	44	100

Tabell 20 - "Hva slags digitale verktøy kan barna selv ta i bruk (med eller uten voksenhjelp)?"

Verktøy	Antall barnehager	Prosent av 44 svar
1. CD/DVD-spiller	36	82
2. Digitalt kamera	34	77
3. Datamaskin	30	68
4. Utskrift fra datamaskin	23	52
5. Dataspill	21	48
6. Kreativ programvare	20	45
7. Internett	13	30
8. Skanner	11	25
9. Projektor	9	20
10. Mobiltelefon	6	14
11. Digitalt videokamera	5	11
12. Elektroniske leker	4	9
13. Diktafon, mp3-spiller med opptaksmulighet	4	9
14. Programmer for kommunikasjon	3	7
15. Webkamera	2	5
16. Digital fotoramme*	2	5
17. Interaktive fortellinger	0	0

Tabell 21 - "Hva slags digitale verktøy brukes kun av de voksne, men slik at barna opplever dem i bruk eller resultatet av dem?"

Verktøy	Antall barnehager	I prosent av 44
1. Utskrift fra datamaskin	25	57
2. Internett	20	45
3. Datamaskin (PC, Mac)	19	43
4. Digitalt videokamera	18	41
5. Digitalt kamera	17	39
6. CD/DVD-spiller	16	36
7. Skanner tilkoblet datamaskin	10	23
8. Programmer for kreativitet (for eksempel tegneprogram, billedbehandler, videoredigering)	7	16
9. Programmer for kommunikasjon	4	9
10. Diktafon, Mp3-spiller med opptaksmulighet	1	2
11. Mobiltelefon	0	0
12. Web-kamera	0	0
13. Projektor	0	0

Tabell 22 - "Har barnehagen egne hjemmesider/nettsider?"

Spørsmål	Antall barnehager	Prosent av 44
Nei [barnehagen har ikke hjemmeside]	7	16
Ja, der alt er tilgjengelig for enhver	25	57
Ja, der noe er for enhver, og noe er passordbeskyttet	12	27
Ja, men alt er passordbeskyttet	0	0
<i>Sum</i>	<i>44</i>	<i>100</i>
Ved passordbeskyttelse får kun ansatte tilgang	0	0
Ved passordbeskyttelse får både foreldre og ansatte tilgang	13	30

Tabell 23 - Barns tilgang til digitale verktøy i Bølgans og Sandos to undersøkelser

Verktøy	Sando		Bølgan
	N=44 %	Avvik fra Bølgan %	N=1012 %
2. Digitalt fotoapparat	77	5	72
5. Dataspill	48	-6	54
7. Internett	30	-7	37
8. Skanner	25	4	21
9. Projektor	20	2	18
11. Digitalt videokamera	11	-3	14
13. Mp3/Ipod	9	7	2
15. Web-kamera	5	2	3

12.3 Samtykkeskjema mm vedrørende feltundersøkelsen

Til barnehage

Trondheim 3.9.09

1) *Forskning på pedagogisk bruk av IKT i barnehagene*

I den nye rammeplanen for barnehagen (Rpl) er IKT kommet inn i barnehagens innhold: "Barn bør få oppleve at digitale verktøy kan være en kilde til lek, kommunikasjon og innhenting av kunnskap" (s. 21). Dette er for mange barnehager en ny situasjon, som de fleste er dårlig forberedt på blant annet fordi dette også er nytt for førskolelærerutdanningen. Ny teknologi skaper nye muligheter og nye utfordringer.

På bakgrunn av høgskolens prioritering av etikk som forskningsfelt, er mitt prosjekt "Barn, IKT og etikk" (BIE) innvilget særskilte forskningsmidler. Voksnes bruk av IKT er godt beskrevet og diskutert innenfor moralfilosofien, men svært lite av dette dreier seg om barns bruk av IKT. Dette er derfor et felt som er det vi kaller underforsket, og som dette forskningsprosjektet søker å gjøre noe med.

Prosjektets første fase, datainnsamlingen, retter seg mot barns bruk av IKT i barnehagene og søker å kartlegge tema som synes å ha etisk relevans. Prosjektets andre fase skal ta med seg disse kartlagte temaene og se om de er behandlet fagetisk, eventuelt om det her dreier seg om et tema som krever en nærmere etisk analyse og vurdering, og i tilfelle forsøke å gi ansatser til dette. Prosjektet er nærmere beskrevet i det vedlagte dokumentet *bie-kortversjon.doc*.

Det er i den anledningen at jeg **forespør om barnehagen kunne tenke seg å delta i dette prosjektets første fase?**

Det jeg ønsker å undersøke nærmere er hvordan barnehagen bruker IKT i forhold til barna, da jeg har fått forståelse av at barnehagen er blant de som bruker IKT i forhold til barna i større grad enn de fleste andre barnehager. Undersøkelsen er utgangspunktet to-delt, med mulighet for en tredje del:

1. Et **intervju** med den (evt. de) av personalet som er mest involvert når barna bruker IKT (vidt forstått) i barnehagen. Hensikten med intervjuet er å få personalets beskrivelse av hvordan IKT brukes overfor og med barna, og hvilke etiske utfordringer og muligheter personalet selv måtte ha sett og/eller reflektert over.
2. En **observasjon** av barn som bruker IKT i barnehagehverdagen. Observasjonen gjøres ved en diskret plassert videoopptaker, samt ved at jeg tar noen notater samtidig. Hensikten er å fange opp situasjoner der IKT brukes og hvordan barna agerer. Samtykke fra foreldrene til de aktuelle barna må innhentes. Hvordan observasjonen gjøres, videre behandling av data, etiske hensyn osv., er nærmere beskrevet i vedlagte brev som må gå til foreldrene på forhånd. Det er snakk om én observasjonsøkt. Varigheten vil avhenge av hvor lenge barna faktisk er involvert i IKT, og er således styrt ut fra barnehagens eget pedagogiske opplegg for det aktuelle tidspunktet for observasjon. Når observasjonen skal foretas må selvsagt avtales med barnehagen for å finne et tidspunkt som egnet for både barnehagen og meg, og som samtidig gir antatt god innsikt i barns involvering med IKT.
3. Etter at intervjuet og observasjonen er foretatt, *kan* det være behov for et **oppfølgende intervju**, dels for å gi en tilbakemelding på hva jeg som forsker har sett av etisk relevant stoff, dels for å kunne gå nærmere inn på ting som observasjonen har avdekket.

2) **Forskningsetiske forhold**

Både personalets og barnas integritet og person skal ivaretas på best mulig måte. Det vil i praksis si at når intervjuene er foretatt og transkribert, så anonymiseres barnehagen alle involverte personer.

Lydopptaket som brukes under intervjuet med den ansatte oppbevares som datafil på lukket område på høgskolen og slettes så snart transkriberingen er fullført, og senest innen 31.12.2010.

Det samme gjelder for videogrammet som tas i forbindelse med observasjonen av barna.

Hvis det skulle dukke opp en situasjon som det vil være særskilt faglig grunn til å bevare som videogram for ettertiden, så må det tas opp spesielt med de involverte med tanke på for eksempel sladding av ansikt o.l. slik at personvernet ivaretas på en måte som de involverte og/eller deres foresatte er komfortable med.

Forskningsprosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som i brev av 22.5.2009 gir klarsignal for at "behandlingen av personopplysninger kan settes i gang" i tråd med oppgitt behandlingsmåte, dvs. med krav om samtykke fra de involverte. Prosjektet er registrert i NSDs database: <https://pvportal.nsd.no/Prosjektdetaljer/visProsjektdetalj.cfm?Prosjektnummer=21294>

Dette brevet er for så vidt et spørsmål om samtykke overfor barnehagens, og også overfor den av personalet som barnehagen mener er best egnet til å kunne intervjues. Deltakelse i forskningsprosjektet er selvsagt frivillig, og deltagerne har rett til innsyn i det materialet som er registrert, samt at samtykket kan trekkes tilbake uten å oppgi grunn for det så lenge studiet pågår. I tillegg må altså foreldrene til de barna som kan tenkes å kunne omfattes av videoopptaket gi sitt samtykke. Eget brev til foreldrene er vedlagt. Hvem dette skal sendes til, må vi i tilfelle komme tilbake til da et slik observasjon må planlegges og tidfestes. Dersom noen av foreldrene ikke gir samtykke, må man se om man kan finne praktiske ordninger slik at disse barna ikke blir involvert i observasjonen. Dersom dette ikke lar seg gjøre, eller at antall foreldre som vegrer seg er stort, må man vurdere om prosjektet lar seg gjennomføre i denne barnehagen overhodet. Det er derfor viktig at foreldresamtykke innhentes også før intervjuet med den ansatte tas.

Da håper jeg på velvilje fra barnehagens side, og ser fram til et interessant samarbeid.

Mvh Svein Sando, førstelektor RLE,
ses@dmmh.no, kontor: 73805226, mobil: 99690572
 til foreldre på avdeling YY i barnehage
 Trondheim dato

3) **Forespørsel om samtykke til forskning i barnehagen**

Forskningsprosjektet "Barn, IKT og etikk" ved Dronning Maud Minnes Høgskole ønsker å se på hvordan barna ved YY avdeling ved barnehagen XX bruker IKT (PC, digitalkamera, ... rams opp de mediene denne konkrete avdelingen bruker). For å kunne gjøre dette, må vi ha samtykke fra foreldre/foresatte siden barna selv er umyndige. Undersøkelsen vil bli gjennomført slik:

Et videokamera vil bli plassert litt tilbaketrukket på det stedet der barna bruker IKT. Opptaket vil skje på en bestemt dag, som det bli gitt varsel om en ukes tid i forveien. Opptaket vil ikke fokusere på enkeltbarn, men brukes kun for å registrere hva slags aktiviteter som skjer. Samtidig vil forskeren være til stede på en tilbaketrukket måte, og gjøre seg skriftlige notater knyttet til de samme hendelsene. Varigheten vil være så lenge barna involveres i IKT den dagen.

Videoopptaket brukes til å lage en beskrivelse av forskjellig type hendelser som kan skje når barn bruker IKT-utstyr. Navn på barnehage eller enkeltbarn vil ikke videreføres i den skriftlige framstillingen som lages på grunnlag av videoopptaket og notatene. Når beskrivelsen er fullført, slettes videoopptaket. Så lenge videoopptaket ennå finnes, lagres det innelåst på høgskolen og på internt datasystem den tiden det er gjenstand for behandling. Opptakene slettes senest 31.12.2010.

Prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS som i brev av 22. mai 2009 har gitt samtykke til at behandling av personopplysninger kan skje innenfor de rammer som her er omtalt, såfremt det innhentes samtykke fra foreldrene.

En forkortet versjon der hele forskningsprosjektet presenteres, er vedlagt.

Har du spørsmål til noe av dette, skal jeg svare på det så godt jeg kan, og vil legge til rette for at ditt barns personlige integritet skal ivaretas på den beste måten.

For at dette prosjektet skal kunne gjennomføres ved den avdelingen ditt barn er på, må jeg få din tillatelse til å foreta dette videoopptaket, og jeg må derfor be om at du signerer på vedlagte samtykkeerklæring. Deltakelse i forskningsprosjektet er selvsagt frivillig, og foreldre har rett til innsyn i det materialet som er registrert vedrørende sitt(sine) barn, samt at samtykket det her bes om kan trekkes tilbake uten å oppgi grunn for det så lenge studiet pågår.

Dersom du ikke vil gi samtykke, vil jeg i samarbeid med personalet på avdelingen se om det lar seg gjøre at ditt barn holdes borte fra der videoopptaket skjer. Lar det seg ikke gjøre, eller mange av de foresatte vegrer seg mot å gi samtykke, vil prosjektet ikke bli gjennomført for denne barnehagens del.

Mvh Svein Sando, førstelektor DMMH, ses@dmmh.no, tlf 73805226, 99690572

4) **Samtykkeerklæring vedrørende forskningsprosjektet "Barn, ikt og etikk"**

Vi, foresatte til

ved YY avdeling på barnehage, gir vårt samtykke til at det kan tas videoopptak av vårt barn av inntil en dags varighet i forbindelse med forskningsprosjektet "barn, IKT og etikk" ved Dronning Mauds Minne Høgskole, som gjennomføres av førstelektor Svein Sando. Videoopptaket skal slettes etter at det er brukt som underlag for en beskrivelse av barns bruk av IKT i barnehagen, og senest innen 31.12.2010, jfr. NSD-beslutning av 22.5.2009, prosjekt 21294. Beskrivelsen skal ikke inneholde noe som kan føre til at barnet kan identifiseres. Videoopptaket må oppbevares på en forsvarlig måte slik at det ikke blir tilgjengelig for andre enn forskeren.

Dersom opptaket skulle inneholde ting som gjør at det av faglige grunner kan være ønskelig å bevare opptaket ut fra dets tematiske innhold, må det gjøres en ny og særskilt avtale med de foresatte om vilkårene for slik bruk. I slikt tilfelle må høgskolen ta kontakt før 31.12.2010.

.....

.....

foresatt

foresatt

Dato:

Sted: