



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-HØST1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-09-2022 09:00	Termin:	2022 HØST1
Sluttdato:	15-09-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2022 HØST1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	352
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29124
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen

Teacher`s interpretation of digital citizenship in the new curriculum

Margrethe Hufthammer

Kandidatnummer: 352

Master Grunnskolelærer 5-10

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)/Institutt for pedagogikk, samfunnsfag og religion/GLU 5-10

Veileder: Monica Skaten

15.09.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

Sammendrag

I løpet av høsten 2020 ble vi presentert for den nye læreplanen på Høgskolen ved Vestlandet av våre forelesere, herunder ble det benyttet noen undervisningsøkter hvor fokus var de ulike delene i den nye læreplanen. Den nye læreplanen legger blant annet mer opp til at fagene skal ha et tverrfaglig samarbeid. I tillegg til de muntlige-, skrivende-, og leseferdigheter, har ferdigheten «digitale ferdigheter» også fått en sentral plass i alle fag. I løpet av høsten 2020 skrev jeg en semesteroppgave om medborgerskapet. Derifra fattet jeg en betydelig interesse for begrepet som viste seg å være et særdeles omfattende begrep, med mange ulike betydninger som ikke er entydig definert. Videre inn på temaet om digitalt medborgerskap som per i dag svært begrenset/minimalt med forskning og teori på norsk, noe jeg derfor ønsket å se mer på. Jeg ønsket også å se hvordan andre lærere i den norske skolen tolker begrepet som nå har fått en plass i den nye læreplanen. Problemstillingen for denne oppgaven er: «**Hva er lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen?**»

Om vi setter søkelys på samfunnsfaget skal denne nye «digitale ferdigheten» føre frem til at elevene oppnår et digitalt medborgerskap i samfunnet, uten at dette er tydelig definert med tanke på betydning eller forståelse. De digitale ferdighetene er noe som er forsterket i alle fag, men det digitale medborgerskapet er noe samfunnsfaget har fått hovedansvar for. Ettersom at samfunnsfaget har fått et overordnet ansvar for å utdanne digitale medborgere stilte jeg meg selv mange spørsmål, og ble veldig undrende til betydningen av dette nye begrepet «digitalt medborgerskap», og det økte ansvaret innenfor digitalisering. Jeg ønsker derfor å belyse mer rundt dette, da dette helt tydelig kommer til å bli en stor del av min egen undervisning.

Opgaven bygger på kvalitative dybdeintervju av 3 samfunnsfagslærere ved 2 ulike ungdomsskoler i Vestland fylkeskommune. Empirien for denne oppgaven er samlet inn gjennom en lydopptaker, og transkribert, før analysedelen har ført frem til en samlet drøfting av funn sett opp imot diskutert teori. Denne oppgaven utforsker hvilke tanker og tolkninger norske lærere har til begrepet «digitalt medborgerskap» i læreplanen. Og hva deres tanker og tolkninger er rundt informasjons og kommunikasjonsteknologi, digitale ressurser, medborgerskap og digitalt medborgerskap. Oppgavens funn gir inntrykk av en manglende enighet av lærernes tolkning og forståelse av begrepet digitalt medborgerskap. Det fremkommer også fra funn at det er usikkerhet rundt hva som skal vektlegges i det digitale medborgerskapet, er det medborgerskaps-delen eller informasjons- og kommunikasjonsteknologi, og hvordan den digitale ferdigheten skal kompetanse måles. I tillegg fremkommer viktige funn fra informantene om at, et kunnskapsløft og kursing i digitale ferdigheter og tilrettelagte undervisningsopplegg i samfunnsfaget er et sterkt ønske.

Abstract

During autumn 2020, we were presented with the new curriculum at Høgskolen ved Vestlandet by our teachers, including some teaching sessions where the focus was on the various parts of the new curriculum. Among other things, the new curriculum makes more provision for the subjects to have interdisciplinary collaboration. In addition to oral, written and reading skills, the skill "digital skills" has also been given a central place in all subjects. During autumn 2020, I wrote a term paper on citizenship. From there I developed a significant interest of the term, which turned out to be a particularly comprehensive term, with many different meanings that are not clearly defined. Moving on to the topic of digital citizenship, which as of today has very limited/minimal research and theory in Norwegian, something I therefore wanted to look into more. I also wanted to see how other teachers in Norwegian schools interpret the term, which has now found a place in the new curriculum. The problem for this assignment is: **"What is the teachers' interpretation of digital citizenship in the new curriculum?"**

If we focus on social studies, this new "digital skill" should lead to students achieving digital citizenship in society, without this being clearly defined in terms of meaning or understanding. Digital skills are something that are reinforced in all subjects, but digital citizenship is something that the social sciences have been given primary responsibility for. As social studies have been given an overall responsibility for educating digital citizens, I asked myself many questions, and became very curious about the meaning of this new term "digital citizenship", and the increased responsibility within digitalisation. I therefore want to shed light on this, as this is clearly going to be a large part of my own teaching.

This master thesis is based on qualitative in-depth interviews of 3 social studies teachers at 2 different secondary schools in Vestland county municipality. The experience for this thesis has been collected through an audio recorder, and transcribed, before the analysis part has led to an overall discussion of findings compared to discussed theory. This thesis explores the thoughts and interpretations Norwegian teachers have of the term "digital citizenship" in the curriculum. And what their thoughts and interpretations are around information and communication technology, digital resources, citizenship and digital citizenship. The findings from my informants give the impression of a lack of agreement on the teachers' interpretation and understanding of the concept of digital citizenship. It also emerges from the findings that there is uncertainty about what should be emphasized in digital citizenship, is it the citizenship part or information and communication technology, and how the digital skill competence is to be measured. In addition, important findings

emerge from the informants that increased knowledge and courses in digital skills and adapted teaching plans in the social sciences are a strong desire.

Forord

Jeg vil gjerne få takke veilederen min Monica Skaten – førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høyskolen på Vestlandet. Da det viste seg vanskelig å få fatt i informanter til denne masteren har hun også inspirert meg til å fokusere på andre vesentlige forhold for oppgaveskrivingen. Videre vil jeg også få rettet en spesiell takk til mine 3 informanter, som har gitt meg verdifull med informasjon og funn for å kunne skrive en god oppgave, og for å kaste et lys mot et nytt begrep i den nye læreplanen for samfunnsfag. Det har ikke vært en lett prosess, men prosessen for dette arbeidet har vært veldig lærerik for meg og jeg har fått oppleve og utføre ting jeg ellers ikke hadde gjort.

Jeg ønsker også å rette en stor takk mot familie, venner, samboer og medstudenter som har kommet med gode tilbakemeldinger og god motivasjon når dagene har blitt lange for å sikre progresjon og forsøke å nå tidsfrister.

Margrethe Hufthammer

Stavanger 17.08.2022

Innhold

Sammendrag	III
Abstract	V
Forord	VII
1.0 Innledning	1
1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt	1
1.2 Avgrensing	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3.1 Presentasjon av problemstilling	2
1.3.2 Presentasjon av forskningsspørsmål	3
2.0 Begrepsavklaring og policy dokument	5
2.1 Medborgerskap	5
2.2 Digital kompetanse.....	5
2.3 Digitalt medborgerskap	6
3.0 Læreplanverket 2020	7
3.1 NOU	7
3.2 SAF01-04	8
3.2.1 Fagets relevans og sentrale verdier.....	8
3.2.2 Kjerneelement	8
3.2.3 Tverrfaglige temaer	10
3.2.4 Grunnleggende ferdigheter.....	10
3.3 LPfDK (Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse).....	11
4.0 Teori	14
4.1 Digitale innfødte.....	14
4.2 Hva er medborgerskap?	14
4.2.1 Opplæring av medborgerskap.....	15
4.3 Digital kompetanse.....	17
4.3.1 Multitasking i skolehverdagen	20

4.3.2 Inside-out	21
4.3.3 Outside-in	21
4.4 Digitalt medborgerskap	22
4.4.1 Den radikale digitale medborgeren	22
4.4.2 4 komponenter for digitalt medborgerskap	23
4.4.2 Mike Ribble`s kriterier for digitalt medborgerskap	25
4.4.3 Den digitale medborgeren i et digitalisert samfunn	27
4.4.3.1 Den digitale baksiden av informasjonshåndtering	28
4.4.3.2 Mediemyndig i en digital verden	29
4.5 Politisk deltakelse i et digitalt samfunn	30
4.7 Sosiokulturell læringsteori og klasseledelse	31
5.0 Metode og design	33
5.1 Kvalitativ metode	33
5.1.1 Dybdeintervju	34
5.1.2 Utvalg	36
5.2 utfordringer med metoden	37
5.3 Validitet og reliabilitet	39
5.4 Etske omsyn	39
6.0 Analyse og diskusjon	41
6.1 Presentasjon av funn	41
6.2 Erfaringer og meninger om informasjons- og kommunikasjonsteknologi og digitale ressurser	42
6.2.1 Ressursbruken i undervisningen	44
6.3 Lærernes kompetanseoppfatning av digitale ferdigheter?	46
6.3.1 Hva elevene egentlig gjør på pc-en når læreren ikke ser på	47
6.4 Hvordan tolker lærerne begrepet «Medborgerskap»	49
6.5 Hva er «Digitalt medborgerskap»?	50
6.5.1 Er det mangel på kunnskap om dette blant lærerne	54
7.0 Konklusjon	56
8.0 Referanseliste	58
9.0 Vedlegg	66

9.1 Vedlegg 1 – intervjuguide	66
9.2 Vedlegg 2 – NSD Godkjenning	69
9.3 Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	72

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon til tema og forskningsfelt

Dagens internettaktiviteter har påvirket menneskets tenkemåte, måten man kommuniserer med andre og måten man deltar i samfunnet (DiMaggio m.fl. 2001; Dutton, 2005; Glassmann, 2012a; Parfrey & Gasser, 2013). Grensen mellom online og offline er blitt mer flytende, og har gjort at man må se internett på en ny måte, for å påvirke og forstå unge individer og deres deltakelse i samfunnet (Banaji & Buckingham, 2013; Blevins, LeCompte, & Wells, 2013; Crowe, 2006; Choi, 2016, s. 566).

Mediehverdagen vi lever i, krever digital kompetanse, og et aktivt medborgerskap krever digital kompetanse. Dagens ungdom i dag bruker mange timer på sosiale medier, og de sosiale mediene blir mer og mer brukt for å kunne nå ut til dagens unge medborgere. Natt til 24. Februar 2022 valgte Russland å erklære krig mot Ukraina etter mange anspente år. Senere har det kommet ut via media at det ukrainske folk ikke hadde tiltro til krigserklæringen, fordi tilsvarende krigsmeldinger har vært varslet gjennom media flere ganger tidligere. Blant annet har den anspente stemningen mellom Ukraina og Russland blitt omtalt som å rope «ulv-ulv», uten at «ulven kommer», og når den 24. Februar 2022 kom, var det derfor mange ukrainere som ikke lengre hadde tillit til myndighetene som nå ba befolkningen om å søke ly i bomberom (Kleiven, 2022).

Dette er et eksempel på hva medier kan gjøre med et folk som har levd såpass lenge på frykt, at frykten kan ha blitt omgjort til ingenting eller passivitet. Derimot, ser vi på Russland og deres representasjon av krigen gjennom media, er den en annen. Vestlige medier har stengt ned mange russiske digitale plattformer, slik at de ikke kan dele sine syn med resten av verden, og Russland har også stengt ned vestlige medier slik at Russlands innbyggere ikke får vite noe informasjon ifra vestlige land. Svært mange russere får kun presentert det narrative president Putin og hans maktapparat velger å vise. Det har slik sett kommet frem i vestlige medier at unge russere ikke ønsker denne krigen, og at de eldre russiske innbyggerne i landet tror det Russland og Ukraina går igjennom nå ikke er selvforskyldt, men at Ukraina gikk imot Russland (Kruse, 2022).

Ser vi på dagens verdensbilde kunne ikke digitalt medborgerskap være mer aktuelt enn akkurat i denne konflikten. Her får den norske skolen et mulighetsrom for å sette fokus på den digitale kompetansen, ettersom at det digitale er blitt en stor del av den nye læreplanen i samfunnsfag. Den nye læreplanen legger blant annet opp til at fagene i større grad skal ha et tverrfaglig samarbeid. I tillegg til det tverrfaglige er det også kommet inn **en** ny grunnleggende ferdighet i alle fag. I tillegg til de muntlige-, skrivende- og leseferdigheter, har ferdigheten «digitale ferdigheter» fått en sentral plass i alle fag. Om vi setter søkelys på samfunnsfaget, skal denne nye

digitale ferdigheten føre frem til at elevene oppnår et digitalt medborgerskap i samfunnet, uten at dette heller er spesifisert med tanke på hva dette begrepet skal bety for undervisningen.

«Samfunnsfag har eit særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgarskap.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s, 5)

Samfunnsfaget står dermed med et overordnet ansvar for å gi elevene grunnlag til å utvikle ikke bare digitale ferdigheter, men også et digitalt medborgerskap. Innhold og forståelse av hva som legges i en «digital medborger», og hvordan skal jeg som nyutdannet lærer skal være sikker på at dette er noe elevene mine har tilstrekkelige ferdigheter om etter endt grunnskoleutdanning blir da sentralt. Videre også hvordan kan elevenes kunnskap om det digitale vurderes som lav, middels og høy? Dette er spørsmål som er en viktig del for å danne bilde av hva denne masteren omhandler videre, og hva som skapte undring for tematikken i utgangspunktet.

1.2 Avgrensing

Min masteroppgave er strukturert på følgende måte. Jeg har først tatt for meg introduksjonen for det aktuelle temaet og det aktuelle forskningsfeltet jeg ønsker å fordype meg i kapittel 1. Deretter i kapittel 2, skal jeg komme med en begrepsavklaring som blir sentral for å forstå hvordan jeg tolker den nye læreplanen i samfunnsfag. Kapittel 3 vil inneholde sentrale dokumenter jeg som lærer er forpliktet å forholde meg til i utdanningen. I kapittel 4 vil teori både fra det norske forskningsfeltet, men også fra det engelske forskningsfeltet bli presentert, før jeg i kapittel 5 introduserer og diskuterer den aktuelle metoden jeg har brukt for datainnsamling. Deretter i kapittel 6 blir funn, analysert og drøftet opp mot teori fra kapittel 4 hvor jeg besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, før det til slutt kommer en konklusjon i kapittel 7 av masteroppgaven.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

1.3.1 Presentasjon av problemstilling

I denne masteren ønsker jeg å se nærmere på de digitale ferdighetene og det digitale medborgerskapet som er en integrert del av læreplanen LK20. Min problemstilling ser slik ut:

«Hva er lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen?»

Jeg ønsker med denne problemstillingen å henvise meg til et utvalg lærere i ungdomsskolen. Begrepet «digitale medborgere» er et nytt begrep i læreplanen, og hvor samfunnsfaglærere har fått et ansvar for at elevene etter 10-ende klasse utgår som digitale medborgere. Jeg ønsker derfor med

denne masteren å se på lærernes perspektiv når det kommer til digitale hjelpemidler, digitale ressurser i undervisningen, medborgerskap og digitalt medborgerskap.

1.3.2 Presentasjon av forskningsspørsmål

Ettersom at problemstillingen min er en ganske omfattende. Ble det viktig å konkretisere problemstillingen med noen forskningsspørsmål som skal være med på å hjelpe meg selv til å kunne besvare problemstillingen på en tilfredsstillende måte. Disse forskningsspørsmålene ble laget med den grunnleggende ferdigheten «Digitale ferdigheter», i bakhodet.

1. Hvordan kan elevenes digitale ferdigheter måles?
2. Hvordan forstår lærere begrepet digitalt medborgerskap?
3. Hvordan forstår lærere i dagens skoler, digitale verktøy og ressurser?

Spørsmål 1. tenkte jeg tidlig på ettersom at leseferdighetene blant annet måles i hvor mange ord i minuttet en klarer å lese og forstå. Hvordan kan da de digitale ferdighetene måles. Skal de digitale ferdighetene måles og settes opp på en kunnskapsskala hvor elevene plasseres ut ifra om de har lav-, middels-, eller høy måloppnåelse? Eller hvordan skal man vite om undervisningen man legger til rette, sørger for at elevene har tilstrekkelig med digitale ferdigheter, og hva er disse digitale ferdighetene. Skal et fag ha hovedansvaret, eller er dette noe som skal fordeles utover fag, eller jobbes med i tverrfaglige opplegg? Sitter alle lærerne med samme oppfatning for hvordan dette målet skal oppnås, eller sitter lærerne med en lik undring som meg selv?

Spørsmål 2. kommer fra at jeg ønsker å vite hvilken kunnskap lærere sitter med når det kommer til dette nye begrepet digitalt medborgerskap, og hvordan de eventuelt har kommet frem til den tolkningen de selv har. Er det felles for hele skolen hvor ledelsen har definert begrepet, er det individuelt for hver lærer, eller er det manglende kunnskap hvor man bruker mye tid på å prøve og feile. Er dette kunnskap lærere har opparbeidet seg gjennom jobben som lærer. Har dette blitt reflektert og diskutert i den nye læreplanen? Eller er lærerne like undrende som meg selv om hva som egentlig underbygger det nye begrepet i læreplanen.

Spørsmål 3. kommer fra at dagens skoler blir mer og mer digitaliserte. Flere skoler tar nå i bruk digitale bøker som erstatter de fysiske læremidlene. Har dette gjort lærerhverdagen for både lærer og elev enklere? Word er også en programvare som stadig brukes mer og mer i skolen i stedet for

vanlige skrivebøker. Har dette noe å si for elevene eller lærerne, i og med at de ikke får skrive med egen håndskrift i bøkene? Og klarer lærerne å henge med på den teknologiske utviklingen av nye digitale hjelpemidler og ressurser, eller er dette noe en burde fått mer kunnskap om?

2.0 Begrepsavklaring og policy dokument

I denne delen av masteren ønsker jeg å komme med begrepsavklaringene som er sentrale for å ha en forståelse for senere i oppgaven. Disse begrepsavklaringene er med på å danne grunnlaget for videre diskusjon av teorien som fremstilles i kapittel 4. I denne masteren er det «digitalt medborgerskap» som utforskes, men for å forstå dette begrepet mener jeg at det også burde komme en avklaring på begrepet «medborgerskap», «digital kompetanse» og til slutt «digitalt medborgerskap» sett i lys av disse to andre begrepene. Konteksten for begrepene og deres teoretiske implikasjoner blir diskutert i kapittel 4.

2.1 Medborgerskap

Det norske begrepet «medborger» har mange forklaringer, og på engelsk kalles dette forskningsfeltet «Citizenship education». Dette er et veldig stort forskningsfelt som kan være krevende å forstå ettersom forskningsfeltet opprettholder alt fra kunnskap, holdninger og disposisjoner i samfunnsborgerskapet (Børhaug, 2017, s. 14; Skaten, 2020, s. 244).

I den norske skolen har medborgerskapsbegrepet blitt en mer fremtredende og naturlig utvikling av elevenes utvikling i skolehverdagen. Medborgerskapsbegrepet omfatter blant annet kunnskap om hvordan man skal utføre sin rolle i samfunnet i henhold til de normer og forventninger, og at man skal ha en felles forståelse gjennom hva som ligger i deltakelsen (Børhaug, 2007, s. 14; Skaten, 2020, s. 245-246). Medborgerskapet kan læres på flere ulike måter, og det finnes også flere fremstillinger av ulike typer medborgere i samfunnet. Samfunnet er satt sammen av en befolkning hvor alle er en del av et samfunn. I dette samfunnet finnes det medborgere som enten har høy interesse for hva som skjer i samfunnet, eller de som heller velger å delta på avstand, noe som også burde være greit (Westheimer & Kahne, 2004, s. 20; NOU, 2011, s. 39). Medborgerskapet dannes ved noen grunnleggende ferdigheter og verdigrunnlag (Børhaug, 2007; Colby & Ehrlich, 2000) som må ligge til grunn, og gjennom medborgerskapsopplæringen på skolen legger man til rette for hvordan elevene kan oppfatte begrepet selv, og gjøre dem til kritisk og aktive medborgere av samfunnet (Stray, 2011; Skaten, 2020, s. 245-246).

2.2 Digital kompetanse

Skolen skal i dag utdanne og bidra til å sikre dugelige og engasjerte samfunnsborgere som skal videreutvikle demokratiet. Læreplanverket 2020 setter kritisk tenkning, skaperglede, engasjement og utforskertrang som sentrale deler, både i overordnet del, men også generelt i de

ulike fagenes kompetansemål (Arstorp, 2020, s. 19). Ser man deretter på den digitale kompetansen, som også kan kalles informasjons- og kommunikasjonsteknologiske (IKT) ferdigheter (Regjeringen, 2017), så omhandler denne mer enn bare å bruke de digitale ressursene man i dag får utdelt på skolene. Den omhandler blant annet kunnskaper om informasjonshåndtering, søk, deling og danne seg en refleksjon over ting man leser på nettet, som må sees på gjennom en progresjon gjennom hele skoleløpet. Disse ferdighetene er en forutsetning for å lykkes i utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3 Digitalt medborgerskap

Det finnes mye forskning på «medborgerskap», men etter at begrepet «digitalt medborgerskap» ble implementert i den nye læreplanen, er forskningen betydelig mindre på dette. Når forskningen er så betydelig mindre på et begrep som kan ha mange ulike betydninger, blir det viktig for nettopp min oppgave å definere hva jeg legger i dette begrepet, og hvordan det kan videreføres. Det digitale medborgerskapet kan vi se på som en sammensetning av medborgerskapet og den digitale kompetansen. Altså det digitale medborgerskapet skal inneholde de holdninger og verdier fra medborgerskapet, og sammen med den digitale informasjons- og kommunikasjonsteknologiske kompetansen, skal disse føre til et aktivt digitalt medborgerskap i andre digitale kanaler og arenaer. Det digitale medborgerskapet i samfunnsfaget må derfor omhandle mer enn bare de digitale ferdighetene, men heller hvordan man kan delta aktivt i samfunnet gjennom bruk av digitale ferdigheter (Skaten, 2020, s. 260).

3.0 Læreplanverket 2020

3.1 NOU

Regjeringen samlet i 2011 et utvalg av mennesker som skulle være med på å vise hvorfor de digitale ferdighetene og det digitale medborgerskapet burde spille en stor rolle i den nye læreplanen. De kommer med flere argumenter på hvorfor elevene bør få inngående kunnskap i digitale ferdigheter, og dermed også at disse digitale ferdighetene er med på å gjøre elevene om til digitale medborgere. Blant annet betyr det digitale medborgerskapet at elevene er bevisst om at man også er en samfunnsborger på nettet. Utvalget presenterer også nettsamfunnet elevene «bor» i som en ny infrastruktur. Denne strukturen har både en direkte politisk funksjon og en indirekte politisk funksjon. Den politiske funksjonen går ut på at politikken i offentligheten blir en arena for samfunnsdebatt, som mange av de unge ikke velger å delta i. Den indirekte funksjonen løfter derimot frem den politiske handlingen på andre arena, nemlig via ulike typer for mobilisering via for eksempel, Facebook-grupper/arrangement, hashtagger på Instagram (#Blacklivesmatter) eller ulike arrangement (streik for klima) (NOU, 2011, s. 74-76). En annen fremstilling fra NOU viser til at unge sosiale medborgere under 26 år, unngår deltakelse i samfunnet fordi «politikk»-begrepet oppfattes med det partipolitiske spillet, som for mange unge kan virke uinteressant og kjedelig, mens de heller deltar og engasjerer seg i andre aktuelle saker som ikke er preget av det partipolitiske (NOU, 2011, s. 45). Facebook aktiviteten knyttet til det politiske eller samfunnsrettete grupper tilknyttet medborgerskapet er interessant ettersom at det viser seg at unge medborgere (16-19 år), har lettere for delta på denne arenaen enn andre mediebrukere som er 20-26 år (NOU, 2011, s. 53-54). Det er disse unge medborgerne som har lettere for å ta i bruk de digitale arenaer, som også kan kalles «digitalt innfødte» (NOU, 2011, s. 75).

En undersøkelse av 9. klassingers demokratiforståelse gjort av ICCS fant ut at norske elever har et høyt kunnskapsnivå og forståelse om demokrati, men at de ikke ønsker å delta i de demokratiske prosessene i samfunnet (Ødegård og Svagård, 2018; Skaten, 2020; Eriksen, 2018). Dette viser også studien utvalget til regjering henviser til Rye & Rye, 2011. Her viser elevenes engasjement over internett at de lærer mye og får med seg mye relevant og sann info som de gjerne bruker i diskusjoner med personlige og hverdagslige arena med familie og venner. Derimot viser forskningen at elevene ikke ønsker å delta i andre innflytelseskanaler som medlemskap i organisasjoner. Mye her kan også stamme fra anonymiteten elevene er vokst opp med, ofte læres vi ved at vi skal passe på hvilken informasjon vi deler, nettopp fordi denne ytringen kan misbrukes som videre kan åpne opp for mobbing og hets, men elevene bør heller ta med seg at man skal ha gjensidig respekt for andre som velger å ytre seg i debatter (NOU, 2011, s. 76-78).

Den samme kunnskapen eleven sitter med i klasserommet og i ellers andre samfunnsarenaer når det omhandler respekt, skal også tas med inn i den sosiale arenaen. Flere ungdommer driver også med onlineaktivisme og aksjonsdemokrati, men denne typen for samfunnsengasjement er ofte veldig lokale, kortvarige, spontane og er preget av en uformell form for politisk deltakelse. Regjeringens utvalg avslutter sin rapport med at, vi vet for lite om det digitale medborgerskapsbegrepet, og at dette er et begrep som er i konstant endring og at forskning tilknyttet til dette fort kan bli utdatert (NOU, 2011, s. 78-80).

3.2 SAF01-04

Jeg fant det naturlig for meg å utforske den nye læreplanen som ble satt i gang i den norske skolen fra høsten 2020. Jeg har derfor utforsket læreplanen i samfunnsfag, da det er dette som blir mest naturlig å se på i denne masteren. Jeg har tatt for meg hver del og kommentert alle målene hvor jeg mener det forekommer at eleven må ha kunnskaper om: IKT, medborgerskap eller digitalt medborgerskap. Jeg mener dette må med i denne masteren ettersom at jeg ønsker å belyse hvor mye dette er presisert i den nye læreplanen for samfunnsfag.

3.2.1 Fagets relevans og sentrale verdier

Ser vi først på fagets relevans og sentrale verdier ser vi hva som vektlegges i det å være en medborger, deltakende, engasjerte og kritisk tenkende, og at samfunnsfaget har et naturlig ansvar for at elevene skal utvikle disse egenskapene. Videre nevnes det hva som må ligge til rette i undervisningen for at dette medborgerskapet kan oppnås. Blant annet engasjement, kritisk tenkning, skaperglede, utforskertrang og holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Dette skal føre til at: *«elevene utvikler et aktivt medborgerskap bygget på bevissthet om demokrati, miljø, menneskerettigheter, likestilling og verdien av mangfold.»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

3.2.2 Kjerneelement

Videre ønsker jeg å ta for meg fagets kjerneelement, her la jeg tidlig merke til at nesten alle kjerneelementene hadde en tilknytning til enten medborgerskap, digital kompetanse eller digitalt medborgerskap. I hver del av kjerneelementene kunne man knytte inn de ulike ferdighetene eller holdningene som må ligge til rette for å kunne oppnå dette. Disse ferdighetene og holdningene som ligger til grunne i de ulike begrepene kommer jeg også videre innpå i teorikapittelet. Videre ønsker

jeg å presentere de kjerneelementene som jeg mener passer best til uttrykkene medborgerskap, digital kompetanse og digitalt medborgerskap.

– undring og utforskning

«Elevene skal være nysgjerrige, kunnskapssøkende og skapende alene og i fellesskap med andre, både i og utenfor klasserommet. Elevene skal også kunne innhente og bruke informasjon fra ulike kilder for å belyse hvordan et samfunn har vært igjennom ulike tider i forhold til sitt eget liv. Disse kildene skal også kunne vurderes om de er pålitelige og relevante.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

– samfunnskritisk tenkning og sammenhenger

«Elevene skal også vurdere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og fortsatt virker på ulike forhold i samfunnet. De skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2-3)

– demokratiforståelse og deltakelse

«Elevene skal få innsikt i forskjeller mellom land når det gjelder styresett og ivaretagelse av menneskerettigheter og minoriteter, og de skal se hvordan forskjeller har hatt og har innvirkning på folks liv og mulighet til å medvirke. Elevene skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påvirke og medvirke til samfunnsutforming.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3)

– identitetsutvikling og fellesskap

«De skal forstå hvorfor mennesker søker sammen i samfunn, og hvordan identitetsutvikling og fellesskap påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold. Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3)

Disse 4 ulike delene krever at eleven har kunnskap og kompetanse innen de tre områdene medborgerskap, digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Uten denne kunnskapen og kompetansen vil ikke disse målene av læreplanen bli oppfylt. Det er her opp til enhver lærer hvordan man velger å legge opp egen undervisning for måloppnåelse.

3.2.3 Tverrfaglige temaer

Den nye læreplanen trekker også tverrfaglige tema frem som en viktig del. Denne delen skal knytte problemstillinger sammen fra flere ulike fag og elevene skal gjennom kunnskap og samarbeid finne frem til løsninger på problemstillingene.

– folkehelse og livsmestring

«... bevisst på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap. Innsikt i hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre, også digitalt, er en del av kompetansen i faget ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4)

– demokrati og medborgerskap

«... utvikler kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser. Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om og innsikt i demokratiske verdier og prinsipper. Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 4)

Også i et utdrag fra disse to ulike delene av tverrfaglige tema i samfunnsfag se man at medborgerskapet og det digitale medborgerskapet kommer til videre uttrykk. Disse kompetansemålene er viktig for å belyse for hvor stor del av den nye læreplanen som omhandler medborgerskap, digitale ferdigheter, digitale kompetanser og digitalt medborgerskap, som også er temaet som skal belyses i denne masteroppgaven.

3.2.4 Grunnleggende ferdigheter

Det neste fra læreplanen jeg ser på som viktig og relevant for denne masteren er de nye grunnleggende ferdigheten «digitale ferdigheter». Det er nemlig her det digitale medborgerskapet blir uttrykt. Denne ferdigheten sier også kort om hva de digitale ferdighetene innebærer, men ingenting om hva det digitale medborgerskapet inneholder. Man kan derfor lett anta at det er en sammensetning av de digitale ferdighetene samt. medborgerskapet som kan være med på å utgjøre om en blir en digital medborger av samfunnet eller ikke.

– digitale ferdigheter

«Samfunnsfag har et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap. Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon. Det

handler også om å kunne kommunisere, samarbeide og skape digitale produkter og om å følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett. Ferdighetene innebærer også å ivareta informasjons- og datasikkerhet. Utviklingen av digitale ferdigheter går fra å utforske og bruke digitale ressurser, til å søke og velge informasjon selvstendig og til å vise god digital dømmekraft når man velger informasjon, bruker digitale ressurser og kommuniserer digitalt.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.5-6)

Dette er også en ekstremt omfattende ferdighet. Ikke bare skal elevene tilegne seg kunnskap om alle disse digitale ferdighetene, men ferdighetene skal settes sammen med medborgerskapet. Medborgerskapet bringer også med seg et sett på holdninger og verdier elevene skal ha økte kompetanser rundt, før de til slutt skal kunne kalles digitale medborgere av samfunnet.

3.3 LPfDK (Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse)

Som lærer må man ha mye mer kunnskap utover våre primære oppgaver, som å planlegge undervisning og tilrettelegge undervisning. Man må nå også ha kunnskap om digitale læringsressurser og ulike teknologiske hjelpemidler. Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse må sees i forhold til skolens rolle i samfunnet. Forsker Ann-Thèrèse Arstorp har med rammeverket for den profesjonsfaglige digitale kompetansen (PfDK) laget en artikkel hvor hun forklarer hva lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse skal innebære. Dette er en artikkel som tar for seg en del av samfunnsutviklingen, hvilke kompetanser vi må forvente å ha i fremtiden, og hvordan teknologien spiller inn i disse kompetansene (Meld. St. 11, 2008-2009; Arstorp, 2020, s. 17).

Arstorps artikkel har tatt for seg en modell i laget av en mengde nasjonal og internasjonal forskning, denne modellen kalles: lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Dette er en modell med syv kompetansemål som alle er beskrevet grunnleggende for lærerens kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanse i dagens og fremtidens skole (Kelentri`c, Helland og Arstorp, 2017; Arstorp, 2020, s. 21).



Figur 1 Lærerens PfdK

Det første kompetansemålet i modellen omhandler fag og grunnleggende ferdigheter. Her skal læreren ha tilstrekkelig kompetanse om hvordan den digitale utviklingen er med på å endre og videreutvikle innholdet og metodene i de ulike fagene. (Sørensen, Levinsen & Skovbjerg 2017; Sørensen & Levinsen 2014; Arstorp, 2020, s. 22). Videre er også kompetanse om skolen i samfunnet viktig. Dette elementet omhandler hvilke kompetanser elevene vil trenge for egen fremtid. Læreren skal anvende ulike digitale teknologi, digitale læremidler og andre læringsressurser som skal brukes i en skapende og utforskende prosess som vil være med å videreutvikle kunnskapene hos elevene. I tillegg blir de digitale mediens betydning for dagens elever trukket frem. Vi ser ofte at dagens elever gjenspeiler seg i omverden gjennom sosiale medier. Skolen har her fått et spesielt ansvar for å hjelpe elevene til å få innsikt og utvikle egne handlinger (Jørgensen, Hasselbalch & Leth 2013; Seargeant & Tagg 2014; Arstorp, 2020, s. 23-24).

Området som omhandler etikk, er en sammensetning av å kunne se skolens verdigrunnlag i relasjon til digitaliseringen av samfunnet. Læreren skal lære elevene hvordan en kan utøve digital dømmekraft og hvorfor dette er viktig. Under denne delen vil elevene få nødvendig kunnskap om deling av bilder og annen sensitiv informasjon, de vil også få kunnskap om hvordan deres nettatferd brukes mot dem selv, samt. digital mobbing og krenkelser på nett bak anonyme ansikt (Opplæringsloven, § 9a-3; Arstorp, 2020, s. 24-25). Videre litt innpå pedagogikk og fagdidaktikk. Denne fasen handler om en endring i hvordan undervisningen foregår. Og at læreren skal forbinde sine pedagogiske og fagdidaktiske kunnskaper sammen med de digitale ressursene vi har tilgjengelig. Et eksempel er å kunne binde ulike kompetansemål direkte opp mot det digitale. For eksempel «Interkulturell kompetanse» som kan læres gjennom videomøter med elever fra andre land. Eleven

lærer nå å bli aktivt utforskende og utprøvende. Læreren skal her fremstå som en veileder eller guide for elevene, i stedet for å utøve en klassisk styrende rolle i klasserommet (Pelgrum & Anderson 2001; Trilling & Hood 2001; Arstorp, 2020, s. 25-26).

Deretter tar modellen for seg ledelse av læringsprosesser. Dette elementet omhandler lærerens forståelse av egen rolle i ulike elevaktiviteter i klasserommet. Når eleven arbeider selvstendig eller i gruppearbeid skal en lærer fungere som veiledende. Når en elev arbeider virtuelt på pc, skal også læreren forstå hvilke behov og hvilken rettleiding som blir gjeldende i en slik situasjon. Læreren må dermed ha en økt forståelse for arbeid med digitale ressurser og hva de digitale omgivelsene innebærer i ulike elevaktiviteter (Sørensen, Audon & Levinsen; Arstorp, 2020, s. 26). Under kompetansemålet for samhandling og kommunikasjon, får vi et innblikk i hvordan lærerens kommunikasjonsfront med hjemmet har forandret seg etter at skolen ble digitalisert. Læreren har gått ifra å ha ett eller to ansikt til ansikt møter med hjemmet, til å ha en kontinuerlig ukentlig kontakt med hjemmet. Nå kan læreren og foreldre ha kontakt gjennom e-poster eller andre ulike kommunikasjonsplattformer oftere, men læreren må fortsatt kunne opparbeide seg samme tillit som de fikk gjennom ansikt til ansikt møter med foreldrene (Arstorp, 2020, s. 27).

Det siste elementet i lærerens profesjonsfaglige kompetanse handler om endring og utvikling, og at læreren må være bevisst over at å utvikle egen digital kompetanse er en livslang prosess. Nettopp fordi samfunnet og teknologien utvikles konstant dynamisk. Skolens utvikling ligger altså i koblingen mellom lærerens faglighet og teknologiens muligheter. Men læreren er ikke alene om dette arbeidet. Dette er et arbeid for hele personalet både individuelt og kollektivt. Vi kan også se på dette arbeidet med to perspektiver. Innside- og utsiddeperspektivet. Utsiddeperspektivet tar for seg det kollektive og ser på relasjonene til teknologien, mens innsiddeperspektivet er lærerens egne situasjoner av skolens verdier og praksiser. Sammen kan disse to perspektivene skape en nærhet og distanse til egen profesjon (Edwards 2010; Arstorp, 2020, s. 28).

Modellen for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse er viktig for oppgaven ettersom at den sier noe om alle de digitale prosessene en lærer bør ha økte kunnskaper om for å kunne fremme et godt digitalt læremiljø i fremtidens skoler. Videre har Arstorp's forklaringer av de ulike delene i modellen blitt brukt for å forstå de ulike elementene på et dypere nivå.

4.0 Teori

4.1 Digitale innfødte

I 2011 ble det gjort en undersøkelse av Pew Research Center som tok for seg unge og deres bruk av sosiale medier. En fjerdedel av alle deltakerne sa at deres interaksjoner online gjorde en stor forskjell i livet deres. Den fysiske verden sett opp imot den digitale verden endte ofte opp i face-to-face krangler etterfulgt av kommunikasjon online, miste venner, eller gå på skolen med en klump i magen (Taylor & Parker, 2011, s.7). Resultatet fra denne undersøkelsen viste også at selv om denne generasjonen kan ansees som digitale innfødte, hvor de har vokst opp i en verden hvor telefon og internett alltid har vært til stede, vises det at de mangler en forståelse av hva som er akseptabelt, etisk og ansvarlig bruk av dagens teknologi. Det kommer også frem i undersøkelsen at nettmobbing er et problem blant unge, men nettmobbingen bør ikke ansees som det eneste aspektet i opplæringen av den digitale medborgeren (Taylor & Parker, 2011, s.19).

Med denne undersøkelsen i bakhodet, kan det tenkes at opplæringen som har vært på skolen som omhandler medborgerskapet og de digitale ferdighetene ikke kobles sammen, og at det trengs en endring i skolens praksiser rundt nettopp dette med medborgerskap og digitale ferdigheter.

4.2 Hva er medborgerskap?

Videre ønsker jeg å utforske på medborgerskapet og de ulike tolkningene fra blant annet Børhaug (2007), Stray (2011), og hvordan medborgerskapsopplæringen kan forekomme for et best mulig resultat i endringen som nå skjer i skolen via Skaten (2020), Stray (2011), Westerheimer & Kahne (2004) og Choi (2016). Grunnen for at der blir viktig å fremme denne forståelsen for medborgerskapet og opplæringen av medborgerskapet vil komme tydeligere frem under analysedelen av mine data.

Børhaug har i sin doktorgrad prøvd å trekke ut de mest grunnleggende dimensjonene i medborgerskapsopplæringen. Blant disse finner vi et skille mellom: grunnleggende verdier, kunnskaper, grunnleggende ferdigheter, personlighetstrekk og kunnskapssyn (Børhaug, 2007, s. 14).

De grunnleggende verdiene skal ifølge Colby & Ehrlich (2000) være viktige verdigrunnlag elevene må tilegne seg. Disse grunnlagene skal gjøre det mulig å leve med en sosial og kulturell ulikhet på en sivilisert måte. Kunnskapene er viktig ettersom at elevene skal bli aktive samfunnsborgere, må kunnskapen om samfunnet og kulturen individet befinner seg i, være bred (Børhaug, 2007, s. 14). De grunnleggende ferdighetene er også vesentlig for å kunne bli aktive

medborgere. Det å kunne lese og skrive gjelder på tvers av alle fag. Internettet skal også kunne brukes for å finne informasjon, problemløsninger, kritisk undersøkelse av data og evne til fremstilling av dette. Personligheten er viktig for medborgerskap nettopp fordi eleven skal ha god emosjonell, kognitiv og moralsk utvikling. I tillegg til dette kan man også trekke inn sensitivitet, empati, organisering og selvspekt. Rett og slett viktige verdier en burde ha med seg (White; Børhaug, 2007, s. 15). Til slutt trekker Børhaug inn kunnskapssynet. Dette er viktig for en medborger nettopp fordi en skal ha en kritisk innstilling til de ideer og forslag som kommer, men også en viljestyrke til å selv ta valg gjennom egne undersøkelser og vitenskapelig grunnlag (Gross & Dynneson, 1991; Børhaug, 2007, s. 15-16). Dette grunnlaget kan altså være med på å danne den totale forståelsen som elevene manglet under undersøkelsen i 2011 (Pew Reseach Center) rundt hva som er akseptabelt, etisk og ansvarlig.

Om man direkte oversetter citizenship til norsk får man flere oversettelser: statsborger, samfunnsborger, medborger, borger og innbygger. Stray (2011) definerer medborgerbegrepet ved at det er satt sammen av to ulike dimensjoner. Den ene dimensjonen er medborgeren som status og den andre er medborgeren som rolle i samfunnet. Statusen som medborgerskapet tar for seg er det nasjonale og juridiske statsborgerskapet man blir tildelt, under her kommer vi inn på: pass, offentlige dokument som beviser din norske identitet, rettigheter, stemmerett, motta trygd, rett til utdanning osv. Statusen som medborger blir dermed sett på som passiv vs. rollen til medborgeren. Rollen til medborgeren er derimot en aktiv rolle, hvor man åpner for en handlingsdimensjon i demonstrasjoner, sivil ulydighet, offentlig deltakelse og aktiv påvirkning i enkeltsaker, i henhold til samfunnets normer og forventninger. (Stray, 2011, s. 47-48). Stray snakker også om at demokrati og medborgerskap er to begrep som ofte blir omtalt om hverandre, men hun vektlegger at disse er gjensidig avhengig av hverandre. Dersom et samfunn ikke har en medborger er det ikke demokratisk (Stray, 2011, s. 48)

4.2.1 Opplæring av medborgerskap

Medborgerskapet omfatter en tilhørighet og en deltakelse i politisk og sosialt liv (Grete Brochmann, 2002; Skaten, 2020, s.241). Den norske skolen har de siste årene arbeidet med et smalt deltakingsbegrep hvor elevene har lært om de ulike partiene og utøvelsen av egen stemmerett. Elevene skulle ved hjelp av denne opplæringen kunne bli lojale medborgere og innordne seg etter de ulike samfunnsforholdene som kreves i et demokratisk samfunn (Børhaug, 2017; Eikeland, 1989; Skaten, 2020, s.244). Denne typen undervisning legger derfor et stort skille mellom den snevre

valgundervisningen og det brede politiske engasjementet som læreplanen legger opp til (Børhaug, 2017; Skaten, 2020, s.244).

Stray (2011) har laget en opplæringsmodell som tar for seg «om, for og gjennom demokratiet». Ved hjelp av denne typen opplæring kan elevene se nytten av det å være demokratisk deltakende i samfunnet. Her vil eleven lære om demokratiets historie, valg, institusjoner og politiske interesser. På denne måten for å se på ulike perspektiver tilknyttet samme problemstilling. Eleven må øve på egen kritisk tenkning, og oppnår dette gjennom demokratisk praksis og forståelse gjennom deltakelse (Skaten, 2020, s. 245-246). Den demokratiske deltakelsen kan også blant annet gjøre undervisningen politisk relevant gjennom kontakt med utenforstående prosesser fra skolen og trekke inn ulike erfaringer fra elevenes livsverden (Skaten, 2020, s.247).

Videre kan vi se på 3 ulike fremstillinger av ulike medborgere, gjort av Westerheimer & Kahne. Den demokratiske opplæringen til medborgerskapet virker inn på hvilken medborger elevene faktisk blir. Denne opplæringen kommer av hvilke politiske valg hver enkelte lærer tar. Dersom en lærer underviser i å være deltakende i lokalmiljøet, vil også elevene bli deltakende i lokalmiljøet. Og dersom en lærer øver elevene på å stille seg kritisk, vil også elevene lære seg å stille kritiske spørsmål til samfunnet (Westerheimer & Kahne (2004); Sætra & Stray (2019), s. 20).

Den personlig ansvarlige medborgeren – denne medborgeren opptrer ansvarlig innenfor de rammene av et fellesskap individet befinner seg i, f.eks. opprettholde lov og orden, unngår å sette seg selv i gjeld og plukker opp eget søppel. Denne typen medborger har altså en mer individualistisk orientering (Westheimer & Kahne, (2004); Sætra & Stray, (2019), s. 20). **Den deltagende medborgeren** – denne medborgeren er deltakende i lokale ordninger. Denne typen medborger tenker mer på det kollektive enn på den individualistiske tilnærmingen til den ansvarlige borgeren. Den deltagende borgeren bidrar derfor gjerne ved å samle inn mat til fattige, eller er til stede dersom politisk interesse, deltakelse og engasjement står sentralt (NOU, 2011, s. 39; Westheimer & Kahne, (2004); Sætra & Stray, (2019), s. 20). **Den rettferdighetsorienterende medborgeren** – denne medborgeren kjennetegnes ved å ha en kritisk tilnærming. For eksempel vil denne medborgeren oppsøke sosial rettferdighet og kan analysere samt. Stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter, og hvordan disse hører sammen i samfunnet (Westheimer & Kahne, (2004); Sætra & Stray (2019), s. 20).

I dag blir medborgerskapet ofte definert som en sammensetning av tre elementer: sivile, politiske og sosiale elementer. Det sivile elementet tar for seg de individuelle rettighetene som ytringsfrihet, trosfrihet, retten til å eie og rettferdighet. Det politiske elementet tar for seg individets mulighet for deltakelse i samfunnets styring. Og til slutt det sosiale elementet som tar for seg den

økonomiske støtten, sikkerhet og sosial kultur (Marshall, 1964; Banks, 2008; Choi, 2016, s. 567). Medborgerkapet har også to dominerende konsept. Det republikanske og liberale. Det republikanske medborgerskapet tar for seg deltakelse i det politiske systemet i samfunnet, både lokalt og nasjonalt. Her trekkes elementene som stemme ved valg, frivillig arbeid og andre sivile plikter av samfunnet frem. Det liberale medborgerskapet tar for seg de individuelle borgerne, sosiale, politiske og økonomiske rettigheter som vil stå sentralt i samfunnet. I dagens skole er det helst den republikanske fremstillingen som sees på som mest aktuell i undervisningssammenheng. Nettopp fordi denne fremstillingen skal lede frem til den aktive deltagende medborgeren (Knight Abowitz & Harnish, 2006; Castles & Davidson, 2000; Choi, 2016, s. 568).

4.3 Digital kompetanse

Videre ønsker jeg å se på den digitale kompetansen ettersom denne kompetansen er helt sentral for at elevene skal kunne utvikle de digitale ferdighetene som er blitt en sentral del av de nye grunnleggende ferdighetene i LK20. Den teknologiske utviklingen i skolen har endret seg drastisk de siste årene. Vi har gått ifra å skrive for hånd, til å skrive på pc, til å erstatte de fysiske bøkene med digitale læreverk og andre nettressurser. Dette medbringer både muligheter og utfordringer for dagens lærere som jeg ønsker å komme videre inn på i dette avsnittet hvor jeg tar for meg hva den digitale kompetansen er, og hvilke muligheter og utfordringer dette bringer inn i den nye skolehverdagen.

Ifølge læreplanverket 2020 er utviklingen av den digitale kompetansen og det digitale feltet noe som er et pågående utviklingsarbeid som skal utføres på flere ulike områder. Det vektlegges også digital modenhet i læreplanen. Den digitale kompetansen er et område som stadig må fornyes og både lærernes og elevenes digitale kompetanse er varierende ut ifra personlige ferdigheter og den faglige digitale kompetansen. Men den digitale modningen poengteres som et viktig sentralt element for å kunne utvikle elevenes digitale ferdigheter. For å sikre en utvikling av den digitale kompetansen i skolen har utdanningsdirektoratet laget kompetansepakker som skal være med for å sikre en bærekraftig utvikling. Disse kompetansepakkene velger hver enkelt skole ut ifra hva de selv ønsker og hva de har behov. Kompetansepakkene skal gjennomføres innen profesjonsfelleskapet hvor 4 element er sentrale for å skape en bærekraftig utvikling. Ledelse og organisering, kartlegge lærernes digitale kompetanse og skolens digitale modenhet, det digitale læreplanverket og digitale læremidler. De 4 ulike kompetansepakkene som presenteres fra utdanningsdirektoratet er: programmering og algoritrisk tenkning, digital samhandling og fjernundervisning, digitale ferdigheter og lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Disse pakkene kan arbeides ved

utprøving, deling av erfaringer og refleksjoner som etterarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1-5).

Videre innpå den digitale kompetansen blir det viktig å påpeke hva som ligger i kompetansebegrepet. Ifølge Erstad (2014) er det digitale kompetansebegrepet uklart og usystematisk. Begrepet kompetanse innebærer blant annet ferdigheter, kunnskaper, holdninger og dannelse (Erstad, 2014, s. 93-94). Derfor kommer han med en definisjon på digital kompetanse som lyder som følger: «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (Erstad, 2014, s. 101). Videre definerer også Instefjord & Munthe den digitale kompetansen lærere trenger i hverdagen. Profesjonell digital kompetanse er å kunne integrere og bruke teknologien for pedagogiske formål, ved et sett av generelle ferdigheter som skal brukes privat, profesjonelt og i lærer-profesjonen (Lund et. al. 2014; Instefjord & Munthe, 2017, s. 37).

For å senere se videre på der radikale digitale medborgerskapet blir det viktig å trekke frem to definisjoner av digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Den digitale kompetansen tar for seg prosessen gjennom læring om den digitale teknologien og bruken av teknologien i ulike undervisningssituasjoner (Bayne & Ross, 2011; Goodfellow, 2011; Selwyn, 2011; Emejulu & McGregor, 2016s. 131). Det digitale medborgerskapet er derimot blitt et fremtredende uttrykk innenfor feltet digital kompetanse, men uttrykket har gjort lite fremskritt for å fremme individers relasjoner til teknologien og det digitale, og i tillegg lagt lite vekt på den politiske delen av det digitale medborgerskapet.

Tilgjengeligheten på digitale ressurser i enkelte land ser ikke ut til å være et problem, inkludert Norge. Men likevel rapporterer flere lærere at de ønsker flere interaktive whiteboards, opplæring i hvordan disse kan brukes i undervisningssituasjoner, og mangel på kunnskap i digital kompetanse (Agyei & Voogt, 2011; Tømte, Kårstein & Olsen, 2013; Instefjord & Munthe, 2016; Mueller et. al. 2008). Med andre ord kan lærernes positive holdning forandres til det negative dersom de ofte erfarer problemer med teknologien i undervisningen, f.eks. mye datafunksjonelle problemer, manglende kabler eller manglende programvare nødvendig i de ulike undervisningstimene (Instefjord & Munthe, 2017, s. 39).

Ut ifra Erstad`s definisjon kan delene elevene bør vurderes i forhold til trekkes frem. Her skal elevene vurderes opp imot: grunnleggende ferdigheter (starte, åpne, sortere og lagre informasjon på datamaskinen), lese ned/opp (informasjon fra/til internett), søke (tilgang til informasjon), navigere (organisere, klassifisere informasjon i forhold til sjanger), evaluere (kvalitet, relevans og nytten av funnet informasjon), kommunisere (gjennom informasjon og gjennom ulike mediakanaler),

samarbeide (inngå i nettbaserte lærende relasjoner og utnytte den digitale teknologien til samarbeid og deltakelse) og siste skape/produsere (produsere og sammenstille informasjon i sammensatte tekster, lage hjemmesider, utvikle nye program gjennom f.eks. koding) (Erstad, 2014, s. 101-102). Erstad trekker også inn den digitale kompetansen i form av medier og teknologi som et eget kunnskapsfelt. Ettersom at medier er en stor del av elevenes hverdag og noe de har et nært forhold til blir det viktig å trekke frem hvilke kunnskaper som er nødvendig innenfor dette feltet. Blant disse er: teknologihistorie, medier og makt, mediernes form, mediernes innhold, mediernes sjangrer, bruken av medier og deltakelse og demokrati (Erstad, 2010, s. 104-105).

For at elevene skal kunne tilegne seg alle disse kunnskapene og ferdighetene Erstad trekker frem er det dessuten også viktig å se på hvilke digital kunnskap læreren sitter med, ettersom at det er læreren som skal videreformidle kunnskapen og ferdigheten til elevene. Den digitale kompetansen skal videreføre til kritisk tenkning, gode problemløsninger og nødvendige kommunikasjonsferdigheter. Videre viser det seg at den pedagogiske bruken av teknologien varierer blant dagens lærere. Det er et skille mellom teknologien lærerne har i klasserommet og hvilken teknologi de velger å bruke i undervisningen. Likevel kan vi se at norske elever scorer over internasjonalt gjennomsnitt i data, og informasjonsferdigheter (Saavedra & Opfer, 2012; European Commission, 2013; Ottestad et. al. 2014; Instefjord & Munthe, 2017, s. 38).

Digital kompetanse i skolen handler i dag om mye mer enn bare det å kunne bruke teknologien. Lærere og elever skal forstå samfunnet, skolen, læring og teknologi i et stort samspill (Arstorp, 2020, s. 16). Samfunnet er i stadig utvikling, det er også teknologien. Teknologien kan i dag sees på som en av hovedårsakene til forandringer som skjer i arbeidsmarkedet. Industriproduksjonen øker og stadig automatiseres når størstedelen av produksjonen robotiseres, både med positive og negative effekter. Dette gjør at dagens unge bør tenke seg om når det kommer til hvilken utdanning de skal strekke seg mot, (Arstorp, 2020, s. 17).

Ikke bare berører dette de unge, men denne utviklingen berører også skolen. Kunnskapsdepartementet har laget en strategi for hvordan skolen skal foreta denne opplæringen. Denne strategien inneholder flere deler. Strategi for **elevenes læring og skolens teknologi**: koding og teknologi inn i læreplanen, valgfag i koding, universiell utforming av digitale læremidler, kunnskap om bruk av teknologi og digitale læremidler, videreutvikling av digitale læremidler. Strategi for **kompetansen blant lærere og kommende lærere**: videreutdanning i pedagogisk bruk av IKT, styrking av digital kompetanse i lærerutdanningen, forskning og videreformidling av IKT og læring. Strategi for **ny infrastruktur**: sikre FEIDE for sikker innlogging og deling av data, etablere skytjenester, bedre

håndtering av informasjonssikkerhet og personvern og videreutvikle utdanningsdirektoratets løsninger for prøver og eksamener (Regjeringen, 2017).

Dette får betydning for hva lærere prioriterer i egen undervisning. Hvilket innhold, ferdigheter og kompetanser skal vi bygge skolen, utdanningen og undervisningen på (Opplæringsloven 1998 §1-3; Arstorp, 2020, s. 19). Dette betyr at den norske skolen er i endring, men at denne endringen vil ta tid. Ifølge Arstorp skjer ikke utviklingen i skolen ved at man kjøper inn digitalt utstyr og bruker dette, men når man eksperimenterer med nye måter å undervise på med og uten teknologi (Cuban 1986; Arstorp, 2020, s. 19). I tillegg til hva Arstorp vektlegger i sin endring av den norske skolen er det også ifølge andre forskere noen barrierer som må forandres for å skape en endring. Ertmer (1999) nevner to barrierer som må endres. Den første barrieren er på utsiden av læreren, og inneholder tilgang til ressurser, opplæring og støtte, mens den andre barrieren ser på innsiden av læreren som omhandler lærerens selvtillit, tro og oppfattet verdi av dagens teknologi (Ertmer et. al. 2012). Videre nevner Kopcha (2012) fem barrierer; mangel på tilgang til teknologi, lærerens visjon for teknologien, lærerens tro om nyttigheten av teknologien, nødvendig tid og mangel på profesjonell utvikling i relasjon til bruken av digitale hjelpemidler i klasserommet (Kopcha, 2012, s. 1109; Intstefjord & Munthe, 2017, s. 38). Som vi ser i teorien rundt den digitale kompetansen, trengs det en endring. Will/Skill/Tool (WST) modellen skal ta for seg de viktigste elementene en lærer trenger for å tilegne seg høy kompetanse rundt den teknologiske innmarsjen i skolen. Denne modellen tar for seg viljen (will) for å bruke teknologien, samt lærerens holdninger til teknologien i klasserommet. Ferdighetene (skill) som ligger i den digitale kompetanse, og til sutt verktøyene (tool) og tilgangen til de nødvendige ressurser (Christensen & Knezek, 2008; Instefjord & Munthe, 2017, s. 38).

4.3.1 Multitasking i skolehverdagen

De digitale ferdighetene er lagt til i læreplanverket 2020 som en ny grunnleggende ferdighet elevene skal ha oppnådd etter grunnskole opplæring. Teknologien er ifølge Aagaard et naturlig hjelpemiddel for alle individer, men kan enten bli brukt for å oppnå positive eller negative hensikter. (Lock, 2015; Aagaard, 2017, s. 1128) Når det kommer til de digitale hjelpemidlene i klasserommet, krever disse at elevene har en god selvdisciplin.

Når en elev sitter med en pc foran seg er de et tasteklikk unna f.eks. youtube, nettaviser, facebook, spillplattformer osv. Dette er en unødvendig konsekvens av digitale hjelpemidler i klasserommet som ofte kan komme av dårlig selvdisciplin eller lite engasjement blant elevene (David et. Al., 2015; Risiko et al., 2013; Aagaard, 2017, s. 1128-1129). Aagaard trekker frem to sider av

digitale hjelpemidler og hvordan disse kan brukes i klasserommet. Enten brukes de hvor relevant informasjon føres fra utsiden og inn til klasserommet («outside in»). Eller hjelpemidlene kan misbrukes for å unnsnippe ulike klasseromsaktiviteter i favør for andre aktiviteter eleven heller vil bruke sin tid på («inside-out») (Aagaard, 2017, s. 1130).

Aagaard foretok en undersøkelse hvor han besøkte ulike klasserom, og deltok som observatør i klasserommet. På denne måten fikk han full oversikt over hva elevene brukte pc-en til under en undervisnings økt, og hva læreren egentlig fikk med seg når det foregikk en gjennomgang på tavlen. Strukturen av klasserommet og undervisningen er helt essensiell for at læreren skal ha kontroll over elevene. Læreren «der oppe» ser jo bare baksiden av skjermene og må derfor tolke hva elevene bruker de digitale verktøy til, ved å tolke kroppsspråk, ansikts uttrykk eller ulike kommentarer (Lindroth, 2012, s. 140; Aagaard, 2017, s. 1137). Denne typen multitasking fra elevenes side viser en stor utfordring for utdanningssystemet (Aagaard, 2015b; Aagaard, 2017, s. 1137).

4.3.2 Inside-out

Elevene hadde en tendens til å «forsvinne» inn i skjermene, og dette gjorde at klasserommet fikk en helt spesiell atmosfære, når det skulle forgå faglige diskusjoner mellom 2 eller flere elever (Aagaard, 2017, s.1131). Aagaard trekker særlig frem et eksempel hvor elevene fordelt i grupper og plassert rundt om på skolen for å arbeide med oppgaver levert av læreren. Når han nærmet seg en av gruppene, var det akkurat som at elevene merket et fremmed element som nærmet seg, og i løpet av noen tasteklikk hadde elevene enten fjernet eller lagt ned ulike nettstedet som ikke hadde noe å gjøre med oppgavene de fikk utlevert fra læreren. Det samme skjedde også dersom en lærer nærmet seg en av gruppene «inside-out» (Jonasson, 2011; Aagaard, 2017, s. 1137).

4.3.3 Outside-in

Perspektivet «outside-in» presenterer Aagaard med et annet eksempel fra sin observatør rolle i klasserommet. Her forkommer det under en gjennomgang av oppgavene til elevene at læreren setter på en musikkvideo på youtube ettersom at læreren kom på noe i sammenheng med oppgaven som han ønsket å vise frem for elevene. Elevene var fanget av denne youtube-videoen i 2 minutt. Aagaard tror ikke at læreren hadde noen pedagogisk intensjon av å vise denne filmen, men likevel lærer elevene om noe i underbevisstheten sin. Dette hadde ikke kunne skjedd dersom læreren ikke hadde hatt internett og PC så tilgjengelig som i dette øyeblikket. Dette sammenligner Aagaard med å tilføre ny informasjon for elevene «outside-in» (Aagaard, 2017, s. 1134-1135).

Perspektivet «outside-in» tilbyr derfor nye lærings muligheter, men på den andre siden kan elevene fort bevege seg over til perspektivet om «inside-out», gjennom irrelevante nettsider på sine digitale verktøy. Denne bevegelsen mellom disse to perspektivene er det som for øyeblikket kan være et stort problem i undervisningen. En av lærerne observert under dette prosjektet mener også at måten elevene distanserer seg vekk fra klasserommet ved hjelp av ulike irrelevante nettsider i klasserommet, kan sammenlignes med måten før i tiden, hvor en elev ofte kunne stirre ut av vinduet eller ned på et papir, lenge, og «zoone» ut av den pågående undervisningen. Til slutt avslutter Aasgaard artikkelen sin med at, digitale verktøy åpner veier til verden som både kan brukes for å bringe relevant informasjon inn i klasserommet, men også misbrukes for å unnsnippe undervisningssituasjoner (Aagaard, 2017, s. 1138-1140).

4.4 Digitalt medborgerskap

For at elever skal tilegne seg de nødvendige ferdighetene for å delta akseptabelt og effektivt som medborger i globaliseringen av dagens og morgendagens verden, må den rette utdanningen ligge til grunne (Hobbs & Jensen, 2009, s4.). Ifølge Hobbs og Jensen sies det: «*Dagens ungdom vokser opp i en digital verden, og for å forstå det sosiale mediet, ligger det digitale medborgerskapet som et grunnleggende element i forståelsen, hvor forskjellen mellom produsent og bruker blir mer og mer distant mellom hva som er offentlig og privat*» (Hobbs & Jensen, 2009, s. 4).

Dette skaper en hel del nye etiske utfordringer, men også skaper dette nye muligheter for barn, unge og voksne. Det digitale medborgerskapet skal hjelpe oss å utvikle et sett med ferdigheter som blir helt essensielle for å leve i en digital verden som skal være trygg, etisk og ansvarlig samtidig som den også skal være inspirerende, innovativt og involverende (Hobbs & Jensen, 2009, s. 5.)

4.4.1 Den radikale digitale medborgeren

For å fremme den radikale digitale medborgeren kan dette gjøres ved hjelp av to ulike praksiser. En kritisk analyse av det sosiale, politiske, økonomiske og miljømessige konsekvensene av teknologien i hverdagen, og en kollektiv deltakelse for å skaffe alternative og frigjørende teknologier og teknologiske praksiser. Det radikale digitale medborgerskapet er til for å fjerne forestillingene av digitale verktøy som har redusert det digitale medborgerskapet til en ferdighet for å navigere i den digitale verden. Selv om mange i dag har en forståelse for det politiske, mangler fortsatt forståelsen av hvordan den er med på å forme det sosiale og kulturelle i den digitale utdannelsen. Derfor vil den radikale forståelsen av digitalt medborgerskap være med på å problematisere ideene om teknologien

og heller tenke nytt rundt hvordan relasjonen dagens borgere har med teknologien kan fremme samfunnets beste. En slik omvendning er med på å danne en fundamental forståelse mellom globale kriser, utdanning og sosial rettferdighet (Apple, 2010, s. 189; Emejulu & McGregor, 2016, s. 132).

I den pedagogiske verden er digitale medborgerskap definert som ferdigheter for å effektivt, navigere og eksistere i den digitale verden (Hargittai, 2002, 2007; Seale & Dutton, 2012; Emejulu & McGregor, 2016). Blant annet tilgangen til teknologien, etikette i online interaksjoner, digitalt fotavtrykk, personvern osv. Den digitale medborgeren blir sett på som et synonym til de digitale ferdighetene (Knox & Bayne, 2013; Emejulu & McGregor, 2016, s. 133).

Mange av problemene rundt utdanning og teknologi grunner i politiske spørsmål som alltid vil være etterspurt av samfunnet. Hva utdanning er og hva det burde være (Selwyn, 2012; Emejulu & McGregor, 2016). Det digitale burde sees på som en nøkkel i organisering og mobilisering av samfunnsborgerens rettigheter. Det digitale medborgerskapet burde sees i en ny kontekst i flerårige debatter om en omfordeling av inntekter og formue, anerkjenne ulike representasjoner og deltakelse av ulike individer spiller ulike rolle i samfunnet (Fraser, 2010; Lister, 2003; Marshall, 1950; Emejulu & McGregor, 2016, s. 133).

4.4.2 4 komponenter for digitalt medborgerskap

Ifølge Choi (2016) er det viktig å se på historien bak begrepet digitalt medborgerskap, og hva som har ført oss til dit vi er i dag. Choi har tatt for seg 4 ulike konsepter av digitalt medborgerskap, og sammen er disse med på å utgjøre noe vi kan se på som digitalt medborgerskap. Disse 4 konseptene består av: etikk (E), media og informasjon ferdigheter (MIL), deltakelse og engasjement (P/E) og kritisk motstand (CR). Den etiske delen tar for seg gjensidig respekt, forebygge nettmobbing, danne sikker kommunikasjon i en digital verden, og være klar over samfunnets og det globale ansvaret en sitter med på internett. Media og informasjons ferdighetene er ferdigheter rettet mot effektiv internettbruk, som: lese- og skrive online og kognitive, kommunikative og sosiale ferdigheter. Deltakelse og engasjementet tar for seg det politiske engasjementet, og hvordan dette har videreutviklet seg fra å bli debattert minimalt om til å bli individaktuelt. Hvert enkelt individ kan selv velge ulike metoder for deltakelse enten gjennom kommunikasjon, interaktiv kommunikasjon eller andre nettbaserte aktiviteter gjennom media. Til slutt det siste konseptet om kritisk motstand som lenge har vært en utfordring, men som i dag kan sees på i bruken av sosiale nettverk-sider for å nå ut til folket eller oppnå mål (Bennett & Fessenden, 2006; Mossberger, 2009; Bennett et al., 2009; DeLuca et al., 2012; Choi, 2016, s. 582-584).

Den digitale medborgeren blir ifølge Choi (2016) definert som et individ som innebærer, ferdigheter, tanker og håndtering av egent Internett-bruk. Her skal de også forstå, navigere og engasjere og transformere seg selv i og rundt samfunnet. Denne definisjonen bygger videre på definisjonen av medborgerskap gjort av Knight Abowitz & Harnish (2006) og Banks (2008) (Choi, 2016, s. 584). Det legges også vekt på at dersom individet ikke har kunnskap om det sosiale og politiske sammensatt med de digitale ferdighetene som skal brukes med de digitale verktøy, så kan det bli problematisk å delta aktivt i det digitale. Det digitale medborgerskapet er dessuten annerledes men ikke ukjent om vi ser det sammenlignet med det vi allerede vet om medborgerskapet som tar for seg deltakelse utenom den digitale verden. Internettet er kommet for å bli, det er ikke et nytt fenomen og det er på internettet dagens unge tenker, føler, oppfører og erfarer ting på en daglig basis. Grunnelementene i medborgerskapet er essensielle for å kunne forstå og utforske det digitale medborgerskapet. Grunnelementene i medborgerskapet forblir nyttig og aktuell i redegjørelsen og forståelsen for det digitale medborgerskapet (Choi, 2016, s. 585).

Digitalt medborgerskap har mange ulike definisjoner: Frau-Meigs et al. definerer digitalt medborgerskap også med 4 komponenter. Kunnskap og positivt engasjement med den digitale teknologien, aktiv deltakelse og ansvar, å være involvert i en livslang læring og kontinuerlig forsvare menneskerettighetene (Frau-Meigs et al., 2017, s. 15). Kunnskapen og engasjementet som blir vektlagt her kommer i en definisjon fra de australske myndighetene. Effektivitet for å aktivt delta i samfunnet, kommunisere med andre, og lage og konsumere den digitale teknologien (Australian Government.; Frau-Meigs et al., 2017, s. 14). I tillegg skal medborgeren kunne kombinere ferdigheter, kunnskap og holdninger for å kunne delta aktivt i samfunnet, og bidra til en livslang læring (Netsafe, 2016; Frau-Meigs et. al, 2017, s. 14). Det tredje komponentet tar for seg den livslange læringen, og at man aldri vil være ferdig utlært som digital medborger i et stadig videreutviklet teknologisk samfunn. Dette komponenter tar for seg kritisk og kreativ bruk av den digitale teknologien, for å oppnå mål innen arbeid, læring, fritid, inkludering og deltakelse i samfunnet (Ferrari, 2013; Frau-Meigs et al., 2017, s. 14). Til slutt har det blitt laget et nytt kunnskapsbegrep, referert til «MIL» i engelsk litteratur. Dette begrepet er en samlebetegnelse av blant annet, informasjon-, media-, digitale teknologi- og digitale leseferdigheter. Ved å involvere dette begrepet i dagens skole vil man gi barnet mer kunnskap, kreativitet og innovasjon som senere vil pleie menneskerettighetene og forståelsen av delte verdier, og som igjen kan videreføre til å videreutvikle samfunnet (Frau-Meigs & Hibbard, 2016; Frau-Meigs et al., 2017, s.15).

4.4.2 Mike Ribble`s kriterier for digitalt medborgerskap

NSD legger også mye vekt på Mike Ribble sine 9 kriterer som må være til stede for å kalles en digital medborger. Ifølge Ribble skal et digitalt medborgerskap være mulig å oppnå, men disse grunnleggende elementene skal være med på å danne grunnlaget.

1. Digital tilgang (Digital access)

Tilgjengeligheten for de teknologiske ressursene for å kunne delta i samfunnet. Dette vil også si at man skal inkludere individer med ulike former for funksjonshemninger. I klasserommet skal den digitale tilgjengeligheten også omhandle disse studentene ved å for eksempel levere ut tradisjonelt innhold i undervisningen, eller sørge for at alle har lik tilgang på det digitale som skjer i klassen (Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 2).

2. Digital handel (Digital commerce)

Den digitale handelen skal gi elevene muligheten for å kjøpe og selge ting elektronisk og samt. Promotere dette i et globalisert marked. For at dette skal være en mulighet må elevene lære om kostnadene knyttet til blant annet kjøp online eller en ny applikasjon på telefon/pc/i Pad. Med dette menes at elevene må lære hvordan deres personlige informasjon utgis hver gang man kjøper noe på nettet, og kan sette dem i en sårbar posisjon gjennom bruk av usikre nettsider når et kjøp blir gjort (Curran & Ribble, 2017; Ribble, 2017; Walters Mohammed & Gee, 2019, s. 2).

3. Digital kommunikasjon (Digital communication)

Den digitale kommunikasjonen kommer gjennom hvordan studentene snakker sammen gjennom digital interaksjon og hvordan informasjon kan bli tilgjengelig gjennom denne teknologien. Det vil alltid finnes nye måter på digital kommunikasjon og man må derfor kommunisere på en intelligent, skikkelig og effektiv måte gjennom bruk av f.eks. e-post, telefoner, og ulike meldingsapplikasjoner (Ozdamli & Ozdal, 2015; Curran & Ribble, 2017; Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 2-3).

4. Digitale ferdigheter (Digital literacy)

Denne ferdigheten blir ofte omtalt som nye ferdigheter, media ferdigheter, informasjons ferdigheten osv. Med den digitale ferdigheten menes den ferdigheten som sees på som essensielt i en students grunnleggende forståelse av pc-funksjoner og teknologi som skal brukes i ulike situasjoner, på ulike måter, og på denne måten kunne delta i den digitale verden. For at studentene skal bli gode i det digitale samfunnet, er det viktig at en lærer presenterer ferdigheter som: navigasjon på nettet, evaluering av ulike plattformer, og forståelse for hvordan pc-en kan brukes: e-

post, søkemotorer, prosessering og produksjon av ord, tilgjengeligheten på sann og kredittverdig informasjon øker og derfor må også elevenes evner på å dele, sammenligne og kontekstualisere denne informasjonen videreutvikles. Gjennom disse ferdighetene kan studentene bli mer selvsikre på nettet, og kan ved hjelp av dette lettere evaluere informasjon de får tak i (Curran & Ribble, 2017; Simsek & Simsek, 2013; Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 3).

5. Digital etikette (Digital etiquette)

Den digitale etiketten skal få studenten til å forstå at interaksjonen som skjer på nettet skal være human. Det vil si at på andre siden av skjermen, på den andre siden av tweeten, tekstmeldingen og e-posten sitter det en annen person. En lærer sitt ansvar i denne situasjonen er å lære studenten hvordan en skal kommunisere i ulike situasjoner med ulike personer. I tillegg skal studenten lære å kommunisere med en positiv og konstruktiv tone i stedet for en negativ, aggressiv eller dårlig anlagt kommunikasjon (Park et al., 2014; Curran & Ribble 2017; Waltes, Mohammed & Gee, 2019, s. 3).

6. Digital lovgiving (Digital law)

Digital lovgiving handler om å forstå koden for fri tilgang, deling, nedlasting eller endring av nedlastet materiell distribuert digitalt. Studentene skal i denne sammenheng lære om lovene rundt uakseptabel oppførsel på nettet. Som deling av ulovlige bilder, videoer, pc virus, plagiat, deling av filer med opphavsrett osv. (Curran & Ribble, 2017; Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 3).

7. Digitale rettigheter og plikter (Digital rights and responsibilities)

De digitale rettighetene og pliktene sier noe om friheten til å bruke alt i den digitale verden, men også ansvaret som følger med dette. Lærere skal i denne delen gi studenter muligheten for å bli positive bidragsgivere i den digitale verden. I denne delen spiller også foreldrene til studentene en stor rolle. De skal sette et eksempel for sine barn, for hva som er akseptabel oppførsel på nettet (Curran & Ribble, 2017; Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 3-4).

8. Digital helse og velvære (Digital health)

I denne delen skal studentene lære å opprettholde sin fysiske og psykiske helse samtidig som en deltar i den digitale verden. Studenten skal lære om overbruk av teknologien og hva dette kan føre med seg, dersom man ikke klarer å skille den digitale verden fra den virkelige verden. Dette elementet er basert på tiden studentene velger å bruke foran en skjerm i stedet for fysisk bevegelse (Pew Research Center, 2015; Curran & Ribble, 2017; Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 4).

9. Digital sikkerhet (Digital security)

Dette elementet handler om forhåndsreglene man må ta for å være sikker på at privat informasjon ikke kan bli stjelt eller delt som et resultat av elektronisk interaksjon. Studentene som velger å ta del i denne etiketten vil passe på å ha nedlastet virus beskyttelse på pc-en, bruke backup systemer for verdifulle dokumenter gjennom f.eks. skylagring, og bruker kun sider med god sikkerhetsprotokoll når sensitiv og personlig informasjon skal videre-deles. Lærere burde også ha økt kunnskap om dette temaet ettersom at de skal forstå og videreføre passende online oppførsel (Ribble, 2015; Jagasia, Baul & Mallik, 2015; Walters, Mohammed & Gee, 2019, s. 4).

M. Ribble sier at meningen med disse 9 elementene er for at studentene skal bli klar over hvilke utfordringer de kan komme over i den digitale verden. Disse 9 elementene skal være starten på å danne elevene til fulle digitale medborgere av samfunnet (Ribble, 2015, s. 24). Videre sier Skaten 2020 at disse 9 kriteriene som fremstilles av NSD ikke gir en digital medborger, men de er med på å danne de grunnleggende ferdighetene som fremstilles i den nye læreplanen. Videre vil det være disse grunnleggende ferdighetene som utgjør resultatet av en digital medborger (Skaten, 2020, s. 247-248). De digitale ferdighetene kan også oversettes til unges praktiske ferdigheter som hvordan fylle ut skattekort, stemme ved elektroniske valg eller delta i onlinesamfunn. Det digitale medborgerskapet kan derfor gjøre ungdom til kritisk tenkende i stand til å selv vurdere digitaliseringen av samfunnet, åpne dører til nye politiske arena og medvirke til at elevene involverer og engasjerer seg (Skaten, 2020, s. 249). Skaten 2020 sier videre at måten det digitale medborgerskapet er lagt frem i den nye læreplanen kan være en ulønnsom måte, ettersom at læreplanen har lagt den digitale medborgeren under læringsmålet digitale ferdigheter. Som igjen vil kreve flere perspektiv på demokrati og kritisk tenkning (Skaten, 2020, s. 251). Det konkluderes til slutt med at det digitale medborgerskapet ikke må reduseres til å bare omhandle de teknologiske ferdighetene (Skaten, 2020, s. 260).

4.4.3 Den digitale medborgeren i et digitalisert samfunn

Leonora Bergsjø undersøker konseptet digitalt medborgerskap ved hjelp av teorier om myndig medborgerskap (Skinner, 1978; Nilsen&Jordheim, 2014) og mediemyndighet (Bleckmann, 2012; Pörkson, 2018). Digitaliseringen av samfunnet byr på nye utfordringer, men også mange nye muligheter, ettersom at barn og unge vokser opp i denne digitaliseringen, må også skolen følge etter. Skolen må nå både legge undervisningen opp til medborgerskap, men også digitalt medborgerskap (Ayllón et al. 2020; Christensen et al 2021; Bergsjø, 2022, s. 135).

Det er enda ikke konkludert hva som ligger i den norske betydningen av det digitale medborgerskapet. Bergsjø understreker bruken av digital teknologi, ansvarlig deltakelse i ulike digitale samfunn og bruken av digitale medier i livslang læring (Frau-Meigs et al., 2017; Bergsjø, 2022, s. 136). Det digitale medborgerskapet er ifølge Bergsjø definert ved: å ha en trygg og positiv bruk av den digitale teknologien, en ansvarlig deltakelse i det digitale samfunnet og riktig bruk av medier som kan føre til en livslang læring til å forsvare menneskeverdet (Bergsjø, 2022, s. 150).

Det har de siste årene blitt et økt engasjement rundt det digitale medborgerskapet i skolen. Det har vært et mye omdiskutert tema før det til slutt nå har blitt et mål i opplæringen i demokrati og medborgerskap. Ifølge en undersøkelse: *Barn og ungdom 2020* (IPsos, 2020), kommer det frem at halvparten mellom 12-19 år blir engasjert i ulike saker fordi noen de følger på ulike sosiale kanaler har snakket om saken tidligere. Ifølge Bergsjø er det når politisk engasjement når ungdom gjennom nett at det digitale medborgerskapet blir en nøkkel for videre deltakelse (Bergsjø, 2022, s. 136-137).

Det nye digitaliserte samfunnet bringer også med seg et sett med digitale kompetanseutfordringer. Når Bergsjø snakker om og beskriver disse ulike kompetanseutfordringene, er dette alle begrep som bygger videre på hverandre, og til slutt kan kalles digital kompetanse. Denne digitale kompetansen er bygget opp av blant annet, digitale ferdigheter, digital dømmekraft (juridiske, etiske, sosiale sider ved digitale verktøy, kunnskap om personvern, regler til etiske normer, digital sikkerhet, erfaring med teknologi og hvordan den kan brukes) og digitaletisk refleksjon. Den digitaletiske refleksjonen kommer til syne gjennom å sette seg inn i hva teknologien kan og ikke kan, la teknologien være utgangspunkt for diskusjoner og til slutt hvordan teknologien kan brukes for å bedre samfunnet (Moor, 1985; Dignum, 2019; Bergsjø og Bergsjø, 2019; Bergsjø, 2022, s. 137). En annen kompetanseutfordring rundt det digitale er hvordan det skal læres vekk. Mange lærerstudenter har meldt ifra om at de mangler trening i kritisk refleksjon over bruken av digitale medier i egen undervisning (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020; Bergsjø, 2022, s. 138).

4.4.3.1 Den digitale baksiden av informasjonshåndtering

Informasjon på nettet kan nå enklere klippes, limes og deles. Dette gjør at man kan bruke samme informasjon i ulike kontekster og lettere henvende seg mot leseren. Det kan være vanskelig å stille seg kritisk til informasjonen man får utdelt på nettet. Mange ganger klarer man heller ikke å finne ut hva som er sant eller ikke fordi den samme informasjonen kan fremstå som ufiltrert, men egentlig er den filtrert gjennom av maskiner som bruker ulike filtre for hver enkelt bruker. Dette gjør at mange brukere kan oppleve informasjon de ser på egne pc-er, telefoner eller nettbrett som relevant og interessant. Samtidig som informasjonen også kan bekrefte egne synspunkt, og få deg i

kontakt med likesinnede. Slik filtrering kan føre deg inn i filterbobler, som fører til at kulturell og politisk informasjon ikke konfronteres av motstemmer (Pariser, 2011; Bergsjø, 2022, s. 139). Denne typen informasjon kan også kalles algoritmestyrt i det offentlige rom, hvor informasjonen hver enkelt bruker får utdelt er skreddersydd etter egne liker-klikk når det kommer til blant annet politisk agenda. Meningen med dette er at disse algoritmene kan sees på som en ødelegger for det demokratiske demokratiet, men i stedet burde dette åpne opp for noen endringer av premissene for offentlig samtale og styrker behovet for en økt danning av mennesket (Bergsjø, 2022, s. 144-146).

4.4.3.2 Mediemyndig i en digital verden

Bergsjø snakker videre om mediemyndighet, som i hovedsak går ut på å være moden nok til å beherske ulike medier, og ikke la media herske over individet. For at dette skal være mulig kreves digital kompetanse med vektleggelse på digital dømmekraft. Opplæringen av mediemyndighet kan læres på to ulike måter sett på fra Bergsjøs perspektiv (Bergsjø, 2022, s. 146).

Den ene måten er fra mediapedagog Paula Bleckmann. Bleckmann har brukt Maslows behovspyramide som utgangspunkt for dette opplæringen av mediemyndighet. Barnet må lære det analoge før det digitale, som å skrive med penn før man lærer å skrive med touch-skjerm, og barnet må være aktiv skapende før de får lov å være passiv repeterende. Altså at barnet må kunne programmere et program før det kan konsumeres. Dermed er ikke utviklingen avhengig av alder, men, en viss trinnvis utviklingsprosess (Bleckmann, 2012; Bergsjø, 2022, s. 148). Den andre måten for å oppnå mediemyndighet kommer frem via medieforsker Bernhard Pörkson. Han mener at barnet skal bli sin egen digitale redaktør i et såkalt redaksjonelt samfunn, som består av å kunne dra nytte av, i stedet for å bli manipulert av all informasjonen vi får tilført i hverdagen, gjennom opplæring om mediepraksis. Denne typen opplæring innebærer også innblikk i hvor lett påvirkelig ulike mennesker er på ulike stadier i livet, og hvordan vi skal unngå å havne i slike situasjoner (Pörkson, 2018; Bergsjø, 2022, s.148-149). Både Bleckmann og Pörkson er enig om, at mennesket ikke er født mediemyndig, men at dette trenger øvelse for å delta i digitale medier (Bergsjø, 2022, s. 149)

Avslutningsvis mener Bergsjø at gjennom gode digitale refleksjoner og diskusjoner med elever, kollegier og lærerstudenter. Samt deling av forståelse og erfaring rundt de digitale verktøy som finnes, og de digitale algoritmene, vil eleven bli mer bevisst på hva som treffer de på nett, og kan utvikle mediemyndighet. Dette kan være med på å skape grunnlaget for å bli digitale medborgere av samfunnet. (Bergsjø, 2022, s. 150).

4.5 Politisk deltakelse i et digitalt samfunn

Ifølge Eriksen (2018) ser ikke unge medborgere på sosiale medier som en plattform for politisk deltakelse, og deltar derfor minst mulig i politiske debatter på nettet. De begrunner dette med motstanden fra folk som er uenige med dem i påstandene eller meningene deres (Ludvigsen, 2018; Eriksen, 2018). Dette opplyses også fra undersøkelsen blant unge i 2011 utført av «Pew Research Center». Unge klarer fint å forstå de tekniske sidene ved det digitale, men å forstå innholdet og det samfunnsmessige som gjerne kan komme til uttrykk, krever økt faglig kompetanse.

Infomasjonen elevene får tilgang til på nett, er uendelig. Dette er både positivt, men også negativt. Wikipedia er en demokratisk plattform, hvor hvem som helst kan endre og redigere på det som står skrevet. Men dette kan også brukes mot sin intensjon, og spre feilaktig informasjon. Eriksens oppfatning av elever på mellomtrinnet er at de har mye kunnskap om informasjonen fra nettet, og at de ikke skal kopiere direkte, men skrive det de leser med egne ord, de oppgir også kildene de bruker. Men dette gir også informasjon om at elevene har et lavt mangfold av kildebruk, og elevene leter tilsynelatende etter den første kilden som gir «riktige svar» (Austvik & Rye, 2011; Eriksen, 2018)

Eriksen mener at elevenes erfaring med debatter, politisk samtale og kritisk forståelse kan forbedres ved hjelp av to ulike demokratiske forståelser (Eriksen, 2018).

Den deliberative forståelsen, fra teoretiker Jürgen Habermas (Eriksen & Weigård, 1999; Eriksen, 2018), hvor det er diskusjonen og dens saklighet og argumentasjon som skal arbeides med. Å lage en ytring i sosiale medier eller på nettforum kan være gode utgangspunkt for å lære om normer i debatter samt. Hva som er saklig og usaklig, og diskutere grensen mellom ytringsfrihet og personangrep. Den andre formen for demokrati forståelsen er den radikale forståelsen, knyttet til Chantal Mouffe (2015), denne forståelsen handler om at politikkens praksiser skal legge til rette for håndtering av konflikter på en fredfull måte mellom motstandere som anerkjenner hverandre. Dette perspektivet bygger videre på ideene fra den deliberative forståelsen (Eriksen, 2018).

I klasserommet kan dette handle om å håndtere ulike uenigheten på siviliserte måter. Debatter i klasserommet kan også utføres gjennom bruk av ulike interaktive digitale tavler eller ulike samskrivingsverktøy, hvor elevene også kan skrive utfyllende meninger anonymt og bruke dette videre i diskusjoner i klasserommet (Sunstein, 2011; Iversen, 2016; Eriksen, 2018).

4.7 Sosiokulturell læringsteori og klasseledelse

Uten betydning for definisjonsavklaring av problemstilling eller forskerspørsmål tas definisjonen av Vygotsky`s læringsteori og utdanningsdirektoratets anbefalinger om klasseledelse med, fordi flere av mine informanter trekker frem sosiokulturell læring og klasseledelse under intervjuene. Informantene mine vektlegger blant annet, samtale med elevene for å oppnå diskusjon om det aktuelle temaet rundt digitale hjelpemidler og ressurser i undervisningen.

Vygotsky`s læringsteori tar for seg språket og samhandling mellom elev og lærer. I denne teorien har ikke hvilket språk man kan og ikke noe å si, men ved hjelp av språket kan man lettere beskrive, tolke og analysere for hverandre gjennom aktiv samhandling. Denne samhandlingen kan være språklig eller ikke språklig, gjennom for eksempel kroppsspråk. Gjennom språk kan det læres om det sosiale fellesskapet, normer, regler oppfatninger, kunnskaper og ulike forestillinger om verden (Säljö, 2016, s. 111-113).

I tillegg til at individet selv er ansvarlig for sin egen utforming i samfunnet har også kommunikasjonen mellom elev og lærer betydelig forandret seg gjennom de siste 10-årene. I dag vokser mange av dagens barn opp med digitale ressurser i sine hverdags-omgivelser noe som skal kunne være med på å gi dem økt kompetanse når det kommer til teknologiske hjelpemidler og ressurser, men etter innsamlet data til denne masteren, kan den tyde på at elevene ikke har oppnådd det som er tiltenkt.

Videre er det også viktig for meg å trekke frem den autoritative læreren når det kommer til klasseledelse. Denne læreren er gjerne en ønsket lederstil i den norske skolen (Nordahl et. al. 2003, Roland & Vaaland 2001; Roland 2012) som skal kombinere relasjonsbygging med grensesetting (Midthassel, 2015). Ifølge utdanningsdirektoratet er klasseledelse definert som: «Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 15)». Deretter supplementeres det med at klasseledelse er en sammensetning av tre ulike perspektiver som alle utfyller hverandre på hver sin måte.

Det første perspektivet er strukturperspektivet, som er med på å skape trygghet og oversikt for elevene gjennom riktige rammer og god struktur. I dette perspektivet er hensikten å skape et læringsmiljø som skal motivere elevenes inntas, og lærerens hovedoppgaver er å skape ro og orden gjennom rette rutiner og forutsigbarhet (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Det andre perspektivet er kulturperspektiver, som handler om hvilke trygge relasjoner læreren gir elevene gjennom enighet om felles normer og kultur i klasserommet. I dette perspektivet

er det fokus på dialog og gruppeaktiviteter som bidrar til et positivt læringsmiljø, god klassekultur, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Og til slutt det tredje perspektivet, læringsperspektivet, hvor det vektlegges hvordan lærer og elev sammen skal sikre mestring og progresjon i elevens faglige og sosiale læring. I dette perspektivet kommer fagfokuset frem, her et det fokus på dialogen mellom lærer og elev som skal utvikle kunnskap gjennom ulike læringsaktiviteter og – ressurser. I læringsperspektivet er også ledelse integrert nettopp fordi at dersom ledelsen fungerer godt, vil også læringsarbeidet fungere godt, her ligger blant annet lærerens valg av fagstoff, undervisningsmetoder og hvilke aktiviteter som skal påvirke enkelteleven og klassen (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

5.0 Metode og design

I denne masteren ønsker jeg å se på lærernes tanker og tolkninger rundt det nye begrepet «digitalt medborgerskap» som har blitt en del av læreplanen i samfunnsfag. Jeg dannet meg derfor denne problemstillingen: «Hva er *lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen*» med 3 påfølgende forskningsspørsmål jeg ser på som sentrale for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte. «Hvordan kan elevenes digitale ferdigheter måles?», «Hvordan forstår lærere begrepet digitalt medborgerskap?» og «Hvordan forstår lærere i dagens skoler, digitale verktøy og ressurser?». Min problemstilling og mine forskningsspørsmål har stått sentrale i utviklingen av valgt metode og fremgangsmåte.

Metodedelen i denne masteren gir meg en mulighet for å begrunne mine valg under hver del av denne forskningsprosessen. Denne masteren tar for seg en forskning om begrepet digitalt medborgerskap som er et nytt begrep i den nye læreplanen, og som det i Norge finnes begrenset med forskning på. Derfor ønsker jeg å fremme mine resultater for å vise at dette er et tema som fortsatt trenger å videre forskes på. Når jeg nå skal legge frem min brukte metode for denne masteren, blir det viktig å ha i bakhodet hvorfor metoden er en viktig del av datainnsamlingen. Metodene brukes for å angi hvordan man skal fremskaffe ny kunnskap eller videreutvikle eksisterende teorier, og for å sikre at funnene har vitenskapelig kvalitet og relevans for fagområdet jeg ønsker å forske på (Grønmo, 2016, s. 42).

Videre i dette kapittelet skal jeg beskrive og begrunne mine valg for fremgangsmåten i denne forskningsprosessen. Jeg vil gjøre rede for valgt metode og utvalget av informanter. I tillegg til dette vil jeg presentere hvordan intervjuguiden ble laget, og hvordan transkriberingene ble gjort. Til slutt skal jeg også se på utfordringene rundt valgt metode, og sette dette opp imot etiske refleksjoner og studiens reliabilitet og validitet.

5.1 Kvalitativ metode

Jeg ønsker i denne oppgaven å fremme lærernes subjektive beskrivelser, erfaringer og forståelser. Studien min er en kvalitativ studie med en hermeneutisk tilnærming av den induktive metoden for å videre kunne studere egen problemstilling og besvare denne med valgt teori og innsamlet data. Målet er å kunne skaffe nok teori og erfaringer til å kunne videreutvikle fenomenet jeg tar for meg i denne masteren (Sander, 2020). Jeg har for min master valgt meg ut en subjektivistisk – relativistisk synsvinkel. Hvor det som forskes på ikke følger naturlovene hvor ting kan veies, måles og telles. Men heller der fenomenet jeg ønsker å fordype meg i kan ha forskjellig

betydning og verdi for de som er i kontakt med fenomenet (Sander, 2022). Dermed ender jeg opp med en kvalitativ metodebruk ettersom at fenomenet jeg ønsker å forske på ikke kan måles, men jeg må derfor tolke empirien jeg får ut av egne datainnsamlinger og til slutt prøve å opplyse begrepet «digitalt medborgerskap», gjennom informantenes svar sett opp imot teorien presentert tidligere i denne oppgaven.

I denne masteren har jeg valgt ut en kvalitativ forskningsmetode, hvor dybdeintervju av samfunnsfaglærere ble min måte å hente inn informasjon. For at jeg som forsker skal få på plass et godt samarbeid mellom deltakerne mine for intervjuet er det viktig å få på plass en god relasjon, ofte er det de små tingene som gjør at relasjonen blir god, blant annet interesse om hvorfor deltakeren vil være med i prosjektet, eller hvorfor de kan ha samme interesse av samme tema, og hvor denne interessen kommer fra. Videre er det viktig at deltakeren selv får bestemme hvor intervjuet skal ta plass, dette for at deres utvelgelse av plass kan føre til at de kan være mer komfortable (Seidman, 2013, s. 141).

Jeg endte opp med en kvalitativ metode i stedet for en kvantitativ metode i og med at jeg vil fremme lærerens tolkninger og meninger av de digitale grunnleggende ferdighetene som skal danne digitale medborgere. Ved en kvalitativ metode kan jeg fremme informantenes stemme bedre, enn hva en kvantitativ metode ville gjort, hvor man avkrefter eller bekrefter gitte hypoteser gjennom spesifikke undersøkelser. Jeg ønsket heller ikke å fremme innsamlet data i form av struktur og statistikk, da måtte data blitt samlet inn på en ulik måte enn den metoden jeg valgte meg ut for min datainnsamling (SurveyMonkey, 2022).

5.1.1 Dybdeintervju

Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden min hadde jeg for det meste bare inngående kunnskaper om Ribble's ni elementer som skulle til for å betraktes som en digital medborger ifølge norsk senter for forskningsdata. Etter hvert som prosessen med å finne informanter ble mer krevende enn først forventet, fikk jeg anledning til å fordype meg ytterligere i teori som omfattet digitalt medborgerskap, digitale ferdigheter og medborgerskap. Jeg fant etter hvert ut at intervjuguiden jeg først hadde laget manglet enkelte deler som var av stor betydning for å få frem informantenes tolkninger om et relativt nytt begrep i læreplanen. Min opprinnelige intervjuguide ble derfor lagt vekk, og etter samtale med veileder ble det utarbeidet en ny intervjuguide. Den reviderte intervjuguiden har en bedre struktur enn den første. Den oppdaterte intervjuguiden tar for seg lærerens interesser og kunnskaper rundt informasjons- og kommunikasjonsteknologi og medborgerskap før jeg forsiktig begynner å koble disse opp mot digitalt medborgerskap. På denne

måten kan det være enklere for læreren å gjerne tolke et nytt begrep i læreplanen etter at vi har delt begrepet opp og snakket om de ulike delene som inngår i begrepet.

Aristoteles kom tidlig med et utsagn om at et godt forarbeid fører til gode resultater. Seidman (2013) har videre analysert hva Aristoteles har skrevet og koblet dette opp mot et forskningssyn. Det vil si at om forskeren gjør et godt forarbeid kan dette være med på å bidra med at deltakerne også blir mer engasjert og involvert i forskningen. Den første kontakten er også veldig viktig for å etablere en god inngang til prosjektet. Det er her viktig at deltakerne blir invitert og ikke oppfordret til å bli med på prosjektet dette vil gjøre at deltakernes underbevissthet oppfatter deltakelsen frivillig (Seidman, 2013, s.139-140).

Jeg ønsket i løpet av intervjufasen å få frem deres tanker rundt det digitale medborgerskapet. I intervjuguiden har jeg derfor lagt vekt på en oppbygning som starter med lærerens bakgrunn, dette for å skape en god start på samtalen, og for å gjøre informanten trygg på at intervjuet ikke skal være en eksamensutspørring, men for å få frem deres tolkninger og tanker. Deretter ble informantene spurt om deres tanker rundt informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og digitalisering av skolen og samfunnet. Grunnen for at dette ble et tema under intervjuet er at det vil være lettere å koble lærerne inn på temaet digitale ferdigheter. Etter dette dro jeg dem inn på deres oppfatning av begrepet medborgerskap, hvordan en kan lære elevene å bli gode medborgere av samfunnet, før jeg gikk i dybden og spurte dem om deres tanker rundt den nye ferdigheten digitalt medborgerskap. Intervjuet har vært semistrukturert hvor jeg både har hatt spørsmål og forholde meg til, men også for å lettere kunne komme med oppfølgingsspørsmål. Noe som var viktig for meg å ha i bakhodet når jeg gikk inn i et dybdeintervju er at «hvorfor-spørsmål» er med på å få frem deltakerens grunner på hvorfor han/hun handler slik dem gjør. Intervjuet mitt består av korte spørsmål, ikke flere samtidig, og jeg må til enhver tid være åpen for spontane nye spørsmål, på denne måten får jeg en oversikt over hva jeg er ute etter i intervjuet, og jeg får muligheten for å klargjøre meninger, fjerne tvetydelighet og skape pålitelighet i svarene for senere analysering (Fangen, 2010, s. 178-179). Etter endt intervju ble informasjonen analysert, og det var viktig at jeg bare brukte den informasjonen deltakeren har gitt meg, og at jeg ikke endret på noe annet man gjerne selv tolker informasjonen til å fremstå som (Fangen, 2010, s. 180).

Andre ting som også kan dukke opp i intervju-delen er dersom deltakeren selv forteller om tema forskeren ikke har tatt et dypdykk i. Her må jeg som forsker ta et valg, enten å ikke presentere dataen, eller spørre deltakeren om et ekstra intervju om temaet for å få en dypere forståelse av hva deltakeren selv vil frem til (Seidman, 2013, s. 142). Dette skjedde under mitt eget intervjuet, og jeg valgte å videre spørre læreren videre om dette emnet før jeg la dette spørsmålet til i intervjuguiden

før de neste intervjuene. Nettopp fordi dette er en aktuell problematikk rundt det jeg forsker på. Dette omhandlet problematikken rundt elever som fort kunne bli distraheret ved å ha en pc på skrivebordet sitt både under undervisningen, og under individuelt- eller gruppearbeid.

Jeg hadde i løpet av datainnsamlingen, 3 dybdeintervju med tre ulike samfunnsfaglærere som alle hadde samfunnsfag som et av sine hoved-undervisningsfag på ungdomsskolen. Intervjuene varte i omtrent 20-30 minutter. Da jeg møtte informantene var det viktig for meg å skape en kort relasjon før intervjuet startet, slik at dybdeintervjuet ble mer en samtale rundt emnet jeg ønsket å forske på, i stedet for en utspørring. På denne måten ble intervjuene mer avslappet og jeg fikk frem denne samtalen jeg ønsket. Alle informantene hadde under intervjuet et tema de gjerne hadde mer inngående tolkninger og kunnskaper om enn andre tema. Intervjuguiden min hadde også noen tilleggsspørsmål under emnet «digitalt medborgerskap», disse er i vedlegg 1 understreket i gult. Dette var tilleggsspørsmål dersom informantene hadde mye tolkninger og kunnskaper rundt det digitale medborgerskapet. Det ble på denne måten lettere for meg å vite om det var noe jeg trodde jeg ville få svar på, eller om informantene ville føle seg presset til å svare på noe de gjerne ikke hadde like god kontroll på. Det viste seg under intervjuene at det digitale medborgerskapet var et tema lærerne var ustødig på. Under transkripsjonene er det derfor flere ganger jeg fikk svaret «vet ikke» eller «det er jeg litt usikker på». Informantene ble derfor ikke videre spurt om tilleggsspørsmålene jeg har laget, men at disse spørsmålene kan være med på å danne grunnlag for videre forskning på emnet.

5.1.2 Utvalg

Når jeg velger ut informanter og deltakere er det viktig at informasjonen om prosjektet er basert på riktig informasjon som gjør deltakerne klar over hva prosjektet omhandler. Dette forarbeidet er med på å holde deltakerne informert og engasjert til å være med i forskningen og ikke oppfordret. Det neste trinnet herfra blir skjemaet deltakerne får utdelt med informasjon. For mange forskere er dette bare et formelt skjema for å få lov til å forske. Men om forskeren tar seg tid til å gjennomgå skjemaet med alle deltakerne, vil de vite hva de skriver under på, og dette vil ifølge Aristoteles utsagn fremstå som et godt arbeid, og som vil bidra til at deltakerne benytter sine samfunnsmessige verdifulle egenskaper inn i prosjektet som vil føre til et troverdig arbeid (Seidman, 2013, s. 140-142).

For min master har jeg fått tak i 3 samfunnsfaglærere. Her finnes det både positive og negative sider. Det kan være at mine 3 representanter er for få, for å kunne belyse et nytt fenomen, derfor ønsker jeg også å belyse noen besvarelser fra informantene Gerhardsen beskriver i sin master

om digitalt medborgerskap (Gerhardsen, 2021; Sander, 2021). Etter mye spørring, utallige skolebesøk og purring på e-poster, fikk jeg til slutt tak i 3 samfunnsfaglærere som ville stille til et dybdeintervju individuelt. Mine 3 informanter er tilfeldig utvalgt, og deres deltakelse har vært frivillig fra start. Litt kort om mine informanter for denne masteren. Jeg har fått intervjuet 3 menn som arbeider ved 2 ulike ungdomsskoler i Vestland fylke. Disse ønsker jeg å identifisere som X1, X2 og X3. X1 underviser i kroppsøving, norsk og samfunnsfag og mener læreryrket er et meningsfylt yrke hvor man lykkes med å hjelpe andre. X2 underviser i samfunnsfag, matematikk og kroppsøving, og mener læreryrket er givende da man får muligheten til å jobbe med hobbyen sin. X3 underviser i samfunnsfag, musikk, friluftsliv og spesial pedagogikk og trives i yrket hvor han kan brukes i alt mulig av fag da han har små vektall i alle fag. Det var for meg viktig å vektlegge at informantene mine hadde nok studiepoeng i samfunnsfag til å kunne undervise i faget, da problemstillingen min omhandler noe som bare har blitt innført i samfunnsfagets læreplan.

Intervjuene mine ble tatt med en opptaker lånt fra Høyskolen på Vestlandet campus Stord. Dette gjøres ettersom at intervjuer som spilles inn på egne telefoner eller pc-er har lettere for å kunne bli mistet eller falle på avveie. Deretter ble intervjuene transkribert inn i et word-dokument og lagret i en passord-sikret sky. Intervjuene kunne høres tydelig etter innspilling, og det var derfor ingen problem under transkriberingsfasen. Under transkriberingsfasen kan man komme opp i etiske hensyn, som hvilke ord man skal bruke i dokumentet, og om intervjuet skal transkriberes med eller uten dialekt. Muntlig tale og dialekt kan nemlig føre til at deltakeren blir fornærmet dersom dette fremstår som usammenhengende, og kan føre til at de vil trekke seg fra videre samarbeid. Transkriberingen ble gjort etter hvert intervju, for at transkriberingen skulle bli så detaljert som mulig, slik at jeg som forsker lettere kan tolke det som skjedde og ble sagt under intervjuene. Det har derfor i transkriberingen blitt tatt med ulike hendelser som skjedde under intervjuet som: latter, betenkningstid, skribering på ark, usikkerhet osv.

5.2 utfordringer med metoden

I denne masteren hadde jeg tidlig valgt meg ut en triangulering av tre metoder. Nettopp fordi at en slik triangulering skulle være med på å validere de andre funnene og tolkningene mine (Fangen, 2010, s. 171). Disse metodene var survey-undersøkelse, dybdeintervju og deltakende observasjon ved en ungdomsskole. Etter ca. 6 måneder uten å finne en skole som ville være med i masterprosjektet måtte jeg innse at dette ble for utfordrende med tilgang til feltet. Til slutt måtte jeg velge ut en spesifikk undersøkelse. Dette ble for meg, dybdeintervju av samfunnsfaglærere ved

ungdomsskoler i flertall, nettopp fordi jeg ønsket å få frem lærerens perspektiv på digitalt medborgerskap både i læreplanen, men også på skolen.

Etter hvert skulle det også vise seg at innhenting av informanter skulle bli et stort problem. Jeg tok tidlig kontakt med tidligere praksisskoler og samfunnsfaglærere jeg har hatt i løpet av min skolegang, uten å få noe svar her. Det jeg deretter gjorde var å sende ut informasjonsskriv med mulig deltakelse til ulike skoler på Vestlandet. Totalt ble 21 ungdomsskoler i Vestland fylke kontaktet uten respons fra noen. Jeg dro deretter på besøk til flere skoler som hadde fått e-post, noen av dem var positiv til et samarbeid og skulle videreformidle dette til lærerkollegiet uten at noe mer hørtes herfra. Flere skoler takket også nei ettersom at lærerne ikke kunne pålegges mer arbeid, etter gjenåpning av skolene etter korona-pandemien. Innhenting av informanter virket håpløst på dette stadiet, og jeg måtte begynne å revurdere valg av tema for master og valg av metodeinnsamling for data. Til slutt etter flere besøk på forskjellige ungdomsskoler fikk jeg tak i andre informanter som raskt kunne stille til intervju. Etter disse intervjuene fikk jeg tilsendt navn på flere i kollegiet deres jeg kunne spørre om var villig til å stille for et intervju. Det var slik jeg fikk tak i min tredje informant. Etter at jeg hadde hatt disse tre intervjuene og transkribert dem etter beste evne, måtte jeg slutte å bruke tid på søk etter flere informanter ettersom at det var kort tid før master skulle leveres.

Hva som gjør at datainnsamlingen min ble en så krevende prosess var noe jeg ikke hatt sett for meg, ettersom at tidligere praksisskoler har snakket så åpent om å stille seg åpne for å kunne hjelpe med masterforskningen. Jeg tenkte tidlig at datainnsamlingen min ikke ville bli et problem ettersom at vi forsker på ting vi som nyutdannet kan ta med oss inn i skolene. I stedet ble problemet mye større enn først antatt. Etter mye betenkning rundt hvorfor innhenting av informanter ble et så omfattende problem, kan lærerne vegre seg for å uttale seg om tema som gjerne er «nye» eller ukjente fra en ny læreplan. I tillegg til dette er også korona-pandemien en stor grunn til hvorfor flere helst vil unngå å stille til fysiske intervju, men her var også digitale intervju en mulighet. Lærerne har også mye arbeid foran seg, så det at tiden heller ikke strekker til er også en faktor å ta med seg her.

For videre forskning innenfor dette temaet vil jeg anbefale andre forskere og dra nivået ned når det kommer til nye og ukjente tema. Jeg delte ut et informasjonsskjema hvor jeg brukte begrepene medborgerskap og digitalt medborgerskap, dette kan for lærere virke disstant, ukjent og skummelt dersom de ikke har inngående kunnskaper om dette fra før av. Jeg endret deretter mitt informasjonsskriv hvor jeg ordla meg på en annen måte, jeg endret begrepene til IKT i skolen og medborgerskap, det var etter det nye informasjonsskrivet at jeg klarte å få tak i informanter selv etter alle besøkene og forklaringene av tematikken for skoler rundt om i Vestland fylke.

5.3 Validitet og reliabilitet

Datainnsamlingen er en viktig prosess av prosjektarbeidet. Det er i datainnsamlingsprosessen at jeg produserer dataen som trengs for å belyse min problemstilling. Dersom jeg har en god kvalitetsdata er dette med på å styrke oppgaven min, dette ser vi gjennom validiteten og reliabiliteten som diskuteres i dette kapitlet (Grønmo, 2016, s. 237).

Når det kommer til vurderingen av reliabilitet i kvalitative studier, er dette ikke mulig å teste høy eller lav kvalitet på, ettersom at dataen er avhengig av forskerens analyser og tolkninger av dataen.

Derimot har flere forskere brukt begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet (Marshall & Rossman, 2015; Morse, 1994; Thagaard, 2013). Denne troverdigheten bygger på at dataen presenterer faktiske funn og ikke forskerens subjektive meninger eller tilfeldigheter i forskningsprosessen. Dataen skal også samles inn på en systematisk måte som vil være med på å styrke reliabiliteten/troverdigheten til prosjektet (Grønmo, 2016, 249). Derimot kan reliabiliteten vurderes på andre måter gjennom å vurdere dataens stabilitet. Ser vi på disse faktorene opp imot mitt prosjekt er dataen samlet inn via en semi-strukturert intervjuguide, og deretter transkribert så godt som mulig etter hvert intervju. Deretter er dataen tolket flere ganger, blitt markert og diskutert med utenforstående som veileder og medstudenter. Deretter har dataen blitt tolket opp imot hverandre før det blir presentert som funn i kap. 6. Dataen har blitt presentert gjennom direkte sitering, og en samlet tolkning når alle informantene har snakket om det samme.

Når det kommer til vurderingen av dataens validitet, kan dette ifølge Grønmo vurderes på tre ulike måter. For min metode er kompetansevaliditeten viktig å trekke frem ettersom at dybdeintervju er min eneste kvalitative metode for å prøve og belyse et nytt begrep i læreplanen 2020. Ettersom det tok lang tid å få tak i informanter til mine intervju har jeg fått inngående økt kunnskap om begrepet gjennom mye ulik teorigjennomlesing. Denne økte forståelsen jeg tilegnet meg tidlig i prosessen vil være med på å øke tilliten til min data. Kunnskapen er med på å sørge for at innsamlingen ble gjort på en fleksibel måte med analyser og tolkninger i bakgrunnen. Dette er også diskutert i kap 5.1.1, om hvordan intervjuguiden ble utformet og deretter endret etter å ha gjennomgått teori, hvor jeg innså at min intervjuguide kunne bli forbedret for å lettere få frem det problemstillingen min handlet om. Det kan dermed synes at validiteten for mitt prosjekt kan ansees som høy (Grønmo, 2016, s. 254-255).

5.4 Etiske omsyn

Prosjektet mitt ble 24.08.2021 sendt inn for vurdering av Norsk senter for forskningsdata (NSD) ettersom at intervju er behandling av personvernopplysninger, måtte jeg melde inn mitt prosjekt for godkjenning. Masterprosjektet mitt ble da godkjent av NSD 27.09.2021 og jeg var

allerede i gang med å kontakte skoler på dette tidspunktet. Etter at jeg begynte å få tak i informanter som ville delta i prosjektet brukte jeg også en sikkerhetserklæring med informantene, denne erklæringen tilsa at de på enhver tid ville forbli anonyme i oppgaven, deres informasjon og navn ville ikke komme på avveie og de kunne på et hvert tidspunkt trekke seg fra prosjektet slik at all data hadde blitt slettet fra databasene og transkripsjonene. Det er mange etiske hensyn jeg som forsker må ta stilling til når jeg skal inn i et så omfattende og stort feltarbeid. Det er ikke bare de formelle hensyn, men også mange etiske hensyn (Fangen, 2010, s. 191).

Fangen (2010, s. 189) hevder at den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har noen punkter som skal være med på å gjøre forskeren bevisst på hvilke hensyn som må tas i et krevende feltarbeid:

1. krav til forskningsopplegg og hensyn i forskersamfunnet
2. hensyn til individer og institusjoner som utforskes
3. hensyn til oppdragsgivere og brukere
4. hensyn til det bredere publikum

I tillegg til dette vil en samtalepartner som veileder, medstudent, venner eller familie være en positiv ting å bruke aktivt i forskningen. Ved bruk av ulike diskusjoner og samtaler kan jeg som forsker prate med dem om ulike etiske dilemma som kan dukke opp. På denne måten er jeg også lojal mot mine egne informanter ved at deres identitet holdes skjult og jeg kan holde et distansert forhold til dem (Fangen, 2010, s. 190).

I tillegg til godkjenningen fra NSD og de etiske refleksjonene jeg har tatt inn i dette prosjektet vil jeg også ta med noen etiske refleksjoner jeg som lærer er pålagt å etterfølge. Utdanningsdirektoratet har i denne forbindelsen laget en plakat som heter «Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3». Denne plakaten tar for seg grunnleggende verdier, etisk ansvar, det profesjonsetiske ansvaret og forpliktelsen (Utdanningsforbundet, 2020-2021). Denne profesjonsetiske plattformen skal være med på å videreutvikle det profesjonelle læringsfellesskapet og videreutvikle skolen ved å bruke et godt samarbeid, en god rollemodell, trygghet, veiledning, godt læringsmiljø, utøve skjønn og tilrettelegge for hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 18-19). Den profesjonsetiske plattformen er bygget opp på felles verdier-, forsknings- og kunnskapsgrunnlag. Det vil også si at min forskning er med på å videreutvikle den fremtidige skolen selv om dette til tider kan være krevende ettersom at man møter på uventede problemer under prosjektet som man aldri kan se forekomme.

6.0 Analyse og diskusjon

6.1 Presentasjon av funn

I denne delen av master skal jeg presentere de funnene jeg har fått ut ifra intervjuene mine. Jeg ønsker å fremstille disse gjennom noen kategorier jeg har laget etter å ha transkribert alle intervjuene. Disse kategoriene er alle med på å danne en forståelse av masterens problemstilling og forskningsspørsmål.

«Hva er lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen»

1. Hvilke utfordringer er knyttet til måling av digitale ferdigheter?
2. Hvordan forstår lærere begrepet digitalt medborgerskap?
3. Hvilke tanker har lærere i dagens skoler om digitale verktøy og ressurser? \

Disse kategoriene består av 4 hovedkategorier, hvor 3 av dem har hver sin underkategori, for å danne en bedre forståelse av hva informantene mener og hvordan jeg kan bruke dette inn i egen masteroppgave. Måten informasjonen fra informantene vil fremstilles på er, at jeg vil bruke sitater, og se etter likheter og ulikheter i utsagnene. Deretter vil deres tolkninger og synspunkt sett opp imot relevant teori. Kategoriene oppstod gjennom analysering av innsamlet datamateriale. De tematikene som trekkes frem under intervjuene er derfor de jeg ønsker å trekke frem gjennom kategoriseringen.

Den første hovedkategorien min omhandler det teknologiske og ble derfor kalt «Erfaringer og meninger om informasjons- og kommunikasjonsteknologi og digitale ressurser i skolen». Deretter kom jeg frem til en underkategori som er med på å vise pluraliteten under hovedkategorien. Underkategorien er: «Ressursbruken i undervisningen». Deretter kommer det en ny hovedkategori som tar for seg de digitale ferdighetene og dermed kalt «Lærernes kompetanseoppfatning av digitale ferdigheter» med en underkategori som tar for seg det negative og positive ved digitale ferdigheter: «Hva elevene egentlig gjør på pc-en når læreren ikke ser på». Den tredje hovedkategorien omhandler det faglige: «Hva legger lærerne i begrepet «Medborgerskap». Til slutt den fjerde og viktigste hovedkategorien for denne masteren «Digitalt medborgerskap» med en underkategori «Er det mangel på kunnskap om dette blant lærerne». Her trekkes lærerens egne refleksjoner om hvilken rolle det digitale skal ha i skolen og hva det digitale medborgerskapet vil bety videre. Figur 2 viser en visualisering av kategoriene, og nummereringen av kategoriene viser fremgangsmåten i intervjuene som ble diskutert i kapittel 5.1.1, hvor jeg trekker frem lærernes interesser og kunnskaper rundt informasjons- og kommunikasjonsteknologi og digitale ressurser før jeg videre går innpå det faglige

temaet medborgerskap, på denne måten kan det for lærerne være lettere å gjøre opp egne tolkninger og tanker om det nye begrepet digitalt medborgerskap.



Figur 2 Visualisert kategorisering av funn

6.2 Erfaringer og meninger om informasjons- og kommunikasjonsteknologi og digitale ressurser

Funnene fra denne hovedkategorien er at lærerne mener det digitale har fått en for stor plass i skolehverdagen. Alle informantene snakker mye om et savn for fysiske bøker, og legger vekt på at pc åpner opp for at elevene kan forsvinne inn i skjermene.

Her spurte jeg informantene om å snakke fritt om hva som slår dem når de hører ordet informasjon- og kommunikasjonsteknologi og digitale ressurser, hva som ligger i dette på den

positive siden, men også på den negative siden. Det som alle informantene legger stor vekt på er hvor stor plass det digitale har fått i timene deres. De er pålagt til å bruke pc og andre digitale hjelpemidler fra skolens ledelse. Men etter å ha prøvd dette i noen år, og i tillegg nå når korona kom har det skjedd en endring, ifølge alle informantene som har gått over til en mer skeptisisme ovenfor den store plassen det digitale har fått i skolen.

X1: «... det digitale må få sin plass og det er viktig, men det skal ikke kvele de andre delene. Det har jeg ingen tro på. ... Så den der balansen mellom det digitale og det møte, og de dialogene i en klasse er viktig, i samfunnsfag spesielt»

Korona førte til en helomvending for både lærere og elever, hvor alle ble nødt til å legge om hverdagen til å bruke mesteparten av tiden på pc. Tidligere kunne man gjerne variere ulike arbeidsmetoder i klasserommet, men da hjemmeskolen ble innført fikk gjerne mange en bratt digital læringskurve, som både har virket positivt på elever som henger etter digitalt, men perioden har også hatt en negativ innvirkning ettersom at lærerne har følt på et økt press om at elevene ikke har lært alt de skal kunne.

De nevner de positive sidene som, effektiviteten, bedre lagring og nyttheten av riktig bruk, som for eksempel gir lærerne utallige muligheter for å lage motiverende undervisningsopplegg, men at det kan være krevende å bruke mye tid på leting og søking. Derimot har det kommet flere undervisningsressurser i alle fag som har skreddersydde undervisningsopplegg som følger læreplanen, som for eksempel, Gyldendal skolestudio, campus inkrement m.m. Men dersom lærerne ønsker undervisningsopplegg utenom dette går det mye tid i leting og søking. Informantene trekker derfor frem en slutning om at de har gått fra å være positiv til digitalisering av skolen/klasserommet, til å bli imot digitalisering og kritisk til dens påvirkning.

X2: «Me trudde for to år siden at me ikkje skulle ha fysiske bøker. ... Det var digitale nettverksressurser i samfunnsfag, matematikk osv. Men så har me prøvd ut dette, og funnet ut at behovet for å ha begge deler er mye større enn ka me egentlig trudde.»

Dette ser vi også ble trukket frem av i forskning. Lærerne blir overveldet med ny teknologi for fort uten tilstrekkelig kunnskap for hvordan denne teknologien kan anvendes pedagogisk, og deres positive holdning forandres til det motsatte grunnet teknologiske problemer, manglende kabler og programvarer og manglende kunnskap (Instefjord & Munthe, 2017, s. 39).

Det ble også lagt vekt på i alle tre intervjuene at digitale lærebøker har fått for stor plass i skolehverdagen og at elevene sliter med å kunne finne frem til riktig side, eller bare det å kunne lese på en effektiv måte til prøver. Det ble derfor nevnt fra alle at de har motsagt skoleledelsen, og krevd

tilbakeføring av fysiske skolebøker, noe som også skoleledelsene har gått med på. Ifølge Astorp (2020) er en hel digitalisering av skolebøker en uheldig tilnærming, nemlig ettersom at lærerne skal tilpasse undervisningen for alle elever, og de digitale verktøy og skolebøker skal brukes for å eksperimentere nye måter å lære på i skolen, ettersom at enhver elev og klasse lærer ulikt. Det er helt tydelig at det trengs økt kompetanse rundt bruk av ulike teknologiske hjelpemidler, dette kan blant annet tilegnes ved hjelp av WST-modellen (Munthe, 2017, s. 38) forklart ovenfor i kapittel 4.3, s. 20. Det snakkes veldig positivt om de digitale hjelpemidlene som har kommet via campus inkrement til matematikken hvor elevene, gjør oppgaver, lærer hvorfor de har gjort feil, læreren kan se hva de har gjort, og lettere kunne tilrettelegge undervisningen videre. Derimot har dette ikke blitt like tilrettelagt i de andre fagene som for eksempel samfunnsfag, hvor lærerne selv må lete og supplere med annen informasjon fra nettet. En av informantene presiserer med:

X1: «... det digitale må få sin plass og det er viktig, men det skal ikke kvele de andre delene. Det har jeg ingen tro på.»

6.2.1 Ressursbruken i undervisningen

Denne underkategorien tar for seg ressursbruken i undervisningen og det kommer frem fra informantene at ressursbruken er et problem, på grunn av manglende digitale grunnleggende ferdigheter.

Som nevnt snakkes det om overfloden av digitale ressurser på nettet, og lærernes kritiske vending til konstant bruk av dette i klasserommet. Informantene nevner blant annet at de aktivt bruker: diskusjon av nyheter fra avisene og elevkanaler. Digital teori fra fagbøkene i skolestudio og digital teori lærerne må lete frem på egen hånd som: NRK skole og YOUTUBE snutter, for å klargjøre eller visualisere ting for elevene. I tillegg til disse digitale ressursene som brukes innad i undervisningen for selve innholdet, så nevnes også plattformene elevene skal ha kontroll på som for eksempel: TEEMS, ITS`LEARNING, skolestudio, SKOOLER og DOCENDO. I tillegg skal de ha kontroll på egen pc, passord på pc, arbeidsplaner, leksen i samfunnsfag som blir gitt ut digitalt, pluss alle programmer og plattformer elevene bruker i fritiden. X2 påpeker: «... det er jo fryktelig mye som er digitalt, ...» og X3 påpeker også at det er «veldig mange klikk og veldig mye leting som skal til fra å starte en pc, til at eleven faktisk er innpå det de skal.»

Vi kan dermed foreslå at å tilegne den digitale kompetansen kan være krevende om ser vi på en kombinasjon av Erstad (2014) og Instefjord & Munthe (2017) sin definisjon. «Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende

samfunn. I tillegg skal man integrere og bruke teknologien til pedagogiske formål, ved hjelp av disse ferdighetene privat og i lærer profesjonen» (Erstad, 2014, s. 101; Instefjord & Munthe, 2017, s. 37). Samtidig er den digitale kompetansen en livslang prosess man aldri vil kunne fullføre ettersom at dagens samfunn stadig tilføres nyere teknologi. Alle passord og plattformer elevene skal ha kontroll på i en skolehverdag og i fritiden, kan for noen være overveldende. Informantene påpeker at ting tar lang tid dersom elevene ikke er drillet nok i bruken av de ulike plattformene i skolehverdagen, og effektiviteten av digitale hjelpemidler kan bli svekket. Informant X1 og X3 forteller også om mye problemer rundt mappestruktur, lagring og innlevering. Til og med grunnstrukturen i mapper på pc for enkel lagring og innlevering ser det ut til at elevene sliter med også i 8. klasse, selv om dette er noe man tror elevene har gjort mye på barneskoletrinnet. Fra egen erfaring i praksis har elever på mellomtrinnet 5-7. klasse fått utlevert pc, nettopp for å fortsette på opplæringen fra barnetrinnet 1-4. klasse. Her lærer elevene om lagring og litt innlevering, nettopp fordi dette er et så stort problem på ungdomstrinnet.

X3: «... elevene kan masse data, de kan game og de kan alt dette her, ..., men å ha kontroll i mapper og lagring ..., der er de ikke så god, så det tror jeg må inn ganske tidlig, og det tror jeg ikke at det er nok av ikke for å ta alle under en kam, ..., men de som du kanskje tror har kjempe kontroll fordi de er så mye på pc, og bruker all fritiden sin på pc, de kan kun det spillet, de kan ingenting om operativsystemet og lagring og sånt, ..., så vi tror de kan mye, men de er ikke så grise-gode.»

Når det kommer til grunnleggende programvarer, er saken også lik. Alle samfunnsfaglærerne poengterer at elevene ikke er så flinke på Word, Excel, søke og lete frem ulik informasjon, ha nøyaktige søk og være kritisk til det de leser. Blant annet poengteres det fra informantene at man i «dataverden», krever andre kompetanser enn det elevene gjerne forventer at de skal lære og kunne. I en bok vil gjerne det svaret man leter etter stå på en bestemt side, men på nettet kan det stå på 100 ulike sider. Men her kommer jo også den positive siden inn, om at dette også må læres. Det vil derfor være vesentlig at lærerne på ungdomsskolen ikke forventer at elevene har lært alt ifra barneskolen, men at dette er ting de fortsatt trenger videre oppfølging på og opplæring i. Gjøre dem trygge på plattformene, og utforske hvilke nyttelse de kan ha for både elev og lærer dersom disse utnyttes på riktig måte. Ettersom at dette er en lik oppfatning fra alle tre informantene kan dette også knyttes opp mot teori. Tilgjengeligheten på ressurser er ikke noe problem, men bruken av dette i undervisningssituasjoner rapporteres om manglende kunnskap. Ved at lærerne kan få kursing i ulike interaktive ressurser som White Board og hvordan disse kan brukes på ulik måte i undervisningssituasjonen vil være med å øke kunnskapen i digital kompetanse (Agyei & Voogt, 2011; Tømte, Kårstein & Olsen, 2013; Instefjord & Munthe, 2016; Mueller et. al. 2008). For at elevene skal

få tilstrekkelig opplæring og kunnskap om den digitale kompetansen, blir det vesentlig å trekke frem lærerens digitale kompetanse (Erstad, 2010).

6.3 Lærernes kompetanseoppfatning av digitale ferdigheter?

Når det kommer til hva som ligger i de digitale ferdighetene er også de tre informantene ganske enige. Elevene skal ha kontroll på de ulike ressurstypene som trengs i undervisningen, i tillegg skal de ha ulike kunnskaper om informasjonshåndtering som søk, deling og danne en refleksjon over det de leser på nettet.

Når informantene ble spurt hvordan de kan få frem elevenes digitale kunnskaper nevnes det blant annet: pod-cast. Den digitale vurderingen her blir ut ifra hvilke tilleggseffekter elevene klarer å legge til, og hvordan disse brukes i pod-casten for å gjøre den underholdende. Her må elevene prøve og feile, og til slutt levere et produkt de er stolte av. I tillegg nevnes det å kunne lage PowerPoint, bruke Word og Excel, referere til kilder, bruke ulike kilder, videoer, lage MP3 og få ting levert til rett tid. Dersom noen elever ikke klarer dette blir det også veldig synlig slik at læreren lettere vet hvordan man videre kan veilede eleven som kan slite med dette.

X2: «... jeg ser ikke for meg sånn at det blir en test i digitale ferdigheter hvor så, så mange ord i minuttet eller hvilken leseforståelse en har. Det må handle om at en har en plan for en progresjon fra første klasse til tiende klasse. Over hva de skal lære og hvem som skal lære dette fra seg. Altså er det fag, er det større? ... Men det er noe som blir jobbet med, hver gang vi forbereder og planlegger en ny periode, så har vi jo disse grunnleggende ferdighetene, ..., de er med oss hele tiden, ... i tankegangen, ..., og at det er noe som blir jobbet med, om det nødvendigvis ikke er direkte en arbeidsøkt som går på det, men at det er en del av noe større.»

X1: «... eg trur at økt nøyaktig kursing på word, excel og søke motorer osv. trur eg kan være gunstig ... I samfunnsfag viss vi holde oss til da, så det der å kunne søke opp, og være nøyaktig på søk, og søke opp ting og klare å vurdere ... For ein får enormt med informasjon, ..., og ka e det for en informasjon det e eg skal bruke her, altså ka e korrekt, ..., det har med den derre kognitive modningo, og atte ein får ein refleksjon ...»

Her ser vi at disse to informantene har litt ulik oppfatning av den digitale kompetansemålingen. X2 trekker frem en progresjon gjennom hele skoleløpet som skal være med på å danne den digitale ferdigheten, gjerne fordelt gjennom alle fag. Dette er en kompetanse man får lurt inn i ulike arbeidsmetoder i undervisningen, hvor elevene selv må prøve seg frem, før videre

rettledning fra lærer. X1 trekker derimot frem at denne digitale kompetansen ligger i programvarer og kildekritikk, noe elevene også må ha inngående kunnskaper om. Men noe begge informantene er enig om er at det er en modningsprosess som må til over lengre tid for å kunne tilegne flere digitale kompetanser om blant annet kildekritikk.

Elever på barneskolen lærer å bli kjent med pc-en som et skriveverktøy og en lærerressurs. Men det er nok ikke nok fokus på lagringsprosesser og mulighetene elevene har ved å bruke pc i undervisningen. Det kan derfor være nyttig for ungdomsskolene å ha noen ekstra timer i starten av 8. klasse, hvor elevene får opplæring i ulike lagringsprosesser, som sky-lagring, hvordan de ulike plattformene virker og til hvilken nytte. Dette kan gjøres ved å gi elevene et arbeidsark med mange oppgaver som foregår på pc, hvor de skal bli enda bedre kjent med redskapet, jeg tror dette kan være med på å forhindre alle ekstra klikk, og ekstra spørsmål elevene måtte ha til innleveringer og lagringsprosesser senere. Når elevene har fått tilstrekkelig med opplæring i det mest grunnleggende, vil det falle mer naturlig å ta opp problemstillingen rundt kildekritikk, søk og referanser.

6.3.1 Hva elevene egentlig gjør på pc-en når læreren ikke ser på

Denne underkategorien er et aktivt dilemma som alle lærere møter i sin egen hverdag. Det er klart elevene tror de er smartere og raskere enn lærerne ettersom at de har vokst opp i en digital verden, og bruker de digitale ressursene like mye i skolehverdagen, som de gjør privat. Dette er også omtalt i undersøkelsen utført av PRC i 2011, hvor elevene ikke har en forståelse for hva som er etisk rett bruk av dagens teknologi, og hvilke konsekvenser dette kan ha for dem (Taylor & Parker, 2011, s. 19). Elevene skrur gjerne ned lysstyrken på skjermen, slik at du som lærer må helt oppi skjermen for å se hva som faktisk står der. Elevene kan også fjerne en side på nettet med et tastetrykk eller gjemme vekk en app fra skrivebordet idet læreren nærmer seg. Elevene har dermed lært seg å multitask på et helt annet nivå enn det læreren gjerne har, noe som i dag kan være en utfordring i alle klasserom (Aagaard, 2017, s. 1137).

X3: «... dette er en evig kamp, ..., det går ikke an å stoppe den, men man kan prøve å appellere til sunn fornuft. ... lære de holdninger på det.»

Både informant X1 og X2 presiserer hvor viktig møte mellom lærer-elev-lærer er for å kunne i fellesskap bli enig om hvilke rammer som gjelder i undervisningen. Elevene tror gjerne de lurer læreren, men egentlig lurer de bare seg selv ved at de ikke får fullført det arbeidet som skal fullføres. Metoden disse to samfunnsfaglærerne brukte var en dialog og en samtale med hele klassen for å få dem til å forstå at det ikke er læreren man lurer, men seg selv. Det spilles på elevenes sunne fornuft og empati. Det å lære dem gjensidig respekt, ettersom at læreren legger mye arbeid ned i det å

planlegge en lærerik og givende undervisningstime. I tillegg er ungdomsskolen 3 år med høy modningsprosess mellom det å være barn og ung voksen. Det man kopierer fra nabokameraten eller fra nettet lærer man ikke, og man lurer derfor bare seg selv. En lærer skjønner fort dersom 4 oppgaver er prikk like og at man har kopiert hverandre. I denne situasjonen blir det ikke bare ille for eleven selv, men også for de tre andre på gruppen hvor sannsynligvis bare ¼ har lært noe fra denne økten. Det nevnes også at en slik negativ atferd rundt deling og kopiering ikke hadde vært like lett dersom elevene hadde brukt litt mer fysiske bøker i undervisningen, hvor de faktisk må skrive for hånd. Disse to informantene bruker dermed Vygotskys læremetode (Säljö, 2016) for å nå igjennom til sine elever. De bruker språket aktivt i timen og analyserer elevenes ansiktsuttrykk og kroppsspråk når læreren står fremme med tavlen eller hjelper andre medelever.

Denne problematikken har ikke bare negative sider, men også positive sider, noe vi også fikk se gjennom Aagaards observasjoner rundt temaet multitasking i timen. Informant X2 trakk frem en positiv side ved denne problematikken nemlig det å tenke nytt og snu om på hele situasjonen.

X2: «... i stedet for at de skal levere inn den tradisjonelle,..., lever inn 4 sider på pc, så skulle de lage en pod-cast, som igjen skal spilles inn på dataen, og leveres inn som en fil. Så det er jo veldig mye læring i det. Både å jobbe med det og ha litt andre presentasjonsmåter eller arbeidsmåter. Som vi igjen håper, kan være mer motiverende ...»

Det å skape nye og motiverende arbeidsmåter for elevene kan gjerne være med på å forhindre unnasluntring, elevene får et eierskap til arbeidet sitt, og vil gjerne vise frem hva de har gjort selv og ikke dele alt med kameraten på en annen gruppe. Vi ser her at elevene stadig får små kunnskapsråd fra læreren som også kan sammenlignes med lærdom om plagiat, nedlastning/opplastning, lagring osv. Noen klasser lærer gjerne bedre om læreren legger mye arbeid ned i en god undervisnings økt, mens andre klasser lærer gjerne bedre gjennom at de selv må utforske, notere og diskutere med gruppen sin om hva som skal presenteres. Det er her god klasseledelse kommer inn. Det er ekstremt mye man som lærer skal ha kontroll på og lage ulike strategier for å løse dette på best mulig måte. Undervisningen skal være strukturert og planlagt, for å kunne ha mer kontroll på elevgruppen og arbeidet som skal skje i timen. I tillegg vil en annen viktig faktor i dette arbeidet ligge i motivasjonen elevene har og læreren videreformidler til dem, som også nevnt av en av mine informanter. Jeg vet med meg selv at når jeg gjorde ting på skolen som motiverte meg, så var det en stor faktor som har hjulpet med at gjerne fagstoffet fra disse timene var lettere å huske enn andre ting. Alle undervisningstimer kan derimot ikke alltid være like motiverende, men i fellesskap med andre lærere gjennom samtaler eller tverrfaglig samarbeid vil slike undervisningsøkter være lettere å planlegge.

6.4 Hvordan tolker lærerne begrepet «Medborgerskap»

Jeg mener at lærerens tolkning av det å være en medborger er viktig å få med i fremstillingen av funnene nettopp fordi at dette kan være med på å «koble dem på» når det kommer til å kunne videre tolke dette begrepet ettersom at det digitale medborgerskapet også inneholder en forståelse av det å være en medborger som diskutert i kap. 4. Lærernes sammenfattede tolkning av medborgerskap begrepet er «*hver sin rolle i samfunnet, det å være en del av noe større og hvordan man kan delta.*» Under intervjuet ble blant annet medborgeren kjennetegnet som å være samfunnsengasjert, ha kontroll på hva som skjer i samfunnet, individets rolle i samfunnet, plikter og retter, ansvaret som ligger hos den enkelte, hvilke institusjoner og organisasjoner vi har og til slutt valg og stemmerett.

X1 har vært innom temaet i forbindelse med demokrati, men ellers har begrepet lagt underordnet i annen undervisning ellers i løpet av skoleåret. X3 har vært borti temaet i forbindelse med demokrati og valg. For noen er dette enkelt å forstå, men for andre elever er det et veldig vrient og omfattende begrep å forstå. Han har derfor måttet ta undervisningen ned på elevens nivå, med forklaringer om hvordan systemet i Norge fungerer med blant annet forklaringer om stemmerett, pass og personnummer. X2 har derimot hatt en mer tverrfaglig undervisning om emnet. Han har heller ikke hatt en konkret undervisningstime eller periode hvor begrepet har stått i fokus. Men heller et tverrfaglig samarbeid med flere av fagene.

X2: «... Metoden vi har brukt er jo at vi har vært litt på ekskursjon, vi har vært litt ute, og vært der. Ikke bare snakket om det ... Vi har vært og besøkt nav, politistasjon, brannstasjon, tingretten, kommunehuset osv. ... Noen har gjerne en pappa som har vært på nav siden han ikke hadde jobb, noen andre har gjerne vært på nav fordi de har fått en ny lillebror og mamma skulle ha permisjon ... Og liksom sett at dette er en del av vårt nærmiljø, og vår rolle som medborger. Altså en del av lokalsamfunnet ... Hvor mange frivillige organisasjoner det er, litt dette med den rollen som fotballtreneren deres har, eller som korpslederen deres har. Noe som gjerne er et frivillig arbeid, som de gjerne ikke tenker over, at de ser litt den der rollen en kan ha i et samfunn.»

Ut ifra disse ulike undervisningsformene kan vi si at X1 og X3 legger seg innunder en av dimensjonene til Stray (2011), nemlig medborgeren som status, og hva som ligger innunder betydningen av medborgerrollen i samfunnet. Ser vi på X2 sin fremgangsmåte kan denne minne mer om rollen til medborgeren, hvor de får mer innblikk i hvordan ting fungerer og hva som må til for at samfunnet skal gå rundt. Vi ser også at elevene får innblikk i de viktige verdigrunnlagene som gjør det

mulig å leve i en sosial og kulturell ulikhet på en sivilisert måte (Børhaug, 2007, s. 14). Vi kan også se et skille mellom disse to formene for undervisning. Den ene formen opererer med et smalt deltakingsbegrep som har vært det den norske skolen har operert med, nemlig nok kunnskap om samfunnet til å kunne bli lojale og innordne seg etter de ulike samfunnsforholdene, og kunnskap om de politiske parti, men det politiske engasjementet mangler fra elevene til slutt (Skaten, 2020, s. 244). Ser vi på den andre undervisningsformen kan dette minne mer om Stray`s (2011) opplæringsmodell «om, for og gjennom demokratiet», her får elevene kunnskap og opplæring gjennom demokratisk deltakelse enten i ekskursjonsarbeid eller erfaringer fra elevenes livsverden (Skaten, 2020, s. 247).

Etter å ha diskutert disse ulike undervisningsformene kan vi også si noe om hvilken type medborger vi kan få i samfunnet som resultat. Jeg ønsker her å ta for meg de tre ulike medborgerideal som ble fremstilt tidligere i masteren fra Westerheimer & Kahne. Den første formen for medborgerskapsundervisning kan fremme den personlig ansvarlige medborgeren. Denne medborgeren har som sagt kunnskap om de politiske parti og måten demokratiet er bygget opp på, og hvordan det fungerer i teori. Denne medborgeren vil nok mest sannsynlig ikke delta aktivt i samfunnet, men vil utøve egen stemmerett når det kommer til valg. Ser vi på den andre metoden hvor ekskursjon ble brukt som undervisningsmetode kan dette muligens fremme den deltakende medborgeren. Denne medborgeren vil gjerne være mer engasjert i samfunnet, nettopp fordi de har fått se hvordan ting fungerer i praksis, og at mye av elevenes fritidsaktiviteter er drevet av frivillighetsarbeid. Dette kan også gjøre at de vil tenke det samme rundt å engasjere seg i samfunnet, fordi de vet og ser hva det gjør med hver enkelt person, i tillegg vil de også ha den samme kunnskapen som den personlig ansvarlige medborgeren. Men vi ser derimot at elevene ikke fremmer den kritiske tilnærmingen som ligger under den rettferdighetsorienterende medborgeren. Noen elever vil alltid ha et høyere engasjement for samfunnet, demokratiet og politikken, men hvordan skal vi fremme dette for flere av elevene. Ifølge Skaten (2020) kan denne typen medborger fremmes ved at elevene får stadig opplæring i å tenke kritisk i tillegg til kontakt med samfunnets politiske prosesser. Vi kan dermed si at for å bli en rettferdighetsorienterende medborger, også i den digitale sfære, må man ha kunnskapen til den personlig ansvarlige medborgeren, forståelsen og engasjementet til den deltakende medborger og den opparbeidede kritiske tankegangen.

6.5 Hva er «Digitalt medborgerskap»?

Når det kommer til lærernes utgreiing av begrepet digitalt medborgerskap ønsker jeg å bruke mest mulig av lærerens egne siteringer ettersom at jeg mener dette er nytt og viktig i debatten om

digitalisering i skolen og i samfunnet. Spørsmålet var «Hva legger du i begrepet digitalt medborgerskap?»

X1: «Viss du ikke har den digitale kompetansen, ..., altså vansker med å kunne manøvrere deg. Rett og slett, fordi at du må ha noen kunnskaper, det å logge deg inn med minID ..., bankID og alt dette her... Tja, jeg har egentlig ikke så mye meninger om det, altså som sagt du må ha noen verktøy, for å klare deg i hverdagen, du kommer ikke unna dette. Du må kunne slå opp i en bussrute og du må se når flyet går, og alle disse tingene er knyttet til digitalisering. Så du må kunne håndtere det ... Søke deg inn på utdanning, så det kan vi knytte til søkeprosess ... Og informasjonsbehandling for å finne ut hva det er som er aktuelt for meg. Men så kommer og den praktiske biten, altså du skal faktisk søke deg inn på skolen, ... så da må du sette alt dette sammen.»

X2: «... digitalt medborgerskap. Da tenker jeg at det går jo litt på at det er i forhold til det som foregår på nett, dette med å være bevisst på sin rolle, ... Det og handler jo om medborgerskap. Og om vi kan dra dette inn i det digitale og at de ser sammenhengen på at det som blir skrevet på nettet eller det som blir delt på nett eller bare det at en hiver ut en «like», på et bilde som egentlig er negativt ment, så bidrar en jo til at noen føler seg dårlig. En har jo et ansvar, ... Vi har jo ulike tema som går og på dette med nettvett, bruk av ulike apper, ulike sider, får hjelp av SLT koordinator, foreldrekvelder, som går litt på det der å lære seg å bruke digitale hjelpemidler eller digitale verktøy på en positiv måte for å bidra positivt i det rundt seg, om det er klassemiljøet eller skolemiljøet. Vi hadde nå senest, ..., i samfunnsfaget så hadde vi et arbeid som heter «brukhue.no», dette var vel reddbarna som hadde laget et digitalt interaktivt opplegg. ... Og der tenker jeg, digitalt medborgerskap, prakt eksempel ...»

X3: «Nei det var no vanskelig å svare på ... du må kunne navigere rundt i systemene ettersom at alt blir mer og mer digitalt. ... Å finne ut hva det er du egentlig lurer på, og hva er egentlig «lure» søk for å finne ut av det du lurer på. Du skal ha kontaktskjema hos kommunen, da må du tenke hvor det er lurt å lete, og lære elevene å tenke litt slik som de som har laget alle klikkene.»

I dagens læreplan brukes det digitale medborgerskapet som et synonym til de digitale grunnleggende ferdighetene, som kan sees på som ferdigheter for å navigere og eksistere i den digitale verden (Skaten, 2020, s. 247-248). Men det digitale medborgerskapet er derimot et mye

større og mer omfattende begrep (Choi, 2016; Frau-Meigs, 2017; Walters, Mohammed & Gee, 2019). Det er også et relativt nytt begrep i den norske utdanningskonteksten og forståelsen lærerne har av dette begrepet er spredt, og kan for mange virke forvirrende. Det er også strid blant teoretikerne hva som skal ligge i det digitale medborgerskapet som nå skal bli et resultat av de grunnleggende digitale ferdighetene i samfunnsfag. Leonora Onarheim (2022) ser på digitalt medborgerskap på en måte, mens Skaten (2020) sier blant annet at det bør inneholde kritisk tenkning opp mot digitalisering av samfunnet. Her kommer blant annet X1 og X3 sin forståelse av de digitale ferdighetene, rundt det å manøvrere på nettet, og hva elevene må ha forståelse og kunnskap om for å kunne fungere i et teknologisk samfunn.

Derimot er det blant annet flere ting som kan og må trekkes inn i den digitale medborgeren. Ser vi på Choi (2016) og Frau-Meigs (2017) beskrivelse av den digitale medborgeren så er begge disse tolkningene veldig like. De begge vektlegger 4 ulike deler som er viktig for forståelsen av den digitale medborgeren ganske likt: (1) etikk - deltakelse og ansvar, (2) media og informasjon ferdigheter - kunnskap om den digitale teknologien, (3) deltakelse og engasjement - positivt engasjement i den digitale teknologien, og (4) kritisk motstand - livslang læring og forsvaring av menneskerettighetene. Ettersom at dette er den engelske forståelsen av begrepet digitalt medborgerskap er det enda ikke en enighet om hva dette betyr i den norske sammenhengen. I norsk sammenheng gjenstår fortsatt en stor debatt om hvor man skal legge seg når det kommer til begrepet digitalt medborgerskap. Men Bergsjø (2019) bruker Frau-Meigs (2017) forståelse av digitalt medborgerskap som grunnleggende for sin norske tolkning av begrepet.

Medborgerskapet ble forklart av informantene som «*hver sin rolle i samfunnet, det å være en del av noe større og hvordan man kan delta.*» av alle tre informantene. Derimot når det kommer til det digitale medborgerskapet er ikke informantene like enige om innholdet og betydningen av begrepet. Norsk Senter for forskningsdata (NSD) har vektlagt Ribble`s (2017) 9 element for å oppnå et digitalt medborgerskap. Dette er alle viktige element som kan sees på som en forlengelse og dypere beskrivelse av Choi (2016) og Frau-Meigs (2017) begrepsforklaring. Ser vi på min sammenfatning av de fire elementene fra Choi og Frau-Meigs kan vi se disse opp mot Walters, Mohammed & Gee`s (2019) forklaringer av Ribble`s (2015) 9 element.

Det første element «etikk – deltakelse og ansvar» kan videre forstås med Ribbles 1 (digital tilgang), 2 (digital handel), 6 (digital lovgivning), 7 (digitale rettigheter og plikter) og 8 (digital helse og velvære) element. Det første elementet kan videre forstås ved at alle skal ha lik rett og tilgang til å kunne delta på det som skjer i undervisningen. De skal også ha kunnskaper om ansvaret man har digitalt når det kommer til kjøp og salg i et globalt marked, og at det finnes usikre nettstedet som er

ute etter å misbruke informasjon man legger igjen, herunder at elevene har et ansvar for å forsikre seg om at nettsiden de velger å benytte er legitim. Videre knyttes elementet opp mot ansvaret rundt hvilke digitale lover og digital oppførsel som er akseptabel og ikke. Elementet skal også fremme deltakelse i den digitale verden og i tillegg ha inngående kunnskaper om hva den digitale verden kan gjøre med deg fysisk og mentalt.

Det andre element «media og informasjon ferdigheten – kunnskap om den digitale teknologien» kan knyttes opp mot Ribble`s 1 (digital tilgang), 3 (digital kommunikasjon) og 9 (digital sikkerhet) element. Det andre elementet kan også knyttes opp mot lik tilgang på det digitale, og kunnskaper om hvordan man kan kommunisere og delta digitalt på en intelligent og effektiv måte. Elevene må også ha kunnskaper om hva den digitale sikkerheten innebærer, hva man kan miste av informasjon på usikre sider og ulike måter man kan beskytte seg selv fra digitale trusler som for eksempel virus.

Det tredje element «deltakelse og engasjement – positivt engasjement i den digitale teknologien» kan knyttes mot Ribble`s 1 (digital tilgang), 3 (digital kommunikasjon) og 4 (digitale ferdigheter) element. Det tredje elementet tar også for seg deler av den digitale tilgangen ettersom at denne tilgangen er sentral for å kunne delta i en digital verden. Elevene trenger også kommunikasjonskunnskapen ettersom at de skal delta og engasjere digitalt, hvor ulike typer av kommunikasjonsformer kan være nyttig å vite noe om. Her trenger også eleven økt kompetanse rundt de digitale ferdighetene ettersom at de gjerne skal delta på ulike plattformer på ulikt vis. De trenger derfor kunnskaper om søk, produksjon av ord, tilgjengelighet på sann- og usann informasjon og hva deling av ulik type informasjon har å si.

Og til slutt det siste elementet «kritisk motstand – livslang læring og forsvar av menneskerettighetene» som kan knyttes mot Ribble`s 5 (digital etikette), 6 (digital lovgivning), 7 (digitale rettigheter og plikter) og 8 (digital helse og velvære) element. Til slutt det siste elementet som skal knyttes opp mot forståelsen av det digitale bruket. Det man skriver om på nettet har gjerne ulik meningsbetydning for andre menneskers tolkning. Man må derfor lære å tolke og forstå hverandre uten å reagere med negativ og aggressiv kommunikasjon. Her gjelder også de digitale lovene rundt akseptabel oppførsel på nettet, og forståelsen rundt det å bli en positiv bidragsyter i en digital verden, og til slutt ha kunnskaper om den fysiske og psykiske helsen man kan påvirke positivt eller negativt gjennom kommentering eller for mye digital bruk.

For å videre utdype usikkerheten blant lærernes tolkning av det digitale medborgerskapet ønsker jeg å trekke frem funn fra Gerhardsen (2021) masteroppgave «*Det er litt vanskelig det der. Hva er liksom digitalt medborgerskap?*». Her har 4 lærere blitt intervjuet angående samme

problematikk som jeg tar for meg i denne masteren. Det som er interessant blant disse funnene, er at de viser akkurat den samme uvissheten rundt begrepet som det mine egne informanter snakker om. Alle de 4 informantene, vektlegger at de er usikre på begrepets betydning, men at de kobler inn det de vet om medborgerskapet og legger til den digitale delen. Det foreligger skepsis blant lærerne om hva som ligger i begrepet og hva hver enkelt lærer skal tolke begrepet som.

Etter å ha diskutert hovedfunnene om digitalt medborgerskap for denne oppgaven opp mot relevant teori fra kap. 4, ble det naturlig å spørre informantene hva de mente om at digitalt medborgerskap var innført i den nye læreplanen.

6.5.1 Er det mangel på kunnskap om dette blant lærerne

Når lærerne får spørsmål om digitalt medborgerskap er et tema det trengs mer kunnskap om, eller om lærerne føler seg trygge på dette temaet, komme det frem fra alle tre informanter at dette er et tema man gjerne skulle fått tilført mer kunnskap om. De snakker blant annet om en oppklaring i begrepet. Alle mine tre informanter er enige, om at begrepet er uklart, og at begrepet legger til rette for mye egentolkning for lærerne, som allerede har nok arbeid med det de ellers holder på med i hverdagen for å blant annet tilrettelegge undervisning.

X2: «... hatt litt oppfriskning, det måtte ha vært kjempenyttig. For å sikre at de nye delene av læreplanen ble fulgt opp på en skikkelig måte. Det er nytt, og man kan selvfølgelig prøve å lete, finne og søke, men det med at noen som er skikkelig gode på dette kan dele sin kunnskap og sine tanker, måtte ha vært kjempenyttig. At skolene hadde prioritert dette og at kommunen hadde prioritert dette.»

Det nevnes en oppfriskning i ting som gjerne er nytt på læreplanen i samfunnsfag. Det nevnes også fra informantene at fordypningen i grunnfagene norsk, matte og engelsk, gjerne også skulle blitt videreført til en fordypning i de andre fagene i skolen, deriblant samfunnsfaget. Når lærerne spørres om de har noen forslag til hvordan dette kan endres er det også en enighet mellom informantene at mer kursing er på sin plass, mer oppfriskning i alle fag.

X2: «... i og med at samfunnsfaget har fått det ansvaret så må en jo ta det ansvaret. Også må man på en måte bare samarbeide, på tvers av trinn og egentlig finne en naturlig progresjon. Se på den nye læreplanen, som gjerne er mer konkret enn det har vært før, og i samarbeid med andre.»

X1: «... at det skal være en støtte, et støttebein for ulike tema.»

X3: «... Ja vi trenger mer kunnskap om dette ... dette må jo være hvordan man skal legge dette frem for elevene på en fornuftig måte, helt konkrete ting. For det blir litt for mye sånn

rakettforskning for oss lærere borti en krok, hvor vi skal finne ut av ting selv, og samarbeid er for mange et fremmedord snart, for det er det ikke tid til.»

Informant X2 trekker også frem en viktig del av læreplanen, nemlig at begrepet burde implementeres i et tverrfaglig arbeid, og at samfunnsfaglærerne ikke skal ta alt ansvaret. Men dersom begrepet digitalt medborgerskap skal være et så omfattende begrep må delene for oppnåelse fordeles på flere fag. Samfunnsfag har hovedansvaret, men mye av det som ligger i Ribble`s 9 element kan også læres i andre fag. Informant X1 legger mye vekt på at det digitale medborgerskapet skal brukes som et støttebein for ulike tema i samfunnsfaget, mens informant X3 trekker frem at tiden lærerne har på å tolke dette begrepet i tillegg til undervisningsplanlegging og tilpasset opplæring for hver enkelt elev er for kort, og at det blir en vanskelig oppgave å forstå og sette seg inn i når man ikke har konkrete måter dette skal læres på eller forstås av lærerne i den norske skolen. Fra en av informantene blir det sagt at

X3: «... læreplanen nå fremstår som et dokument med mange fine ord, og lykke til på ferden til oss lærere uten noe videre forklaring på hvordan lærerne skal forstå eller tolke den nye læreplanen. Nå krever dagens elever så mye mer ekstra. Planlegging av undervisningstimer blir en brøkdelen av arbeidet vi foretar oss ...»

De to andre lærerne enige om at en aldri vil bli ferdig stemplet som en digital medborger. Dette er en livslang modningsprosess og en holdningsendring, men vi kan hjelpe dem på veien dit. På lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene er dette også en ferdighet som må integreres i elevenes hverdag, og at de ikke er ferdig utlært etter ungdomsskolen er over.

7.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å belyse et nytt begrep i den nye læreplanen. Dette har jeg gjort ved å fremlegge tidligere forskning, teori, metode og funn. Teorien for begrepet «digitalt medborgerskap» er på norsk minimalt. Den engelske forståelsen/definisjonene av begrepet er derimot mer omfattende, men begrepene som benyttes på engelsk kan ikke direkte oversettes til norsk. Det er derfor behov for en begrepsavklaring inn i læreplanen, -for hva dette skal bety i den norske skolen. Mine funn er sammenstilt med drøftingen nettopp fordi dette ble en mer naturlig måte å fremlegge funnene.

Når jeg nå skal legge frem min konklusjon for denne masteren, blir ikke dette på noen måte en endelig fasit eller et tydelig svar på hva det digitale medborgerskapet er. Dette er et begrep som bør defineres av høyere institusjoner i Norge, men denne masteren bidrar til å belyse at denne tematikken er et ukjent fenomen blant flere lærere i Norge. Informasjonen og kunnskapen jeg har fått gjennom denne prosessen har vært en lærerik, gøy og til dels en stressende erfaring. Dette er et tema som krever mer forskning og som trenger en avklaring slik at lærerhverdagen blir litt lettere å tilrettelegge.

Jeg mener at det derfor burde komme en enighet om hva lærerne skal legge i det nye begrepet digitalt medborgerskap. Skal medborgerskapsbegrepet vektlegges eller skal de digitale ferdighetene vektlegges, og hvordan skal lærerne prioritere og evaluere dette. Det kommer også frem at denne digitale opplæringen ikke bare kan skje på ungdomsskolen, men gjerne at det digitale må få en større plass på barneskolen. Enten kan det komme et eget «informasjons- og kommunikasjonsteknologi» fag i skolen som tilrettelegger alt det en elev skal vite og kunne for å lettere bygge videre på denne kunnskapen i senere utdanningsløp. Teknologien har kommet for å bli, og det eneste skolen og lærerne kan gjøre er å tilrettelegge undervisningen på best mulig måte.

Oppgavens indikasjoner til svar på de tre forskningsspørsmålene, 1. «Hvordan kan elevenes digitale ferdigheter måles?», 2. «Hvordan forstår lærere begrepet digitalt medborgerskap?» 3. «Hvordan forstår lærere i dagens skoler, digitale verktøy og ressurser?» er;

I forhold til spørsmål 1 kommer det frem fra mine funn at det ikke kan måles på lik måte som leseferdighet eller regneferdigheter, men man kan lettere plukke opp de elevene som sliter med digitale hjelpemidler når det kommer til innleveringer av oppgaver eller annet arbeid elevene ellers skal gjennomføre i skolehverdagen. På denne måten kan lærerne lettere veilede disse elevene.

I tilknytning til spørsmål 2 trekker frem lærernes tolkning av det digitale medborgerskapet. De kommer her frem at dette er et noe ukjent tema. Blant annet med digitalt medborgerskap og de

digitale ferdighetene hadde lærerne trengt økt kursing og flere tilrettelagte undervisningsopplegg, blant annet også i samfunnsfaget. Det nevnes også fra samfunnsfaglærerne at ikke bare engelsk, norsk og matematikk er de fagene som har behov for økt fagkunnskap, men at dette gjelder for alle fag tvers over skolen når det innføres nye læreplaner med ukjente faguttrykk.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet går litt inn i spørsmål 2. Lærerne poengterer at de ønsker økte kunnskaper om hvordan de ulike ressursene de har på skolen kan benyttes i undervisningen, og at de ønsker like tilrettelagte undervisningsopplegg med oppgaver som man blant annet får i matematikk under Gyldendals «campus inkrement».

Oppsummerende er min oppfatning at dette er et spennende tema som trenger mer forskning i fremtiden. Blant annet for å avdekke om det digitale medborgerskapet har hjulpet den videreutviklingen av elevers digitale ferdigheter, og hva dette vil bety videre for lærere og måten det skal undervises på i skolen. De digitale ferdighetene har fått en stor plass i skolen, noe som også blir naturlig ettersom at dagens elever vokser opp i et digitalt samfunn. Som lærerne poengterer flere ganger i mine funn kan det stilles spørsmål om hvor vidt det digitale kan danne grunnlag for å erstatte de fysiske bøkene.

8.0 Referanseliste

- Aagaard, J. (2015b). *Media multitasking, attention and distraction: a critical discussion*. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 14(4): 885-896.
- Aagard, J. (2017). *Breaking down barriers: The ambivalent nature of technologies in the classroom*. *Journals Sagepub*. Vol. 19(7): 1127-1143.
- Agyei, D., & Voogt, J. M. (2011). *Exploring the potential of the will, skill, tool model in Ghana: Predicting prospective and practicing teachers` use of technology*. *Computers & Education*, 56(1), 91-100.
- Apple, M. W. (2010). *Afterworld on global crisis, social justice and education*. In M. W. Apple (Ed.), *Global crises, social justice and education* (s. 189-200). London: Routledge.
- Arstorp, A.T. (2020). *Kva er lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse?* I Wølner, T.A., Kverndokken, K., Moe, M., & Siljan, H.H., (RED.). *101 digitale grep* (2020) 2. utg. Fagbokforlaget.
- Austvik, J., Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Universitetet i Agder. <http://hdl.handle.net/11250/135077>
- Ayllón et al. (2020). *ICT usage across Europe. A literature review and an overview of existing data* <https://www.digigen.eu/wp-content/uploads/2020/09/DigiGen ICT-usage-across-Europe a-literature-review-and-an-overview-of-existing-data.pdf>
- Banaji, S., & Buckingham, D. (2013). *The civic web: Young people, the Internet, and civic participation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Banks, J. A. (2008). *Diversity, group identity, and citizenship education in a global age*. *Educational Researcher*, 37, 129–139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Bayne, S., & Ross, J. (2011). «Digital Native» and «Digital Immigrant» discourses: A critique. In R. Land & S. Bayne (Eds.), *Digital Difference: Perspectives on online learning* (s. 159-169). Rotterdam. Sense.
- Bennett, L., & Fessenden, J. (2006). *Citizenship through online communication*. *Social Education*, 70, 144–146.
- Bennett, W. L., Wells, C., & Freelon, D. (2011). *Communicating civic engagement: Contrasting models of citizenship in the youth web sphere*. *Journal of Communication*, 61, 835–856. doi:10.1111/j.1460-2466.2011.01588.x
- Bergsjø, L. O. (2022) *Digitalt medborgerskap*. I. Nilsen, H. F., (red.) *Myndig medborgerskap – demokrati i lærerutdanningen*. Universitetsforlaget.
- Bergsjø, L. O., & Bergsjø, H. (2019) *Digital etikk. Big data, algoritmer og kunstig intelligens*. Universitetsforlaget.
- Bleckmann, P. (2012). *Medienmündig: Wie unsere Kinder selbstbestimmt mit dem Bildschirm umgehen lernen*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Blevins, B., LeCompte, K., & Wells, S. (2013). *Citizenship education goes digital*. *The Journal of Social Studies Research*, 38, 33–44. doi:10.1016/j.jssr.2013.12.003

- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule*. Avhandling for graden doctor philosophiae. Universitetet i Bergen. ISBN 978-82-308-0458-2.
- Brochmann, G. (2002). *Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet*. I Brochmann, G., T. Borchgrevink og J. Rogstad (red.) *Sand i maskineriet*. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Castles, S., & Davidson, A. (2000). *Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging*. New York, NY: Routledge.
- Choi, M. (2016). *A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age*, *Theory & Research in Social Education*, 44:4, 565-607, DOI: 10.1080/00933104.2016.1210549
- Christensen, I.R., Biseth, H., & Huang, L. (2021). *Developing Digital Citizenship and Civic Engagement Through Social Media Use in Nordic Schools*. I: Biseth, H., Hoskins, B., Huang, L., (red). *Northern Lights on Civic and Citizenship Education. IEA Research for Education (A Series of In-depth Analyses Based on Data of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA))*, vol 11. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_4
- Christensen, R., & Knezek, G. (2008). *Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies*. In Vogt, J., & Knezek, G., (eds). *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 97-114). New York: Springer Science + Business Media.
- Cocker, M. (2016). *Digital challenge and New Zealanders*. <https://www.netsafe.org.nz/wp-content/uploads/2016/12/Digital-challenge-and-New-Zealanders.pdf>
- Crowe, A. R. (2006). *Technology, citizenship, and the social studies classroom: Education for democracy in a technological age*. *International Journal of Social Education*, 21(1), 111–121.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused. Computers in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- Curran, M. X., Ribble, M. (2017). *P-20 model of digital citizenship*. *New Directions for Student Leadership*, 2017(153), 35-46-. doi:10.1002/yd.20228
- David, P., Kim, J.H., Brickman, J., et al. (2015) *Mobile phone distraction while studying*. *New Media & Society* 17(10):1661-1679.
- DeLuca, K. M., Lawson, S., & Sun, Y. (2012). *Occupy Wall Street on the public screens of social media: The many framings of the birth of a protest movement*. *Communication, Culture & Critique*, 5, 483–509. doi:10.1111/j.1753-9137.2012.01141.x
- Dignum, V. (2019). *Responsible Artificial Intelligence. How to Develop and Use AI in a Responsible Way*. Springer.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. R., & Robinson, J. P. (2001). *Social implications of the Internet*. *Annual Review of Sociology*, 27, 307–336. doi:10.1146/annurev.soc.27.1.307

- Dutton, W. H. (2005). *The Internet and social transformation: Reconfiguring access*. In W. H. Dutton, B. Kahin, R. O'Callaghan, & A. W. Wyckoff (Eds.), *Transforming enterprise: The economic and social implications of information technology* (pp. 375–397). Boston, MA: MIT Press.
- Edwards, M. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in Experience*. Dordrecht, Nederland: Springer.
- Eikeland, H. (1989). *Fortid, nåtid, framtid. En fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Oslo: TANO.
- Emejulu, A. & McGregor, C. (2015). *Towards a radical digital citizenship in digital education*. *Critical studies in Education*, 60:1, 131-147, DOI:10.1080/17508487.2016.1234494
- Eriksen, E.O., Weigård, J. (1999). *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati: Jürgen Habermas` teori om politikk og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eriksen, K. G. (2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. Utdanningsforskning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole/>
- Erstad, O. (2014). *Digital kompetanse i skolen*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Ertmer, P. A. (1999). *Addressing first- and second- order barriers to change: Strategies technology integration*. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). *Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship*. *Computers & Education* 59(2), 423-435.
- European Commission. (2013). *Survey of schools: ICT in education. Benchmarking access, use and attitudes to technology in Europe`s schools* (Final Study Report).
- Fangen, K. (2010), *Deltakende observasjon*. (2. Utg.) Fagbokforlaget
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Doi: 10.2788/52966. European Commission.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Frau-Meigs, D., & Hibbard, L. (2016). *Education 3.0 and Internet Governance: A New Global Alliance for Children and Young People`s Sustainable Digital Development*. Paper series: NO. 27. https://www.cigionline.org/sites/default/files/gcig_no27web_0.pdf
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Volume 1: Overview and new perspectives*.
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education. Overview and new perspectives*. Council of Europe. Hentet fra: <https://rm.coe.int/prems-187117-bgr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>.
- Gerhardsen, M. A. (2021). „Det er litt vanskelig det der. Hva er liksom digitalt medborgerskap?» En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfaglæreres forståelser og undervisningspraksis knyttet til digitalt medborgerskap. Masteroppgave. NTNU
- Glassman, M. (2012a). *An era of webs: Technique, technology and the new cognitive (r) evolution*. *New Ideas in Psychology*, 30, 308–318. doi:10.1016/j.newideapsych.2012.05.002

- Goodfellow, R. (2011). *Literacy, literacies and the digital university: Critical perspectives on learning. Scholarship and technology*. London: Routledge.
- Gross, R., & Dynneson, T.L. (eds.) (1994). *Social Science Perspectives on Citizenship Education*. New York-London: Teachers College Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. Utg. Fagbokforlaget.
- Gudmundsdottir, G.B., & Hatlevik, O.E. (2020) «I just Google it» - *Developing professional digital competence and preparing student teachers to exercise responsible ICT use*. Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE). Vol. 4(3), s. 39-55.
<https://hdl.handle.net/10852/80638>.
- Hargittai, E. (2002). *Second-level digital divide: Differences in people`s online skills*. First Monday, 7(4). Doi:10.5210/fm.v7i4.942
- Hargittai, E. (2007). *A framework for studying differences in people`s digital media uses*. In N. Kutscher & H. Otto. (Eds.), *Cyberworld unlimited*. VS Verlag für Sozialwissenschaften(GWV Fachverlage GmbH. New York: Springer.
- Hobbs, R., Jensen, A. (2009). *The Past, Present and Future of Media Literacy Education*. The National Association for Media Literacy Education`s Journal of Media Literacy Education 1 (2009) 1-11.
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=jmle>
- Instefjord, E. J., Munthe, E. (2017). *Educating competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education*. Teaching and Teacher Education 67(2017), 37-45.
- Instefjord, E., & Munthe, E. (2016). *Preparing pre-service teachers to integrate technology: an analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula*. European Journal of Teacher Education, 39(1), 77-93.
- Ipsos. (2020). *Ukens tall #19: Unge engasjeres via sosiale medier*. 8. mai 2020. Hentet fra:
<https://www.ipsos.com/nb-no/ukens-tall-19-unge-engasjeres-sosiale-medier>.
- Iversen, L.L. (2016). *Uenighetsfellesskap – en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap Dembra – Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen*. Hentet fra:
http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte:2016_1-pdf
- Jagasia, J., Baul, U., Mallik, D. (2015). *A framework for communities of practice in learning organizations*. Business Perspectives & Research 3,1-20,
doi:10.1177/2278533714551861
- Jonasson, C. (2011). *The dynamics of absence behaviour: interrelations between absence from and absence in class*. Educational Research 53(1): 17-32.
- Jørgensen, R.F., Hasselbalch, G., & Leth, V. (2013). *Unge's private og offentlige liv på sosiale medier*. Tænketanken Digitale Unge, November 2013.
- Kelentrić, M., Helland, K., & Arstorp, A. (2017). *Rammeverk for profesjonsfaglig digital kompetanse*, Senter for IKT i utdanningen. <http://www.udir.no/pfdk> (lest 3. feb 2020).
- Kleiven, D. S. (2022.27.03). *Norske Patrik og kjæresten måtte flykte fra Ukraina: -Vi var de siste som kom oss på toget*. Tv2. <https://www.tv2.no/a/14663237/>

- Knight Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). *Contemporary discourses of citizenship*. Review of Educational Research, 76, 653–690. doi:10.3102/00346543076004653
- Knox, J., & Bayne, S. (2013). *Multi-modal profusion in the literacies of the Massive Open Online Course (MOOC)*. Research in Learning Technology, p. 21. Hentet fra <https://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21.21422>.
- Kopcha, T. J. (2012). *Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development*. Computers & Education, 59(4), 1109-1121.
- Kruse, J. E. (2022, 24.04). *Russisk lærer: -Undervisningsfilm om Ukraina-krigen er propaganda*. Nrk.no. <https://www.nrk.no/urix/russisk-laerer-kritiserer-statlig-film-om-ukraina-krigen-1.15940045>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Del 3.1. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Lindroth, T. (2012). *The laptop as an alibi: use patterns of unfocused attention*. Nordic Journal of Digital Literacy 7(2): 132-143.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives*. New York: NYU Press.
- Lock, J. (2015). *Designing learning to engage students in the global classroom*. Technology, Pedagogy and Education 24(2): 137-153.
- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelién, K. L. (2014). *What does professional digital competence mean in teacher education?* Nordic Journal of Digital Literacy, 9(4), 281-299.
- Marshall, T. H. (1964). *Class, citizenship, and social development: Essays of T. H. Marshall*. Westport, CT: Greenwood.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. London: Pluto.
- Meld. St. 11. (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf> (lest 3. feb 2020).
- Midthassel, U. V. (2015). *Autoritativ klasseledelse – hva er det?* Utdanningsforskning.no <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/autoritativ-klasseledelse--hva-er-det/>
- Moor, J. (1985). *What is computer ethics?* Metaphilosophy. 16(4), 266-275.
- Mossberger, K. (2009). *Toward digital citizenship: Addressing inequality in the information age*. In A. Chadwick & P. Howard (Eds.), *Routledge handbook of Internet politics* (pp. 173–185). New York, NY: Routledge.
- Mouffe, C. (2015). *Om det politiske*. Hefte fra CAPPELEN DAMM.
- Mueller, J., Wooda, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). *Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration*. Computers & Education, 51(4), 1523-1537.
- Nilsen, H.F., & Jordheim, H. (2014). *Politisk frihet*, Oslo: Res Publica.

- Nordahl, T., Sørli, M., Tveit, A., & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Veileder for skolen. Oslo: Læringscenteret.
- NOU 2011: 6. (2011). *Ungdommens politiske bruk av sosiale medier*. Institutt for samfunnsforskning
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement*.
- Ødegård, G., og Svagård, V. (2018). *Engaging young people in civic life*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O., & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen.
- Ozdamli, F., & Ozdal, H. (2015). Life-long learning competence perceptions of the teachers and abilities in using information-communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 718-725. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.819
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Philadelphia, PA: Basic Books.
- Pariser, E. (2011) *The Filter Bubble*. Penguin.
- Park, S., Na, E., Kim., E. (2014). *The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying*. *Children And Youth Services Review*, 4274-4281. doi:10-1016/j.chilyouth.2014.04.002
- Pelgrum, W.J., & Anderson, R.E. (2001). *ICT and the Emerging Paradigm for Life-long Learning An IEA Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices in Twenty-six Countries*. IEA & University of Twente.
- Pew Research Center. (2015). *Social media usage: 2005-2015*. Hentet fra: <https://www.pewInternet.org/2015/10/08/social-networking-usage-2005-2015/>
- Pörkson, B. (2018). «Die Große Gereiztheit – Wege aus der kollektiven Erregung», Verlag München.
- Regjeringen (2017). *Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Ribble, M. (2015) *Digital citizenship in schools – nine elements all students should know*. 3. utgave. Google Books. https://books.google.no/books?id=z6WpCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools* (3rd ed.) Eugene, OR: International Society of Technology in Education.
- Ribble, M. (2017). *Digital citizenship: Use technology appropriately*. Hentet fra: <http://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>

- Risko, E., Buchanan, D., Medimorec, S., et al. (2013). *Everyday attention: mind wandering and computer use during lectures*. *Computers & Education* 68: 275-283.
- Roland, E., Vaaland, G.S. (2001). *Respektprogrammet*. Stavanger. Universitet i Stavanger.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt*. (Phd), University of Stavanger, Stavanger.
- Rye, S. A., & Rye, J. F. (2011). *Ungdom, Internett og samfunnsengasjement*. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 11(2): 25-47.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). *Learning 21st Century skills requires 21st century teaching*. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sætra, E., & Stray, J.H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal og Comparative and International Education*. NJCIE, 2019, VOL 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njie.2441>.
- Sander, K. (03.02.2021). *Kvalitativ metode og design*. Estudie.no <https://estudie.no/kvalitativ-metode/>
- Sander, K. (23.03.2022). *Forsningsperspektiver (Positivism / hermeneutikk)*. Estudie.no <https://estudie.no/forsningsperspektiver/>
- Sander, K. (25.10.2020). *Induktiv og deduktiv studier*. Estudie.no <https://estudie.no/induktiv-deduktiv/>
- Seale, J., & Dutton, W. (2012). *Empowering the digitally excluded: Learning initiatives for (in) visible groups*. *Research in Learning Technology*, 20. Doi:10.3402/rlt.v20i0.20214
- Seargeant, P., & Tagg, C. (2014). *The language of Social Media: Identity and Community on the Internet*. Basingstoke, UK: Springer
- Seidman, I. (2013) *Interviewing as Qualitative Research: a guide for researchers in education & the social sciences*. (4. Utg). Teachers college press
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Continuum.
- Selwyn, N. (2012). *Ten suggestions for improving academic research in education and technology*. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 213-219. Doi:10.1080/17439884.2012.680213
- Simsek, E., & Simsek, A. (2013). *New literacies for digital citizenship*. *Contemporary Educational Technology*, 4, 126-137. Hentet fra: ERIC database (EJ1105529)
- Skaten, M. (2020). *Fra medborger til digital medborger: Samfunnsfag i fagfornyelsen*. I Berdinesen, H., (RED.) *Ny pedagogisk praksis (2021)* Dreyers Forlag.
- Skinner, Q. (1978): *The foundations of modern political thought*, Cambridge University Press.
- Sørensen, B.H., & Levinsen K.T. (2014). *Didaktisk design, digitale læreprocesser*. København: Akademisk Forlag
- Sørensen, B.H., Audon. L., & Levinsen, K.T. (2010). *Skole 2.0*. Århus: Klim
- Sørensen, B.H., Levinsen, K.T., & Skovbjerg, H.M. (2017), *Digital produktion: Deltakelse og læring*. Frederikshavn: Dafolo

- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stray, J.H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sunstein, C. (2011). *Going to Extremes: How Like Minds Unite and Divide*. New York: Oxford University Press.
- SurveyMonkey. (2022). Forskjellen mellom kvantitative og kvalitative undersøkelser. Hentet fra: <https://no.surveymonkey.com/mp/quantitative-vs-qualitative-research/>
- Taylor, P., Parker, K. (2011, 28.08). *The Digital Revolution and Higher Education*. Social & Demographic Trends. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2011/08/28/the-digital-revolution-and-higher-education/>
- Tømte, C., Kårstein, A., & Olsen, D. S. (2013). *IKT i lærerutdanningene – På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU).
- Trilling, B., & Hood, P. (2001). *Learning, Technology and Education Reform in the Knowledge Age or 'We're Wired, Webbed and Windowed, now what?'* I: C. Paechter (2001). *Learning, Space and Identity*. Sage.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. 2.1 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Sist endret: 15.11.2017. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Utvikle digital kompetanse i skolen*. Sist endret: 05.06.2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/utvikle-digital-kompetanse-i-skolen/#a154480>
- Utdanningsdirektoratet. *Digitalisering i barnehage og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Perspektiver på klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/perspektiver-pa-klasseledelse/>
- Utdanningsforbundet. (2020-2021). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. Henter fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Walters, M.G., Gee, D., & Mohammed, S. (2019). *A literature review: Digital citizenship and the elementary educator*. International Journal of Technology in Education (IJTE), 2(1), 1-21.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. American Educational Research Journal, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

9.0 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – intervjuguide

Personlig intervju guide for master 21/22

Kort forklaring om tematikken: Det har for meg oppstått en interesse innenfor digitalitet og IKT i skolen. Og særlig ifht fagfornyelsen som har gitt samfunnsfag større ansvar for digitale ferdigheter og noe som heter «digitalt medborgerskap». På bakgrunn av dette vil eg spørre deg noen spørsmål om dine erfaringer og tanker rundt samfunnsfaget i skolen opp imot dette.

Bakgrunn:

Trives du som samfunnsfagslærer?

Hvorfor har du valgt læreryrket?

Hvilke fag underviser du i?

(Hvor kom interessen for fagene du underviser i?)

Digital kompetanse:

Har du tanker rundt IKT og digitalitet i skolen?

(Hvorfor slår disse tankene deg først?)

Hvordan velger du ut relevant fagstoff for undervisningstimene? Evt. Hvilke digitale ressurser benytter du i dine undervisningstimer?

(Men sånn på et overordna nivå, hva tenker du om) Hvilken rolle det digitale bør ha i skolen?

Hva gjør du dersom elevene bruker de digitale verktøyene til andre ting enn det som er fagrelatert?

Hvilke strategier bruker du i slike situasjoner?

Når merker du at elevene blir ufokuserte og går innpå ting de ikke skal gå innpå i timene?

-er det noe som skjer i timen

- er det i individuelt arbeid
- er det i tavleundervisning
- er det i gruppearbeid

Digitale ferdigheter er lagt til grunnleggende ferdigheter i læreplanen på lik linje med skriving, lesing og rekning. Hva er dine tanker rundt den nye grunnleggende ferdigheten som er lagt til i overordnet del LK20? (digitale ferdigheter)

Lesing og skriving kan jo måles ifht tid, riktighet osv, men det er litt mer komplisert for digitale ferdigheter, muligens? Altså hva(TENKER DU) utgjør om elevenes digitale ferdigheter er gode eller ikke?

I læreplanen så står at samfunnsfag har ansvar for at elevene skal oppnå et digitalt medborgerskap, så eg spør deg kort om dine tanker rundt medborgerskap og sammenhengen med den digitale verden.

Medborgerskap:

Hva tenker du på når du hører begrepet medborgerskap?

Hvilke erfaringer har du med undervisning om medborgerskap?

Kommer medborgerskapsbegrepet med noen særskilte utfordringer i din egen undervisning?

Er dette er tema som elever syns er vanskelige/lett/greitt?

(Hvilke tema er lettere eller mer krevende å undervise om, eller få elevene til å få en forståelse om?)

Digitalt medborgerskap: I lk20 står det under de digitale grunnleggende ferdighetene:

No har vi snakket om digitalitet og medborgerskap - ka tenker du kan ligge i begrepet digitalt medborgerskap?

Hvilke muligheter kan begrepet digitalt medborgerskap danne?

Er dette noko du kunne tenkt deg å lære meir om?

Hvilke utfordringer kan oppstå rundt begrepet digitalt medborgerskap?

Hvordan skal elevene utbrede sitt digitale medborgerskap?

Hvordan velger du å legge opp din undervisning for å lettere tilnærme deg dette begrepet?

Tidligere forskning om medborgerskap viser at det kan utvikles på andre arena enn på skolen, gjelder dette også for det digitale medborgerskapet?

Hvor mye ansvar skal en lærer ha når det kommer til å utvikle elevenes digitale medborgerskap?

Måling av kompetanse:

Hvordan ser du for deg å måle elevenes kunnskapsnivå når det kommer til bruk av digitale hjelpemidler (ferdigheter)?

Hvordan kan det tenkes at ~~forsikre deg selv~~ om at dine elever har oppnådd digitale grunnleggende ferdigheten?

Er denne nye ferdigheten og det nye begrepet digital medborger noe som er gjennomførbart? Hvorfor, hvorfor ikke?

Spørsmål markert med gult er eventuelle spørsmål dersom læreren har mye relevant informasjon og kunnskap om tema

9.2 Vedlegg 2 – NSD Godkjenning

Dato

29.09.2021

Referansenummer

240110

Prosjekttittel

«Hva er lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen»

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Monica Hauge Skaten

Student

Margrethe Hufthammer

Prosjektperiode

01.09.2021 - 31.10.2022

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der deltagerne er under 16år vil samtykke også innhentes fra de registrertes foresatt. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/den registrertes foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de og de foresatte ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

9.3 Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Har du interesse for medborgerskap i skolen?

Hei,

Er du interessert i medborgerskap eller digitalt medborgerskap i skolen?

Har du jobbet, eller ønsker du å jobbe med dette i fremtiden?

Da er jeg interessert i å samarbeide med deg til min master.

Mitt navn er Margrethe Hufthammer.

Jeg er en 23 år gammel jente fra Bergen. Jeg studerer til å bli lærer ved Høyskolen på Vestlandet campus Stord. Jeg er en 5-års lærerstudent (5-10 trinn), som nå skal i gang med arbeidet for min masterskriving, før jeg kommer ut som nyutdannet lærer.

Prosjektet mitt har nå blitt NSD godkjent, og jeg ønsker derfor å foreta en innsamling av data i løpet av høsten 2021. Innsamlingen av data vil skje gjennom et anonymt intervju.

Gjerne kontakt meg dersom dette er noe som har fanget din interesse, eller du har noen spørsmål om masteren.

Mvh.

Margrethe Hufthammer

margrethe@hufthammer.no

tlf: 481 28 504

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva er lærernes tolkning av digitalt medborgerskap i den nye læreplanen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på den nye grunnleggende ferdigheten i skolen «digitale ferdigheter». Og hva som legges i det å bli kalt en digital medborger, noe som påpekes sterk i læreplanen for samfunnsfag. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I 2020 ble den nye læreplanen i Norge innført. Etersom at jeg skal utdanne meg som samfunnsfag lærer ble det å studere samfunnsfaget i den nye læreplanen viktig for meg. Etter hvert legger jeg merke til at begrepet «medborgerskap» er veldig fremtredende. Jeg startet derfor i høsten 2020 å lese meg opp på medborgerskapsbegrepet uten å finne en god definisjon.

Videre inn i den nye læreplanen har de også lagt til en ny grunnleggende ferdighet. I tillegg til muntlige-, skrivende- og leseferdigheter, skal også elevene lære seg de «digitale ferdighetene», hvor samfunnsfaget har fått et overordnet ansvar for å danne elevene til digitale medborgere.

Jeg håper derfor at informasjonen og lærdommen jeg tar med meg fra dette prosjektet kan betrygge meg som nyutdannet lærer når jeg skal inn å undervise i fremtiden alene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet campus Stord er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er en samfunnsfaglærer ved en Ungdomsskule i Vestland fylke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal i løpet av mitt prosjekt anvende følgende metoder: intervju.

Opplysningene som skal samles inn fra lærere handler om bruken av digitale hjelpemidler, og hvordan medborgerskapsbegrepet skal flettes inn hit. Alle data blir lagret anonymt og elektronisk etter endte undersøkelser.

- *(lærer) «Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg har et personlig intervju med deg, hvor jeg ønsker å stille spørsmål til bruken av IKT i skolen og medborgerskapet skal knyttes inn her»*

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. 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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Det er bare meg selv og min veileder ved Høyskolen på Vestlandet som vil ha tilgang til dataene.*
- *Spørreskjema utføres anonymt og vil legges inn i en database hvor navnet ditt byttes ut med bokstavkoder (f.eks. B1, B2, ...) Etter at opplysningene er samlet inn vil alle skjema låses inn i en safe mens prosjektet pågår.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er *Oktober 2022*. Etter endt prosjekt vil alle lydopptak (lærere) slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 *Høyskolen på Vestlandet campus Stord* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høyskolen på Vestlandet campus Stord* ved
- Monica Hauge Skaten
Monica.Skaten@hvl.no
Tlf: 53 49 14 99

- Vårt personvernombud:
- Høyskolen på Vestlandet campus Stord
Trine Anikken Larsen
Trine.anikken.larsen@hvl.no
Tlf: 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Monica Haugen Skaten
(Forsker/veileder)

Margrethe Hufthammer
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **«Hva må undervisningen inneholde, for å sikre at elevene kan bli kalt digitale medborgere av samfunnet, etter endt grunnskoleutdanning»**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [intervju]

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)