



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	18-05-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	01-06-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Silje Bjorvatn Saaghus
Kandidatnr.:	205
HVL-id:	583137@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	31055
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har 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/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Læreres forståelse av digital dømmekraft i
samfunnsfag – en kvalitativ studie

Teachers understanding of cyber ethics in social studies
– a qualitative study

Silje Bjorvatn Saaghus

IKT i Læring

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Hein Berdinesen

Innleveringsdato: 01.06.2021

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.*

«Det beste filteret du kan få, er det du klarer å installere
mellom ørene på ungene»

(Elisabeth Staksrud)

Forord

Da er jeg ferdig, endelig!

Denne masteroppgaven utgjør slutten på masterstudiet IKT i læring, ved Høgskulen på Vestlandet. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært tidkrevende og slitsomt, samtidig interessant og lærerik. Jeg har blant annet fått en dypere forståelse for begrepet digital dømmekraft med alt som det innebærer.

Jeg vil takke alle de som har hjulpet meg i skriveprosessen til en ferdig masteroppgave. Aller først, takk til min veileder Hein Berdinesen som har gitt meg gode råd og konstruktiv tilbakemelding gjennom hele arbeidsprosessen.

Takk til de fire lærerne som stilte opp som informanter i undersøkelsen min, deres bidrag har gjort at jeg kunne skrive denne masteroppgaven.

Takk til venner og familie som har heiet på meg og støttet meg, deres oppmuntring har vært av stor betydning. Takk til pappa som hele veien har hatt troen på meg og kommet med gode råd! Ikke minst vil jeg rette en stor takk til min mor og bror som har dyttet meg ekstra gjennom skriveprosessen. Takk for all tid dere har brukt på å lese gjennom og komme med forslag til forbedringer. Deres hjelp har vært verdifull og nyttig for det endelige resultatet! Takk også til Maren, som har vært min trofaste studievenninne og refleksjonspartner gjennom disse to årene på MASIKT- studiet.

Til slutt vil jeg takke min kjære ektemann, Thomas, som har gitt meg moralsk støtte og hjulpet meg med å se positivt på skriveprosessen og den travle hverdagen den har medført. Takk for ditt engasjement og tro på at jeg skulle få det til!

Mandal, 1.juni, 2021

Silje Bjorvatn Saaghus

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven, er å undersøke hvilke forståelse og tilnærming lærerne har om begrepet digital dømmekraft, da det kommer tydelig fram som et av dannelsesmålene i skolens styringsdokument. I undersøkelsen knyttes digital dømmekraft opp mot fagfornyelsen med et samfunnsfaglig perspektiv. Det tverrfaglige tema, demokrati og medborgerskap blir også inkludert. Problemstillingen som undersøkes er: *Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?*

Det nye læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), har inkludert en rekke teknologiske endringer som skjerper skolens og lærernes krav til egen og elevens digitale kompetanse. I et stadig ekspanderende informasjonssamfunn blir også behovet for god digital dømmekraft nødvendig, både for å kunne ta smarte valg på internett, og navigere og forstå påvirkningskraften mediene har på oss. Dette er noe som også påpekes i flere nasjonale undersøkelser, deriblant «Monitor skole» og «Barn og Medier». Temaet digital dømmekraft, forstås derfor som samfunnsaktuelt. Begrepet er sammensatt og blir i denne undersøkelsen forenklet til å inneholde et juridisk aspekt, et sosialt aspekt og et teknologisk aspekt.

I undersøkelsen er det brukt et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode. Gjennom semi-strukturerte intervjuer fikk jeg innsikt i fire læreres tanker rundt og meninger om temaet. En hermeneutisk tilnærming ble videre brukt for å fortolke og analysere de transkriberte lydfilene/intervjuene.

Lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft er avgjørende for hvordan de bidrar i elevenes utvikling av dette. Funnene i undersøkelsen viser at lærerne har en tilnærmet helhetlig forståelse av begrepet digital dømmekraft, da alle de tre aspektene blir vektlagt, om enn i ulik grad. Lærerne legger til rette for utvikling av elevenes digitale dømmekraft i samfunnsfag ved å undervise om temaene personvern, digitale spor, opphavsrett, kildekritikk, kritisk tenkning og nyheter. I undervisningen brukte lærerne diskusjon som metode, i tillegg til en aktivitet. På denne måten gir undervisningen rom for holdningsskapende prosesser som appellerer til elevenes egne liv og som videre kan knyttes opp mot samfunnsaktuelle problemstillinger.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the teachers' understanding of and approach to the concept of cyber ethics, as it has become one of the central educational goals in the school's governing documents. In the study, cyber ethics is linked to the curriculum LK20 with a social science perspective. The interdisciplinary theme of democracy and citizenship is also included. The problem statement for the thesis is: *How do teachers facilitate the development of cyber ethics in social studies?*

The new curriculum (LK20) has included several technological changes that enhances the school's and teachers' requirements for their own and the student's digital competence. With information and digital technology growing ever more important the need for good cyber ethics becomes crucial, as it enables us to make smart choices on the internet, as well as navigate and understand the influence the media have on us. This is something that is reflected several national surveys, including "Monitor skole" and "Barn og Medier". The theme of cyber ethics is therefore understood as key in society. The concept is complex; however, in this thesis it is understood as containing a legal aspect, a social aspect and a technological aspect.

The thesis uses a qualitative research design with interviews as the method. Through semi-structured interviews, we gain insight into four teachers' opinions and thoughts on cyber ethics. The advantage of using a qualitative method is the flexibility and ability to investigate the phenomenon in depth. A hermeneutic approach is further used to interpret and analyze the transcribed interviews.

The teachers' own understanding of the concept of cyber ethics is crucial to how they contribute to their student's development of it. The findings in this thesis show that the informants have an almost holistic understanding of the concept of cyber ethics, where all three aspects were emphasized, albeit with some differences. The teachers facilitate the development of students' cyber ethics in social studies by teaching topics on privacy, digital footprint, copyright, source criticism, critical thinking and news. The informants use discussion as both a method and an activity in their teaching. This approach to teaching gives room for attitude changing processes that appeals to the students own lives and empowers them to make good decision facing current social issues.

Liste med forkortelser

DigComp: The European Digital Competence

ICILS: International Computer and Information Literacy Study

IKT: Informasjons- og kommunikasjonsteknologi

KBU: Kompetansebehovsutvalget.

KRLE: Kristendom, religion, livssyn og etikk

LK06: Læreplanverket for Kunnskapsløfte 2006

LK20: Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

NOU: Norsk offentlig utredning

NSD: Norsk senter for forskningsdata

NESH: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PfDK: Profesjonsfaglig digital kompetanse

SMIL: Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte i videregående opplæring.

Oversikt over masteroppgaven

Formål med masteroppgaven	Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvilke forståelse og tilnærming lærere har om begrepet digital dømmekraft, da det kommer tydelig frem som et dannelsesmålene i skolens styringsdokumenter.
Problemstilling	Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?
Fire forskningsspørsmål	F1. Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere av begrepet digital dømmekraft? F2. Hvilke oppfatninger har lærere om elevenes digitale dømmekraft? F3. Hvilke arbeidsmetoder tar lærere i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft? F4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?
Metode	Kvalitativt intervju, med bruk av en hermeneutisk tilnærming.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag	II
Abstract	III
Liste med forkortelser	IV
Oversikt over masteroppgaven	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Temaets relevans.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3.1 Begrunnelser for valg av spørsmål og avgrensning	2
1.4 Oppgavens struktur	3
2.0 Skolens digitale fokus	4
2.1 Kartlegging av skolens digitalisering (rapporter).....	4
2.1.1 Tilgang til og bruk av digital teknologi.....	5
2.1.2 Digital mobbing og digital dømmekraft.....	5
2.1.3 ICILS, elevenes digitale kompetanse internasjonalt	6
2.1.4 Monitor skole	7
2.2 Skolens styringsdokumenter.....	8
2.2.1 Grunnleggende ferdigheter.....	8
2.2.2 Fagfornyelsen.....	9
2.2.3 Rammeverket for PfdK	11
2.2.4 Digitaliseringsstrategi og handlingsplan	12
3.0 Begrepsavklaring	13
3.1 Kompetanse	13
3.2 Digital kompetanse	13
3.3 Digitale ferdigheter.....	15
3.4 Digital dømmekraft	16
3.5 Digital dannings	19
4.0 Tidligere forskning	21
4.1 Unges digitale kompetanse?	22
4.2 Læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse.....	23
4.2.1 Klasseledelse	24
4.2.2 Eleven i sentrum.....	25

4.2.3	Bruk av verden utenfor (arbeidsmetoder)	26
4.3	<i>Kompetanseutvikling av PjDK</i>	26
4.3.1	Lærernes digitale dømmekraft	27
4.4	<i>Digitalt medborgerskap</i>	28
5.0	Vitenskapsteori og metode	29
5.1	<i>Vitenskapsteori</i>	29
5.1.1	Fenomenologi.....	29
5.1.2	Hermeneutikk.....	29
5.2	<i>Valg av metode</i>	30
5.2.1	Kvalitativt intervju	32
5.3	<i>Datainnsamlingsprosessen</i>	33
5.3.1	Antall informanter.....	33
5.3.2	Utvalg og rekruttering av lærere	34
5.3.3	Presentasjon av informantene.....	36
5.3.4	Gjennomføring av intervjuene	37
5.4	<i>Bearbeiding av datamaterialet</i>	38
5.4.1	Transkripsjon.....	39
5.4.2	Tematisk analyse	39
5.5	<i>Forskningens troverdighet</i>	41
5.5.1	Reliabilitet	41
5.5.2	Validitet.....	42
5.5.3	Overførbarhet	43
5.6	<i>Forskningsetiske betraktninger</i>	43
5.7	<i>Studiens svakheter</i>	45
6.0	Presentasjon av funn	47
6.1	<i>Lærernes digitale dømmekraft</i>	47
6.2	<i>Lærernes oppfatning om elevenes digitale dømmekraft</i>	49
6.3	<i>Arbeidsmetoder</i>	51
6.3.1	Kontekstuelle rammer i klasserommet.....	52
6.3.2	Undervisningsopplegg.....	54
6.3.3	Fagfornyelsen, samfunnsfag og demokrati og medborgerskap.....	58
6.4	<i>Lærernes opplevelse om skolens utvikling av digital dømmekraft</i>	60
7.0	Drøfting av resultater i lys av teoretiske perspektiver	61
7.1	<i>Lærernes forståelse av digital dømmekraft</i>	62
7.2	<i>Lærernes opplevelse av elevenes digitale dømmekraft</i>	64
7.3	<i>Arbeidsmetoder</i>	68
7.3.1	Klasseledelse og kontekstuelle rammer	68
7.3.2	Undervisning	69
7.3.3	Medborgerskap.....	73
7.4	<i>Lærernes opplevelse om skolens utvikling av digital dømmekraft</i>	75

8.0	Hovedfunn og avslutning	77
8.1	<i>Hovedfunn og svar på forskningsspørsmålene</i>	77
8.2	<i>Svar på problemstillingen</i>	79
8.3	<i>Veien videre</i>	80
	Bibliografi	81
	Vedlegg 1 – Samtykke NSD-søknad	88
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	91
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	94
	Vedlegg 4 – Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata	96

FIGURLISTE

FIGUR 1: LÆRERNES PFDK. ⁹	12
FIGUR 2: KOMPETANSE. HENTET FRA (NOU 2018:2).	13
FIGUR 3: DIGITAL KOMPETANSE. HENTET FRA (NOU 2020:2).	14
FIGUR 4: DIGITAL DØMMEKRAFT. FIGUR LAGET I CANVA.	18
FIGUR 5: SAMTALEBRETT OM SOSIALE MEDIER. ²²	57

TABELLISTE

TABELL 1: KATEGORIER OG KODINGER. UTKLIPPET ER HENTET FRA PROSJEKTET I NVIVO.	40
--	----

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Teknologiens inntog på 1980-tallet har endret måten vi kommuniserer og samhandler på. Jeg tilhører selv første generasjon som er født og oppvokst i en verden der teknologien har vært en selvfølge. Samtidig har teknologien fra min barndom til i dag endret seg betraktelig. Mobiltelefoner og datamaskiner er i dag allemannseie. Hvordan den teknologiske utviklingen har formet meg er vanskelig å svare på, for hvordan hadde jeg vært uten en oppvekst med teknologi? En ting er sikkert, jeg har alltid interessert meg for teknologien og dens finesser. I tillegg har jeg et ønske om å henge med på det som skjer rundt meg i samfunnet, nasjonalt og globalt. Teknologien har gjort dette lettere. Løvskar (2019, s. 17) beskriver teknologiens endringer fra tradisjonelt å bli oppfattet som et *verktøy*, til nå også å være et *sted*. Hun uttrykker at «nettet er blitt vårt globale nabolag» (Løvskar, 2019, s. 17). Det er blitt et sted vi kommuniserer, henter informasjon fra, møter nye mennesker og holder oss oppdatert på nyheter. Man kan dermed argumentere for at vi nå lever i «et hybrid samfunn», der virkeligheten både er fysisk og digital. Det er ikke lengre nok å vite hvordan en skal oppføre seg og ta smarte og kloke valg i den fysiske verden, dette skal også gjøres i den digitale. Det indikerer at vi alle trenger en god digital kompetanse, og ikke minst en god digital dømmekraft. Skolen har et viktig samfunnsmandat, der målet er å gi elevene kompetanse for fremtiden. Spørsmålet blir dermed hvordan dagens og fremtidens lærere skal klare å tilrettelegge for utvikling av en god digital kompetanse og digital dømmekraft til de kommende generasjonene som vokser opp. Med denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å undersøke hva lærerne mener og tenker om begrepet digital dømmekraft, og hvordan lærere kan legge til rette slik at elevene utvikler dette.

Som samfunnsfaglærer med interesse for pedagogisk bruk av teknologi, var ikke valget av masteroppgavens tema så vanskelig. Digital dømmekraft er et stadig mer samfunnsaktuelt tema, da teknologiens utvikling går hurtig og digitale plattformer er blitt en integrert del av vår hverdag. Det siste halvannet årets hendelser, men en global pandemi, hjemmeskole og hjemmekontor har bare tydeliggjort dette. Jeg synes også det var spennende å se at fagfornyelsen, som kom samme året som jeg startet denne skriveprosessen, vektla digital kompetanse i større grad. Da det til nå er gjort lite nasjonal forskning på digital dømmekraft i kombinasjon med fagfornyelsen, synes jeg det virket interessant å kunne bidra med innspill til dette fagområdet.

1.2 Temaets relevans

Digitale ferdigheter ble i Norge, sammenlignet med andre land, tidlig læreplanfestet som en av de fem grunnleggende ferdighetene (NOU 2015:8, s. 47). Siden dette skjedde i 2006, har søkelyset på teknologien tilspisset seg i det nye læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), der flere av elevenes faglige læringsmål er satt i sammenheng med IKT¹.

Eksempelvis er nye begreper og områder som koding og digitalt medborgerskap lagt til. Samfunnsfaget har også fått et økt ansvar for innlæringen av digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det siste årets koronapandemi har vist at den digitale teknologien har vært avgjørende for å få samfunnet til å fungere. Mange mennesker har erfart dette i praksis med hjemmeskole og hjemmekontor. Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen og Vik (2020, s. 202) beskriver at koronakrisen har gitt en økt forståelse for hvorfor det er nødvendig med god digital dømmekraft. Med økt bruk og tilgang til internett, blir det derfor viktig å ha kompetansen til å bruke den digitale teknologien som et verktøy og til å ferdes på en sikker måte i det digitale rom.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på er:

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?

Til problemstillingen har jeg formulert fire tilhørende forskningsspørsmål:

1. Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere av begrepet digital dømmekraft?
2. Hvilke oppfatninger har lærere om elevenes digitale dømmekraft?
3. Hvilke arbeidsmetoder tar lærere i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft?
4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

1.3.1 Begrunnelser for valg av spørsmål og avgrensning

Begrepet digital dømmekraft kan gjerne oppleves abstrakt og komplekst, det er derfor formålstjenlig å beskrive masteroppgavens avgrensinger samt begrunnelser for valg av spørsmål.

¹ IKT omtales heretter som digital teknologi, eller bare som teknologi.

Valget av problemstilling er gjort med bakgrunn i egeninteresse, det å være en samfunnsfaglærer og at digital dømmekraft er dagsaktuelt. Hensikten med å undersøke akkurat lærere er fordi det er de som står i møte med elevene og bidra i deres utvikling. Det første forskningsspørsmålet er inkludert for å skape en fortolkningsramme av hva det vil si for læreren å inneha en digital dømmekraft. Lærernes beskrivelser av hvordan de arbeider med digital dømmekraft må forstås ut fra hvordan de selv forstår begrepet. Det andre forskningsspørsmålet fremhever lærernes meninger om elevenes digitale dømmekraft. Spørsmålet er hensiktsmessig for å forstå hvordan lærernes selv opplever elevenes kompetansenivå. Jeg kunne ha intervjuet elever, men da hensikten var å få innblikk i lærernes tanker ble elevene ikke inkludert i denne undersøkelsen. Det gjør at lærernes skildringer må forstås som nettopp deres opplevelser, og ikke nødvendigvis elevenes faktiske kompetanse. Det tredje forskningsspørsmålet ble inkludert for å vektlegge et didaktisk perspektiv, og undersøkte hvordan lærerne arbeider for å fremme elevenes digitale kompetanse. Da informantene på forhånd hadde gjennomført et undervisningsopplegg om digital dømmekraft, gav spørsmålet også noe konkret å samtale om i intervjuet. I skolen opplever jeg selv som lærer at det er behov for utvikling av lærernes digitale kompetanse og digitale dømmekraft. Da den overordnede problemstillingen vektlegger utvikling, ble det også naturlig med et fjerde forskningsspørsmål om lærernes egen opplevelse omkring utvikling av digital dømmekraft i skolen.

Jeg har valgt å undersøke digital dømmekraft med utgangspunkt i fagfornyelsen, og videre knytte dette opp mot samfunnsfag og det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap. Digital dømmekraft henger tett sammen med både digitalt medborgerskap og digital danning, disse områdene inkluderes derfor i masteroppgaven. Samtidig innehar digital dømmekraft flere komponenter, deriblant digital mobbing og demokrati. Dette er også viktige områder som det kunne vært interessant å utdype, men som kort nevnes i denne oppgaven. Hovedårsaken til dette er masteroppgavens omfang. Demokrati og digital mobbing beskrives og drøftes likevel i noen grad som en del av det å være en digital medborger.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven har totalt åtte kapitler. I første kapittel fremmes oppgavens problemstilling med sine tilhørende forskningsspørsmål. Videre blir teori presentert gjennom kapittel 2.0, 3.0 og 4.0. I kapittel 2.0 vektlegges skolens digitale fokus, der det blir redegjort for aktuelle

kartleggingsundersøkelser og noen av skolens sentrale styringsdokument. I kapittel 3.0 blir sentrale begreper i oppgaven beskrevet og diskutert. Kapittel 4.0 vektlegger relevant forskning på området. Kapittel 5.0 viser til vitenskapsteori og metode. Her beskrives det hvordan oppgavens undersøkelse er gjennomført. I kapittel 6.0 presenteres resultater gjort i undersøkelsen. I kapittel 7.0 drøftes undersøkelsens resultater i lys av teori. Kapittel 8.0 er avsluttende kapittel som peker på sentrale funn og veien videre.

2.0 Skolens digitale fokus

Samfunnet vi lever i endrer seg i et hurtig tempo. På relativt få år har Norge gått fra å være et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn (Engen, 2020a, s. 72). Bergsjø et al. (2020, s. 87) påpeker at digitaliseringen er en sentral faktor i samfunnsendringens kompleksitet. En av årsakene er trolig den økte samhandlingen og innhenting av kunnskap som skjer gjennom de digitale plattformene (Bergsjø et al., 2020, s. 87). Den høye informasjonstettheten påvirker blant annet hvilken kunnskap og kompetanse som ses på som viktige for fremtidens arbeidsmarked og samfunnsnivå (NOU 2015:8, s. 8). Dette er imidlertid hele tiden i endring, og utdanningsinstitusjonens rolle blir derfor å bidra til å gi elevene en inngangskompetanse til det digitale samfunnet som hver enkelt kan bygge videre på (Engen, 2020a, s. 21-22).

2.1 Kartlegging av skolens digitalisering (rapporter)

Skolens digitale tilstand kartlegges jevnlig gjennom større undersøkelser som gir innblikk i skolens digitale kompetanse, tilgjengelighet og behov. «Monitor skole» og «Barn og medier» er to slike nasjonale undersøkelser. Internasjonalt finner vi blant annet undersøkelsene «International Computer and Information Literacy Study» (ICILS) og «EU Kids Online»². Resultatene i de ulike undersøkelsene viser i stor grad til samme trekk i barn og unges bruk av digitale medier og deres tilgang på digitalt utstyr. Samtidig har undersøkelsene en noe ulik vinkling der gjerne skole eller hjem er inkludert. Jeg vil videre kort redegjøre for de resultatene som er av betydning for denne oppgaven.

² EU Kids Online 2020 har både en rapport med norske tall, og en engelsk rapport med samlet internasjonale tall. I denne oppgaven brukes den norske rapporten mest.

2.1.1 Tilgang til og bruk av digital teknologi

Norske barn og unge har god tilgang til digitale teknologi (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019; Medietilsynet, 2020; Staksrud & Ólafsson, 2019). Monitor skole fremmer at 85% av elevene på 9.trinn har tilgang på egen datamaskin³ som de har fått fra skolen eller hjemmet. Liknende tendenser vises på de andre trinnene (Fjørtoft et al., 2019, s. 24). ICILS-undersøkelsen viser til at hele 97% av dem mellom 9-18 år har egen mobil. Videre konkluderes det med at det på generell basis er god tilgang til digitalt utstyr i Norge (Rohatgi & Thronsen, 2015, s. 94-95). Medietilsynet fremmer at 90% av barn og unge er delaktig på flere sosiale medier, der henholdsvis Snapchat, Tiktok, Instagram og Facebook er de mest populære (Medietilsynet, 2020, s. 5). Barn og unge fra 9-17 år bruker i gjennomsnitt internett i underkant av fire timer daglig. Internett brukes først og fremst til kommunikasjon med venner og familie, musikk og videoer. Det blir i litt mindre grad også brukt til skolearbeid (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 7).

2.1.2 Digital mobbing og digital dømmekraft

Den digitale teknologien skaper nye rom og arenaer for å møtes. Med det kan også mobbingen flyttes til de digitale og gjerne mer lukkede rommene. I Medietilsynet (2020, s. 7) sin undersøkelse «Barn og Medier» svarte 26% av deltakerne at de har opplevd at noen har vært slemme med dem på nettet, mobilen eller i et spill. «EU Kids Online» oppgir på sin side at 15% av de norske elevene i undersøkelsen har opplevd mobbing på nett (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 35). For et flertall av de 19 ulike landene i undersøkelsen, har mindre enn 10% av elevene rapportert at de ble mobbet digitalt (Smahel et al., 2020, s. 7). Dette gjør at de norske resultatene (15%) avviker fra den internasjonale majoriteten. Hva dette skyldes er vanskelig å avgjøre, men en mulig årsak kan være ulike forståelse av begrepet digital mobbing.

I spørsmål som gjerne knyttes til digital dømmekraft og kritisk tenkning undersøkes elevenes kompetanse i forhold til personverninnstillinger og kildekritikk. Rapporten «Barn og medier» viser at et flertall av elevene har «private brukere» på sosiale medier. Seks av ti godtar kun kjente ved venneforespørsel, likevel har syv av ti godtatt noen de ikke kjenner (Medietilsynet, 2020, s. 5). «EU Kids Online» undersøkte elevenes tekniske ferdigheter ved å stille spørsmål som la vekt på endring av personverninnstillinger. 76% av 9-17 åringer visste hvordan de

³ Datamaskin blir i undersøkelsene forstått som ulike digitale enheter, slik som PC, Chromebook, Ipad og nettbrett.

endret sine personvernsinnstillinger (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 7). Ved spørsmål om falske nyheter og kildekritikk svarte to av tre at de hadde sett en nyhet de mistenkte var falsk i løpet av det siste året. 66% hadde sett en slik nyhet på sosiale medier. Hele 60% valgte derimot å ikke gjøre noe da de så denne nyheten (Medietilsynet, 2020, s. 5). EU Kids Online (2019, s. 20-21) beskriver at jenter og gutters daglige bruksmønster på nett er ulikt, noe som også gir dem ulike digitale ferdigheter. I alderen 13-17 år brukte jenter (91%) sosiale medier litt mer enn guttene (82%), mens guttene (69%) spiller online mer enn jentene (19%). At gutter (96%) spiller mer enn jenter (76%) kommer også frem i Medietilsynets undersøkelse (Medietilsynet, 2020, s. 92). Gutters bruk av internett utsetter dem gjerne for større risiko, enn hva jentes bruk gjør. Det innebærer at guttene gjerne har bedre kunnskap om hvordan håndtere nye situasjonene og farer som skulle oppstå (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 20-21). Risiko på internett har tradisjonelt vært forbundet med frykten om møte med «den fremmede», der unge møter noen de ikke kjenner, gjerne voksne, som utgir seg for å være en annen de ikke er. Faren er at slike møter utvikler seg til fysiske møter, og påfører barn og unge vonde opplevelser, slik som overgrep (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 55).

2.1.3 ICILS, elevenes digitale kompetanse internasjonalt

I den internasjonale ICILS-undersøkelsen sammenlignes 8.trinns elevers digitale ferdigheter fra 18 ulike land.⁴ Resultatene i undersøkelsen fra 2013, viste at de norske elevenes digitale ferdigheter lå litt over gjennomsnittet sammenlignet med de andre landene. Den fant også at en av fire norske elever manglet de nødvendige kunnskapene og ferdighetene som trengtes for å kunne mestre den digitale hverdagen (Ottestad, Throndsen, Hatlevik & Rohatgi, 2014, s. 7; Throndsen, Hatlevik & Loi, 2015, s. 91). Det har skjedd mye i teknologiutviklingen siden undersøkelsen ble gjennomført, og funnene bør derfor sees på som utdaterte. Norge deltok ikke i den siste undersøkelsen gjort i 2018, men det gjorde Danmark, et land det er naturlig å sammenligne seg med, da danskene har et lignende skolesystem, BNP og levestandard generelt (FN, u.å.).⁵ I tillegg gjorde landene det relativt likt på undersøkelsen i 2013. De danske resultatene kan derfor gi en pekepinn på hvordan Norge ville prestert. Undersøkelsen fra 2018 viser at 40% av de danske elevene har en god digital kompetanse. Vi kan derfor anta at satsningen på digital kompetanse har gitt utbytte, da de danske elevene scoret høyt, både sammenlignet med resultatene i 2013 og med de andre landene i undersøkelsen (Bundsgaard,

⁴ Undersøkelsen ble gjort på 8.trinn, men Norge fikk mulighet til å delta med 9.trinn da de norske elever er ett år yngre. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/icils/>

⁵ Se sammenligningen av landene: [https://www.fn.no/Land/Sammenlign-land/\(country1\)/306/\(country2\)/218](https://www.fn.no/Land/Sammenlign-land/(country1)/306/(country2)/218)

Bindslev, Caeli, Pettersson & Rusmann, 2018, s. 12). Selv om utviklingen er kommet langt, gjenstår det fremdeles mye arbeid. Tar man utgangspunkt i de danske tallene, har 60% av elever ikke en god digital kompetanse. Det er derfor viktig og aktuelt å fremdeles fokusere på at alle elever skal med. For å kunne skape et godt sammenligningsgrunnlag, blir Norge med i neste undersøkelse som gjennomføres i 2023.

2.1.4 Monitor skole

Monitorundersøkelsen gjort i 2019, viser at det også i Norge har blitt jobbet godt med en systematisk digital kompetanseheving de siste tre årene (Fjørtoft et al., 2019, s. 50-51). Kompetansehevingen har vært rettet mot skolens personale, der uformelle tiltak som «prøving og feiling», har vært av størst betydning for lærernes kompetanseheving (Fjørtoft et al., 2019, s. 150). To av tre skole- og barnehageeiere svarer at de har en digital strategi for oppvekstområdet, mens de øvrige svarer at dette er utfordrende å få til. Undersøkelsen viser at det bør gjøres forbedringer omkring risikovurdering av sikkerhet og lagring av personinformasjon (Fjørtoft et al., 2019, s. 148).

Lærernes digitale praksis viser at de bruker datamaskin mer enn tidligere (Fjørtoft et al., 2019, s. 61). Elevenes tidsbruk av datamaskin følger oftest alderen, der eldre elever på videregående bruker datamaskinen mer enn yngre elever. Deres digitale praksis blir også styrt av lærernes didaktiske vurderinger, noe som gjøres ulikt på trinnene. Undersøkelsen viser videre at til tross for økt bruk av datamaskinen, så har elevenes utenomfaglige bruk og distraksjoner av datamaskiner blitt redusert. Det tyder på at lærerne vet bedre hva som foregår på elevenes skjermer nå, enn hva som ble målt i 2016. Faktorer som oppgis som avgjørende for bruken av de digitale hjelpemidlene, er tilgang og kvalitet på utstyr, samt lærernes egen kompetanse og didaktiske vurdering av hjelpemiddelet (Fjørtoft et al., 2019, s. 149). Selv om lærerne mener det krever tydelige retningslinjer ved bruk av IKT i undervisningen, mener de at digitale hjelpemidler har mange positive fordeler; undervisningen kan lettere differensieres, gjøres med variert, motiverende og utforskende for elevene (Fjørtoft et al., 2019, s. 70-72). Undersøkelsen viser at selv om elevene opplever at datamaskinen fremdeles er nyttig i undervisning og gir dem lærelyst, har det likevel vært en nedgang i opplevd nytte sammenlignet med den forrige undersøkelsen. Det kan ha en naturlig sammenheng med at den digitale teknologien er blitt «normalisert» og at elevene har fått en økt «digital modenhet» (Fjørtoft et al., 2019, s. 149).

2.2 Skolens styringsdokumenter

Et av skolens overordnede mål er å bidra i elevers dannelsesprosess, slik at de klarer å ta vare på seg selv og andre, samt delta i demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2020e). I dagens samfunn innebærer dannelsesprosessen også å kunne ta del i den digitale teknologien. Dette beskrives godt av rammeverket for PfdK:

Opplæringsens rolle er blant annet å danne elever som er i stand til å identifisere troverdig informasjon, sitere kilder, beskytte egne åndsverk, ta i bruk etiske verdier og holdninger i kommunikasjon og samhandling, produsere egne digitale ressurser og utvikle et reflektert forhold til egne og andres handlinger, kulturelle forskjeller, verdier og rettigheter (Kelentrić, Helleland & Arstorp, 2017, s. 7).

I flere av skolens styringsdokumenter blir den digitale teknologien tydelig forankret. Dette finner vi blant annet i læreplanverket for kunnskapsløftet 2006 (LK06), LK20, i rammeverket for lærernes PfdK og i grunnskolens digitaliseringsstrategi og handlingsplan. Disse vil jeg kort redegjøre for.

2.2.1 Grunnleggende ferdigheter

I LK06 ble det innført fem grunnleggende ferdigheter i den norske skole: (1) å kunne lese, (2) å kunne regne, (3) å kunne skrive, (4) muntlige ferdigheter og (5) digitale ferdigheter. De grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag, men enkelte fag har større ansvar enn andre. Ferdighetene ses på som viktige redskaper i elevenes læring og utvikling. Videre er ferdighetene sentrale for at elevene kan skape egen identitet og sosiale relasjoner, samt delta i utdanning, samfunns- og yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette indikerer at digitale ferdigheter må forstås som en like viktig basisferdighet som de fire andre ferdighetene (Røkenes, 2018, s. 187). Gjennom årene har teknologibruken endret seg mye. «Den digitale utviklingen har [dermed] endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette gjør at den digitale ferdigheten også komplementerer de andre basisferdighetene. Med en slik tankegang knyttes digitale ferdigheter tett opp mot den enkeltes metakognisjon⁶ og evnen til «å lære å lære» (Krumsvik, 2020a, s. 598). Dette er områder som vektlegges i større grad i det nye Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

⁶ «Metakognisjon handler om å kunne tenke over egen tekning og læring» (NOU 2015:8, s. 26). Det handler dermed i stor grad om å være bevisst sin egen læring.

2.2.2 Fagfornyelsen

Tidvis oppdateres læreplaner for å kunne gjenspeile samfunnets behov og verdier. I 2020 ble den nye LK20, gjerne kalt *fagfornyelsen*, gjeldende. Målet til regjeringen var å gi skolen et verdiløft. I dette var et ønske om å gi elevene bedre dybdelæring, samt mer fokus på kritisk tenkning og etiske vurderinger (Bergsjø et al., 2020, s. 87; Regjeringen, 2019). Kritisk tenkning blir i denne sammenhengen forstått som det å kunne skjelne, gjennom det å undersøke og vurdere (Bergsjø et al., 2020, s. 145). Behovet for endring ble beskrevet slik i Meld. St. 28:

Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre. Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunns borgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en [læreplan]fornyelse (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 13).

Endringene som ble gjort var fornyelser av både fagene og overordnet del. I tillegg ble de tre tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring* innført.⁷ Overgangen til den nye læreplanen skjer trinnvis gjennom tre år, fra 2020-2023 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Fornyelsen av læreplanen er forankret i stortingsmeldingen *Fag – fordypning – Forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016)), i Ludvigsenutvalgets NOU-rapporter om *Fremtidens skole* (NOU 2014:7; NOU 2015:8) og i digitaliseringsstrategien for grunnsopplæringen 2017–2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Arbeid med digital dømmekraft og danning kommer tydeligst frem i den overordnede delen (Bergsjø et al., 2020, s. 95).

Med utgangspunkt i skolens verdiløft vektlegges individet og verdien «menneskeverd» mer enn tidligere. Det innebærer at det stilles høyere krav til at elevene selv tar en aktiv rolle i egen læring. Gjennom å utfordre elevene på å ta kritiske valg og etiske vurderinger, lærer de å selv vurdere hva som er *god dømmekraft* (Bergsjø et al., 2020, s. 87-88). Målet med en slik tankegang er at elevene skal kunne forstå egen læringsprosess og kunne tilegne seg kunnskap

⁷ I denne undersøkelsen vektlegges demokrati og medborgerskap. Temaene bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring vil derfor ikke bli diskutert videre.

på en selvstendig måte (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Lærernes rolle endres da fra å være en underviser, til å bli en veileder (Bergsjø et al., 2020, s. 87-88).

Læreplanen i samfunnsfag

Samfunnsfag har i fagfornyelsen fått et ekstra ansvar i implementeringen av digitale ferdigheter. Et av fagenes kjerneverdier handler om å danne deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fagets relevans til tema demokrati og medborger blir derfor sentral i denne oppgaven. Utformingen av læreplanen for samfunnsfag er også endret, der de tre tidligere hovedområdene historie, geografi og samfunnskunnskap er slått sammen. Hensikten er for å tydeliggjøre at det er ett fag, der de historiske, geografiske og samfunnsfaglige temaene har sammenheng med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I alle fag er det også innført kjerneelementer, som viser «sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Videre beskrives kjerneelementene som sentrale for elevenes læring i faget. I samfunnsfag finner vi fem kjerneelementer: Undring og utforskning, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftige samfunn, og identitetsutvikling og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Demokrati og medborgerskap

Hensikten med å innføre de tre tverrfaglige temaene er for å belyse samfunnsutfordringer som krever engasjement, innsats og fellesskap i alle ledd. Temaet *demokrati og medborgerskap* knyttes tett opp mot elevenes dannelsesprosess og dømmekraft, og ses dermed relevant i denne oppgaven. Gjennom arbeid med temaet i ulike fag skal elevene få innsikt i demokratiets muligheter og utfordringer, samt hvilke former og uttrykk disse kommer i (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Bergsjø et al. (2020, s. 172) belyser at det å være en medborger «handler om å ha mulighet til å delta i samfunnet og ha innflytelse på demokratiske prosesser». Med en slik forståelse presiseres det at medborgeren skal være deltakende og tolkes som likeverdige i det demokratiske samfunn.

Flyttes begrepet inn i det digitale rom, blir man en *digital medborger*. Skaten (2021, s. 252) løfter frem at «[d]en digitale medborgerkompetansen handler om å kunne være en reflektert samfunnsborger på internett samtidig som en har forståelse for hvordan digitalisering og vår bruk av den endrer samfunnet og demokratiet». Begrepet *digital medborger* blir i fagfornyelsen presentert i læreplanen for samfunnsfag, under grunnleggende ferdigheter.

Læreplanen viser at det for en digital medborger ikke er nok å kun vite hvordan den digitale teknologien fungerer. Denne må også ha kompetanse om hvordan en skal oppføre seg i det digitale rom i kommunikasjon og felleskap med andre samt ha forståelse om hvordan andre, bevisst eller ubevisst, påvirker en som forbruker (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er særlig viktig da mediebedrifter og andre aktører tilpasser seg våre digitale spor⁸ slik at vi mottar det som tolkes som relevant for oss (Bergsjø et al., 2020, s. 78, 137). Det gjør at hva som filtreres inn i de ulike mediene eller søkemotorene blir ulikt fra person til person. På denne måten får virkeligheten et nyansert bilde, dette påvirker oss, og hvordan vi potensielt kan opptre. Et økt fokus på dette i skolen kan bidra til å løfte elevenes blikk, samt styrke deres selvbevissthet og innsikt, slik at de de kan ta egne bevisste valg på nett (Erstad, 2017, s. 188-197). Her ligger det også et ansvar om å redusere samfunnets digitale skiller (Bergsjø et al., 2020, s. 174). Tømte, Gudmundsdottir og Hatlevik (2017, s. 156) uttrykker at digitale skiller «dreier seg ikke kun om elevers bruk av og tilgang til teknologi, men også til utvikling og opparbeidelse av digital dømmekraft». Skal barn og unge klarer å tilegne seg god digital kompetanse samt være gode digitale medborgere, er det sentralt at lærerne også selv har en slik kompetanse.

2.2.3 Rammeverket for PfdK

I 2017 ble det veiledende rammeverket for læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) etablert. Hensikten var å skape en felles referanseramme og forståelse for begrepet og lærernes ansvar. PfdK har som formål å både utvikle lærernes forståelse av digital kompetanse og lærernes profesjonsutøvelse (Kelentrić et al., 2017, s. 4). I rammeverket beskrives PfdK slik:

En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer har forståelse for hvordan den digitale utviklingen endrer og utvider innholdet i fagene. Læreren har innsikt i hvordan integrering av digitale ressurser i læringsprosesser kan bidra til å nå kompetansemål i fag og ivareta de fem grunnleggende ferdighetene. Som forutsetning for dette trenger læreren å utvikle egne grunnleggende digitale ferdigheter. Samtidig trenger læreren innsikt i hva elevenes digitale ferdigheter innebærer og hvordan de kan utvikles i fagene. (Kelentrić et al., 2017, s. 7).

⁸ Digitale spor forstås her som det du etterlater deg av data som kan knyttes opp til deg på internett.

PfDK innehar syv kompetanseområder, der alle områdene ses like viktige (se figur 1). Det er helheten av disse kompetanseområdene som utgjør lærernes fullstendig PfDK. Områdene må forstås dynamiske da de påvirkes av samfunnet og dens utvikling.



Figur 1: Lærernes PfDK.⁹

2.2.4 Digitaliseringsstrategi og handlingsplan

Videre har regjeringen utarbeidet en Digitaliseringsstrategi for grunnskolopplæringen 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bakgrunnen for strategien er ønsket om å kunne håndtere og gripe mulighetene digitaliseringen fører med seg. På denne måten skal digitale hjelpemidler og ressurser bli bedre utnyttet og bidra til at elevene er bedre rustet i møte med en ytterligere digitalisert fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3-4). Strategien handler dermed både om å gi elevene en god digital kompetanse, samt å ta i bruk den digitale teknologien slik at det øker læringsutbytte til hver enkelt. I planen kommer det også fram at skoleeier og skoleleder har et spesielt ansvar for tilrettelegging for utviklingen av digitaliseringen (Kunnskapsdepartementet, 2020a, s. 5, 10, 13). Som et tillegg til digitaliseringsstrategien er det utviklet en handlingsplan for digitalisering i grunnskolopplæringen (2020-2021) (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Handlingsplanen vektlegger spesielt de teknologiske utfordringene det ikke ble tatt godt nok hensyn til i digitaliseringsstrategien, som blant annet personvern og informasjonssikkerhet, infrastruktur, kunnskap og skolens kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

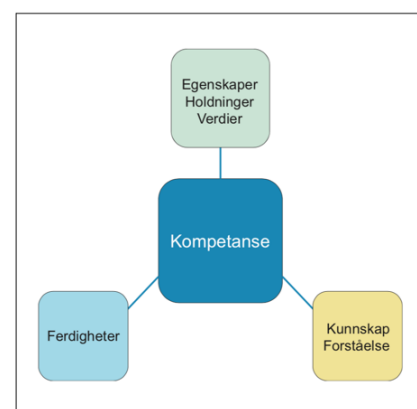
⁹ Figur PfDK hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/f836559884a7492db220da4d16931e65/visuell-modell-larerens-pfdk.jpg>

3.0 Begrepsavklaring

Teknologien har over tid gjennomgått flere paradigmeskifter, der nye begreper oppstår mens gamle begreper gjerne blir erstattet med nytt innhold (Løvskar, 2019, s. 26-27). I takt med den digitale teknologiens utvikling endres også begrepene som brukes om det digitale i skolen. For å sikre en felles forståelse vil jeg i dette kapitlet avklare de fem mest sentrale begrepene i oppgaven: *Kompetanse*, *digital kompetanse*, *digitale ferdigheter*, *digital dømmekraft* og *digital danning*. Begrepene er komplekse og henger sammen med hverandre.

3.1 Kompetanse

Kompetanse-begreper som *kompetansemål* dukker ofte opp i skolens styringsdokument. I NOU-rapporten *Fremtidens kompetansebehov* definerer kompetansebehovsutvalget (KBU) kompetanse som «et samspill av kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier» (NOU 2019:2, s. 28). Delene er komplementære og påvirker hverandre. For å oppnå høy kompetanse må delene derfor utvikles både alene og i samspill med hverandre (NOU 2020:2, s. 29).



Figur 2: *Kompetanse*. Hentet fra (NOU 2018:2).

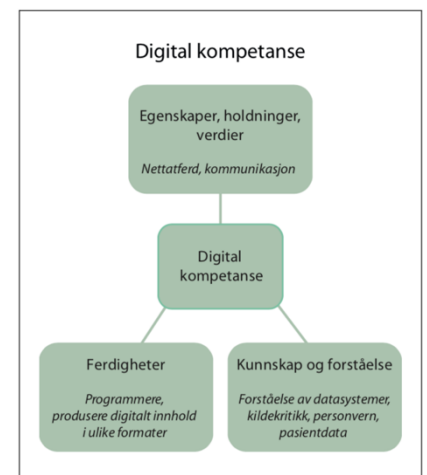
Utdanningsdirektoratet bruker en lignende, men mer utfyllende definisjon: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2020). OECD fremmer at kompetanse handler om mer enn kunnskap og ferdigheter, og viser til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter (NOU 2018:2, s. 14). Kompetanse blir i denne oppgaven forstått som et bredt begrep med bakgrunn i de presenterte definisjonene.

3.2 Digital kompetanse

Digital kompetanse har i likhet med *kompetanse*-begrepet blitt definert på mange ulike måter. Frønes (2020, s. 73) argumenterer for at begrepet kan forstås politisk, da det gjenspeiler forestillinger og antakelser om fremtidens kompetansebehov. I skolen er det flere begreper som forsøker å beskrive hvilke ferdigheter, evner og kunnskaper som er sentrale ved bruk av digital teknologi eller digitale verktøy (Røkenes, 2018, s. 190). Dette gjør begrepsbruken og forståelsen om hva digital kompetanse er uklart.

KBU tar i bruk sin definisjon av *kompetanse* for å forklare *digital kompetanse* (NOU 2020:2, s. 38), se figur 3. Rammeverk for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) definerer digital kompetanse som:

[T]rygg, kritisk og kreativ bruk av IKT for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/eller deltakelse i samfunnet. Digital kompetanse er en tverrgående kompetanse og ses som viktig i utvikling av andre nøkkelkompetanser som alle borgere bør ha for å sikre aktiv deltakelse i samfunnet og økonomien (Kelentrić et al., 2017, referert i Ferrari, 2012).



Figur 3: Digital kompetanse. Hentet fra (NOU 2020:2).

EU beskriver også digital kompetanse som en nøkkelkompetanse for livslang læring (European Commission, 2018a). Denne digitale kompetansen deles videre inn i fem kategorier som blir fremhevet i rammeverket DigComp (European Commission, 2018b, s. 4; Ferrari, 2013). Inndelingen kan sammenlignes med kategoriene i det norske rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter.

I den internasjonale konteksten brukes gjerne begreper som *digital literacy*, *media literacy*, *informasjon literacy*, *internet literacy* eller *ICT literacy*. De foranstilte ordene viser til ulike retninger og fagtradisjoner innen literacy (Erstad, 2005, s. 95-100; Hatlevik, Engeberg, Gudmundsdottir, Loftsgarden & Loi, 2013, s. 38). I denne sammenhengen vektlegges *digital literacy*. Dette fordi digital literacy tradisjonelt er blitt oversatt til digital kompetanse. Fokuset på digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet ble fremhevet da LK06 ble innført (Schofield & Frantzen, 2018, s. 31). Samtidig innehar literacybegrepet et videre omfang en kompetansebegrepet. Tradisjonelt er *literacy* forstått som det å kunne lese og skrive (Lankshear & Knobel, 2015, s. 9). De siste tiårene har den digitale teknologien utfordret skolens ensidige forståelse av literacy som skriftkultur (Gilje, 2019, s. 45). Begrepet har dermed endret seg til å fatte en videre definisjon som vektlegger evnen til å forstå og bruke informasjon fra ulike presentasjonsformer. På denne måten inkluderes også det digitale aspektet og de digitale medieformene (Lankshear & Knobel, 2015, s. 9). Allerede i 1997, beskrev Paul Gilster, referert i Falloon (2020, s. 2), digital literacy som « [...] the ability to

properly use and evaluate digital resources, tools and services, and apply it to lifelong learning processes». I Gilster sin definisjon belyses flere av de samme egenskapene som også vektlegges i begrepet digital kompetanse. I tillegg fremheves det at egenskapene er sentrale for livslang læring, noe EU-kommisjonen også fastslår. I de nordiske landene blir ofte begrepet digital kompetanse brukt fremfor digital literacy. Erstad (2010) og Krumsvik (2011) begrunner dette med at det ikke finnes noen god oversettelse av literacybegrepet i det norske språket (Røkenes, 2018, s. 191). Oppgaven vil derfor ta utgangspunkt i og vektlegge begrepet digital kompetanse, fremfor digital literacy.

3.3 Digitale ferdigheter

I læreplanens grunnleggende ferdigheter brukes begrepet *ferdigheter* fremfor *kompetanse*. Dette er omdiskutert da begrepet ferdigheter gjerne forstås som en del av kompetansebegrepet (Hatlevik et al., 2013, s. 38). Digitale ferdigheter har også blitt fremstilt som et mer operasjonelt begrep, som knyttes til det å kunne håndtere digitale verktøy (Hatlevik et al., 2013, s. 40, 60). Læreplanen uttrykker derimot at digitale ferdigheter dreier seg om mer enn dette, og bruker en vid definisjon:

Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I læreplanen er de digitale ferdighetene delt inn i fem områder: (1) Bruke og forstå, (2) Finne og behandle, (3) Produsere og bearbeide, (4) Kommunisere og samhandle, og (5) Utøve digital dømmekraft. Ferdigheter utvikles ved å ta i bruk digitale ressurser. I tillegg vektlegges progresjon i læringen. På denne måten skal elevene i økende grad vise selvstendighet og dømmekraft i valgene som gjøres (Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg vil bruke begrepet digital kompetanse fremfor digitale ferdigheter, da ferdigheter alene kan forstås som en teknisk kompetanse.

3.4 Digital dømmekraft

Dømmekraft blir vektlagt flere steder i skolens styringsdokument. Definisjonene som tas i bruk er også her ulike, men innehar flere like momenter. Bergsjø et al. (2020) beskriver skillet mellom (tradisjonell) dømmekraft og digital dømmekraft slik:

Dømmekraft er å forstå hvordan kunnskap og ferdigheter kan anvendes i nye situasjoner som oppstår, for å utøve en god handling. Når dømmekraft utøves i den digitale verden, kaller vi det digital dømmekraft. Å utøve digital dømmekraft er enkelt sagt å handle smart og godt på nett (Bergsjø et al., 2020, s. 24).

Nettvett, eller nettetikk – det å handle smart, og å være klok ved bruk av digitale verktøy på nett blir gjerne forstått synonymt med digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020, s. 99). Skillet er imidlertid uklart og begrepene brukes om hverandre.

Å utøve digital dømmekraft, slik som slik Bergsjø et al. (2020, s. 24) beskriver, kan være utfordrende. Det er noe som må øves og prøves. Digital dømmekraft ble først lansert som et eget begrep i læreplanens grunnleggende ferdigheter i 2012. Innholdet i begrepet har i senere tid blitt utviklet for å passe bedre til dagens samfunn og teknologi (Giæver, Mifsud & Gjølstad, 2017, s. 104). I læreplanen for digitale ferdigheter blir det å utøve digital dømmekraft forstått som:

[...] å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett som i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Engen, Giæver og Mifsud (2017, s. 17) sammenfatter begrepet digital dømmekraft som «[...] et sett samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier». Hva som er god eller dårlig dømmekraft avgrenses av samfunnets etiske og normative standarder (Bergsjø et al., 2020, s. 25). Digital dømmekraft kan dermed forstås som noe som utøves på et individnivå, men regulert av samfunnets normer (Bergsjø et al., 2020, s. 25). Samtidig konstaterer Bergsjø et al. (2020, s. 119) at digital dømmekraft også er knyttet til et fellesskap. Det gjør at samfunnet, og ikke minst institusjonene i samfunnet, har et viktig ansvar for at barn og unge utvikler digital dømmekraft.

Rammeverket for PfDK fremmer at digital dømmekraft «innebærer å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser på en forsvarlig måte, samt å ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av Internett [...]» (Kelentrić et al., 2017, s. 14). Begrepet ilegges her både et holdnings- og handlingsperspektiv (Kelentrić et al., 2017, s. 14; Tømte et al., 2017, s. 148). Med holdninger vises det til egen oppførsel og det å inneha kunnskap om lover og rettigheter ved bruk av digital teknologi. Handlingsperspektivet dreier seg om å kunne ta i bruk teknologien på en hensiktsmessig og trygg måte, eksempelvis å kunne endre personverninnstillinger (Tømte et al., 2017, s. 148). Det fremmes dermed at digital dømmekraft omhandler «juridiske, teknologiske og sosiale aspekter [...]» (Kelentrić et al., 2017, s. 14).

Engen et al. (2017, s. 17) poengterer at dømmekraft først og fremst handler om etikk og moral, og viser til etikkens tre disipliner: *metaetikk, normativ etikk og anvendt etikk*.¹⁰ Metaetikk stiller grunnleggende spørsmål om etikkens prinsipper, mens normativ etikk er rettleidende og stiller spørsmål om hva som er rett og galt. Den siste disiplinen, anvendt etikk, knytter spørsmålet om rett og galt opp til et konkret fenomen. Digital dømmekraft blir her forstått som en «anvendt etikk som dreier seg om normative, juridiske og sosiale aspekter ved utvikling og bruk av digitale medier» (Engen et al., 2017, s. 17). Engen et al. (2017, s. 17) sine aspekter samsvarer i stor grad med rammeverket for PfDK sine aspekter. Ulikheten er at det i rammeverket for PfDK knytter inn en teknologisk aspekt, fremfor en normativ aspekt.

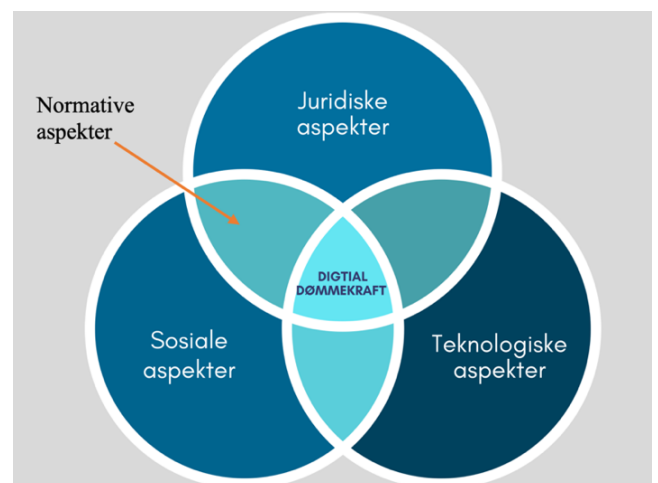
Hva rammeverket for PfDK konkret vektlegger med det **teknologiske aspektet** beskrives ikke. Samtidig kan det tenkes at det rettes et blikk mot digitale ferdigheter, der de tekniske områdene som det å kunne «finne og behandle» og «bruke og forstå» blir relevante.¹¹ Staksrud (2017, s. 171) fremmer blant annet at det er nødvendig å inneha en forståelse av hvordan mekanismene *bak* teknologien fungerer, og hvordan den brukes for å påvirke oss – politisk, økonomisk og sosialt. Innad i det **juridiske aspektet** vektlegges gjeldende lover og regler. Dette innebærer både lov om personvern og opphavsrett (åndsverk). Datatilsynet beskriver personvern som «retten til et privatliv og retten til å bestemme over egne personopplysninger» (Datatilsynet, 2019a). Personopplysninger er indirekte eller direkte

¹⁰ De etiske disiplinene vil ikke bli diskutert videre i dybden. Det henvises til dem for å vise de ulike disiplinene i moraletikken. Derimot vil normative aspekter, som forsås som en del av anvendt etikk omtales.

¹¹ «**Bruke og forstå** innebærer å kunne bruke og navigere på digitale ressurser i og utenfor nettverk og ivareta informasjons- og datasikkerhet. [...] **Finne og behandle** innebærer å tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

informasjon som kan knyttes til en enkeltperson (FN, 2018). Retten til privatliv fremmes blant annet i barnekonvensjonen (FN, 1998). I kombinasjon med digitale medier omtales barnas rett til privatliv også i ny barnelov (NOU 2020:14, s. 49). Opphavsrett er regulert av åndsverksloven, den gir «rettigheter til de som skaper, fremfører eller investerer i åndsverk eller nærstående prestasjoner og arbeider, og slik også gi insentiv til kulturell produksjon» (Åndsverkloven, 2018, §1). Loven forteller hvem som eier det som produseres og skapes på internett og hvordan andre har tillatelse til å disponere innholdet. Dette gjelder for eksempel nedlasting av fotografier, filmer, tekster og musikk. Det **sosiale aspektet** ved digital dømmekraft fremhever kommunikasjonsteknologien, der vi samhandler, kommuniserer og skaper digitale felleskap og relasjoner over internett. Å inneha digital dømmekraft i det sosiale rom handler om evnen til å vurdere og kritisk reflektere over egen og andres holdninger og handlinger, og hvordan meningene påvirker oss. Andre sentrale temaer som kan inkluderes her er blant annet ytringsfrihet, kildekritikk og digital mobbing (Engen et al., 2017, s. 17-18).

Det **normative aspektet** fremhever hvordan samfunnets normer regulerer våre handlinger (Bergsjø et al., 2020, s. 114). Dette gjelder både uskrevne og skrevne regler (lover). Med bakgrunn i dette kan en si at det normative aspektet ligger som en krysning mellom det juridiske og sosiale aspektet. Dette fordi det innehar mange likheter. Videre vil de tre aspektene, juridisk, teknologisk og sosial, brukes opp mot informantenes forståelse av begrepet digital dømmekraft. Aspektene er illustrert i figur 4. Da digital dømmekraft er et komplekst begrep, er det svakheter ved bruk av en slik forenklet figur. Likevel mener jeg figuren gir et godt bilde på begrepets kompleksitet, og velger på bakgrunn av dette å ta den i bruk.



Figur 4: Digital dømmekraft. Figur laget i Canva.

I denne oppgaven velger jeg å tolke digital dømmekraft som det å inneha en god vurderingsevne ved bruk av digitale medier. Hva det innebærer og hvordan det forstås vil være ulikt i hver enkelt situasjon. Alle de overnevnte beskrivelsene forstår jeg som komplementære, der de utfyller hverandre. Det er derfor ikke her presentert en rett eller gal definisjon. Samtidig vil jeg også ta i bruk de tre perspektivene presentert i figur 4, da de på en

enkel måte illustrerer hva digital dømmekraft omfatter. Det overordnede fokuset vil likevel være en etisk og moralsk forståelse.

3.5 Digital danning

I lys av digital dømmekraft blir *digital danning* et viktig begrep. Dette fordi det å inneha dømmekraft gjerne kan forstås som en del av dannelsesprosessen. Forståelsen av digital danning, bygger på det tradisjonelle begrepet om dannelse. Begrepet dannelse har en lang og kronglete historie, som strekker seg tilbake til antikkens begrep *Paideia*¹². I nyere historie blir det tyske begrepet *Bildung* best oversatt til danning på norsk. Ordet rommer derimot mye, og er vanskelig å oversette til andre språk, da noe av innholdet i begrepet forsvinner (Steinsholt & Dobson, 2011, s. 8). Med utgangspunkt i denne oppgavens omfang er det ikke mulig, ei hensiktsmessig, å utdype alle områdene av dannelsesbegrepet. Dannelse knyttes i denne oppgaven opp mot skolen i samfunnet, det blir dermed naturlig i fortsettelsen å inkludere de kjente didaktikerne Wolfgang Klafki og John Dewey syn på danning.

Dannelsesbegrepet står sentralt i den norske skole. I opplæringsloven står det at skolen skal «[...] gi [elevane] utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringsloven, 1999§1-1). Videre presiseres det i læreplanens overordnede del at skolen har et dannelses og utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2020e). Breivega, Rangnes og Werler (2019, s. 20) argumenterer for at danning ikke handler «[...] om konkret ferdighet eller reproduserbar kunnskap som kan måles, men om en dypere forståelse og innsikt, om grunnleggende verdier og holdninger som vi som mennesker bygger på – og utvikler – i vår samhandling med andre». Den kjente svenske pedagogen Ellen Key uttrykte at «Dannelse er det som sitter igjen når du har glemt alt det du har lært» (Solerød, 2012, s. 17). Dannelsesprosessen forstås her som en livslang prosess som kontinuerlig pågår (Breivega et al., 2019, s. 20; Kunnskapsdepartementet, 2020d).

Både Klafki og Dewey var opptatt at dannelse skulle være for alle, og at det var en sentral del i demokratiet. Klafki mente videre at dannelsesmålet var å utvikle menneskers evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011, s. 69). For å best mulig beskrive hvordan mennesker blir dannet i samspill med verden, delte Klafki dannelse inn i to

¹² Paideia knyttes til det greske ordet *pais* som betyr «barn». Paideia dreide seg opprinnelig om barneoppdragelse, men fikk etter hvert betydning for alle mennesker. Alle mennesker innehar en potensiell evne til dannelse (Doseth, 2011, s. 13; Solerød, 2012, s. 13).

kategorier: Material og formal (Hohr, 2011, s. 164). Material dannelsessyn tar for seg samfunnets ønske om å viderefremme kulturelle verdier og kulturell kanon til elevene. På denne måten får det kulturelle *innholdet* en dannende betydning for individet (Breivega et al., 2019, s. 20; Klafki, 2001, s. 172). Den formale danningsteorien handler om *personlig vekst*, der eleven får mulighet til å utvikle, utfolde og realisere seg selv og sine evner gjennom fokus på det metodiske (Breivega et al., 2019, s. 20; Hohr, 2011, s. 164-165). Med utgangspunkt i de to dannelseskategoriene utviklet Klafki en tredje kategori: Kategorial danning. Denne kategorien fremmer det dialektiske forholdet mellom material og formal danning. I dette vektlegges det at det objektive (innholdet) må ses i sammenheng med det subjektive (eleven som person) (Breivega et al., 2019, s. 20; Engebretsen, 2016). Danning skjer dermed når innholdet gir kontekstuell mening for personen gjennom bruk av relevante eksempler (Solerød, 2012, s. 94). I denne kategorien fremmer også Klafki at samfunnets kontekst og personlig livserfaring er av betydning for dannelsesprosessen (Breivega et al., 2019, s. 20). Undervisningsinnholdet læreren fremmer må derfor ses relevant for elevene, slik at de kan forstå det samfunnet og den kulturen de lever i (Klafki, 2011, s. 17-18).

Pragmatikeren Dewey knyttet tanken om dannelse opp til deltakelse i demokratiet, der utdanningens rolle er å bidra til at fremtidens generasjoner blir engasjerte og aktive medborgere (Säljö, Gilje & Goveia, 2016, s. 93). Han uttrykte at «[D]emokrati i seg selv er retningslinje for danning» (Säljö et al., 2016, s. 88). Deweys forståelse var basert på en aktiv læring, der elevene i praksisfellesskap, får mulighet til å teste ut påstander og diskutere dem i fellesskapet. Slike demokratiske samtaler bidrar dermed til å fremme samfunnets ulikheter og likheter. Videre var Dewey opptatt av at elevene får lære ved å undersøke, erfare og bearbeide problemer og eksperimenter gjennom handling. En slik læringsprosess kalte Dewey for «Inquiry». Undervisning som fokuserer på elevenes problemløsende arbeidsprosess, mente Dewey bidrar til å øke elevens forståelse, dannelse og personlig vekst (Säljö et al., 2016, s. 88-91; Vaage, 2000, s. 29, 45). Samtidig er det viktig at elevene opplevde læringsprosessen og problemet som blir undersøkt som relevant for eget liv, slik at kunnskapen blir nyttig og brukbar i deres liv (jf. Klafki og kategorial dannelse).

Dewey la vekt på at utdanningen må ses i sammenheng med samfunnsendringer. Han påpekte at samfunnet er dynamisk, da det hele tiden utvikler og forandrer seg. Kunnskap er dermed preget av samfunnets kontekstuelle rammer og forståelse (Säljö et al., 2016, s. 93). I lys av dette må skolen utdanne mennesker som er i stand til å møte en ukjent fremtid (Vaage, 2000,

s. 57). Klafki (2011, s. 66) understreker at et dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål. I dette er forståelsen om at samfunnet er menneskeskapt. Et samfunn som har «reflekterte, medbestemmende og handlekraftige medlemmer er med på å opprettholde et demokratisk samfunn» (Engebretsen, 2016, s. 100). Skolen som den største samfunnsinstitusjonen har dermed et stort ansvar for å bidra til å danne mennesker som takler og håndterer samfunnets utvikling på en god måte, og som også kan bidra til videre utvikling (Engebretsen, 2016, s. 101). Ettersom den digitale teknologien de siste tiårene har påvirket samfunnet, har det også påvirket hvordan mennesker dannes. *Digital danning* er blitt en terminologi.

Lillian Gran (2018) beskriver begrepet digital danning som «en overordnet kulturell kompetanse med vekt på å utvikle elevenes identitet, evne til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst» (Gran, 2018, s. 214). Ola Erstad er av samme mening og ser på digital dannelse som en bred kulturell kompetanse. Han beskriver at «digital dannelse viser til en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærere, og hvordan de utvikler sin identitet» (Erstad, 2005, s. 111). Han påpeker videre at dannelsen i seg selv ikke blir digital, men at den digitale teknologien har betydning for hvordan man forstår de ulike perspektivene på dannelse (Erstad, 2005, s. 111). I arbeidet med fagfornyelsen ble det diskutert om begrepet digital danning skulle tas med eller ikke. I overveielser ble begrepet ikke inkludert. En av begrunnelsene var at dannelsesbegrepet ikke skulle påvirkes av *skiftende samfunnstrender* (Bergsjø et al., 2020, s. 87). Derimot blir digital dannelse forstått som et begrep som knyttes tett til begrepet digital dømmekraft. I denne oppgaven blir begrepet digital dannelse brukt, da det ses sentralt å vise til at den digitale teknologien har innvirkning på dannelsesprosessen.

4.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for tidligere forskning som skaper grunnlag og rammer for masterprosjektets drøfting og analyse. Fagfornyelsen er et relativt nytt styringsdokument og det finnes derfor ikke mye tidligere forskning på området. I LK06 ble heller ikke begrepet digital dømmekraft vektlagt i samme grad som det blir i LK20 (Regjeringen, 2019). I motsetning til den mangelfulle forskningen om digital dømmekraft, er det forsket mye på digital kompetanse og digitale ressurser i skolen. Digital dømmekraft, som gjerne forstås som et overgripende tema med mange undertema, knyttes tett til digital kompetanse. Dette fordi digital kompetanse er nødvendig for å kunne inneha en god digital dømmekraft. For å kunne undersøke og forske på digital dømmekraft er det derfor nødvendig å bruke ulike

innfallsvinkler. Jeg gjennomførte derfor et strukturert litteratursøk for å undersøke hva som fantes av forskning om digital dømmekraft (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 105). Søkemotorene jeg brukte var Oria, Idunn, Eric og Google Scholar.¹³ Det å finne relevant engelskspråklig forskning om digital dømmekraft har vært krevende, da begrepet ikke kan oversettes på en god måte. Jeg har brukt søkeord som: «Digital literacy», «Cyber ethics», «Netiquette», «Critical thinking», og «Cyberbullying». Videre vil jeg presentere og diskutere de relevante funnene av tidligere forskning.

4.1 Unges digitale kompetanse?

Helt siden starten av 1990-tallet har ulike begreper blitt tatt i bruk for å beskrive generasjonene som vokser opp med digital teknologi; «K-12», «D-generation» og «Net-generation» er noen eksempler (Erstad, 2010, s. 88; Prensky, 2001, s. 2). Marc Prensky (2001) beskrev generasjonen som digitalt innfødte, eller *digital natives*. Motsetningen til denne generasjonen ble betegnet som digitale innvandrere, eller *digital immigrants*. Det sistnevnte begrepet beskriver personene som er født før den digitale teknologien, og som i senere alder har måtte tilegne seg hvordan bruke teknologien. Prensky (2001) hevder at digitale innfødte tilegner seg informasjon og lærer på en annen måte enn digitale innvandrere, da teknologien har åpnet opp for nye tankemønstre. Videre fremmer han at de unge er digitalt kompetente mediebrukere med bakgrunn i deres hverdagslige mediebruk (Prensky, 2001, s. 2-3). Sett i et større bilde bidrar disse som innovatører i den digitale verden, noe som igjen påvirker samfunnet og alle aldersgrupper (Erstad, 2010, s. 87; Prensky, 2001, s. 5). Erstad (2010, s. 87-88) advarer imidlertid mot at en slik generalisering kan skape misforståelser, da digitalt innfødte ikke nødvendigvis alltid vil ha en god digital kompetanse, selv om de er oppvokst i en tid med digital teknologi. Også i denne gruppen mennesker vil det være stor forskjell i hvordan en bruker og forholder seg til den digitale teknologien (Erstad, 2010, s. 88). Blikstad-Balas (2019a, s. 56) viser til at elevers hverdagslige teknologibruk hovedsakelig forbindes med underholdning og fritidsinteresser. Staksrud (2017, s. 179) beskriver at noen barn vil oppleve å få god digital dømmekraft gjennom opplæringsløpet, men at for andre vil det komme gjennom egne erfaringer og prøving og feiling. Hun uttrykker at «[h]vorvidt barn og unge utvikler en god og tilstrekkelig digital dømmekraft, vil være avhengig av hvilke ballast voksne generelt og skolen spesielt klarer å gi dem på veien, og av hvilke sosiale og normative korrektiver de får fra venner og andre jevnaldrende» (Staksrud, 2017, s. 179).

¹³ www.oria.no, <https://www.idunn.no>, <https://eric.ed.gov/>, <https://scholar.google.com/>

Engen (2020b, s. 77) løfter også fram forståelsen om at bakgrunnsvariabler slik som livserfaring og sosioøkonomisk bakgrunn har betydning for elevenes evne til å utøve digital dømmekraft. Blikstad-Balas (2015, s. 92-93) argumenterer for at unge trenger retningslinjer for bruk av datamaskiner på skolen. Dette nettopp fordi deres hverdagslige og vante bruk av teknologi, og ulike bakgrunnsvariabler, ikke nødvendigvis gir dem en god nok faglig digital kompetanse som er nyttig i utdanningssammenheng. Krumsvik (2014, s. 112) beskriver at det å bruke digital teknologi på en faglig måte handler om å utvikle en fortolkningskompetanse, i tillegg til en redskapskompetanse.

Erstad (2010, s. 91) spør seg hva som er nøkkelkompetansen for det 21. århundre og hvordan utdanningssystemet kan utvikles for å tilpasse utfordringene og kompetansebehovet for fremtiden. Spørsmålet har ikke et klart og enkelt svar, men vi vet at den digitale teknologien har skapt enorme samfunnsendringer siden dets inntog, og at dette bare vil fortsette. Krumsvik (2020a, s. 583) poengterer at det å tilegne og oppøve seg digital kompetanse må ses på som en livslang læringsprosess. Samtidig burde digitale ferdigheter og digital dømmekraft læres tidlig i livet, da også små barn er aktive teknologibrukere (Krumsvik, 2020a, s. 583). I læreplanen fremmes det at digital kompetanse og dømmekraft er en sentral kompetanse for både nåtiden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2020d; Utdanningsdirektoratet, 2017). Lærerne har derfor et viktig ansvar med å bidra til elevens utvikling på området. Et sted å starte endringsprosessen er ved å sette søkelys på lærernes PfdK.

4.2 Læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse

I studien «Students, Computers and Learning: Making the Connection» som er knyttet til PISA-undersøkelsen vektlegges IKT og digital kompetanse. Studien hevder at

[...] we have not yet become good enough at the kind of pedagogies that make the most of technology; adding 21st- century technologies to 20th – teaching practices will just dilute the effectiveness of teaching. [...] Perhaps most importantly, technology can support new pedagogies that focus on learners as active participants with tools for inquiry-based pedagogies and collaborative workspaces (OECD, 2015, s. 3-4).

Dette utsagnet tyder det på at vi som skolens pedagoger må bli flinkere til å bruke teknologien på en mer pedagogiske og didaktisk måte. Dette innebærer å ta i bruk andre arbeidsmåter og

læringsstrategier enn tidligere. I dette inkluderes blant annet Deweys *Inquiry*-begrep, noe som beskriver en aktivitetspedagogikk med grunnlag i utforskning, problemløsning og eksperimentering (Vaage, 2000, s. 25, 29). Med bakgrunn i Klafki sin forståelse om en kategorial dannelse blir lærernes rolle å velge ut relevant innhold som han eller hun tror vil gi mening i elevenes liv, slik at elevenes dannelse videreutvikles (Klafki, 2001, s. 187). Innholdet skal også tilpasses til hver enkelt. Blikstad-Balas (2019b, s. 138) etterlyser et mer positivt fokus om digitalisering i skolen. Hun stiller spørsmålet «Hva skal til for å lykkes med digital teknologi?», og peker på tre viktige områder: (1) Klasseledelse, (2) eleven i sentrum og (3) bruk av verden utenfor. I avsnittene under vil jeg se nærmere på disse tre områdene.

4.2.1 Klasseledelse

Nordahl (2012, s. 13) viser til tre sentrale egenskaper hos en god klasseleder; evnen til å skape et positivt læringsmiljø; evnen til å etablere og bevare arbeidsro; og evnen til å motivere til arbeidsinnsats. Ettersom læring i teknologirike klasserom både kan foregå fysisk og virtuelt, endres også lærerens rolle – ofte beskrevet fra å være en underviser til i større grad og bli en veileder (Kongsgård & Krumsvik, 2019, s. 145; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Blikstad-Balas (2019a, s. 54) uttrykker at «der teknologi bidrar til faglig læring i skolen, er det fordi en dyktig lærer har fått det til å skje». I utsagnet er det en forståelse om at læreren har en sentral rolle ved bruk av teknologien i undervisningen. Dette argumentet har over lengre tid blitt fremmet gjennom flere ulike forskningsprosjekter (eksempelvis i SMIL-studien og ARK&APP-studien (Gilje et al., 2016; Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones & Eikeland, 2013)). Kongsgård og Krumsvik (2019) har i sin undersøkelse studert hvilke didaktiske valg lærerne gjør i teknologitette klasserom. Forskningen deres er tuftet på skolens økte innkjøp av digitalt utstyr, men i liten grad økt fokus på lærernes digitaldidaktisk kompetanse i undervisningssammenheng. Deres hovedpoeng er at teknologien endrer undervisningspraksisen i klasserommet, og at det er lærerens didaktiske valg som er nøkkelen til økt læring ved bruk av teknologi (Kongsgård & Krumsvik, 2019, s. 144 & 159). I dette ligger også forståelsen om at lærerens egen digitale kompetanse er av stor betydning for undervisning og elevenes læring. Videre poengterer de at det handler om å endre fokus fra produkt til prosess, noe både fagfornyelsen og rammeverket for PFDK også vektlegger (Kongsgård & Krumsvik, 2019, s. 144). Med en slik forståelse er det elevenes arbeidsprosess, fremfor ferdig produkt, som får oppmerksomheten. Teknologiens mange muligheter gjør det enkelt for læreren å gi gode tilbakemeldinger underveis i elevenes arbeidsprosess, slik at elevene kan få en bedre forståelse for egen læring og utvikling (Kongsgård & Krumsvik,

2019, s. 144 & 159). Dette bygger dermed opp Blikstad-Balas sin forståelse om at teknologien i skolen alene ikke forandrer eller forbedrer noe som helst – det er lærerens som gjør (Blikstad-Balas, 2019b, s. 54). Det å lykkes med bruk av digital teknologi innebærer dermed at lærerne forstår sin rolle i elevens læringsarbeid (Blikstad-Balas, 2019b, s. 138-139; Krumsvik, 2020a, 2020b).

4.2.2 Eleven i sentrum

Med «eleven i sentrum» mener Blikstad-Balas (2019b, s. 140) at elevene selv må ansvarliggjøres for sin egen læring. Kompetansemålene i læreplanen er utformet slik at elevene skal *bruke* kompetansen, og ikke kun kunne *gjengi* det som innarbeides. Elevene må derfor øves opp i «å kunne forklare, gjøre rede for, diskutere, drøfte, analysere og vurdere» (Blikstad-Balas, 2019b, s. 140). I forlengelsen av dette kan det være nyttig å trekke frem Krumsvik som viser at skoler som lykkes med bruk av digitale verktøy, lar elevene i større grad ta i bruk sin egen digitale selvsikkerhet i innlendingen til læringsarbeidet. På denne måten får elevene være med å velge læringsstrategi for læringsprosessen (Krumsvik, 2020a, s. 585). I 2019 undersøkte Gran, Petterson og Mølsted (2019) elevenes egen oppfatning av skolens bruk av IKT, samt deres forståelse om egen digital dannelse. Funnene viste at elevene opplevde at lærerne ikke stolte på deres handlinger på internett, og at de videre ga strenge retningslinjer for bruk. Elevene satt igjen med en følelse av å ikke bli hørt, samt lite frihet til selvstendig bruk og læring av IKT. Forskerne understreker at dette påvirket elevenes digitale dannelse, da for strenge rammer for bruk av IKT hindrer elevene til å styre egen læring. Undersøkelsen finner også at mange lærere bruker den digitale teknologien kun som et verktøy i undervisning, og ikke som en inngang til elevenes livslange læring og dannelsesprosess (Gran et al., 2019, s. 28-34).

Som nevnt over, løftes det fram at lærerens rolle er viktig ved bruk av digitale verktøy og ressurser i læringsaktivitetene (Blikstad-Balas, 2015; Gilje et al., 2016, s. 72; Krumsvik, 2020b). Mange elevene trenger hjelp og veiledning for å kunne skille informasjonen fra hverandre, og koble den opp mot relevant formål (Blikstad-Balas, 2019b, s. 139-140). Skal teknologien brukes for å fremme læring er det likevel viktig at elevene får retningslinjer, med klare faglige mål (Krumsvik, 2020a, s. 585). Det forutsetter at læreren gir klare læringsmål, er strukturert og godt forberedt til undervisningen (Krumsvik, 2020b, s. 625).

4.2.3 Bruk av verden utenfor (arbeidsmetoder)

Internett beskrives som *vårt globale nabolag* (Løvskar, 2019). Mulighetene og mengden informasjon på internett er enorme, og kun et tastetrykk unna. Den digitale teknologiens potensial burde derfor brukes slik at elevene kan lære best mulig. Et eksempel er å ta i bruk selvvalgte tekster fra internett i undervisningen. Det er mye å lære i det å arbeide med ulike tekster. Får elevene selv velge ut relevante tekster som appellerer til egne liv og engasjerer, skapes forhåpentligvis motivasjon og læringsutbytte blir bedre (Blikstad-Balas, 2019b, s. 141). Lignende tankegang fremmes ved å ta i bruk samfunnsaktuelle nyheter. Erik Ryen (2019) undersøkte i sin aksjonsforskning hvordan bruk av nyheter som et virkemiddel fungerte som en arbeidsmetode i samfunnsfagundervisningen. Hans ønske var å fremme elevenes helhetlige og kollektive samfunnsansvar – og dermed utvikle deres dannelse. Hans teoretiske grunnlag var basert på Klafki sin forståelse om det å knytte elevenes subjektive opplevelser til overordnede problemstillinger (Ryen, 2019, s. 69). Nyhetene ble arbeidet med over tid, slik at elevene fikk mulighet til å undersøke, tenke kritisk og reflektere over egne meninger om de ulike nyhetssakene. Videre ble problemstillingene knyttet til andre lignende samfunnsmessige perspektiver, slik at elevene kunne skape seg en helhetlig forståelse og et overordnet blikk. I denne prosessen påpeker Ryen at det er sentralt at læreren er med i valget av nyheter, da det ikke er alle nyheter som frembringer læring og kritisk tenkning på en god måte (Ryen, 2019, s. 85). For at denne arbeidsmetoden skal være hensiktsmessig beskrev Ryen at det er et kriterium at elevene har litt forkunnskaper om tema, slik at de kan sette nyhetene inn i en større sammenheng. Får elevene innsikt i egen posisjon, ansvar og handlinger omkring tema fremmer han at dannelse kan skapes (Ryen, 2019, s. 85-86). En slik forståelse kommer også tydelig frem i fagfornyelsens kapittel om «Å lære å lære», der står det at: «Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2020b).

4.3 Kompetanseutvikling av PfdK

Moltudal, Krumsvik, Jones, Eikeland og Johnson (2019, s. 80) konkluderer i sin studie med at klasseledelse og lærers PfdK knyttes tett sammen og er av betydning for elevens digitale kompetanseutvikling. For å lykkes med bruk av digital teknologi er det sentralt at lærerne selv ser at deres PfdK er viktig. Opplever ikke lærerne dette behovet for god PfdK, vil det ifølge Ertesvåg (2012, s. 24) være vanskelig å lykkes med endringsarbeidet. Dette fordi det er

lærerne selv som skal gjennomføre endringen. Andre momenter som løftes fram som sentrale for skoler som lykkes ved bruk av digital teknologi er lærernes handlingsrom og støtte fra ledelsen (Krumsvik, 2020a, s. 585). Skapes slike handlingsrom får lærerne muligheten til å utøve egen praksis og autonomi. I boka «Klasseledelse i den digitale skolen» argumenterer Krumsvik (2014, s. 108-112) for at arbeid med digital teknologi gir læreren ytterligere handlingsrom til nye metodiske valg. I dette ligger det dermed en mulighet til å ta i bruk «verden utenfor», som ble belyst i forrige delkapittel. Skal lærerne klare å utnytte dette handlingsrommet er det en forutsetning at de selv har god digital-didaktisk kompetanse, noe som kan forstås god PfdK.

4.3.1 Lærernes digitale dømmekraft

I rammeverket for PfdK kommer begrepet digital dømmekraft tydeligst fram under kompetanseområdet *etikk*. Samtidig forstås begrepet ofte videre enn kun å omhandle de etiske sidene, som for eksempel i undersøkelsen til Giæver et al. (2017) der begrepet sees i lys av både etiske og juridiske sider. I deres forskning ble læreres forståelse av digital dømmekraft, samt deres tilnærming til digital dømmekraft i undervisningen undersøkt. Funnene viste at lærerne ivaretok de etiske og moralske sidene, der tema som digital mobbing, kildekritikk og nettvett ble vektlagt. Derimot ble ikke de juridiske sidene vektlagt i samme grad. Forfatterne uttrykker at funnene er interessante da digital dømmekraft er tydelig beskrevet i læreplanverkets grunnleggende digitale ferdigheter (Giæver et al., 2017, s. 119). Videre påpekes det at spesielt kildekritikk er et emne som er mer konkret og håndterlig enn de juridiske sidene av begrepet, slik som opphavsrett og personvern, som forstås som mer komplekse emner. Dette fordi elevenes kildekritikk kan vurderes gjennom deres skriftlige arbeid med kildeliste og plagiatkontroll. Ikke alle sidene av begrepet vektlegges av lærerne, noe som indikerer det at lærerne ikke har en helhetlig forståelse av begrepet digital dømmekraft (Giæver et al., 2017, s. 112). Oppsummert skriver Giæver et al. (2017, s. 115) at «konseptet digital dømmekraft [er] sammensatt og utfordrende for lærerne».

Personvern og personopplysninger, som faller under de juridiske sidene av digital dømmekraft, har siden 2018 fått økt oppmerksomhet da landene i EU/EØS sammen vedtok å gjøre lovendringer på området. Hensikten var å øke og ivareta sikkerheten til enkeltmennesker (Datatilsynet, 2019a, 2019b). Endringene ble gjort etter undersøkelsen til Giæver et al. (2017). Det kan derfor være interessant å undersøke om oppmerksomheten på feltet har påvirket eller hevet lærernes juridiske sider av deres digitale dømmekraft.

I den nye læreplanen for samfunnsfag er digital dømmekraft presisert tydeligere enn i forrige læreplan (LK06). Et av kompetansemålene etter 10.trinn forteller at elevene skal: «utforske og reflektere over egne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålet vektlegger nettopp elevenes juridiske side av digitale dømmekraft, og presiserer elevenes evne til å handle godt, trygt og sikkert på internett. Implisitt ligger det her en forståelse om at det er en risiko ved bruk av internett, der våre handlingsmønstre og vaner på internett spores og samles inn – også i det skjulte (Engen, 2017, s. 93, 101). «Den digitale risikoen er dermed knytte til vår begrensede kapasitet og kompetanse til å kontrollere informasjon» (Engen, 2017, s. 102).

4.4 Digitalt medborgerskap

I Skatens (2021) artikkel «*Fra medborger til digital medborger: samfunnsfag i Fagfornyelsen*» diskuterer hun medborgerskap-begrepet og hvordan det blir forstått i praksis. Hun viser til det engelske begrepet «Citizenship» som oversettes både til statsborger og medborger på norsk. I begrepet statsborger vektlegges den juridiske og formelle tilhørigheten til et land, mens begrepet medborger presiserer den deltakende siden av det å være en borger (i demokratiet). Da digitalt medborgerskap forstås som et relativt nytt fenomen i norsk kontekst, fremmer Skaten behovet for en diskusjon om hvilken rolle digitalt medborgerskap bør ha i norsk utdanning (Skaten, 2021, s. 241-242). Hennes forståelse er at begrepet i norsk skole ofte blir redusert til å handle om elevenes individuelle livsverden, fremfor å vektlegge hele deres demokratiske handlingskompetanse og en utvidet forståelse av begrepet. «Med en utvidet forståelse av digitalt medborgerskap kan elevene få en kompetanse til å kritisk reflektere over digitaliseringen av samfunnet vårt og hvordan det påvirker alt fra sosiale relasjoner til demokratiske betingelser» (Skaten, 2021, s. 249). Videre påpeker hun at digitale medborgerskap må forstås som mer enn digitale ferdigheter, og ikke kun som et produkt av digitale ferdigheter. I dette løftes det frem at digitalt medborgerskap dreier seg om både digital dømmekraft og digital danning, med ekstra vekt på aktiv deltakelse og samfunnsengasjement (Skaten, 2021, s. 250).

5.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for vitenskapsteori, valg av metode, datainnsamlingsprosessen, analyse, reliabilitet, validitet og forskningsetiske retningslinjer.

5.1 Vitenskapsteori

Vitenskapsteori deles inn i tre kunnskapssyn: Naturvitenskapen, humanvitenskapen og samfunnsvitenskapen.¹⁴ Dalland (2017, s. 44) uttrykker at «[h]umanvitenskapene hjelper oss til å *forstå* mens naturvitenskapene bidrar med å *forklare*». Denne masteroppgaven knytter seg til humanvitenskapen, da hensikten er å *forstå* hva lærerne mener og tenker om begrepet digital dømmekraft. Hvordan et fenomen (her digital dømmekraft) undersøkes og analyseres, kan være ulikt og er gjerne forankret i forskningens metodiske valg (Befring, 2015, s. 109; Johannessen et al., 2016, s. 44). Thagaard (2018, s. 19) beskriver at «den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av forskningsprosessen». I kvalitativ forskning skal fenomenene både beskrives og tolkes (Thagaard, 2018, s. 19). For å gjøre dette, brukes gjerne fenomenologi eller hermeneutikk som metodiske tilnærminger for fortolkning av et fenomen (Dalland, 2017, s. 45-46). Begge tilnærmingene er opptatt av å forstå fenomenet, men vektlegger omgivelsene rundt og forskerens forforståelse i ulik grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33, 45, 74).

5.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi betyr *læren om fenomenene* (Dalland, 2017, s. 45). Den fenomenologiske tilnærmingen har som mål å forstå menneskers bevissthet og indre livsverden, og undersøker derfor deltakernes subjektive meninger og erfaringer (Dalland, 2017, s. 45; Johannessen et al., 2016, s. 171). På denne måten forstås virkeligheten slik informantene selv opplever den (Befring, 2015, s. 109). Forskerens rolle vil være å gjengi og beskrive informantens opplevelser og meninger, uten å la sin egen forforståelse og konteksten påvirke beskrivelsene.

5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk oversatt fra gresk betyr *fortolkningslære* (Dalland, 2017, s. 45), og handler om fortolkning av tekster. Det inkluderer også nedskrevne samtaler som transkriberte intervju (Befring, 2015, s. 110). Et av de grunnleggende momentene i hermeneutikken er at vår

¹⁴ Humanvitenskapen og samfunnsvitenskapen innehar mange like faktorer. Med bakgrunn i undersøkelsens omfang, beskrives ikke samfunnsvitenskapen videre.

forståelse alltid er basert på egne forutsetninger. Den kjente teoretikeren innen nyere hermeneutikk, Hans Georg Gadamer, kalte slike forutsetninger for *forforståelse* eller *fordommer*. I tillegg skjer fortolkningen av fenomenet på bakgrunn av konteksten den forekommer i. Hvordan et fenomen blir tolket og analysert vil være ulikt fra person til person, da både forforståelsen og situasjonens kontekst varierer. Forskerens forforståelse blir dermed sett på som et *vilkår* for å kunne forstå det som undersøkes (Gilje & Grimen, 1993, s. 142-152). Hermeneutikken skiller seg da fra fenomenologien, der forskerens forforståelse av fenomenet i alle fall metodologisk sett legges til side.

Fortolkningen av et fenomen i det hermeneutiske perspektivet gjøres gjennom en sirkulær prosess som kalles *den hermeneutiske sirkel*. Ved å innhente ny kunnskap eller erfaringer, økes og utvikles den forståelsen en allerede har. Den helhetlige forståelsen forstås dermed gjennom delene, mens delene forstås gjennom helheten. Fortolkningsprosessen er sentral da den viser til hvordan forståelse skapes og utvikles (Befring, 2015, s. 20, 111; N. Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Johannessen et al. (2016, s. 162) sin forståelse av begrepet tolkning; «å sette noe inn i en større [...] sammenheng», passer dermed godt inn i forståelsen av den hermeneutiske sirkelen, der delene og helheten utgjør hverandre.

I undersøkelsen har jeg tatt i bruk den hermeneutiske tilnærmingen for å kunne analysere og tolke lærernes utsagn om digital dømmekraft. Den fenomenologiske tilnærmingen, som analyserer selve opplevelsedimensjonene, går i dette tilfelle dypere inn i fenomenet og enkeltmenneskers forståelse enn hva denne undersøkelsen har til hensikt å gjøre.

5.2 Valg av metode

Forskning handler om å frembringe kunnskap om hvordan vi oppfatter verden og hvordan den fungerer. Kunnskapen som frembringes i forskning må også være gyldig for flere enn bare oss selv. Det er derfor nødvendig å følge forskningsetiske retningslinjer og synliggjøre hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 15). Kvale og Brinkmann (2015, s. 217) viser til at begrepet *metode* betyr veien til målet. Metode forstås som en fremgangsmåte eller et redskap for å undersøke forskningens problemstilling (Dalland, 2017, s. 52).

Tradisjonelt skiller vi mellom kvalitativ og kvantitativ metode, eller forskningsdesign.

Det kvantitative forskningsdesignet innhenter data i form av målbare enheter, mens det

kvalitative forskningsdesignet vektlegger empiri om menneskers meninger og opplevelser (Dalland, 2017, s. 52). Datamaterialet samlet inn i et kvalitativt forskningsdesign registreres dermed gjennom ord eller språk, og kan derfor ikke tallfestes og måles, slik som det kvantitative forskningsdesignet gjør (Dalland, 2017, s. 52; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). En av fordelene med å ta i bruk en kvalitativ tilnærming, er forskningsdesignets fleksibilitet der det er mulig å endre på forskningsprosjektets utforming underveis. Det kan være nyttig da ny informasjon innhentes og nye utfordringer oppstår (Thagaard, 2018, s. 16). Den kvalitative forskningen utføres i forskningsfeltet og baserer seg på et tett samspill mellom forsker og deltakere. I et kvantitativt forskningsdesign innhentes data fra en mengde deltakere, hvor hensikten er at antall deltakere skal kunne gi et representativt uttrykk eller gi mulighet for generalisering. Dette gjøres eksempelvis ved bruk av et spørreskjema. Forskeren har dermed avstand til forskningsfeltet. Dette gjør at forskningsprosessen ikke blir preget av forskerens ståsted på lik måte som ved kvalitative studier. Da det er mange deltakere, skapes det også et godt sammenligningsgrunnlag der generaliseringer i større grad kan gjøres. Utfordringen er å undersøke og forstå deltakernes meninger mer dypgående (Dalland, 2017, s. 53; Thagaard, 2018, s. 16). Befring (2015, s. 112) poengterer at det kvalitative forskningsdesignet skaper «vilkår for å nå inn i kjernen av informanternes selvforståelse og deres opplevelse av sin livssituasjon». Begge forskningsdesignene bidrar på hver sin måte til å skape bedre innsikt og forståelse av verden og samfunnet vi lever i.

Masteroppgavens formål er å undersøke hvordan lærere legger til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag. Ønsket er å forstå lærernes tanker, oppfatninger og forståelse om temaet. Da det kvalitative forskningsdesignet knytter seg nærmere forskningsfeltet er dette mer egnet forskningens formål, enn hva det kvantitative forskningsdesignet er. Det er færre deltakere i den kvalitative forskningen enn i den kvantitative, noe som gjør at informasjonen til hver enkelt deltakers livsverden blir mer fyldig (Dalland, 2017, s. 53). Jeg velger derfor å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign med intervju som metode. Med bakgrunn i masteroppgavens formål, brukes det fortrinnsvis en induktiv tilnærming i studien. En slik tilnærming beskriver at studiens fremgangsmåte går «fra empiri til teori». Det innebærer at undersøkelsen gjennomføres, for deretter å knytte den opp mot teoretiske perspektiver og annen forskning. En deduktiv tilnærming, som går «fra teori til empiri» har også i noen grad blitt brukt i denne oppgaven (Johannessen et al., 2016, s. 47). Bakgrunnen for dette er at det før undersøkelsen ble dannet en problemstilling med bakgrunn i teori og forskning. Problemstillingen er derfor styrende for hva som undersøkes. Likevel vil framgangsmåten

forstås som en induktiv tilnærming da forskningens spørsmål først retter seg mot empiri for så å vektlegge teori og annen forskning.¹⁵

5.2.1 Kvalitativt intervju

I innsamlingen av datamaterialet, ble kvalitative intervju benyttet. Observasjon som metode hadde ikke vært hensiktsmessig, da ønsket var å samtale med lærerne og forstå deres beskrivelser av tema. Oversatt fra fransk betyr intervju å komme fram til en felles mening. Det viser til at kunnskap skapes mellom deltaker og intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Som intervjuer, blir jeg selve metodeinstrumentet i forskningen. Dette fordi det er gjennom mine egne sanser at deltakerens uttrykte meningsperspektiv blir oppfattet og forstått (Dalland, 2017, s. 79). Forskeren i det kvalitative intervjuet innehar dermed et stort ansvar med å stille relevante spørsmål, oppfatte og senere analysere det som blir sagt (Postholm, 2010, s. 82). Det er i denne sammenhengen viktig å være klar over egen forforståelse, da det kan påvirke intervjuet og svarene som gis (Dalland, 2017, s. 80).

Et kvalitativt intervju deles gjerne inn i strukturerte intervjuer, semi-strukturerte intervjuer og ustrukturerte intervjuer. Formen på intervjuet forteller hvordan det er planlagt og gjennomført. I denne oppgaven har jeg tatt i bruk et semi-strukturert intervju. Et slikt intervju kjennetegnes ved sin fleksibilitet, der det gis mulighet til å variere spørsmålenes rekkefølge og formuleringen av spørsmålene. Ved hjelp av en intervjuguide, der spørsmålene var planlagt på forhånd, kunne jeg lettere holde oversikt over hvilke spørsmål som skulle stilles og svar som ble gitt. Denne formen for intervju ga meg også anledning til å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklarings spørsmål om det var nødvendig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117-122). Intervjuguiden var utformet slik at enkle faktaorienterte spørsmål kom først, dette for å varme opp og skape tillitt hos deltakeren. Etter hvert ble temaets hovedspørsmål presentert og undersøkt. Dette var spørsmål det var mer krevende å svare på (Dalland, 2017, s. 78). Tok samtalen en annen retning enn hva som var nyttig for oppgaven, ble min rolle som intervjuer å lede samtalen tilbake, eventuelt å avbryte informanten om nødvendig (Postholm, 2010, s. 82).

¹⁵ Fremgangsmåten kan dermed forstås som en kombinasjon, eller en veksling av både deduktiv og induktiv tilnærming. Postholm og Jacobsen (2018, s. 103) omtaler en slik veksling som en abduktiv tilnærming.

I et kvalitativt intervju har kvaliteten på samtalen betydning for hvilke svar som gis og funn som gjøres (Dalland, 2017, s. 54). Kvale og Brinkmann (2015, s. 134) uttrykker at et godt forberedt intervju påvirker kvaliteten og kunnskapen som blir innhentet. Det var derfor viktig at jeg som intervjuer var godt forberedt. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju med en lærerbekjent for å forberede meg så godt som mulig. Denne læreren var ikke deltaker i selve undersøkelsen. Intervjuet ble et rollespill som hadde til hensikt å være så autentisk som mulig (Postholm, 2010, s. 82). Da fikk jeg kjenne på intervjusituasjonen, bli kjent med egen intervjuerstil og kontrollere hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Noen av spørsmålene ble endret eller fjernet, da de var uklare og kunne skape misforståelser eller mulige feilkilder. Eksempler på dette var oppfølgingsspørsmål eller oppklaringsspørsmål som ble stilt som ledende spørsmål. Stilles det ledende spørsmål, kan informanten oppleve en forventning fra forskeren om hvordan han eller hun skal svare. På denne måten fremmes min egen mening og ikke deltakerens (Postholm, 2010, s. 82). Slike ledende spørsmål vil kunne påvirke oppgavens reliabilitet og validitet, og bør unngås.

5.3 Datainnsamlingsprosessen

I dette delkapittelet vil jeg kort redegjøre for hvilke valg som er gjort for å kunne samle inn data. Det omhandler hvilke utvalgsstrategier som ble brukt for å velge rette informanter, hvordan lærerne ble rekruttert og hvordan intervjuene ble gjennomført.

5.3.1 Antall informanter

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) understreker at antall personer som skal intervjues avhenger av undersøkelsens mål. Videre viser de til at kvalitativ undersøkelse gjerne har en tendens til å enten ha for få eller for mange informanter. Med for få intervjupersoner blir det vanskelig å kunne generalisere, mens med for mange intervjupersoner blir det trolig ikke nok tid til å undersøke og analyse fenomenet dypgående (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Dalland (2017, s. 76) uttrykker at antall informanter ikke må bestemmes på forhånd. Han tipser heller om å øke antall deltakere etter hvert om dataen som samles inn ikke blir utfyllende nok. Jeg tok utgangspunkt i et ønske om fire informanter, men var bevisst tanken om at det raskt kunne endres, avhengig av datamaterialet som ble samlet inn. Baktankene med fire informanter var at prosjektet i sin helhet skulle være mulig å gjennomføre. Å gjennomføre intervju, transkribere og analysere er tidskrevende.

5.3.2 Utvalg og rekruttering av lærere

Utvelgelsen og rekruttering av deltakere kan gjøres på flere måter, både tilfeldig og strategisk. Johannessen et al. (2016, s. 116) poengterer at hensikten med kvalitative undersøkelser er å tilegne seg mest mulig kunnskap om et fenomen og dets kontekst. Det gjør at målgruppen som skal intervjues i de fleste tilfeller er bestemt på forhånd. Utvelgelsen av deltakere i denne undersøkelsen er gjort på en strategisk måte, gjennom det som kalles et *strategisk utvalg* (Johannessen et al., 2016, s. 117). Et utvalg forteller om en mengde som er trukket ut fra en større populasjon (Befring, 2015, s. 126). I denne sammenhengen er populasjonen alle lærere som underviser i samfunnsfag. Rekrutteringen av lærerne ble utført med et *kriteriebasert utvalg*, der det ble valgt ut tre kriterier som måtte passe deltakerne. Målgruppen jeg ønsket å intervju var (1) samfunnsfaglærere, som (2) underviser på 8. eller 9.trinn og (3) tok i bruk teknologi i klasserommet. I tillegg var ønsket å intervju både kvinner og menn for å sikre kjønnsmessig representasjon i utvalget informanter. Utvalget av deltakere ble dermed gjort hensiktsmessig, fremfor representativt (Johannessen et al., 2016, s. 117).

Valget om å intervju lærere fra ungdomskolen, er gjort med bakgrunn i kompetansemålene som stilles i LK20. Kompetansemålene etter 10.trinn stiller høyere krav til elevenes digitale kompetanse enn dem etter 7.trinn. Dette fordrer også lærernes digitale kompetanse. Samtidig er det også gjort et bevisst valg om å ekskludere lærere som kun underviser på 10.trinn. Dette er fordi nåværende 10.klasse, som er avgangselever, bruker og vurderes etter den gamle læreplanen i samfunnsfag. Fagfornyelsen innføres delvis, det innebærer at den nye læreplanen i samfunnsfag først tas i bruk for 10.trinn høsten 2021. På 8. og 9. trinn er den nye planen allerede innført. I kartleggingsundersøkelsen Monitor Skole belyses det at tilgangen på datamaskiner er høy (85%¹⁶) for 9.trinn. Dette gjør at både lærere og elever må ta stilling til når digitale verktøy skal brukes og ikke. Mange sosiale medier har en aldersgrense på 13 år, dette for at personlig informasjon om barn under 13 år ikke skal samles inn (Barneombudet, u.å). Ungdomsskoleelever er gamle nok til å kunne bruke sosiale medier og er dermed (mulige) konsumere av mediene. Deres digitale dømmekraft blir derfor viktig. Det skal imidlertid presiseres at barn blir internettfbrukere i en stadig yngre alder, noe som derfor gjør at det også hadde vært interessant å undersøke barneskoler, da spesielt mellomtrinnet. Masteroppgavens omfang gir dessverre ikke rom til det i denne undersøkelsen.

¹⁶ 85% har tilgang på hver sin datamaskin som de har fått fra skolen eller tatt med privat.

Deltakere til undersøkelsen ble nådd ved bruk av *snøballmetoden*, der jeg kontakter nøkkelpersoner som viderekobler meg til aktuelle lærere (Johannessen et al., 2016, s. 123). Første tanke var at rektor ved de ulike ungdomskolene ble en naturlig nøkkelperson å kontakte. Responsen til de ulike ungdomsskolene var dog lav, der kun en informant ble innhentet på denne måten. For å få tak i flere informanter ble bekjente nøkkelpersoner som selv jobbet i ungdomsskolen kontaktet, slik at de kunne sette meg i kontakt med noen i deres nettverk. To av informantene ble innhentet på denne måten. Siste informant hadde jeg selv kjennskap til. I rekrutteringsprosessen kontaktet jeg nøkkelpersonene og de aktuelle kandidatene på ulike måter; ved å ringe dem eller sende dem en melding/e-post – eller begge deler. Alle mottok en kort beskrivelse av prosjektet. Kandidatene som sa ja til å bli med i undersøkelsen fikk også et utfyllende informasjonsskriv om prosjektet og en samtykkeerklæring for deltakelse. Svakheten ved denne utvalgsmetoden er at deltakerne kan bli innhentet fra samme krets. For å unngå dette ble informantene rekruttert fra ulike skoler. At jeg fra før hadde kjennskap til den ene informanten, hadde tenkelig ingen betydning i denne sammenhengen. Hadde det derimot vært forsket på et mer sensitivt tema, kunne informanten ha opplevd det som utfordrende å kjenne intervjueren på bakgrunn av det som fortelles og intervjuerens tanker og meninger. Samtidig var det viktig for meg å behandle den kjente informanten likt som de andre ukjente informantene.

Undervisningsopplegg

Kandidatene som ble kontaktet, ble også spurt om de kunne gjennomføre et undervisningsopplegg med fokus på digital dømmekraft. Hva undervisningstimen skulle innebære og hva de la i begrepet, lot jeg være opp til dem. Samtidig tipset jeg lærerne om Utdanningsdirektoratet og Datatilsynet sin ressurside www.dubestemmer.no som retter søkelys på personvern, nettvett og digital dømmekraft. Nettsiden tar opp ulike temaer som knyttes til elevers digitale kompetanse. På denne måten kunne lærerne hente et ferdig undervisningsopplegg og gjennomføre det de ønsket. De hadde selvfølgelig også mulighet til å lage et eget undervisningsopplegg, uavhengig av forslaget mitt. Hensikten med en slik undervisningstime var å skape en felles referanseramme for intervjuet og et ønske om at lærerne skulle reflektere over begrepet før vi snakket om det.

Å stille spørsmål om lærerne kunne gjennomføre et undervisningsopplegg, kan ses på som å gi lærerne retningslinjer for hvilke svar jeg ønsket skulle komme frem i intervjuet. Det var ikke hensikten. Imidlertid anerkjenner jeg at dette kan svekke oppgavens reliabilitet, da det er

problematisk at kun denne nettsiden gir lærerne informasjon om hva som forstås som digital dømmekraft. Da nettsidens forståelse om digital dømmekraft ligner min egen, skapes det en ledende forventning om hvilke resultater som ønskes. Samtidig var det interessant å undersøke om lærerne hadde brukt andre kilder for å understøtte undervisningsopplegget og begrepet digital dømmekraft. Denne innfallsvinkelen kunne også bidra til å belyse lærernes egen PfdK, og ikke minst deres digitale dømmekraft.

5.3.3 Presentasjon av informantene

Det ble intervjuet fire personer totalt, to kvinner og to menn. I fremstillingen av lærerne er det gitt pseudonyme navn, dette er gjort for å opprettholde deres konfidensialitet. Navnene er tilfeldige og viser kun til lærernes kjønn. Informantene var i alderen 24 -31 år og representer dermed en ung lærergruppe. Lærerne var relativt nyutdannede med kort arbeidserfaring. Informanten som hadde jobbet lengst, hadde vært lærer i tre år. Jeg aksepterer at dette kan forstås som en svakhet i masteroppgaven, men samtidig gjenspeiler undersøkelsen en yngre og relativt ny lærergenerasjons meninger. Dette er en gruppe som har mange år igjen av sitt yrkesaktive liv og som kommer til å stå overfor mange nye teknologiske endringer i fremtiden. Deres behov for kunnskap om digital dømmekraft kan dermed forstås som fundamental for videre arbeid i skolen. Nedenfor vil de fire informantene kort bli presentert. Arbeidsplassene til lærerne vil ikke presenteres, dette for å bevare deres anonymitet.

Ida var nylig ferdig med studiene og jobbet første året som ferdigutdannet grunnskolelærer. Hun hadde imidlertid jobbet mye som lærer, i et fast engasjement, i løpet av siste studieår. På ungdomsskolen der hun nå arbeidet, var hun lærer for både 8. og 9.trinn. Hun underviste i fagene matematikk, kroppsøving, KRLE, samfunnsfag og naturfag.

Håkon jobbet i sitt andre år som lærer. Han hadde først tatt en yrkesfaglig utdanning og i senere tid tatt grunnskolelærerutdanningen for 5-10.trinn. Hans arbeidsoppgave på skolen var å være kontaktlærer for en 8.klasse. På skolen underviste han i norsk, KRLE, samfunnsfag og musikk.

Maria var ei livlig dame med mange interessante tanker. Høsten 2020 hadde hun begynt å jobbe som kontaktlærer på 9.trinn. Foto var hennes store lidenskap, noe hun tidligere hadde arbeidet mye med. I løpet av årene hadde hun studert ulike fag og tatt praktisk-pedagogisk

utdanning (PPU), noe som gav henne lærerjobben. Hun underviste i fagene: Samfunnsfag, norsk, engelsk og KRLE. Hun hadde tidligere jobbet mye som vikar på skolen.

Knut var en snakkesalig mann som hadde mye på hjertet. Han hadde totalt jobbet i tre år. Dette året var han kontaktlærer på 9.trinn. Tidligere hadde han vært faglærer på 8. og 10.trinn. Fagene hans var samfunnsfag, matematikk og kroppsøving. I tillegg hadde han undervist i valgfaget *Natur, miljø og friluftsliv*. I løpet av sine tre år på skolen, hadde han undervist i samfunnsfag på ulike trinn.

5.3.4 Gjennomføring av intervjuene

En av faktorene som kan påvirke intervjusamtalens kvalitet, er forholdene rundt intervjuet. Informanten fikk derfor velge når og hvor intervjuet skulle gjennomføres, slik at de kunne føle seg trygge og komfortable i intervjuet. Samtidig ble det uttrykt et ønske om et sted som var stille uten mulige forstyrrelser (Dalland, 2017, s. 81-82; Postholm, 2010, s. 82). To av lærerne kom til min arbeidsplass, mens to av informantene ble intervjuet på egen arbeidsplass. Da nåtiden er preget av den pågående covid-19 pandemien, ble det diskutert med informantene om intervjuet skulle gjøres digitalt.¹⁷ Dette fikk jeg også klarsignal av NSD til å gjøre. Heldigvis gikk det fint å møtes fysisk, med god avstand. Intervjuene hadde en varighet på mellom 30 til litt over 60 minutter. I utgangspunktet var ønsket å ikke bruke mer enn 45 minutter på selve intervjuet, da lærere har en travel arbeidshverdag. Samtidig er det bedre å ha for god tid, enn for dårlig tid da det kan påvirke kvaliteten på intervjuet (Dalland, 2017, s. 82). Informantene hadde derfor fått beskjed om at hele intervjuet ville vare i omtrent en klokke. Heldigvis var informantene forståelsesfulle og viste til at dette ikke var noe problem at intervjuet varte litt lengre enn planlagt. Informantene hadde ikke fått spørsmålene i intervjuguiden på forhånd. De kunne dermed ikke forberede seg på spørsmålene som ble stilt. Tema var imidlertid kjent, da det var beskrevet i informasjonsskrivet. Hensikten med å gjøre det på denne måten, var å ikke få ferdigproduserte svar, men deres refleksjoner og tanker omkring tema. Likevel må informantens svar ses i lys av at de skulle svare på spørsmål «der og da». I tillegg var noen av spørsmålene knyttet til fagfornyelsen, og da dette er et relativt nytt læreplanverk, kunne jeg ikke forvente at alle de nye områdene og endringene der var like godt kjent for alle. Dermed var jeg forberedt på noen korte og lite utfyllende svar.

¹⁷ Covid-19 pandemien. Les mer om pandemien her: <https://www.fhi.no/sv/smittestomme-sykdommer/corona/>

I starten av hvert intervju presenterte jeg meg selv, før informanten og jeg småpratet på en uformell måte. Dette for å skape trygghet, åpenhet og varme opp stemningen mellom oss. Det meste av informasjonen om hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres ble gjort i rekrutteringsprosessen. Likevel var det viktig for meg å gjennomgå hvordan datamaterialet ville håndteres og garantere anonymitet, samt informantenes mulighet til når som helst å avslutte prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 149). I tillegg ble også spørsmålet om å ta i bruk lydopptaker under intervjuet, fremmet. Dette for å huske hva informantene hadde sagt, samt muligheten til å lytte og transkribere intervjuet i ettertid (Johannessen et al., 2016, s. 155). I utgangspunktet var ønsket å ta i bruk en diktafon. På bakgrunn av covid-19 situasjonen var det vanskelig å få lånt dette. Alternativet ble derfor å bruke lydopptaker på telefonen. Under intervjuet stod telefonen på flymodus, slik at intervjuet ikke ble lastet opp til noe annen lagringsenhet. Lydfilene ble deretter overført til datamaskinens private lagringsenhet, før jeg slett opptakene på telefonen. For å være sikker på at informantene var innforstått med intervjuets omstendigheter og retningslinjer, ble det i denne prosessen skrevet under på en samtykkeerklæring. Denne erklæringen var sendt i forkant sammen med resten av informasjonen, men ingen av informantene hadde den med. De fikk derfor mulighet til å fylle den ut på nytt før intervjuet startet, noe alle gjorde. I det følgende delkapittelet vil det gjøres rede for hvordan datamaterialet er analysert og fortolket.

5.4 Bearbeiding av datamaterialet

Studiens datamateriale er samlet inn gjennom intervju, ved bruk av en lydopptaker. I etterkant av intervjuene ble det gjennomført transkribering, altså en nedskrivning, av intervjuene. Transkripsjonene dannet så grunnlaget for videre analyse. Thagaard (2018, s. 151) poengterer at analyseprosessen starter allerede i det vi drar ut i felten og pågår gjennom hele arbeidet med forskningsprosjektet. Av dette kan en også dra slutningen om at datamaterialet som samles inn, uunngåelig også vil være preget av intervjuers førforståelse, vurderinger og fortolkninger underveis i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 151). I dette delkapittelet vil jeg først beskrive hvordan transkripsjonen er gjort, for så å beskrive hvordan teksten er systematisert og kategorisert.

5.4.1 Transkripsjon

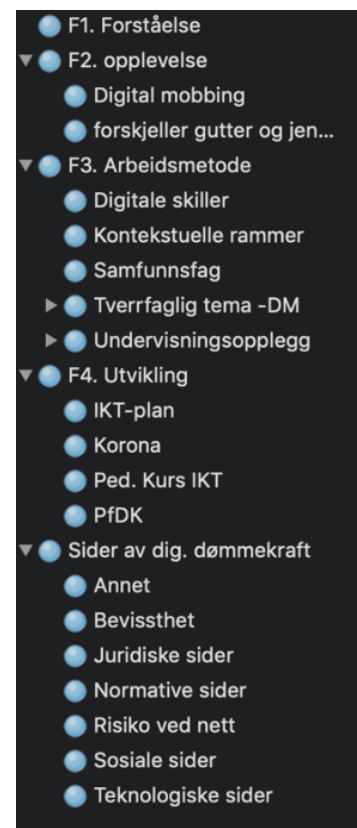
Kvale og Brinkmann (2015, s. 210) beskriver en transkripsjon som «[...] en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst». Intervjuet blir da oversatt fra et talespråk til et skriftspråk. Oversettelsen kan forstås problematisk da den fysiske tilstedeværelsen med ansikt-til-ansikt interaksjonen forsvinner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Bruk av lydopptaker kan derfor være nyttig, for å huske hva som er blitt sagt. Samtidig må en være klar over at også her forsvinner deler av rådata, slik som nyanser i stemmen og kroppsspråk (Dalland, 2017, s. 89). For å opprettholde verdien i intervjuets samtale, bør transkripsjonene derfor kun ses på som et verktøy for å fortolke det som ble sagt. Fordelen ved bruk av lydopptaker, er at intervjuet på en god måte kan struktureres som tekst, noe som gjør det mer egnet for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206, 218).

Da intervjuene var ferdig og lydopptaket gjort, ble lydfilen overført til datamaskinen. Der kunne jeg redusere hastigheten på informantenes tale og få med meg alle ordene som ble sagt. Det gjorde det lettere å omdanne talen til skriftlig tekst. Lydfilene ble lagret på datamaskinens private lagringsenhet, med anonyme navn. Det var kun jeg som hadde tilgang til denne enheten, gjennom et privat passord. Skyløsninger slik som OneDrive, ble ikke brukt. For å være sikker på at informantenes personopplysninger ble ivaretatt på en sikker måte hadde jeg på forhånd fått godkjenning NSD, med forutsetning om at Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer ble fulgt (se vedlegg 4). I bearbeidelsen av transkripsjonen var jeg nøye med å skrive ned alt informanten sa. Samtidig valgte jeg å kutte ut hyppig gjentakelse av informantens småord som «hmm» og «eh» og i stedet bruke tre prikker [...] for å vise til lengre tenkepauser. Bakgrunnen for dette var at det var innholdet, beskrivelser og forståelsen av digital dømmekraft, som hadde betydning for tolkningsprosessen, og ikke selve språket. I setninger der småord ble kuttet ut var jeg opptatt av at ikke det som ble sagt skulle endret betydning. (bortsett fra småordene). Intervjuene ble skrevet ned på bokmål for å sikre lærernes anonymitet og gjøre transkripsjonene så like som mulig. Slik som Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) poengterer var det å transkribere intervjuene omfattende og tidkrevende, men der gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet og fikk en god forståelse av informantenes beskrivelser, deres meninger og tanker på området.

5.4.2 Tematisk analyse

Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) poengterer at «[å] analysere betyr å dele noe opp i mindre biter eller elementer». Det innebærer å trekke ut betydningen av noe som blir sagt og koble

det opp mot en større helhet. Forståelsen om den hermeneutiske sirkel kommer dermed tydelig frem her. Etter at intervjuene var transkribert, skulle datamaterialet fortolkes. I denne undersøkelsen ble det brukt en temaanalytisk tilnærming, der alle lærernes svar ble sammenlignet i lys av ulike temaer eller kategorier. Sammenligningen gjøres da «på tvers» av de transkriberte intervjuene (Thagaard, 2018, s. 152). For å kunne sammenligne kategoriene ble teksten kodet. Det ble da «[...] knyttet et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse [...]» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). For på en god måte å sammenligne de ulike temaene, tok jeg i bruk dataprogrammet Nvivo. På denne måten kunne jeg kode det som var sentralt, for så å se dem opp mot en kategori og sammenligne det på tvers av informantenes svar. I intervjuguiden var spørsmålene strukturert etter de fire forskningsspørsmålene. Det gjorde at forskningsspørsmålene også kunne brukes som tematiske kategorier i analysen, i tillegg lagde jeg en kategori som omhandlet ulike sider av digital dømmekraft. I arbeidsprosessen ble forskningsspørsmålene forkortet til: F1. Forståelse, F2. Opplevelse, F3. Arbeidsmetoder, F4. Utvikling og Sider av dig. dømmekraft. I tabell 1 vises kategoriene, og kodene som ble plassert under de ulike kategoriene.



Tabell 1: Kategorier og koder.
 Utklippet er hentet fra
 masteroppgavens prosjekt i Nvivo.

Det kan være problematisk å gjennomføre en tematisk analyse, da utsnitt fra tekst blir løsrevet fra helheten. Det kan dermed endre tekstens betydning. For å unngå at dette, har jeg hele tiden vært nøye med å få med informantenes helhetlige forståelse slik at det som blir fremstilt, ikke blir løsrevet ut fra sin kontekst. For å opprettholde validiteten har jeg også vært opptatt av at jeg ikke kan hente data et sted for å forklare en annen kategori. Denne problematikken oppstod i intervjuet med Knut. Da han ble stilt et spørsmål, svarte han kun kort på dette, før han fortsatte videre på sin lange tankestrøm. Dette gjorde at han i noen tilfeller selv tok opp og svarte på spørsmål som jeg hadde tenkte å stille senere i intervjuet. Svarene hans ble dermed tatt opp under de tilhørende spørsmålene. Samtidig har jeg vært påpasselig med å ikke «flytte» svar, da den helhetlige meningen kan gå tapt.

5.5 Forskningens troverdighet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 219) løfter fram at «forskning må ses på som en pågående prosess der vi avdekker og forstår deler av virkeligheten, og dermed en prosess som utvider vår kunnskap». Et grunnleggende krav i vitenskapelig forskning, er at vi kan stole på forskningen og resultatene som gis. Kvaliteten på forskningen vurderes ut fra hvordan forskningens kunnskap er produsert. Det blir da sentralt å tenke gjennom hvordan forskningsprosessen er gjennomført, hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen og hvordan forskeren selv kan ha påvirket resultatene. For å vurdere kvaliteten på den skapte kunnskapen undersøkes forskningens *reliabilitet, validitet og generalisering* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-222; Thagaard, 2018, s. 19). Reliabilitet handler om forskningens nøyaktighet og troverdighet, mens validitet viser til forskningens gyldighet. Generalisering beskriver forskningens overførbarhet til andre lignende studier (Thagaard, 2018, s. 19).

5.5.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet forteller om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Befring, 2015, s. 56; Thagaard, 2018, s. 187). Reliabiliteten blir i kvantitative studier målt gjennom forskningens repliserbarhet. Produseres de samme resultatene på nytt, vil forskningen være pålitelig (Thagaard, 2018, s. 198). Johannessen et al. (2016, s. 231) argumenterer for at det ved kvalitative intervjuer verken er mulig eller hensiktsmessig å gjennomføre ny forskning med like svar og resultater, fordi innsamlingen av data er gjort gjennom samtale med informantene. Å gjennomføre en lik undersøkelse vil dermed være vanskelig å få til. Trolig vil også informantene sitte igjen med ny utvidet forståelse og refleksjon av begrepet digital dømmekraft etter første intervju (Postholm, 2010, s. 169).

Reliabiliteten i en kvalitativ forskning handler derfor i stor grad om forskerens evne til å være transparent eller gjennomsiktig (Thagaard, 2018, s. 188). Det betyr at forskeren er nøyaktig i sin gjengivelse av forskningsprosessen: Hvordan data er hentet inn, hvilke data som er brukt og hvordan den er bearbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 36, 231). I tillegg er det sentralt å reflektere over forskerrollen og hvilken påvirkning gjennomføringen har på studiens resultater (Thagaard, 2018, s. 188-189). Forskningsprosessen er beskrevet i de tidligere delkapitlene (5.2, 5.3 og 5.4), men jeg vil likevel trekke fram noen sentrale trekk ved denne forskningens reliabilitet.

Denne undersøkelsen baserer seg på et begrenset utvalg informanter, det har dermed innvirkning på resultatenes reliabilitet. Videre er, som nevnt i kapittel 5.2.1, intervjuers evne til å stille tydelige spørsmål og tolke svarene som blir gitt viktig. Da intervjuene i denne undersøkelsen har brukt lydopptaker, har jeg i ettertid kunne lytte til informantens svar og mine spørsmål. Det har styrket kvaliteten på transkriberingen, samt forsikret meg om at konklusjonene som er tatt er gjort på riktig grunnlag. Lydopptakene har vært av god kvalitet. Transkriberingen i presentasjonen av informantens resultater handler blant annet om hvordan jeg har skilt min egen tolkning og det informantene har formidlet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg har hele tiden prøvd å bruke informantens begreper og ikke fortolke deres utsagn, og for å opprettholde dette, har jeg også brukt flere sitater. En svakhet ved intervjuets reliabilitet er at jeg ikke kan kontrollere at det informantene sier er sant. For å styrke reliabiliteten, kunne jeg for eksempel observert undervisningstimen lærerne beskrev. Samtidig kan det være at min tilstedeværelse hadde endret klassens dynamikk. Et premiss for undersøkelsen blir dermed at jeg må stole på at informantene gir ærlige svar.

5.5.2 Validitet

Johannessen et al. (2016, s. 232) beskriver at «[v]aliditet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilke grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». Studien validitet handler dermed om det som undersøkes er gyldig, og om studien faktisk har undersøkt det den har til hensikt å gjøre (Larsen, 2017, s. 93). I denne undersøkelsen er det tatt utgangspunkt i en overordnet problemstilling med dens fire tilhørende forskningsspørsmål. Med bakgrunn i intervjuguiden og den tidligere presenterte undersøkelsesprosessen vil jeg argumentere for at det som var hensikten å undersøke er blitt undersøkt. Dette fordi datamaterialet som er samlet inn ses relevant for å svare på undersøkelsens spørsmål (Larsen, 2017, s. 93). Undersøkelsens validitet kan dermed tolkes som høy.

Ettersom forskeren i kvalitative studier selv er «hovedinstrumentet», vil hans eller hennes kompetanse og subjektivitet påvirke funnene som gjøres. Det viser til at forskere alltid vil ha med sin egen forforståelse, noe som gjøre undersøkelsen verdiladet. I tillegg er all forskning kontekstavhengig (Johannessen et al., 2016, s. 231). Befring (2015, s. 54-55) beskriver dette som researcher bias (skjevhet), og knytter det til forskers egen forventninger og forutinntatte oppfatninger. I den hermeneutiske fortolkningsrammen blir forskerens for-forståelse beskrevet som et *vilkår* for å kunne forstå det som undersøkes (Gilje & Grimen, 1993, s. 142-

152). På bakgrunn av at jeg selv er samfunnsfaglærer og studerer IKT i læring, gir det meg en forforståelse som påvirker tolkningen og funnene. For å opprettholde validiteten i undersøkelsen blir det dermed sentralt å skille hva som er informantenes forestillinger og mine tolkninger (Befring, 2015, s. 55). I kapittelet 6.0 «Presentasjon av funn» har jeg derfor vært nøye med å skille egen forståelse og lærernes forståelse.

Gjennomsiktighet i validitet handler om å vise til hvilket teoretisk ståsted som bidrar til å skape grunnlaget for tolkningene i drøftingen. I kapittel 2.0 – 4.0 ble det presentert teori som funnene knyttes opp mot. På denne måten støttes min undersøkelse opp mot relevant teori som gjør at dens konklusjoner ses mer troverdig og gyldig (Thagaard, 2018, s. 189).

5.5.3 Overførbarhet

I kvantitative studier er måler gjerne å vise til statistisk generalisering, dette er nødvendigvis ikke målet i kvalitative studier, der enkeltfenomener undersøkes. I kvalitative undersøkelser vektlegges derfor heller *overføring av kunnskap* i stedet for generalisering. Overføring beskrives også som ekstern validitet, og handler om hvorvidt undersøkelsens funn kan ses nyttige og også gjeldende i for andre studier (Johannessen et al., 2016, s. 233; Thagaard, 2018, s. 19, 194). En kan dermed stille seg spørsmålet: Hvordan kan «den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, [...] overføres til andre relevante situasjoner»? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Da dette er en kvalitativ studie, som vektlegger enkeltmennesker oppfatning og tanker, kan ikke mine fortolkninger og funn direkte overføres til andre studier. Likevel er det tenkelig at andre undersøkelser finner lignende beskrivelser og erfaringer hos andre lærere. Denne undersøkelsens overføring vil først og fremst knytte seg til lignende pedagogiske og didaktiske forskning. Digital dømmekraft skal fremmes i alle fag, det gjør at oppgavens overføringsverdi også gjelder andre fag i skolen. Videre kan undersøkelsens funn også være nyttig for å belyse hvordan lærere kan legge til rette for utvikling av digital dømmekraft, samt begrepets kobling opp mot digital danning og digitalt medborgerskap. Da forskningen også vektlegger lærernes PfdK, kan undersøkelsen tenkelig ha nytteverdi for skolers digital-didaktiske utviklingsarbeid.

5.6 Forskningsetiske betraktninger

I all vitenskapelig forskning stilles det krav om etiske retningslinjer vedrørende forskerens forskningspraksis (Thagaard, 2018, s. 20). Johannessen et al. (2016, s. 83) beskriver at:

«[e]ttikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale». Dette innebærer at forskeren gir redelige og nøyaktige beskrivelser av hvordan egen forskning er gjort og hvordan andres forskning er vurdert (Thagaard, 2018, s. 21). De nasjonale forskningsetiske komiteer, NESH¹⁸, har ansvar for de forskningsetiske retningslinjene. Etersom jeg skulle behandle personlige opplysninger, ble masterprosjektet meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), som avgjør om jeg følger de forskningsetiske retningslinjene. Videre må prosjekter hvor det gjennomføres intervjuer, og hvor informantene kan knyttes til prosjektet gjennom intervjuene, meldes til NSD. I tillegg ble det brukt en lydopptaker, som regnes som et elektronisk hjelpemiddel (Johannessen et al., 2016, s. 88). Selv om deltakernes personopplysninger skal være anonymisert, er prosjektet fremdeles meldepliktig (Dalland, 2017). Innmeldingen av prosjektet ble gjort gjennom NSD sine skjemaer på nett i slutten av oktober og ble godkjent i starten av november. I ettertid ble også intervju over teams inkludert, noe som innebar noen få endringer på meldeskjema. Godkjenningen om endringen kom imidlertid raskt.

Tre grunnleggende prinsipper ved behandling av personopplysninger

I forskning som omhandler personopplysninger, er det tre grunnleggende prinsipper som må følges: (1) deltakelsen skal inneha *informert samtykke*, (2) personopplysninger skal være gjort *konfidensielle* og (3) deltakeren skal vite hvilke *konsekvenser* det er å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 22).

I personvernloven fremmes det at et (1) informert samtykke er en «frivillig, uttrykkelig og informert» erklæring (Personopplysningsloven, 2000, §2). Med frivillig, betyr det at deltagelsen ikke er gitt under ytre press. Informanten kan også når som helst, uten grunn, trekke seg fra forskningen om ønskelig. Videre forstås uttrykkelig og informert som at deltakeren har forstått hva det innebærer å delta i prosjektet, og hvordan datamaterialet vil bli brukt (Dalland, 2017, s. 241; Thagaard, 2018, s. 23). I forkant av intervjuene fikk deltakerne tilsendt et informasjonsskriv med opplysninger om masterprosjektet (vedlegg 2). På denne måten hadde alle informantene mulighet til å sette seg inn i hva prosjektet innebar, uten noe form for press fra meg eller andre. I tillegg leste jeg gjennom skrivet med informantene før jeg startet selve intervjuet. Det ble da mulighet til å stille spørsmål om noe var uklart. Før jeg startet å intervju, skrev alle informantene under på samtykkeerklæringen.

¹⁸ NESH forkortelse for: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Det kan være vanskelig å vite om informantene virkelig har forstått hva det innebærer å delta i et prosjekt. Dette er en utfordring med det informerte samtykket i kvalitativ forskning. Det påvirker over nevnte prinsipp (3), om deltagelsens mulige konsekvenser. Thagaard (2018, s. 26) viser til en skjevhet i forholdet mellom intervjuer og deltaker, da det er forskeren som avgjør hva det stilles spørsmål om. Det ble derfor viktig å tenke godt gjennom de etiske aspektene ved spørsmål som stilles og hvordan spørsmålene kunne påvirke deltakerne. Ved å reflektere over dette, kan en unngå sensitive spørsmål som sårer eller belaster deltakeren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 98). For å unngå slike situasjoner er det dermed et krav om godkjent søknad fra NSD før prosjektet kan starte. Samtidig skal det fremmes at denne undersøkelsen ikke innebar sensitive opplysninger, de negative konsekvensene av å delta er derfor minimal.

Videre var fokuset rettet mot prinsippet om (2) konfidensialitet. Prinsippet handler om at ingen skal kunne identifisere personen gjennom opplysningene som gis i undersøkelsen. Deltakernes navn ble anonymisert og erstattet med et pseudonym (Thagaard, 2018, s. 24-25). I tillegg er det viktig å lagre datamateriell med personopplysninger på en forsvarlig måte. Jeg valgte å lagre filene på en privat lagringsenhet, der kun jeg hadde kode for å logge inn. I tillegg fulgte jeg nøye de etiske retningslinjene som er gitt for dette (vedlegg 4). Alle personopplysninger vil også bli slettet etter ferdig utført og godkjent masteroppgave. Hensikten med konfidensialitet handler om at enkeltpersoner selv skal kunne bestemme hvilken informasjon om seg selv som gjøres tilgjengelig for andre (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har derfor valgt å kun nevne at informantene kommer fra ulike ungdomskoler i Norge. Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) fremmer at forskningsetiske betraktningene må gjøres i alle faser av forskningen. Postholm og Jacobsen (2018, s. 246) beskriver også at forskningsetiske betraktninger må gjøres «før forskningen tar til, i løpet av forskningsprosessen og i teksten som skal skrives med utgangspunkt i forskningen».

5.7 Studiens svakheter

For å tydeliggjøre undersøkelsens troverdighet, er det sentralt å forstå egne svakheter og mulige feilkilder som kan ha oppstått underveis. Svakheterne som jeg ikke har trukket frem underveis, vil jeg synliggjøre med dette delkapittelet.

I arbeidet med intervjuguiden var jeg opptatt av å ikke skulle gi informantene ledende spørsmål, eller spørsmålene skulle bli fordret av research bias. Den semi-strukturert intervjuform gir rom for oppfølgingsspørsmål og oppklaringsspørsmål. En svakhet er at disse spørsmålene kan ha blitt ledende og ha skapt en forventning om hvordan informanten burde svare. Videre kan det forstås som en svakhet at intervjuene ble såpass lange. Det kan ha gjort at svarene som ble gitt på slutten var preget av ønsket om å bli ferdig. Samtidig opplevde jeg det som at de fleste informantene var snakkesalig, og at det heller var vanskelig å stoppe deres tankestrøm. Imidlertid anerkjenner jeg at informantene kan ha hatt en annen oppfatning.

Postholm og Jacobsen (2018, s. 227) presiserer at «[f]orskning vil alltid representere et utsnitt av virkeligheten», deres utsagn blir sentralt da denne studien er basert på et begrenset utvalg informanter. Det kan i seg selv påvirke relabiliteten i funnene som er gjort. Slike kvalitative studier, som denne masteroppgaven, har gjerne en tidsbegrensning. Det innvirker dermed på hvor omfattende studiens gjennomføring kan være. Hadde det vært et prosjekt med bedre tid, kunne studien vært gjort større, slik at resultatene var basert på et større utvalg informanter. I denne studien har tidsbegrensningen avgjort antall informanter og studien generelle omfang. Denne undersøkelsen vektlegger relativt nyutdannede lærere. Gitt mer tid, hadde ønske vært å også inkludere lærere med lengre fartstid i skolen, da det tenkelig kunne skapt andre ulikheter omkring lærernes tanker og meninger om utvikling av (elevenes og lærernes) digital dømmekraft i skolen.

Både Thagaard (2018, s. 188) og Larsen (2017, s. 95) beskriver at det å være flere om forskningsprosessen kan styrke dens troverdighet. Denne undersøkelsen har jeg gjennomført alene, det har gjort at jeg ikke har hatt en diskusjonspartner som har vært like involvert i arbeidsprosessen som meg selv. Samtidig har jeg hatt kontakt med medstudenter som selv har skrevet masteroppgave, noe som har gjort vi har kunnet samtale om lignende opplevelser og diskutert områder der vi har vært usikre. Imidlertid har vi i prosessen vært nøye med informantenes konfidensialitet når undersøkelsene har blitt diskutert. Fordelen med å være alene i forskningsprosessen, er at transkriberingen har blitt gjennomført helt likt på for alle informantene.

6.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere aktuelle funn fra intervjuene med samfunnsfagslærerne. Dette gjøres ved å gjennomgå sentrale spørsmål som ble stilt i intervjuene. Spørsmålene er tett knyttet til forskningsspørsmålene. Fremstillingen av funnene er derfor sortert etter hvert enkelt forskningsspørsmål. Hensikten med å gjøre det slik er for å skape en oversikt over hva hver enkelt informant har svart på intervjuets spørsmål. På denne måten kan informantenes meninger om hvert forskningsspørsmål også lettere diskuteres opp mot hverandre og teori i neste kapittel.

6.1 Lærernes digitale dømmekraft

Begrepet digital dømmekraft ble beskrevet ulikt fra informant til informant. Samtidig viser funnene at lærerne hadde en felles forståelse om at digital dømmekraft handlet om å inneha en bevisst bruk av internett og sosiale medier. Spørsmålet om hva lærerne forstod som digital dømmekraft ble stilt to ganger, i starten og slutten av intervjuet. Dette for å undersøke om lærerne hadde gjennom intervjuets reflekterende spørsmål endret eller utvidet sin forståelse om begrepet. I tillegg gav det også informantene mulighet til å presisere hva de mente var viktig i begrepet.

Ida

Ida uttrykte «*Det jeg legger i det er vel egentlig [...] Hvordan du er, hvordan du oppfører deg på digitale medier da. Og hvordan du bruker det, og hvilken bevissthet du har rundt det*».

Digitale medier forstod hun som internett generelt og sosiale medier. Mot slutten av intervjuet oppsummerte hun digital dømmekraft på nytt som det å kunne reflektere og forstå konsekvensene av sin egen handlinger på internett. Hun uttrykte at det innebar å forstå «*hva som kan skje med deg, hvilke lover og regler som også gjelder på internett og hvordan du oppfører deg*». I tillegg vektla hun personvern og personopplysninger. Selv mente Ida at hun stort sett hadde en god digital dømmekraft, men understrekte likevel at hun av og til kunne være naiv og godtroende til det hun leser på internett, uten å dobbeltsjekke informasjonen.

Håkon

Håkon beskriver dømmekraft som en vurderingskompetanse. Han framhever videre at digital dømmekraft handler om etikk og moral, og hvordan forholde seg til realiteten og verden man lever i. I dette påpeker han samfunnets hurtige utvikling og behov for en slik kompetanse.

Han trekker fram en «*Obs, obs, vær varsom*»-tankegang, og tydeliggjør at digital dømmekraft handler om «*Hvor du trår i det digitale landskapet. [...] Hvordan du korrigerer deg eller beveger deg i den digitale verden.*» Han vektlegger spesielt sosiale medier som et eksempel. Videre forstår han en god digital dømmekraft som det å være bevisst sitt personvern og hvordan dine personopplysninger kan bli utnyttet på internettet. Håkon er den eneste informanten som i intervjuet beskriver digital dømmekraft som «*noe en ønsker å oppnå, å lære eller å utvikle etter hvert [...] i mennesket*». Da han i slutten av intervjuet skulle oppsummere begrepet løftet han fram risikoen og alvorlighetsgraden av det å være på internett. Han påpekte videre at «*Det finnes mennesker i dag som kan utnytte for eksempel ulike plattformer du er på. Utgi seg for å være noen andre enn det de faktisk viser seg å være. Vi må kjenne dem vi har relasjon med. Vi må vite hvem vi har sosialt fellesskap med*».

Selv mener han at han har en god digital dømmekraft, men forteller at han trolig ikke utsetter seg for like mange situasjoner som ungdommene gjør. Det er fordi han ikke har så mange digitale plattformer og bruker liten tid på det, sammenlignet med ungdommene han underviser. Håkon viser også til at han tolker begrepet nettvett og digital dømmekraft som synonymer.

Maria

Maria tolket digital dømmekraft opp mot det å tenke kritisk og inneha en kildekritisk sans. Hun svarte: «*Det første jeg tenker på er jo det når du søker på, - gjerne google, til en oppgave – og det å klare å skille ut hvilken nettside kan jeg stole på og hvilken informasjon som er riktig her. Det er vel det jeg tenker på som digital dømmekraft og den ferdigheten de må lære seg*». Hun trakk også fram det trekke ut essensen i informasjonen, dobbeltsjekke og se den i sammenheng med noe annet. Andre gang hun ble spurt om hva hun la i begrepet digital dømmekraft svarte hun: «*Det å kunne sile ut riktig informasjon som du finner på internett [...] Det også å finne ulike perspektiver på en sak. Og det er kanskje også å finne ut hva du skal ta avstand fra. Hva som faktisk ikke er sant, og kanskje ikke fyller deg med noe godt*». Videre trakk hun kort frem både Tiktok og Instagram som eksempler på sosiale medier der elevene deltok, og påpekte at digital dømmekraft også handler om å tenke gjennom hvem du velger å følge og hvordan det påvirker hva du tenke og føler.

Da Maria ble spurt om hun selv mente hun hadde god digital dømmekraft, nølte hun litt før hun svarte at hun hadde god digital dømmekraft. Dette begrunnet hun med at hun klarte å sile

ut rett informasjon. Videre svarte hun at *«det som jeg tar for å være sant, mener jeg jo faktisk er sant»*. Mot slutten av intervjuet uttrykte hun imidlertid at det var vanskelig å forstå hva digital dømmekraft og digital kompetanse i læreplanen innebar i praksis. Hun fremmet at hun muligens ikke hadde satt seg godt nok inn i tema, men antok likevel at det var mange andre lærere som også følte seg usikre på innholdet.

Knut

Knut uttrykte at digital dømmekraft er komplekst. Han forstod begrepet som det å være bevisst på hva man gjør på internett, dermed tenke gjennom *«hva du legger ut, og hvordan du håndtere de ulike sosiale mediene, og hvordan du er ovenfor andre»*. Videre trakk han fram retten til å bestemme over seg selv og det å tenke kildekritisk. Personvern belyser han gjennom det å håndtere aldersgrenser for digitale medier og filmer, mens kildekritikk knytter han til det å ikke bli lurt. Som lærer mente Knut at problemstillinger som mobbing, kroppspress og utestenging av grupper er aktuelle i lys av digital dømmekraft.

Da Knut ble spurt om å oppsummere digital dømmekraft svarte han: *«jeg tenker at du er bevisst på hvordan du opptrer på ulike sosiale medier. Hva slags rolle, jeg mener at digital dømmekraft er knyttet litt til det yrke vi utdanner oss til, at vi må være litt bevisst på hva vi legger ut og sier. [...] [Det handler om] en bevisstgjøring på hva som er innenfor og ikke. Rett og slett»*. Her knyttet dermed digital dømmekraft også opp til egen rolle som lærer.

Han mente selv at sin egen digitale dømmekraft alltid kunne bli bedre, og trakk fram hvordan hans bruk av sosiale medier hadde utviklet seg gjennom årene. Tidligere skrev han innlegg som han i dag ikke så poeng i å dele. Samtidig påpekte han at hadde et veloverveid skille mellom jobb og privatliv på internett. Han hadde for eksempel tydelige retningslinjer for hvem han la til som venn/følger på Facebook, Instagram og Snapchat. På Instagram hadde han også lukket profil, og var generelt opptatt av å verne om sitt eget privatliv på internett.

6.2 Lærernes oppfatning om elevenes digitale dømmekraft

Ida

Ida opplever at noen av elevene hennes har en veldig god digital dømmekraft. Den siste tiden har klassen hennes fokusert mye på hvordan opptre på internett, der de har diskutert hvilke bilder som ikke burde sendes, retten til privatliv og hvor mye foreldrene vet om barnas internettbruk. Elevene har ulike begrensninger hjemme. Noen foreldre har tydelige regler og

god oversikt over barnas internettbruk, mens andre ikke vet hva som foregår. Videre opplever hun at det er forskjell på gutters og jenters digitale dømmekraft. Jentene beskrives som *«mer reflekterte over både hva de tillater å bruke internett og diverse sosiale medier til, hva de faktisk sender, og hvilke konsekvenser det kan ha hvis de sender ting»*. Guttene fremstilles som mer irrasjonelle, der de ikke klarer å reflektere over innholdet i hva som blir sendt og hvordan andre kan oppleve å motta det som deles med dem. Ida forklarer at guttene som sender upassende innhold opplever at dette er morsomt, mens mottakerne opplever hendelsene som mobbing.

Håkon

Håkon opplever at elevene ikke forstår alvorret og hvor farlig ting kan være på internett, da de ikke klarer å relatere det til seg selv. På bakgrunn av dette mener han at de ikke har en ferdig utviklet digital dømmekraft. Håkon beskriver forskjellen mellom gutter og jenters digitale dømmekraft slik: *«Jeg opplever kanskje [...] uten å vær for stereotypisk [...] følelsen av at jentene var litt mer: 'dette er ikke farlig, det er bare gøy', men guttene har kanskje ikke den store interessen i den grad. [...] En observasjon var at guttene var mer opptatt av gaming og kommunikasjon gjennom spilling. Mens jentene var litt mer opptatt av Snapchat, Instagram – og de plattformene der da, og relasjon rundt det.»* I tillegg kom det fram at jentene gjerne la til andre på sin Snapchat uten å vite hvem de var. Her var deres holdning at ikke var så farlig. Håkon trekker her en motsatt slutning i forhold til Ida.

Maria

Maria opplever at elevene til dels kjenner til hva det vil si å være kildekritisk, men hun er i tvil om de faktisk klarer å praktisere kunnskapene. Hun trekker også fram at mange av elevene leser sakte. For raskt å finne svaret på en oppgave velger de heller å ta i bruk søkemotoren Google fremfor boka. Maria problematiserer dette ved at de ofte ikke leser lengre enn utsnittet som blir fremhevet i først søkemotoren. Hun opplever at elevene tar i bruk informasjonen som blir fremtredende, uten at de stiller seg kritiske til det. I tillegg får elevene for mye informasjon som de ikke klarer å navigere i. Med bakgrunn i dette er Maria kritisk til om elevene innehar en god digital dømmekraft. På spørsmål om det er forskjell mellom jenter og gutters digitale dømmekraft, ytrer hun at det i hennes klasse ikke handler om kjønn, men heller elevenes ferdighetsnivå.

Knut

Knut opplever at elevene har et høyt kunnskapsnivå om bruk av digitale medier. Han trekker fram en samtale med elevene tidligere i høst der det ble diskutert fordeler og ulemper med digital teknologi. Elevene kom med mange gode forslag, likevel er Knut usikker på om deres digitale dømmekraft god i praksis. Dette samsvarer med Marias tankegang. I tillegg opplever han at elevene er teknisk dårlige, noe han synes er problematisk i undervisningen. Knut sier *«de er veldig flinke til å spille og alt små duppedingser, men teknisk er de jo ikke gode der ligger de langt bak. Altså det å lagre et dokument, vite at et dokument faktisk kan bestå av flere side, ja vi er der»*. Videre påpekte han at elevenes skrivehastighet er sakte, noe som til tider påvirker undervisningen. Knut forteller videre at hvert år besøker politiet 8.trinn og snakker om hva som er delbart på internett. Da observerer han at mange av elevene blir overrasket over hva politiet fortalte.

Videre bemerker også Knut, i likhet med Ida, foreldrenes rolle i barnas teknologibruk. Han uttaler: *«Det å ha en naturlig [...] samtale med en ungdom om sosiale medier, er nok vanskelig, men hvis du klarer å bevisstgjøre de i tidlig alder [...] ikke sant, Snapchat er det 12 års grense på, men det er mange som får det når de er 9 og 10 år. Er det riktig? Det er jo hyggelig å kunne sende bilder og sånt, men det finnes andre muligheter enn å akkurat bruke den appen der»*. På spørsmålet om det er forskjell på gutter og jenters digitale dømmekraft svarer Knut at det heller handler om elevenes interesse, fremfor kjønn. Han forteller at jentene bruker mer tid på sosiale medier og dansevideoer, mens guttene gjerne ser på humoristiske innslag på YouTube. I tillegg bruker også guttene andre medier, slik som Xbox og Playstation til å spille og kommunisere med hverandre. Knut uttrykte at *«Folk er jo blitt mye mer sosiale, men på en veldig annerledes måte. I stedet for å møte folk å spille dataspill, så gjør en det over nett og kommuniserer og har kameraet på og sånt»*.

6.3 Arbeidsmetoder

Forskningsspørsmålet *«Hvilke arbeidsmetoder tar lærere i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft?»* omfatter tre tematiske deler: Kontekstuelle rammer, lærernes undervisningsopplegg om digital dømmekraft og til slutt et samfunnsfaglig fokus. Hver del vil bli presentert for seg. I hver av delene presenteres kort noen fellestrekk, før hver informant sine svar trekkes fram.

6.3.1 Kontekstuelle rammer i klasserommet

Spørsmål om kontekstuelle rammer omfattet hvor ofte det ble tatt i bruk digitale verktøy i undervisningen, lærernes opplevelse av teknologi i undervisningen samt digitale skiller i klasserommet.

Digitale verktøy og lærernes opplevelse av det

Alle ungdomskolene har 1:1 tilgang på datamaskiner eller Chromebooks. Informantene er stort sett positive til det å bruke teknologi i undervisningen. De trekker fram at teknologien gir mange muligheter til å variere og tilpasse undervisningen, samt motivere elevene. Samtidig forteller de også at elevene bruker datamaskinen nesten hver time. Med et såpass høyt databruk, svarer flere av lærerne at de også opplever elever som holder på med utenomfaglige aktiviteter i timen. Den vanligste reaksjonen på dette er muntlig korrigerende fra læreren, anmerkning eller å bli fratatt datamaskinen for en bestemt tid.

Ida

Ida opplever at bruk av teknologien er en stor fordel. I undervisningen har hun alltid opp en presentasjon på skjermen. På skolen har elevene strenge rammer og retningslinjer for databruken. Flere nettsider er også sperret så dette mener hun hjelper mot fristelsen. «*Så jeg føler aldri det blir en distraksjon, eller brukt til andre ting enn hva det skal bli brukt til*», uttrykker Ida.

Håkon

Håkon er han positiv til teknologien og mulighetene den gir i undervisningen. Samtidig opplever han også utenomfaglig bruk. I undervisningen samskriver han ofte med elevene, og avslører dermed raskt om de holder på med andre ting. Han har forståelse for fristelsen, men presiserer at det ikke er greit.

Maria

Maria er den eneste informanten som stiller kritiske spørsmål omkring teknologibruken på skolen. Samtidig synes hun det å kunne bruke teknologi i undervisningen er nyttig, men hun er bevisst på at den skal brukes der det er hensiktsmessig. Hun forteller at hun i flere timer legger bort datamaskinen og ber elevene bruke penn og papir. På denne måten får elevene også tatt i bruk den taktile sansen gjennom håndskrift. Dette er noe elevene liker godt. Hun trekker samtidig fram at teknologien kan motivere og bidra til variasjon, og synes det er et fint

hjelpemiddel for dem som for eksempel har dysleksi. Maria bekrefter at hun opplever mye utenomfaglig bruk av datamaskinene, spesielt av guttene i klassen. Hun sier videre: «Også er det jo også elever som sliter, som ofte velger å gjøre det som en utvei. I stedet for å jobbe så sitter de og ser et eller annet på YouTube eller sitter og spiller mobilspill».

Knut

Knut mener det er både fordeler og ulemper med bruk av teknologi. Han løfter derimot fram at teknologien er kommer for å bli. For sin egen del har det å kunne bruke teknologi gjort lærerjobben lettere, spesielt med tanke på rette- og vurderingsarbeidet. Han uttrykker at «Minuset med dataen er at den fort sluker de, at de blir veldig interessert i det som skjer på skjermen, og du ser veldig fort når de ikke gjør det de skal». Likevel forteller han at elevenes utenomfaglig bruk av datamaskinen har overrasket han, i likhet med Ida. Han opplever at elevene stort sett gjør det de skal.

Digitale skiller

Neste spørsmål løftet fram om lærerne opplevde digitale skiller i klasserommet. Flere av informantene lurte på hva jeg mente med digitale skiller. Jeg valgte her å svar at det både handler om elevenes tilgang på digitalt utstyr og deres digitale kompetanse. Bakgrunnen for at jeg svarte informantene var spørsmålets hensikt. Jeg ønsket å undersøke hva informantene mente om situasjonen, og ikke om de forstod begrepet digitale skiller. Hos flere av informantene ble det ikke tid nok til å vektlegge dette området i dybden. Det blir derfor ikke vektlagt i like stor grad som de andre spørsmålene i oppgaven. Selv om dette er tilfelle, ses er tema fremdeles aktuelt og sentralt i lys av digital dømmekraft.

Ida

Ida fortalte at hun opplevde at elevene hadde ulikt utstyr, og påpekte at elevene var spesielt opptatt av hvilken telefon som var nyest. Hun beskrev at de digitale skillene også var fremtredende i lys av hvilke spill elevene hadde mulighet til å spille, der ikke alle kunne være med på de nyeste spillene. Noen elever hadde ikke raskt nok internett til å bli med. Med dette vektla hun familiers økonomi, og hvordan det gjenspeilte elevenes muligheter til å deltakelse. Med bakgrunn i elevenes digitale ferdigheter hevdet Ida at elever i 8.klasse var mindre kompetente enn elevene i 9.klasse. Hun forklarte også at elevenes digitale skiller ble synlige i måten de søkte etter informasjon på. På spørsmål om *hvordan skolen arbeider for å redusere*

de digitale skillene, svarte Ida at hun gjerne snakker med elevene om å samtale om andre ting enn hvilken telefon de har.

Håkon

Håkon observerer at elevene som har spilt mye i oppveksten har mye kunnskap som har kommet fram i undervisningen der det ble brukt Minecraft.¹⁹ Som en motsetning opplever han at flere, spesielt jenter, som ikke har spilt like mye ikke har god digital kunnskap. Med fokus på digitalt utstyr påpeker han at alle i klassen har mobiltelefoner, og at de digitale skillene der fortrinnsvis handlet om hvilke digitale spillenheter elevene eier, slik som Playstation og Xbox. På spørsmål om skolen arbeider for å redusere skille beskriver han et ønske om at alle skal bli flinke til å skrive på PC, og at fokuset på det. Sosioøkonomisk opplever han ikke digitale skille mellom elevene, og viser til at alle har internett hjemme.

Maria

Maria ytrer at digitale skiller i hennes klasse handler om elevenes tekniske ferdigheter. De fleste elevene hennes klarer seg godt. De elevene som strever, mente hun fra før hadde andre utfordringer og spesialbehov.

Knut

Knut knyttet digitale skiller opp mot elevenes ulike digitale ferdigheter. Han opplever at det i egen klasse er få digitale skiller, mens en annen klasse har større variasjon i elevenes tekniske ferdigheter. Knut vektlegger spesielt hvor raskt elevene klarer å skrive på dataen. Både Knut og Maria fikk aldri spørsmål om hvordan skolen arbeider for å redusere skillet, og har derfor ikke svart på spørsmålet.

6.3.2 Undervisningsopplegg

I undervisningsopplegget til informantene var det noen fellestrekk. I hver enkelt klasse ble det i plenum diskuterte en problemstilling som belyste digital dømmekraft. Hvilket område under digital dømmekraft som ble trukket fram var ulikt. Alle lærerne, utenom Maria, tok også i bruk dubestemmer.no sine korte filmer.

¹⁹ Her snakkes det om digitale spill.

Ida

Ida vektla digital dømmekraft gjennom temaene personvern, opphavsrett og digitale spor. Gjennom filmer fra dubestemmer.no ble temaene introdusert. Videre samtalte klassen om temaene og filmenes budskap. Etter mye avsporing rettet Ida samtalen mot en diskusjon om det å ha åpent eller lukket kart på Snapchat. Ved å gi appen tilgang kan din posisjon deles med andre, det gjør at dine venner kan se hvor du befinner deg. Samtidig gir også Snapchatkartet deg muligheten til å være usynlig, eller velge en mellomting – der kun utvalgte venner kan se din posisjon. Elevene fikk da mulighet for å argumentere for sitt ståsted og fortelle om egne valg. Det kom fram at de fleste hadde egendefinerte liste, der de valgte ut hvem som kunne se dem og ikke. For å rette tema inn mot digitale spor, søkte klassen opp Ida og undersøkte hva som lå ute på internett om henne. Det overrasket henne at elevene fant så mye. Hun var ikke klar over alt som faktisk lå tilgjengelig om henne på internett. Avslutningsvis samtale klassen om retten til privatliv og barnekonvensjonen. I samtalen ble også Politiets opplegg «Delbart» trukket fram.²⁰ Der klassen diskuterte hva som var lovlig å dele og hva som var straffbart. Som lærer var Ida sin rolle å legge fram en case, styre diskusjonen og bidra til å få i gang refleksjon rundt temaene. Undervisningopplegget bidro også til å utvikle hennes egendigitale dømmekraft. Hun fikk økt kunnskap om digitale spor og foreldrenes rolle i elevenes digitale liv.

Håkon

Håkon sin innfallsvinkel til digital dømmekraft var å undersøke hvor mange timer elevene brukte digitale medier hver dag. Hvis store deler av vår hverdag går med til å bruke digitale medier, burde vi ha god kunnskap om det, påpekte han. Vi «må kjenne til reglene [...] og hvordan spillet fungerer». Det ble dermed klart at digital dømmekraft var viktig for hver enkelt. Videre så klassen filmen fra dubestemmer.no om digital dømmekraft. Håkon beskrev klassen som en muntlig gjeng som var glade i å diskutere. Han valgte derfor å bruke spørsmål fra dubestemmer.no sin side for å skape en diskusjon i klassen. Et eksempel på disse spørsmålene var hva som hadde endret seg de siste 10 årene og de siste 50 årene – spesielt med tanke på informasjonen vi deler med hverandre.²¹ For å få elevene til å reflektere, valgte Håkon å modellere fra eget liv. Han trakk blant annet fram sin barndom der han hadde hustelefon og ringte på døra til vennene for å spør om å leke sammen. Klassen lo godt da de ikke klarte ikke å relatere seg til det. Noen av elevene trakk fram at de hadde blitt observert

²⁰ Delbart: <https://www.politiet.no/rad/trygg-nettbruk/delbart/>

²¹ <https://www.dubestemmer.no/13-18-ar/personvern>

gjennom sitt eget kamera på datamaskiner da de hadde besøkt en bestemt nettside. Nettsiden viste en katt med menneskeøyne. Dette syntes elevene var morsomt. Håkon var av motsatt oppfattelse. Han mente eksempelet poengterte elevenes modenhetsnivå, der de ikke klarte å forstå de bakenforliggende motivene til dem som observerte. Håkon sin rolle i undervisningen var å sette i gang diskusjonen og bidra som ordstyrer. Etter undervisningen opplevde Håkon at han satt igjen med en *«større forståelse [om] elevenes digitale dømmekraft og hva de tenker om nettvett og sånne ting»*.

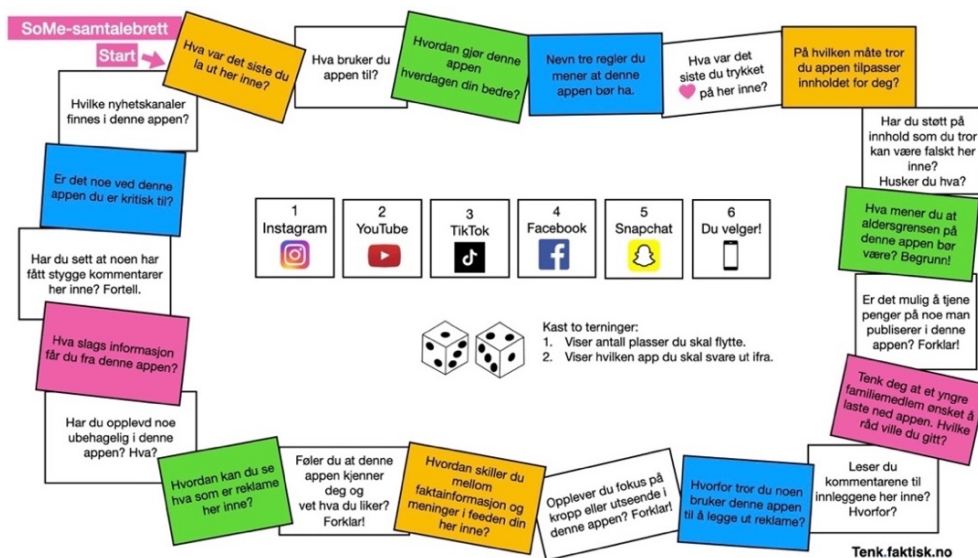
I andre samfunnsfagstimer fortalte Håkon at han likte å ta i bruk en spillbasert læring gjennom spillet Minecraft. Elevene fikk da i oppgave å bygge ulike historiske bygg og situasjoner. Valgene som ble tatt, måtte da begrunnes ut ifra historiske hendelser og sammenhenger. Et eksempel var den amerikanske revolusjon, der Boston Tea Party ble bygget. Gjennom denne arbeidsmetoden observerte Håkon en endring i klassens tradisjonelle roller. Elevene som til vanlig spilte mye, fikk ofte rollen som lagfører og dermed mulighet til å vise sine kunnskaper og ferdigheter innen spill. På denne måten fikk elevene mulighet til å ta i bruk en kombinasjon av digitale og samfunnsfaglige ferdigheter.

Maria

Maria underviste om kildekritikk og hvordan en kan sile ut informasjon. I starten av undervisningen leste klassen en liten tekst som beskrev hvordan en kan undersøke om en kilde er god eller ikke. Deretter samtalte de om de ulike kriteriene som var nødvendig for å være kildekritisk. Videre tok Maria opp en VG-artikkel for å vise elevene hvordan ulik vinkling og oppbygning av en artikkel kan påvirke forbrukerens syn på saken. I dette tilfellet var artikkelen negativt rettet mot noe SAS hadde gjort. Marias poeng var å få elevene til å se det store bildet, og ikke kun bildet, overskrift og ingress. Elevene tok raskt poenget hennes og forstod at de måtte undersøke artikkelen nærmere for å få begge sider av en sak. Klassen fortsatte å arbeide med individuelle oppgaver før de til slutt hadde en quiz om tema. Marias rolle ble å introdusere temaet, samt undersøke at oppgavene ble gjort. En av hennes observasjoner fra tidligere timer, var at elevene søkte på internettet og brukte det første de fant. De utforsket dermed ikke mulighetene og kildene nærmere. I intervjuet påpekte Maria at dette var et team de ikke hadde arbeidet godt nok med enda, og at de skulle bruke mer tid på dette senere. Selv opplevde ikke Maria å lære noe mer om digital dømmekraft, da dette var et tema hun kunne godt fra før.

Knut

Knut valgte å fokusere på Sosiale medier. Etter at klassen hadde sett den korte introduksjonsfilmen om digital dømmekraft, arbeidet de videre med et spill (se figur 5). Elevene gikk da sammen i grupper og diskuterte ulike påstander som ble gitt. Hensikten med spillet var å skape refleksjon og kritisk tenkning omkring bruken av sosiale medier. Hver gruppe fikk et spillbrett med to terninger. Øynene på den ene terningen fortalte hvilket felt brikken landet på, den andre hvilket sosialt medium som gjaldt. I hvert av feltene var det ulike spørsmål, med ulike fargekoder. Fargekodene avgjorde hvem informasjonen om det sosiale mediet skulle deles med; eksempelvis til en bestemor, en 1.klassing, eller om deltakerne skulle drøfte spørsmålet sammen.



Figur 5: Samtalebrett om sosiale medier.²²

Knuts rolle i undervisningen var å gå rundt og lytte til hva som ble diskutert. Hans tanker om spillet var at elevene kom med reflekterte svar. Samtidig påpekte han, igjen, at han var i tvil om elevene var bevisste brukere når de bruker sosiale medier i praksis. I løpet av spillet opplevde Knut at elevene på nytt tok opp fordelene og ulempene (med digital teknologi) som ble diskutert i en tidligere time. Gjennom undervisningsopplegget opplevde Knut selv å få mer innsikt i elevenes digitale dømmekraft, og det de bruker sosiale medier til. Spesielt forstod han at mange av elevene skapte relasjoner med andre, gjerne ukjente, mennesker med likesinnede interesser. I tillegg til denne undervisningsøkten, fortalte Knut at han ofte startet

²² Hentet fra: https://tenk.faktisk.no/opplegg/samtalebrett-om-some?fbclid=IwAR2Qs0_OBT_XWJa-vzC3_50r8cAVTVF5dNTg93ORrLbjGnfzjRaVq7eAtn0

samfunnsfagstimene med å se dagens nyheter tilpasset ungdom.²³ Bakgrunnen for dette var å tette spriket mellom elevene som så nyheter og dem som ikke gjorde det.

6.3.3 Fagfornyelsen, samfunnsfag og demokrati og medborgerskap.

Lærerne fikk videre tre spørsmål som vektla fagfornyelsens samfunnsfaglige temaer opp mot digital dømmekraft. Hensikten med spørsmålene var å undersøke hva de mente var viktig i samfunnsfag, og hvordan faget kunne knytte seg opp mot dagens digitale situasjon, derav det å inneha en digital dømmekraft. Spørsmålet om hva lærerne mente var samfunnsfag sitt hovedmål, ble stilt, men drøftes ikke videre. Deres svar var interessante og på mange måter relevant, likevel oppleves de to andre spørsmålene mer relevante i lys av studiens problemstilling. Med masteroppgavens rammer blir det heller ikke mulig å også inkludere spørsmålet om samfunnsfag som hovedmål, dette fordi det å redegjøre for og deretter drøfte funnene opp mot teori vil kreve for mye plass. De to andre spørsmålene som ble stilt vil dermed bli vektlagt og redegjort for videre.

Samfunnsfag får ekstra ansvar

Fagfornyelsen har gitt samfunnsfag et ekstra ansvar for de digitale ferdighetene.

Ida har forståelse for at samfunnsfag inkluderer digitale ferdigheter på en naturlig måte, men mener likevel at det er rart at det skal ha et ekstra ansvar sammenlignet med de andre fagene, dette fordi faget allerede innehar mange områder. Hun viser til at klassen bruker datamaskinen minst like mye i andre fag, eksempelvis i matematikk der de bruker digitale bøker og digitale ressurser.

Håkon opplever ansvaret som et viktig mandat. Han trekker fram at «den teknologiske utviklingen går jo forrykende fort. I dag og i morgen kan det være to forskjellige sannheter for elevene. [...] som samfunnsfagslærere så må en jo være oppdatert for å kunne inneha det ansvaret på en riktig god måte tenker jeg». Det å holde seg oppdatert opplever han som en faglig utfordring.

Maria har ikke helt fått med seg dette ansvaret, men trekker likevel parallellen mellom samfunnsfag og kildekritikk.

²³ Eksempelvis på TV2 skole eller distriktsnyhetene.

Knut på den andre siden synes det er fint å ha dette ansvaret, da han selv opplever å ha god digital kompetanse. Samtidig kjenner han andre lærere som ikke synes dette ansvaret er greit, da deres digitale kompetanse er lavere.

Tverrfaglig tema: Demokrati og medborgerskap

På spørsmålet «*Hvilke kobling trekker du mellom demokrati og medborgerskap og det å inneha digital dømmekraft?*» svarte **Ida** at dette var et tema klassen ikke hadde arbeidet med enda. Hun reflekterte likevel over spørsmålet og fremmet at kompetansemålet om digitale spor passer til tema medborgerskap. Begrepet medborgerskap tolket hun som det å «*være en del av samfunnet; Å være en del av de normene og reglene som gjelder i samfunnet, og kunne være en bidragsyter*». Med bakgrunn i dette påpekte hun at dagens digitale samfunn er det viktig med digital dømmekraft da det er mange forventninger om «*hvordan du skal oppføre deg og hvordan du skal være [...] Og det å ha den dømmekraften da til å [forstå] hvordan du skal være en medborger på internettet*».

Håkon forstod medborgerskap som det at man har et samfunnsmandat, eller samfunnsplikt. Ved å koble det opp til digital dømmekraft viste han til at vi må hjelpe andre, ytre vår mening og passe på vårt personvern.

Maria kobler sin forståelse om det tverrfaglige tema og digital dømmekraft opp mot nyheter og kildekritikk. Hun sa: «*for å kunne være en medborger og forstå samfunnet, så må du også forstå hvilke nyheter du kan stole på, og har jeg også fått med meg hele nyheten*».

Hun viser til det å tenke kritisk og få innsikt i begge sider av en sak. Videre beskriver hun at «*det handler jo om å kunne stemme riktig. Kunne bidra på en riktig måte i samfunnet. For det er jo veldig lett ... hvis du bare hører det negative om Trump, så er et jo så lett å tenke at ja, men Biden han er svaret*». Gjennom eksempelet uttrykte Maria at det er viktig å ha en digital dømmekraft for å ikke bli «*blendet av det ene du hører*».

Knut koblet spørsmålet opp mot sosiale medier. Hans forståelse sammenfattet de tre overnevnte informantenes meninger. Han vektla i likhet med Ida hvordan oppføre seg, og forståelsen om hva som er greit å ytre og ikke, slik som Håkon, og det å inneha en kritisk sans, slik som Maria. I det å tenke kritisk poengterte han spesielt det å forstå tallene bak statistikker og påstander.

6.4 Lærernes opplevelse om skolens utvikling av digital dømmekraft

Spørsmålene som faller under det fjerde forskningsspørsmålene handler om kurs innen pedagogisk bruk av IKT, læreres utvikling av digital dømmekraft, IKT-plan og PfdK. I tillegg er det trukket med et spørsmål om lærernes tanker omkring koronapandemiens påvirkning. Kategoriene vil jeg gjengi hver for seg, mens informantenes beskrivelser fremstilles sammen, dette fordi det er flere likheter.

Utdanning eller kurs inne pedagogisk bruk av IKT

Et av spørsmålene undersøkte om lærerne hadde utdanning eller kurs innen pedagogisk bruk av IKT. Ingen av lærerne hadde dette. Både Ida og Knut understrekte at det manglende fokuset på yrkesrettet digital kompetanse var noe de savnet i lærerutdanningen. Knut hentydet også at lærereutdannere trenger god digital kompetanse, da de underviser fremtidens lærere.

Skolens tilrettelegging for utvikling av lærernes digitale dømmekraft

Informantene fikk også spørsmålet: *Hvordan legger skolen til rette for utvikling av digital dømmekraft for lærere?* Svarene fra lærerne tydet på at de ikke kjente til hvordan skolen arbeidet på området. Både Ida og Maria svarte at det digitale fokuset på skolen dreide seg om hvilke nettsider elevene fikk lov til å gå inn på, og hvilke som burde stenges. Ida presiserer vider at «*det er vel opp til oss selv å finne ut av det*». Håkon kjente ikke til noe utviklingsarbeid om digital dømmekraft for lærerne på sin skole. Knut understrekte at digital dømmekraft er viktig, men at andre områder kommer høyere opp på «*prioriteringslista*». Samtidig trakk han fram at lærerne har en åpen delingskultur omkring gode ideer og undervisningsopplegg, i tillegg holder de også gjerne kurs for å hjelpe hverandre til å forstå for eksempel It's Learning eller Teams. Dette er noe de imidlertid ikke får mye tid til. Hadde skolen tilbudt kurs eller opplæring om digital dømmekraft ville Knut gjerne meldt seg på.

IKT-plan og PfdK

For å utvikle lærere og elevers digitale kompetanse kan det være givende å ta i bruk en IKT-plan. Det var kun Knut som kjente til skolens IKT-plan, og hvordan den ble brukt. Han fortalte at planen var mer teknisk enn pedagogisk, og ble lite brukt. De andre lærerne hadde ikke kjennskap til om sin skole hadde en slik plan. Det var heller ingen av lærerne som kjente til begrepet PfdK. Håkon hadde sett en mappe med navnet på It's Learning og mottatt en felle e-post fra IT-ansvarlig om det, men hadde ikke fått tid til å lese denne. Ida hadde også sett studier som handler om PfdK, men kjente ikke til innholdet i forkortelsen. Det kan tenkes at

Håkon sin skole, på tross av hans svar, faktisk har eller har planlagt et arbeid rundt dette da han hadde lagt merke til mappen og e-posten.

Koronapandemiens påvirkning

Da Koronapandemien kom i mars 2020 måtte alle ha hjemmeskole. Det innebar store omveltninger for lærerne i skolen. Det var derfor interessant og undersøkt om lærernes digitale dømmekraft hadde utviklet seg i løpet av denne tiden. Lærernes svar var litt varierende. Både Ida og Maria jobbet som vikar i denne perioden, noe som gjør at deres erfaringer blir litt sporadiske og vektlegges derfor her i mindre grad. Håkon fremmet at han opplevde å få en bedre kompetanse, da han gjennom Teams fikk bli en deltaker sammen med elevene. På denne måten fikk han se hvordan elevene ufiltrert kommuniserte med hverandre. Han opplevde også at kollegiet hadde hatt en digital utvikling. Knut uttrykte dette som at mange lærere hadde tatt «*svimilssteg*» innen bruk av Teams. Både Knut og Håkon trakk fram at det trolig opplevdes lettere for yngre lærere å «hive seg rundt» og skape en hjemmeskole på internett, mens eldre lærere synes det var en større utfordring. Knut begrunnet dette ut fra tanken om at hans generasjon (1990-tallet) hadde fått en del kunnskap «gratis», da han hadde vokst opp i takt med teknologiens utvikling. Han sa videre: «*Ja, vi har egentlig fulgt teknologien fra vi ble født og fram til i dag*».

7.0 Drøfting av resultater i lys av teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg diskutere funnene fra denne undersøkelsen opp mot skolens styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Dette vil jeg gjøre ved å diskutere et og et forskningsspørsmål. Delkapitlene er derfor delt inn etter forskningsspørsmålenes rekkefølge. Hensikten med diskusjonen er å svare på den overordnede problemstillingen: *Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?* I tillegg til å svare på forskningsspørsmålene:

1. Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere av begrepet digital dømmekraft?
2. Hvilke oppfatninger har lærere om elevenes digitale dømmekraft?
3. Hvilke arbeidsmetoder tar lærere i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft?
4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

7.1 Lærernes forståelse av digital dømmekraft

Digital dømmekraft er et komplekst begrep, noe som ble diskutert i kapittel 3.4, men om en skal forsøke å forenkle kan en si at det i stor grad handler om å ta gode valg på nettet, altså nettvett (Bergsjø et al., 2020, s. 24, 99). Rammeverket for PfdK beskriver at teknologien med dens verktøy og ressurser må brukes på en forsvarlig og bevisst måte (Kelentrić et al., 2017, s. 14). Å være bevisst bruken av internett og sosiale medier var noe alle lærerne fremmet i løpet av intervjuene. Ida, Håkon og Knut poengterte alle at digital dømmekraft handler om egen oppførsel og handlinger på internett. Håkon var den eneste av informantene som eksplisitt uttrykte at begrepet digital dømmekraft handler om en vurderingskompetanse, noe han videre knyttet opp mot tema etikk og moral. Han fremhevd deretter samfunnets hurtige teknologiske utvikling, og behovet for å kunne bevege og korrigere seg i det digitale landskapet. En slik forståelse sammenfaller med Deweys syn på samfunnsendringer, der han mente at våre liv påvirkes av de kontekstuelle rammene og samfunnets utvikling (Säljö et al., 2016, s. 93). En slik tankegang fremmes også i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ida beskrev at digital dømmekraft handlet om at å kunne reflektere over egne handlinger og forstå hvilke konsekvenser det kan gi. Hennes forståelse viser dermed også til en etisk og moralsk tankegang. Å kunne korrigere, reflektere og forstå konsekvensen over egne handlinger kan knyttes til prinsippet «Å lære å lære» i fagfornyelsen. Det omtales gjerne som elevenes metakognisjon (NOU 2015:8, s. 26) og er med på å «utvikle [elevenes] bevissthet om egne læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2020b). I definisjonen til grunnleggende ferdigheter synliggjøres det at digitale ferdigheter inkluderer det å skape «[...] strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett» (Utdanningsdirektoratet, 2017. Egen utheving).

Å inneha god vurderingsevne på internett henger tett sammen med det å tenke kritisk over informasjonen en møter og hvem som er kildens avsender. Dette var noe både Maria og Knut løftet frem i sin forståelse av begrepet digital dømmekraft. Maria poengterte særlig det å skulle sile ut rett informasjon, og vite hvordan dette skulle gjøres. Hun fremmet eksempler som det å dobbeltsjekke informasjon og også gjerne undersøke ulike sider av en sak. For Knut handlet det å tenke kildekritisk om å ikke bli lurt.

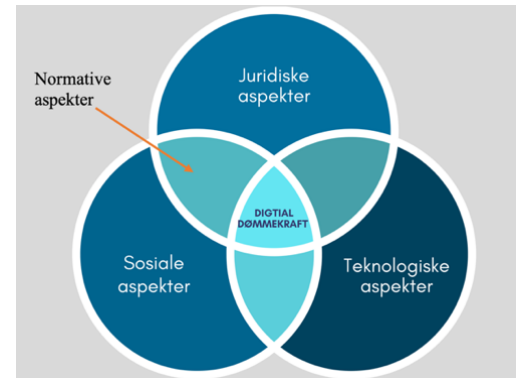
Alle lærerne mente de stort sett hadde en god digital dømmekraft. Knut poengterte at hans digitale dømmekraft alltid kunne vært bedre, men at den hadde utviklet seg i løpet av årene, spesielt med tanke på hvordan han brukte sosiale medier. Ida viste også til at hun kunne bli

flinkere, og reflekterte over at hun til tider kunne være litt naiv og godtroende til informasjonen hun leste. Håkon så på egen digitale dømmekraft som god, men erkjente og at han ikke eksponerte seg selv for internetts påvirkninger i like stor grad som sine elever. Maria begrunnet også sin kompetanse som god, og viste til det å vurdere informasjon på en kritisk måte.

Samlet sett ble alle aspektene av digital dømmekraft fremmet av lærerne. Likevel var det noen ulikheter i hvordan den enkelte lærer forstod begrepet. Maria var den som skilte seg mest ut da hennes fokus primært var rettet mot det å tenke kritisk om informasjon funnet på internett. Hennes forståelse tolkes ut ifra det teknologiske aspektet, der fokuset var rettet mot det som i de grunnleggende, digitale ferdighetene handler om «finne og behandle» og «bruke og forstå»

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Imidlertid skal det nevnes at Maria kort trakk fram det sosiale aspektet, der hun vektla påvirkningskraften sosiale medier har på individet. Hun viste likevel aldri til hvordan teknologien brukes for å kommunisere, noe som er vesentlig i det sosiale aspektet.

De andre informantene fremmet en mer helhetlig forståelse av begrepet digital dømmekraft, der alle de tre aspektene delvis ble inkludert. Som beskrevet tidligere deler det juridiske aspektet seg i to områder: Personvern og opphavsrett. Ida fremmet det å forholde seg til lover og regler, samt personvern og personopplysninger. Håkon var opptatt av en bevisstgjøring om personvern og risikoen for at dine personopplysninger kan bli utnyttet. Knut løftet frem retten til å bestemme over seg selv og bruk av aldersgrenser for digitale medier og filmer. Han trakk også fram problemstillinger som det å bli mobbet eller utestengt fra grupper på sosiale medier. Det andre juridiske området, opphavsrett, blir i Norge styrt av åndsverkloven som forteller hva som er lov til å laste ned, dele og bruke av presentasjoner og åndsverk (for eksempel bilder, fotografier, tekster og musikk) (Åndsverkloven, 2018, §1). Dette området ble i liten grad vektlagt av informantene under intervjuet. Det var kun Ida som, senere i intervjuet, kort nevnte begrepet opphavsrett. Hvorfor ikke opphavsrett ble trukket frem, er vanskelig å si, men lignende funn gjort i undersøkelsen til Giæver et al. (2017) viser også der at lærerne som ble intervjuet i liten grad vektla de juridiske sidene.



Selv om lærerne intervjuet i denne undersøkelsen ikke fremmet elementer ved åndsverksloven, vil jeg likevel poengtere at deres utsagn viser til en juridisk forståelse rettet mot personvern og personopplysninger. En årsak til at lærerne her i større grad vektla de juridiske aspektene, kan være den økte oppmerksomheten temaet har fått de siste årene. Temaet kommer, som nevnt i kapittel 4.4.1, også tydelig fram i fagfornyelsen gjennom blant annet kompetansemål, der elevene både skal reflektere og utforske over egne digitale spor, deres privatliv, personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter endringene fra EU i 2018 har det blitt tydeligere hvordan personopplysninger skal håndteres og hvordan medieaktørene på en lovlig måte kan utnytte seg av informasjonen som blir samlet inn om alle mediebrukere (Datatilsynet, 2019a, 2019b). Dette er noe også jeg må forholde meg til i arbeid med innsamling av data og ved intervju av andre, i metodebøker faller dette gjerne under forståelsen om forskningsetiske prinsipper (Johannessen et al., 2016, s. 83).

I Giæver et al. (2017) sin undersøkelse konkluderer forskerne med at lærerne ikke hadde en helhetlig forståelse av begrepet digital dømmekraft. Med bakgrunn i forståelsen om at digital dømmekraft handlet om etiske, moralske og juridiske sider, løftet lærerne hovedsakelig frem de to første sidene av begrepet (etiske og moralske). I min undersøkelse er dette til dels også tilfelle, siden lærerne først og fremst vektla de etiske og moralske sidene av begrepet i intervjuet. Sett i lys av figur 4, faller de etiske og moralske sidene av begrepet under det som blir forstått som normative aspekter (i krysningen mellom sosiale og juridiske aspekter). Oppsummert kan en dermed si at lærerne i denne undersøkelsen, med unntak av Maria, fremmer både et holdningsperspektiv og et handlingsperspektiv – noe som utgjør en tilnærmet helhetlig forståelse, av digital dømmekraft.²⁴ Samtidig er tanken til Håkon om at digital dømmekraft er *«noe en ønsker å oppnå, å lære eller å utvikle etter hvert [...] i mennesket»* sentral. Å utvikle digital dømmekraft kan derfor tolkes som en livslang prosess, noe som igjen beskriver et dannende perspektiv.

7.2 Lærernes opplevelse av elevenes digitale dømmekraft

I undersøkelsen, er lærernes opplevelse av elevenes digitale dømmekraft ulik, ettersom svarene deres tar utgangspunkt i ulike elevgrupper, og da også en ulik forståelse av hva de selv legger i begrepet. Dette gjør at det er vanskelig å sammenligne svarene til lærerne.

²⁴ Maria sin forståelse tolkes primært ut ifra det teknologiske aspektet, der fokuset var rettet mot mer teknisk sider slik som å kunne utøve kildekritikk og tenke kritisk.

Likevel er det interessant å se funnene opp mot hverandre, da det gir et bilde på hvilke ulike oppfatninger som er i undersøkelsen.

Ida opplever at enkelte elevene har en veldig god digital dømmekraft, mens andre ikke har det. Hun peker på at det i hennes klasse er en tydelig forskjell på guttenes og jentenes digitale dømmekraft. Guttene opplever hun som irrasjonelle i sine handlinger, mens jentene beskrives som «*mer reflekterte over både hva de tillater å bruke internett og diverse sosiale medier til, hva de faktisk sender og hvilke konsekvenser det kan ha hvis de sender ting*». Håkon har en annen opplevelse. Han erfarer at elevene ikke forstår realiteten i faren og risikoen på internett, og argumenterer for at elevene ikke har en ferdig utviklet digital dømmekraft. Hans tankegang synliggjør en forståelse for at digital dømmekraft må tolkes som en livslang læringsprosess, da det er noe som hele tiden må *utvikles*. Dette er en forståelse som både Krumsvik (2020a, s. 583) påpeker og Dewey (Säljö et al., 2016, s. 93) vektlegger. Forskjellen mellom jentenes og guttenes digitale dømmekraft beskriver Håkon slik:

Jeg opplever kanskje [...] uten å vær for stereotypisk [...] følelsen av at jentene var litt mer: 'dette er ikke farlig, det er bare gøy', men guttene har kanskje ikke den store interessen i den grad. [...] En observasjon var at guttene var mer opptatt av gaming og kommunikasjon gjennom spilling. Mens jentene var litt mer opptatt av Snapchat, Instagram – og de plattformene der da, og relasjon rundt det.

I utsagnet kommer det fram at Håkon knytter sin forståelse av elevenes digitale dømmekraft opp mot deres interesse og hverdagslige bruk. Knut løfter frem en lignende oppfatning. I intervjuet uttrykker Knut at «*[f]olk er jo blitt mye mer sosiale, men på en veldig annerledes måte. I stedet for å møte folk å spille dataspill, så gjør en det over nett og kommuniserer og har kameraet på og sånt*». Elevenes digitale dømmekraft knyttes her opp mot begrepets sosiale aspekter. I kartleggingsundersøkelsene presentert i kapittel 2.1, vises det til at norske barn og unge har god tilgang til digital teknologi. 85% av elevene på 9.trinn har egen datamaskin, mens nesten alle (97%) mellom 9-18 år har egen mobiltelefon (Fjørtoft et al., 2019, s. 24; Rohatgi & Throndsen, 2015, s. 94-95). Videre kan en se at ungdom i gjennomsnitt bruker litt under fire timer på internett hver dag (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 7). Det gjør at store deler av deres hverdag foregår i det digitale rom. Blikstad-Balas (2019a, s. 56) løfter fram at barn og unge primært bruker den digitale teknologien til underholdning og fritidsinteresser. Internett brukes henholdsvis til kommunikasjon med andre, musikk og

videoer (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 19). De fleste barn og unge er også delaktige på flere sosiale medier (90%), jentene i noe grad mer enn guttene (Medietilsynet, 2020, s. 26).

Guttene bruker derimot mer tid på spill enn jentene (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 20).

Håkon forteller videre at jentene uttrykker at de gjerne legger til fremmede som venner på sosiale medier, noe han selv virker kritisk til. Denne skepsisen knyttes gjerne til risikoen som er forbunnet med «den fremmede», og frykten for at barn og unge skal bli utsatt for noe vondt (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 55). I Medietilsynets undersøkelse svarer flertallet (60%) at de ikke godtar ukjente venneforespørsler. I tillegg har også de fleste (60%) at de ikke godtar ukjente venneforespørsler. I tillegg har også de fleste en «privat bruker» på sosiale medier, noe som (Medietilsynet, 2020, s. 5). I EU Kids Online løftes det fram at gutter oftere enn jenter utsetter seg for aktiviteter som har en større risiko. Guttens erfaringer gjør dem derfor bedre forberedt på å håndtere nye risikoer som skulle oppstå (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 20). Forståelsen om risiko belyser elevenes digitale dømmekraft, der den juridiske siden som omhandler tema personvern og personopplysninger blir sentral. Det er imidlertid ikke nok kun ha kunnskap om personvern og personopplysninger – en handlingskompetanse er også nødvendig. Denne kompetansen faller dermed også under det teknologiske aspektet i figur 4.

I rapporten til EU Kids Online fremmes det til at 76% av elevene innehar den nødvendige tekniske kompetansen for å endre personvernsinnstillingene sine (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 7). Samtidig viser ikke disse resultatene at digital teknologielevene er teknisk gode på andre områder ved digital teknologi. Den internasjonale ICILS-undersøkelsen rapporterer at danske ungdommer har utviklet sin digitale kompetanse, men statistisk sett har landet likevel langt igjen før flertallet av ungdom innehar en god digital kompetanse (Bundsgaard et al., 2018, s. 12). Knut opplever at mange av elevene hans har dårlige tekniske ferdigheter i bruk av datamaskinen, noe som er problematisk i undervisningen. Han vektlegger spesielt elevenes skrivehastighet og håndtering av dokumenter. Knut mener at elevene er flinke på det som interesserer dem, men ligger «langt bak» på andre områder. Dette samstemmer med Erstad (2010) sin tankegang. Selv om generasjonen som vokser opp i dag bruker mye tid på digital teknologi, betyr ikke det at de automatisk besitter en god digital kompetanse, ei heller at disse innehar en god digital dømmekraft. Generasjonen(e)s kallenavn som «digital natives» og «Net-generation» kan på dermed ikke knyttes til annet en høy bruk av digital teknologi. Elevenes hverdagslige bruk av teknologi er nødvendigvis ikke den samme digitale

kompetansen som trengs i utdanningssammenheng (Blikstad-Balas, 2015, s. 92-93).

Maria og Knuts oppfatning av elevenes digitale dømmekraft ligner. Begge viser til at elevene klarte å gjengi hvordan de håndterer og bruker digital teknologi på en smart måte. Samtidig er de usikre på om elevene faktisk utøver en god digital dømmekraft i praksis. På spørsmål om det er forskjell på gutter og jenters digitale dømmekraft, svarer Maria at det ikke handler om kjønn, men heller om elevenes ferdighetsnivå. Implisitt sier Maria at elever som mestrer et høyt ferdighetsnivå har en bedre digital dømmekraft enn dem som ikke mestrer dette nivået. Flere av hennes elever leser sakte, noe som utfordrer deres digitale dømmekraft da det blir vanskeligere og mer tidkrevende å navigere i den voldsomme informasjonsstrømmen. I denne sammenhengen blir det naturlig å vise til digital literacy-begrepet. I sin enkle forstand betyr literacy, slik som diskutert i kapittel 3.2, å være lese- og skrivekyndig. I den fysiske verden er det relativt enkelt, mens i det digitale rom får det å skulle lese og skrive en større sfære. Det er fordi mediene i langt større grad er sammensatte, og informasjonsstrømmen er større. Bergsjø et al. (2020) sin forståelse om at digital teknologi har endret mange av premissene for grunnleggende ferdigheter, blir her sentralt, da det «å kunne lese» blir en forutsetning for å kunne stille seg kritisk til innhold fra internett. Ved fokus på elevenes ferdighetsnivå, kan en argumentere for at digitale skiller kan oppstå. Elevene som ikke mestrer et høyt ferdighetsnivå vil dermed ikke mestre å utvikle og opparbeide seg en god nok digital dømmekraft som trengs ved bruk av digital teknologi (Tømte et al., 2017, s. 156). Elevene trenger her både foreldre og lærere som kan veilede dem og hjelpe dem i opparbeidelsen av digitale kompetanse og digital dømmekraft, slik at de kan ferdes trygt på internett.

Flere av informantene trakk inn foreldrenes rolle og ansvar overfor elevenes digitale dømmekraft. I intervjuet med Ida trakk hun frem at det var stor variasjon i hvor mye foreldrene visste om sitt barns mediebruk. Noen av elevene hadde tydelige regler hjemme mens andre hadde få eller ingen. Hun trakk videre fram forståelsen om retten til privatliv og adresserte problemet om hvor mye foreldrene skulle kontrollere elevenes mediebruk. Knut mente at foreldre burde samtale med barna og bevisstgjøre dem om bruk av sosiale medier i tidlig alder. Han vektla spesielt aldersgrenser for bruk av sosiale medier. Med bakgrunn i at små barn tidlig i livet blir aktive teknologibrukere, fremmer også Krumsvik (2020a, s. 583) den samme forståelsen om at de tidlig burde oppøve seg digital kompetanse og digital dømmekraft. Teknologien skaper mange fordeler, men også ulemper. Et av områdene som ses problematisk er den digitale mobbingen, som gjerne skjer i lukkede rom. Medietilsynet (2020,

s. 7) rapporterer om at hele 26% opplever at digital mobbing, mens Eu Kids Online viser til en statistikk på 15% (Staksrud & Ólafsson, 2019, s. 35). Digital mobbing var et tema både Ida og Knut inkluderte på ulike tidspunkt i intervjuet. For lærere er det viktig å også ha kompetanse på dette området, slik at de kan bidra med forebyggende arbeide.

7.3 Arbeidsmetoder

For å skape en god oversikt, er dette delkapittelet strukturert i tre deler slik at de tilsvarer resultatenes struktur: (klasseledelse og) kontekstuelle rammer, lærernes undervisningsopplegg og samfunnsfaglig fokus. Digitale skiller plasseres i denne sammenhengen under delkapittel 7.3.3, medborgerskap. Jeg vil her forsøke å svare på forskningsspørsmålet og til sist trekke noen felles slutninger.

7.3.1 Klasseledelse og kontekstuelle rammer

Alle lærerne i undersøkelsen var positive til bruk av teknologi. Samtidig poengterer Maria at teknologien må brukes på en formålstjenlig måte. Knut på sin side opplever at teknologien har gjort lærerjobben lettere, spesielt med tanke på for- og etterarbeid. Lærernes felles forståelse tolkes likevel som at teknologien gir flere muligheter til variasjon og differensiering av undervisningen, som igjen kan være motiverende for elevene. Denne oppfatningen om bruk av digital teknologi kommer også frem i Monitor skole sin undersøkelse (Fjørtoft et al., 2019, s. 70-72). Samtidig rapporteres det at færre elever opplever at teknologien i seg selv bidrar til lærelyst. Det fremheves at bruk av teknologi ikke nødvendigvis er en like motiverende faktor som målt i tidligere Monitorundersøkelser. Fjørtoft et al. (2019) begrunner dette med at teknologien har blitt normalisert og at elevene har fått en økt «digital modenhet». En slik modenhet fremkommer også i svarene om elevenes utenomfaglige bruk. Rapporten viser at elevene i mindre grad bruker datamaskinen til utenomfaglige aktiviteter, dette til tross for økt tilgang og bruk av datamaskiner (Fjørtoft et al., 2019, s. 40-43). Funnene gjort i denne undersøkelsen viser at alle lærerne, bortsett fra Ida, opplever at flere av elevene bruker tid på utenomfaglige aktiviteter i undervisningen. Lærernes vanligste reaksjoner på dette er muntlig korrigerende, anmerkning eller å bli fratatt datamaskinen.

Som påpekt i kapittel 4.2, er lærerens rolle i elevenes læringsarbeid viktig. Elevene trenger både faglig veiledning, tydelige retningslinjer og konkrete læringsmål. Gran et al. (2019, s. 28-34) påpeker at teknologien må brukes på en måte som bringer frem elevenes digitale

danning. Forskningen deres poengterer derfor at lærerne også må vise elevene tillit i deres handlinger på internett og gi dem mulighet til selvstendige valg i læringsprosessen. Krumsvik (2020a, s. 585) påpeker lignende tendenser, der skoler som har lykket med bruk av digital teknologi har gitt elevene rom til å ta ansvar for egen læring og mulighet til å bruke sin egen digitale selvsikkerhet. Dermed kan en argumentere for at en balansegang er viktig for å utvikle elevenes digitale danning. Får elevene ta i bruk sin egen vurderingsevne, kan det gi dem mulighet til å velge egen læringsstrategi for læringsprosessen. Dette innebærer også, slik Maria presiserer, at elevene kan velge bort den digitale teknologien om de opplever det som hensiktsmessig for egen læring. Klafki (2011, s. 19, 69) sin tanke om medbestemmelse og selvbestemmelse blir her sentral.

7.3.2 Undervisning

Sitatet hentet fra PISA-undersøkelsen (side 21), hevder at skolens pedagoger ikke er flinke nok til å bruke teknologiens mange muligheter OECD (2015). Videreutvikling av lærernes PFDK blir derfor viktig, da nye arbeidsmetoder omfatter bruk av teknologi i læringsbaserte aktiviteter. Deweys tankegang om læring gjennom et hverdagsnært og undersøkende læringsfokus, passer dermed godt sammen med våre nye arbeidsmetoder knyttet til digital teknologi. Kongsgård og Krumsvik (2019, s. 144) viser til en lignende forståelse, der de fremmer et ønske om å flytte fokuset fra produkt til læringsprosess. Dette synet på læring finner vi igjen i rammeverket for PFDK og fagfornyelsen. Funnene i denne undersøkelsen viser at undervisningsøktene til lærerne inneholdt faglig gjennomgang, diskusjon og minst en aktivitet. Gjennom samtale beskrev alle lærerne også andre ressurser eller nettsider enn den anbefalt. Det tolkes dermed som at alle lærerne selv tenker kritisk over hvor de henter informasjon fra. Videre ble lærernes rolle i undervisningen beskrevet som det å være en ordstyrer og bidra til å sette elevenes refleksjoner i gang, derav en veileder i elevenes læringsprosess. Temaene som ble trukket fram i undervisningsøktene var personvern, digitale spor, opphavsrett, kildekritikk, kritisk tenkning og nyheter. Disse temaene vil jeg videre drøfte opp mot teori.

Personvern, digitale spor og opphavsrett

Undervisningen til Ida knyttet seg til kompetansemålet i samfunnsfag der elevene skulle utforske og reflektere over digitale spor, personvern, privatliv og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2020). I likhet med Håkon og Knut valgte Ida å introdusere temaet gjennom en kortfilm om digital dømmekraft fra www.dubestemmer.no. Deretter diskuterte

klassen tematikken, der spesielt digitale spor ble belyst gjennom kartet i Snapchat. I Idas klasse hadde flertallet egendefinerte lister, slik at de kunne velge hvem som så dem på kartet. Noen av elever var likevel opptatt av å ikke dele sin posisjon, da de ikke var interessert i at andre til enhver tid skulle vite hvor de befant seg. Å diskutere slike autentiske temaer samsvarer med Deweys tankegang om at det som læreres må være nyttig og relevant for elevenes liv (Säljö et al., 2016, s. 89-91). Gjennom meningsutveksling får elevene i en slik time muligheten til å reflektere over eget og andres ståsted, for så å gjøre seg bevisst over egne valg. Dette samsvarer godt med læreplanens formål der elevene skal kunne *bruke* kompetansen opp mot eget liv.

For å synliggjøre og eksemplifisere hvordan internett bruker våre digitale spor, søkte klassen opp informasjon om Ida. Elevene fikk da arbeide gjennom en problemløsende og eksperimenterende metode, der målet var å finne mest mulig informasjon om læreren. En slik utforskende arbeidsmetode sammenfatter nettopp Deweys forståelse av Inquiry-basert læring (Vaage, 2000, s. 29). Ida ble selv overrasket over hvor mye informasjon elevene fant om henne og uttrykte at hun selv lærte mye. Klassen samtalte deretter om personvern og personopplysninger. Her undersøkte Ida hvilke retningslinjer eleven hadde hjemme, hvor det viste seg at noen av foreldrene hadde god innsikt i elevenes digitale liv, mens andre ikke hadde det. Barn har også rett til privatliv, det kommer det tydelig frem i barnekonvensjonen (FN, 1998). Hvor grensen går mellom foreldres innsikt i barnas digitale livsverden er derfor et tema med mange meninger. Blikstad-Balas (2019b, s. 139-140) løfter blant annet fram at barn trenger veiledning fra voksne for å klare og navigere i den voldsomme informasjonsstrømmen. I tillegg må de veiledes for å forstå hvordan opptre som gode digitale medborgere på internett. Dette handler samtidig også om at voksne må bruke sin digitale dømmekraft til å verne og respekterer barnas privatliv og ikke selv eksponerer dem på en uheldig måte, gjennom for eksempel bilder og videoer i sosiale medier (NOU 2020:14, s. 108).

Idas klasse diskuterte videre temaet opphavsrett, ved å bruke undervisningsopplegget «Delbart» fra politiet. Fokuset i dette undervisningsopplegget var rettet mot både den sosiale og juridiske siden av digital dømmekraft. Normer, lover og regler ble dermed vektlagt. Idas kompetanse om tema opphavsrett tolkes i denne sammenhengen som snever, da hun i liten grad reflekterte eller beskrev temaets innhold. Samtidig skal det også trekkes fram at hennes manglende refleksjon om tema kan ha sammenheng med intervjuets tidsperspektiv og

samtalens retning. Knut trakk også fram samme undervisningsopplegg, som en del av hans opplevelse omkring elevenes digitale dømmekraft. I klassen til Knut kom også politiet selv på besøk for å gjennomføre undervisningsopplegget. Knut opplevde at mange av elevene hans ble overrasket over det som ble fortalt, noe som indikerer at flere av 14-15 åringene på skolen hans ikke har nok kunnskap om temaet. Sett i lys av fagfornyelsen er det først i kompetansemålet etter 10.trinn at temaet opphavsrett eksplisitt uttrykkes, mens temaet personvern allerede kommer til uttrykk etter 4.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ut ifra en forståelse om at barn i en tidlig alder er teknologibrukere og tidlig burde inneha en digital dømmekraft, er det problematisk at tema opphavsrett ikke belyses tidligere.

Kritisk tenkning

Som tilnærming til temaet, kritisk tenkning, ønsket Håkon at elevene selv skulle reflektere over hvilken posisjon den digitale teknologien hadde i deres liv. Han stilte derfor spørsmålet om hvor mye tid de til daglig brukte på digitale medier. Da det ble konstatert at elevene brukte mye tid på dette, ble det skapt en felles forståelse om at det å kunne «spillereglene» ved bruken av internett var viktig. Dette er et godt eksempel på hvordan den kategoriale dannelseskategorien skapes, der det objektive (innholdet) settes i sammenheng med det subjektive (elevenes livsverden). Når innholdet i det som læres gir mening for elevens liv, mener Klafki at dannelses utvikles (Solerød, 2012, s. 94). Håkons klasse diskuterte så hvordan teknologien hadde endret samfunnet. Hans opplevelse var at klassen ikke klarte å relatere seg til en virkelighet uten teknologi, noe som i seg selv ikke er rart da elevene har en annen referanseramme enn læreren. Håkon beskrivelse av elevenes umodne, naive og ukritiske holdninger på internett, vitner om en bekymring for deres digitale dømmekraft. Dette bekrefter hans tidligere oppfatning, diskutert i 7.2, der hans forståelse er at digital dømmekraft må ses på som en livslang læring.

Maria vektla kildekritikk og det å hente ut relevant informasjon fra internett i sin undervisning. Bakgrunnen for dette var hennes forståelse om at digital dømmekraft handlet om kritisk tenkning. Innledningsvis i samfunnsfagstimen leste Marias klasse en tekst som beskrev kriterier for hvordan en kan undersøke troverdigheten til en tekst. Medietilsynet (2020, s.8) sin undersøkelse rapporterer at to av tre elever mistenker å ha sett en falsk nyhet. Resultatene fra undersøkelsen viser også at 66% har sett en slik nyhet på sosiale medier. Da hele 60% valgte å ikke undersøke om nyheten var sann, kan det argumenteres for at elevene trenger kildekritisk kompetanse. I denne sammenhengen ønsket Maria også å lære elevene

hvordan ulik vinkling av en nyhetstekst kan påvirke leserens syn på saken. Hun gjennomgikk derfor en utvalgt nyhetsartikkel fra VG²⁵, der kritikk ble rettet mot flyselskapet SAS. I artikkelen ble motparten fremstilt i et kritisk lys, uten store muligheter til å forsvare seg. Å tenke kritisk om innholdet som man finner på internett, var noe Maria mente elevene trengte å øve på. Hennes refleksjoner i intervjuet viste at hun hadde god kunnskap om hvordan en kan skjelne falsk og ekte informasjon fra hverandre. Det å bruke nyheter i undervisningen, beskriver Ryen (2019) som samfunnsaktuelt og et gunstig virkemiddel for å fremme elevenes helhetlige og kollektive samfunnsansvar. Klafki (2011, s. 66) sin forståelse om at et «dannesspørsmål er et samfunnsspørsmål» sammenfatter nettopp at samfunnsutviklingen påvirker elevenes helhetlige forståelse av verden og seg selv. Sagt på en enklere måte, kan en enkel hverdagsnær nyhet knyttes opp til en større overordnet (og gjerne global) problemstilling. På denne måten knyttes det nære til det fjerne, eller motsatt. Blikstad-Balas (2019b, s. 141) løfter fram en lignende forståelse ved bruk av selvvalgte tekster. Å velge noe som engasjerer og appellerer til eget liv, mener hun skaper motivasjon og bedre læringsutbytte. Knut likte også å ta i bruk nyheter i undervisningen for å gi ungdommen innblikk i samfunnsaktuelle saker. På denne måten fikk også de som ikke så på nyheter til vanlig, innsikt i hva som skjedde i samfunnet.

Spill i undervisning

I undervisningsøkten, gjennomført for denne studien, vektla Knut sosiale medier. Etter en kort introduksjonsfilm, arbeidet klassen gruppevis med et spill, utformet som et samtalebrett. Dette hadde han hentet fra nettstedet www.faktisk.no, hensikten var å få elevene til å diskutere, reflektere og tenke kritisk om sosiale medier. I spillet ble elevene utfordret til å fortelle om egen bruk av sosiale medier. Knut beskrev at flere av elevene reflekterte over fordeler og ulemper på en god måte. Likevel undret han seg om elevene virkelig hadde en god digital dømmekraft i praksis. Knyttes Knut sin forståelse av elevens digitale dømmekraft opp mot Klafkis dannelseskategorier, kan en argumentere for at elevene kjenner til innholdet (formal) og de forstår at det er viktig (material). Tar man utgangspunkt i at elevene ikke utøver digital dømmekraft, fremmes ikke den kategoriale dannelsen. Det betyr dermed at elevene ikke forstår hvordan det som læres kan skape en forskjell i eget liv. Imidlertid kan det forstås som en bastant tolkning, da dannelse forstås som en livslang og kontinuerlig pågående prosess.

²⁵ VG: Verdens Gang. Både digital og fysisk landsdekkende avis. www.vg.no

Håkon forteller også at han av og til bruker spill fra Minecraft.²⁶ En slik spillbasert læring opplever både elevene og Håkon som moro og motiverende. I spillet arbeider elevene gruppevis, ofte med et historisk tema som skal kobles videre opp mot andre overordnede samfunnsfaglige perspektiver. Denne tankegangen samsvarer til Ryen (2019, s. 69) forståelse om bruk av nyheter i undervisning. Håkon beskriver at elevenes roller i undervisningen endres når en bruker spill, der man i større grad ser at praktikerne i klassen får hjelpe teoretikerne. Praktikerne spiller gjerne mye på fritiden. Gjennom denne arbeidsmetoden får elevene i stor grad ansvar for egen læring, da de selv styrer fremdriften i prosessen. En kan dermed argumenter for at Kongsgård og Krumsvik (2019, s. 144) tanker om nye arbeidsmetoder endrer fokuset fra det ferdige produktet, til selve læringsprosessen.

7.3.3 Medborgerskap

Å være en medborger mener Bergsjø et al. (2020, s. 172) handler om å kunne delta og bidra i samfunnets demokratiske prosesser. Knyttet begrepet opp til internett og teknologien, blir man en *digital* medborger. Som en digital medborger fremmer Skaten (2021, s. 252) at det er viktig å forstå hvordan bruk av teknologi påvirker både samfunnet og demokratiet. I denne sammenhengen blir derfor digital dømmekraft viktig, da det omfatter våre holdninger og handlinger slik som Tømte et al. (2017 s. 148) påpeker. Engen et al. (2017, s. 17) beskriver digital dømmekraft som en samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier. Det innebærer at samfunnets etiske og normative standarder avgjør hva som tolkes som god eller dårlig digital dømmekraft. I Meld. St. 28 (2015-2016) (s. 13) beskrives det at «Skolen og samfunnet står i et gjensidig forhold til hverandre [...]». Skolen blir da, som en av samfunnets viktigste institusjoner, sentral i avgjørelsen av hva samfunnets etiske standarder faktisk innebærer. Samfunnsfaglærerne har i tillegg fått et særlig ansvar i innlæringen av digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærernes PfdK, med dens syv kompetanseområder, kan derfor ses på som sentral i lys det å skulle være en god digital medborger.

Håkon og Knut opplever dette ansvaret som positivt, mens Ida var noe mer usikker. Håkon presiserte at det er et viktig mandat, men at det også stilte et krav til at samfunnsfaglærere må være oppdatert for å kunne utføre ansvaret på en riktig og god måte. Samtidig opplevde han at det å faktisk holde seg oppdatert som utfordrende. En kan tolke Knuts forståelse som at

²⁶ Minecraft er et spill der elevene bygger og utvikler sin egen verden: <https://education.minecraft.net>

ansvaret ikke utgjorde merarbeid for ham, da han allerede hadde god digital kompetanse. Som en motsetning til dette kan det tolkes som at ansvaret skaper merarbeid og usikkerhet hos lærere som opplever manglende digital kompetanse. Selv om informantene her faller under kategorien digital innfødte, blir det feil å anta at lærerne som opplever merarbeid, og dermed ikke har en god digital kompetanse, er i kategorien digitale innvandrere. Dette fordi alder nødvendigvis ikke henger sammen med kompetanse på området. Imidlertid spiller heller egeninteresse inn som en variabel. En feilkilde kan her være at selv om du har god digital kompetanse, oppleves ansvaret fremdeles som merarbeid.

På spørsmålet om hvordan lærerne koblet digital dømmekraft og det tverrfaglige tema demokrati og medborgerskap opp mot hverandre, svarte Maria: «*[F]or å kunne være en medborger og forstå samfunnet, så må du også forstå hvilke nyheter du kan stole på. Og har jeg også fått med meg hele nyheten?*». Videre svarte hun på sitt eget spørsmål: «*det handler jo om å kunne stemme riktig. Kunne bidra på en riktig måte i samfunnet. For det er jo veldig lett [...] hvis du bare hører det negative om Trump, så er et jo så lett å tenke at ja, men Biden han er svaret*». Eksempelet til Maria understreker at det er nødvendig å inneha en digital dømmekraft for å ikke bli «*blendet av det ene du hører*», som hun uttrykte det. Maria knytter medborgerskap opp til et høyst aktuelt tema, der det å forstå og håndtere innvirkningskraften de digitale mediene har på oss, tolkes som avgjørende for hvordan vi lever og samhandler.²⁷

I læreplanen vises det til at en digital medborger både må forstå hvordan teknologien fungerer, men også hvordan en bør kommunisere og samhandle med andre i det digitale rom. Ida beskrev medborger som det å «*være en del av samfunnet; Å være en del av de normene og reglene som gjelder i samfunnet, og kunne være en bidragsyter*». Dette samsvarer med Engen et al. (2017, s. 17) sin definisjon om digital dømmekraft. Dette viser at digital dømmekraft og digitalt medborgerskap henger sammen. Skaten (2021, s. 248-249) løfter frem tanken om at digitale plattformer har skapt nye betingelser for deltaking i politiske samfunnsspørsmål. Det er dermed viktig at skolen ikke reduserer begrepet medborgerskap til kun å handle om elevenes individuelle liv. En bør heller vektlegge en helhetlig demokratisk handlingskompetanse, der en digital medborger forstås som en aktiv deltaker i samfunnet og i

²⁷ Marias eksempel henviser til det Amerikanske valget, der Biden tok seieren over Trump. I ettertid tok det lang tid for Trump og hans tilhengere å godta tapet. Det gikk så langt at den amerikanske kongressbygningen ble stormet. I ettertid ble handlingen forstått som et angrep på det amerikanske demokratiet, der de digitale mediene spilte en sentral rolle i spredningen av informasjon. <https://edition.cnn.com/2021/01/06/politics/us-capitol-lockdown/index.html> , <https://www.nrk.no/nyheter/storming-av-kongressen-1.15316109>

demokratiet. Engen (2020b, s. 77) og Staksrud (2017, s. 112) poengterer at elevenes digitale ballast er ulik. Derfor kan skolen ses på som en felles samfunnsarena for å viske ut sosiale og digitale skiller. Som beskrevet i delkapittelet 2.2.2, handler ikke digitale skiller bare om bruk og tilgang til teknologi, men også om opparbeidelsen og utviklingen av digital dømmekraft (Tømte et al., 2017, s. 156).

I intervjuene ble det kort undersøkt om lærerne opplevde digitale skiller. Svarene de gav, viser hovedsakelig at digitale skiller handlet om elevenes tekniske kompetanse. Ida og Håkon nevnte i tillegg at skillene handlet om hvem som hadde tilgang til beste utstyr. Ida underviste både 8. og 9.trinn og opplevde store skiller i elevenes evner til å sile ut og søke etter relevant informasjon. Dette har tenkelig sammenheng med elevenes alder og erfaringer, og kan videre kobles opp mot det Krumsvik (2014, s. 112) kaller en fortolkningskompetanse. For å redusere slike digitale skiller, må skolen legge til rette for at elevene kan tilegne seg nødvendig digital kompetanse for å håndtere en ukjent fremtid. Gjøres dette, gis elevene god mulighet til å ta var på seg selv, andre og delta i demokratiet, slik som Klafki (2011, s. 19) ønsket.²⁸ Dette knytter seg dermed til forståelsen om en digital dannelse. Gran (2018, s. 214) sin definisjon av begrepet «en overordnet kulturell kompetanse med vekt på å utvikle elevenes identitet, evne til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst», sammenfatter det komplekse bildet av hva som må vektlegges for å utvikle digitalt medborgerskap og digital dannelse.

7.4 Lærernes opplevelse om skolens utvikling av digital dømmekraft

Funnene i denne studien viser at lærerne i liten grad opplever at skolen bidrar til utvikling av deres digitale dømmekraft, da ingen visste om skolen arbeidet med utvikling på dette området. Ida og Maria beskrev begge at skolens teknologiske fokus var rettet mot elevenes atferd på internett og hvilke nettsider elevene fikk lov til å besøke. Knut løftet fram at digital dømmekraft er viktig, men det kom ikke på skolen sin prioriteringsliste. Flere av lærerne trekker fram at utviklingen av digital kompetanse skyldes deres egen interesse og innsats. Imidlertid beskrev Knut at det ikke var mye tid til deling i kollegiet. At skoleledelsen gir lærere tid til utvikling, prøving og feiling er noe Krumsvik (2020b, s. 585) poengterer som viktig for å kunne lykkes med utvikling av lærernes digitale kompetanse. Skoleeier og

²⁸ Det det å ta vare på seg selv forstås som selvbestemmelse, mens det å ta vare på andre forstås som solidaritet, og til slutt der medbestemmelse forstås som å delta i demokratiet.

skoleleders ansvar for å tilrettelegge for utvikling og skape handlingsrom synliggjøres også i grunnskolens digitaliseringsstrategi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10, 13).

Til tross for lite fokus på utviklingen av lærernes digitale kompetanse, har alle skolene gjennomgående god tilgang til digital teknologi med 1:1-tilgang på datamaskiner for elevene. Det tyder på at skolene har vektlagt et teknologisk fokus fremfor et pedagogisk. Fjørtoft et al. (2019, s. 148) rapporterer at flertallet av både skoleeiere og lærere vurderer skolens digitale tilstand som god. Med økt bruk av digital teknologi, skapes det også en forventning om at læreren har god nok kompetanse til å bruke teknologien til å fremme elevers læring (Kongsgård & Krumsvik, 2019). Med bakgrunn i Blikstad-Balas (2019a, s. 54) sitt utsagn «der teknologi bidra til faglig læring i skolen, er det fordi en dyktig lærer har fått det til å skje», beskrives lærerens rolle i teknologitette klasserom på en god måte. Sitatet understreker at det ikke er teknologien i seg selv som er av betydning for økt læring, men hvordan den brukes på en pedagogisk og hensiktsmessig måte. Kongsgård og Krumsvik (2019, s. 144) kaller dette for lærernes digital-didaktiske valg, og viser til at valgene læreren tar er nøkkelen til økt læring. Lærerne trenger derfor selv en grunnleggende digital kompetanse, samt en forståelse for hvordan teknologien kan brukes profesjonsrettet (Kelentrić et al., 2017). Dette understreker at utviklingen av lærernes PfdK er viktig. I Monitorundersøkelsen er det positivt å se at den systematiske digitale kompetansehevingen av lærere i skolen har økt fra 2016 (40,7%) til 2019 (65,2%) (Fjørtoft et al., 2019, s. 50). Å heve lærernes pedagogiske kompetanse, ble også trukket frem som essensielt i ICILS internasjonale rapport (European Commission, 2019, s. 20).

Moltudal et al. (2019, s. 80) og Ertesvåg (2012, s. 24) poengterer begge at lærerne selv må oppleve et behov for endring om skolen skal lykkes med et utviklingsarbeid. I dette arbeidet kan det derfor være givende å forholde seg til en strukturert plan for å skape en god oversikt over fremdrift i endringsarbeidet. I studien er det kun Knut som visste om skolens IKT-plan og hvordan den ble brukt. Han hevdet at planen ble lite brukt, siden den var mer teknisk rettet enn pedagogisk. Det var heller ingen av lærerne som hadde utdanning eller kurs innen pedagogisk bruk av IKT. Dersom dette er status for lærerne på informantenes skoler, er det et stort potensialt for utvikling av PfdK. Digitaliseringsstrategien for grunnskolen fremmer også at utviklingen av PfdK må være en sentral del av lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette er noe både Ida og Knut savnet i sin lærerutdanning. Knut har et viktig poeng når han påpeker at lærerutdannere også bør ha god

PfDK, da de videreformidler sin kompetanse til fremtidens lærere. Hans personlige ønske om økt kompetanse er stor da han gjerne ville delta på kurs i skolens regi. Det var ingen av informantene som kjente til begrepet og forkortelsen PfDK da de ble spurt i intervjurunden. Ida hadde observert forkortelsen og lurte på hva den stod for, mens Håkon hadde sett forkortelsen som tittel på en fellesmappe og på e-post. På hans skole må begrepet PfDK derfor være kjent, uten at nødvendigvis alle lærerne kjente til det. Årsaken kan være lærernes hektiske hverdag.

I mars 2020 tok lærernes arbeidshverdag en brå vending med koronapandemien.²⁹ Det ble derfor interessant å undersøke om deres digitale kompetanse og digitale dømmekraft har endret seg som en følge av dette. Informantene hevdet at de allerede hadde en ganske god digital kompetanse før pandemien, noe som gjorde at de kunne hjelpe og veilede lærere som ikke hadde det. Håkon mente at de yngre lærerne klarte seg bedre enn de eldre. Knut viste til at noen av lærerkolleagaene hadde tatt «syvmilssteg» som følge av undervisning ved hjemmeskole. Både Håkon og Knut så på seg selv som heldige, da de tilhører generasjonen som har vokst opp med teknologi og dermed fått mye gratis. Deres beskrivelse av seg selv passer godt sammen med begrepet digital natives, eller digitalt innfødte.

8.0 Hovedfunn og avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere og besvare forskningsspørsmålene. Jeg vil trekke noen sentrale linjer fra det teoretiske grunnlaget til funnene gjort i undersøkelsen. Dernest vil jeg svare på problemstillingen i lys av forskningsspørsmålene. Avslutningsvis vil jeg peke på veien videre der det belyses nye områder det hadde vært interessant å se mer forskning på.

8.1 Hovedfunn og svar på forskningsspørsmålene

Målet med det første forskningsspørsmålet var å undersøke *hvordan de fire samfunnsfagslærerne i undersøkelsen forstår begrepet digital dømmekraft*. Lærernes svar, viste at de samlet sett vektla alle de tre aspektene beskrevet i figur 4 (juridisk, sosialt og

²⁹ Å utvikle solid forskning tar lang tid, det uttrykker Gilje, Thuen og Bolstad (2020). Det finnes derfor enda ikke mye publisert norsk forskningen om hvordan lærere håndterte koronapandemien med særlig fokus på hjemmeskole. I Gilje et al., (2020) sin forskning viser de til en oversikt over hva som er til da var gjort av på området av forskning. <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/aktuelle-saker/2020/hjemmeskolen-under-korona-pandemien---hva-forskningen-kan-fortelle-.pdf>

teoretisk). Marias forståelse om digital dømmekraft skilte seg mest ut, da hun begrenset begrepet til å omhandle det teoretiske aspektet som blant annet handler om å «finne og behandle» informasjon fra internett. Hun vektla viktighet av kritisk tekning og reflekterte på en god måte. Nettopp evne til å tenke kritisk, står sentralt i fagfornyelsen. De tre andre informantene, Ida, Håkon og Knut fremmet alle de tre aspektene, men temaet opphavsrett som faller under det juridiske aspektet, ble vektlagt i mindre grad. Dette kan tyde på at lærerne ikke hadde gode nok kunnskaper om opphavsrett og lovverket omkring. Til tross for dette, kan vi konkludere med at Ida, Håkon og Knut har en tilnærmet helhetlig forståelse av begrepet digital dømmekraft, mens Maria kun fremmer en delvis forståelse av begrepet.

Det andre forskningsspørsmålet undersøkte *hvilke oppfatninger lærerne hadde om elevenes digitale dømmekraft*. Lærernes oppfatninger var her ulike, men inneholdt likevel noen fellestrekk. De var enige om at ikke alle elevene hadde god digital dømmekraft. Videre presiserer to av lærerne at elevene kan gjengi, men de er i tvil om elevene faktisk kan bruke sin digitale dømmekraft i praksis. Det kan dermed tolkes som et paradoks, da kompetansemålene beskriver at elevene både skal kunne gjengi og bruke det som læres i eget liv. Med bakgrunn i drøftingens diskusjon i kapittel 7.2, tolkes det som at lærerne er kritiske til om elevene faktisk har en god digital dømmekraft. Deres svar tyder på at det er de sosiale aspektene, gjengitt i figur 4, som vektlegges mest hos elevene. Der digital teknologi først og fremst omhandler sosiale sider og fritidsinteresser. Håkon sin tanker blir her sentral for å oppsummere: Elevenes digitale dømmekraft er ikke ferdig utviklet, den utvikles gjennom hele livet.

Forskningsspørsmål tre undersøkte *hvilke arbeidsmetoder lærerne tar i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft*. Funnene viser at lærernes undervisningsøkter bestod av en faglig gjennomgang, diskusjon og minst en aktivitet. Temaene de arbeidet med var personvern, digitale spor, opphavsrett, kildekritikk, kritisk tenkning og nyheter. Samlet sett ble alle aspektene ved digital dømmekraft dekket gjennom lærernes arbeidsmetoder. Selv om fagfornyelsen og de tverrfaglige temaene er relativt nye, viste lærerne at de hadde kjennskap til områdene. De var også flinke til å reflektere rundt innholdet som ble trukket fram fra LK20. Å bidra til aktiviteter som fremmer elevenes forståelse om hva det vil si å være en digital medborger og forståelse av egen digital dannings, anses som viktig, da digital dømmekraft utvikles gjennom slike prosesser. I studien omhandlet dette spesielt aktiviteter som trigget undersøkelse og problemløsning. Videre bruker også alle lærerne aktiviteter som

stiller spørsmål knyttet til elevenes liv. På denne måten fremmes både Deweys og Klafki sin dannelsesforståelse.

Forskningsspørsmålets didaktiske fokus gjorde at lærernes klasseledelse også ble relevant. Lærerne var positive til bruk av digital teknologi, da det skaper nye pedagogiske muligheter for elevenes læring. Samtidig opplevde også tre av de fire lærerne utfordringer ved elevenes utenomfaglige bruk. Gjennom sin klasseledelse var lærerne både veiledere og tilretteleggere i elevenes læringsprosess.

I det siste og fjerde forskningsspørsmålet ble det undersøkt *hvordan lærerne opplevde at skolen la til rette for deres utvikling av digital dømmekraft*. I denne studien viser funnene at lærerne i liten grad opplevde at skolene bidro til utvikling. Skolens utvikling ble drevet av lærernes eget engasjement og interesse. Informantenes svar tyder det på at skolene i større grad vektla det teknologiske utstyret fremfor pedagogisk kursing rettet mot lærerne. Denne konklusjonen er også gjort på bakgrunn av at lærernes mangel på kjennskap til innholdet i PfdK og mangel på bruk eller fravær av en IKT-plan. Et økt behov for utvikling av lærernes PfdK med vektlegging av det pedagogiske kan derfor ses som nødvendig for skolene.

8.2 Svar på problemstillingen

Med denne masteroppgaven er det gjennomført fire kvalitative intervju, der læreres forståelse og tanker om digital dømmekraft er undersøkt. Studien har også hatt et samfunnsfaglig blikk der søkelyset spesielt har vært rettet mot det å være en digital medborger. Dette innebærer også et dannelsesperspektiv. Gjennom forskningsspørsmålene, har jeg ønsket å finne svar på masteroppgavens overordnede problemstilling: *Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?*

Det er flere likhetstrekk i lærernes tilnærming og tilrettelegging for utvikling av elevenes digitale dømmekraft i samfunnsfag. Lærernes egen forståelse av begrepet digital dømmekraft er også avgjørende, der tre av lærerne hadde en tilnærmet helhetlig forståelse av begrepet digital dømmekraft. Dette begrepet vektlegger juridiske, sosiale og teknologisk aspekter. Undersøkelsen tar i stor grad utgangspunkt i de fire undervisningsoppleggene som ble gjennomført i hver av klassene. Her ble både diskusjon og ulike aktiviteter brukt som metode og undervisningsoppleggene var i stor grad rettet mot elevenes livsverden, noe både Dewey

og Klafki poengterer som viktig. I undervisningen ble temaene personvern, digitale spor, opphavsrett, kildekritikk, kritisk tenkning og nyheter behandlet, om enn i ulik grad. Disse temaene er tett knyttet til elevenes livsverden og samfunnsfaget og dermed sentrale for problemstillingen.

Funnene i denne masteroppgaven viser at lærernes tilrettelegging og innsats *har* betydning om elevene skal utvikle digital dømmekraft. Undervisning som legger til rette for et holdningsskapende prosesser og refleksjon bidrar dermed til å gi elevene en nødvendig inngangskompetanse til det digitale samfunnet. Fremmes digital dømmekraft, vil elever kunne bli bevisste samfunnsborgere som kan ta vare på seg selv og andre, og være aktive medborgere i demokratiet. Lærernes digital-didaktiske valg og egen PfdK er også en viktig faktor når digital teknologi skal anvendes og brukes i den grad at det fremmer utvikling av elevenes digitale dømmekraft.

8.3 Veien videre

Sidens teknologiens inntog på 1980-tallet, har samfunnet endret seg så vi i dag kan snakket om «et hybrid samfunn» der virkeligheten kan sies å være både fysisk og digital. Som Løvskar (2019, s. 17) poengterer er internettet er blitt vårt globale nabolag.

Slik jeg ser det, er masteroppgavens problemstilling svært aktuell for vår tid. Forhåpentligvis vil oppgavens overførbarhet være aktuell for både skolenes utviklingsarbeid og lærernes undervisningspraksis, da den kan belyse momenter som er sentrale for å kunne legge til rette for utvikling av elevers digitale dømmekraft. Samtidig trengs det mer forskning på området digital dømmekraft, spesielt i en norsk kontekst rettet mot fagfornyelsen. Derfor hadde det vært interessant å få et innblikk i hva skoler gjør for å øke lærernes PfdK som igjen påvirker deres og elevenes digitale dømmekraft. En slik undersøkelse kunne gjerne vært gjort på et nasjonalt nivå, slik at det skapes et godt empirisk grunnlag for sammenligning.

Et av de områdene det ikke ble rom til å utdype mer i denne oppgaven, var digital mobbing. Til videre arbeid hadde det derfor vært interessant å undersøke hvordan lærernes arbeid med å utvikle elevenes digitale dømmekraft vil kunne påvirke og forebygge digitale mobbing.

Bibliografi

- Barneombudet. (u.å). Nett, sosiale medier og fritid. I Hentet fra <https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/nett-sosiale-medier-og-fritid>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft: verdiløft i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/digital_literacy_in_uppersecondary_school_what_do_studen
- Blikstad-Balas, M. (2019a). Digital teknologi i klasserommet - noen sentrale utfordringer. I T.A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. S. (red.) (Red.), *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 51-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2019b). Hva sier forskningen om det digitale klasserommet? I A. S. Michaelsen (Red.), *Det digitale klasserommet - utnytt mulighetene*. Oslo: Cappelen Damm.
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). Demokratisk danning i skole og undervisning. I *Demokratisk danning i skolen* (s. 15-33).
- Bundsgaard, J., Bindslev, S., Caeli, E. N., Pettersson, M. & Rusmann, A. (2018). *Danske elevers teknologiforståelse. Resultater fra ICILS-undersøgelsen 2018*. Aarhus Universitetsforlag. Hentet fra https://unipress.dk/media/16852/9788772190938_danske-elevers-teknologiforstaaelse.pdf
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Datatilsynet. (2019a). Hva er personvern? I Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/hva-er-personvern/>
- Datatilsynet. (2019b). Om personopplysningsloven med forordning og når den gjelder. I Hentet fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/om-personopplysningsloven-og-nar-den-gjelder/>
- Doseth, M. (2011). *Paideia - selve fundamentet for vår forståelse av dannelse*. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapi Akademiske forlag.
- Engbretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Engen, B. K. (2017). Hvordan kan Aftenposten vite hvem jeg er venner med på Facebook? Risiko og personvern i digitale medier. I *Digital dømmekraft* (s. 90-103). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, B. K. (2020a). *Digitalisering, kompetanse og læring* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Engen, B. K. (2020b). Å dekode digitalisering. I B. K. Engen (Red.), *Digitalisering, kompetanse og læring* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.

- Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2017). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen: en innføring*. Oslo: Universitetsforl.
- Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation - Exploring Media Literacy for the 21st Century. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (Jubileumsnummer), 85-102. Hentet fra http://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/educating_the_digital_generation_-_exploring_media_literacy
- Erstad, O. (2017). Det produktive paradoks: Koding, makt og dømmekraft i nye mediestrukturer. I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 184-197). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- European Commission. (2018a). Developing key competences for all throughout life. Hentet fra https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/factsheet-key-competences-lifelong-learning_en.pdf
- European Commission. (2018b). *DigComp: The European Digital Competence Framework*. Hentet fra <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3d35b6b6-d8f8-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>
- European Commission. (2019). *The 2018 International Computer and Information Literacy Study (ICILS) Main findings and implications for education policies in Europe*. Hentet fra https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/the-2018-international-computer-and-information-literacy-study-icils-main-findings-and-implications-for-education-policies-in-europe_en
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational technology research and development*, 68(5), 2449. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Hentet fra <http://digcomp.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/DIGCOMP-1.0-2013.pdf>
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- FN. (1998). Barnekonvensjonen. I Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- FN. (2018). Personvernerklæring. I Hentet fra <https://www.fn.no/om-oss/Personvernerklaering>
- FN. (u.å.). Sammenlign verdens land. I Hentet fra [https://www.fn.no/Land/Sammenlign-land/\(country1\)/306/\(country2\)/218](https://www.fn.no/Land/Sammenlign-land/(country1)/306/(country2)/218)
- Frønes, I. (2020). Fra tavle til holodeck og livslang læring. I B. K. Engen (Red.), *Digitalisering, kompetanse og læring* (1. utgave. utg., bd. 1, s. 48-67). Oslo: Gyldendal.
- Gilje, Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av*

- arbeidsformer*. Oslo. Hentet fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. (2019). Digitale ferdigheter målbart i tester eller observerbart i praksis? I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep : en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giæver, T. H., Mifsud, L. & Gjølstad, E. (2017). Digital dømmekraft i skolen: Lærernes tilnærming I L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 104-121). Oslo: Gyldendal.
- Gran, L. (2018). Digital dannelse: En overordnet Interkulturell kompetanse. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2018/03/digital_dannelse_en_overordnet_interkulturell_kompetanse
- Gran, L., Petterson, D. & Mølstad, C. E. (2019). Digital Bildung: Norwegian Students' Understanding of Teaching and learning with ICT
- Hatlevik, O. E., Engeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). Monitor skole: Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen. *Senter for IKT i utdanningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/monitor-skole-2013/>
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kelentrić, M., Helleland, K. & Arstorp, A.-T. r. s. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet: Senteret for IKT i utdanning Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>
- Klafki, W. (2001). Skolens undervisning og barnets utvikling. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udg. utg., bd. 14). Århus: Klim.
- Kongsgård, P. & Krumsvik, R. J. (2019). Lærerens didaktiske valg i et teknologirikt læringsmiljø. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/file/pdf/67130369/laererens_didaktiske_valg_i_et_teknologirikt_laeringsmiljoe.pdf
- Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning, 1*(1). Hentet fra <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/874>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Klasseledelse i den digitale skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Krumsvik, R. J. (2020a). Digitale ferdigheter og profesjonsfaglig digital kompetanse i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (2. utgave. utg., bd. 2, s. 581-600). Bergen: Fagbokforlaget.

- Krumsvik, R. J. (2020b). Klasseleing i digitale læringsongjevadar. I R. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (2. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø. & Eikeland, O. J. (2013). Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. Hentet fra https://www.iktogskole.no/wp-content/uploads/2014/05/Sluttrapport_SMIL.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen: Pressemelding*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606080>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Handlingsplan for digitalisering i grunnsopplæringen (2020–2021)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnsopplaringen-2020-2021.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del: Å lære å lære*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?kode=utv01-03&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). *Overordnet del. Demokrati og medborgerskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). *Overordnet del. Formålet med opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020e). *Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2015). *Digital Literacy and Digital Literacies: - Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education*. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/dk/2015/Jubileumsnummer/digital_literacy_and_digitalliteracies_-_policy_pedagogy
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec2?q=fag%20og%20fordypning>

- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J. & Johnson, B. (2019). The Relationship Between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence. <https://doi.org/https://doi.org/10.16993/df1.128>
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec4>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I — Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-2/id2588070/>
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II — Utfordringer for kompetansopolitikken*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- NOU 2020:2. (2020). *Fremtidens kompetansebehov III - Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- NOU 2020:14. (2020). *Ny barnelov. Til barnets beste*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/?ch=10>
- OECD. (2015). Students, Computers and Learning. Making the connections. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Opplæringsloven. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O. & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Senteret for IKT i utdanning.
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2000-04-14-31) (§ 2)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnofrafi og kasusstudier* (bd. 2).
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Premsky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon* 9. Hentet fra <https://www-emerald-com.galanga.hvl.no/insight/content/doi/10.1108/10748120110424816/full/pdf?title=digital-natives-digital-immigrants-part-1>
- Regjeringen. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole. [Pressemelding]*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Rohatgi, A. & Throndsen, I. (2015). Elevenes IKT-bruk. I *Læring av IKT. Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-87). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, F. M. (2018). Digital kompetanse i lærerutdanning og i høyere utdanning. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse : danning og læring i en ny mediekultur* (s. 185-199). Bergen: Fagbokforl.

- Schofield, D. & Frantzen, V. (2018). Mellom medier, skole og hverdagsliv: Mediepedagogikk som forskningsfelt. I D. Schofield & V. Frantzen (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur* (s. 21-45). Bergen: Fagbokforl.
- Skaten, M. (2021). Fra medborger til digital medborger: Samfunnsfag i Fagfornyelsen. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis: eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. Oslo: Dreyers forlag.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. Hentet fra https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2020/02/eukids2020report_final.pdf
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntaner - i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Staksrud, E. (2017). Et gangs digitalt menneske? I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 168-183). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Staksrud, E. & Ólafsson, K. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. EU Kids Online og Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/eu-kids-iv/rapporter/>
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse, Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Säljö, R., Gilje, y. & Goveia, I. C. (2016). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thronsen, I., Hatlevik, O. E. & Loi, M. (2015). Norske elevers digitale ferdigheter i et internasjonalt perspektiv. I *Læring av IKT*. Hentet fra <https://www.idunn.no/laering-av-ikt/kapittel-4>
- Tømte, K., Gudmundsdottir, G. B. & Hatlevik, O. E. (2017). Hvordan forstå og forebygge digital mobbing? Fra holdning til handling. I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 146 - 164). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Åndsverkloven. (2018). *Lov om opphavsrett til åndsverk mv. (åndsverkloven)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40#KAPITTEL_1

Vedlegg 1 – Samtykke NSD-søknad

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

07.05.2021, 11:35



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Digital dømmekraft

Referansenummer

456881

Registrert

23.10.2020 av Silje Bjorvatn Saaghus - 583137@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hein Berdinsen, hein.berdinesen@hvl.no, tlf: 53491346

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Bjorvatn Saaghus, siljesaaghus@hotmail.com, tlf: 90675041

Prosjektperiode

02.09.2020 - 31.08.2021

Status

30.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

30.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.11.2020.

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 30.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

29.10.2020 - Vurdert

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 29.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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:
nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av lærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og lærerne har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

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 viderebehandles 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 ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet?

Digital dømmekraft: Læreres forståelse av digital dømmekraft i samfunnsfagundervisning.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere legger til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag og hva de selv tenker om begrepet digital dømmekraft. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Silje Bjorvatn Saaghus og jeg studerer master i IKT i læring ved Høyskolen på Vestlandet. Dette og neste semester skal jeg skrive en masteroppgave. Fokuset i oppgaven er rettet mot lærere og elevers digitale kompetanse. I fagfornyelsen vektlegges det digitale aspektet mer enn tidligere. Et av punktene som er nytt i fagfornyelsen er at samfunnsfag har fått ekstra ansvar for grunnleggende digitale ferdigheter. Samfunnet vi lever i blir stadig mer digitalisert, dette gjelder også skolen. Enkeltes digitale kompetanse og digitale dømmekraft ses derfor på som stadig viktigere, både for nåtid og fremtid.

Masteroppgaven jeg arbeider med handler om digital dømmekraft. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere underviser om digital dømmekraft, og hva de legger i dette begrepet. Den foreløpige problemstillingen min er: *Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?*

Jeg ønsker å intervju samfunnsfaglærere som arbeider på ungdomstrinnet, som tar i bruk digitale medier og ressurser i undervisningen. Hensikten med å intervju samfunnsfaglærere er å undersøke hvilke tanker og meninger de har om hvordan teknologien påvirker samfunnets demokrati og medborgerskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Med bakgrunn i at du er 1) samfunnsfaglærer 2) jobber på ungdomstrinnet og 3) tar i bruk digitale medier og ressurser i undervisningen ønsker jeg å intervju deg. Jeg ønsker fire ulike lærer der det helst er to menn og to kvinner. Dette for å inkludere begge kjønn og også undersøke om det er noe ulike meninger kjønnene imellom.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil jeg kontakte deg for å avtale tid til intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil tas opp ved hjelp av en lydopptaker.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg (som er student) og min veileder vil ha tilgang til intervjuet og transkriberingen av dette.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Jeg vil lagre datamaterialet på en privat lagringsenhet. Jeg vil følge de etiske retningslinje som er gitt for dette. Du kan lese mer om det her: https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/forskingsetikk/304oppbevaringavaktiveforskningsdata_privat.v2020.1.pdf
- Informasjon om alder og kjønn vil brukes i oppgaven, men det vil ikke være mulig for dem som leser transkriberingen av intervjuet å gjenkjenne deg eller din arbeidsplass.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2021. Ved prosjektslutt vil lydfilene med intervjuene 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 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 ved veileder Hein Berdinesen på e-post hein.berdinesen@hvl.no
- Masterstudent Silje Bjorvatn Saaghus ved siljesaaghus@hotmail.com eller på telefon: 90675041
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (Anikken.Larsen@hvl.no)

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

Hein Berdinesen
(Forsker/veileder)

Silje Bjorvatn Saaghus
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Digital dømmekraft: Læreres forståelse av digital dømmekraft i samfunnsfagundervisning», og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til å delta i intervju.
- Jeg samtykker til at det kan gjøres lydopptak av samtalen.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnsfag?


1. Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere av begrepet digital dømmekraft?
2. Hvilke oppfatninger har lærere om elevenes digitale dømmekraft?
3. Hvilke arbeidsmetoder tar lærere i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft?
4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

Problemstilling/ forskningsspørsmål	Spørsmål
Introspsørsmål	<ol style="list-style-type: none">1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?2) Hvilke arbeidsoppgaver har du på skolen?<ol style="list-style-type: none">a. Trinn, fag3) Har du utdanning eller kurs innen bruk av pedagogisk IKT?
F1: Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere av begrepet digital dømmekraft? F2: Hvilke oppfatninger har lærere om elevenes digitale dømmekraft?	<ol style="list-style-type: none">4) Hvordan forstår du begrepet digital dømmekraft?5) Hva tenker du det vil si å ha god digital dømmekraft?<ol style="list-style-type: none">a. Opplever du at dine elever har god digital dømmekraft?<ol style="list-style-type: none">i. Ja/nei. Kan du utdype hvorfor du tenker slik?ii. Mener du det er forskjell på jenters og gutters digitale dømmekraft?b. Mener du selv du har god digital dømmekraft?<ol style="list-style-type: none">i. Ja/nei. Kan du utdype hvorfor du tenker slik?
F3: Hvilke arbeidsmetoder tar lærere i bruk i undervisningen for å fremme digital dømmekraft?	<ol style="list-style-type: none">6) Hvordan gikk det med undervisningsopplegget du hadde om digital dømmekraft?<ol style="list-style-type: none">a. Hvordan arbeider elevene?b. Hva arbeider de med?c. Hva er din rolle i elevenes arbeid?d. Lærte du selv noe om digital dømmekraft?

	<p>Kontekstuelle rammer i klasserommet</p> <p>7) Hvor ofte tar du og elevene i bruk digitale verktøy i undervisningen?</p> <p>a. Hvilke opplevelser har du av det å bruke teknologi i undervisningen?</p> <p>b. Opplever du utenomfaglige bruk av teknologien i undervisningen?</p> <p>c. Hva opplever du elevene bruker sine digitale ferdigheter til?</p> <p>d. Opplever du digitale skiller i klasserommet?</p> <p>i. Hvordan arbeider skolen for å redusere dette?</p>
<p>F4: Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?</p>	<p>8) Hvordan legger skolen til rette for utvikling av digital dømmekraft for dere lærere?</p> <p>9) Kjenner du til begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK)?</p> <p>a. I hvilken sammenheng har du hørt eller arbeidet med begrepet?</p> <p>b. Ja, hva handler det om?</p> <p>10) Har skolen din en IKT-plan som du kjenner til?</p> <p>a. Hvordan bruker dere denne planen?</p>
<p>Fagfornyelsen, samfunnsfag og tverrfaglig tema: demokrati og medborgerskap.</p>	<p>I fagfornyelsen har samfunnsfag fått et ekstra ansvar for grunnleggende digitale ferdigheter.</p> <p>19) Hva tenker du om dette ansvaret?</p> <p>20) Hva tenker du er hovedmålet til samfunnsfag i fagfornyelsen?</p> <p>I tillegg innføres det også tre nye tverrfaglige områder, der ett av dem er demokrati og medborgerskap. Dette er områder som skal komme inn i alle fag.</p> <p>21) Hvilke kobling trekker du mellom dette (demokrati og medborgerskap) og det å inneha digital dømmekraft?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>22) Kan du oppsummere hva du legger i begrepet digital dømmekraft?</p> <p>23) Er det noe jeg burde spørre om, eller er det noe du mener er viktig som jeg ikke har spurt om?</p> <p>24) Er det greit om jeg tar kontakt med deg senere, om det trengs?</p>

Tusen takk for at du ville delta som informant!

Vedlegg 4 – Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata

 Høgskulen på Vestlandet	304P Oppbevaring av aktive forskningsdata på private enheter	
Retningslinjer for vern og utveksling av personopplysninger og helseforskningsdata		
Dokumenteier: Behandlingsansvarlig	Dokumentansvarlig: Prorektor for forskning	Behandlet F1 utvalg: 16.04.2020 Godkjent: 02.06.2020
Regulert av lovverk: Personopplysningsloven, forskningsetikkloven		
Gjelder for: Student, veileder, prosjektleder, dekan		Versjon: 2020.1

Formål

HVL har som behandlingsansvarlig ansvar for å føre protokoll over behandlingsaktiviteter som omfatter personopplysninger, for at data behandles og lagres forsvarlig, og kun er tilgjengelig i perioden som er nødvendig for formålet.

Private enheter kan brukes i studentoppgaver dersom forutsetningene under oppfylles.

I Forskningsprosjekter skal personopplysninger som en hovedregel lagres på Forskningsserveren. Unntak for forskning må klareres med fakultetsledelse og fagansvarlig for forskningsetikk og personvern i forskning ved HVL.

Forutsetning for bruk av private enheter i studentoppgaver:

- **Bruk av private enheter skal være avklart med veileder eller faglærer. Veileder eller faglærer må kjenne til forutsetningene under, og kunne gi veiledning om de enkelte punktene.**
- For studentprosjekter med lav personvernrisiko der det ikke skal innhentes særlige kategorier opplysninger¹, kan private enheter benyttes.
- Studentprosjekter kan ikke starte før det foreligger en vurdering fra NSD og eventuelt REK.
- Studenten må sørge for å ivareta informasjonssikkerheten i perioden hvor personopplysninger behandles. Det skal iverksettes tiltak for å ivareta konfidensialitet, dvs. forhindre at personopplysninger kommer på avveie gjennom for eksempel kryptering.
- Studenten må sørge for at prosjektdeltakers integritet må sikres ved at ikke uvedkommende har tilgang til de personopplysningene som behandles.
- Studenten må sikre at enhetene aldri forlates uten beskyttelse med passord.
- Studenten skal sørge for å ikke lagre personopplysninger i skyløsninger hvor det ikke er mulig å sikre hvem som har tilgang til dataene og ha kontroll over hvor servere befinner seg geografisk, eller på annen måte sprer disse opplysningene uten kontroll.
- Studenten skal sørge for sikkerhet rundt bruk av private lydopptakere. Lydopptak må krypteres etter opptak og ikke beholdes lenger enn nødvendig for transkribering. Lydopptak slettes senest ved prosjektslutt.
- Studenten skal sørge for at personopplysninger som har blitt samlet inn for behandling i masteroppgaver slettes eller anonymiseres når oppgaven er levert og funnet godkjent. Dette gjelder også lydopptak, videoer og bilder. Dette gjelder så lenge det ikke foreligger lovlig hjemmel for videre oppbevaring
- Studenten skal selv rapportere til NSD om at sletting/anonymisering er utført ved avslutning av prosjektet. Dette gjelder alle originaler og eventuelle kopier av personopplysningene. Veileder har ansvar for å kontrollere at studenten varsler om sletting/anonymisering til NSD ved prosjektslutt.

¹ opplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse, politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning, fagforeningsmedlemskap, genetiske opplysninger, biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere noen, helseopplysninger, om seksuelle forhold, seksuell legning, straffedommer og lovovertridelser (art. 9 og 10 i forordningen).

Bare elektronisk versjon er gyldig versjon

