

MASTEROPPGAVE
M1GLU

Mai 2022

Etiske kompetanser og VR i etikkundervisningen

Ethical competences and VR in moral education

En intervenserende designstudie

30 sp oppgave

Simon Simchai Hansen



OsloMet – storbyuniversitetet

**Fakultet for lærerutdanning og
internasjonale studier Institutt for
grunnskole- og faglærerutdanning**

Forord

Endelig var tiden kommet for å levere inn masteroppgaven og avslutte fem fine år på OsloMet. Masterprosessen har vært både lærerik og krevende. Jeg har lært masse og fått lov til å skrive på et prosjekt som engasjerer meg. Det er mange som fortjener en takk for at jeg har kommet meg igjennom dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke alle deltakerne. Takk til lærerne som tok seg tid i en hektisk hverdag, til å planlegge og gjennomføre undervisningsopplegget. Ikke minst en stor takk til elevene for at dere orket å svare på krevende refleksjonsoppgaver. Uten dere ville ikke prosjektet vært mulig.

Arbeidet med denne masteren har vært utfordrende. Jeg vil derfor takke min veileder, Knut Aukland, for god oppfølging gjennom hele oppgaven, samt interessante og læringsrike diskusjoner på veiledningsmøter. Takk for at du lot meg være på RomForsk-prosjektet, som forsterket et engasjement hos meg. Videre vil jeg takke RomForsk for månedlige møter som har gjort prosessen enklere og mindre ensom.

Til slutt vil jeg takke familie og nære for all støtte og hjelp under denne prosessen. Først vil jeg takke mamma, pappa og broren min for at dere alltid heier på meg. Stor takk til venner og medstudenter som har sittet på lesesal med meg dag ut og dag inn. Deres støtte og tilstedeværelse har vært essensiell for å gjennomføre masteroppgaven. Spesiell takk til min kjæreste og samboer, som har motivert meg og tatt seg tid til å se over oppgaven og gi tilbakemeldinger. Dine råd har vært verdifulle!

Sammendrag

Denne studien undersøker etiske kompetanser på mellomtrinnet i etikkundervisningen gjennom en intervensjon med VR-briller og 360-video. Rammeverket for studien er inspirert av pedagogisk designforskning, og tar sikte på å bidra praktisk og teoretisk. Studien er utført ved å utvikle en modell for etiske kompetanser bestående av kognitiv-, emosjonell- og handlingskompetanse, samt utvikle et undervisningsdesign som ble gjennomført med to intervensjoner, på to ulike klassetrinn (7. og 6. trinn). Problemstillingen for studien er: *Hvordan kan et undervisningsdesign med VR-briller og 360-video fremme elevers etiske kompetanser i etikkundervisningen på mellomtrinnet?* Problemstillingen er besvart gjennom tre forskningsspørsmål; hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet (1) kognitiv-etisk kompetanse, (2) emosjonell-etisk kompetanse og (3) handlings-etisk kompetanse. Det rike datamaterialet, bestående av elevtekster, intervjuer og observasjon, er grundig kodet i to runder og analysert ved hjelp av NVivo. Analysen er gjort med utgangspunktet i modellen for etiske kompetanser. Studien indikerer at undervisningsdesign ved hjelp av VR-briller fremmer etiske kompetanser og gir et innblikk i hva som preger den etiske tenkningen til elever på mellomtrinnet. Særlig interessant er elevenes utpregede tendens til å tenke etikk opp mot konsekvenser ved kognitiv-etisk kompetanse. Ved emosjonell-etisk kompetanse viser elevene at de klarer å ta flere ulike aktørers perspektiv. Elevene viser også stor tillit til omsorgspersoner ved handlingskompetanse. Noen løfter frem hevn og vold som handlingsvalg, som reiser interessante spørsmål i etikkdidaktikken. Gjennom analysearbeid og drøfting har jeg utviklet modellen for etiske kompetanser med flere underdomener. På denne måten bidrar studien til etikkdidaktikken ved å tilby en modell for etiske kompetanser, og fylle inn hull i forskningslitteraturen knyttet til hvordan elevene reflekterer etisk.

Nøkkelord: Etikkdidaktikk, etiske kompetanser, pedagogisk designforskning, VR, 360video

Abstract

This study examines ethical competences in moral education for age 11-13 years through an intervention with VR glasses and 360-video. The framework for the study is inspired by educational design research and aims to contribute practically and theoretically. The study proceeds by developing a model for ethical competences consisting of cognitive, emotional and action competence, as well as developing and designing teaching materials that were tested with two interventions, at 6th and 7th grade. The primary research question of this study is: *how can a teaching design with VR headset and 360-video enhance students' ethical competences in moral education for age 11-13 years?* To answer this, the study explores three secondary research questions; how and to what extent does the instructional design support (1) cognitive competence, (2) emotional competence and (3) action competence. The rich data material, consisting of student texts, interviews and observation, is thoroughly coded in two rounds and analyzed using NVivo. The analysis is done with the model for ethical competences. The study indicates that an instructional design using VR glasses enhance ethical competences and provides insight into the characteristics of ethical reasoning of pupils aged 11-12 years. Particularly interesting is the students' distinct tendency to think ethics in relation to consequences, as part of the cognitive competence. Through emotional competence, the pupils show the ability to take the perspective of several different actors. The students also display great confidence in adults and caregivers in action competence. Some highlights revenge and violence as possible course of action, raising interesting questions in moral education. Through the analysis and the discussion, I further develop the model for ethical competences with new subdomains. In this way, the study contributes to moral education by offering a model for ethical competences and filling in gaps in the research literature related to how pupils reflect ethically.

Keywords: Ethical competences, educational design research, VR, 360video, moral education

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og begrunnelse	1
1.2 Plassering av egen studie.....	2
1.3 Teknologioptimisme	2
1.4 Hva er VR (virtual reality)?	3
1.4.1 VR-briller vs 360-video.....	3
1.5 Oppgavens struktur	4
2 Teoretiskrammeverk	5
2.1 Tidligere forskning.....	5
2.1.1 VR i skolen.....	5
2.1.2 Etiske kompetanser.....	5
2.2 Teori og litteratur.....	7
2.2.1 Begrepsforståelse: Etikk og moral	7
2.3 Etikkdidaktikk.....	7
2.3.1 Hvorfor skal man undervise i etikk?	7
2.3.2 Hvordan undervise i etikk?.....	8
2.3.3 Hva skal man undervise om i etikken?.....	9
2.4 Etiske kompetanser.....	10
2.4.1 Moralsk utvikling	10
2.4.2 The four component model	11
3 Modell og analytisk rammeverk	14
4 Metode	17
4.1 Pedagogisk designforskning (PDF)	17
4.2 Undervisningsdesign.....	18
4.2.1 Forberedelse av designeksperiment.....	18

4.2.2	Gjennomførelse av intervensjonene	28
4.3	<i>Datainnsamling</i>	28
4.3.1	Utvalg	28
4.3.2	Elevtekster	29
4.3.3	Intervju	30
4.3.4	Observasjon	31
4.4	<i>Bearbeiding av data</i>	31
4.5	<i>Analyse</i>	31
4.6	<i>Forskningens kvalitet</i>	33
4.7	<i>Etiske avveginger</i>	35
5	Funn og analyse	36
5.1	<i>Presentasjon av informantene og datamaterialet</i>	36
5.2	<i>Tematikk</i>	37
5.3	<i>Opplevelse av design</i>	38
5.3.1	Liker designet	38
5.3.2	Utfordringer.....	39
5.3.3	Læringsutbytte.....	40
5.4	<i>Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet kognitiv-etisk kompetanse?</i>	41
5.4.1	Gjenkjenne etiske situasjoner	41
5.4.2	Konsekvenser	42
5.5	<i>Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet emosjonell-etisk kompetanse?</i>	44
5.5.1	Perspektivtakning	44
5.5.2	Følelser	46
5.6	<i>Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet handlings-etisk kompetanse?</i>	47
5.6.1	Omsorgspersoner.....	48
5.6.2	Vold og hevn	49
5.7	<i>Oppsummering</i>	50
6	Drøfting	52
6.1	<i>Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet kognitiv-etisk kompetanse?</i>	52
6.1.1	Å gjenkjenne etiske situasjoner.....	52
6.1.2	Etisk konsekvenstenkning	53
6.2	<i>Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet emosjonell-etisk kompetanse?</i>	54
6.2.1	Hvordan ta andres perspektiv?	54
6.3	<i>Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet handlings-etisk kompetanse?</i>	56

6.3.1	Hvorfor er omsorgspersoner viktige i elevenes handlinger?.....	56
6.3.2	Hvordan forstå vold og hevn som handlingsalternativer?.....	58
7	Avslutning.....	61
7.1	<i>Etiske kompetanser.....</i>	<i>61</i>
7.2	<i>Undervisningsdesignet.....</i>	<i>63</i>
7.3	<i>Veien videre med undervisningsdesignet.....</i>	<i>64</i>
	Referanseliste.....	65
	Vedlegg.....	68
	<i>Vedlegg 1: Undervisningsopplegg sendt til lærerne.....</i>	<i>68</i>
	<i>Vedlegg 2: Elevoppgaver til Intervensjon1.....</i>	<i>71</i>
	<i>Vedlegg 3: Elevoppgaver til Intervensjon2.....</i>	<i>76</i>
	<i>Vedlegg 4: Intervjuguide.....</i>	<i>81</i>
	<i>Vedlegg 5: Samtykkeskjema.....</i>	<i>83</i>
	Figurliste.....	86

1 Innledning

Høsten 2020 ble den nye læreplanen introdusert på grunnskolen. Fagfornyelsen (LK20) bringer med seg kjerneelementer og tverrfaglige tema, som skal gjennomsyre alle fagene på skolen. For KRLE-faget betyr dette en endring i kompetansemål og fagets relevans. Med fagfornyelsen skal KRLE-faget bidra til at elevene skal forstå seg selv, andre og verden rundt seg. De skal også få øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Etisk refleksjon er gjort til ett av fem kjerneelementer. Dette kan tolkes som at etikken har fått en sentral plass i faget (Aukland & Andersland, 2020). I læreplanen nevnes også etisk refleksjon som en viktig ferdighet på ulike måter gjennom formuleringer som problematisering av makt og utenforskap, psykisk helse, ta gode valg, forstå andre og å håndtere store og små spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b). Det kan altså tolkes som at etikken som fagfelt innebærer ulike ferdigheter elevene trenger for å håndtere det mangfoldige og globale samfunnet vi lever i. Spørsmålet er hvordan KRLE-faget, og mer konkret etikkundervisningen, kan fremme og utvikle de etiske ferdighetene? I oppgaven vil jeg bruke begrepet *etiske kompetanser* istedenfor begreper som etiske ferdigheter eller etisk refleksjon. Begrepet *etiske kompetanser* vil bli forklart senere i oppgaven, og er basert på litteratur innenfor etikk, etikkdidaktikk og psykologi.

1.1 Problemstilling og begrunnelse

Denne oppgaven tar utgangspunkt i to interessefelt: etikkdidaktikk og bruk av VR-briller og 360-video i undervisningen. Ettersom etikken har fått større plass i fagfornyelsen og etiske kompetanser anses som viktige ferdigheter elevene må tilegne seg, bringer det spørsmål om hvordan man kan undervise på en måte som fremmer slike ferdigheter. VR er populært sett omtalt som «den ultimate empatimaskinen» på grunn av muligheten til perspektivtakning og følelsen av tilstedeværelse (Herrera et al., 2018, s. 1-4). VR ser derfor ut til å kunne tilby etikkdidaktikken en ny mulighet til å fremme elevenes etiske kompetanser. For å forske på etikkdidaktikk og VR-briller har jeg utviklet et undervisningsopplegg som jeg har testet ut som en intervensjon, inspirert av pedagogisk designforskning (mer om dette i kapittel 4). Problemstillingen jeg stiller i mitt masterprosjekt er derfor;

Hvordan kan et undervisningsdesign med VR-briller og 360-video fremme elevers etiske kompetanser i etikkundervisningen på mellomtrinnet?

For å svare på problemstillingen er jeg nødt til å definere begrepet «etiske kompetanser». For å få til det vil jeg bruke litteratur om etikk, etikkdidaktikk og psykologi. Med litteraturen vil jeg utvikle en modell som består av tre domener for å forklare hva jeg legger i etiske kompetanser. Denne modellen har også dannet grunnlaget for de tre forskningsspørsmålene utviklet for å svare på den overordnede problemstillingen:

1. *Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet kognitiv-etisk kompetanse?*
2. *Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet emosjonell-etisk kompetanse?*
3. *Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet handlings-etisk kompetanse?*

Til undervisningsdesignet er det valgt ut en 360-video fra UR (Swedish Educational Broadcasting Company). UR lager innhold som kan bli brukt i utdanning (UR Play, 2016). Den utvalgte 360-videoen har mobbing som tematikk og er et tema som elevene kjenner til, samt et tema som kan tolkes som viktig gjennom ulike formuleringer for læreplanen i KRLE.

1.2 Plassering av egen studie

Denne masteroppgaven er en del av et større prosjekt ved OsloMet som heter *RomForsk: utforskende læring med virtuelle rom i religions- og etikkundervisningen*¹. Prosjektet er ledet av førsteamanuensis Knut Aukland. Målet med RomForsk er å undersøke og evaluere den pedagogiske verdien ved bruk av VR-teknologi, nærmere bestemt 360-video og bilde i KRLE-faget og Religion og etikk (RE). Mitt bidrag til RomForsk vil være å se på hvordan og i hvilken grad et undervisningsdesign med VR og 360-video kan være med på å fremme etiske kompetanser hos elever på mellomtrinnet.

1.3 Teknologioptimisme

I min oppgave, og RomForsk prosjektet som en helhet, ligger det en grunntanke om at VR og 360-video og bilde er en ny teknologi, som *kan* ha en verdi for KRLE-faget. En fallgrube i dette er at jeg som forsker ønsker å finne ut at denne teknologien har et særegent potensial til å fremme elevenes etiske kompetanser. Underveis i oppgaven har jeg derfor vært bevisst på

¹ <https://uni.oslomet.no/knutaukland/romforsk-utforskende-laering-i-virtuelle-rom-i-religions-og-etikkundervisning/>

denne fallgruben og vært åpen for at teknologien kanskje ikke er så egnet i undervisningen som hverken RomForsk eller den generelle hypen rundt VR antar.

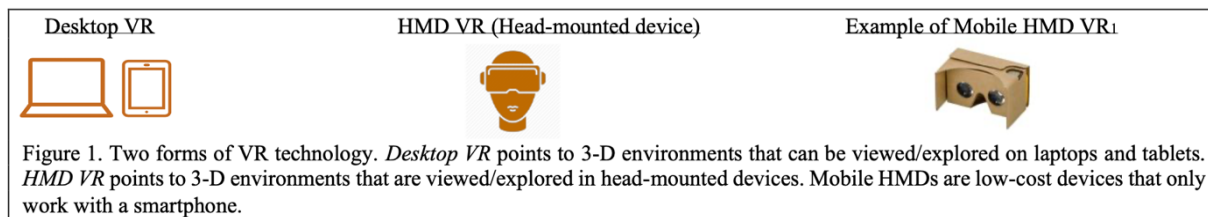
1.4 Hva er VR (virtual reality)?

I følge Liu et al. (2017, s. 107) kan VR-teknologi forstås fra to perspektiver: (1) teknologiske perspektivet og (2) psykologiske perspektivet. Fra det teknologiske perspektivet er VR en samling av ulike teknologier med interaktive virkemidler, mest typisk med VR-briller som dekker hele synsfeltet. Videre integrerer VR et sett med flere medier i et tredimensjonalt miljø, som for eksempel lyd, tekst, video og bilde. Det som skiller VR fra vanlig tradisjonell multimedia er dens interaktive karakter. I teknologisk forstand kan VR bli definert som et tredimensjonal datamaskin-drevet miljø, som består av ulike teknologier og lar mennesker samhandle gjennom forskjellige input/output utstyr (headset, telefoner og lignende). Fra et psykologisk perspektiv er VR forstått som en opplevelse på grunn av følelsen av tilstedeværelse (*immersion*), som er et resultat av samspillet mellom menneske og den virtuelle verden. Følelsen av tilstedeværelse er viktig fordi det gjør at man opplever de simulerte omgivelsene som ekte. VR kan dermed føre til at man tror at man er til stede i en ekte situasjon, selv om man vet at man ikke er det. Oppsummert er VR en samling av ulike typer teknologier, som gir en følelse av tilstedeværelse.

1.4.1 VR-briller vs 360-video

En form for VR er det som blir kalt for 360-video. 360-video gjør det mulig å ta bilde eller film fra ulike perspektiver, i alle retninger og fra et sted, simultant. På denne måten kan brukeren av VR kontrollere hvor man vil se gjennom hele filmen (J. Thompson et al., 2018, s. 1). Dette gir muligheten for nye måter å lære på.

VR-teknologi kan brukes på to forskjellige måter. Den første er direkte på en vanlig skjerm som tablets, PCer eller smarttelefoner. Her kan man se 3D miljøet direkte fra PC-en og se seg rundt ved å bruke musa eller pilene på tastaturet. Ved bruk av mobil eller tablet vil man bruke en finger, eller bevege utstyret for å se seg rundt. Den andre måten er gjennom VR-briller, som det finnes ulike versjoner av, som man har på hodet. Dermed dekkes hele synsfeltet til den som ser 3D miljøet. Det er denne formen for VR som jeg bruker i dette prosjektet. Brillene gjør det mulig å se seg rundt ved å snu på hodet, og det er denne formen som gir best opplevelse av tilstedeværelse (J. Thompson et al., 2018, s. 2). Forskjellen på hvordan man kan bruke og oppleve VR er illustrert i figur 1.



Figur 1 –To former for VR-teknologi utviklet av Knut Aukland, leder for RomForsk.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt i syv deler. Til nå har jeg introdusert oppgavens problemstilling og formål, samt redegjort for VR-teknologien som skal brukes i undervisningsdesignet. Videre i kapittel 2 vil jeg gjennomgå tidligere forskning, samt det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapittel 3 vil jeg introdusere en egenutviklet modell og et analytisk rammeverk for etiske kompetanser. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for det overordnede forskningsdesignet og den metodiske fremgangsmåte for oppgaven. Etter det vil jeg vise til funn fra analysen i kapittel 5. Til slutt vil funnene drøftes i lyst av teorien og det analytiske rammeverket i kapittel 6, og i kapittel 7 vil avslutningen svare på problemstillingen og indikere veien videre for undervisningsdesignet.

2 Teoretiskrammeverk

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 VR i skolen

VR har blitt omtalt som den ultimate empatimaskinen på grunn av muligheten til perspektivtakning og følelsen av tilstedeværelse (Herrera et al., 2018, s. 1-4). Forskning på VR og perspektivtakning viser også at mediet er mer effektivt til å fremme empati og prososial adferd enn mindre oppslukende medier som vanlige videoer eller lesing av bøker (Mado et al., 2021, s. 2).

VR som didaktisk verktøy i skolen og utdanning er relativt nytt, men mange forskere tror VR vil kunne bli brukt til å få positive utfall i skole og utdanning (Liu et al., 2017, s. 106). Allikevel finnes det noe forskning fra skole og utdanningsfeltet som man kan se til. Her i Norge har Reidun Faye (2020) brukt VR som et didaktisk verktøy for å undervise lærerstudenter om rasisme. Hun argumenterer for at VR har potensiale til å eksemplifisere ubehag i møte med fordommer og rasisme på en autentisk måte, gjennom fortellerteknikker som vektlegger innlevelse, tilstedeværelse og perspektivtakning. Erfaringer fra dette prosjektet var blant annet at studentene opplevde sympati og urettferdighet, som førte til reflekterte samtaler om rasisme og fordommer (Faye, 2020, s. 9).

En annen studie har forsket på bruken av VR for å forebygge mobbing i skoler. Denne studien viste til resultater som var positive til bruk av VR som forebyggende verktøy mot mobbing (Barreda-Ángeles et al., 2021, s. 10). Samtidig skal det legges til at VR og mobbing er lite forsket på (Barreda-Ángeles et al., 2021, s. 2), og det er derfor få studier å vise til eller som kan belyse dette temaet.

2.1.2 Etske kompetanser²

Etske kompetanser er forsket mye på i Sverige. Selv om forskningen har en konkret geografisk kontekst betyr ikke det at forskningsspørsmålene for de ulike studiene er unike for det svenske utdanningsfeltet (Franck, 2017a, s. 4). Av den grunn er de også relevante for å forklare og utdype forståelsen av etske kompetanser globalt. På det svenske forskningsfeltet går de samme forskerne igjen i ulike artikler, mye grunnet et eget forskningsprosjekt på Universitetet i Gøteborg som forsker på ulike konsepter av etisk kompetanse. Studiene viser

² Deler av denne gjennomgangen av tidligere forskning om etske kompetanser er hentet fra tidligere semesteroppgave knyttet til mastermenet MGRL5100, RLE og RLE-didaktikk 3.

hvordan etiske kompetanser kan bli forstått gjennom ulike metoder. (1) Osbeck et al. (2018) gjennom systematisk litteratursøk, (2) Franck (2017b) ved bruk av læreplan analyse, (3) Lilja et al. (2018) ved bruk av læreplan analyse, intervju med lærere og komparativstudie (Island) og (4) Lilja og Osbeck (2020) ved intervju med lærere.

Osbeck et al. (2018) har i sin studie gjort litteratursøk for å finne ut hva etiske kompetanser er i svensk skolekontekst. I sin analyse kom de frem til fire kategorier for etiske kompetanser: *ta inn informasjon, tenke igjennom informasjon, ha et verdsett man er styrt etter og utføre handlinger* (Osbeck et al., 2018, s. 200).

Franck (2017b) har analysert den svenske læreplanen og nasjonale tester for å forstå konseptet «etisk kompetanse». I hans studie er etiske kompetanser forstått som evner (*ability*) og ferdigheter (*skill*), som ifølge politiske dokumenter skal bli utviklet gjennom utdanningen. Problemet, slik han ser det, er at det er veldig mange forskjellige konsepter for hva etikkundervisningen skal være. Konsekvensen av dette er mange forskjellige konsepter eller forståelser av etiske kompetanser (Franck, 2017b, s. 14). Dette er problematisk for religionsfaget og etikkundervisningen. De etiske kompetansene funnet i denne studien, som undervisningen skal fremme, var; *Refelcvtive competence, normative competence, analytical competence, action competence og conceptual competence*.

De samme kompetansene går også igjen i en annen forskningsartikkel på den svenske læreplanen (Lilja et al., 2018, s. 508). I denne artikkelen tar de også opp problematikken om at lærere og læreplanen har forskjellige forståelser av etiske kompetanser. Lærere synes handlingskompetanse (*action competence*) er viktigere enn teoretisk og analytisk kompetanse (Lilja et al., 2018, s. 514). I denne artikkelen viser det seg også å være stor forskjell mellom islandsk og svensk læreplan når det kommer til hvordan konseptet etisk kompetanse er forstått. Den islandske forståelsen får skryt for å relatere etisk teori og moralsk praktisering med hverandre på en hensiktsmessig måte (Lilja et al., 2018, s. 515).

I en nyere studie av Lilja og Osbeck (2020) undersøker forfatterne lærerens perspektiv på hva etiske kompetanser er og bør være i undervisningen. I intervju med lærere kom de frem til fire kategorier for etiske kompetanser som elevene skal utvikle: å forstå (*to understand*), å handle (*to act*), å verbalisere (*to verbalize* - beskrive med egne ord) og å holde ut (*to persevere* - uansett om noe er vanskelig eller tar lang tid) (Lilja & Osbeck, 2020, s. 518). Å forstå og å handle kan igjen deles inn ulike sub-kategorier. Å forstå handler om både empatisk og reflekterende forståelse. Når det kommer til å handle er det enten på en reflekterende måte eller en automatisk måte. Videre kan de ulike etiske kompetansene forklares ulikt i forhold til hvem de er rettet mot. Det kan være enten en selv, en annen, eller

en større sosial kontekst (Lilja & Osbeck, 2020, s. 518). I studien kommer det også frem at lærerne har en bredere forståelse av viktige etiske kompetanser enn den svenske læreplanen (Lilja & Osbeck, 2020, s. 525).

2.2 Teori og litteratur

2.2.1 Begrepsforståelse: Etikk og moral

Etikk og moral er to nøkkelbegreper som blir brukt i oppgaven, og det er derfor nødvendig å avklare hvordan begrepene skal bli forstått. Det er vanlig å forstå etikk som et teoretisk begrep, mens moral er forstått som et praksisnært begrep (Eidhamar et al., 2007, s. 40). Samtidig kan man også se at ordene er i endring. Begrepene kan ha en tendens til å ha flytende forståelse, ved at de kan oppleves som synonymer, og noen ganger stilles side om side (Franck & Löfstedt, 2015, s. 19). Endringen i begrepene er også å finne på forskningsfeltet. Vestøl (2004, s. 18) har i sin avhandling brukt begrepet «moralsk/etisk», som forklares med; «(...) glidende overganger mellom praksisorientering og en mer teoretisk orientering som jeg mener å finne i de elevtekstene som ligger til grunn for dataanalysen.». Denne flytende overgangen er også å finne hos Narvaez og Bock (2014, s. 154), som sier: «We use ethical and moral interchangeably».

I denne oppgaven vil jeg forstå begrepene moral og etikk på samme måte som Vestøl (2004) og Narvaez og Bock (2014). Altså med flytende overganger og noen ganger som synonymer.

2.3 Etikkdidaktikk

Didaktikk er forstått som læreren om undervisning og læring i skolen. I skolen er det mange ulike fag og det er derfor vanlig å dele didaktikken til spesielle fagområder. Etikkdidaktikken kan derfor forstås som læren om undervisning og læring av etikk i skolen. Etikkdidaktikken omhandler dermed de tre klassiske spørsmålene om undervisningen og de valgene man gjør: hva, hvordan og hvorfor (Franck & Löfstedt, 2015, s. 47). Det handler altså om at etikken som fag i skolen har en egen undervisningskunst, en egen fremgangsmåte, egne temaer og dermed egne begrunnelser. Jeg vil derfor gå dypere inn på spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*.

2.3.1 Hvorfor skal man undervise i etikk?

Etikkens plass i skolen kan begrunnes på ulike måter, enten ved å se til forskningsfeltet eller ved å se til styringsdokumentene for skolen. Etikkdidaktikerne Franck og Löfstedt (2015, s. 7)

nevner tre grunner til at barn skal lære om etikk og moral. En grunn er at etikken bringer opp spørsmål som er særlig viktige å behandle i undervisningen. Det kan være snakk om å håndtere spørsmål rundt diskriminering og menneskerettigheter, som også er viktige temaer i skolens verdigrunnlag. Poenget med en slik undervisning er å fremme demokrati gjennom en demokratisk tilnærming med respekt for alle mennesker uansett kjønn, seksualitet, etnisitet eller religion. Barn trenger praktisk øving i demokrati og etikkundervisningen er dermed et sted hvor dette er en mulighet. Et annet argument er at barn kan lære seg visse ferdigheter og evner gjennom etikkundervisningen, som for eksempel argumentasjon, skape selvstendige refleksjoner og ta egne standpunkter rundt etiske spørsmål. Til slutt argumenteres det for viktigheten av at barn utvikler evnen til etisk refleksjon og utvikle det som kan forstås som god dømmekraft. God dømmekraft kan forstås i likhet med det Aristoteles kaller for «praktisk klokhet» (Aristoteles, 2012 gjengitt i Franck & Löfstedt, 2015, s. 8). Det innebærer å gå i dybden, se saker fra ulike vinkler og synspunkter, utvikle følelser og empati for medmennesker og en motivasjon til å medvirke til menneskets beste, altså bidra til veien mot et bedre samfunn (Franck & Löfstedt, 2015, s. 8). Slik sett kan etikkundervisningen begrunnes både demokratisk, ut fra hvilke verdier og ferdigheter elevene må kunne tilegne seg, samt begrunnes individualistisk, ved at elevene skal utvikle selvstendighet i form av refleksjon og dømmekraft.

2.3.2 Hvordan undervise i etikk?

Videre sikter etikkdidaktikken seg inn på «hvordan» spørsmålet. Altså hvordan skal det undervises i etikk og hvordan skal innholdet kommuniseres til elevene. Det finnes ulike måter å undervise etikk på. Eidhamar et al. (2007, s. 171-172) forklarer at etikkundervisningen kan deles i to. Den kan enten være deskriptiv eller normativ. Deskriptiv vil si at undervisningen har som mål å formidle kunnskap om etikk, men overlater elevene selv til å ta stilling til etiske spørsmål. Det er derfor et ønske om selvstendig refleksjon fra elevene uten påvirkning fra lærer. Den normative har som mål å formidle et sett verdier som er fast definert på forhånd. Slike verdier kan være hentet fra opplæringsloven som solidaritet, nestekjærlighet og likhet (Opplæringslova, 1998, s. § 1-1)

Etikkundervisningen har mange metodiske muligheter, og litteraturen nevner ulike metoder som å lære av forbilder, erfaringer og fortelling (Eidhamar et al., 2007; Franck & Löfstedt, 2015; Narvaez & Bock, 2014). Eidhamar et al. (2007, s. 185-202) nevner blant annet at elevene bør lære av læreren som forbilde. Lærerens ord og ikke minst handlinger spiller derfor en stor rolle ettersom elevene ser på læreren som et moralsk overhode. Ytterligere

nevnes læring ved erfaring, som en av de mer effektive metodene for å utvikle elevene moralsk. Til slutt forklares fortellinger og litteratur som viktige virkemidler for å skape opplevelse, innlevelse og empati. Film er også et middel som kan ha samme effekt (Franck & Löfstedt, 2015, s. 120-121). Gjennom fortelling, litteratur og film får elevene mulighet til å leve seg inn i andre perspektiver, som igjen kan fremprovosere holdninger. Litteratur og film gir et inntrykk i det komplekse menneskelivet som er fult av ulike situasjoner og valgmuligheter. Av den grunn kommer man nært livet, slik som det er på ekte. De ulike mediene speiler altså virkeligheten, slik at elevene kan relatere til sitt eget liv. Som følge av det oppfordrer de også til etisk refleksjon, hvor elevene igjen kan trekke egne konklusjoner (Eidhamar et al., 2007, s. 202)

2.3.3 Hva skal man undervise om i etikken?

Etikk kan handle om så mangt innenfor menneskets individuelle og sosiale liv (Franck & Löfstedt, 2015, s. 50). Etikkundervisningen kan derfor diskutere alt fra smått til stort med elevene, som hverdagslige problemer til større globale debatter. De hverdagslige spørsmålene kan argumenteres for å få en større plass i etikkundervisningen ettersom de er relaterbare og derfor nyttig å analysere og drøfte for elevene. Av den grunn er de også anvendbare til elevenes eget liv (Franck & Löfstedt, 2015, s. 50)

Hverdagslige problemer som elevene kan relatere til kommer også til uttrykk i læreplanen. I kompetansemålene etter 7. trinn for KRLE står det at elevene skal «utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er mange ulike temaer som kan knyttes til dette kompetansemålet. Eidhamar et al. (2007, s. 220) argumenter blant annet for mobbetematikken i etikkundervisningen. Etikkundervisningen fungerer også best når den treffer elevene nært eller er personlig berørende (Franck & Löfstedt, 2015, s. 55).

Mobbetematikken er noe som antakelig alle elevene har erfaring med og kan derfor mulig være et tema som treffer elevene dypt. Skolen har som mål at holdninger mot mobbing skal bli en del av elevenes verdisett (Eidhamar et al., 2007, s. 220). Ved å bruke mobbing som tema i etikkundervisningen kan man bringe frem samtaler og diskusjoner rundt ulike etiske verdier. Målet er å bidra til å øke elevenes empati med dem som blir mobbet og følgelig virke forebyggende mot mobbing (Eidhamar et al., 2007, s. 221). Samtidig gir det elevene mulighet til perspektivtakning og innlevelse, ved å stille spørsmål som: hvordan ville jeg tenkt dersom jeg var i mobberens eller mobbeofferets sted? (Eidhamar et al., 2007, s. 220).

2.4 Ethiske kompetanser

Når man står ovenfor et etisk problem, tenker og handler man forskjellig. Man vektlegger ulike verdier, som igjen har en effekt på hvilke beslutninger vi tar og hvordan vi handler. For eksempel reflekterer noen grundig og gjennomtenkt, andre handler uten å tenke, noen har stor empati og lever seg inn i situasjonen, mens noen tar mest hensyn til seg selv (Eidhamar et al., 2007, s. 148). Det betyr ikke at noen av disse måtene å tenke eller handle på er bedre enn en annen. Poenget er at alle har rot i etikken og derfor også en form for etisk prosess. Følgende vil jeg presentere noen teoretiske perspektiver på barns og menneskers moralske adferd. Disse perspektivene vil videre bli brukt til å definere og forklare min forståelse av begrepet «etiske kompetanser».

2.4.1 Moralsk utvikling

I følge Eidhamar et al. (2007, s. 148) modnes barn moralsk ved tre komponenter: fornuft, følelse og handling. For å systematisere de kaller han komponentene for: Den kognitive modningen, den emosjonelle modningen og den handlingsmessige modningen. Den kognitive komponenten handler om evnen til å resonere etisk på en fornuftig måte, den emosjonelle komponenten handler om den følelsesmessige motivasjonen for å handle moralsk, og til slutt handler den handlingsmessige komponenten om å omsette etiske beslutninger til konkrete moralske handlinger. Alle komponentene er like viktige og henger sammen på ulike måter. Dette er fordi etisk refleksjon (kognitiv) og empati (emosjonell) har liten verdi hvis de ikke fører til moralsk handling. En slik forståelse kommer også til uttrykk hos Vetlesen og Nortvedt (1996, s. 5), som sier at moral springer ut fra fornuft og følelser, et slags samspill mellom dem, og begge er derfor like betydelige for å utvikle et menneske til å bli en moralsk aktør.

Den kognitive komponenten handler om barns evne til å resonere etisk på en fornuftig måte (Eidhamar et al., 2007, s. 148). Moralsk kognitiv utvikling har rot i tenkere som Lawrence Kohlberg og hans revolusjonerende ideer om hvordan barn tenker og resonerer etisk. Kohlberg har bidratt til det vi i dag forstår som moralsk psykologi, moralsk utvikling og moralsk utdanning/danning (*moral education*) (Snarey & Samuelson L., 2014, s. 61). Den kognitive komponenten er opptatt av hvorfor-spørsmålet, altså ikke bare hva som er rett og galt, men også hvordan man begrunner sine valg (Eidhamar et al., 2007, s. 156). Med andre ord er det snakk om tolkninger og avveiinger, som gjør at man kommer frem til det man anser som best mulig valg. Det handler derfor om å oppøve barn sin bevissthet om hvilke handlinger som fører til de beste konsekvensene ettersom det i seg selv vil motivere barna til å

gjøre nettopp disse handlingene (Eidhamar et al., 2007, s. 183). Dette henger sammen med at barn lærer av erfaringer, og dermed lærer de også av de konsekvensene handlingene får. Som følge av det vil handlinger som fører til positive konsekvenser ofte bli gjentatt (Eidhamar et al., 2007, s. 187). Av den grunn er kognitiv-etisk refleksjon en viktig ferdighet i prosessen til moralske handlinger.

Den emosjonelle komponenten handler om barns evne til følelsesmessig motivasjon for å handle moralsk (Eidhamar et al., 2007, s. 148). Følelser spiller i praksis stor innflytelse på hvilke moralske handlinger mennesker utfører. Derfor er emosjoner viktige når man snakker om moral. Det kan være snakk om følelser som empati, skam og skyld. Empati kan forstås som menneskets grunnleggende følelsesmessige evne. Det er denne evnen som gjør det mulig at et menneske kan bli berørt av den andres berørhet (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 58). Den emosjonelle komponenten handler derfor om å kunne leve seg inn i den andres situasjon. Det betyr å ta andres perspektiv og forstå hvordan den andre reagerer, ved å reagere med følelser som ligner den andres følelser. For eksempel ved å glede seg over at andre lykkes eller oppleve smerte når andre har det vondt (Eidhamar et al., 2007, s. 156). Det kan være snakk om emosjonelle tilknyttinger til andre, sånn som kjærlighet, sympati, medlidenhet og omsorg (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 58). Perspektivtakning krever også en kognitiv kompetanse ettersom man rent kognitivt forestiller seg den andres livsverden. På denne måten henger den emosjonelle komponenten sammen med den kognitive (Eidhamar et al., 2007, s. 157). De ulike emosjonelle responsene er viktige fordi de kan fungere som motivasjon for moralsk handling.

Den handlingsmessige modningen handler om evnen til å bruke etiske beslutninger i konkrete moralske handlinger (Eidhamar et al., 2007, s. 148). For å kunne handle må elevene ha vilje og motivasjon. Å lære barn å handle moralsk innebærer derfor å formidle motivasjon som gjør at man vil handle (Eidhamar et al., 2007, s. 170). Motivasjon krever videre etisk kognitiv og emosjonell kunnskap. Barn trenger derfor kunnskap om hva som er godt og rett, altså hva som gir positive konsekvenser og øvelse i emosjonell håndtering. Skolen må derfor legge til rette for etisk modning kognitivt og emosjonelt (Eidhamar et al., 2007, s. 170). På denne måten kan man skape motivasjon hos elevene for å handle moralsk.

2.4.2 The four component model

Narvaez og Rest (1995) er kjent for sin utvikling av «The four component model». Dette er en modell som viser fire prosesser for å handle moralsk. Det finnes ulike versjoner av denne modellen, og den har blant annet blitt videre utviklet av Narvaez og Bock (2014, s. 142-143) i

senere tid. Det er denne nye og videre utviklede modellen jeg vil anvende i denne oppgaven. Alle komponentene i modellen er like viktige og må derfor sees i sammenheng.

Narvaez og Bock (2014, s. 142) mener barn kan utvikle etisk ekspertise og moralske personligheter. Med ekspertise menes en ekspert, en som vet hvilken kunnskap de trenger å bruke i en etisk situasjon, og hvordan en skal handle, på automatikk. Det handler altså om å bruke de riktige ferdighetene på den riktige måten, på det riktige tidspunktet. Ekspertise kan i tillegg bli forstått som et sett av kompetanser som kan bli brukt eller som er i samhandling i en eller flere handlinger. En etisk ekspert har derfor en holistisk forståelse av moralsk adferd og er god i en eller flere av de fire prosessene for moralsk adferd. Disse kompetansene eller prosessene heter: *ethical sensitivity*, *ethical judgment*, *ethical focus* og *ethical action*. Jeg har oversatt de til norsk og fra nå av vil de bli kalt: etisk sensitivitet (*sensitivity*), etisk dømmekraft (*judgment*), etisk fokus (*focus*) og etisk handling (*action*). Ettersom Narvaez og Bock (2014, s. 142) forklarer disse fire komponentene som kompetanser, kan man forstå de som en adaptiv ekspertise, som kan læres bort og innlæres.

Etisk sensitivitet handler om å være god til å forstå en etisk situasjon. Det innebærer å kunne ta andres perspektiver, altså å være en moralsk respondent ovenfor andre. Til denne komponenten nevnes det ulike ferdigheter som å forstå emosjonelle uttrykk, ta andres perspektiver, leve seg inn i andres situasjon, forstå seg på situasjoner og være god på å kommunisere (Narvaez & Bock, 2014, s. 142-143). *Etisk dømmekraft* handler om å reflektere over plikter og konsekvenser, og anvende personlige etiske regler til å forklare vanskelige problemer. Altså hva man selv står for, men også ytre plikter. Til denne komponenten fremheves ulike ferdigheter, som å forstå etiske problemer, resonere og reflektere etisk, resonere og reflektere kritisk, forstå konsekvenser, identifiserer og bruke vurderingskriterier, reflektere over prosesser og utfall (Narvaez & Bock, 2014, s. 143). *Etisk fokus* handler om å prioritere og forplikte seg i forhold til sine egne etiske mål. Til denne komponenten vektlegges ferdigheter som respekt for andre, ønske om å hjelpe andre, dyrke samvittigheten, utvikle etisk identitet og integritet, verdsette tradisjoner (livssyn eller religion) og institusjoner (samfunnet eller skole). Til slutt har man *etisk handling*, som handler om å være motivert, ha fokus på det moralske målet, samt utføre handling og ha en handlingsplan. Altså å tørre gripe inn og være modig for andres velferd. Ferdigheter knyttet til denne kompetansen er å løse problemer og konflikter, være modig, jobbe hardt og ta initiativ (Narvaez & Bock, 2014, s. 143).

Narvaez og Bock (2014, s. 150) mener at denne modellen ikke bare hjelper oss å forstå hvordan man utvikler seg som moralsk aktør, men at den også bør vektlegges i skolen. Dette

er fordi modellen er kritisk for sosial og emosjonell kunnskap og for å kunne leve godt liv generelt. «The four component model» kan dermed forstås som viktig for at barn skal kunne bli aktive medborgere.

3 Modell og analytisk rammeverk

For å systematisere min forståelse av etiske kompetanser har jeg selv utviklet en modell som er inspirert av Eidhamar et al. (2007) sine modningskomponenter og Narvaez og Bock (2014) sin «four component model» (se figur 2). Modellen ble utviklet parallelt med undervisningsdesignet mitt og har på denne måten hatt en innvirkning på designet. Denne samme modellen vil derfor bli brukt i analysearbeidet av datamaterialet mitt (elevtekster og intervju). Av den grunn kan modellen både forstås som et analytisk rammeverk og fungere som en modell for etikkdidaktikken.

Modellen består av tre domener for etiske kompetanser: kognitiv-etisk kompetanse, emosjonell-etisk kompetanse og handlings-etisk kompetanse. De tre overordnede etiske kompetanser er tatt inn etter inspirasjon fra Eidhamar et al. (2007). Her forklares tre moralske modnings og utviklingsområder for barn, som jeg har valgt å forstå som tre kompetanser barn kan øves i, og trenger for å bli moralske aktører. Til slutt, for å utdype og gi kompetansene mer kontekst, er det tillagt ulike sub-kompetanser. Dette er kjennetegn som gir kompetansene mer dybde, og er inspirert av Narvaez og Bock (2014) sin forklaring av «The four component model». De er valgt fordi man kan se en klar sammenheng mellom Eidhamar et al. (2007) sin forklaring av moralske modnings komponenter til Narvaez og Bock (2014) sin modell.

Ytterligere må kompetansene bli forstått som forbundet med hverandre. Det vil si at de påvirker hverandre og er i dialog. Dette er fordi flere forskere forklarer moralsk adferd som et samspill mellom kognitiv kompetanse og emosjonell kompetanse (Eidhamar et al., 2007; Narvaez & Rest, 1995; Vetlesen & Nortvedt, 1996), samt at etisk handling krever både kunnskap (kognitivt) og følelser (emosjon).

Etiske kompetanser			
Kompetanser	Kognitiv-etisk kompetanse	Emosjonell-etisk kompetanse	Handlings-etisk kompetanse
Forklaring	<i>Kompetansen til å resonere og reflektere etisk.</i>	<i>Kompetansen til å bruke følelsesmessig motivasjon for å handle moralsk.</i>	<i>Kompetansen til å bruk etiske beslutninger og emosjon i konkrete moralske handlinger.</i>
Sub-kompetanser og kjennetegn	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå etiske problemer • Resonere og reflektere etisk • Reflektere og resonere kritisk • Forstå seg på konsekvenser • Reflektere over prosesser og utfall • Verdsette tradisjoner og institusjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Empati, skam, skyld, omsorg • Forstå emosjonelle uttrykk • Ta andres perspektiv • Leve seg inn i andres livssituasjon • Forstå seg på situasjoner • God til å kommunisere • Respekt for andre • Samvittighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Ønske om å løse problemer og konflikter • Være modig • Ta initiativ • Legge handlingsplaner • Gripe inn og stå opp (for seg selv eller andre) • Ønske om å hjelpe andre • Utvikle etisk identitet og integritet

Figur 2 - Modell for etiske kompetanser utviklet av meg selv, med inspirasjon fra Eidhamar et al. (2007) og Narvaez og Bock (2014).

Slik som alle modeller prøver denne modellen å si noe om virkeligheten og hvordan verden fungerer. Modellen er derfor en forenkling og slik sett en simplifisering av hva etiske kompetanser kan være. Samtidig skal man være forsiktig med å gi entydige forklaringer av menneskets handlingsliv (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 77). Mennesket er fritt som gjør at det er vanskelig å definere og forklare handlingsløp, noe som også gjør at handlingslivet er uforutsigbart (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 77). For å løse dette prøver denne modellen å ha et pluralistisk syn på etikk og moral. Det vil si at modellen prøver å se mangfoldet av situasjoner og dilemmaer som den moralske parkasisen er preget av (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 71-71). Modellen gjør det derfor mulig å forstå hvordan barn kan tenke og handle i møte med de fleste situasjoner, hvor ulike krav er stilt til dem.

Denne kompleksiteten eksemplifiserer Narvaez og Bock (2014, s. 144) gjennom et menneske som handler voldelig. En som handler voldelig er motivert av å rette noe som er feil eller galt, gjennom for eksempel hevn eller ved å ta igjen. Det føles godt der og da, og subjektivt handler dette mennesket moralsk fra sitt eget ståsted. Samtidig er det vanskelig å forsvare handlinger som skader andre fra et moralsk ståsted. Poenget er at alle mennesker har

en subjektiv moralsk identitet, som er rettet mot det man antar er godt. Det som derimot varierer er den type moralsk identitet som blir aktivert i en gitt situasjon eller et gitt øyeblikk.

4 Metode

Metode kommer fra gresk og betyr å følge en bestemt vei mot et bestemt mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Skolen handler om mennesker, og særlig samhandling mennesker imellom. Skal man forske på det som skjer i skolen, vil derfor samfunnsvitenskapelige metoder være relevante. I denne oppgaven vil en slik vei mot målet være kvalitativ metode. Dette er fordi jeg ønsker å finne ut hvordan et undervisningsdesign med bruk av VR-briller kan være med på å fremme elevers etiske kompetanser. I dette kapitlet vil jeg gjennomgå det overordnede forskningsdesignet for oppgaven, samt hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet. Til slutt vil jeg drøfte forskningens kvalitet, samt etiske hensyn som er tatt.

4.1 Pedagogisk designforskning (PDF)

Min studie er inspirert av pedagogisk designforskning, som vil bli kalt PDF for enkelhetens skyld. PDF brukes som en fellesbetegnelse på en familie av relaterte forskningstilnæringer (som designstudier, utviklingsforskning, designeksperimenter) med interne variasjoner når det kommer til målsetting, form og innhold (Akker et al., 2006 gjengitt i Bjørndal, 2013, s. 246). PDF har et tosidig mål. På den ene siden er målet å utvikle en pedagogisk praksis, samtidig som man på den andre siden bidrar vitenskapelig innenfor pedagogisk forskning (Bjørndal, 2013, s. 246). Det kan skje ved å konstruere ny kunnskap i samarbeid mellom lærer og forsker, som i konfrontasjon med hverdagslivet i klasserommet prøver ut og utvikler nye undervisningsmetoder. Ytterligere består PDF av tre faser: (1) Forberedelse av designeksperiment, (2) eksperimentering i klasserommet og (3) retrospektive analyser (Gravemeijer & Cobb, 2006 gjengitt i Bjørndal, 2013, s. 248). De tre fasene kan forstås som en prosess, som gjøres i sykluser over flere år.

Jeg har utviklet et undervisningsdesign som bruker VR og 360-video i samarbeid med etikkdidaktikk for å fremme etiske kompetanser hos elevene. Jeg har gjennomført såkalte komprimerte sykluser for å komme innenfor rammen av en 30 studiepoengs master. Syklusene består av to gjennomførte intervensjoner på 7. og 6.trinn, som tilhører samme skole. Den geografiske konteksten er dermed lik. Intervensjonene er gjennomført en gang i hver klasse av to ulike lærere. For å kunne gjennomføre retrospektive analyser har jeg samlet inn observasjoner, elevtekster og gjennomført intervjuer med elevene. Det kan derfor argumenteres for å være et bredt og rikt datasett, med ulike typer empirisk materiale som utfyller hverandre, og på denne måten gir et godt grunnlag for å forstå hva som skjedde og hvordan undervisningsdesignet fungerte i praksis.

4.2 Undervisningsdesign

4.2.1 Forberedelse av designeksperiment

Første fase i PDF handler om å forberede designeksperimentet (Bjørndal, 2013, s. 248). Mitt masterprosjekt er en del av RomForsk, hvor formålet er å evaluere den pedagogiske verdien av VR og 360-video og bilder. Det første steget i designet av undervisningen var dermed å velge hvilket digitalelement jeg ville bruke. Skal elevene bruke VR-briller eller laptop/nettbrett for å se 360-video og bilde? Mitt valg falt på VR-briller ettersom det er gjort lite forskning på dette i norsk skolesammenheng. VR-brillene er også kjent for å bli kalt «den ultimate empatimaskinen», som henger sammen med muligheten til tilstedeværelse og perspektivtakning (Herrera et al., 2018, s. 1-4). Dette var viktig for den type undervisningsopplegg jeg ville lage. Videre lagde jeg en problemstilling, som er; *Hvordan kan et undervisningsdesign med VR-briller og 360-video fremme elevers etiske kompetanser i etikkundervisningen på mellomtrinnet?* Denne problemstillingen er bygget på teori og litteratur om etikkdidaktikk, moralsk utvikling og tidligere forskning på VR. Påstanden om at VR er en empatimaskin (Herrera et al., 2018, s. 1-4) veide sterkt for denne antagelsen, samt at erfaring og film er gode virkemidler i etikkdidaktikken (Eidhamar et al., 2007; Franck & Löfstedt, 2015) og teori om barns moralske utvikling (Eidhamar et al., 2007; Narvaez & Bock, 2014).

Videre måtte jeg finne ut av hvilken 360-video som skulle bli tatt i bruk, som viste seg å være en stor utfordring. For å finne frem til en ressurs som passet mitt prosjekt hadde jeg laget noen kriterier. For det første kunne ikke videoen være mer enn fem minutter slik at elevene ikke mistet fokuset underveis i videoen. For det andre måtte videoen ha et språk som var forståelig for elevene, helst norsk. For det tredje måtte videoen tematisk relatere til elevene på mellomtrinnet. Dette er fordi drøfting og refleksjon av relaterbare problemstillinger kan være anvendbare til elevenes eget liv (Franck & Löfstedt, 2015, s. 50), samt at etikkundervisningen fungerer best når den treffer elevene personlig (Franck & Löfstedt, 2015, s. 55). For det fjerde måtte ressursen være gratis. Det var vanskelig å finne en 360-video som passet alle kriteriene fordi de fleste videoene var på engelsk, for lange eller ikke rettet mot utdanning. Med hjelp fra veileder endte søkeprosessen på en svensk video³. Den var kort, den var på svensk, og den hadde et tema som passet etikkfaget, elevene og problemstillingen min. Videoen var også laget for utdanning av et svensk utdanningsorgan.

³ https://www.youtube.com/watch?v=5xd2gTWUA_k&t=77s

Den 360-videoen har mobbing som tematikk og gir elevene muligheten til å ta perspektivet som et offer av mobbing. Mobbing som tema i etikkundervisningen får også støtte fra Eidhamar et al. (2007, s. 220-222), ettersom det kan relateres til læreplanen og at det kan virke forebyggende mot mobbing. Videoen var også tilgjengelig for alle ettersom den lå ute på Youtube.



Figur 3 - Utklipp av introen på 360-video ressurs.



Mobbning i 360°

Sett 130 709 ganger • 6. apr. 2016

👍 730 🗨 LIKER IKKE ➦ DEL ✂ KLIPP ⌵ LAGRE ...

 UIR Play

Figur 4 - Utklipp fra 360-ressurs på Youtube. Viser en av mobberne elevene møter i filmen. Dette er det eleven ser om hen ser rett fram.



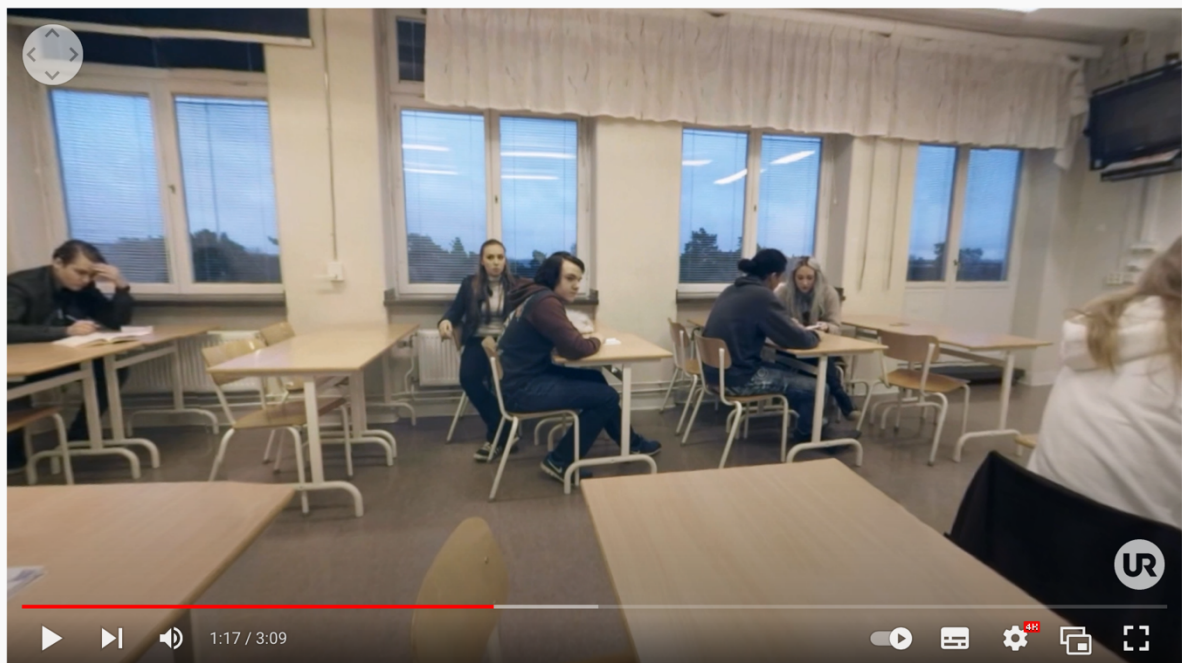
Mobbning i 360°

Sett 130 709 ganger • 6. apr. 2016

👍 730 🗨 LIKER IKKE ➦ DEL ✂ KLIPP ≡+ LAGRE ...

UR Play

Figur 5 - Det eleven ser til høyre for seg i klasserommet.



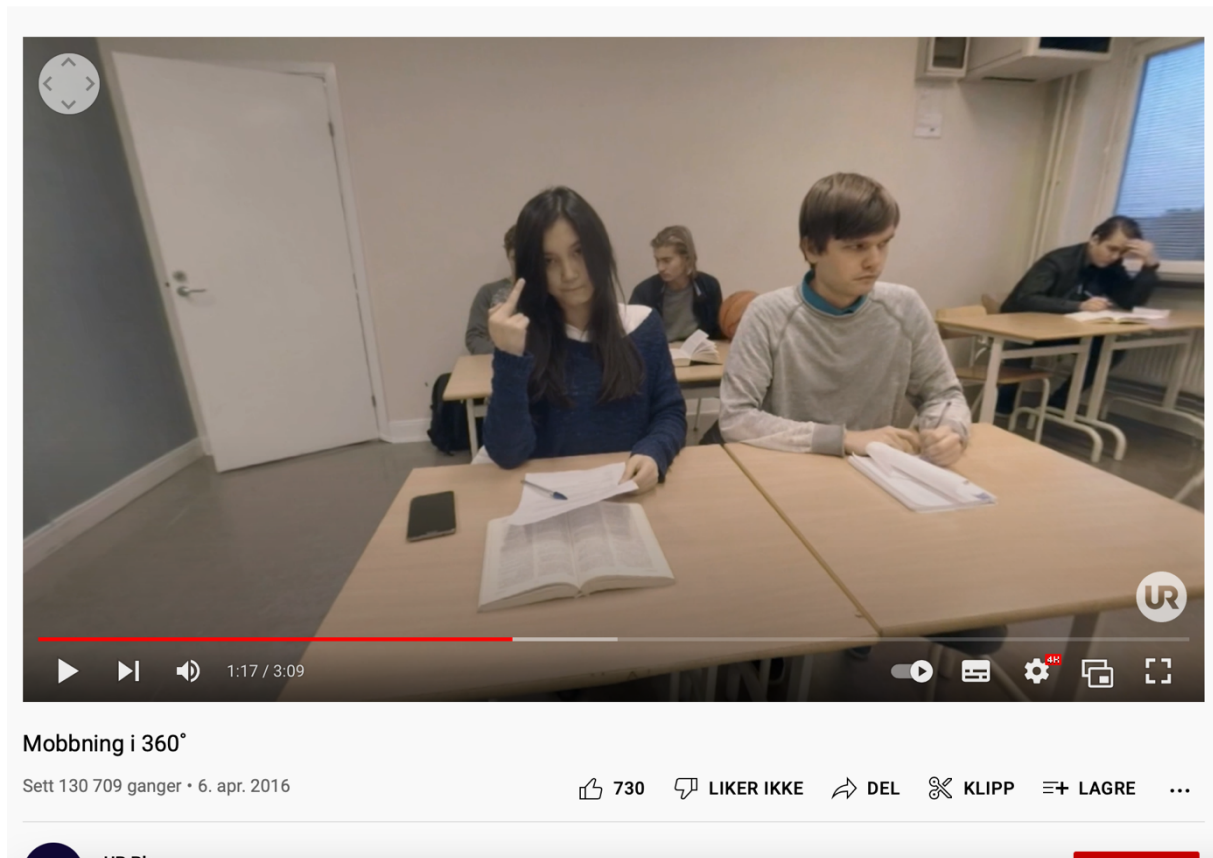
Mobbning i 360°

Sett 130 709 ganger • 6. apr. 2016

👍 730 🗨 LIKER IKKE ➦ DEL ✂ KLIPP ≡+ LAGRE ...

UR Play

Figur 6 - Hva eleven ser til venstre for seg i klasserommet.



Figur 7 – Hva eleven ser bak seg i videoen.

Siden det er en 360-video gir det elevene muligheten til få med seg mange ulike situasjoner ved å se videoen flere ganger. Elevene vil oppleve at de selv blir mobbet av ulike aktører, samt at de vil observere at andre blir mobbet. Dette gir også mulighet til videre refleksjoner rundt flere aktører i klasserommet.

Neste steg i designet var å lage skriveoppgaver til elevene. Det ble utviklet oppgaver på et Word-dokument som ble delt med elevene (Se Vedlegg 2 og 3, og figur 8 og 9). Det var nødvendig å lage spørsmål som var på elevenes nivå, men som også var åpne slik at elevene kunne gjøre refleksjoner på eget initiativ. Jeg valgte derfor å lage spørsmål som ikke ga for mange føringer for elevene. Målet var at de skulle leve seg inn i roller, ta andres perspektiv og ikke minst reflektere. På denne måten skulle jeg kunne analysere svarene deres i lys av de etiske kompetansene forklart i kapittel 3. Oppgavene ble delt inn på denne måten: (1) Hva handler filmen om, (2) velg ut en situasjon, (3) Spørsmål om hovedpersonen, (4) Spørsmål om de andre i klassen, (5) spørsmål om læreren. Ytterligere var ønsket at spørsmålene skulle stimulere elevene til å stå opp mot mobbing i senere anledninger (Eidhamar et al., 2007, s. 220-222), og bidra til moralsk utvikling. Ulike type oppgaver ble utviklet og designet, samt drøftet i møter med RomForsk. Dette var også med på å forme designets sluttprodukt.

Spørsmål om Maria/Per:

Tenk at du er Maria/Per. Du har akkurat kommet hjem fra skolen. Skriv en dagbok om hva du tror hun/han følte denne dagen. Skriv minst fem setninger.



Hva synes du Maria/Per burde gjort i filmen? Forklarer og begrunn.



Figur 8 – Utklipp fra oppgavene brukt i Intervensjon1

Spørsmål om Iben:

Tenk at du er Iben. Du har akkurat kommet hjem fra skolen. Skriv en dagbok om hva du tror hen følte denne dagen. Skriv minst fem setninger.

Hva synes du Iben burde gjort i filmen? Forklarer og begrunn.

Figur 9 - Utklipp fra oppgavene brukt i Intervensjon2

Et godt samarbeid mellom lærer og forsker er vesentlig i arbeid med pedagogisk designforskning (Øgreid, 2021b, s. 225). Jeg anså det derfor som avgjørende å gi lærerne kontinuerlige oppdateringer rundt prosjektet, samt planlegge godt sammen med dem. Det varierte i hvor stor grad lærerne ønsket å bidra i designprosessen, men siden lærerne skulle gjennomføre undervisningsopplegget i sin klasse var det nødvendig at de følte seg trygg på opplegget. Av den grunn utviklet jeg en didaktisk relasjonsmodell for å systematisere og forenkle undervisningsopplegget, samt en lengere forklaring av opplegget (Se figur 10 og vedlegg 1).

Mål	Hva	Hvordan	Hvorfor
<p>Utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer</p>	<p>Elevene skal øves i å ta andres perspektiver.</p> <p>De skal reflektere etisk gjennom drøftingsoppgaver.</p>	<p>1. Intro: Introdusere VR-brillene. Her er det viktig å gå nøye igjennom regler for VR- brillene og vise elevene godt hvordan de skal brukes slik at vi unngår at mye tid går bort til misforståelser.</p> <p>2. Hoveddel Fortelle om videoen vi skal se på og oppgavene som skal svares på. Lese introduksjonsfortelling høyt for alle før vi setter i gang. Se 360-video og bruke brillene. La elevene utforske og se videoen flere ganger.</p> <p>3. Avslutning: Svare på oppgavene og samle inn.</p>	<p>Elevene skal gjennomføre dette undervisningsdesignet i etikkundervisningen for å fremme deres etiske kompetanser. Dette er viktig for å utvikle barna til å bli moralske personer, som klarer å bruke sine etiske kompetanser i møte med ulike utfordringer – både små og store.</p>

Figur 10 – Didaktisk relasjonsmodell

I tillegg lagde jeg en PowerPoint for undervisningen, som inneholdt oppskrift for bruk av VR-brillene (se figur 11), samt en liten fortelling til videoen. Fortellingen skulle gi kontekst til videoen, samt gjøre oppgaven mer spennende. Dette hang også sammen at litteraturen nevner fortelling som viktig i etikkdidaktikken når det kommer til opplevelse, innlevelse og empati (Eidhamar et al., 2007, s. 202). Fortellingen ga meg også mulighet til å gi hovedpersonen i filmen et navn, som elevene kunne bruke da de svarte på spørsmålene.



Figur 11 - Oppskrift på bruk av brillene.

I Intervensjon1 hadde hovedpersonen navnet Maria/Per, slik at man kunne ta perspektivet til hovedpersonen uansett kjønn (Se figur 12). Dette viste seg å være komplisert ettersom mange av elevene var usikker på hvilket navn de skulle bruke, og noen til og med brukte begge navnene i oppgaven. Av den grunn ønsket jeg å endre navnet til neste intervensjon. Læreren i Intervensjon2 hadde allerede endret navnet før jeg rakk å nevne det. Dette gjorde hen på eget initiativ. Lærerens bakgrunn for dette var å ha et kjønnsnøytralt navn på karakteren slik at alle elevene kunne ta perspektiv til hovedpersonen. Jeg syntes dette var en god ide, og navnet på karakteren ble derfor endret til Iben (Se figur 13). Denne erfaringen viser verdien av å involvere lærere i designprosessen i PDF, ettersom de har erfaring og kunnskap som kan bidra til gode refleksjoner og forbedringer av designet.

INTRO TIL 360-VIDEO

- Dere skal nå se en 360-video hvor dere skal ta rollen til en elev i en klasse. La oss kalle henne Maria eller Per. Maria/Per er 15 år gammel og har akkurat flyttet til Sverige sammen med familien sin fordi faren hennes/hans har fått en ny jobb. Hun/han har derfor startet på en skole i Sverige. Maria/Per trives ikke så godt i Sverige og savner vennene sine i Norge. Selv om Sverige er ganske nærme Norge sliter hun/han med å forstå seg på språket og synes derfor det er vanskelig å få seg venner i den nye klassen. Klassen til Maria er ganske bråkete og har noen elever som pleier å være tøffe og plage de andre. Videoen starter med at vi er i en engelsktime og Maria/Per skal få tilbake gloseprøven hun/han hadde i går.
- Ta på dere hodetelefonene og VR-brillene, gjør dere klar og følg med. Husk at dere kan bevege på hodet for å se alt som skjer rundt dere. Om dere trenger hjelp eller noe går galt, rekk opp hånda så kommer vi bort. Se videoen flere ganger og utforsk. Dere kan bruke den grå knappen til å pause og spole i filmen.

Figur 12 - Fortelling, Intervensjon1

INTRO TIL 360-VIDEO

- Dere skal nå se en 360-video hvor dere skal ta rollen til en elev i en klasse. La oss kalle eleven Iben. Iben er 15 år gammel og har akkurat flyttet til Sverige sammen med familien sin fordi faren har fått en ny jobb. Hen har derfor startet på en skole i Sverige. Iben trives ikke så godt i Sverige og savner vennene sine i Norge. Selv om Sverige er ganske nærme Norge sliter hen med å forstå seg på språket og synes derfor det er vanskelig å få seg venner i den nye klassen. Klassen til Iben er ganske bråkete og har noen elever som pleier å være tøffe og plage de andre. Videoen starter med at vi er i en engelsktime og Iben skal få tilbake gloseprøven som klassen hadde i går.
- Ta på dere hodetelefonene og VR-brillene, gjør dere klar og følg med. Husk at dere kan bevege på hodet for å se alt som skjer rundt dere. Om dere trenger hjelp eller noe går galt, rekk opp hånda så kommer vi bort. Se videoen flere ganger og utforsk. Dere kan bruke den grå knappen til å pause og spole i filmen.

Figur 13 - Fortelling, Intervensjon2

For å oppsummere kan det ferdigutviklede opplegget beskrives slikt. Først skulle læreren vise frem brillene og forklare hvordan de brukes. Lærerne skulle bruke oppskriften til VR-brillene, samtidig som de modulerte foran elevene. Videre fikk elevene utdelt hvert sitt sett med briller. Før elevene fikk lov til å gå videre og se videoen i VR-brillene, skulle lærer lese opp fortellingen. Til slutt skulle de se videoen og svare på oppgavene.

4.2.2 Gjennomførelse av intervensjonene

Den første intervensjonen gjennomførte jeg på 7.trinn. Ettersom læreren var usikker på hvordan VR-brillene skulle brukes tok jeg ansvar for opplæring av bruken av brillene, mens læreren tok seg av resten av undervisningen. Forberedelser til intervensjonen ble gjort i lunsjen, hvor elevene hentet PCer og logget inn på skolenettet med mobilen. Elever som manglet utstyr, fikk låne min mobiltelefon og hodetelefoner av skolen. Det kom imidlertid frem at noen av elevene ikke hadde Youtube-appen og derfor kunne de ikke åpne videoen i VR-modus, og bruke brillene. Dette ble løst ved at elever uten app måtte dele med læringspartner. Mange av elevene så ut til å le da de så videoen, mens andre ble sjokkert over hendelser og ordbruk. Flere av elevene var misfornøyde over at det var for mange oppgaver. Jeg observerte også at flere hadde problemer med navnet til karakteren i filmen. Mange brukte Maria/Per, istedenfor å velge en av dem. Jeg oppdaget også i etterkant av intervensjonene at to av oppgavene forsvant i elevenes oppgavedokument.

Den andre intervensjonen ble utført på 6.trinn. Her hadde jeg mer tid til å planlegge med læreren, og læreren fikk fullt ansvar for gjennomførelsen av intervensjonen. Som forklart tidligere i kapitlet byttet læreren navnet på hovedpersonen til Iben. Jeg tok lærdom av første intervensjon og spurte lærer i forkant om vi kunne be elevene om å laste ned appen. Dette var ikke mulig ettersom skolen ikke kan be elever laste ned noe på privat telefon. Derfor var det flere som manglet Youtube-appen og vi løste det på lik måte som i Intervensjon1. Det oppstod derimot andre utfordringer. Foreldrene til noen av elevene hadde satt på begrenset innhold på mobilene deres, som gjorde at videoen jeg hadde valgt ut ikke kunne åpnes på deres mobiler. Jeg kunne ikke overstyre dette da det ikke ville vært etisk riktig ovenfor foreldrene. Elevene det gjaldt måtte derfor dele med læringspartner. Videre brukte flere elever lang tid på å tenke ut svar på oppgavene. Av tidsmessig hensyn fikk de beskjed om å gå videre dersom de stod fast, som førte til at ikke alle oppgavene ble besvart. Noen elever ble også observert i å kopiere andres svar.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Utvalg

Utvalget av deltakere i en undersøkelse er en viktig del i all samfunnsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Jeg har valgt ut to klasser fra samme barneskole i Oslo, delt på to ulike trinn. Dette er av strategiske og hensiktsmessige årsaker. For det første gjør to klasser på samme skole planlegging og samarbeid med lærerne enklere og gir i tillegg

mulighet til å samle inn datamaterialet innen rimelig tid. For det andre gir to klasser mulighet til å erfare samme undervisningsdesign i to ulike klasser, med to ulike lærere. For det tredje gir det meg mulighet til å sammenligne dataen fra intervensjonene. Kriteriet for klassene var at de skulle tilhøre mellomtrinnet på barneskolen. De to klassene jeg har rekruttert tilhører derfor 7. klasse og 6. klasse. Jeg valgte to ulike klassetrinn for å få en variasjon i elevenes alder. Dette kan sees på som det Christoffersen og Johannessen (2012, s. 50-51) kaller for et strategisk-homogent utvalg. Det vil si at jeg har valgt ut informanter med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn.

Videre er skolen valgt på bakgrunn av eget nettverk og førte til en effektiv rekruttering av lærere. Denne måten å rekruttere på kalles personlig rekruttering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 55). De aktuelle lærerne ble valgt ut basert på et kriterium; De måtte ha KRLE-erfaring fra grunnskolen, som vil si at de underviser i KRLE eller har undervist i KRLE tidligere. Ettersom intervensjonene skulle legges frem som en KRLE-time var det viktig at lærerne hadde didaktisk erfaring med KRLE-faget, men jeg hadde ikke krav om at lærerne måtte ha studiepoeng i KRLE.

Utvalget av elever ble gjort i samarbeid med lærer ettersom læreren kjenner elevene best og dermed best egnet til å ta denne avgjørelsen. Utvelgelsesprosessen ble imidlertid gjennomført ulikt i de to intervensjonene. I Intervensjon1 ble elevene valgt ut av lærer ut ifra hvem som var først ferdig med oppgavene og hadde lyst til å bli intervjuet. Læreren hadde altså ikke tenkt ut på forhånd hvem som skulle bli valgt ut. Dette førte til at første intervju-gruppe kun bestod av gutter. Det kan tenkes at utvelgelsesprosessen gjorde at noen elever sa ja til å bli intervjuet fordi de ikke ville være i klasserommet. Motivasjonen for å være med handlet potensielt ikke om at de ville bli intervjuet. I Intervensjon2 hadde læreren skrevet en liste med ti elever, som var delt på to grupper. Læreren valgte en elevgruppe med blanding av kjønn og faglignivå for å få representert en mangfoldig elevgruppe i materialet.

4.3.2 Elevtekster

Som en del av undervisningsdesignet skulle elevene svare på elleve oppgaver tilknyttet videoen de hadde sett. Jeg har sett på svarene i sammenheng med det Øgreid (2021a, s. 331) kaller *elevtekst*; en tekst skrevet av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst. Elevtekstene tillater meg å analysere hvilke etiske kompetanser undervisningsforløpet støtter opp under, og hvordan det kommer til uttrykk i elevenes arbeid. Med andre ord er de kilden til å forstå hvilket læringsutbytte elevene har hatt. Elevtekst er også effektivt ettersom det er tilgjengelig for analyse med engang etter det er samlet inn.

Læreren delte ut oppgavene til elevene via klassegruppen på teams. Oppgavene ble utdelt digitalt for å unngå eventuelle utfordringer med håndskrift som er vanskelig å tyde, som videre kan påvirke datamaterialet og analysen av disse. Samtidig vet jeg med erfaring fra læreryrket at PC er en motivasjonsfaktor for mange elever. En digital skriveoppgave kan derfor fungere motiverende, spesielt for de elevene som ikke liker å skrive for hånd. Samtidig bringer digitale elementer ofte med seg feilmarginer som er vanskelig å forutse. For eksempel gikk to spørsmål tapt i overføringen fra meg, til lærer og videre til elevene.

Elevttekst som datamateriale bærer imidlertid med seg noen utfordringer, som at skrivesituasjonen er påtvunget og at elevene fortsatt er i skriveutvikling (Øgreid, 2021a, s. 336-340). Det resulterte i korte svar, noen ubesvarte spørsmål og setninger som var ufullstendige. Det kan også tenkes at motivasjonsgrad kan ha spilt inn på elevenes besvarelse ettersom det er krevende for 11-12 åringer å produsere mye tekst på kort tid.

4.3.3 Intervju

I tillegg til elevtekstene, intervjuet jeg elevene. Det var for å få frem elevenes erfaringer av prosjektet og avdekke deres opplevelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Intervju var også en mulighet til å utdype elevenes tanker sammenlignet med svarene de hadde gitt skriftlig, samt at man får frem stemmene til de som ikke er glad i å skrive.

Jeg valgte å gjøre fokusgruppeintervjuer slik at elevene kunne diskutere filmen sammen og spille på hverandre. Kvale og Brinkmann (2015, s. 179-180) forteller at fokusgruppeintervju kan bringe frem flere spontane og emosjonelle synspunkter, samtidig som slike intervjuer gjør det lettere å snakke om følsomme eller tabubelagte temaer. Ettersom jeg ville undersøke elevenes etiske kompetanser knyttet til en 360-video om mobbing, så jeg derfor på fokusgruppeintervju, som en god inngang til dette. Ønsket var at fokusgruppeintervju vil gi gode diskusjoner og refleksjoner rundt etiske problemer, samt at det er en effektiv måte å få innspill fra flere elever på. Intervjuene bestod av fire til fem elever per gruppe. Planen var å ha fire intervjuer, to per intervensjon. Ettersom det var utfordrende å rekruttere elever til intervju fra Intervensjon2 gjorde jeg kun et intervju. Jeg utførte til sammen tre intervjuer, hvor to var knyttet til Intervensjon1 og et til Intervensjon2. For å holde fokuset til elevene, begrenset jeg intervjuene til ca. 20-30 minutter. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene mens de hadde undervisningsopplegget ferskt i minnet, men det viste seg å være en utfordring ettersom intervensjonene var på slutten av skoledagen. Jeg kunne ikke holde elevene igjen etter skoletid og fikk derfor gjennomført ett av intervjuene etter intervensjonen, med en elevgruppe som var tidlig ferdig med skriveoppgavene. De resterende intervjuene ble

gjort dagen etter intervensjonene, noe som kan ha påvirket elevenes hukommelse. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene med mobilappen Nettskjema-diktafon.

Intervjuguiden ble utformet på en semistrukturert måte (Se vedlegg 4). Det vil si at jeg utformet en intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål, men at spørsmålene ikke må stilles i bestemt rekkefølge (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Spørsmålene skal sette i gang samtaler og diskusjon, og rekkefølge var derfor ikke viktig. Videre er intervjuguiden strukturert etter de tre etiske kompetansene beskrevet i kapittel 3, ettersom jeg ville utdype og gå i dybden av det eleven hadde svart i oppgavene. For å skape trygghet og få samtalen i gang, ble det først stilt et «tulle-spørsmål», noe som fungerte etter sin hensikt.

4.3.4 Observasjon

Jeg var til stede under gjennomføringen av intervensjonene slik som Bjørndal (2013, s. 251) anbefaler. Derfor valgte jeg observasjon som en av flere innsamlingsmetoder. Observasjon gir meg direkte tilgang til det jeg vil undersøke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62), altså hvordan undervisningsopplegget gjennomføres av lærer og hvordan elevene reagerer på undervisningsopplegget. Observasjon muliggjør også en kontekstualisering av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Dette skaper et rikt og bredt datasett hvor observasjonen kan sees i sammenheng med data fra elevtekstene og intervjuene. Observasjonene skulle bare ha en supplerende effekt, og av den grunn ble det gjennomført ustrukturert observasjon. Jeg hadde derfor ingen observasjonsskjema, men noterte det jeg anså som viktig i øyeblikket.

4.4 Bearbeiding av data

Transkripsjon er en viktig prosedyre som gir meg muligheten til å strukturere datamaterialet, samt begynne på analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 209). Intervjuene ble derfor transkribert i en egenformert mal i Word. Elevtekstene ble strukturert i to separate dokumenter tilknyttet hver enkelt intervensjon. Til slutt ble observasjonsnotatene utskrevet rett etter hver intervensjon, slik at få detaljer gikk tapt. Notatene fra første intervensjon var også viktig for å reflektere over mulige endringer til Intervensjon2.

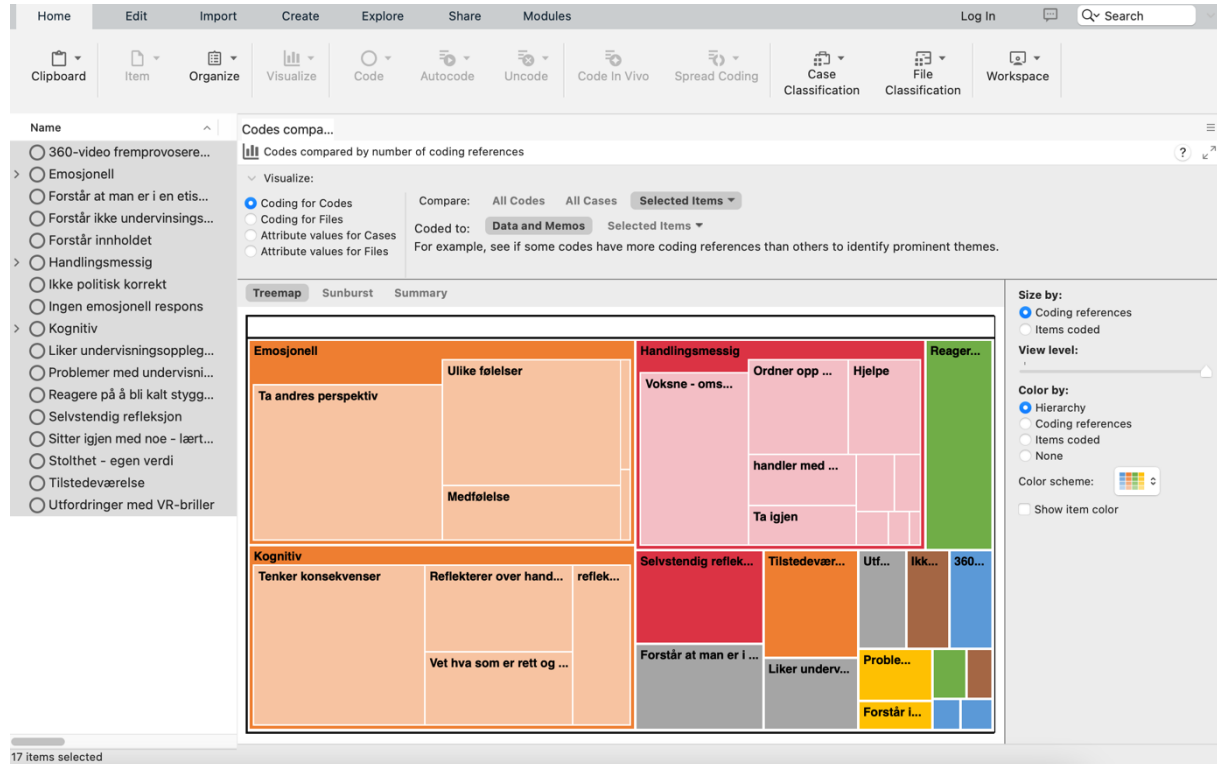
4.5 Analyse

Analyse skaper mening og sammenheng i datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Jeg har prioritert analysen av eget materiale, og har analysert datamaterialet meget grundig med en abduktiv tilnærming. Det vil si at jeg har utviklet kategorier på forhånd, som er basert på teori og litteratur, samtidig som jeg har vært åpen for å finne nye kategorier i datamaterialet

(Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). De forhåndsetablerte kategoriene er illustrert i mitt analytiske rammeverk (Se figur 2).

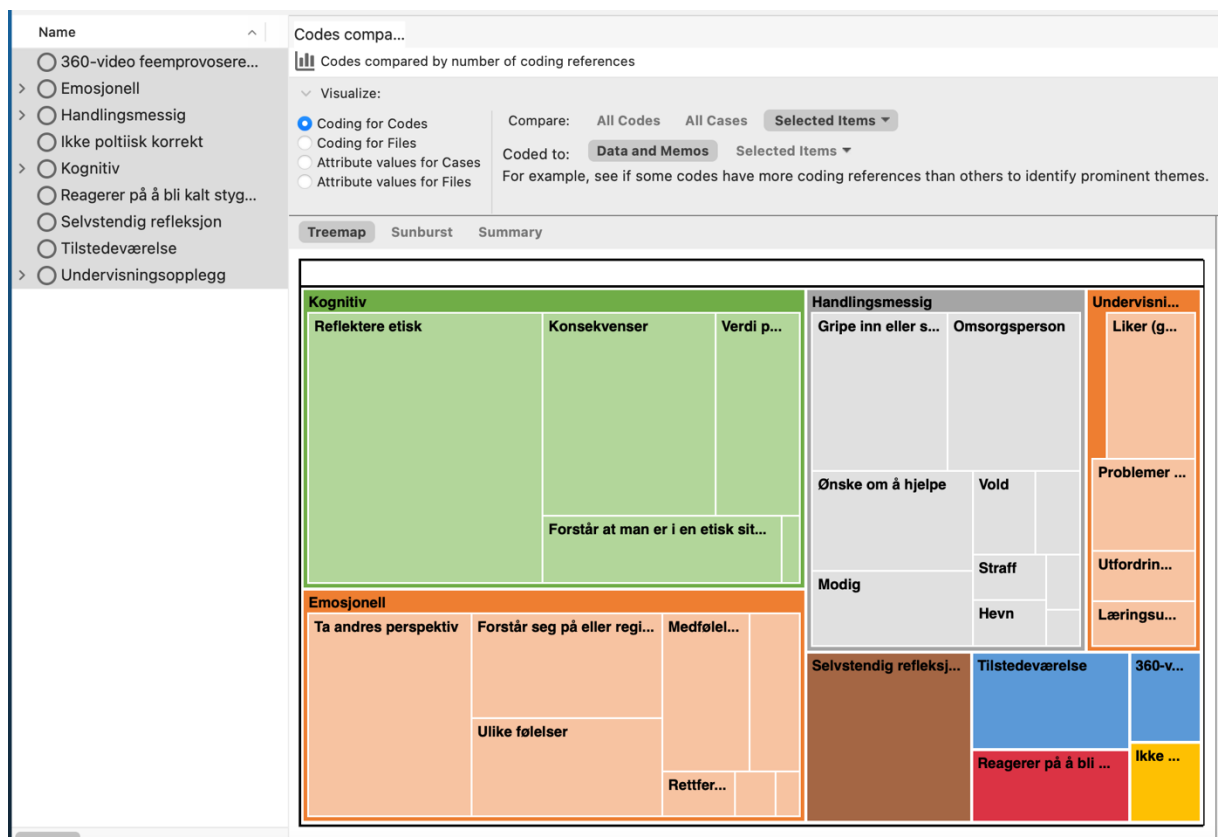
Analyseprosessen begynte allerede ved transkriberingen og da jeg så over elevtekstene etter intervusjonene. Prosessen ble ytterligere påvirket av teori og lesing av ny litteratur. Det bidro til ferdigutvikling av mitt analytiske rammeverk. Videre ble selve kodingsarbeidet gjort i programmet NVivo, som jeg måtte lære meg. NVivo ga meg mulighet til å kode og analysere dataen på en systematisk måte, samt illustrere dataen med grafer, tabeller og figurer. Selve kodearbeidet varte over flere uker, noe som har resultert i en robust forståelse av materialet. I løpet av en lengre analyseprosess ble to forskjellige kodebøker utviklet. En kodebok er en oversikt over kodene som brukes i analysen.

Ved første analyse handlet det om å bli kjent med datamaterialet og NVivo. Jeg startet derfor med å kode datamaterialet etter de etiske kompetanse forklart i det analytiske rammeverket. Jeg kodet bredt ved å kode nesten alt jeg anså som viktig, som førte til at jeg fant nye koder underveis i prosessen. Dermed endte jeg med en kodebok som bestod av veldig mange ulike koder. Første kodebok bestod av 16 overordnede koder. Den beskriver de etiske kompetansene fra det analytiske rammeverket, samt noen nye koder som ble funnet i datamaterialet. Den første analyseprosessen og den første kodeboken er illustrert i figur 14.



Figur 14 - Den første kodeboken. Til venstre ser man kodeboken. I midten ser man et hierarkisk kart av omfanget kodene er brukt.

Anker (2020, s. 76-77) formulerer det neste steget i kodingsarbeidet som handler om å redusere kodene for å se om noen av de kan samordnes. Det betyr å se om noen koder kan plasseres under samme meningsinnhold. Av den grunn ønsket jeg å videreutvikle kodeguiden, og starte på nytt for å systematisere funnene fra datamaterialet på en bedre måte. Noen koder fra første analyseprosess ble fjernet, enten fordi de i liten grad ble diskutert eller fordi noen av kodene hadde overlappende meningsinnhold og kunne samordnes under en kategori. I den endelige kodeboken kan man eksempelvis se en ny overordnet kode med navn «undervisningsopplegg» (Se figur 15). Kodeboken bestod derfor av 9 overordnede koder sammenlignet med første kodebok som inneholdt 16 overordnede koder.



Figur 15 - Den siste ferdigutviklede kodeboken fra andre runde med analyse.

4.6 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet bestemmes ut fra *hvordan* kunnskap er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 222) må man reflektere over to forhold for å sikre kvalitet i forskningen: (1) hvilke begrensinger som er knyttet til egen forskning? Og (2) hvordan forskeren gjennom sin måte å forske på, kan ha påvirket de endelige resultatene? Spørsmålene er også kjent under begrepene validitet og reliabilitet. Ettersom disse begrepene kritiseres for å være positivistiske, vil jeg benytte meg av begrepene pålitelighet og, indre og ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223).

Jeg har forsøkt å fremme pålitelighet og gyldighet ved å bruke triangulering. Det vil si å bruke flere ulike forskere, datainnsamlingsmetoder og datakilder. På denne måten kan man beskrive virkeligheten fra ulike vinkler, og dermed få et mer helhetlig og kompleks bilde av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236-237). Dette er gjort ved intervju, elevtekster, observasjon og samtaler med medlemmene i RomForsk.

Videre beskriver pålitelighet i hvilken grad forskeren og studien kan ha påvirket funnene i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Jeg har forsøkt å ivareta påliteligheten ved å reflektere over min egen rolle. Jeg var deltakende i intervensjonene som kan ha påvirket elevenes adferd i klasserommet, og kanskje påvirket deres svar i elevtekstene. Den samme påvirkningskraften kan ha funnet sted i intervjuene. Gjennom observasjon var det også synlig at elevene påvirket hverandre gjennom å kopiere svar. Det kan ha hatt en effekt på oppgavens pålitelighet. Videre handler pålitelighet om å gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det har jeg gjort ved å tydelig forklare hvordan jeg designet undervisningen, vist til bilder, samt reflektert over metodiske valg og mulig ønske om at teknologien skal fungere godt. Slik kan leseren henge med i forskningsprosessen fra start til slutt. Det er også en klar sammenheng mellom min problemstilling og deltakerne som er studert. Elevene har testet ut mitt undervisningsdesignet, og har derfor kompetanse til å si noe om den. Elevene kan derfor gi meg pålitelig data.

Indre gyldighet omhandler hvorvidt studien gir svar på forskningsspørsmålene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Studiens indre gyldighet styrkes ved å ta utgangspunkt i samme analytisk rammeverk gjennom hele oppgaven. Det vil si i utformingen av problemstilling og forskningsspørsmål, elevoppgavene, intervjuguide og analysen av datamaterialet. Det er dermed en sammenheng mellom det oppgaven lurer på, og måten det er forsket på.

Ytre gyldighet kan forklares med begrepet overførbarhet som omhandler i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres, eller generaliseres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette er en intervenserende studie som gjør det vanskelig å generalisere funnene (Bjørndal, 2013, s. 255). Jeg har gjennomført en komprimert syklus, som gjør at dette datamaterialet er for lite til at det kan generaliseres eller overføres til andre kontekster. For å styrke ytre gyldighet må forskeren skrive på en måte som inviterer leseren inn i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det er gjort detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen og funnene i oppgaven. Det gjør at andre kan lese min forskning og mine funn, og reflektere over om de passer til deres egen virkelighet. Slik kan også mine intervensjoner videreutvikles og testes ut senere.

4.7 Ethiske avveginger

Som en del av RomForsk er dette prosjektet allerede dekket av en fellessøknad i NSD, som ble godkjent før jeg gikk i gang med prosjektet. Jeg trengte derfor ikke å søke til NSD selv. Sammen med veileder har jeg også gjennomført ROS-analyse.

Et etisk prinsipp i all forskning er at forskerens ansvarlighet først må vises overfor forskningsdeltakerne, så overfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). For det første må den som forskes på delta frivillig og informeres om potensielle farer og gevinster som en slik deltakelse medfører (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Etersom jeg inkluderte barn som ikke er myndige måtte foreldrene samtykke gjennom et samtykkeskjema sendt hjem via lærerne (Se vedlegg 5). Ytterligere har jeg tatt hensyn til informantenes privatliv ved å anonymisere deltakerne i elevoppgavene og i intervjuene, slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner ut ifra data. Til slutt er det krav til at jeg presenterer data riktig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249-251). Dette er tatt hensyn til ved å ikke forfalske datamaterialet eller funn i oppgaven.

Oppgaven min innebærer også å la elevene oppleve mobbing gjennom 360-video og VR-briller. Jeg har derfor tatt høyde for at noen elever vil kunne oppleve dette som sensitivt på grunn av innholdet i videoen eller tidligere personlige erfaringer med mobbing. Jeg har derfor gått i dialog med lærerne før implementering av intervensjonen, slik at alle hensyn er tatt og diskutert på forhånd.

5 Funn og analyse

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå funnene i analysen av mitt datamateriale. Først vil jeg presentere datamaterialet og informantene, samt tematikken i analysen. Dette vil bli presentert gjennom en tabell og et hierarkisk kart. Videre vil jeg presentere de funnene som jeg anser som viktigst fra min analyse. Jeg vil starte med å presentere undervisningsdesignets utbytte, før jeg går videre med å gjennomgå funnene etter forskningsspørsmålene som er stilt i min studie. Funnene er derfor systematisert gjennom fire deler: (1) Undervisningsdesignet, og hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet; (2) kognitiv-etisk kompetanse, (3) emosjonell-etisk kompetanse og (4) handlings-etisk kompetanse? Til slutt vil jeg kort oppsummere alle funnene.

5.1 Presentasjon av informantene og datamaterialet

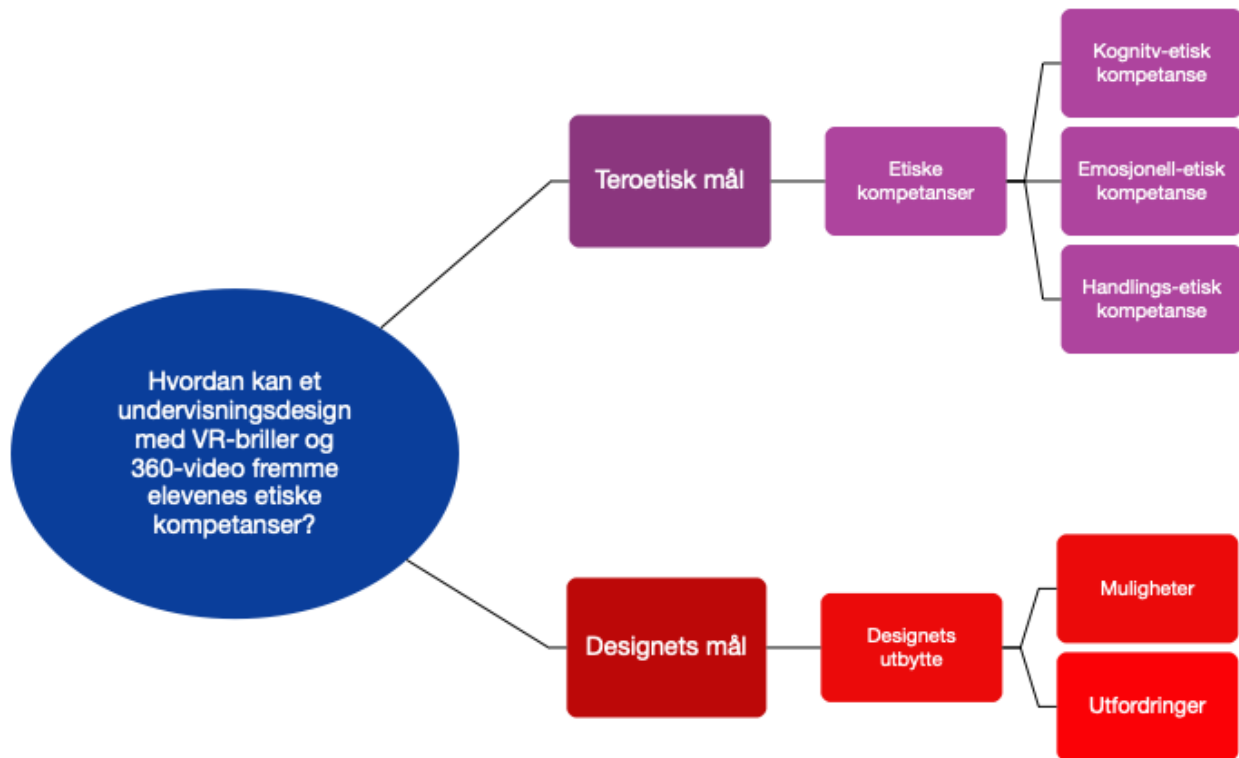
Funnene fra intervensjonene vil bli presentert sammen for å kunne gjøre sammenligninger underveis. Datamaterialet mitt kommer fra to ulike kilder (elevtekst og fokusgruppeintervju), som igjen er fordelt på to ulike intervensjoner, og av den grunn vil det være hensiktsmessig å presentere funnene slik at dette skillet mellom datamaterialet og intervensjonene kommer frem. Det vil bli gjort ved å alltid vise til hvilken intervensjon et sitat eller utdrag kommer fra. Her vil forskjellen i hva elevene kaller hovedpersonen fra videoen komme frem. I Intervensjon1 som Maria/Per og som Iben i Intervensjon2. Begrunnelsen for denne forskjellen er forklart i metodekapitlet. Ytterligere vil det understrekes når et utdrag er fra en elevtekst eller når et sitat er fra et intervju. Denne forskjellen er synlig ved informantenes pseudonym (se figur 16). Elevtekstene presenteres i deres originale form og vil derfor inneholde skrivefeil.

Type datamateriale	Informanter (Pseudonym)	Navn på hovedperson i 360-video	Klassetrinn
Intervensjon1			
Elevtekst	Elev1 – Elev14	Maria/Per	7. trinn
Fokusgruppeintervju1	I, IO, IO2, IO3, IO4 I = Intervjuer, IO = Intervjuobjekt		
Fokusgruppeintervju2	I, IO, IO2, IO3, IO4, IO5 I = Intervjuer, IO = Intervjuobjekt		
Intervensjon2			
Elevtekst	Elev1 – Elev16	Iben	6. trinn
Fokusgruppeintervju 3	I, IO, IO2, IO3, IO4, IO5 I = Intervjuer, IO = Intervjuobjekt		

Figur 16 - Presentasjon av datamaterialet og informanter

5.2 Tematikk

Denne oppgaven har to mål, som er å bidra på et praktisk og teoretisk plan. Tematikken i funnene vil derfor blir presentert etter disse to målene: Design (praktisk mål) og etiske kompetanser (teoretisk mål). Tematikken er illustrert i Figur 17.



Figur 17 – Tematisk hierarkisk kart

5.3 Opplevelse av design

5.3.1 Liker designet

I fokusgruppeintervjuene ville jeg kartlegge elevenes erfaringer og stilte derfor elevene spørsmål om hvordan de opplevde undervisningsopplegget. Flere elever uttrykte da en generell begeistring for undervisningsopplegget.

Intervju3, Intervensjon2

IO2: Jeg synes det var gøy fordi VR-briller er gøy. Og at det var gøy å liksom se rundt i rommet. At man er i en helt annen verden på en måte.

Intervju2, Intervensjon1

IO4: Jeg synes det var et bra opplegg.

IO: Kan vi få det flere ganger?

IO2: Med sånne bergodalbaner og sånt.

IO3: Nytt opplegg! Jeg skulle ønske vi kunne hatt mer og så skulle jeg ønske at vi kunne hatt om andre ting i KRLE. Om religion.

Elevene beskriver opplegget med ord som «gøy» og sier at de vil gjøre det på nytt. Dette kan tolkes som at elevene opplevde undervisningsdesignet som vellykket, altså noe som skapte interesse og entusiasme. På en annen side kan det ha en sammenheng med at elevene har lite erfaring med VR-briller som verktøy i skolen, noe som gjør at de synes undervisningsdesignet er nytt og spennende.

Flere av elevene nevner også at opplegget var morsomt på bakgrunn av VR-teknologiens muligheter.

Intervju2, Intervensjon1

IO4: Men det var jo gøy å gjøre noe nytt og så følte jeg at i istedenfor at man ser på en film på skjermen alle sammen, så kan man på en måte gjøre det da og så får man litt mer innblikk i hvordan det egentlig ser ut.

Intervju1, Intervensjon1

IO: Jeg følte at det var en opplevelse.

I: Hva legger du i det da?

IO: Jeg vet ikke jeg. Jeg bare synes opplevelse hørt ut som et kort og bra ord.

I: Ja, men med opplevelse mener du at det var gøy? Det var interessant?

IO: Det var veldig interessant. Det var på en måte gøy å se at noen ble mobbet da, det var gøy å oppleve det.

IO3: Det var gøy å se hvordan folk gjorde det.

IO4 (Intervju2, Intervensjon1) beskriver et viktig element ved VR, ved å si at man får innblikk i andres liv. Man får en ny erfaring, som man kanskje ikke ville fått i det virkelige liv. Dette var også noe jeg ønsket at undervisningsdesignet skulle gi elevene. Videre forklarer IO (Intervju1, Intervensjon1) at det var en opplevelse eller at det var gøy å se at andre ble mobbet. Her tror jeg gøy er brukt med annen hensikt enn at det var morsomt å se at noen ble mobbet. Eleven snakker om en opplevelse utenom det normale, som gjøre at det var gripende og dermed «gøy».

5.3.2 utfordringer

Elevene erfarte også ulike utfordringer med undervisningsopplegget. For eksempel oppstod det digitale problemer.

Intervju3, Intervensjon2

IO: Den glitchet litt fordi jeg måtte ... jeg startet liksom etter alle fordi min funket ikke så bra. Når jeg så inni så var det helt sånn svart, selv om den spilte og sånt. Det tok tid å fikse da fordi det var noe feil med det.

Intervju1, Intervensjon1

IO3: Det var noe galt med telefonen liksom, for alt var svart liksom.

I: Alt var svart?

IO3: Ja. Men det liksom kom opp sånn der «tillat».

(...)

Noen få elever hadde altså problemer med både VR-brillene og mobilene sine. De måtte derfor få hjelp fra meg eller lærer. Noen av elevene ytret også at de opplevde ubehageligheter ved bruk av brillene.

Intervju3, Intervensjon2

IO3: Jeg ble litt svimmel, men med engang jeg liksom hadde sett på videoen sånn ca. en og en halv gang så begynte jeg å bli vant til det. Da gikk de ganske bra, men det var liksom på starten var det litt sånn uvant og da var det litt ubehagelig.

I Intervensjon1 mente noen av elevene at det var for mange skriveoppgaver. Jeg observerte også at mengden med spørsmål ble snakket om underveis i Intervensjon1, og ødela motivasjonen for noen. Det resulterte i korte svar eller at de ikke rakk å svare på alle spørsmålene.

Intervju1, Intervensjon1

IO2: Jeg synes det var litt mange spørsmål. Når det blir så mange spørsmål, så prøver man liksom å svare på de fort, når det blir så mange spørsmål.

IO3: Sant.

I: Ja, at dere prøver å bli kjapt ferdig fordi du vil igjennom alle?

IO2: Ja.

Intervju2, Intervensjon1

IO: Det var litt vanskelig. Det var ganske mange. Jeg trodde det var sånn ett spørsmål, så bladde jeg ned og så var det sånn 50.

(...)

I: Men jeg skjønner at dere synes det var mange spørsmål.

IO: Det var det, også var det vanskelig, så man måtte skrive mye og det var jeg ikke forberedt på.

5.3.3 Læringsutbytte

Min motivasjon for dette undervisningsdesignet var at elevene skulle få et innblikk i mobbetematikken, og ut ifra dette reflektere over hvordan man kan handle i slike situasjoner. I intervjuene uttrykte elevene på eget initiativ uttalelser, som kan tyde på en form for læringsutbytte i retning av det jeg ønsket med undervisningsopplegget.

Intervju2, Intervensjon1

IO4: Vi fikk jo liksom litt mer innblikk i hvordan de har det da (*snakker om de som blir mobbet*). Det var jo drøy mobbing da, det var jo spytting og helt random komme bort og si masse stygge ting liksom, men man fikk jo liksom litt mer sånn at man skjønnte hvordan det var da. Når man så bak seg så, så man en som viste fingeren liksom.

(...)

IO4: Etter hvert så kjente du deg litt mer igjen da, nå har ikke jeg blitt mobbet sånn, men du skjønner litt hvordan det er, mye mer enn om man hadde sett det på PC.

IO4 (Intervju2, Intervensjon1) forklarer at VR-brillene og videoen har gjort at hen har fått mer innblikk i hvordan mobbing er, og på denne måten kjent litt på ubehaget ved å bli mobbet. Det spørres derimot om dette har en påvirkning på elevens holdning rundt mobbing fremover. Flere ytrer i intervjuene at de har fått et innblikk i hvordan det er å bli mobbet, og det kan derfor tolkes som et læringsutbytte. Til slutt oppsummerer en elev på eget initiativ hele mitt ønske med undervisningen.

Intervju3, Intervensjon2

IO3: Men jeg lærte jo litt mer om etikk da. Det funket jo fordi at jeg var på en måte i situasjonen selv om jeg ikke følte at jeg var den personen.

I: Ja, du fikk på en måte se hvordan det kunne vært?

IO3: Ja, så jeg fikk lære hva jeg ikke kunne gjort og hvordan det er for noen å være i den situasjonen. Så jeg tror det blir litt lettere for folk å si ifra nå liksom.

På eget initiativ forklar IO3 (Intervju3, Intervensjon2) at hen har lært mer om etikk, fått innblikk i situasjonen, og at dette har resultert i at hen vet hvordan man bør handle i fremtidige mobbesituasjoner. Det er kun en elev som har svart på denne måten, og det viser at denne eleven gir uttrykk for et høyt refleksjonsnivå.

5.4 Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet kognitiv-etisk kompetanse?

5.4.1 Gjenkjenne etiske situasjoner

Kognitiv-etisk kompetanse handler om å forstå etiske situasjoner, forstå konsekvenser og verdsette verdier og regler (se figur 2). Det første som kommer frem, er at elevene er gode til å gjenkjenne en etisk situasjon. Det kommer frem i stor grad i begge intervensjonene når elevene svarer på spørsmål om hva filmen handlet om.

Elev1 (Intervensjon1):

Om en gutt eller jente, jeg tror det er en jente som blir mobbet av de fleste i klassen.

Hun har nettopp flyttet til Sverige og bytta skole.

Jenta bak viser bannefinger til hun.

Det kommer en jente hvesiden av og kaller hun fitte og ekling.

Noen tar bilde av personen og tar telefonen hennes.

Elev1 (Intervensjon2):

Videon handler om at 'jeg blir mobba' å det skjer mye i rommet.

I videoen blir jeg kalt stygge ord å folk viser bannefinger, spytt på pulten min og kaster tin rundt i rommet.

Jenta som blir mobba har nettopp flyttet å syntes det er vanskelig å få nye venner på skolen.

de ga blikk å tok bilder, det var ubehagelig.

Det var også to gutter som tok prøven min å krølla den det var slem.

Begge elevene svarer at filmen handler om mobbing, som begrunnes ved å si at elevene sier stygge ting og er slemme. Flere elever svarer det samme i elevtekstene, og kan derfor se ut som at elevene forstår innholdet i videoen som en etisk situasjon, ettersom det begrunnes med hvordan de andre aktørene behandler hovedpersonen. Elevene har også brukt fortellingen de ble fortalt i forkant av videoen til å forstå seg på innholdet ved å si noe om bakgrunnen til hovedpersonen. Samtidig kan det være at deres svar på spørsmålet er en konsekvens av undervisningsdesignet. Elevene ble fortalt av lærer at tematikken for videoen er mobbing,

samt at mobbe-begrepet stod i noen av spørsmålene. Elevene ble også observert i å kopiere hverandres svar, som kan ha resultert i at flere svarte det samme.

Elevtekstene var ikke alene om å vise hvordan elevene forstod seg på etiske situasjoner. I fokusgruppeintervjuene kan man se elevene gjør analyser av hva som er riktig og galt i filmen, som er med på å forsterke hvilke kriterier elevene legger for å være i en etisk situasjon.

Intervju1, Intervensjon1

IO2: At flere av tingene de gjør er galt.

I: hva er det som er galt da?

IO2: Nesten alt det de andre som har en rolle gjør.

IO4: Klipper av håret, tar mobilen.

IO3: River ned pulten.

IO4: Å vise fingeren!

IO: Ja, hun bak var veldig sånn der ... hver gang jeg ser bak meg så ser jeg bare at hun viser fingeren.

Intervju3, Intervensjon2

(...)

I: (...) Er det noe I den filmen her som kommer opp som er rett eller galt eller som handler om etikk?

IO5: ja, sånn som når hun jenta kom bort så var det litt sånn galt.

I: Ja ... hva var det som var galt da?

IO5: At hun sa masse sånne stygge ting og sånt.

IO4: Det var litt galt å kaste den basketballen, men det var også litt rett at hun ikke sa noe.

I: Ja, du synes det var riktig at hun bare satt der?

IO4: Ja.

Elevene forklarte altså i intervju hva de forstår som gale handlinger, som er å si stygge ting, vise finger og mer.

5.4.2 Konsekvenser

Kognitiv-etisk kompetanse handler som nevnt om å forstå seg på konsekvenser. Elevene viser utpreget evne til å tenke konsekvensetisk, og konsekvenser er derfor et gjentakende tema i datamaterialet. Flere elever nevner konsekvenser når de tar perspektivet til hovedpersonen.

Elev5 (intervensjon1):

Jeg tror Per bare satt der fordi han turte ikke å gjøre noen ting. Og hvis han hadde gjort noe hadde han blitt mobba mer.

Elev9 (Intervensjon2):

Fordi kanskje hun var redd og kanskje fordi hun ikke ville få kjeft av læreren hvis hun sa noe tilbake

Elevene ser for seg negative konsekvenser som kjeft fra lærer eller mer mobbing, om hovedpersonen hadde stått opp mot mobbingen. Konsekvenser kommer også frem når de tar perspektivet til medelevene i klassen.

Elev7 (Intervensjon1):

Jeg tror de andre tenker at de burde hjelpe, men tør ikke. Og at de er for redde til å utføre.

Elev7 (Intervensjon2):

Jeg tror de andre elevene ikke sa noe når Iben ble mobbet, fordi de var redde for å bli mobbet selv og hva som skjedde med dem da

Elevene viser altså at de forstår konsekvenser og at de ofte tenker over dem. Denne tematikken kommer enda tydeligere frem i intervjuene hvor elevene kunne snakke mer rundt konsekvensene.

Intervju3, Intervensjon2

IO3: Det er jo veldig mange som ikke gjør det fordi de er redd for å bli offer selv.

I: I filmen for eksempel så er det jo ingen som gjør noe.

IO3: Ja, så det kan hende at de som ikke gjør noe ikke har lyst til å bli offer selv, men det er på en måte litt sånn hvis ... du har jo lyst til at folk skal komme til deg når du er i den situasjonen så det er på en måte litt sånn at man bør gjøre det liksom selv om det er vanskelig, men det er også sånn ... det er en sannsynlighet at du kommer til å bli et offer også. Det er ganske skremmende for noen.

IO3 (Intervju3, Intervensjon2) forklarer at det er vanskelig å stå opp mot mobbing, som observatør fordi det er stor sannsynlighet for at man kan bli et offer selv. Det viser at elevene anser det som ekstra krevende å stå opp mot mobbing ettersom elevene vet konsekvensen av handlingen. IO3 relaterer også til eget liv ved å si at hen har erfart at veldig mange er redd for å gjøre noe. Det kan derfor hende at elevene har erfart å være observatør av mobbing før. Det er også mulig VR-brillene gjør opplevelsen mer virkelig, noe som trolig gjør elevenes refleksjoner realistiske. Altså hvordan de faktisk føler og tenker rundt deres egen rolle som observatør av mobbing.

Konsekvenser er også et tema når elevene forklarer hvordan hovedpersonen burde handlet. Handlings forslagene begrunnes da med positive konsekvenser.

Elev8 (Intervensjon1):

Si stopp og sakt fra til læreren. Da kunne det blitt bedre.

Elev3 (Intervensjon2):

Jeg syntes kanskje hun kunne sagt ifra siden læreren gikk ut.

Fordi at hvis du sier ifra kan det ofte bli bedre.

Både Elev8 (Intervensjon1) og Elev3 (Intervensjon2) forklarer at å si ifra til en lærer vil føre til noe godt. Flere elever nevner også det samme, som tyder på at det er likheter i hvordan elevene reflekterer etisk.

Det kan også virke som at deres konsekvensanlegg er påvirket av skolen som en institusjon. Eksempelvis nevner flere av elevene i elevtekstene at om de hadde blitt mobbet ville de sagt ifra til en lærer. Dette handlingsvalget kan tolkes å være basert på hva elevene

kjenner til fra skolen. De blir lært opp til at de skal gå til en voksen om noe slemt skjer fordi det vil bedre situasjonen.

Elev11 (Intervensjon1):

Per burde sag ifra til læreren eller si ifra hjemme eller til noen han stoler på det er det man skal gjøre hvis man ikke har det bra på skolen.

Elev11 (Intervensjon1) begrunner det eksplisitt ved å si at det er dette man skal gjøre om man ikke har det bra på skolen. Noen elever tar også opp «kjefte» som mulig konsekvens, som også viser til hvordan skolen som institusjon påvirker deres refleksjon.

5.5 Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet emosjonell-etisk kompetanse?

5.5.1 Perspektivtakning

Emosjonell-etisk kompetanse handler blant annet om å ta andres perspektiv (Se figur 2). Perspektivtakning oppstår i oppgaver hvor elevene blir spurt om å ta andres perspektiv ved å fortelle hva ulike karakterer føler eller reflektere over deres handlinger. Elevene fikk i oppgave å skrive en dagbok som om de var hovedpersonen, som resulterte i at flere av elevene klarte å leve seg inn i hovedpersonens verden.

Elev1 (Intervensjon1):

Det var en dårlig dag og mange var slemme mot meg.
De sa stygge ting og tok mobilen min.
Jeg vil tilbake til Norge, og til vennene mine.
Jeg vil ikke gå på denne skolen.

Elev7 (Intervensjon2):

Kjære dagbok. 7.12.21

Det har vært en skikkelig ekkel og dust dag på skolen. Slemme elever. En blind lærer! Elvene er skikkelige ekle mot hverandre og meg, jeg skjønner ikke hvordan læreren ikke ser det. Og jeg skjønner ikke hvorfor elevene gidder å være så dust.

Elev1(Intervensjon1) og Elev7 (Intervensjon2) tar hovedpersonen sitt perspektiv ved å beskrive hvordan dagen har vært. De forstår seg dermed på hovedpersonens perspektiv ved å forklare at dagen er dårlig fordi det skjedde mange ekle og ubehagelig ting. Elev1 (Intervensjon1) har trolig brukt fortellingen elevene fikk i forkant, ved å si at hen vil flytte tilbake til vennene sine i Norge (se Figur 12). Ytterligere viser noen av elevene perspektivtakning på eget initiativ.

Elev14 (Intervensjon1):

At jeg var i et klasserom og følte meg litt ensom jeg hadde engelsk time .og jeg satt alle jeg ble sakt stygge ting til og ble nesten mobbet. Folk tok tingene mine og ødelagte prøven min. læreren gjorde ingen ting med saken.

Og det var noen som løp ut av rommet fordi personen ble klippet av håret. Jeg hadde ingen som støtten meg og ingen venner der som gjorde noe. Jeg hadde jenter bak meg som viste fingeren og en jente som kom bort og sa du er en fitte til meg. Og jeg ble spyttet på.

I spørsmål om hva filmen handler om tar Elev14 (Intervensjon1) perspektivet til hovedpersonen, som om handlingen handlet om hen selv. Dette er altså et tegn på både tilstedeværelse og perspektivtakning, hvor «jeg»-form er brukt, samt at eleven viser til hovedpersonen sine følelser (ensom). Det samme kommer frem i Intervensjon2 hvor «jeg» er brukt på spørsmål der elevene skulle velge ut en situasjon i filmen og si hva de ser, tenker og føler.

Elev8 (Intervensjon2):

Jeg ser at noen tar et ark som læreren ga meg (sikkert viktig) og krøller det sammen, før de kaster det til noen andre som ødelegger det helt. Jeg lurer på hvorfor de tok arket og ødela det. Har jeg gjort noe de synes var dumt, som gjør at de tenker de skal gjøre noe mot meg? Er de bare uhyggelige fordi de kan? Eller er det noe annet? Jeg håper i alle fall det slutter snart.

Flere av elevene viser altså perspektivtakning ved å oppleve det som skjer i videoen, som om det skjer med dem selv. Perspektivtakningen kan ha en sammenheng med VR-brillene sine muligheter, men kan også ha med tematikkens aktualitet å gjøre. Det kan tolkes sånn ettersom noen av elevene snakker om sammenhengen mellom videoen og deres eget liv.

Intervju3, Intervensjon2

I: Men var det noen av dere som følte at dere var den Iben?

(...)

IO3: Jeg tror på en måte det er ganske mange som har opplevd at de har blitt ertet av noen andre, så det kan jo hende at man føler seg litt sånn inn i det.

IO3 forteller at mange har opplevd erting før, som gjør at elevene kan kjenne seg igjen i videoen.

I begge intervensjonene viser elevene også en evne til å ta perspektivet til flere ulike aktører, selv om de ikke har deres perspektiv i VR-brillene. Det gjør de ved å ta rollen som observatør av mobbing og forklarer hvorfor de ikke handler.

Elev11 (Intervensjon1):

Fordi det kan hende at de da blir mobba hvis de sier noe som forsvarer Per.

De tørr ikke å gjøre noe som kanskje gjør at de kommer i samme plass som Per

Elev16 (Intervensjon2):

Jeg tror at de ikke sa noe i frykt om å bli mobbet selv. Og det kan være vanskelig å stå opp for andre også.

Elevene tar observatørens perspektiv ved å vise forståelse over situasjonen de er i. Elev16 (Intervensjon2) utdyper dette ved å forsvare at medelevene ikke handler fordi det er vanskelig å stå opp for andre. Dette kommer enda tydeligere frem i intervjuet.

Intervju2, Intervensjon1

IO3: men du kan jo være litt redd for å havne i samme situasjon da. Det er jo ikke alltid like lett å trøste sånn. Da er det bedre å si ifra.

IO4: Det er ikke lett å stille opp mot hele klassen.

Elevene klarer altså å sette seg inn i hvordan det ville vært å være en observatør av mobbing. Det virker som elevene bruker egne erfaringer, og tenker at hadde jeg selv vært i denne situasjonen, hadde jeg ansett det som for vanskelig å gripe inn.

5.5.2 Følelser

Følelser er også en viktig del av emosjonell-etisk kompetanse. I forkant av analysen hadde jeg en forventning om at VR-brillene og videoen ville føre til at elevene ble emosjonelt berørt på forskjellige måter. Dette kom ikke like sterkt frem som jeg trodde i datamaterialet. Følelser ble uttrykt på ulike måter i intervensjonene. Elevene i Intervensjon1 nevnte for eksempel spesifikke følelser oftere enn i Intervensjon2.

Følelser kommer oftest frem når elevene tok andres perspektiv i Intervensjon1. Å være lei seg, bli sint eller irritert er ofte det som bli nevnt.

Elev8 (Intervensjon1):

I dag ble jeg mobba igjen, jeg blir veldig lei meg.

Elev3 (Intervensjon1):

Når de spytta jeg følte meg irritert og så at de bare lo.

I Intervensjon2 kom også følelser frem i perspektivtakning, men ved at elevene snakker om en følelse av ubehagelighet istedenfor en spesifikk type emosjon.

Elev3 (Intervensjon2):

Jeg så at det var en jente som kom bort å jeg tenkte at hun var ganske snill når hun kom men når hun begynte å snakke så var hun ikke så snill jeg følte meg jo ganske alene å jeg følte jo at jeg ble litt kvalm.

Elev1 (Intervensjon2)

(...)

de ga blikk å tokk bilder, det var ubehagelig.

(...)

Elevene reagerer emosjonelt ved å beskrive hendelser i videoen som ubehagelig, enten ved å si det eksplisitt eller ved å forklare at de føler seg ensom og kvalm. I Intervjuene ble elevene spurt om videoen gjorde at de følte noe, samt at ulike følelser ble nevnt for å hjelpe dem. I

Intervensjon1 gjorde det at ulike følelser kom frem, samt at de kunne forklare mer rundt hvorfor og i hvilken grad de ble emosjonelt påvirket.

Intervju1 (Intervensjon1)

IO: Jeg følte meg irritert.

I: Hvordan da?

IO: Sånn liksom jeg ble irritert på de folka som var slemme.

I: Du ble sur? Eller bare irritert?

IO: Jeg ble litt sånn midt i mellom.

(...)

IO3: Jeg ble litt sånn trist over den testen, fordi jeg hørte jo litt at han fikk en A, og da var det litt sånn, men læreren ser jo ikke det.

I Intervensjon2 derimot var det ulikt i hvilken grad elevene hadde følt på noe i etterkant av videoen.

Intervju3, Intervensjon2

IO5: Ja, jeg følte at jeg ble litt sånn sint etterpå.

I: Hvorfor det?

IO5: Fordi alle hadde mobbet meg og hvis jeg hadde vært den der Iben så hadde jeg sagt ifra til læreren og så hadde jeg blitt sint tilbake tror jeg. Fordi alle liskom gikk i mot meg liskom

(...)

I: Men dere andre. Følte dere på noe når dere så videoen? Ble dere sint, irritert, fikk vondt i magen? Ble lei seg?

IO2: Nei.

IO4: Nei.

(...)

IO2: Ikke jeg. Jeg bare tenkte sånn jeg vet jo at det er skuespill.

IO5 (Intervju3, Intervensjon2) gir uttrykk for at hen ble sint, i motsetning til de andre elevene i intervjuet. IO2 forklarer at hen ikke ble emosjonelt berørt, som hadde en sammenheng med at hen visste alt var skuespill.

5.6 Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet handlings-etisk kompetanse?

Handlingsetisk kompetanse kan blir forstått som faktisk handlinger, men også refleksjoner om handlinger og formuleringer om foretrukne handlinger fra elevene. Formuleringer og refleksjoner om foretrukne handlinger er det analysen fokusere på. Handlingskompetanse er derfor analysert etter de handlingsalternativene elevene kommer med i spørsmål om hvordan de ville handlet i en situasjon. Handlingskompetansen dukker opp på ulike måter i datamaterialet gjennom tillit til omsorgspersoner, samt vold og hevn.

5.6.1 Omsorgspersoner

Elevene viser ved flere anledninger stor tillit til omsorgspersoner, som foreldre og lærere. Omsorgspersoner er et tema når elevene blir bedt om å komme med handlingsalternativer hvis de var i samme situasjon som hovedpersonen. Flertallet av elevene forteller da at de ville sagt ifra til en voksen.

Elev1 (Intervensjon1):

Hun burde sagt ifra til en lærer eller foreldrene hennes så de kunne hjulpet henne med og stoppe mobbinga.

Elev7 (Intervensjon2):

Jeg synes Iben burde sagt ifra til læreren, selv om det er vanskelig, men hun hadde mest sannsynlig fått hjelp, og fått det bedre.

Lærer som handlingsalternativ begrunnes med at det vil hjelpe elevene. Omsorgspersoner kommer også frem i intervjuene.

Intervju1, Intervensjon1

IO: Jeg ville sagt fra til læreren.

IO3: Ja, sagt i fra til læreren eller rektor. Og moren og faren deres.

IO: Jeg ville sagt at læreren skulle sende melding til moren eller faren.

Intervju2, Intervensjon1

I: La oss si at det som skjer i filmen skjer i dag med dere. Hva ville dere gjort da?

IO: Sagt i fra.

I: Sagt i fra til hvem?

IO: En lærer.

IO2: Jeg hadde sagt I fra (...)

Hvorfor elevene sier de ville gått til lærer eller foreldre kan tolkes på flere måter. Det kan være at det er slik elevene er lært opp til å handle. Samtidig kan det knyttes til konsekvenser, ettersom de ser for seg store konsekvenser ved å involvere seg selv. I intervju forklarer også en av elevene hvorfor hen ville sagt i fra til sine foreldre.

Intervju3, Intervensjon2

IO3: Men jeg hadde sagt i fra til foreldrene mine og som jeg vet når mamma får høre at noen har vært stygge mot noen da vil man ikke være i samme rom som henne for å si det sånn. Hun blir veldig sur. Det er alltid veldig fint å si ifra til noen som man faktisk ser bryr seg, så jeg hadde liksom sagt i fra til læreren først, men så hadde jeg sagt i fra til foreldrene mine når jeg kom hjem.

IO3 forklarer at foreldre tar barna sine på alvor og bryr seg, som gjør at det er de man vil snakke med. Omsorgspersoner er også et tema når elevene får beskjed om å forklare hva de ville gjort som lærer i denne klassen.

Elev13 (Intervensjon1):

Jeg ville sendt alle som var med på det til rektor, og sendt melding hjem.

Elev11 (Intervensjon2):

Jeg hvile ringet hjem til foreldrene til mobberene og sakt at de mobber siden da blir de redde og ikke gjør det igjen

I rollen som lærer ville elevene også gått til andre omsorgspersoner, som foreldrene eller ledelsen på skolen. Flere av elevene svarte i likhet med elevene over, og det kan derfor tolkes som at de nevner handlingsalternativer de er vant til at lærere utfører.

5.6.2 Vold og hevn

Vold og hevn var handlingsalternativer som kom overraskende på meg fordi det handlingsalternativer som er utenfor skolens verdigrunnlag. Av den grunn har jeg valgt å beskrives det som et funn, selv om det var få elever som nevnte dette. Vold kommer frem i begge intervensjonene både på eget initiativ, men også når de blir bedt om å komme med handlingsalternativer.

Elev10 (Intervensjon1):

Når de spytter på pulten hans kan man se de gå forbi og spytte på pulten hans en etter en. Da hadde jeg hatt lyst å skrike høyt. Så hadde jeg slått dem hardt i ansiktet, og håpet de hadde begynt å blø, og kanskje dø.

Elev13 (Intervensjon2):

Da en jente kom bort til han/hun og sa at han/hun var ekkel. Og var en fi**e hadde jeg bare lyst til å slå til henne. (...)

Elevenes reaksjon på det de opplever i videoen er å ty til vold, som oftest i form av en «lyst». Det trenger derfor ikke å bety at elevene faktisk hadde handlet med vold, men kan være en reaksjon på at noen er slem mot dem. Det samme kan man se i intervju.

Intervju3, Intervensjon2

I: Når dere så filmen var det noen spesifikke situasjoner hvor dere var sånn: når har jeg lyst til å gjøre noe?

IO5: Ja! Når hun der dama kalte meg fitte. Da hadde jeg lyst til å smække henne. Jeg blå sånn kraftig sint.
(...)

IO4: Når han fyren spyttet helt på slutten av videoen så kunne man kanskje spytta tilbake. Eller når hun tok bilde, da hadde jeg lyst til å smække henne rett ned.

Både IO5 og IO4 i Intervensjon2 bruker «lyst», og kan derfor tenkes å være en følelsesmessig reaksjon på det de opplever. De føler på urettferdighet som fører til sinne. Noen av elevene reflekterte også over konsekvensene av å handle voldelig.

Intervju1, Intervensjon1

IO4: Du får jo lyst til å si noe tilbake eller slå dem ned eller et eller annet, men det blir jo bare verre selvfølgelig.

Intervju3, Intervensjon2

IO3: Ofte hvis du for eksempel slår når andre har ... hvis du for eksempel blir angrepet så har du greid å ta den som angriper deg ned på bakken og de greier ikke å slå deg, men du fortsetter å slå, da er det du som kommer

også til å få en straff, for man skal ikke fortsette å slå selv om noen har gjort noe stygt mot deg og ikke greier å gjøre noe mer, så man bør ikke slå fordi du kommer også til å få liksom kjeft fordi du har brukt vold.

I: Ja, så du ville ikke slått. Du tror det bare ville blitt verre?

IO3: Jeg hadde hatt lyst, men jeg hadde ikke gjort det.

IO4 (Intervju1, Intervensjon2) forklarer at vold vil gjøre situasjonen verre, mens IO3 (Intervju3, Intervensjon2) snakker om at vold kan føre til kjeft fra lærer. Noen av elevene forstår dermed hvorfor vold ikke er det beste handlingsalternativet.

I tillegg til vold kom hevn opp som et tema. Dette i større grad i Intervensjon2 enn Intervensjon1.

Elev3 (Intervensjon2):

(...) Hvis jeg var Iben hadde jeg kanskje gått ut eller gjort det samme som personen gjøre mot meg fordi da skjønner personen hvordan det føles.

Elev3 (Intervensjon2) mener at hevn vil gjøre at mobberen forstår hvordan det føles å bli mobbet, som trolig vil gjøre at mobbingen stopper. Hevn er også et tema når eleven får spørsmål om de ville stoppet hovedpersonen fra å bli mobbet, hvis hovedpersonen hadde vært slem mot dem før.

Elev4 (Intervensjon2):

Nei jeg hadde kommet og blitt med å måbbe han pga han er vert slem mot meg før

Elev6 (Intervensjon2):

Jeg ville ikke ha gjort det for man må noen ganger gå i andres sko

Begge svarene viser at elevene mener at det er etisk riktig å ikke hjelpe i en slik situasjon.

Elev4 går til og med så langt som å si at hen ville blitt med å mobbe Iben.

5.7 Oppsummering

I funnene fra analysen kan man se at elevene var fornøyde med undervisningsopplegget og at de opplevde det som morsomt. Noen få utfordringer ble snakket om, som tekniske problemer, ubehag ved bruk av briller og antall oppgaver. Noen elever viste også uttrykk til læringsutbytte i intervjuene. Ytterligere kom kognitiv-etiske kompetanse frem ved at elevene gjenkjenner etiske situasjoner, og at de bruker kriterier for å få dette til ved å beskrive riktig og gale handlinger i filmen. De viser også utpreget evne til å tenke etikk opp mot konsekvenser. Emosjonell-etisk kompetanse kommer til uttrykk gjennom at elevene tar perspektivet til flere ulike aktører i videoen både når de får spørsmål om det og på eget initiativ. Samtidig ytres det lite emosjonell respons på videoen. Til slutt viser elevene handlings-etisk kompetanse ved at en stor andel av elevene sier de vil gå til en

omsorgsperson. Noen få elever snakket også om vold og hevn som mulige handlingsalternativer.

6 Drøfting

Formålet med denne studien er å se hvordan et undervisningsdesign med bruk av VR-briller og 360-video kan være med på å fremme elevenes etiske kompetanser. Dette skal svares på ved hjelp av tre forskningsspørsmål; *Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet: (1) kognitiv-etisk kompetanse, (2) emosjonell-etisk kompetanse og (3) handlings-etisk kompetanse?* Drøfting vil derfor ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Alle funnene fra analysen vil ikke bli diskutert ettersom det vil bli for omfattende og gå utover oppgavens rammer. Det vil derfor bli tatt frem diskusjonselementer som fremstod som særlig interessant etter to kriterier: (1) funn som er særlig dominerende eller overraskende tema i materialet, og (2) samtidig er direkte relevante for de etiske kompetansene jeg undersøker, samt den teoretiske litteraturen som er redegjort for. Ut ifra de kriteriene så er det følgende temaer jeg skal drøfte: Ved kognitiv-etisk kompetanse vil elevenes evne til å gjenkjenne etiske situasjoner og deres konsekvensetiske tankegang diskuteres. Ved emosjonell-etisk kompetanse vil elevenes evne til perspektivtakning diskuteres. Til slutt vil handlings-etisk kompetanse drøftes ved å se til elevenes tillit til omsorgspersoner og elevenes ønske om vold og hevn.

6.1 Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet kognitiv-etisk kompetanse?

6.1.1 Å gjenkjenne etiske situasjoner

Kognitiv-etisk kompetanse innebærer blant annet å kunne å forstå etiske problemer og å identifisere vurderingskriterier for disse problemene. Dette er en del av det Narvaez og Bock (2014, s. 143) kaller for etisk dømmekraft. Elevene viser dette i elevtekstene med å forklare hva videoen handler om, og i intervju hva de anser som gode og dårlige handlinger.

Funnene mine viste at flere av elevene svarte i elevtekstene at videoen handlet om mobbing, som videre forklares med at medelevene i videoen er slemme mot hovedpersonen. Elevene kan derfor sies å ha forstått handlingsforløpet i filmen, og på denne måten forstår situasjonen som etisk ladet. Dette styrkes videre ved at elevene i intervju forklarer hva som er rett og galt i filmen. Å gjenkjenne en situasjon som etisk innebærer også å kunne se hva som er rett og galt. Altså bruke vurderingskriterier, som Narvaez og Bock (2014, s. 143) kaller det. Her nevner elevene mange dårlige handlinger som at elevene stjeler ting, de klipper av håret til noen i klassen og sier stygge ting. Dette er med på å understreke hvilke kriterier elevene har for rett og galt, og er også med på å bestemme hva de anser som en etisk situasjon og

ikke. Elevene kan derfor sies å ha relativt like vurderingskriterier for hvordan de gjenkjenner mobbing. Det kan ha en sammenheng med at mobbetematikken er trolig noe elevene har lært om på skolen før, og dermed også noe de kan relatere til. Å Identifisere mobbing, om det oppstår, er derfor noe de klarer, ved å bruke vurderingskriteriene de har for riktige og gale handlinger. Dette er en viktig ferdighet elevene innebærer fordi å bruke vurderingskriterier til å forstå seg på situasjoner, vil være første steget for å kunne handle mot urett. Samtidig vet jeg at elevene har fått beskjed om mobbetematikken på forhånd, samt at mobbing ble nevnt i oppgavene til elevene og videoen. Informasjon om undervisningsopplegget påvirker dermed elevenes identifikasjon av mobbing som filmens tema.

6.1.2 Etisk konsekvenstenkning

Kognitiv-etisk kompetanse handler ikke bare om hva som er rett eller galt, men også hvordan man begrunner ulike handlingsvalg (Eidhamar et al., 2007, s. 156). Kognitiv-etisk kompetanse innebærer derfor å reflektere etisk, forstå seg på konsekvenser og å reflektere over prosesser og utfall. Elevene viste i funnene utpreget evne til å tenke konsekvensetisk, ved å forsvare handlinger, forstå seg på andre roller, samt som begrunnelser for etiske resonnementer. Elevene kan av den grunn sies å ha etisk dømmekraft slik Narvaez og Bock (2014, s. 143) forklarer det, men en særlig type dømmekraft som legger vekt på konsekvensene av handlinger. De forstår seg på konsekvenser og de kan reflektere over handlinger og utfallet til handlingene. De analyserer dermed situasjonene de er i ved å vise hva konsekvenser kan innebære, når de kan oppstå og hvordan. Dette preger derfor måten de reflekter på. Men hvorfor er det slik at elevene ofte tenker konsekvenser opp mot etikk?

Kognitiv-etisk kompetanse er sterkt knyttet til fornuft (Eidhamar et al., 2007, s. 148). Man kan derfor argumentere for at elevenes utpreget evne til å tenke konsekvenser er en fornuftig måte å tenke på, ved at de unngår negative konsekvenser, men søker gode konsekvenser, som vil gjøre dem godt. Det kan man se ved at elevene ofte begrunner sine resonnementer ved å vise til både negative og positive konsekvenser. Videre kan denne konsekvenstenkningen forstås i sammenheng med at barn lærer av erfaringer, og på den måten lærer de også av konsekvensene handlingene får. Dermed vil barn oftest gjenta handlinger som fører til positive konsekvenser (Eidhamar et al., 2007, s. 187). Elevene er også i en alder, hvor de fortsatt utvikles til å bli moralske aktører. Det gjør også at deres tankegang er preget av skolens regler og verdier. Å verdsette tradisjoner og institusjoner er en kognitiv-etisk kompetanse, som Narvaez og Bock (2014, s. 143) kaller for etisk fokus. Det kan forstås som verdier og regler, som skolen eller samfunnet fremmer. Elevenes tankegang

er også preget av skolens regler gjennom konsekvensene de nevner. I spørsmål om hvorfor hovedpersonen ikke gjør noe når hen blir mobbet, svarer noen av elevene fra Intervensjon2 at hen kanskje var redd for å få kjeft av læreren. Det kan forstås som en frykt for skolen som institusjon og en redsel for konsekvensene av å bryte regler læreren har satt. Ytterligere forteller en annen at hovedpersonen burde sagt ifra til en lærer fordi det er slik man skal gjøre på skolen om man ikke har det bra, samt at det vil føre til noe bedre. Det kan tenkes at skolen har klare regler på at elevene bør si ifra til en voksen om noe galt skjer. Elevenes etiske refleksjoner er på denne måten preget av deres respekt for skolen, som igjen gjør at de tenker konsekvensetisk.

Et interessant spørsmål er hva denne dominerende konsekvensetiske tankegangen gjør for etikkundervisningen? På den ene siden kan man argumentere for at et konsekvensetisk perspektiv bør bygges på i undervisningen fordi det gir elevene motivasjon for å handle. Eidhamar et al. (2007, s. 183) forklarer derfor at barn må lære å oppøve sin bevissthet om hvilke handlinger som fører til de beste konsekvensene. Dette vil igjen føre til at barna er motivert til å handle riktig. På en annen side kan det tenkes at det er synd om elevene kun er motivert av hva som vil gjøre dem godt eller hva som gjør at de unngår negative konsekvenser. Eksempelvis ser vi dette når elevene tar perspektivet som observatør av mobbing og forklarer det som belastende å stå opp mot mobbing. Deres konsekvensetiske tankegang gjør dermed at de handler for deres eget beste fremfor fellesskapets. Av den grunn er det viktig at elevenes konsekvensetiske tankegang utfordres med andre etiske perspektiver, slik at elevene får et helhetlig etisk refleksjonsapparat å bruke i møte med etiske problemer.

6.2 Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet emosjonell-etisk kompetanse?

6.2.1 Hvordan ta andres perspektiv?

Perspektivtakning, emosjoner og empati er viktige ferdigheter innenfor emosjonell-etisk kompetanse. I mitt undervisningsdesign skulle elevene ta perspektivet til hovedpersonen i filmen ved å skrive en dagbok som om de var hovedpersonen. Funnene viste at elevene klarte dette ved å forestille seg hovedpersonenens følelser. Å ta andres perspektiv handler om å forstå hvordan andre reagerer, ved å reagere med følelser som ligner den andres følelser. For eksempel ved å oppleve smerte når andre har det vondt (Eidhamar et al., 2007, s. 156). Dette viser elevene ved å bruke det de har opplevd i videoen til å si at de er lei seg, sint, trist og sur. De bruker altså emosjoner og opplevelsen fra filmen til å ta hovedpersonenens perspektiv.

Dette er også i tråd med det Narvaez og Bock (2014, s. 142-143) kaller for etisk sensitivitet, hvor de nevner å leve seg inn i andres situasjon og forstå seg på situasjoner. Elevene forstår seg på hovedpersonens situasjon ved å bruke det de opplever i videoen til å forklare at dagen har vært dårlig, de andre i klassen var slemme og at de er trist.

Videre kan denne perspektivtakningen også sees i sammenheng med at VR er omtalt som en empatimaskin på grunn av muligheten til perspektivtakning og følelsen av tilstedeværelse (Herrera et al., 2018, s. 1-4). Empati kan forstås som den følelsesmessige evnen, som gjør det mulig at et menneske kan bli berørt av den andres berørthet (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 58). Gjennom VR-brillene får elevene ta perspektivet til hovedpersonen ved å se alt gjennom hens øyne, og på denne måten oppleve videoen som om det skjer med dem selv. De får altså «erfare» mobbingen, som er nødvendig fordi erfaring er den mest effektive måten å lære på når det kommer til moralsk utvikling (Eidhamar et al., 2007, s. 186). Litteraturen på etikkdidaktikken sier også at film gir mulighet til opplevelse, innlevelse og empati (Eidhamar et al., 2007, s. 202; Franck & Löfstedt, 2015, s. 120-121). Det er videre denne opplevelsen og empatien som blir brukt til å ta perspektivet til hovedpersonen i videoen gjennom en skriveoppgave. Empati og erfaring er på denne måten et viktig element i å ta andres perspektiv og å forstå seg på andres situasjon. Et interessant empirisk spørsmål er derfor i hvilken grad VR-briller og 360-video i sterkere grad enn andre undervisningsmaterialer (som film og fortelling) bidrar til at elevene lever seg inn i rollen som hovedpersonen og på denne måten opplever empati. Det kan ikke denne oppgaven svare på, ettersom denne studien ikke ser på årsak og sammenheng med teknologien spesifikt. Samtidig kan man se at intervensjonene fremmer perspektivtakning.

Elevene klarer altså å ta hovedpersonens perspektiv med hjelp av VR-brillene, 360-video, innlevelse og empati. Med VR-brillene og 360-video inviteres elevene ta perspektivet til mobbeofferet ettersom man ser alt fra hens perspektiv, som gjør at materialet særlig lagt opp til å ta den mobbedes perspektiv. Samtidig ber undervisningsopplegget elevene om å ta perspektivet til ulike andre aktører, og her støtter ikke videoen opp under en slik perspektivveksling på samme måte. Det kan derfor diskuteres at elevene bruker tidligere erfaringer for å få det til. Litteraturen forklarer at det er et samspill mellom kognitiv-etisk kompetanse og emosjonell-etisk kompetanse. (Eidhamar et al., 2007; Narvaez & Rest, 1995; Vetlesen & Nortvedt, 1996). Perspektivtakning kan derfor sies å handle om mer enn bare empati og krever også en kognitiv kompetanse, ettersom man må forestiller seg den andres livsverden. Når elevene tar perspektivet til de andre i klassen, som observerer mobbingen, svarer nesten alle elevene at de tror de andre i klassen ikke gjør noe fordi de er redde for å bli

mobbet selv. Det kan virke som elevene tenker; hva ville jeg gjort om jeg selv var i denne situasjonen? for å kunne forstå seg på de andre i klassen. Det kan hende elevene har opplevd dette selv før og dermed forstår de seg på andre gjennom sine egne erfaringer. Tilknyttingen til eget liv var også et tema i intervjuene; «*Jeg tror på en måte det er ganske mange som har opplevd at de har blitt ertet av noen andre, så det kan jo hende man føler seg litt sånn inn i det*» (IO3, Intervju3, Intervensjon2). Film kan også gjøre at man kommer nært livet, slik som det er på ekte. Det speiler altså virkeligheten, som gjør at elevene kan relatere til eget liv og på denne måten oppfordrer til etisk refleksjon (Eidhamar et al., 2007, s. 202). Flere av elevene nevnte i intervju at de opplevde videoen som ekte, og det er derfor mulig den 360-videoen stimulerer elevene til å også bruke sine erfaringer til å ta andres perspektiv. Samtidig blir dette en antagelse ettersom ingen elever i datamaterialet svarer eksplisitt at de bruker tidligere erfaringer til å forstå seg på de andre aktørene. Erfaringer dukker også opp når elevene tar perspektivet til læreren og forklare hvordan han burde ha handlet. Her nevnes ting som å ringe hjem, snakke med elevene, kjeft eller sende til rektor. Mest sannsynlig ting de har opplevd gjennom 6-7 år på skolen. Tidligere erfaringer kan derfor sees som en ferdighet elevene bruker for å ta andres perspektiv, sammen med empati. Derfor bør tidligere erfaringer inn i det analytiske rammeverket mitt som en del av emosjonell-etisk kompetanse, ettersom det ikke er nevnt i litteraturen.

Perspektivtakning handler også om å være en moralsk respondent ovenfor andre ved å klare å forstå seg på situasjoner (Narvaez & Bock, 2014, s. 142-143). Elevene viser forståelse ved å sympatisere og forsvare medelevene og hovedpersonen i videoen. Sympati er også en viktig emosjonell tilknytting for å forstå seg på andre (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 58). Elevene viser forståelse ved å si at observatørene av mobbing ikke gjør noe fordi de er redde. Det viser at elevene har en forståelse for at situasjonen til observatørene er vanskelig, og dermed forsvare de også at de ikke gjør noe for å stå opp mott mobbingen. Flere av elevene sa også i intervju at situasjonen til medelevene er vanskelig, som er med på å forsterke dette.

6.3 Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet handlings-etisk kompetanse?

6.3.1 Hvorfor er omsorgspersoner viktige i elevenes handlinger?

Handlings-etisk kompetanse handler om å evnen til å bruke etiske beslutninger i konkrete moralske handlinger (Eidhamar et al., 2007, s. 148). Det analytiske rammeverket forklarer at handlings-etisk kompetanse innebærer å tørre å handle, løse konflikter, ta initiativ og å være

modig. Denne kompetansen er elevenes formuleringer og refleksjoner om foretrukne handlinger, og kan derfor si noe om elevene som moralske aktører. Det er fordi kognitiv kompetanse og emosjonell kompetanse har liten verdi hvis det ikke fører til moralsk handling (Eidhamar et al., 2007, s. 149). Handlingskompetanse er også den kompetansen som lærere mener det er viktigst at elevene tilegner seg i undervisningen (Lilja et al., 2018, s. 514).

I funnene fra analysen kom det frem at nesten alle elevene mente hovedpersonen fra filmen burde sagt ifra til en voksen. Elevene svarte også det samme i intervjuene da de fikk spørsmål om hva de hadde gjort om dette hadde skjedd med dem selv. Omsorgspersoner som handlingsalternativ er noe som er fraværende i etikk-literaturen jeg har gjennomgått, og derfor ikke en del av mitt analytiske rammeverk for etiske kompetanser. Derfor er det interessant å spørre hvorfor det er slik at elevene anser omsorgspersoner som et godt etisk handlingsvalg?

Som tidligere nevnt er motivasjon en viktig faktor for å handle etisk (Eidhamar et al., 2007, s. 170). Det kan derfor diskuteres hva som er motivasjonen for at nesten alle elevene ønsker å gå til en omsorgsperson. Når elevene reflekterer ut ifra den som blir mobbet forklarer flere at å si ifra til en voksen vil gjøre ting bedre. De ønsker altså å bedre situasjonen, noe de selv som mobbeoffer mener de ikke har mulighet eller myndighet til å gjøre. Derimot kan læreren eller en foreldre gjøre det. Det kan også være at elevene er motivert av rettferdighet. De vil at mobberne skal bli straffet for det de har gjort, som gjør at de delegerer handlingsarbeidet videre til en som har myndighet til dette og som kan ta gode avgjørelser. Straff som handlingsalternativ kommer også frem når elevene blir bedt om å sette seg inn i rollen som lærer. Her nevner også flere av elevene at de ville ringt hjem til foreldrene, kjeftet på mobberne eller sendt de til rektor. Omsorgspersoner som tema belyses ved at elevene, i rollen som lærer, velger å ta kontakt med andre omsorgspersoner (foreldre eller rektor) for å løse konflikter. Det viser at omsorgspersoner preger deres etiske handlinger. Samtidig kan også dette sees i sammenheng med tidligere erfaringer, og at elevene gjentar en kjede med handlinger som virker kjent for dem.

Omsorgspersoner som handlingsalternativ kan også henge sammen med at elevene anser læreren som et moralsk forbilde (Eidhamar et al., 2007, s. 185). Læreren er altså en som elevene kan se til for moralsk rådgivning. Det er også sannsynlig at elevene tenker det samme om sine foreldre eller andre som de har tillit til og ser etter for hjelp. Narvaez og Bock (2014, s. 143) forklarer at etisk handling innebærer å løse konflikter. Konfliktløsning er derfor med på å forklare handlings-etisk kompetanse. I elevenes ståsted, som enda ikke fullt utviklet moralske aktører, kan omsorgsperson bli ansett som noen som er best mulig egnet til å løse konflikter. De er trolig også vant til å løse konflikter på denne måten, og mulig også lært opp

til at dette er en god løsning. Dette er også noe som elevene svarer, at å si ifra er det man skal gjøre om man ikke har det bra på skolen. De tenker antageligvis at voksne vet hva som er gode og dårlige handlinger, og derfor best egnet til å ta en avgjørelse. I funnene forklarer også en elev betydningen av å si ifra til sin egen mor. Det begrunnes med at moren er en som viser omsorg og tar ting på alvor. Tillit og moralsk rådgivning for konfliktløsning kan derfor forstås som grunner til hvorfor elevene handler med å gå til en omsorgsperson.

Etisk handling innebærer å ta initiativ og å være modig (Narvaez & Bock, 2014, s. 143). Det kan derfor argumenteres for at å si ifra til en voksen om at man ikke har det bra kan forstås som et modig initiativ. Det er modig i den forstand at de tør å si ifra til noen om at de ikke har det bra. Det kan også være flaut å si ifra om mobbing eller man kan være redd for å bli sett på som en som sladrer. Selv om de fleste elevene sier at de ikke ville løst det selv, er det å tørre å si ifra til noen å ta et initiativ, som har som mål å føre til noe bedre. På en annen side kan man tenke seg at å si ifra til en voksen ikke er å være modig. Det kan tolkes som en form for ansvarsfraskrivelse hvor elevene velger å legge problemet i hendene på voksne, istedenfor å ordne opp i det selv. Samtidig vil dette være en for kritisk antagelse. For det første må man ta elevenes alder i betraktning, ettersom de fortsatt er i utvikling og i modning. For det andre kan dette også knyttes til elevenes konsekvensenkning som er diskutert tidligere, at omsorgspersoner vil lede til de beste konsekvensene.

6.3.2 Hvordan forstå vold og hevn som handlingsalternativer?

Noen av elevene anså det som moralsk riktig å utøve vold mot mobberne eller ta hevn. Dette er handlinger som mest sannsynlig blir frarådet og argumentert mot av skolen og foreldre i dagens Norge, og dermed ikke en del av skolens verdiformidling. Vold og hevn var derfor to temaer som overrasket meg blant elevenes foreslåtte handlingsalternativer. Det bringer derfor opp spørsmålet om hvordan man skal forstå slike handlinger i et etisk utviklingsperspektiv?

Den moralske praksisen er preget av et mangfold av situasjoner og dilemmaer (Vetlesen & Nortvedt, 1996, s. 70-71). Det betyr altså at hva som er riktig og galt vil variere fra hvilken situasjon man er i, og hvilket etisk problem man befinner seg i. Det stilles derfor ulike krav i ulike situasjoner. At etiske kompetanser er kontekstavhengig finner man også støtte i hos tidligere forskning (Lilja & Osbeck, 2020, s. 518). Derfor endres vurderingskriterier fra rett og galt, for hvem man handler mot og i hvilken situasjon man er i. Dette kommer til uttrykk i intervjuene når elevene fikk spørsmål om de ville gjøre noe da de så filmen, samt når elevene fikk spørsmål om å velge en situasjon og skrive hva de tenkte og følte. Her kom det frem at noen elever uttrykte et ønske om å være voldelig. I intervensjon2

uttrykte også elevene at hovedpersonen i filmen burde ha tatt hevn ved å mobbe mobberne tilbake, «fordi da skjønner personen hvordan det føles» (Elev3, Intervensjon2). Vold og hevn vil fra skolens ståsted bli ansett som moralsk dårlige handlinger. I denne sammenhengen virker det som logiske responser på provokasjon fra medelever i filmen. Derfor er vurderingskriteriene for god og dårlig handling noe annet i denne situasjonen. Elevene opplever at andre er slemme mot dem og derfor vil de være slemme tilbake. På denne måten kan vold og hevn i denne situasjonen bli forstått som moralsk forsvarlige handlinger ifølge elevene.

Motivasjon er som sagt en essensiell faktor for moralsk handling (Eidhamar et al., 2007, s. 170; Narvaez & Bock, 2014, s. 143). Fra et motivasjonsperspektiv kan vold forsvares i denne situasjonen. En som handler voldelig er vanligvis motivert av å rette noe som er feil eller galt (Narvaez & Bock, 2014, s. 144). Motivasjonen for elevene kan derfor være å rette opp uretten de opplever i videoen. For å kunne handle etisk må man også være modig (Narvaez & Bock, 2014, s. 143). Et perspektiv kan derfor være at det er en modig handling å tørre å slå noen som mobber deg. På denne måten kan man argumentere for at elevene handler moralsk fra sitt eget ståsted (Narvaez & Bock, 2014, s. 144) og demonstrerer en form for handlings-etisk kompetanse.

Videre kan hevn tenkes å ha en større betydning enn bare å ha som hensikt å skade de som er slemme. Det handler om å lære en lekse; «fordi da skjønner personen hvordan det føles» (Elev3, Intervensjon2), eller som en annen elev sa; «(...) for man må noen ganger gå i andres sko.» (Elev6, Intervensjon2). Hevn tvinger altså mobberen til å ta perspektivet til den som blir mobbet. Mobberen kan på denne måten forstå hvor ubehagelig det er å bli mobbet, og det vil muligens stoppe mobberen fra å mobbe i fremtiden. Etisk handling innebærer å handle for andres velferd (Narvaez & Bock, 2014, s. 143). Å lære mobberne en lekse kan derfor tolkes å være i retning av en slik velferd, slik som når lærere straffer sine elever. Av den grunn kan hevn forstås for å være en handling, som gir uttrykk for handlings-etisk kompetanse, hvor elevene ordner opp selv for klassens velferd.

Samtidig er det vanskelig å forsvare handlinger som skader andre fra et objektivt moralsk ståsted (Narvaez & Bock, 2014, s. 144). Noen få elever viser også forståelse for dette. Vold blir som oftest nevnt i form av en «lyst», altså en emosjonell reaksjon. Ytterligere uttrykker noen av elevene i intervju at de vet konsekvensene av å handle med vold, som for eksempel at det bare vil gjøre situasjonen verre. Dette viser hvordan alle tre kompetansene er i spill med hverandre. Emosjonelt ønsker de å handle med vold, men kognitivt vet de at dette vil

føre til konsekvenser. Det påvirker derfor deres refleksjon rundt handlinger. Alle tre kompetansene er like viktige og henger sammen.

Vold og hevn var ikke noe dette undervisningsdesignet hadde som mål eller ønske om at elevene skulle ha som læringsutbytte. Vold og hevn er heller ikke en del av skolens verdiformidling. Samtidig hadde dette undervisningsdesignet et ønske om at elevene skulle svare selvstendig med egne refleksjoner og standpunkter. Undervisningsdesignet er derfor todelt. Den prøver å ivareta det Eidhamar et al. (2007, s. 171-172) kaller for normativ og deskriptiv etikkundervisning. Det vil si at på den ene siden ønsker undervisningsdesignet å formidle forhånds satte verdier som skal fungere som forebyggende mot mobbing (normativ), og på den andre siden ønsker den å lære bort etikk ved å la elevene gjøre selvstendige refleksjoner rundt etiske problemstillinger (deskriptiv), uten påvirkning fra læreren. Siden elevene uttrykker og slik sett fremmer skadelige handlinger, som er utenfor skolens verdiformidling, kan det tolkes eller forstås som selvstendige refleksjoner. Dette er altså noe de har reflektert seg frem til selv, ettersom det trolig ikke er noe skolen har lært dem.

Franck og Löfstedt (2015, s. 7) viser at en vei til å begrunne etikk som fag i skolen er å fremme selvstendig refleksjon og ta egne standpunkter rundt etiske spørsmål. Dette vil kunne føre til at elevene utvikler god dømmekraft, eller som Aristoteles kaller det, «praktisk klokskap» (Aristoteles, 2012 gjengitt i Franck & Löfstedt, 2015, s. 8). At elevene tør å ytre seg utenfor skolens verdisett kan anses som selvstendige refleksjoner og egne standpunkt. Dette er fordi det er få som nevner dette, og dermed en ytring som skiller seg fra flertallets ytringer. Selvstendighet er viktig for at elevene skal kunne utvikle «praktisk klokskap» og bli gode moralske aktører. Dette er spesielt viktig i arbeidet med sensitive temaer som mobbing. Mobbetematikken bringer frem samtaler og diskusjoner rundt ulike etiske verdier (Eidhamar et al., 2007). I dette tilfellet kunne en diskusjon med klassen vært; kan vold være etisk akseptabelt? Er det greit å være voldelig selv om man blir sur eller opplever urettferdighet? Vil vold gjøre situasjonen bedre? Etiske diskusjoner og analyser om relaterbare temaer er viktig for elevene fordi slike analyser er anvendbare i elevenes eget liv (Franck & Löfstedt, 2015). Slike diskusjoner vil derfor kunne hjelpe elevene på veien til å bli moralske aktører. Poenget er ikke at skolen skal fremme holdninger om at vold og hevn kan være gode handlinger, men at etikkundervisningen bør være åpen for å diskutere og reflektere over den moralske praksisens kompleksitet, inkludert etikken i vold og hevn.

7 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å se hvordan et eget utviklet undervisningsdesign med VR-briller kan være med på å fremme elevenes etiske kompetanser. Dette har jeg belyst med tre forskningsspørsmål; *Hvordan og i hvilken grad fremmer undervisningsdesignet (1) kognitiv-etisk kompetanse, (2) emosjonell-etisk kompetanse og (3) handlings-etisk kompetanse?* Oppgaven er som tidligere nevnt inspirert av pedagogisk designforskning og av den grunn er oppgavens mål todelt. På den ene siden er målet å utvikle en pedagogisk praksis, samtidig som man på den andre siden bidrar vitenskapelig innenfor pedagogisk forskning (Bjørndal, 2013, s. 246). I avslutningen vil derfor denne todelingen synliggjøres ved å vise til teoretiske bidrag (modell for etiske kompetanser; lite diskuterte tema i etikkdidaktisk litteratur) og praktiske bidrag (hvordan bruke 360-video med briller i etikkundervisningen).

7.1 Etiske kompetanser

På det teoretiske feltet har jeg utviklet en modell for og et analytisk rammeverk til å analysere etiske kompetanser. Modellen gir oss et språk for å snakke om hva etisk utvikling hos elever kan bestå av, og hvordan det kan jobbes med ved å skille mellom tre ulike domener for etisk kompetanse. De tre domene forstås som kompetanser elevene kan utvikle for å bli moralske aktører og utvikle sin evne til etisk refleksjon og handling. Modellen kan således brukes til å utvikle undervisning, men i oppgaven har jeg også anvendt modellen til å analysere mitt datamateriale. Gjennom analysene har jeg funnet noen svakheter, og vil derfor komme med forslag til utvidelse av modellen. Forslagene er illustrert i figur 18.

I analysen av funnene kom kognitiv-etisk kompetanse frem ved at elevene gjenkjente etiske situasjoner og hadde en konsekvens dominerende tankegang. Konsekvensetisk tankegang var et særlig gjentakende tema og så ut til å henge sammen med barn ofte gjentar de handlingene som gir positive konsekvenser (Eidhamar et al., 2007, s. 187). For denne elevgruppen er derfor konsekvenser en essensiell del av deres kognitive kompetanse. Dette er noe etikkundervisningen bør utnytte ettersom det er tydelig at konsekvenser motiverer deres handlinger og preger deres etiske refleksjon. Dette er noe etikkdidaktikken kan bygge videre på ved at man utnytter elevenes intuitive draging mot konsekvensetisk refleksjon. Samtidig bør konsekvensetisk tankegang utfordres i undervisningen med andre etiske perspektiver, slik at elevenes refleksjoner ikke bare preges og motiveres av positive konsekvenser eller unngåelse av negative.

Emosjonell-etisk kompetanse kom i stor grad frem gjennom elevenes evne til å ta ulike aktørers perspektiv. Dette var fordi undervisningsdesignet inviterte elevene til å ta ulike

perspektiver. Elevene viste at de klarte å forestille seg hovedpersonens følelser i stor grad ved bruk av innlevelse og empati. Det kan ha en sammenheng med at VR-brillene gjør at elevene kan ta perspektivet til hovedpersonen, og på denne måten gi de muligheten til å se, samt oppleve videoen fra hans ståsted. Det kan derfor diskuteres om VR-briller er et mer effektivt virkemiddel enn mer tradisjonelle didaktiske verktøy til å fremme emosjonell-etisk kompetanse. Ytterligere klarte elevene å ta perspektivet til de andre aktørene i filmen som de ikke hadde perspektivet til i brillene. Det ble derfor diskutert om elevene brukte tidligere erfaringer, for å få forstå seg på de andre aktørenes perspektiver. Det kan tolkes sånn fordi filmen gjør at man kommer nært livet, slik som det er på ekte. Det speiler altså virkeligheten, noe som gjør at elevene kan relatere til eget liv (Eidhamar et al., 2007, s. 202). Tidligere erfaringer er ikke en del av mitt analytiske rammeverk for etiske kompetanser, og er et tema som ikke er å finne i litteraturen som er redegjort for i min studie. Tidligere erfaringer bør derfor legges til i det analytiske rammeverket og modellen for etiske kompetanser under emosjonell-etisk kompetanse.

Til slutt kom handlings-etisk kompetanse til uttrykk ved at elevene gjorde refleksjoner om handlinger, samt formuleringer om foretrukne handlinger. Mange av elevene viste stor tillit til omsorgspersoner i sine handlinger. Når de selv opplever urett i form av mobbing nevner flertallet at de ville sagt i fra til en lærer eller en foreldre. Det kan sees i sammenheng med elevene ser på læreren som et moralsk forbilde (Eidhamar et al., 2007, s. 185). Samtidig er omsorgspersoner og voksne et tema som ikke er diskutert i den etikk-didaktiske litteraturen. Et interessant funn som etikkdidaktikken bør utforske videre er derfor rollen omsorgspersoner og voksne spiller i elevenes etiske refleksjon. I likhet med det utpregede fokuset på konsekvenser, kan rollen til omsorgspersoner både brukes og utfordres i etikkundervisning. Omsorgspersoner bør også inkluderes i rammeverket under handlings-etisk kompetanse. Noen få elever uttrykte også vold og hevn som foretrukne handlinger. Dette er handlingsalternativer som er utenfor skolens verdsett og derfor noe jeg ikke hadde forventet at elevene skulle svare. I diskusjonen ble det diskutert hvordan vold og hevn kan forstås som selvstendig refleksjon, som er et viktig mål for etikkundervisningen (Franck & Löfstedt, 2015, s. 7).

Etiske kompetanser			
Kompetanser	Kognitiv-etisk kompetanse	Emosjonell-etisk kompetanse	Handlings-etisk kompetanse
Forklaring	<i>Kompetansen til å resonere og reflektere etisk.</i>	<i>Kompetansen til å bruke følelsesmessig motivasjon for å handle moralsk.</i>	<i>Kompetansen til å bruk etiske beslutninger og emosjon i konkrete moralske handlinger.</i>
Sub-kompetanser og kjennetegn	<ul style="list-style-type: none"> • Forstå etiske problemer • Resonere og reflektere etisk • Reflektere og resonere kritisk • Forstå seg på konsekvenser • Reflektere over prosesser og utfall • Verdsette tradisjoner og institusjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • Empati, skam, skyld, omsorg • Forstå emosjonelle uttrykk • Ta andres perspektiv • Leve seg inn i andres livssituasjon • Forstå seg på situasjoner • God til å kommunisere • Respekt for andre • Samvittighet • Tidligere erfaringer (ny) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ønske om å løse problemer og konflikter • Være modig • Ta initiativ • Legge handlingsplaner • Gripe inn og stå opp (for seg selv eller andre) • Ønske om å hjelpe andre • Utvikle etisk identitet og integritet • Omsorgspersoner (ny) • Vold (ny) • Hevn (ny)

Figur 18 - Forslag til ny versjon av modell for etiske kompetanser med funn fra denne masteroppgaven.

7.2 Undervisningsdesignet

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven var; *Hvordan kan et undervisningsdesign med VR-briller og 360-video fremme elevers etiske kompetanser i etikkundervisningen på mellomtrinnet?* Dette er besvart ved å vise hvordan undervisningsdesignet har vært med på å fremme kompetansene slik det fremkommer i observasjonene, elevoppgavene og intervjuene. I funnene fra intervjuene kan man se at elevene forklarer VR-brillene som et behjelpende verktøy, som gir dem innblikk i mobbesituasjoner, samt at en elev svarte at hen lærte mer om etikk og dermed mer om hvordan hen bør handle i fremtiden. Funnene belyser dermed at elevenes etiske kompetanser fremmes på ulike måter gjennom undervisningsdesignet, som kommer til uttrykk både i elevtekst og i intervju. Undervisningsdesignet gir dermed et bidrag til praksisfeltet ved å gi et rammeverk for å jobbe med etiske kompetanser, og forslår læringsaktiviteter som kan fremme disse ved hjelp av å skape diskusjoner og refleksjoner rundt etiske problemer. Det kan bidra til å utvikle elevene som moralske aktører samt deres «praktiske klokskap». For å få det til er det viktig at elevene øver seg på å gå i dybden av problemer ved å se saker fra ulike vinkler og perspektiver, utvikle følelser og empati for medmennesker, og skape motivasjon til å bidra

til å skape et bedre samfunn (Franck & Löfstedt, 2015, s. 8). Sagt på en annen måte; de må få øvet seg på å utvikle etiske kompetanser innenfor det kognitive, emosjonelle og handlingsmessige domenet, som igjen er å med på å forme dem til å bli moralske aktører, som kan bidra i samfunnet på en god måte. Dette undervisningsdesignet, som kombinerer mobbetematikk, VR-teknologi, bruk av fortelling, og perspektivtakning er en måte å styrke elevenes etiske kompetanser.

7.3 Veien videre med undervisningsdesignet

Dette er en intervenserende designstudie inspirert av PDF, og derfor er det ønskelig at undervisningsdesignet utvikles og forbedres videre. I den hensikt er det viktig å reflektere, samt stille seg kritisk til undervisningsopplegget som allerede er utviklet og testet ut. Altså gi rom for en retrospektiv analyse, som kan bidra til å forbedre undervisningsopplegget og følgelig bedre etikkundervisningen.

Hvis jeg skulle gjennomført en ny intervensjon i et større prosjekt ville jeg gjort noen endringer. Først ville jeg beholdt mobbetematikken og VR-brillene fordi tematikken er relaterbart for elevene, samt at funnene viser at brillene kan skape engasjement hos elevene og fungerte godt i praksis. For det andre ville jeg prøvd å finne en ny 360-video som er på norsk, slik at man unngår språklige utfordringer. Om jeg hadde hatt ressurser til det ville jeg laget en egen 360-video med samme tematikk på norsk. Ytterligere ville jeg endret på læringsaktivitetene ved bytte elevtekster med muntlige diskusjonsoppgaver, ettersom elevene opplevde skriveoppgavene som belastende. Det vil også gi elevene mulighet til å forklare dypere rundt sine refleksjoner og valg, samt åpne for diskusjoner elevene imellom samtidig som det ville gjort datainnsamling mer krevende. I tillegg vil det gi lærer mulighet til å utfordre elevenes synspunkter i øyeblikket, slik som i en naturlig skolekontekst. For eksempel kan lærer utfordre elevenes konsekvensetiske tankegang eller deres tendens til å søke etter omsorgspersoner. Det vil være med på å utvikle elevenes refleksjoner og se ting fra nye perspektiver.

Det er også ønskelig at noen gjennomfører undervisningsopplegget uten VR-brillene, for å se i hvilken grad man kan oppnå tilsvarende resultater med andre materialer som vanlig film eller fortelling. På denne måten vil man kunne avdekke betydningen av brillenes funksjon for undervisningsopplegget og tilrettelegging av empati, perspektivtakning og tilstedeværelse. Videre er det ønskelig at flere lærere og masterstudenter prøver ut mitt undervisningsdesign. Det vil bidra til å utvikle undervisningsopplegget, samt at man vil kunne

videre utvikle det analytiske rammeverket for etiske kompetanser. Jeg håper at dette rammeverket kan bidra til etikkdidaktikken og legge til rette for etisk utvikling.

Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Aukland, K. & Andersland, I. (2020). *10 uløste problemer: KRLE & Religion og etikk. 2020-2030*. KRLEpodden.
<https://static1.squarespace.com/static/5a0c44cd32601e529c7c9a60/t/5fbd184447f0db06af833ad9/1606228040696/10+uløste.pdf>
- Barreda-Ángeles, M., Serra-Blasco, M., Trepát, E., Pereda-Baños, A., Pàmias, M., Palao, D., Goldberg, X. & Cardoner, N. (2021). Development and experimental validation of a dataset of 360°-videos for facilitating school-based bullying prevention programs. *Computers & Education, 161*, 1-12.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104065>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning - en forskningsstrategi for å fremme bedre undervisning og læring. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 245-259). Universitetsforl.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Eidhamar, L. G., Hølen, V. & Leer-Salvesen, P. (2007). *Den andre : etikk og filosofi i skolen* (2. utg.). Høyskoleforl.
- Faye, R. (2020). Undervisning om rasisme og fordommer i lærerutdanningen: Erfaringer med virtual reality som didaktisk verktøy
Dembra-publikasjon, 3(Dembra: Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen), 3-12.
- Franck, O. (2017a). Introduction. I O. Franck (Red.), *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education* (s. 1-11). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-50770-5_1
- Franck, O. (2017b). Varieties of Conceptions of Ethical Competence and the Search for Strategies for Assessment in Ethics Education: A Critical Analysis. I O. Franck (Red.), *Assessment in Ethics Education: A Case of National Tests in Religious Education* (s. 13-50). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50770-5_2

- Franck, O. & Löfstedt, M. (2015). *Etikdidaktik: Grundbok om etikundervisning i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E. & Zaki, J. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE*, 13(10), 1-37. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494>
- J. Thompson, L., Krienke, B., B. Ferguson, R. & D. Luck, J. (2018). Using 360-Degree Video for Immersive Learner Engagement. *The Journal of Extension*, 56(5), 2. <https://doi.org/https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol56/iss5/1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03) - Fagets relevans og sentrale verdier. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03) - Kjerneelementer. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03) - Tverrfaglige temaer. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lilja, A., Franck, O., Osbeck, C. & Sporre, K. (2018). Ethical competence – a comparison between the Swedish and the Icelandic curricula and some teachers' views. *Education 3-13*, 46(5), 506-516. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1284249>
- Lilja, A. & Osbeck, C. (2020). Understanding, acting, verbalizing and persevering – Swedish teachers' perspectives on important ethical competences for students. *Journal of Moral Education*, 49(4), 512-528. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1678462>
- Liu, D., Bhagat, K. K., Gao, Y., Chang, T.-W. & Huang, R. (2017). The Potentials and Trends of Virtual Reality in Education. I D. Liu, C. Dede, R. Huang & J. Richards (Red.),

- Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education* (s. 105-130). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5490-7_7
- Mado, M., Herrera, F., Nowak, K. & Bailenson, J. (2021). Effect of Virtual Reality Perspective-Taking on Related and Unrelated Contexts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 0(0), 1-7. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0802>
- Narvaez, D. & Bock, T. (2014). Developing ethical expertise and moral personalities. I L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (Red.), *Handbook of moral and character education* (2. utg., s. 141-155). Routledge.
- Narvaez, D. & Rest, J. (1995). Four components of acting morally. I *Moral development: An Introduction* (s. 385-400). Allyn & Bacon.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* (§ 1-1). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A. & Sporre, K. (2018). Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 195-208. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- UR Play. (2016, 6. april). *Mobbning i 360°*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Sxd2gTWUA_k
- Vestøl, J. M. (2004). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken : moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger* [Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo]. Oslo.
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Øgreid, A. K. (2021a). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-350). Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021b). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209-237). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg sendt til lærerne

Mål	Hva	Hvordan	Hvorfor
<p>Utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer</p>	<p>Elevene skal øves i å ta andres perspektiver. De skal reflektere etisk gjennom drøftingsoppgaver.</p>	<p>1. Intro: Introdusere VR-brillene. Her er det viktig å gå nøye igjennom regler for VR-brillene og vise elevene godt hvordan de skal brukes slik at vi unngår at mye tid går bort til misforståelser.</p> <p>2. Hoveddel Fortelle om videoen vi skal se på og oppgavene som skal svares på. Lese introduksjonsfortelling høyt for alle før vi setter i gang. Se 360-video og bruke brillene. La elevene utforske og se videoen flere ganger.</p> <p>3. Avslutning: Svare på oppgavene og samle inn.</p>	<p>Elevene skal gjennomføre dette undervisningsdesignet i etikkundervisningen for å fremme deres etiske kompetanser. Dette er viktig for å utvikle barna til å bli moralske personer, som klarer å bruke sine etiske kompetanser i møte med ulike utfordringer – både små og store.</p>

Trinn: Barneskolen, mellomtrinnet. **Fag:** KRLE. **Ressurser:** 360-video, VR-briller (28 briller), Youtube og UR.

Mål med økten:

- Elevene skal få innblikk i hvordan det oppleves å havne i en mobbesituasjon med VR-briller og 360-video.
- Målet er å se om dette undervisningsdesignet (med denne teknologien) kan være med på å fremme elevenes etiske kompetanser ved å stimulere kognitiv, emosjonell og holdningsmessig respons.
- Gi lærere og elever erfaringer med bruk av VR-didaktikk i KRLE-undervisning.

Gruppe størrelse:

- 20 +/- elever.

Tid:

- 2x45 minutters økt – 90 minutter.

Relasjon til læreplanverket:

- Overordnet del: Kap 1.3 – Kritisk tenkning og etisk bevissthet
- Tverrfaglige tema: Demokrati og medborgerskap, Folkehelse og livsmestring.
- Kjerneelementer: Å ta andres perspektiv, etisk refleksjon.

Utstyr

Jeg har med VR-klassesett. Elevene må ha med seg smarttelefon og hodetelefoner.

Gjennomføring:

Intro (Ca. 20-30 min):

Introdusere hva vi skal denne timen og vise frem VR-brillene. Har de hørt om VR før? Brukt slike briller før? osv. VR er nytt for dem og det er derfor viktig at de blir vist VR-brillene i forkant og hvordan de fungerer. Det gjelder altså alt fra hvordan bruke brillene, hvordan finne frem til ressursen på mobilen og hva de skal trykke på. Det er mange elever som skal inn på mobilen samtidig og det kan derfor ta tid med elever som ikke finner frem eller generelle digitale utfordringer osv. Det er også viktig at lærer går igjennom regler ettersom VR-brillene

ikke eies av skolen, men lånes. De skal behandles på samme måte som vi behandler pcene og ipadene vi har på skolen.

Oppskrift for VR-briller:

1. Åpne eskene som brillene ligger i
2. Løsne båndet ved å trekke opp sølvknappen øverst på brillene.
3. Trykk på de to hvite knappene på siden for å trekke ut den sorte delen frem
4. Gå inn på Youtube-appen og sett på filmen
5. Trykk på brille-symbolet og sett videoen på pause
6. Sett mobilen inn i brillene
7. Sørg for at den hvite streken på telefonen treffer midten av brillene.
8. Sett tilbake det svarte båndet for å låse telefonen
9. Ta på deg brillene
10. Start videoen ved å trykke på den grå knappen øverst til høyre på brillene.
11. Se deg rundt for å få med alt som skjer.
12. Se videoen flere ganger.

Hoveddel (ca. 20 min):

Introdusere videoen vi skal se med en kort intro-fortelling, som står i PP.

Elevene kan se videoen flere ganger ettersom det er mye forskjellig som foregår. La de utforske. Gå igjennom refleksjonsoppgavene og hvordan de skal besvares slik at vi unngår mange usikre elever når de skal gå i gang med oppgavene.

Avslutning. Ca. 30 min

Elevene pakker sammen VR-brillene. Jeg og lærer samler brillene inn før elevene begynner på oppgavene. Elevene skal svare på refleksjonssoppgaver knyttet til videoen de har sett. Dette kan skje både på PC eller for hånd (vi blir enig sammen). Skriver de på PC er det viktig at det leveres inn et sted hvor jeg kan få tak i dem.

Oppgaver til VR-opplegg

Du skal nå svare på noen oppgaver til filmen du har sett. Les oppgavene nøye og svar så godt du kan.

Hva skjedde i videoen og hva handler videoen om? Skriv minst fem setninger.

Velg ut en situasjon:

I filmen skjer det mange ting. Velg ut en situasjon, forklar og beskriv hva du ser og hva du tenker/føler.

Spørsmål om Maria/Per:

Tenk at du er Maria/Per. Du har akkurat kommet hjem fra skolen. Skriv en dagbok om hva du tror hun/han følte denne dagen. Skriv minst fem setninger.

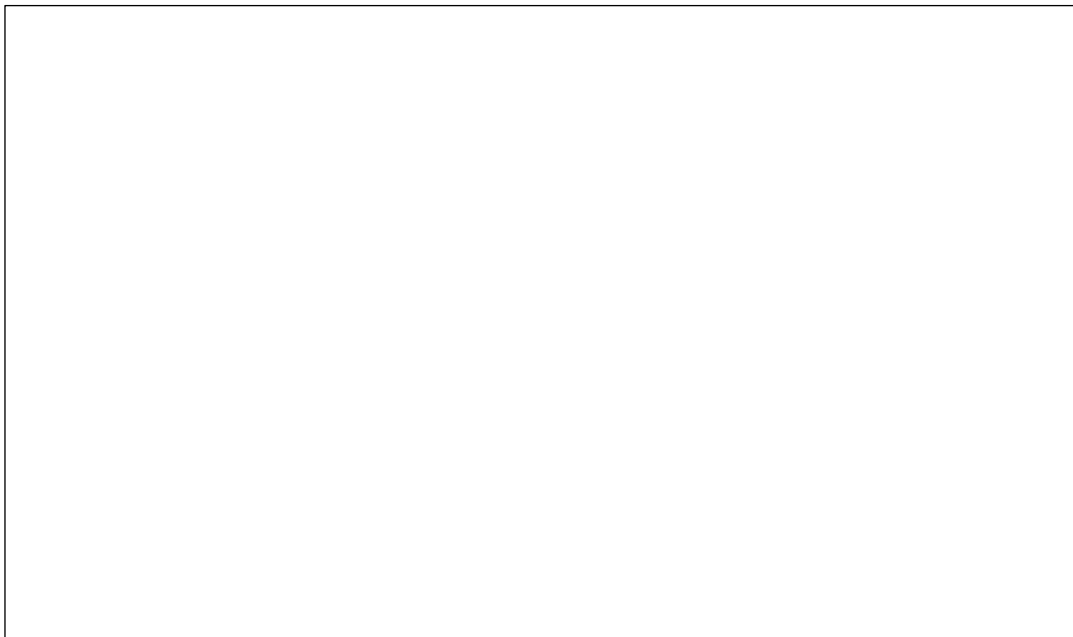
Hva synes du Maria/Per burde gjort i filmen? Forklarer og begrunn.

Hvorfor tror du Maria/Per ikke gjorde noe og bare satt der da hun/han ble mobbet?

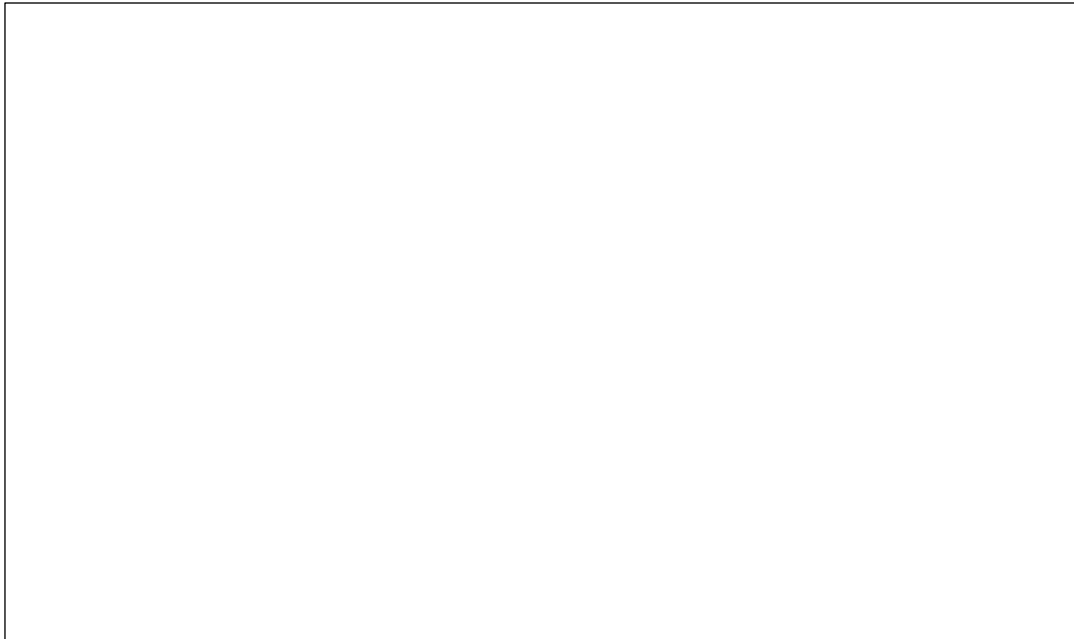


Spørsmålet om de andre i klassen:

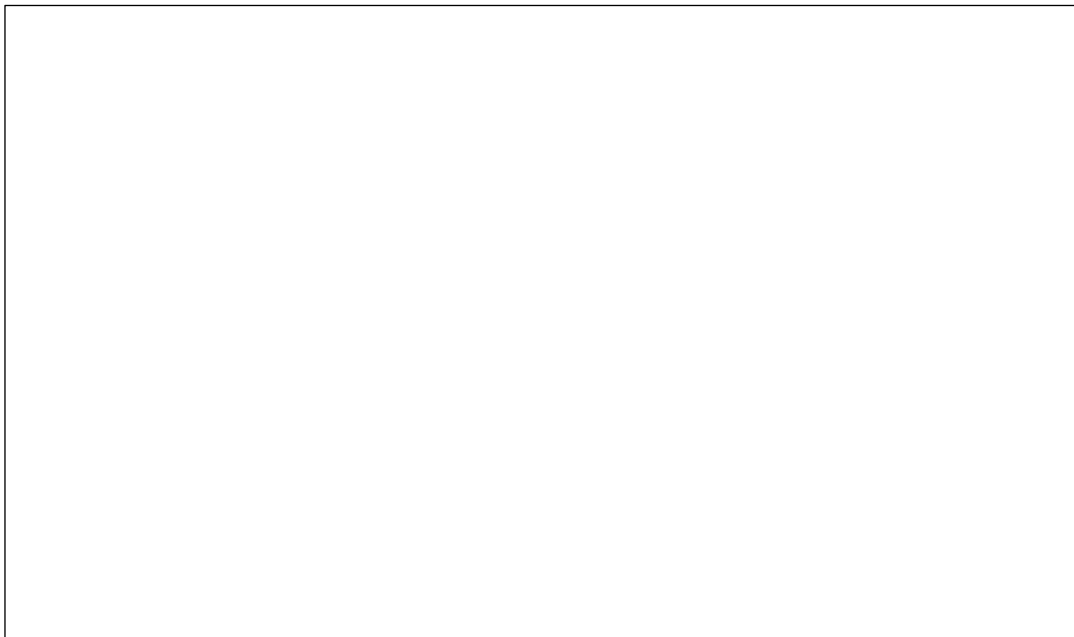
Hvorfor tror du ingen av de andre elevene sier noe når Maria/Per blir mobbet?



Hva tror du de andre i klassen tenker eller føler når de ser at Maria/Per blir mobbet?



La oss si at Maria har vært slem mot deg før, ville du da prøvd å stoppe at hun ble mobbet? Hvorfor/hvorfor ikke?

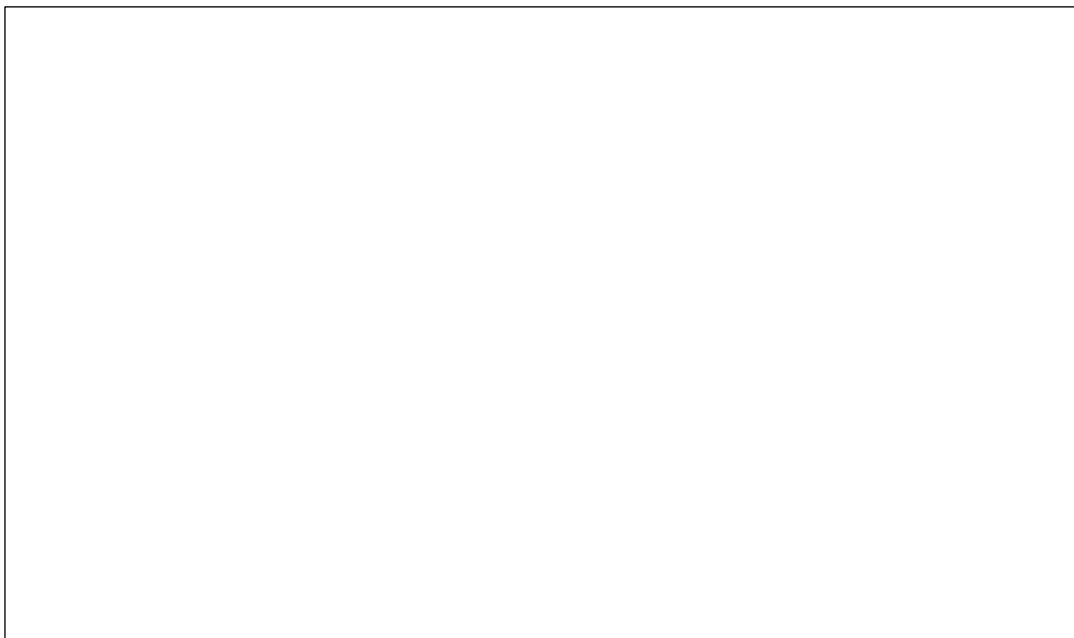


Spørsmål om læreren:

Hvordan synes du læreren handler i filmen? Forklar og begrunn.



Hvis du hadde vært lærer i denne klassen hva ville du gjort?



Oppgaver til VR-opplegg

Du skal nå svare på noen oppgaver til filmen du har sett. Les oppgavene nøye og svar så godt du kan.

Hva skjedde i videoen og hva handler videoen om? Skriv minst fem setninger.

Velg ut en situasjon:

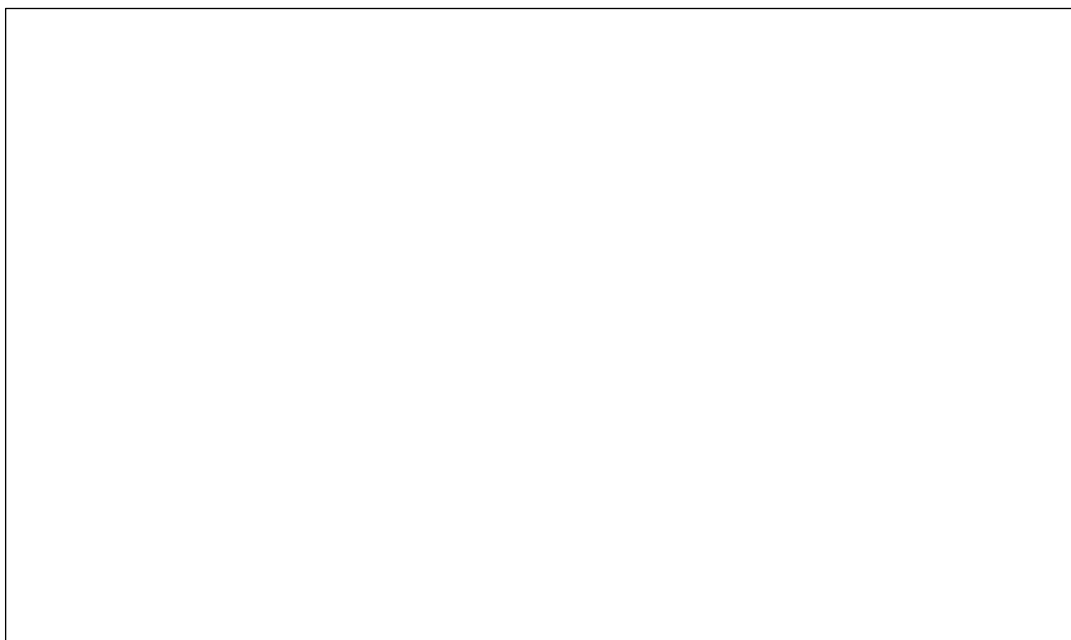
I filmen skjer det mange ting. Velg ut en situasjon, forklar og beskriv hva du ser og hva du tenker/føler.

Spørsmål om Iben:

Tenk at du er Iben. Du har akkurat kommet hjem fra skolen. Skriv en dagbok om hva du tror hen følte denne dagen. Skriv minst fem setninger.

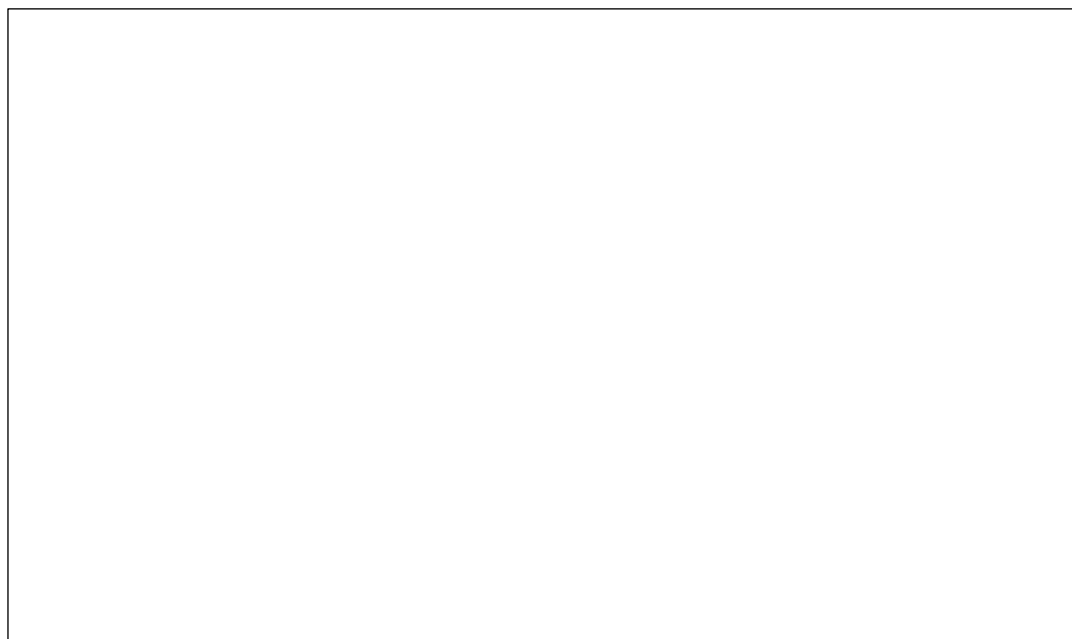
Hva synes du Iben burde gjort i filmen? Forklarer og begrunn.

Hvorfor tror du Iben ikke gjorde noe og bare satt der da hen ble mobbet?

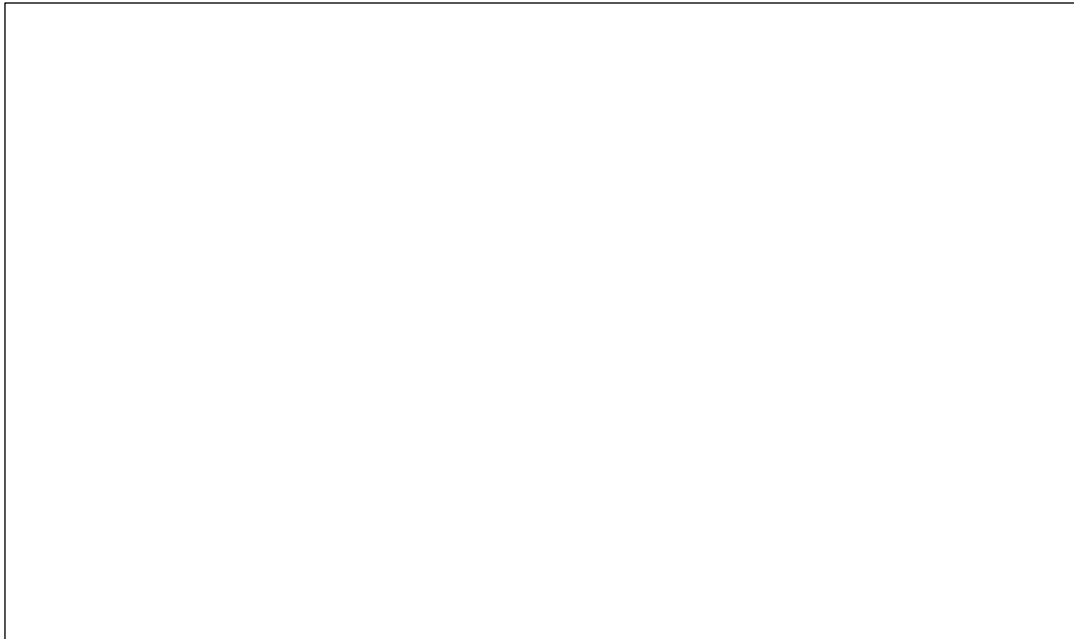


Spørsmålet om de andre i klassen:

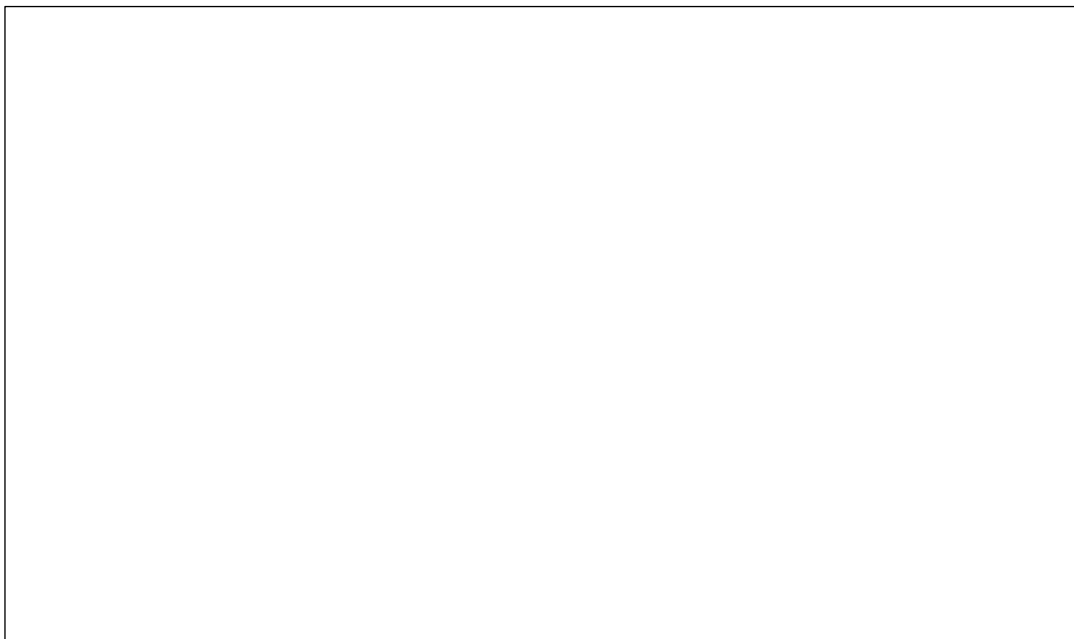
Hvorfor tror du ingen av de andre elevene sier noe når Iben blir mobbet?



Hva tror du de andre i klassen tenker eller føler når de ser at Iben blir mobbet?



**La oss si at Iben har vært slem mot deg før, ville du da prøvd å stoppe at hen ble mobbet?
Hvorfor/hvorfor ikke?**

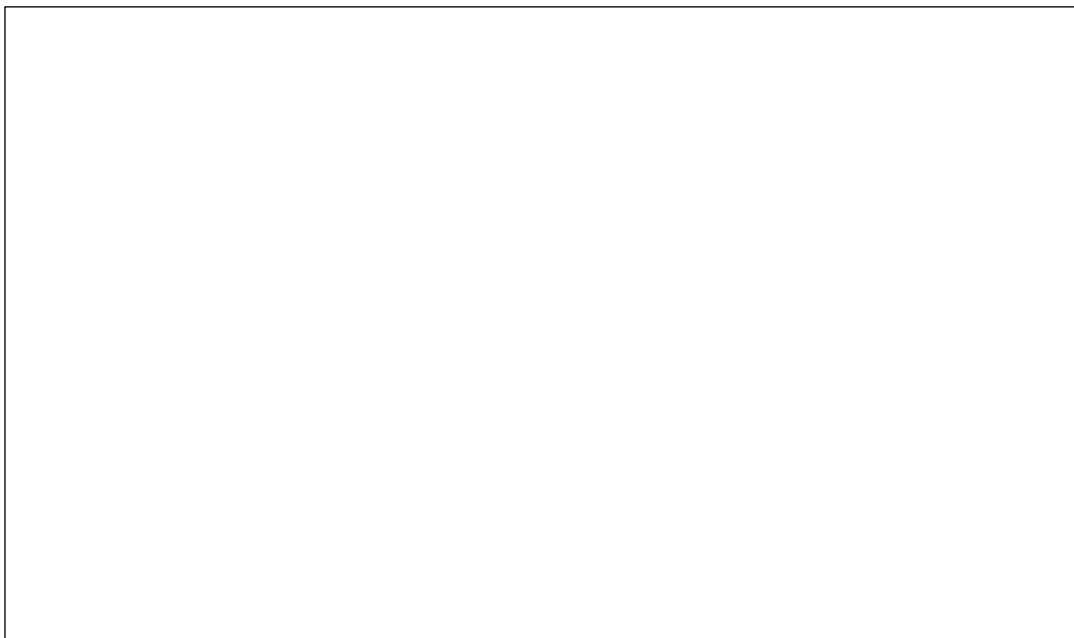


Spørsmål om læreren:

Hvordan synes du læreren handler i filmen? Forklar og begrunn.



Hvis du hadde vært lærer i denne klassen hva ville du gjort?



Intervjuguide

Intro:

- Jeg gjør opptak, men det er bare jeg som har tilgang på opptaket. Jeg er ikke interessert i hvem som sier hva.
- Lærer har sendt mer informasjon til foreldre og foresatte.
- Ingen rett og feil svar. Snakk fritt. Dette er kun mellom meg og dere.
- Jeg er interessert i hva dere tenker og mener.
- Gjør et tegn hvis dere vil si noe.
- Noen spørsmål før vi starter?
- Da starter vi opptaket.

Intro: tullespørsmål for å starte samtalen:

- Hva spiste dere til frokost i dag?

Generelt om selve opplegget

- Hva synes dere om undervisningen?
- Hvordan var det å bruke VR-brillene?
 - o Opplevde dere noen utfordringer når dere brukte brillene?
- Forstod dere hva som skjedde i videoen?
- hvordan var det å svare på spørsmålene?
 - o Tid, vanskelig?

Kognitivt

- Hva er etikk? (hjelp til her)
- Er det noe som dukker opp i videoen som er etisk?
- Handler denne videoen om det som rett og galt?
 - o Eksempler fra videoen?

Emosjonelt

- Hva følte dere da dere så videoen?
 - o Støtte spørsmål: ulike emosjoner – ble du trist, vondt i magen, sint, lei deg osv.
- Hvordan var det å være Maria/Per/Iben?
- Følte du at du var Maria/Per/Iben?
- Hva tror dere de andre i klassen tenker om deg?

Handling

- Hvis det som skjedde i videoen, skjer med deg i morgen hva ville du gjort da?
- Fikk dere lyst til å gjøre noe når dere så videoen?
 - o I etterkant av videoen?
 - o Støtte spørsmål: For eksempel si ifra, bli voldelig? Rope?
 - o Noen spesifikke situasjoner?
 - Hvor dere hadde ekstra lyst til å gjøre noe

- Fikk dere lyst til å gjøre noe når dere så at de snakket stygt?
 - Eller når dere så noe skje i filmen?
- Hvis dette hadde vært i deres egen klasse, ville dere gjort noe?
 - I så fall hva?

Avslutning

- Noe dere vil legge til på slutten?

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Navn på elev (klippes bort):

Vil du delta i forskningsprosjektet

”RomForsk: Utforskende læring med virtuelle rom i religions- og etikkundervisningen”?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å undersøke hvorvidt og hvordan bruk VR (både på desktop/nettbrett og med enkle briller med mobil) kan bidra til læring i *KRLE* og etikkundervisningen.

Formål

Prosjektet vil undersøke og evaluere den pedagogiske verdien ved bruk av VR-teknologi (Virtual reality), nærmere bestemt 360-graders bilder og videoer, i *KRLE*. Virtuelle læringsressurser er svært nye, og ved deltagelse vil skolen være den første til å bidra til forskning på VR i *KRLE*-faget. Hovedmålet med forskning er å undersøke om et undervisningsopplegg med bruk av VR-teknologi kan være med på å fremme etiske kompetanser hos elevene. Etikk har en sentral plass i den nye læreplanen for *KRLE*-faget og etisk refleksjon står også som et eget kjerneelement. I prosjektet vil det bli brukt en video fra Youtube ([mobbing⁴](https://www.youtube.com/watch?v=Sxd2gTWUA_k&t=1s)) med mobbing som tema. Det skal forskes på hvordan og i hvilken grad slike ressurser kan kobles til læringsaktiviteter som fremmer etiske kompetanser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet ved masterstudent Simon Simchai Hansen
OsloMet ved førsteamanuensis Knut Aukland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet forskes det på elever på ulike trinn, inkludert på 6. og 7. trinn. Hele klassen har fått forespørsel om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoder som brukes i prosjektet er å observere undervisning, samle inn anonymiserte elevtekster og gjøre gruppeintervju med lydopptager. Som en del av undervisningen vil elevene få prøve VR-briller og gjøre noen refleksjonsoppgaver i etterkant som samles inn anonymt og brukes innad i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren.

⁴ https://www.youtube.com/watch?v=Sxd2gTWUA_k&t=1s

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene vi innhenter om deg vil være navn på elev og underskrift hvis du ønsker å la delta i undersøkelsen. Disse opplysningene skal ikke kobles til elevoppgaver, observasjoner eller intervju – vi er ikke interessert i enkelte elever eller hvem som sier hva, men hvordan undervisningen fungerer i klassen. I spørreundersøkelser og observasjoner vil deltagere anonymiseres. Til spørreundersøkelser bruker vi Nettskjema som har sikker lagring (for mer info se <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/?chatbot>). Ved bruk av lydopptak vil opptaket oppbevares på eksternminnepinne eller sikker lagringstjeneste, og kun på datamaskin med nettilgang etter at stemmen er endret slik at du ikke kan identifiseres ved hjelp av lyd. Ved lydopptak bruker vi enten diktafon eller appen Nettskjema-diktafon (se nettskjema over).

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/den du er foresatt for,
- å få rettet personopplysninger om deg/den du er foresatt for,
- få slettet personopplysninger om deg/den du er foresatt for,
- få utlevert en kopi av deres personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet vil NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdere at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. NSD godkjenning vil søkes omgående. Hvis prosjektet ikke godkjennes vil all innsamlet data elimineres.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet ved masterstudent Simon Simchai Hansen (s324933@oslomet.no)
- Oslomet ved Knut Aukland (knutau@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (OsloMet).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Simon Simchai Hansen
Masterstudent

Knut Aukland

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *RomForsk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At den jeg er foresatt for deltar i studien med observasjon, anonymiserte elevoppgaver og lydopptak.

Jeg samtykker til at disse opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 21.12.2023

(Signert av foresatt, dato)

Figurliste

Figur 1 –To former for VR-teknologi utviklet av Knut Aukland, leder for RomForsk.	4
Figur 2 - Modell for etiske kompetanser utviklet av meg selv, med inspirasjon fra Eidhamar et al. (2007) og Narvaez og Bock (2014).....	15
Figur 3 - Utklipp av introen på 360-video ressurs.	19
Figur 4 - Utklipp fra 360-ressurs på Youtube. Viser en av mobberne elevene møter i filmen. Dette er det eleven ser om hen ser rett fram.....	20
Figur 5 - Det eleven ser til høyre for seg i klasserommet.	21
Figur 6 – Hva eleven ser til venstre for seg i klasserommet.	21
Figur 7 – Hva eleven ser bak seg i videoen.	22
Figur 8 – Utklipp fra oppgavene brukt i Intervensjon1	23
Figur 9 - Utklipp fra oppgavene brukt i Intervensjon2	24
Figur 10 – Didaktisk relasjonsmodell	25
Figur 11 - Oppskrift på bruk av brillene.	26
Figur 12 - Fortelling, Intervensjon1	27
Figur 13 - Fortelling, Intervensjon2	27
Figur 14 - Den første kodeboken. Til venstre ser man kodeboken. I midten ser man et hierarkisk kart av omfanget kodene er brukt.....	32
Figur 15 - Den siste ferdigutviklede kodeboken fra andre runde med analyse.	33
Figur 16 - Presentasjon av datamaterialet og informanter	37
Figur 17 – Tematisk hierarkisk kart.....	38
Figur 18 - Forslag til ny versjon av modell for etiske kompetanser med funn fra denne masteroppgaven.	63