



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:	Maren Elise Østebøvik Rossebø
Kandidatnr.:	206
HVL-id:	138501@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	38001
----------------------	-------

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

Digital dømmekraft i norskfaget

Digital ethics in the subject Norwegian

Gunvor Kallekødt Svendsen og

Maren Elise Østebøvik Rossebø

Master IKT i læring

Fakultet for lærerutdanning kultur og idrett

Veileder: Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Innleveringsdato: 15. juni 2021

Vi 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.

Innholdsfortegnelse

Forord	VI
Sammendrag	VII
Abstract.....	IX
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	2
1.2 Problemstilling	4
1.2.1 Forskningsspørsmål.....	4
1.3 Oppgavens oppbygning	5
1.4 Rollefordeling	6
1.5 Begrepsavklaring	7
1.5.1 Digital dømmekraft	7
1.5.2 Digital kompetanse / digitale ferdigheter	8
1.5.3 Digitale verktøy.....	9
1.5.4 Kompetanseutvikling	10
1.6 Litteraturgjennomgang.....	11
2.0 Teori.....	17
2.1 Læringsteoretisk perspektiv	17
2.1.1 John Dewey og den sosiokulturelle læringsteorien	17
2.1.2 Lev Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien	20
2.2 Digitale ferdigheter og digital dømmekraft	23

2.2.1 Iverksettelse av digital dømmekraft i norskfaget.....	28
2.3 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse.....	30
2.4 Digital teknologi i norske klasserom	34
2.5 Elevenes digitale hverdag	37
3.0 Metode	40
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	40
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	41
3.3 Intervjuguide	43
3.4 Utvalg.....	45
3.5 Gjennomføring.....	46
3.6 Transkribering.....	47
3.7 Kvalitet.....	48
3.7.1 Validitet.....	49
3.7.2 Reliabilitet.....	51
3.7.3 Generaliserbarhet	52
3.8 Etikk.....	53
3.9 Vurdering av metode.....	54
4.0 Presentasjon av data.....	57
4.1 Skolens digitale praksis.....	57
4.2 Lærerens digitale praksis	59
4.3 Digital dømmekraft i norskfaget.....	63

4.4 Elevenes digitale hverdag	66
5.0 Drøfting.....	71
5.1 Skolens digitale praksis.....	71
5.2 Lærerens digitale praksis	75
5.3 Digital dømmekraft i norskfaget.....	79
5.4 Elevenes digitale hverdag	82
6.0 Konklusjon og avsluttende ord	87
6.1 Hvordan lærere forstår begrepet digital dømmekraft i norskfaget.....	88
6.2 Hvordan lærere beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene.....	89
6.4 Sluttord.....	91
Litteraturliste.....	93
Figurliste	103
Figur 1	103
Figur 2.....	103
Figur 3	103
Figur 4.....	103
Figur 5.....	103
Figur 6.....	103
Figur 7.....	103
Figur 8.....	103
Figur 9.....	103

Figur 10.....	103
Vedlegg.....	104
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	104
Vedlegg 2: Intervjuguide	109
Vedlegg 3: Meldeskjema sendt til NSD.....	111
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	116

Forord

Etter seks år på Høgskulen på Vestlandet avslutter vi vår skolegang med en master i IKT for læring. Vår oppgaves fokus har vært læreres digitale kompetanse og digital dømmekraft i norskfaget. Det å skrive en oppgave på et slikt nivå er et omfattende og tidkrevende arbeid. Etter å ha fullført en fireårig lærerutdanning på Høgskulen på Vestlandet, var vi veldig i tvil om vi skulle gå rett videre med en masterstudie, eller vente noen år. Vi var begge klare for å ta fatt på arbeidslivet og få erfaring fra skolen. Likevel var lysten på å skrive master sterkt til stede, og vi er i dag glade for at vi begynte med en gang. Samtidig som vi har tatt masterstudiet, har vi arbeidet i skolen og sett hvor stor del av hverdagen digital kompetanse er. Arbeidet med masteroppgaven har derfor vært både lærerikt og nyttig, og vi tar med oss erfaringer og kunnskap videre i læreryrket.

For oss markerer denne innlevering siste del av en reise som startet for seks år siden. Vi får med dette muligheten til å avslutte skolegangen med et produkt vi er stolte av. Å være to på reisen har gjort at motbakker og utfordringer har vært lettere å møte og gå sammen. Samt at medgang har gitt dobbel lykke. Vi har gjennom prosessen vært gode på å motivere og oppmuntre hverandre for å komme i mål med oppgaven. Prosessen har blant annet bestått av husbygging, fødsel, nyfødttid, å starte i ny lærerjobb, og nå sitter vi her to gravide lærere som gleder seg til sommerferie.

Til tross for at disse to årene har gitt oss mindre tid med familie og venner, og utfordringer knyttet til økonomi, ser vi tilbake på årene som verdt tiden. For at skrivingen av masteroppgaven vår skulle være mulig å gjennomføre i en travel hverdag med familie og jobb, har vi vært avhengig av hjelp og støtte fra familiene våre. Vi vil rette en takk til våre samboere og foreldre som har støttet og heiet på oss hele veien. I tillegg vil vi takke våre informanter for at de ønsket å stille til intervju og dele sine erfaringer med oss. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. Til slutt vil vi takke vår dyktige veileder Ieva Kuginyte-Arlauskiene for alle gode råd og faglig veiledning underveis. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig for spørsmål og råd, og at du alltid har hatt troen på oss.

Gunvor Kallekodt Svendsen og Maren Elise Østebøvik Rossebø

Haugesund, 15. juni 2021

Sammendrag

I denne studien har vi hatt som formål å se på digital dømmekraft i norskfaget.

Problemstillingen for studien har vært: «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?». Videre er det formulert to forskningsspørsmål i tilknytning til problemstillingen. De er: «Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft i norskfaget?» og «Hvordan beskriver lærere sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene?». Vi brukte en kvalitativ forskningsmetode i form av fire semistrukturerte intervju for å forske på emnet. Da intervjuet vi fire lærere med ulik fartstid i skolen som underviser i norsk på ungdomstrinnet.

«Å utøve digital dømmekraft innebærer 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 og i sosiale medier.»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Skolen har en særskilt plikt for å gi opplæring i den digitale verden som stadig utvikles, ut ifra det nye kunnskapsløftet som Regjeringen presenterte i 2020, Fagfornyelsen. Her vektlegges digitale ferdigheter og digital dømmekraft i større grad enn før. Profesjonsfaglig digital kompetanse og digital dømmekraft blir derfor mer aktuelt etter hvert som tiden går. Skolens samfunnsmandat tilsier at vi skal utdanne og danne barn og unge til å være klare for livet etter endt utdanning. I den sammenheng påpeker NOU 2015: 8 at for å forstå ungdom må man følge med i den digitale utviklingen.

Våre funn viser at lærerne i vår studie ikke kjenner seg kompetente nok til å mestre digital dømmekraft, og dermed oppleves undervisningen krevende. Vi ser i vår forskning at det er flere negative enn positive erfaringer rundt det å utvikle digital dømmekraft i norskfaget. Lærerne benytter seg mye av ferdige digitale opplegg som omhandler kildekritikk, personvern, sosiale medier og falske nyheter. Digitale verktøy blir også brukt både i undervisningssammenheng og i kollegiesamarbeid. Dette gjenspeiler viktigheten av å utvikle digital dømmekraft både hos lærere og elever, noe som påpeker viktigheten av å ha tilgang til tidsriktige verktøy. Studien vår gir oss et innblikk i lærernes utviklingsarbeid med digital dømmekraft i norskfaget på ungdomsskolen. Vi så at lærerne innehar ulik kompetanse når det gjelder digital dømmekraft. Dette fører til at arbeidet med å utvikle digital dømmekraft skjer på ulike måter og i ulik hastighet. Lærerne i studien fremhever at de skulle ønske de fikk mer

tid til kompetanseheving, både i form av læringsnettverk, kurs og praktisk prøving.

Abstract

In this study, we have explored how digital ethics affects the subject Norwegian in the upper secondary school. The problem formulation we chose for this project was: «How do teachers in secondary school develop digital ethics in the subject Norwegian?». In connection to the problem formulation, we formulated two research questions. These are as follows: “How does teachers understand the term digital ethics in the subject Norwegian?” and “How does teachers describe their job with developing digital ethics within their students?”. This is a qualitative study where we interviewed four Norwegian-teachers with different experience from teaching in secondary school.

“Digital judgement means being able to use digital tools, media and resources in a responsible manner, and being aware of rules for protecting privacy and ethical use of the Internet.” (Norwegian Directorate for Education and Training, 2012, p. 12). It is the school’s duty to educate in the digital world, which is under constant construction, following the National Curriculum presented in 2020. In this new curriculum, digital skills and ethics are more weighted than before. Professional Digital Competence and digital ethics is therefore more relevant in this time. The school’s purpose is to educate and prepare the students for the life after their final exam. Therefore, the teachers must be up to date with the digital development to understand their students better (NOU 2015: 8).

The empirical findings of this study show that teachers do not feel competent to handle digital ethics. As a result, the teaching feels demanding. We can see that there are more negative experiences than positive experiences tied to developing digital ethics in the subject Norwegian. The teachers use a lot of resources that is already published about source criticism, privacy, social media and fake news. Digital tools are used both when teaching, during planning and working together with other teachers. As a consequence, it is important to have digital ethics both within students and within teachers. It is therefore important to have the right tools. The findings can contribute to an understanding of the teacher’s digital competence. We saw that working with developing digital ethics happens in different ways and in different speeds. Also, our teachers want more time to develop their own digital competence in different ways.

1.0 Innledning

Hver dag bruker vi en eller annen form for teknologi for å underholde oss på, lære eller kommunisere med andre. Med andre ord blir vi påvirket av teknologi daglig og gjerne i flere former hver eneste dag. Denne prosessen utfordrer skolesystemet hele tiden og gjør lærerens rolle både enklere og vanskeligere på samme tid (Kelentric, Helland og Arstorp, 2017, s. 4). Skolens samfunnsmandat er å utdanne og danne barn og unge slik at de klarer å håndtere det livet har å by på etter endt utdanning. Da samfunnet hele tiden endres og ny kunnskap og teknologi blir tilført, må også skolen følge etter og tilpasses deretter. NOU 2015: 8 påpeker at for at man skal kunne forstå ungdom må man følge med i den digitale utviklingen. På den måten vil man kunne utnytte elevenes interesse da man møter dem der de er (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 40).

I 2020 kom derfor regjeringen med et nytt og forbedret kunnskapsløfte, Fagfornyelsen, som gir lærerne nye og forbedrede læringsmål å arbeide ut ifra. I denne vektlegges det at skolen har en særskilt plikt for god opplæring i den digitale verden. Sammenlignet med andre land har Norge lyktes godt med digitalisering og skolens plikt forsterkes dermed. I Monitor 2019 kommer det frem at flere lærere bruker digitalt utstyr i undervisningen sin nå enn før. Rapporten viser at det er en stor økning i de lærerne som bruker digitalt utstyr i undervisningen, fra 13,5% i 2016, til 36,7% i 2019 (Fjørtoft, Thun og Buvik, 2019, s. 60). Denne forskningen peker på en stor utvikling og det er dermed spennende å se på hvordan lærere utvikler digital kompetanse. I fagfornyelsen legges det vekt på at elevene skal bli mer reflekterende, skapende, kritiske, utforskende og kreative. Dybdeløring og et større handlingsrom for lærerne har fått mer fokus i denne kompetansepakken. I tillegg har digitale ferdigheter fått en betydelig større plass i de nye læreplanene. Blant annet har ferdigheter som digital dømmekraft, kritisk tenkning, kildekritikk, digital sikkerhet og digital skaperkraft blitt spesifisert. Dette er ferdigheter som er avgjørende for at alle elever skal ha de samme mulighetene til å skape sin egen fremtid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når vi snakker om digital kompetanse i et framtidsperspektiv, trengs det flere ferdigheter og kompetanser.

I Monitor 2019 sier lærere at de i dag bruker mer og mer digitalt utstyr i sin undervisning. Funn viser til at en av de mest avgjørende faktorene lærerne går etter når de velger digitalt utstyr er didaktiske vurderinger av utstyret og tilgangen på utstyr. Her svarer lærerne henholdsvis 84% og 81,6% at dette er i stor eller svært stor grad deres avgjørende faktor. Videre er det 79% av lærerne som i stor eller svært stor grad sier at egen kompetanse er avgjørende for bruk av digitalt utstyr i undervisningen. Disse tallene fra Monitor rapporten viser til at tallene har økt fra 2016 til 2019 (Fjørtoft, et. al., 2019, s. 60). Med andre ord ser vi at den profesjonsfaglige digitale kompetansen og digital dømmekraft blir mer aktuelt etter hvert som tiden går og vi ønsket derfor å sette lys på dette i vår masteroppgave.

1.1 Bakgrunn for studien

Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen og Vik påpeker at ferdig utdanna lærere ønsker seg mer opplæring i digital kompetanse og dømmekraft. Dette kommer frem i flere undersøkelser gjort av Utdanningsdirektoratet (2020, s. 16). Som lærer kan man tenke at man må forholde seg til flere ulike verdener samtidig, skolen, hjemmet og internett. På bakgrunn av dette kjenner flere lærere på en usikkerhet i møte med digital kompetanse og ønsker et høyere fokus på nettopp dette (Bergsjø et.al, 2020, s. 17). Opplæring i skolen blir til stadighet utsatt for mange justeringer og revideringer, den siste i 2020. Da justerte regjeringen kompetansemålene for norsk skole slik at elevene skal være rustet for arbeids- og samfunnslivet når de er ferdige med skolegangen sin. Kompetansemålene som ble presentert har et større fokus på digitale ferdigheter enn tidligere. De digitale ferdighetene ble i denne fornyelsen implementert som spesifikke kompetansemål i flere av skolens fag. I tillegg kommer de digitale ferdighetene til uttrykk i den generelle delen i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Opplæringslova stadfester at opplæringen i norsk skole skal åpne dører mot verden og fremtiden i samhandling med hjemmet. Videre skal elever i løpet av sin skolegang utvikle kunnskap, egenskaper og holdninger slik at de kan mestre sine egne liv og slik at de kan delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Videre påpeker opplæringslova at elevene skal lære seg å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998, §1-1). Hva som er etisk og riktig oppførsel både i den fysiske og den digitale verden, er ikke opp til hver enkelt, men bestemmes av samfunnets etiske standarder. På denne måten kan vi si at digital dømmekraft er en gjenspeiling av de samfunnsmessige etiske standardene, som også ivaretar norske lover og regler (Bergsjø et.al, 2020, s. 24). Igjen, kommer det til uttrykk at lærere sitter med et stort ansvar overfor elevene og deres utdanning og oppdragelse når det kommer til digital

kompetanse. Derfor kreves det også at lærere innehar gode og kritiske holdninger og verdier til den digitale verden.

Kunnskapsløftet legger til grunn fem grunnleggende ferdigheter som er en del av den helhetlige kompetansen i fagene. Ferdighetene er også nødvendige redskaper for utvikling og læring. Videre vil disse ferdighetene være av betydning for utviklingen til elevens identitet og sosiale relasjoner. I tillegg skal ferdighetene forberede elevene på å delta i utdanning og senere arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017). Av disse fem ferdighetene ønsker vi å se nærmere på den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter.

Utdanningsdirektoratet presenterer digitale ferdigheter som det å hente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser og kommunisere og samhandle med andre i den digitale verden. Da ser vi også på hvordan elevene på best mulig måte kan bruke de digitale ressursene hensiktsmessig og forsvarlig. Med dette som bakteppe skal elevene kunne utvikle sin egen digitale dømmekraft og utvikle gode strategier for nettbruk. Med andre ord skal de digitale ferdighetene bidra til at elevene etter endt skolegang skal kunne bidra aktivt i arbeidslivet og samfunnet, til tross for at dette er i stadig endring (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Da vi begge selv har utdanning i og underviser i norskfaget, ønsket vi å se nærmere på digital dømmekraft i norskfaget. På denne måten ønsker vi å oppnå en dypere og bredere innsikt i erfaringer med å utvikle digital dømmekraft, som vi selv kan dra nytte av i egen lærerhverdag. Den overordnede delen av norskfaget presiserer hvordan de grunnleggende ferdighetene skal utvikles hos elevene. Blant annet innebærer dette å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Videre handler de digitale ferdighetene i norskfaget om å utvikle en kritisk og etisk bevissthet rundt hvordan man fremstiller både seg selv og andre i den digitale verden. For elevene handler utviklingen om å vise at de gjennom hele utdanningsforløpet kan vise til en større grad av dømmekraft og selvstendighet i valgene de tar knyttet til kritisk tenking og bruk av kilder de finner på nett (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Bakgrunnen vår for valg av emne til masteroppgaven knyttes derfor opp mot lærerens og skolens ansvar for å danne og utdanne elevene innenfor den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter. Vi mener dette er et viktig emne å være forberedt på når man en dag skal ut i arbeidslivet og samfunnet. Som lærere ønsker vi derfor å innhente erfaringer fra andre i

samme situasjon og for å se på hvordan lærere løser sin plikt og sitt ansvar om å utdanne elever i digitale ferdigheter.

1.2 Problemstilling

I denne komplekse digitale verdenen kommer det klart frem at barn og unge trenger opplæring og veiledning i hvordan de skal håndtere de digitale mediene og verktøyene, samt ha en bevissthet rundt egen rolle på nett. Barn og unges mangel på erfaringer i denne verdenen gjør at lærere har et ekstra ansvar rundt det å lære dem å ta riktige og kloke valg basert på egne meninger og erfaringer. Denne oppgaven er krevende og det forventes at lærerne må ha kompetanse i de tekniske, sosiale og juridiske sidene ved ferdsel i den digitale sfæren. Dermed påpeker Engen, Giæver og Mifsud at lærerutdanningene er nødt til å ta grep om de skal sikre at sine studenter har nok kunnskap og didaktiske ferdigheter til å undervise i digital dømmekraft i skolen (Engen, Giæver og Mifsud, 2017, s. 23-24).

I vår masteroppgave vil vi se nærmere på hvordan norsklærere i ungdomsskolen utvikler digital dømmekraft. Med dette ønsket vi å utforske både positive og utfordrende erfaringer lærere har gjort seg rundt dette emne, og hvordan de bruker erfaringene i skolehverdagen sin. Denne problemstillingen gir oss også rom for å se etter muligheter og begrensninger som finnes i undervisning om digital dømmekraft. Til masteroppgaven har vi derfor utformet en problemstilling som lyder slik:

«Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?»

1.2.1 Forskningsspørsmål

Hensikten med studien vår er å få et bedre innblikk i en norsklærers skolehverdag, nærmere bestemt hvordan digital dømmekraft kommer til syne i undervisningen og i klasserommet generelt. Vi ønsker å se på hvordan lærere legger til rette for denne type undervisning, hvilke digitale verktøy de benytter seg av og på hvilken måte de kjenner seg kompetente til å undervise om dette emnet.

I tilknytning til problemstillingen vår har vi også utformet noen forskningsspørsmål som har hjulpet oss med å fokusere studien og vise vei for hvordan vi skal utføre dette (Krumsvik,

2019 s. 80). Forskningsspørsmålene lyder derfor som følger:

1. Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft i norskfaget?
2. Hvordan beskriver lærere sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene?

Det første forskningsspørsmålet gir oss innsikt i hvordan lærerne vi har intervjuet forstår begrepet digital dømmekraft og hvordan de knytter dette til norskfaget. Da dette er en sentral del av problemstillingen vår, er det viktig at vi holder oss innenfor samme forståelse av begrepet. Forskningsspørsmål to er ment for å gi oss svar på hvilke tiltak lærere gjør i sin undervisning for å utvikle digital dømmekraft hos elevene sine. Dette belyser lærernes praksis i norskfaget og viser til hvilke erfaringer lærerne har gjort seg. I tillegg vil forskningsspørsmålet gi oss svar på skolens digitale praksis, ettersom det er skolen som setter de fysiske rammene for hvordan lærerne kan utføre sin jobb med å utvikle digital dømmekraft.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består i hovedtrekk av fire deler. Vi vil starte med å presentere teorien vi har brukt som grunnlag for problemstillingen og forskningen. Dette kapittelet har vi delt inn i fire hoveddeler: Digitale ferdigheter og digital dømmekraft, Lærers profesjonsfaglige digitale kompetanse, Digital teknologi i norske klasserom og Den digitale eleven. I tillegg til å presentere teori på disse områdene, vil vi legge grunnlaget for oppgaven ved å gå inn i den sosiokulturelle læringsteorien med Dewey og Vygotskij som hovedteoretikere. Samlet sett er dette teori som vil belyse vår problemstilling og gi en bredere forståelse for forskningsprosjektet vårt.

Etter teorikapittelet vil vi gå nærmere inn på de metodiske tilnærmingene vi har gjort i forbindelse med studien vår. Vi vil presentere og argumentere for oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv, valg av metode, samt valg av informanter, arbeid med intervjuguide og en oppsummering av hvordan intervjuprosessen har foregått. I dette kapittelet vil vi også se på oppgavens reliabilitet og validitet. Vi vil også utdype de etiske valgene vi har måttet ta underveis i prosessen.

I kapittel fire vil vi presentere datamaterialet som er samlet inn under undersøkelsene. Kapittelet bygger på intervjuguiden og vil bli presentert slik emnene kommer til uttrykk i

denne. Avslutningsvis i kapittelet vil vi oppsummere de funnene vi anser som mest sentrale.

Etter at innsamlet datamateriale er presentert i kapittel fire vil vi gå i gang med å drøfte disse i kapittel fem. Dataene drøfter vi i lys av det teoretiske perspektivet i oppgaven. Videre vil våre refleksjoner og tolkninger trekkes inn for å vise til problemstillingen.

I det siste kapittelet i oppgaven vil vi trekke sammen trådene og sammenfatte funnene som er gjort i studien. I tillegg vil vi konkludere med et svar på problemstillingen vår og sette et punktum for vår undersøkelse.

1.4 Rollefordeling

Da vi er to forskere på dette prosjektet, vil det være nødvendig å vise til hvilken rollefordeling vi har hatt gjennom prosessen. Vi har tidligere arbeidet sammen under studiene og har dermed erfaring fra tidligere lignende prosesser. Fra starten av arbeidet med denne masteroppgaven har kommunikasjon vært et sentralt og vesentlig element. Vi har dermed tydelig kunnet kommunisere hvem som gjør hva og ikke minst hvilke forventninger vi har hatt til hverandre og til resultatet. Prosessen med å fordele roller i arbeidet har falt naturlig da vi er kjente med hverandres styrker og svakheter i studiesammenheng.

Rent praktisk har vi fordelt arbeidet mellom oss så rettferdig som mulig. Skrivning av teori har vi for det meste gjort sammen og heller fordelt hvilke emner vi har satt oss inn i. På den måten har vi kunnet lære til hverandre underveis og dermed også fått en større forståelse for emnet selv. Så har vi blitt enige om hvilke deler vi skal skrive om og i hvilken rekkefølge.

Under intervjuene var vi begge til stede under alle intervjuene. Der fordelte vi oss slik at den ene hadde hovedansvar for å intervjuer, mens den andre var mer fokusert på å skrive notater og det praktiske rundt gjennomføringen. Derimot må det sies at begge stilte oppfølgingsspørsmål ved behov. Transkriberingen av intervjuene fordelte vi mellom oss slik at vi transkriberte to intervjuer hver. Alle intervjuene våre var omtrent like lange.

Det kan være en ulempe å være to forskere dersom man er to sterke meninger som oppfatter funnene ulikt ettersom man da alltid må argumentere sitt syn før man kan konkludere. En annen ulempe kan være at man blir påvirket av den andre. Vi har forsøkt å løse dette med å

dele på arbeidsmengden. Da vi arbeidet med kapittel 4 Presentasjon av data, arbeidet vi med to intervjuer hver og fant funn. Deretter presenterte vi dette for hverandre og sammenlignet til slutt alle intervjuene for å sammenfatte hvilke funn som gikk igjen til drøftingskapittelet.

Selve skrivingen av oppgaven har vi fordelt mellom oss, og deretter byttet kapitler for å lese gjennom. På den måten har vi sikret at begge to har vært en del av alle prosessene. Et kjent uttrykk er at jo flere kokker, jo mer søl, men i vårt tilfelle vil vi hevde at dette ikke er gjeldende. Dette mener vi fordi det ikke fører til en ustrukturert oppgave, men at oppgaven er mer gjennomtenkt siden vi har vært to om å analysere, tolke og konkludere.

Vi ser på det som en styrke å være to når vi har arbeidet med masteren da vi alltid kan diskutere med hverandre eller spørre om det noe vi lurer på. I tillegg har vi kunnet dobbeltsjekke hverandres arbeid og kvalitetssikre det vi leverer inn. En annen fordel med at vi har forsket sammen, er at vi er trygge på hverandre og kjenner hverandres arbeidsmåter. Vi har ikke vært redde for å stille kritiske spørsmål til hverandre og dermed oppnå at vi må forklare dypere dersom vi ikke forstår hverandre. Igjen fører dette til en større forståelse for emnet og problemstillingen.

1.5 Begrepsavklaring

I vår masteroppgave er det fire sentrale begrep vi innledningsvis ønsker å definere vår forståelse av før vi går nærmere inn på teori og drøfting av vår og tidligere forskning. Vi tenker det er vesentlig å definere begrepene digital dømmekraft, digital kompetanse, digitale verktøy og kompetanseutvikling. Vi vil støtte oss til ulike teoretiske definisjoner i tillegg til å angi hvordan vi tolker og bruker begrepet i denne oppgaven.

1.5.1 Digital dømmekraft

Digital dømmekraft er et begrep vi finner innenfor de digitale ferdighetene.

Utdanningsdirektoratet har fem ulike ferdighetsområder innenfor digitale ferdigheter. Blant disse finner vi ferdighetsområdet «å utøve digital dømmekraft». Dette definerer

Utdanningsdirektoratet slik: «Å utøve digital dømmekraft innebærer 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 og i

sosiale medier.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Engen, Giæver og Mifsud forstår begrepet som det å kunne bruke digitale verktøy, ressurser og medier på en ordentlig måte, i tillegg til å overholde regler om personvern, og hvordan opptre etisk på nett (2017, s. 16-17). En annen fremstilling av digital dømmekraft er at det er et «samlebegrep for etiske, moralske og juridiske rammer for bruk av digitale verktøy og tjenester i skolen.» (Giæver, Mifsud og Gjølstad, 2017, s. 104). Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen og Vik viser til at dømmekraft kan defineres 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. Men så enkelt er det jo ikke, for digitale media er et komplekst fenomen og vi mennesker kan også vurdere «smart og godt» litt ulikt uten at det er feil (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen og Vik, 2020, s. 24)

Vi velger på bakgrunn av dette å tolke begrepet digital dømmekraft som hvordan man skal opptre forsvarlig og ansvarsbevisst ovenfor andre og seg selv på nett og i sosiale medier.

1.5.2 Digital kompetanse / digitale ferdigheter

Giæver, Johannesen og Øgrim sier at digital kompetanse, som henger sammen med digital literacy, er enkelt sagt ferdigheter i å bruke digitale verktøy. Videre diskuteres det at digital kompetanse ikke begrenses til de fysiske verktøyene, men omhandler også å ha evne til å evaluere og bruke informasjonen kritisk. Samtidig er man nødt til å ha en forståelse for hvordan teknologien og den teknologiske utviklingen påvirker et samfunnsmessig, politisk og økonomisk perspektiv (2014, s. 11). Erstad definerer digital kompetanse som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (2005, s. 133).

Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim definerer digital kompetanse slik:

I dag brukes digital i dagligtale om alt som har med datamaskiner og digitale verktøy å

gjøre. Kompetanse er vanskeligere å definere. Det kan omfatte kunnskap, innsikt og forståelse og knyttes også til ferdighetsbegrepet og evnen til å utføre arbeid.

Kompetanse omfatter både evnen til å motta og forstå og evnen til å uttrykke seg og produsere (2017, s. 11-12).

Videre trekker Bjarnø, et. al. frem at digital kompetanse må defineres ut ifra ulike faktorer som for eksempel tid, sted, omgivelser, alder og bruksområde. Digital kompetanse for en elev i grunnskolen vil omfatte å kunne bruke digitale verktøy i konkrete læringssituasjoner. Det blir lærerens oppgave å legge til rette på en didaktisk god måte for eleven. På denne måten lærer elevene hvilke verktøy som er nytteverdige i de ulike situasjonene. Lærerne må med andre ord kunne mestre de samme verktøyene konstruktivt og kritisk for å vise elevene og selv være gode rollemodeller (2017, s. 12).

I arbeidet med å gi elevene digital kompetanse kom Utdanningsdirektoratet i 2012 med et nytt rammeverk for grunnleggende ferdigheter. En av de fem grunnleggende ferdighetene er digitale ferdigheter. «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.» Disse ferdighetene vil også ligge til grunn for at elevene kan lære mer og kunne delta i samfunnet og arbeidslivet til tross for den stadige endringen (Utdanningsdirektoratet, 2017. s. 3).

I begrepet digital kompetanse / digitale ferdigheter legger vi å ha innsikt i ulike digitale verktøy og kunne vite når man skal bruke disse, samt bruke disse på en hensiktsmessig måte. I forbindelse med lærerne vil vi også bruke begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse sammen med digital kompetanse / digitale ferdigheter. Under diskusjon rundt elevene vil begrepet digitale ferdigheter brukes mest. Da tenker vi også på de grunnleggende ferdighetene som ligger til grunn for læreplanene.

1.5.3 Digitale verktøy

For å kunne tilegne seg ny kunnskap trenger vi fagstoff. I dag henter vi mer og mer av dette

fra nettet. Michaelsen hevder at alle lærere en eller annen gang har gitt elevene sine i oppgave å innhente informasjon fra internett. Derfor er det viktig at elevene både har kjennskap til de digitale verktøyene og at de innehar den digitale kompetansen som er nødvendig (2019, s. 25).

«Digitale ferdigheter utvikles gjennom å bruke digitale ressurser. Det innebærer å benytte digitale ressurser til å tilegne seg faglig kunnskap og til å uttrykke egen kompetanse. I dette ligger det også en økende grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Også her ser vi at de digitale verktøyene eller ressursene er en nødvendighet for å kunne utvikle digital dømmekraft og digital kompetanse.

Den digitale verden utvikler seg for hver dag som går, og det kommer nye verktøy hele tiden. «Digitale medier inkluderer ny teknologi, både hardware og software, fra datamaskiner, nettbrett og smarttelefoner til nettverkstjenester og andre kommunikasjonsteknologier» (Bergsjø, et. al., 2020, s. 24)

Ut ifra dette velger vi å tolke digitale verktøy som ressursene lærerne og elevene bruker og har tilgjengelig i hverdagen. Eksempler på dette kan være interaktive tavler, som SmartBoard, datamaskiner, digitale lærebøker og ulike programmer på datamaskinen og nett. Slike programmer kan være retteprogram, oversettelsesprogram og ordbok. I tillegg tenker vi på ulike funksjoner som finnes i programmene elevene har tilgjengelig, som vi mener det er vesentlig at elevene har kompetanse om.

1.5.4 Kompetanseutvikling

Læreryrket er ikke beskyttet når det kommer til den raske utviklingen i samfunnet som preges av digitale nyvinninger. For å lykkes i et samfunn trenger man et sett med kompetanser. I 2007 kom begrepet «21st century skills» som skal forklare disse kompetansene som er nødvendige. Skolens oppgave blir dermed ikke bare å lære elevene relevant kompetanse, men også gi elevene kompetanse i å kunne tenke kritisk, digital kompetanse, ferdigheter i kommunikasjon, samarbeid og kreativitet. I Norge finner vi ideen om disse kompetansene gjennom «Framtidens skole», en offentlig utredning gjort i 2015. Her trekkes det frem fire kompetanseområder. Disse er fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å utforske og kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta. Kompetansene har til felles at de fokuserer på dybdelæring, kritisk refleksjon og samarbeid. Dette står sentralt sammen med

ferdigheter i bruk av digitale verktøy (Bjarnø, et. al., 2017, s. 11).

Meld. St. 21 viser til at «Kompetanseutvikling er et av de viktigste virkemidlene staten har for å støtte opp under arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen. Det er også et viktig virkemiddel for at lærerprofesjonen skal kunne utøve profesjonelt skjønn og utvikle profesjonen videre.» (2017, s. 84).

Vi tolker begrepet kompetanseutvikling som det å hele tiden være opptatt av å være oppdatert på sitt felt. I denne oppgaven tenker vi da på dette med digitale verktøy og digitale ferdigheter. Vi ser på kompetanseutvikling blant lærere og hvem som har ansvar for at denne utviklingen skal finne sted.

1.6 Litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgangen som blir presentert i dette delkapittelet baserer seg på et litteratursøk som ble gjennomført våren 2020. Under denne prosessen gikk vi gjennom vitenskapelige artikler som omhandlet digital dømmekraft og digital kompetanse. Før vi gikk i gang med forskningen vår gikk vi gjennom tidligere forskning på området ved å gjøre et litteratursøk. For å kunne gjøre dette måtte vi vite mer nøyaktig hva vi ønsket å forske på. Vi brukte problemstillingen vår «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?» for å finne søkeord vi kunne bruke i litteratursøket. Vi prøvde først med noen enkle søkeord som «digital dømmekraft», «digital danning», «digitale ferdigheter» og «digitale verktøy». Etter hvert prøvde vi også med fulle setninger i søkefeltet for å se hva som ga best resultat. Resultatene varierte ut ifra de ulike databasene vi brukte. I første omgang brukte vi Google som søkemotor for å få en bred oversikt over temaet. Deretter tok vi med oss nøkkelord fra søkene inn i andre søkemotorer som Idunn, Google Scholar og Oria. I begynnelsen søkte vi på «digital dømmekraft» og «personvern», men så at dette ga resultater som ikke var i skolesammenheng. Vi ble derfor nødt til å presisere søket enda mer. Søkeordene vi da brukte var «digital dømmekraft i skolen», «digitale verktøy til undervisning» og «personvern i skolen». Vi så også at i Google Scholar var det nyttig å søke på engelsk. Da fikk vi flere treff som var rettet mot vår forskning. Da brukte vi søkeord som «cyber ethics», «digital literacy» og «digital responsibilities». Dette ga oss en mer internasjonal forståelse og oversikt over emnet.

Når vi gjorde litteratursøket, fikk vi ofte treff på artikler og dokument som var store og omfattende. Det ville krevd mye arbeid og tid å undersøke alle disse. Derfor benyttet vi oss av søkefunksjonen på datamaskinen for å finne igjen søkeordene våre i treffene. På denne måten kunne vi få bekreftet eller avkreftet raskt om kilden ga oss innblikket vi ønsket for vår forskning. Vi har i hovedsak avgrenset søkene våre innenfor de siste ti årene. Likevel har vi valgt å ta med noen av de litt eldre kildene ettersom disse sier noe om den digitale utviklingen gjennom årene. Selv om det har skjedd mye de siste fem årene, har vi vurdert kildene ut ifra det vi ser fortsatt er gjeldende i dagens skole.

Tema	Inkludert	Ekskludert
Database	Oria, Idunn, Google Scholar.	Databaser som ikke gir oss pedagogisk forankret innhold, kilder som er usikre.
Tid	Forskningen om digital dømmekraft vil være fra en tiårsperiode (ca. 2011 – 2021). Eldre kilder kan forekomme når vi søker etter den digitale utviklingen.	Kilder før 2010 som sier noe om digital dømmekraft, ettersom den digitale utviklingen har vært stor de siste årene.
Fokus	Digital dømmekraft i ungdomsskolen. Først og fremst blant lærere.	Ikke fokusert på elevperspektivet.
Type aktivitet	Forskningsartikler, litteratur hentet fra bibliotekets søkemotorer, doktorgrader, bøker, rapporter, politiske dokument og nasjonale	Bacheloroppgaver, leserinnlegg, masteroppgaver og ikke skolerelaterte dokument.

	retningslinjer.	
Språk	Norsk, svensk, dansk og engelsk.	Ekskluderer språk som ikke er engelske eller skandinaviske.
Søkeord	Digital dømmekraft, digital danning, digital kompetanse, IKT i klasserommet, online-generasjonen, profesjonsfaglig digital kompetanse, digitale ferdigheter, fagfornyelsen, digital responsibilities, cyber ethics, digital literacy.	
Metode	Kvalitativ forskning (intervju).	Observasjonsforskning, aksjonsforskning.

Figur 1. Tabell som viser litteraturavgrensning.

Ved å sortere litteratursøket i en tabell med kolonner merket inkludert og ekskludert, ble det mer oversiktlig og klart for oss hva vi ville ha med i videre arbeid og hva vi ikke ønsket å se nærmere på. Videre i kapittelet vil vi se nærmere på hovedfunnene vi gjorde under litteratursøket. Vi vil knytte disse opp mot vår problemstilling og hvorfor vi mener disse funnene er relevante for vår forskning.

Giæver, Mifsud og Gjølstad har i sitt arbeid med digital dømmekraft gjort en studie med fem lærere hvor de spør om lærerens oppfatning av digital dømmekraft i skolen og på hvilken måte de arbeider med dette i klasserommet. Denne studien ble gjennomført i 2015 som en kvalitativ studie. Deres funn viser til at lærerne trekker frem momenter som kildekritikk, digital mobbing og nettvett. Tre av respondentene viser ekstra til kildekritikk, der to av disse underviser i norsk og samfunnsfag som har kildekritikk som et eget kompetansemål innenfor fagene (2017, s. 109-111).

I en internasjonal undersøkelse, ICILS-undersøkelsen, er det sammenfattet en rapport som viser at norske lærere ikke er på et tilfredsstillende nivå sammenlignet med andre land når det gjelder å ta i bruk digitale læremidler og verktøy. Rapporten konkluderer med at den profesjonsfaglige digitale kompetansen i lærerutdanningen er gjennomgående svak. Bakgrunnen for konklusjonen viser til store mangler og et stort sprik mellom utstyr brukt i

skolen og kompetansen lærerutdanningen gir (Meld. St. 27, 2016, s. 138).

Som lærer i norsk skole forventes det at man opprettholder en høy kompetanse innenfor IKT-området. IKT blir mer og mer integrert i alt vi gjør og letter også en del arbeidsoppgaver. Digitaliseringen både skaper og fjerner nye arbeidsplasser, men i skolesammenheng snakker vi mer om automatisering og hjelp framfor at folk mister jobben. Digitaliseringen vil på mange måter være med på å definere hva vi lærer og hvordan skolen skal være. I tillegg får lærere tilgang til en større mengde ressurser og må med dette også være bevisste på utfordringer og muligheter dette gir (Fuglseth, 2018, s. 9).

Den store teknologiske omveltningen i samfunnet har endret flere områder innenfor skolesektoren. Blant annet er premisser for skriving, regning, lesing og muntlige uttrykksformer endret og blitt mer og mer digitale. Dette gir muligheter vi ikke har hatt før, men stiller også et høyere krav til digital dannelse, dømmekraft og kritisk tenkning (Meld. St. 27, 2016, s. 136). Under planleggingen av fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020, ble det dannet et utvalg, Ludvigsen-utvalget. Disse har drøftet hvordan digitale ferdigheter kommer til uttrykk i læreplanene og hva som bør endres i den nye versjonen. Deres konklusjon fremhever at den digitale kompetansen må komme til uttrykk i alle fag og at digital kompetanse skal være en del av det faglige innholdet i opplæringen (Meld. St. 27, 2016, s.137). Ludvigsen-utvalget påpeker at elever i norsk skole må utarbeide en digital kompetanse i løpet av skolegangen slik at de kan være deltagere i ulike situasjoner og sammenhenger hvor læring og utdanning skjer. Samt kunne være deltagere i et moderne arbeids- og samfunnsliv i utvikling (Meld. St. 27, 2016, s. 137).

For å sikre høy kompetanse blant lærere har regjeringen laget en strategi for lærerutdanningene som strekker seg frem til 2025. Lærerutdanningene har som mål å utdanne profesjonsutøvere og studenter i denne utdanningen er derfor avhengig av solid, forskningsbasert kompetanse, samt et godt faglig samarbeid for å kunne ta gode valg i ulike situasjoner i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I strategien regjeringen legger fram er det framsatt fire hovedmål. Innenfor disse spesifiseres det at lærerutdanningene skal fokusere på å styrke profesjonsfaglig digital kompetanse blant studenter og lærere, samt øke internasjonalisering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). I tillegg til å sikre høy kvalitet og kompetanse i lærerutdanningene har også regjeringen kommet med et rammeverk for læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse. Dette rammeverket omhandler hvilken kompetanse

lærere skal ha og tilegne seg etter fullført utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018).

I takt med muligheter digitaliseringen i skolen gir oss, må vi også huske på hvilke spor vi etterlater oss på nett. Den digitale dømmekraften må hele tiden være til stede både hos lærere og elever for å ivareta alles personvern. Da skoler over hele landet bruker enten nettbrett eller pc i skoletiden vil det føre til at elevene også bruker dette mer og mer utenfor skoletiden. Dette er med på å forme elevenes framtidige digitale bruk. Det er derfor først og fremst viktig at skoleledere legger til rette for god infrastruktur slik at lærere og elever kan være trygge på at personopplysninger er godt ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

Datatilsynet gjennomførte i 2018 en årsrapport kalt *Årsrapport fra 2018: Tall og tendenser fra Datatilsynets virksomhet*. I denne kommer det frem at barn og unges liv og hverdag, samt deres personopplysninger, blir lagret og oppbevart på læringsplattformer. Datatilsynet stiller spørsmål til hvordan barn og unge skal kunne starte med blanke ark når hele livet deres ligger ute. Her påpeker de viktigheten av personvernet til barna. Årsrapporten legger frem at det i 2018 var rekordhøyt antall saker med varsler om brudd på personvernssikkerheten. Dette mener Datatilsynet handler om samfunnets økte oppmerksomhet rundt personopplysningssikkerheten, og barnas egne valg og muligheter senere i livet. Utviklingshastigheten med de digitale verktøyene er høy og da er det interessant å bite seg merke i at Opplæringslova ikke klarer å holde samme tempo. Derfor reflekterer Datatilsynet over at regelverket i skolen ikke klarer å holde følge med den digitale hverdagen (Datatilsynet, 2019, s. 55).

Digital dømmekraft er et av de elementene som offentlige dokumenter mener må styrkes blant de unge. Ettersom regjeringen er opptatt av at barn og unge skal oppleve internett som en trygg plass, er arbeidet med digital dømmekraft nødt for å styrkes for barn, unge og foreldre. Regjeringens mål er at norsk skole skal være i toppen når det gjelder bruk av IKT i undervisningen og læring. Det vektlegges at viktigheten av at lærerne selv er kompetente med digitale verktøy for å kunne undervise i og med IKT (Meld. St. 17, 2007, s. 57).

Denne litteraturgjennomgangen viser til aktualiteten rundt vår problemstilling og er med på å underbygge senere forskning i masteroppgaven vår. Et av hovedfunnene fra litteratursøket viser at utviklingshastigheten til samfunnet er stor når det gjelder digitalisering. Det påpekes i sammenheng med dette at Opplæringslova og regelverket i skolen ikke klarer å holde følge.

Videre funn viser viktigheten av at digital dømmekraft og personvern er til stede hos lærerne og elevene da elevene tilbringer mye tid på internett også utenfor skolen. Her må skolen legge til rette for å undervise om konsekvenser, samt overholde personvernreglene selv. Samtidig setter Regjeringen som mål at norsk skole skal ligge i det øvre sjiktet når det gjelder IKT i undervisning og læring. Dette henger sammen med et annet funn som viser at Norge ligger under når det gjelder å ta i bruk digitale læremidler og verktøy. Disse litteraturfunnene henger sammen med vår oppgave fordi de tar for seg viktigheten av digital dømmekraft i skolen, og den teknologiske utviklingen i samfunnet.

Videre funn fra litteratursøket viser til ansvaret hos lærerutdanningene og deres ansvar for å undervise om profesjonsfaglig digitale kompetanse. Denne er det forsket på i flere omganger og viser seg å være svak. Med den store teknologiske omveltningen i samfunnet blir skolen endret, og dette gir muligheter. I tillegg fører det med seg krav om høyere digital kompetanse. Dette er derfor kommet mer og mer inn i læreplanene i skolen. Det kommer også frem at lærerens oppfatning av digital dømmekraft begrenser seg til kildekritikk, digital mobbing og nettvett. I vår oppgave ser vi nærmere på hvordan lærere forstår begrepet digital dømmekraft da litteratursøket viser at begrepet er nytt og aktuelt for nåtiden og fremtiden.

2.0 Teori

Teoridelen i vår masteroppgave har vi valgt å dele inn i fire hoveddeler. Disse handler om digitale ferdigheter og digital dømmekraft, lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, digital teknologi i norske klasserom og den digitale eleven. Under dette kapittelet vil vi også drøfte ulike begreper vi definerte i kapittel 1.5 Begrepsavklaring.

2.1 Læringsteoretisk perspektiv

I denne delen av teorikapittelet vårt vil vi gå nærmere inn i det teoretiske grunnlaget som danner bakteppet for å forstå vår forskning. Vi vil ta et dypdykk inn i den sosiokulturelle læringsteorien hvor vi finner kjente teoretikere som Dewey og Vygotskij. Sosiokulturell læringsteori finner vi definert i Säljö slik: «Mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Hva den enkelte kan og lærer, kan forstås på bakgrunn av hans eller hennes biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer i den tiden vedkommende tilfeldigvis lever» (Säljö, 2016, s. 105). Fokuset for teorien er med andre ord at mennesker får støttende redskaper de kan bruke for å oppnå ny kunnskap. Slike redskaper kan blant annet være begrep, digitale verktøy eller veiledende personer. Redskapene skal mediere våre handlinger (Säljö, 2016, s. 108-109). Den sosiokulturelle læringsteorien handler om at opplevelser og erfaringer mennesker har hele tiden blir påvirket av mennesker de kommuniserer med og den sosiale situasjonen de befinner seg i. Med andre handler det om at mennesker utvider sin virkelighetsforståelse i samhandling med andre (Tjora, 2020). Da lærere arbeider med andre mennesker daglig, blant annet elever og kollegaer, vil denne læringsteorien være sentral å trekke inn i vår oppgave. Vi ønsker å fokusere på den sosiokulturelle læringsteorien videre i oppgaven.

2.1.1 John Dewey og den sosiokulturelle læringsteorien

Tekster skrevet av Dewey gir innblikk i både læreplaner, fag, pedagogiske filosofier og skolens rolle i utvikling av samfunn (Vaage, 2001, s. 131). I denne oppgaven knyttes dette opp mot ny læreplan og den rollen samfunnet spiller i den teknologiske utviklingen i skolen.

Dewey anses videre som en pioner av den amerikanske «pragmatismen». Pragmatismen innbefatter generelle spørsmål om samfunnsutvikling, skolens funksjon og ulike filosofiske

temaer, deriblant kunnskapsteori, læring, undervisning, minnefunksjon, persepsjon og problemløsning (Säljö, 2016, s. 83). Det pragmatiske synet baseres i tillegg på praktisk deltakelse i aktiviteter i et kulturelt felleskap (Vaage, 2001, s. 130). Dewey ønsket dermed å nytte pragmatismens forståelse i en reformasjon og modernisering av utdanningen og hadde en tanke om at kunnskap var midlertidig, og i stadig endring i takt med samfunnet, nye tenkemåter og vitenskapelige gjennombrudd (Säljö, 2016, s. 85). En viktig del av pragmatismen er at det man lærer må bety noe for den som skal lære dette. Eleven må med andre ord se nytteverdien i det som læres (Thorbjørnsen og Vaage, 2000, s. 206). Dette ser vi også viktigheten av i vår oppgave, hvor digital dømmekraft er viktig i dagens teknologiske samfunn, og ikke minst nyttig for både lærere og elever å ha kunnskap om. Dermed vil det være betydningsfullt for dem å arbeide med dette. Med dagens teknologiske utvikling vil det være stor nytteverdi i å kunne manøvrere seg i den digitale verden.

Sosial aktivitet med andre individer og på verdensbasis anså Dewey som et grunnleggende læringsaspekt. Dewey mente at den intellektuelle utviklingen, tenkingen og læring skapes i sosial aktivitet og samhandling med andre individ. Han er kanskje mest kjent for setningen «Learning by doing» som igjen presiserer at læring skjer ved å prøve ut, gjerne sammen med andre (Säljö, 2016). I skolen er lærere nødt til å samhandle med både elever og kollegaer. På denne måten vil de havne i en sosial aktivitet daglig som konstruerer og utveksler kunnskap og tanker. Da vil gjerne læring skje gjennom sosial interaksjon. Med sosial interaksjon menes den samhandlingen som skjer mellom mennesker når de kommuniserer, deler tanker og idéer. I tillegg er det en nøkkel til å forstå samfunn og sosiale aktiviteter (Noack og Tjora, 2018). Med dagens teknologi skjer gjerne den sosiale interaksjonen over nett. Dermed blir Deweys setning også gjeldende for prøving og feiling på internett, gjerne sammen med andre.

Når vi skal se på hvordan lærere utvikler digital dømmekraft i norskfaget, kan vi se på Dysthe sine seks aspekter ved læring i et sosiokulturelt syn:

1. Læring er situert.
2. Læring er grunnleggende sosial.
3. Læring er distribuert.
4. Læring er mediert.

5. Språket er sentralt i læringsprosesser.

6. Læring er deltaking i praksisfelleskap.

(Dysthe, 2001, s. 42-43).

I vår oppgave vil det være nyttig å se på aspekt to, tre, fire, fem og seks. Disse handler om hvordan læring skjer i et fellesskap og hvordan mennesker og redskaper påvirker hverandre. Dette knyttes opp imot problemstillingen vår med at lærere skal kunne mestre digitale verktøy og digital dømmekraft for å kunne utvikle denne hos seg selv og elevene. Som kjent arbeider lærere i et kollegium og læring vil dermed skje i et fellesskap. At «Læring er grunnleggende sosialt» tar utgangspunkt i interaksjon mellom individer i læringsmiljøet og hvilke utslag dette har for hva som blir lært, og hvordan. At «Læring er distribuert» baserer seg på at ulike individer og gjenstander har ulike egenskaper og det er innenfor et fellesskap at det utvikles en helskaplig forståelse (Dysthe, 2001, s. 45). Kollegiesamarbeidet blir dermed viktig for at lærere skal lære og forstå verden. Alle lærere har ulike digitale bakgrunner og vil dermed kunne bidra ulikt til fellesskapet. Her ser vi overføringsverdi til hvordan lærere samarbeider i kollegiet når det kommer til digitale verktøy og digital kompetanse. I tillegg kan det trekkes linjer til hvorvidt lærerne får kurs og hvordan disse gjennomføres og læring oppnås. Videre ser vi av aspekt fire at «Læring er mediert». Det omhandler formidling og brukes gjerne om alle typer støtte og hjelp i læringsprosesser, dette kan være både mennesker og artefakter (Dysthe, 2001, s. 46). Digitale verktøy og hvordan disse benyttes i undervisningssammenheng vil fungere som et støttende artefakt i læring av digitale ferdigheter og digital dømmekraft. Den sosiokulturelle læringsteorien er opptatt av samspillet mellom redskapet, som i dette tilfelle er digitale verktøy, og den lærende (Dysthe, 2001, s. 46-47). Læring skjer hovedsakelig gjennom deltagelse i praksisfelleskap og baserer seg på at de ulike deltagerne har ulike kunnskaper og ferdigheter som gjennom handlingsfelleskap fremmer læring (Dysthe, 2001, s. 47). Lærerne vil ha ulike kunnskaper rundt digital dømmekraft og faget norsk og kan gjennom handlingsfelleskap gjerne fremme læring. Språket og kommunikasjonen er sentralt i et læringsfelleskap, og er kollektivt, interaktivt og et individuelt sosiokulturelt redskap. Språket gir læringspotensial og de kommunikative prosesser er sentrale i menneskers læring og utvikling. Mennesker får del i kunnskap og ferdigheter gjennom lytting, samtale, etterligning og samhandling (Dysthe, 2001, s. 48- 49). Det er derfor viktig at kommunikasjonen er god mellom lærere og mellom lærer og elev, da skolen er et læringsfelleskap hvor læring skal skje.

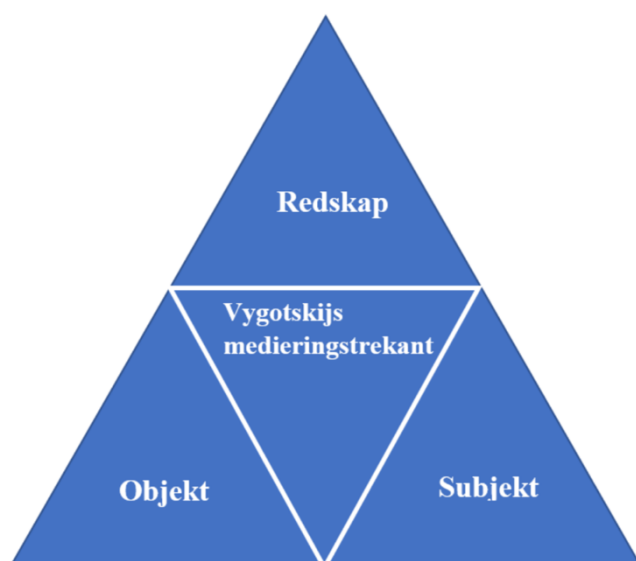
2.1.2 Lev Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien

Vygotskij sier at læring skjer ved handling og arbeid. Han vektlegger at det må finnes en kobling mellom undervisningen og det virkelige liv. I tillegg må elevenes interesser tas i betraktning (Dysthe og Igland, 2001, s. 84). Det sosiokulturelle synet baserer seg på at læring skjer i en kollektiv og deltagende prosess hvor fokuset ligger på kontekst og interaksjon. Det er det sosiale aspektet ved læring som er viktig i denne læringsteorien. For å demonstrere dette har Vygotskij utarbeidet en modell som kalles «den nærmeste utviklingssonen» eller «den proksimale utviklingssonen». Vygotskij vektlegger at det er i den proksimale utviklingssonen at læring skjer. Det sies ofte at det elevene klarer med hjelp i dag, vil de selv klare på egenhånd i morgen. Hjelpen det snakkes om i den proksimale utviklingssonen, kan vi også kalle for stillas eller støttende stillas. Dette begrepet knyttes ofte til den amerikanske psykologen Jerome Bruner. Bruners tanke om stillaset er at det er fleksibelt og at det ikke må glemmes at barnet trenger kognitiv og emosjonell støtte. Da vil de klare å løse de problemene de ikke har klart å løse selv, og bygge ny kunnskap. Stillasets oppgave er å få barnet interessert i arbeidsoppgaven og opprettholde fokus, samt være en støttende veileder. Den støttende veilederen kan for eksempel være læreren som veileder eleven i klasserommet eller når arbeidsgiver gir arbeidstakeren kurs. Da vil læreren få ny kunnskap med hjelp fra andre, som han eller hun kan bruke selv i klasserommet etter hvert. Når læreren klarer seg selv, vil stillaset sakte, men sikkert rives og til slutt forsvinne helt (Schaathun og Schaathun, 2016, s. 226-227). I vår oppgave med problemstillingen «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget», vil læreren være hjelpen for elevene i den proksimale utviklingssonen. Det forutsetter at læreren selv har kunnskap om digital dømmekraft og ikke selv er avhengig av hjelp.

Dysthe viser til at forskning i norske klasserom blant annet benytter seg av det sosiokulturelle teoriperspektivet når de studerer hvordan læring skjer (Dysthe, 2001, s. 54). Vygotskij sier at samhandling er utgangspunktet for all læring og utvikling. Det vil med andre ord ikke skje samme form for læring ved å kun fokusere på individuelle prosesser. Videre påpeker han at det må finnes en ramme for kultur og samfunn rundt læringen (Dysthe og Igland, 2001, s. 73). Vygotskij's arbeid innebærer å forstå menneskets bevissthet. Han mener at barn starter som sosiale vesen allerede fra de er født. Det er det sosiale vesenet som gjør at barn utvikler seg og lærer. Også Vygotskij trekker frem at læring er mediert, situert og distribuert. Dette er en av grunnsteinene i den sosiokulturelle læringsteorien. I tillegg vises det til en sammenheng

mellom den kulturen barnet lever i, og det barnet lærer. Dette kommer av at den sosiokulturelle læringsteorien vektlegger samspillet mellom mennesker og at det er her læring skjer. Kunnskapen er sosialt mediert. Med andre ord lærer barn å forstå verden rundt i samspill med andre mer kompetente samfunnsborgere, både barn og voksne. Det er ikke noe de må forstå på egenhånd. Videre er kunnskapen også situert da den knyttes til situasjonen hvor læring oppstår, og distribuert fordi den er delt mellom menneskene som deltar i den aktuelle aktiviteten for læring (Schaathun og Schaathun, 2016, s. 226). Dette kan vi i klasserommet trekke linjer til at lærere underviser om digital dømmekraft og elevene knytter dette til sin egen virkelighetsforståelse. Denne digitale kunnskapen knyttes til hverdagslige situasjoner hvor elevene samhandler på internett eller andre sosiale medier. Dermed vil læringen oppstå i samspill med både lærer og elever.

Vygotskij viser til at språket er en viktig del av kognitiv fungering. Med dette menes at mennesker er avhengig av at andre mennesker formidler kunnskapen og hjelper dem å anvende den. Han peker på at vi like mye bruker språket for å løse praktiske problemer som vi bruker hendene og øynene. Språket blir på denne måten et redskap for egen tenkning og refleksjon som vi bruker i senere situasjoner. Med andre ord sitter vi igjen med en bakgrunn for våre handlinger som blir uavhengig av konkrete situasjoner (Schaathun og Schaathun, 2016, s. 226). Språket er i utgangspunktet både muntlig og skriftlig, men i sammenheng med vår oppgave vil mye av språket skjer over nett. For å mestre digital dømmekraft forutsettes det blant annet at elevene er sosiale på internett og samhandler gjennom video, lydopptak, chatting og skriftlig kommunikasjon.



Figur 2. Vygotskijs medieringstrekan. (Oppgavens forfattere, 2020).

I tillegg til den proksimale utviklingssonen kan vi bruke Vygotskijs medieringstrekan (figur 2) for å henvise til samspillet mellom subjekt, objekt og redskap. Trekanten viser til hvordan disse påvirker hverandre. Subjektet er den som utfører handling, altså kan dette være en veileder eller lærer. Subjektet hjelper objektet med interaksjon, gjerne ved hjelp av redskaper. For å synliggjøre et eksempel kan vi si at objektet er eleven, subjektet er læreren og redskapet er en datamaskin. Forklart med andre ord kan vi si at subjektet står i en relasjon til objektet, men at hjelpen skjer gjennom interaksjon og manipulasjon ved bruk av redskaper (Rønsen, 2015, s. 47).

Oppsummert handler den sosiokulturelle læringsteorien om at læring skjer i samhandling med andre. Som Säljö påpeker er mennesket er betinget av sin historie, kunnskap og biologiske forutsetninger, og hva han eller hun lærer vil dermed påvirkes av dette, samt tiden han eller hun lever i. Hvordan lærere utvikler digital dømmekraft vil dermed ha påvirkning fra lærerens bakgrunn og konteksten han eller hun befinner seg i nå. Dermed vil alder, kjønn, interesser og arbeidssted være avgjørende faktorer for hva de selv lærer og hvordan de knytter dette inn i sin undervisning.

2.2 Digitale ferdigheter og digital dømmekraft

Utdanningsdirektoratet har utviklet et rammeverk for grunnleggende ferdigheter hvor det vektlegges fem ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne, å kunne skrive, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Rammeverket skal brukes i arbeidet med læreplaner på en slik måte at de alltid ligger til grunn når lærere arbeider med kompetansemål gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3).

Den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter omhandler å kunne samhandle og kommunisere med andre, samtidig som man behersker å innhente å behandle informasjon og bruke digitale ressurser til å være kreativ og skapende. Innenfor dette handler digitale ferdigheter om å bruke ressursene hensiktsmessig og forsvarlig, som igjen påpeker viktigheten med å utvikle digital dømmekraft og være bevisst hvordan man er på nett. Utdanningsdirektoratet påpeker viktigheten av digital dømmekraft i et samfunn som til stadighet har en økende grad av behov for digitale ferdigheter. De har på grunnlag av dette utarbeidet fem ulike ferdighetsområder i de digitale ferdighetene. Det å kunne bruke og forstå digitale ressurser er en av disse ferdighetsområdene. Dette innebærer å navigere i jungelen av de ressursene som finnes tilgjengelig både i skolen og i arbeidslivet. Videre er det å finne og behandle informasjon fra digitale kilder et annet ferdighetsområde. Under dette ferdighetsområdet går vi dypere inn på kildekritikk og kildehenvisning. Deretter er det viktig å kunne være kreativ og skapende og dermed produsere og bearbeide digitale produkter. Kommunisere og samhandle er også et av ferdighetsområdene innenfor digitale ferdigheter. Dette området innebærer å samhandle med andre om å planlegge, organisere og gjennomføre læringsarbeid gjennom digitale ressurser. Det siste ferdighetsområdet er å utøve digital dømmekraft. Under dette området påpeker Utdanningsdirektoratet regler for personvern og det å vise hensyn til andre i de digitale mediene. For å oppnå dette er det vesentlig å kunne vise evne til etisk refleksjon og vurdere hvordan man selv fremtrer på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3-4).

I forlengelse av ferdighetsområdene innenfor digitale ferdigheter er det utarbeidet nivåinndelte tabeller (figur 3) for hvert område. Nivåene i tabellen utvikler seg i takt med skolegangen. Derfor blir det vesentlig å sette fokus på de tre siste nivåene da disse er rettet mot elever i slutten av grunnskolen. Det tredje nivået i ferdighetsområdet kommunikasjon og samhandling handler om å tilpasse kommunikasjonsform til den digitale ressurser man

befinner seg i, samt delta i ulike digitale samhandlingsprosesser. Når man mestrer det tredje nivået, er det neste steget å velge digital ressurs for kommunikasjon ut ifra formål og mottaker. Det siste nivået bygger videre på de foregående og handler om å velge og vurdere digitale ressurser for kommunikasjon ut ifra faglig behov (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Kommunisere og samhandle

Nivåer	Beskrivelse
Nivå 1	Bruker enkle digitale ressurser i kommunikasjon og samhandling.
Nivå 2	Bruker og deler digitale produkter i kommunikasjon og samhandling.
Nivå 3	Tilpasser kommunikasjonsform til digital ressurs. Deltar i ulike digitale samhandlingsprosesser.
Nivå 4	Velger digital ressurs for kommunikasjon ut fra formål og mottaker. Velger digital samhandlingsressurs ut fra arbeidsform.
Nivå 5	Velger og vurderer digital ressurs for kommunikasjon ut fra ulike faglige behov. Fyller ulike roller i en digital samhandlings- prosess.

Figur 3. Nivåbeskrivelse av digitale ferdigheter: Kommunikasjon og samhandle. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Innenfor ferdighetsområdet å utøve digital dømmekraft tilsier de to første nivåene at man skal følge personvernregler og andre regler på nett. Her presiseres det også at man skal ta hensyn til andre. Videre på nivå tre kommer det tydeligere frem at man skal opptre etisk og forsvarlig når man ferdes på internett. Her vises det også til at man skal kunne bruke ulike strategier for å unngå å havne i uheldige eller uønskede situasjoner. Nivå fire bygger videre på nivå tre med at man skal kunne reflektere etisk over egen rolle og selv vurdere hvordan man fremtrer både på internett og i andre sosiale medier. Det siste nivået viser til en stor forståelse for egen ferd på internett. Her skal man kunne forvalte egen digital identitet og samtidig respektere andres identitet med de reglene og det regelverket som er gjeldende (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). Til tross for at tabellen (figur 4) er delt inn i nivå, fungerer den ikke som en trapp hvor alle trinn er like store. Med dette menes at nivåene glir mer over i hverandre, og innlæres og

anvendes på ulik tid. Innenfor ferdighetsområdet å utøve digital dømmekraft er den største overgangen fra nivå tre til nivå fire. Dette begrunnes med at her skal individet kunne vise evne til etisk refleksjon (Bergsjø et. al., 2020, s. 27).

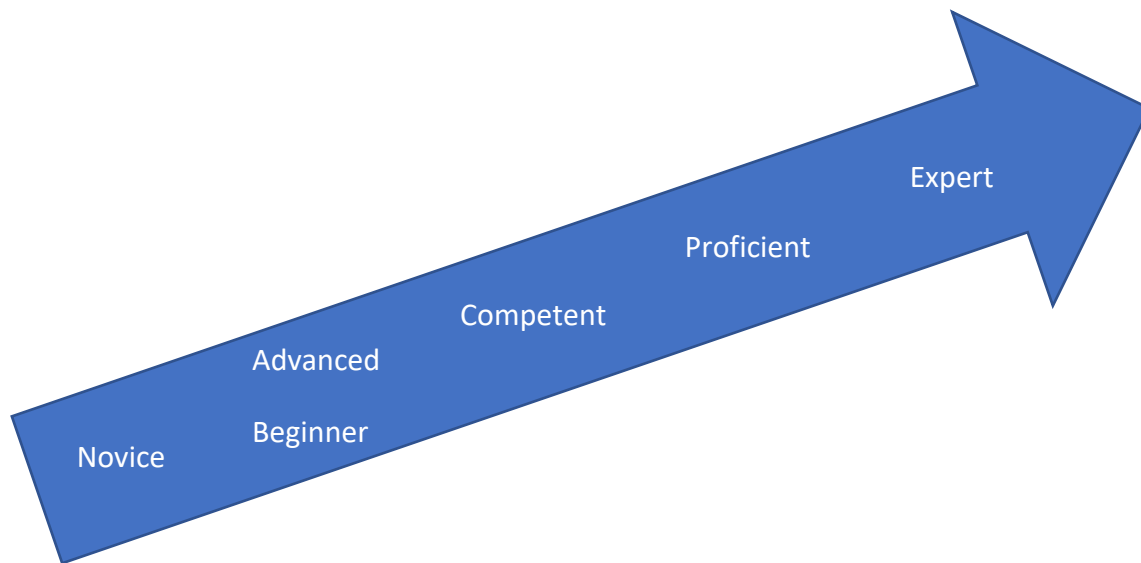
Utøve digital dømmekraft

Nivåer	Beskrivelse
Nivå 1	Følger regler for digital samhandling og personvern på nett.
Nivå 2	Følger regler for personvern og viser hensyn til andre på nett.
Nivå 3	Opptrer etisk og forsvarlig på nett, og bruker strategier for å unngå uønskete hendelser.
Nivå 4	Viser evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier.
Nivå 5	Forvalter egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk

Figur 4. Nivåbeskrivelse av digitale ferdigheter: Utøve digital dømmekraft. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6).

Nivå-modellen Utdanningsdirektoratet bruker, bygger også på Dreyfus-modellen. Den skal være med å illustrere utviklingen av den digitale dømmekraften. Det første trinnet i modellen er novise (nybegynner). Dette stadiet er for de som ikke har noen erfaring på området fra før, og er nødt til å sette seg inn i alt av regelverk og opparbeide seg kunnskap om hvordan de skal håndtere mediene. Det neste trinnet i modellen er avansert begynner. På dette stadiet lærer eleven gjennom praktisk erfaring, kan gjenkjenne konkrete situasjoner og bruke sine tidligere erfaringer for å løse situasjonen. På det tredje trinnet er eleven blitt en kompetent utøver hvor han eller hun har opparbeidet evnen til å regulere og vurdere handlinger basert på tidligere erfaringer og kunnskaper. I alt er de tre første nivåene i Dreyfus-modellen basert på at eleven kan bruke regelverk og kjente handlinger for å finne ut hvordan han eller hun best skal løse situasjoner med en god vurderingsevne. Til det fjerde og femte nivået, dyktig utøver og ekspert, er det et sprang fra de tre første. Nå skal eleven kunne gjenkjenne situasjoner, sette situasjonen inn i en helhetlig sammenheng og handle i henhold til sine erfaringer. Vi ser at

eleven har digital dømmekraft ved at han eller hun har utviklet metaregler og skjønn. Kompetansen på disse nivåene dreier seg om å sette erfaringer og nye situasjoner inn i en vurdering av etiske samfunnsmessige standarder (Engen, Giæver og Mifsud, 2017, s. 19-21). Når vi ser på hvordan lærere utvikler digital dømmekraft, vil læreren i denne modellen omtales som eleven. Det forventes derfor at læreren er på et av de høyeste nivåene for å kunne undervise sine elever i digital dømmekraft og utvikle denne hos elevene.



Figur 5. Modellen til Dreyfus og Dreyfus som illustrere utviklingen av digital dømmekraft. (Oppgavens forfattere, 2020).

Engen, Giæver og Mifsud referer også til Utdanningsdirektoratet når de skriver om digital dømmekraft. Begrepet forstår de som det å kunne bruke digitale verktøy, ressurser og medier på en ordentlig måte, i tillegg til å overholde regler om personvern og hvordan opptre etisk på nett. I all hovedsak vektlegger de at digital dømmekraft handler om etikk. I internasjonal litteratur finner vi også begrepet digital dømmekraft. Da omtales det gjerne som «cyber ethics», «information ethics», «digital responsibility» eller «e-safety». Digital dømmekraft er derfor anvendt etikk i møte med andre og seg selv på nett. Begrepet kan med andre ord defineres som et sett samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier. Etikken det snakkes om er ikke ny, men tilpasser seg tidligere etablerte standarder til nye situasjoner og hendelser i følge med digitale medier og internett (2017, s. 16-17).

Også Bergsjø et. al påpeker at dømmekraft er å kunne forstå hvordan man skal anvende innhenta informasjon og kunnskap for å handle riktig i nye situasjoner man havner i. I den digitale verdenen kaller vi derfor dette for digital dømmekraft. Enklere forklart handler det om å handle på en smart og god måte overfor andre og seg selv på nett. Mennesker kan tenke ulikt og dermed avgjøre hva som er smart og godt på ulike måter uten at noe er riktig eller galt. Igjen vises det til at digital dømmekraft defineres som samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier. Disse standardene kommer til syne gjennom lover og regler som for eksempel lov om personvern eller lov om ytringsfrihet. Men det er viktig å påpeke at digital dømmekraft utøves av individer hvor hver enkelt sitter med ansvaret. Derfor må man kunne tenke kritisk og kunne vurdere sin posisjon slik at man handler på en god og forsvarlig måte (2020, s. 24-25).

Staksrud definerer digital dømmekraft som det å kunne mestre sitt digitale liv, samtidig som man er kritisk og selvstendig i møte med mediene. Med andre ord handler det ikke om den tekniske brukskompetansen rundt digitale verktøy og medier, selv om dette også selvsagt er viktig. Hun poengterer at det viktigste er den sosiale interaksjonen og tilretteleggingen av denne. Den digitale dømmekraften handler i all hovedsak om å forstå hva som ligger bak teknologien og en grunnleggende kunnskap om mediene generelt. Oppsummert mener Staksrud at den digitale dømmekraften må være en del av oss som mennesker og samfunnsborgere (2017, s. 170-171).

I den nye lærerplanen, Fagfornyelsen, er fokuset på digitale ferdigheter blitt enda større. Både i den overordnede delen av læreplanen og i læreplan for fag finner vi flere mål som retter seg mot digitale ferdigheter. I norskfaget finner vi blant annet kompetansemål etter 10. trinn som sier at elevene skal: «Utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon.» og «Bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9). Slik som Staksrud sier (2017, s. 170-171), påpeker også læreplanen at elevene er nødt til å lære seg å være kritisk og selvstendig i møte med internett. Målene fra læreplaner stiller også krav til skolen og lærerne om å sette dette på undervisningsplanen, ettersom elevene skal lære seg digital dømmekraft.

I den overordnede delen av læreplanen spesifiseres det at man skal arbeide med digital dømmekraft allerede fra første klassetrinn.

God dømmekraft hos den enkelte er nødvendig for å ivareta personvern og respekt for privatlivet. Respektløse og hatefulle ytringer skal ikke aksepteres i skolen. Elevene må øves i å opptre hensynsfullt og utvikle bevissthet om egne holdninger. Ulike kommunikasjonsformer og bruk av teknologi både beriker og utfordrer det sosiale miljøet. Elevene må lære seg å opptre ansvarlig i alle sammenhenger i og utenfor skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Det vises til viktigheten av at skolen er skolen er deltagende i barn og unges digitale dannelsesreise. Digitale ferdigheter handler derfor ikke bare om å mestre den tekniske bruken av teknologi, men også om å inneha en helhetlig digital kompetanse hvor digital dannelse og digital dømmekraft er sterkt til stede i elevenes ferdigheter (Krumsvik, 2020, s. 587).

Det å ha en helhetlig digital kompetanse kan også omtales som det å være IKT-kompetent. Det vil da si at man mestrer digitale verktøy og teknologi, har en forståelse for teknologiske systemer og kan handle etisk ved bruk av teknologi. Regjeringen vektlegger denne type kompetanse for å sikre at elever er rustet for fremtiden (NOU 2015: 8, s. 26). Igjen kommer vi tilbake til de digitale ferdighetene som både kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet også påpeker. IKT-kompetansen som regjeringen beskriver, kan vi se igjen i den digitale ferdigheten digital dømmekraft. Digital dømmekraft handler i all hovedsak om å bruke IKT-kompetansen sin til å utøve gode og etiske handlinger på nett (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen og Vik, 2020, s. 24).

2.2.1 Iverksettelse av digital dømmekraft i norskfaget

Utdanningsdirektoratet sier om norskfaget at det skal være «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling.» Videre påpekes det at norskfaget skal gjøre slik at elevene får et språk de kan kommunisere, tenke og lære med. Norskfaget skal også sørge for at elevene er klare for arbeidslivet og skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning. Med dette skal også elevene være klare for å delta i samfunnet gjennom utforskning og kritisk tilnærming til tekst og språk (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

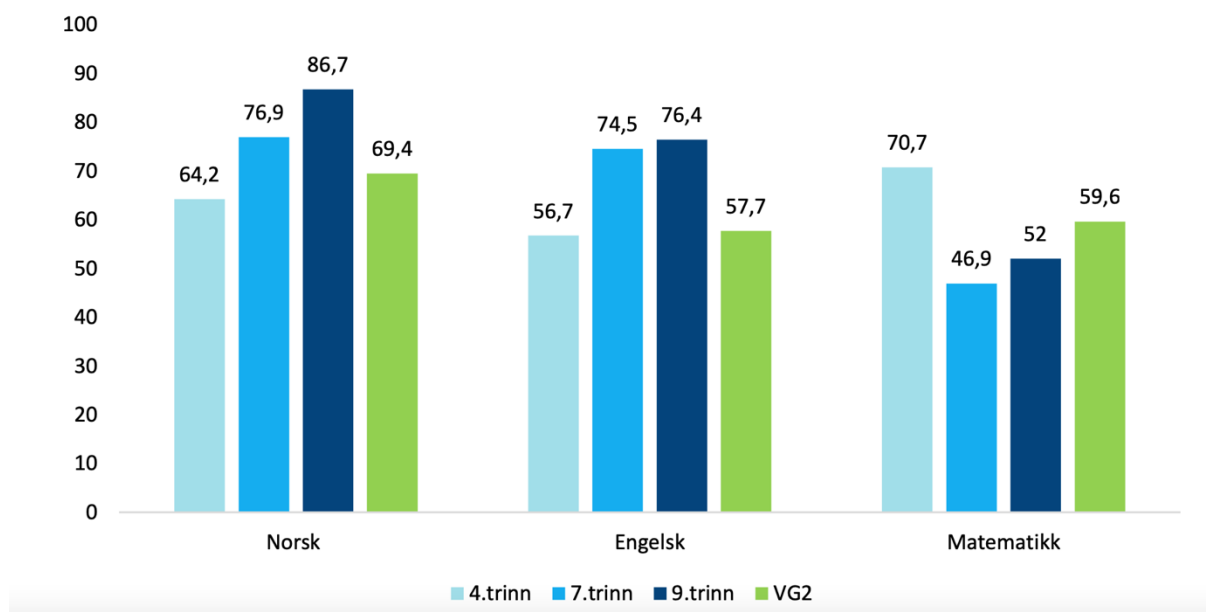
Under kjerneelementene til faget kommer det også frem at norskfaget skal sørge for at elevene skal kunne kritisk reflektere over påvirkningskraft og troverdighet i tekster. Elevene skal videre kunne «vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon

med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I den nye læreplanen kommer det inn tre nye tverrfaglige tema som handler om samfunnet og å mestre sitt eget liv. Disse er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Under temaet demokrati og medborgerskap kommer dette med å kunne delta i samfunnet inn igjen. Her vektlegges at elevene skal kunne arbeide kritisk med tekster og være med i diskusjoner, dialoger og refleksjoner. I arbeid med dette skal elevene bli flinkere til å forstå, tolerere og respektere andres meninger og synspunkt. Dette danner bakteppe for konstruktiv samhandling i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3-4).

Etter 10. trinn finner vi flere kompetansemål som omhandler kritisk tenkning og digital dømmekraft. I norskfaget skal man arbeide med tekster, både sakprosa og skjønnlitteratur, hvor man skal ha en kritisk tilnærming og kunne reflektere over sin egen identitet, samtiden de lever i og det sosiale fellesskapet. Blant kompetansemålene i læreplanen finner vi også mål som konkret tar for seg den digitale dømmekraften elevene skal øves i. Deriblant målet som omhandler kildebruk og målet om hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

I Monitor skole 2019 blir lærerne bedt om å svare på hvilke fag de bruker datamaskin i, i stor eller svært stor grad. Her er det norskfaget som ligger på toppen med 71,2 % fremfor engelsk som har 63,9%. Ser vi spesifikt på lærerne på 9. trinn i rapporten svarer de at det er norskfaget de bruker datamaskinen mest i, med hele 86,7% (figur 6). Etersom datamaskinen blir mye brukt i norskfaget vil det være naturlig at digital dømmekraft er et sentralt tema i faget. Dette viser at lærere bruker digitale hjelpemidler i norskfaget som vil være nødvendige for å kunne utvikle digital dømmekraft i faget.



Figur 6. Læreres bruk av datamaskin i undervisningen fra Monitor 2019. (Fjørtoft, et. al., 2019, s. 62).

2.3 Lærerenes profesjonsfaglige digitale kompetanse

Lærerenes profesjonsfaglige digitale kompetanse, også forkortet til PfdK, skiller seg fra andre profesjoner med at det har et dobbelt aspekt. På den ene siden handler det om at læreren opptrer digitalt kompetent med at han/hun har en oversikt og erfaring med digitale teknologier. Denne kompetansen handler om å kunne knytte IKT inn i sin egen kunnskapsutvikling og profesjonsutøvelse. På den andre siden handler det om at læreren må legge til rette for at elevene skal forstå og mestre teknologi for å kunne oppnå læring og produsere kunnskap målrettet. Dette er krevende for elevene da de hele tiden blir utsatt for fristelser og utfordringer, samt muligheter og begrensninger. Med andre ord legges det ansvar på lærere i form av at de må kunne gi veiledning til sine elever. Det er dette som menes med at PfdK i lærerprofesjonen har et dobbelt aspekt (Furberg og Lund, 2016, s. 28).

For at digital dømmekraft skal være en del av oss mennesker må lærere ha en profesjonsfaglig digital kompetanse. Ettersom lærere skal være i stand til å utvikle de digitale ferdighetene hos elevene, vil det være vesentlig at læreren selv har en digital kompetanse i bunn. Dette må tilegnes både gjennom lærerutdanningen og videre gjennom erfaringer gjort i forbindelse med arbeid i skolen. I senere tider har Utdanningsdirektoratet vektlagt viktigheten av at

lærerstudenter får opplæring og erfaring i sin digitale kompetanse i lærerutdanningene. Dette viser seg gjennom nasjonale forskrifter og retningslinjer for lærerutdanningene. Selve begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse ble introdusert i 2012 av Senter for IKT i utdanningen. Utdanningsdirektoratet definerer en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer som en som vet hvordan han/hun skal ta i bruk den digitale utviklingen i fagene slik at de tilpasser seg samtiden og samfunnet. For at dette skal kunne være mulig må læreren selv inneha evnen til å utvikle sine egne digitale ferdigheter. I tillegg til å kunne utvikle sine ferdigheter må den profesjonsfaglig digitalt kompetente læreren også ha innsikt i hvordan samfunnet utvikler seg. Læreren har i dag et særskilt ansvar med å danne elevene slik at de kan delta i samfunnet både i og utenfor internett (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2-4).

Meld. St. nr. 11 skriver om forventningene til skolen og lærerne hvor de også viser til den raske teknologiske utviklingen som setter skolen i nye og ukjente situasjoner. Lærerens oppgave blir å ta inn bruken av digitale medier i en allerede etablert skolehverdag for å se til at elevene oppnår kjennskap med den digitale verden (2009, s. 42).

Digital dømmekraft handler om å tenke over konsekvenser av sine handlinger og evnen til å finne gode strategier på nett. I helhetsbildet må man derfor kunne reflektere over egne rolle. Ut ifra rammeverket spesifiseres det at lærere skal se til at elevene i løpet av skolegangen opparbeider seg digitale ferdigheter og derunder også digital dømmekraft. Læreren skal legge til rette for at danning skal skje. Dette knyttes ikke direkte til læreplaner eller de digitale ferdighetene, men det implementeres i alle fag og gjelder også når elevene ferdes på nett. Det handler dermed ikke bare om at elevene skal kunne digitale ferdigheter, men at de også skal kunne vurdere seg selv og opptre med gode holdninger, verdier og handlinger i en digitalisert verden (Bergsjø, et. al., 2020, s. 30).

Dahle, Hodøl, Kro og Økland viser til funn i sin rapport «Skjermet barndom?» at lærere skulle ønske de hadde tilgang på bedre ressurser eller undervisningsopplegg i møte med nettmobbing, skjermbruk, kildekritikk, gaming, gjeldende regler for personvern og informasjonsflyt og opphavsrett og delingskultur. Hele 59% av lærerne oppgir at de savner bedre ressurser når det kommer til skjermbruk. Dette handler spesifikt om når skjermbruken går fra å være noe positivt til å bli problematisk. Videre kommer det frem av rapporten at lærere savner bedre undervisningsopplegg rundt kildekritikk. Rapporten påpeker også at kildekritikk er et av de mest vanlige temaene lærere vektlegger i undervisningssituasjoner

fremfor andre utfordringer med sosiale medier og nettbruk (2020, s. 51).

I rapporten til Dahle et. al. fremkommer det at de eldre lærerne uttrykker en frykt ovenfor hvilke konsekvenser som følger med ny teknologi og teknologisk utvikling. Dette kan føre til at lærerne tar mer avstand til ulike medier. De unge lærerne ser mer av foreldrenes utfordringer ettersom de selv møter disse utfordringene i hverdagen og selv er mer involvert i den teknologiske utviklingen. Rapporten er forsiktig med å generalisere, men det viser seg likevel at disse påstandene gjelder en stor bredde av respondentenes svar. Oppsummert viser rapporten til at både lærere og foreldre er opptatt av å ha kunnskap om barnas mediebruk, særlig når det kommer til nettvett og nettmobbing, men har et behov for råd og veiledning. Samtidig påpeker rapporten til Dahle et. al. gapet mellom foreldres og læreres syn på sosiale mediers rolle i barnas liv. Her sier over halvparten av lærerne at sosiale medier er en utfordring, mens foreldrene på sin side ser den positive siden ved dette. Dermed synliggjøres foreldrenes behov for veiledning og kompetanse rundt digital dannelse (2020, s. 77). Funnene fra undersøkelsen gjort i rapporten viser at nær 90% av lærerne som er spurt mener det er viktig at skolen bidrar med kunnskap til foreldrene om hvordan de skal snakke med barna sine om mediebruk (Dahle et. al., 2020, s. 49).



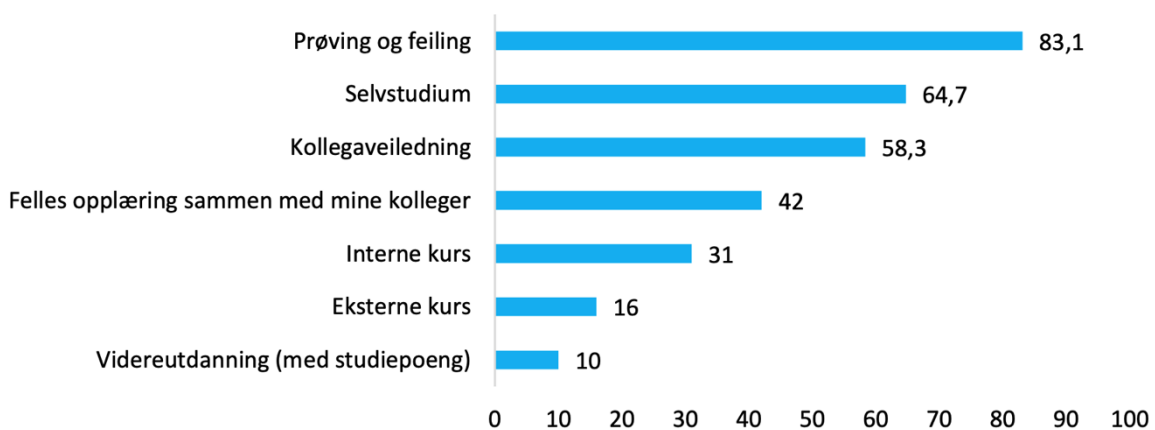
Figur 7. Modell for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/f836559884a7492db220da4d16931e65/visuell-modell-larerens-pfdk.jpg>

For å kunne være med i den stadige utviklingen i samfunnet og videreføre kunnskap til elever, kreves det at lærerne selv innehar kompetanse om digitale ferdigheter. Lærerne må derfor utvikle sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse. Modellen for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse tar for seg syv ulike kompetanseområder, som alle må være representert for at lærerne skal være en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer. De syv områdene tar for seg både samfunnsmessige aspekt, etiske dilemma og pedagogiske evner. Denne kompetansen er en sammensatt kompetanse som hele tiden påvirkes av samfunnet rundt (Kelentric et. al., 2017, s. 6).

Giæver, Johannesen og Øgrim sier også noe om lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. De sier at læreren må oppfylle forventningene som læreplanene gir, samt tilrettelegge for elevene slik at de kan utvikle sin digitale kompetanse. Dette kan læreren gjøre ved å undervise i, om og med teknologi. Med andre ord må læreren være digitalt kompetent, ha en digital trygghet og ha en digital verktøykasse for å kunne velge hvilke digitale verktøy som skal benyttes til enhver tid. Videre diskuterer Giæver, et. al. at hovedfokuset i

samfunnsdebatten ofte retter søkelyset mot lærernes svake digitale kompetanse når det er snakk om å ikke oppfylle forventningene fra læreplaner og myndigheter. Dette mener de er feil, da det ofte er skolens ansvar å oppfylle disse forventningene og gi lærerne de nødvendige digitale verktøyene for å lykkes (2014, s. 16).

Monitor 19 sier at digital kompetanseutvikling hos lærere er en viktig del av skolens IKT-arbeid. I rapporten ble lærerne bedt om å svare på hvilke metoder de benytter seg av for å utvikle sin egen digitale kompetanse. Den metoden som fikk flest lærere benyttet seg av var «Prøving og feiling». Dette svarer hele 83,1% at de gjør. Videre ser vi at selvstudium og kollegaveiledning også kommer høyt opp med henholdsvis 64,7% og 58,3% (figur 8). Dette er likt som i tidligere monitorrapporter fra 2013 og 2016, hvor også «Prøving og feiling» er en mye benyttet metode. Med andre ord er det uformelle kompetanseutviklingstiltak som er de mest effektive ifølge lærerne spurt i Monitor 2019 (Fjørtoft, et. al., 2019, s. 82).



Figur 8. Faktorer som har virket inn på lærernes utvikling av digital kompetanse (Fjørtoft, et. al., 2019, s. 82).

2.4 Digital teknologi i norske klasserom

Utviklingen av teknologi, internett og digitale læringsressurser de siste tiårene har hatt stor innvirkning på tilgangen til informasjon, samt bruken av denne. Dette medfører at premissene for læring i skolen er blitt endret. Eksempelvis brukte vi tidligere kun lærebøker med tekst og bilder i undervisningen, mens vi nå står med flere valgmuligheter som interaktive og visuelle presentasjoner. Flere studier viser til at elevene får en større forståelse for faglige problemer

og vitenskapelige fenomener. Tilgangen til internett åpner med dette muligheter for å innhente en større mengde og mer tidsriktig informasjon. Til tross for alle muligheter ser man også at det oppstår utfordringer når lærerne mangler kontroll og oversikt over hva elevene gjør og finner på internettbaserte kilder (Furberg og Lund, 2016, s. 26-27). Furberg og Lund viser også til utfordringer knyttet til kildekritikk, kopiering av internettbasert informasjon og elevers utenomfaglig aktivitet på skjerm (2016, s. 27).

Fra midten av april 2020 ble 1,5 milliard studenter og elever påvirket av at 191 land stengte ned skolene for fysisk oppmøte på grunn av Covid-19. Samtidig ble det forventet at lærere over hele verden skulle bli online-lærere omtrent over natten. Lærerutdanningene var både bekymret og spente på hvor klare lærere var for denne drastiske endringen det var å skulle gå fra å undervise ansikt til ansikt med fysisk oppmøte kontra å skulle undervise gjennom internett og digitale medier. I en undersøkelse gjort av Gudmundsdottir og Hathaway i 2020 kommer det frem at 92% av lærere i USA ikke hadde noen tidligere erfaring med å undervise digitalt før koronakrisen slo inn. I Norge var tilsvarende tall på 67%. Det kommer også frem at flere norske lærere hadde erfaring med online-undervisning fra tidligere. Undersøkelsen ble sendt ut i ulike nettverk og på sosiale medier og innhentet informasjon fra land fra hele verden, der Norge og USA er overrepresentert (Gudmundsdottir og Hathaway, 2020, s. 239-242).

Også Heie (2020) tar opp problematikken som Gudmundsdottir presenterer med at fåtallet av lærerne var klar for en digital skolehverdag når koronakrisen brøt ut i mars 2020. Flere av lærerne var kjente med ulike digitale ressurser og digitale læreverk, men det å planlegge hele dager med digital undervisning var en utfordring for mange. Dette poengterer også Gudmundsdottir. Hun mener at lærerutdanningene bør fokusere på hvordan lærere skal legge opp til pedagogiske digitale undervisningsopplegg, fremfor selve bruken av de digitale verktøyene. På tross av manglende erfaring viser resultatene at lærere i stor grad er positivt innstilt til den teknologiske utviklingen som er tvunget fram, og viser at de har en enorm omstillingsevne. Under læreres refleksjoner i studier kommer det tydelig frem at lærere fokuserer særlig mye på de digitale verktøyene de har til rådighet og lite på den pedagogiske organiseringen rundt undervisningen på nett. Et annet viktig aspekt med pedagogisk undervisning som også ble glemt under pandemikrisen var de etiske utfordringene som følger med den digitale undervisningen. Blant annet glemmer lærere å nevne personvern, opphavsrett og kildebruk, digital mobbing og elever som saboterer på ulike læringsplattformer

(Heie, 2020).

I Opplæringslova §1-1 står det spesifisert at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk (Opplæringslova, 1998, §1-1). I arbeidet med dette inngår det å jobbe med kildekritikk og kildebruk. En studie gjort i England viser til at barn og unge mellom 9 og 19 år foretrekker å bruke internett som primærkilde i skolearbeid fremfor andre kilder, som for eksempel læreboken sin (Livingstone og Bober, 2004, s. 399). Også en undersøkelse gjort av Lim (2009) viser at barn og unge først og fremst bruker internett som søkemotor fremfor lærebøker fordi dette gir raske resultater. Studiet viser også at elevene dermed senker på kravene om troverdighet og evnen til å tenke kritisk dempes dersom informasjonen kommer lett tilgjengelig (Lim, 2009). Norske studier viser til et stort sprang mellom hva lærere og elever anser som god kildebruk og hva som er hensiktsmessige og troverdige kilder. Særlig Wikipedia trekkes frem som et eksempel på en kilde som lærerne anser som mindre troverdig, mens elevene ofte foretrekker denne nettsiden (Austvik og Rye, 2011). Dette bekrefter også rapporten Monitor Skole 2013. Her vises det til at elever sier de mener lærebøkene er de mest troverdige kildene for informasjon, samtidig som de bruker Wikipedia mest (Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdottir, Loftsgaarden og Loi, 2013). Hetland oppsummerer kildebruk med at løsningen på denne problematikken som tas opp ikke er å slutte å bruke Wikipedia og andre lignende kilder, men heller gi elevene tilstrekkelig opplæring i hvordan de skal kvalitetssikre informasjonen de finner på disse sidene (2017, s. 57).

I norske klasserom i dag finner vi ulike digitale hjelpemidler som lærerne bruker i undervisningen. Blant annet er interaktive tavler kommet i de fleste klasserom. En interaktiv tavle «er en trykkfølsom skjerm som fungerer som en PC og en videoprojektor.» Typen tavle man bruker er ikke så vesentlig, det er måten tavlen blir brukt på som er avgjørende og påvirker læringsprosessen. Den interaktive tavlen er et teknologisk verktøy som styres av lærerens målsetting for timen. Alene vil ikke de interaktive tavlene gi økt læring eller mer motiverte elever, men det handler om hvordan læreren legger opp til bruk av denne. I 2011 ble det gjennomført et nordisk samarbeidsprosjekt med interaktive tavler kalla «Board or bored». Utfallet viste at lærerne opplevde økt aktivitet fra elevene ved å bruke de interaktive tavlene. På samme tid var elevene nødt til å få klare instruksjoner eller oppgaver ved bruk av tavlene for at bruken skulle være hensiktsmessig (Karlsen, 2014, s. 60).

Lærerne i Monitor 2019 fikk spørsmål om hvordan de vektla kildevurdering i sin undervisning. Spørsmålet kom under utvikling av elevenes digitale ferdigheter og innebar kategorier som å vurdere relevans av digital informasjon, troverdigheten og nøyaktigheten til informasjonen og det å kunne utforske flere digitale ressurser ved søk etter informasjon. I rapporten kommer det frem at over 70% av lærerne har vektlagt i noen eller sterk grad å utvikle elevenes ferdigheter innenfor kildevurdering.

	Ikke vektlagt	Lite vektlagt	Verken eller	Noe vektlagt	Sterkt vektlagt
Vurdere relevansen av digital informasjon	8,6	7,1	15,1	48,8	20,4
Vurdere troverdigheten av digital informasjon	5,9	6,8	10,9	44,7	31,7
Vurdere nøyaktigheten i digital informasjon	7,4	6,2	15,4	48,2	22,8
Utforske flere digitale ressurser ved søk etter informasjon	7,7	7,1	14,5	48,5	22,2

Figur 9. Lærerens vektlegging av utvikling av følgende digitale ferdigheter hos elevene fra Monitor 2019 (Fjørtoft, et. al., 2019, s. 80).

2.5 Elevenes digitale hverdag

Som samfunn forventer vi god digital folkeskikk. Skolen skal tilrettelegge for at elevene lærer seg kritisk kompetanse og dømmekraft i møte med den massive tilgangen på informasjon på nett. Dersom skolen klarer å få til en rutine hvor det snakkes om digital bruk kontinuerlig, vil dette bli like innarbeidet som for eksempel trafikkregler. På denne måten blir elevene trygge, kritiske og kreative brukere og borgere (Staksrud, 2017, s. 180). Staksrud snakker om det å være et gagns menneske før og i dagens samfunn, et digitalt gagns menneske. Hun referer til det som «Et nyttig digitalt menneske – et menneske med god digital dømmekraft – er et menneske som i digital samhandling klarer å ta vare på både seg selv og andre. Både dem som er nære, og dem som er fremmede.» (Staksrud, 2017, s. 181).

Opplæringslova §9 A-2 sier at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Dette ble lagt til i lovverket i 2017 og pålegger alle ansatte ved skoler å holde et øye med hvordan elevene har det i skoletiden. Dette vil også si hvordan elevene har det med de digitale verktøyene. Med andre ord sikrer det elevenes velferd og sosialt miljø gjennom hele skoledagen (Opplæringslova, 1998, §9 A-2).

Dagens elever inngår i generasjonen som ofte omtales som «net generation» eller «digital natives» (Jones, 2011, s. 30). På norsk kan dette oversettes til digitalt innfødte eller internett-generasjonen. Det spesielle med denne generasjonen er at den bryter med tidligere generasjoner i form av den økte digitale kommunikasjonen og det digitale miljøet de omgås i. Dermed blir skille mellom eldre og yngre svært tydelig (Jones, 2011, s. 31). Jones viser også til forskning som viser at en hel generasjon med unge mennesker i dag er forskjellig fra tidligere generasjoner fordi de har en større og bredere erfaring med digital teknologi og digitale nettverk. Allerede i 2011 påpeker Jones at utdanningen må følge utviklingen i samfunnet og de unges miljø, og flytte seg fra å ha et lærersentrert perspektiv til å ha et læringsfokuseret perspektiv. Med andre ord må fokuset bort fra at læreren er den eneste med kunnskap, og flyttes over til at læring skjer gjennom aktivitet (Jones, 2011, s. 32). Også Prensky sier at det har skjedd en stor forandring i generasjonene som gjør at vi aldri vil kunne gå tilbake til slik det var før. Han sikter til generasjonen «digital natives» og at disse skiller seg fra andre med ulike holdninger og væremåter. Med andre ord er det store forskjeller på generasjonen som er nå, kontra tidligere generasjoner (Prensky, 2001, s. 1). Likevel sier Prensky dette om begrepet «digital natives»:

Although many have found the terms useful, as we move further into the 21st century when all will have grown up in the era of digital technology, the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom (Prensky, 2009, s. 1).

Han mener med andre ord at generasjonene som vokser opp nå ikke kan kalles digitale immigranter eller digitalt innfødte lenger, da alle som vokser opp nå vil vokse opp i det digitale miljøet. Han sier derfor at vi må endre på ordbruken slik at det handler om den digitale visdommen, fremfor at elevene er digitale (Prensky, 2009, s. 1). I norske skoler er PC-dekningen generelt god både i grunnskolen og i videregående. Også i hjemme er teknologitettheten høy. Når det gjelder tilgang til smarttelefon viser det seg at 99,7% av ungdomsskoleelever har egen smarttelefon, og at tallene for fjerdeklassinger er 90%. Fra 12 årsalderen er nær alle ungdommer innom ett eller flere sosiale medier daglig (Krumsvik, 2020, s. 582). Krumsvik sier at en følge av digitalisering av skole og samfunn er at profesjonsfaglig digital kompetanse er en viktig del av det å være lærer, da barn og elever lærer om teknologien både innenfor og utenfor skolen (2020, s. 583).

Også Roland kommer med en definisjon på dagens internett-generasjon. Han kaller ungdommen for «online-generasjonen» (2014). Videre snakker han om ungdom som de digitalt innfødte. En annen kilde trekker frem at ungdommen bruker internett og sosiale medier for å vise drømmer, utfordringer og håp. Han sier at utfordringene vi kan møte på gjennom teknologien kan bli synligere, og selv om teknologien kan være et middel for sosial kontakt, legger den verken til rette for eller forebygger at uheldige hendelser skjer. Vi får innsyn i både gode og vonde hendelser fra dagliglivet gjennom internett (Boyd, 2014, s. 212).

Hvordan lærere utvikler digital dømmekraft i norskfaget på ungdomstrinnet henger sammen med Utdanningsdirektoratets arbeid med å koble den digitale verden og samfunnet inn i skolens hverdag. Dette innebærer at lærerne må være digitalt kompetente og inneha digital dømmekraft. Teorien og forskningen presentert i dette kapitlet vil være et bakteppe og ramme for videre analyse av forskningsprosjektet vårt. Videre vil vi presentere empiri knyttet til det kvalitative forskningsprosjektet vårt.

3.0 Metode

Vi vil i dette kapitlet gjøre rede for vårt valg av metode, samt forarbeid og gjennomføring av intervju og analyse. Mot slutten av kapitlet vil vi gjøre rede for etiske refleksjoner og kvaliteten til forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I arbeidet med vår masteroppgave har vi gjennomført fire intervjuer som vi i senere tid har transkribert. På denne måten sitter vi igjen med et tekstmateriale som danner grunnlaget for vår analyse og forståelse. Det å tolke tekstmaterialet inngår i den hermeneutiske tilnærmingen. Teorien bygger på Hans-Georg Gadamer's teorier om dokumentanalyse og er en interaktiv prosess hvor vi blander vår forutforståelse for emnet med nye erfaringer. Ettersom vårt datamateriale skal tolkes har det en direkte formidlende funksjon da det er et budskap som skal tolkes (Befring, 2015, s. 110). Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). I vårt tilfelle ser vi etter meningsinnhold i form av lærernes positive og utfordrende erfaringer, og deltar i en interaktiv prosess med intervjuobjektet. Som forskere sitter vi med en forutforståelse om emnet og får så nye erfaringer gjennom intervjuet. Hermeneutikken handler om å forstå tilværelsen og meningen med livet, med andre ord betegnes hermeneutikken som tolkningskunst. Det er iboende mennesker å prøve å forstå hverandre og livet rundt oss. Hermeneutikken har derfor vært til stede i mange år og regnes som den eldste vitenskapstradisjonen (Mattsson, 2013, s. 81-83). Gjennom prosessen med å tolke datamaterialet med en hermeneutisk tilnærming bevegede vi oss som forskere fra å stå utenfor feltet vi undersøkte, til å se på sammenhenger sammen med kunnskap vi tilegnet oss. Vi har sett etter meningsfulle mønster i forskningen og i etterkant gjort oss nye tolkninger basert på funnene våre. Hermeneutikken studerer organiske felt ettersom tolkningen og kunnskapen er levende, dynamisk og foranderlig (Mattsson, 2013, 82-83). Prosessen med datamaterialet vårt har vært organisk i den forstand at vi hele tiden kan gå tilbake til intervjuene både i form av lydopptak og transkribert materiale. Dermed kan vi bruke våre nye tolkninger og den nye forståelsen i videre arbeid med resultatene.

Den hermeneutiske tilnærmingen passer godt inn i vårt arbeid da tilnærmingen studerer mennesker og hvordan kunnskapen konstrueres. I forskningen har begge parter innflytelse på prosessen og det vil dermed skapes kunnskap gjennom den relasjonen som oppstår mellom

forskeren og forskningsobjektet. I arbeidet med vår problemstilling «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?», ser vi etter forskningsobjektene egne erfaringer. Her er det ikke regler for hva som er riktig og galt. Dermed passer en hermeneutisk tilnærming godt, da denne metoden ikke lager regler som er gjeldende for alle, samtidig som det er rom for at vi som forskere kan tolke deres erfaringer. Poenget med tilnærmingen er å forstå hvordan et individ opplever noe og se på det i en helhet og større sammenheng (Thagaard, 2018). Her ser vi på hvordan ulike lærere opplever digital dømmekraft i klasserommet og skolehverdagen sin, og trekker linjer og drøfter opp imot en større sammenheng.

Kvarv viser til at forforståelse står sentralt i hermeneutikken ettersom vi prøver å forstå menneskers oppfattelse av verden og deres handlinger. Som forskere vil vi alltid sitte med en forforståelse for det vi skal studere nærmere. Det vil være umulig å fjerne vår egen oppfatning før vi går inn i temaet. Derfor er det viktig at vi som forskere er bevisste på våre egne meninger mens vi innhenter våre funn fra informantene (2014, s. 85).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Da masteroppgaven vår baserer seg på læreres erfaringer rundt undervisning i digital dømmekraft, ser vi det som mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ metode for å prøve å finne svar på oppgaven vår. Befring påpeker at formålet med en kvalitativ forskningsmetode ofte er å få innsikt i interesser og holdninger til enkeltindivid (2015, s. 38-39). Også Postholm og Jacobsen viser til at hensikten med denne type forskningsmetode er å beskrive og forstå den man snakker med (2018, s. 95). Da vi ønsker å se på «virkeligheten» slik den er forstått hos intervjuobjektene våre, samt se på sammenhenger mellom ulike fenomen, havner vårt forskningsprosjekt under den ikke-eksperimentelle gruppen når vi snakker om forskningsdesign (Befring, 2015, s. 84).

Som forskere i et kvalitativt forskningsprosjekt er det særlig tre faktorer som er av betydning. Disse er åpenhet, nærhet og relevans. Faktorene er særlig viktige da de kommer klart til syne i den relasjonen vi som forskere oppnår med intervjuobjektet. I vår oppgave hvor vi er på jakt etter læreres erfaringer blir det avgjørende at vi oppnår en god relasjon til intervjuobjektene slik at de kjenner en nærhet og tørr å åpne seg og forteller sine ekte erfaringer. Dette vil føre til den tredje faktoren, relevans, som oppstår i samhandling med de to andre faktorene. Å

skape en nærhet med intervjuobjektene er dermed det første og viktigste vi som forskere må gjøre. Dette handler i all hovedsak om at intervjuet skjer på intervjuobjektets premisser. I dette legger vi at det er informanten som bestemmer hva som sies og ikke vi som forskere (Jakobsen, 2015, s. 129-130).

Da vi ønsket å se nærmere på hvilke erfaringer ungdomsskolelærere i norskfaget har gjort seg rundt undervisning om digital dømmekraft, ble det naturlig å velge en kvalitativ metode fremfor en kvantitativ metode. Dette handler stort sett om at vi ønsket å gå mer i dybden og kunne stille oppfølgings spørsmål til informantene. Ved å velge en kvantitativ metode ville vi ikke hatt denne muligheten. Videre ville vi måtte hatt tilgang til langt flere lærere for å kunne gjennomføre en kvantitativ metode som var gyldig. Dette ville også blitt svært tidskrevende i form av analyse av innsamlet datamateriale. Vi endte derfor med en kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturerte intervju.

Vi valgte å benytte oss av fire individuelle intervju fremfor gruppeintervju da vi ønsket å høre informantenes ærlige og ekte opplevelser og erfaringer. Da anså vi det som best å intervju informantene én og én slik at alles mening kom frem og ingen ble påvirket av hva andre sa. I utgangspunktet ønsket vi å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Da får man sett hva kroppsspråket til informanten sier i tillegg til hva som blir sagt i intervjuet. Grunnet Covid-19 og smittevernregler fikk vi ikke gjennomført alle intervjuene på denne måten. Noen av intervjuene ble derfor gjennomført via Zoom. De intervjuene som ble gjennomført ansikt til ansikt gjorde vi på skolen hvor informantene jobbet. De var dermed kjent med miljøet og settingen ble noe roligere og mer avslappet. Samtidig hadde alle informantene fått utlevert intervjuguiden på forhånd uten noe krav til forberedelse. Likevel hadde alle valgt å lese gjennom denne med varierende grad av forberedelse. Vi valgte å gi ut intervjuguiden på forhånd for å få et mest mulig reflektert og ærlig svar. På denne måten kunne lærerne tenke gjennom ulike situasjoner og eksempler fra undervisningen, og dette kan også ha medvirket til at intervjuene gikk smidig og effektivt.

Formen på intervjumetoden vi valgte kalles semistrukturert. Det betyr at intervjuene er delvis åpne og ustrukturerte slik at vi som forskere kan stille oppfølgings spørsmål. I denne metoden har vi ikke laget en fastlåst mal på hvordan og når spørsmål i intervjuet skal bli stilt. Vi har likevel laget oss en intervjuguide for å holde oss innenfor tema slik at vi ikke sporer av. Til tross for at vi ikke har fastlåste spørsmål og dermed ikke stiller de nøyaktig samme

spørsmålene til alle intervjuobjektene, vil vi likevel kunne få erfaringer og meninger på de samme temaene hos alle informantene. Til intervjuet hadde vi med oss intervjuguiden som vi brukte som samtalefører og ramme for intervjuet. På bakgrunn av dette hadde vi ikke satt av en bestemt tidsramme, da stod vi mer fritt til å disponere tiden slik at vi fikk svar på det vi ønsket og kunne snakke mer i dybden om intervjuguiden. Intervjuene varte mellom 30 og 40 minutt. I etterkant av intervjuene transkriberte vi lydopptakene nøyaktig ord for ord. Vi har ikke valgt å bruke tid på å skrive ned pauser og non-verbale uttrykk. Transkripsjonen danner grunnlaget for videre analyse der vi brukte fargekoder og post-it lapper for å sortere funnene etter kategorier.

3.3 Intervjuguide

I forkant av intervjuene våre lagte vi en intervjuguide. Som det ligger i ordet, skulle denne guide oss gjennom intervjuet med noen rammer. Som nevnt tidligere ønsket vi et semistrukturert intervju hvor noen spørsmål var bestemt på forhånd, men at vi i tillegg kunne stille spørsmål vi kom på i situasjonen og oppfølgingsspørsmål. For å kvalitetssikre intervjuguiden og for å utelukke elementer som kunne mistolkes, leste vi inn intervjuguiden ved å ta lydopptak. Etterpå hørte vi gjennom opptaket flere ganger, før vi gjorde nødvendige justeringer. I tillegg til å høre gjennom intervjuguiden selv, ønsket vi å teste ut intervjuguiden på en lærer. Her brukte vi en medstudent på masterstudiet til å gjennomføre et pilotintervju. Et slikt intervju er med på å sikre riktig flyt og tempo i intervjuet, samt få kontroll på element som er forstyrrende eller som kan tolkes feil (Krumsvik, 2014, s. 131). På denne måten kunne vi bruke intervjuguiden slik den var, uendret, på alle intervjuene våre. Datamaterialet fra pilotintervjuet vil ikke presenteres i denne oppgaven, da det kun er brukt som et hjelpemiddel i forskningen vår.

Innledningsvis i intervjuguiden skrev vi informasjon om oss selv og prosjektet vårt. Her informerte vi også om at vi ville gjøre lydopptak fra intervjuet og at deltagelsen deres var frivillig. I tillegg skrev vi noe om hvordan intervjuet ville gå for seg. Denne informasjonsbiten er i tråd med Johannessen, Tufte og Christoffersen sin beskrivelse av hva forskeren må gjøre i en innledning (2016, s. 149).

Intervjuguiden vår er delt i fem hoveddeler. Alle delene sammen skal være med på å belyse vår problemstilling «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i

norskfaget?»). Den første hoveddelen handlet om bakgrunnsinformasjon om informantene. Her spurte vi blant annet om hvilken erfaring lærerne hadde fra skolen, altså hvor lenge de hadde arbeidet i skolen, om de hadde erfaring fra flere kommuner og på hvilke trinn de arbeidet. Dette spurte vi om for å kunne se etter forskjeller mellom lærere med lang og kort fartstid i skolen. Vi ønsket også å se etter om det var ulikheter i erfaring med digital dømmekraft mellom trinnene. Det var også interessant å se om kjønn og alder spilte en rolle på hvordan lærerne utviklet digital dømmekraft i norskfaget. Den første delen av intervjuguiden ga oss dermed en bredere forståelse for informantens bakgrunn og gjorde det lettere å kunne stille oppfølgings spørsmål, samt tolke og analysere datamaterialet i etterkant.

Videre gikk vi inn på de praktiske rammene rundt skolens digitale praksis og lærernes kompetanseutvikling. Under dette området var vi ute etter informasjon som kunne si noe om hvilke muligheter lærerne har for kompetanseutvikling i form av kurs eller videreopplæring. I tillegg spurte vi informantene om hvilken kjennskap de har til IKT-planen til skolen. Vi var også interessert i å høre om lærerne fikk avsatt tid til videreutvikling eller om de måtte bruke av egen fritid til dette.

Det tredje punktet i intervjuguiden vår handlet om lærerens digitale praksis. Under dette området var vi ute etter hvilke erfaringer lærerne har hatt med digital undervisning de siste årene. Da var vi ute etter både de positive og de negative erfaringene. Noen av oppfølgings spørsmålene som dukket opp under dette emnet var hvordan koronapandemien og hjemmeskole har påvirket deres digitale praksis, og hvordan de ser på denne raske utviklingen som har skjedd.

Videre gikk vi inn på digital dømmekraft i norskfaget og hvordan lærerne forstår dette begrepet. Her undersøkte vi hvorfor lærerne tenker at digital dømmekraft i norskfaget er viktig. Samtidig fokuserte vi også noe på fagfornyelsen og dens konsekvenser og økt oppmerksomhet i undervisningen.

Det siste punktet i intervjuguiden vår handlet om elevenes digitale hverdag. Der fokuserte vi på hvilke tilbakemeldinger lærerne opplever de får fra elevene med tanke på den digitale praksisen og digital dømmekraft. I tillegg spurte vi lærerne hvordan de tenker elevene deres kan utfordres i digital dømmekraft. Avslutningsvis snakket vi om hva lærerne tenker om videre utvikling og fremgang i den digitale undervisningen både for elevene og seg selv.

3.4 Utvalg

Da vi skulle konstruere utvalget av informanter var det særlig noen kriterier vi valgte å legge vekt på. Disse kriteriene var at informanten arbeidet på en ungdomsskole, underviste i norskfaget og ønsket å delta i vår studie. I tillegg til disse kriteriene ønsket vi både lærere som hadde lang og kort fartstid i skolen. På denne måten ønsket vi å se etter forskjeller og likheter i erfaringene om digital dømmekraft til lærerne. Vi ønsket også både mannlige og kvinnelige lærere, men dette var ikke et prekært kriterium. Ut fra dette endte vi opp med å ha fire individuelle intervjuer hvorav to av lærerne hadde lang fartstid i skolen og to hadde kort. Videre var tre av fire informanter kvinner.

I vår masteroppgave har fokuset rettet seg mot erfaringer både fra undervisning, men også fra lærerhverdagen. Det ble derfor naturlig å velge informanter som underviser, og dermed ikke skoleledere eller undervisningsinspektører som ikke underviser til daglig. Videre spisset vi forskningen vår inn mot norskfaget. Lærerne vi intervjuet måtte derfor undervise i norskfaget. Vi valgte å bruke lærere fra ungdomsskolen da digital dømmekraft blir mer og mer viktig jo eldre elevene blir, og det er disse lærerne som er tette på elevene som lever i den digitale verden. I tillegg er ungdomsskoleelever innenfor aldersgruppen de fleste sosiale medier er ment for. Utvalget er presentert i figur 10.

Informant	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Arbeidserfaring	35 år	2 ½ år	30 år	2 år
Underviser på trinn	8. trinn	10. trinn	9. trinn	10. trinn
Mann / kvinne	Mann	Kvinne	Kvinne	Kvinne
Arbeidet i ulike kommuner	Ja	Nei	Nei	Nei

Figur 10. Informasjon om informantene presentert i tabell.

3.5 Gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort i februar 2021. Årsaken til at intervjuene ble gjennomført på denne tiden og ikke tidligere, var at skolene var på rødt nivå og mange hadde hjemmeskole på grunn av koronapandemien. Samfunnet var i en kriseberedskap og vi anså det som upassende å gjennomføre intervjuer i denne perioden. Dette var også en årsak til at et av intervjuene ble gjennomført gjennom Zoom. De tre andre intervjuene gjennomførte vi på arbeidsplassen til informantene. Dette gir oss som intervjuere mindre mulighet til å påvirke hvordan intervjusituasjonen blir (Dalland, 2015, s. 171). Vi kontaktet rektor ved skolene i forkant og fikk låne et ledig møterom. Før intervjuene startet informerte vi informantene om at intervjuet var beregnet å vare én time (60 min). Dette var for å sikre god tid til hver informant og at lærerne ikke skulle stresse med å rekke noe annet. Dalland påpeker viktigheten av å beregne god tid slik at informantene ikke blir opphengt i klokka eller stresse med å rekke videre om intervjuet skulle trekke litt ut (2015, s. 171). Vi vet at i skolehverdagen er det mye fokus på klokka og å overholde pauser. Vi så at selve intervjuene varte i rundt 40 min, men at tiden totalt per informant var nærmere én time med tanke på informasjon rundt intervjuet, å sette stemningen og servere kaffe. Intervjuet som ble gjennomført på Zoom skilte seg dermed litt ut fra de andre. Her ble ikke stemningen satt på samme måte og intervjuet opplevdes gjerne mer formelt enn de andre. Vi startet alle intervjuene med å informere om samtykke og godkjenning fra NSD.

Under intervjuene delte vi rollene mellom oss slik at en av oss var den som hovedsakelig stilte spørsmålene og ledet intervjuet, den andre fokuserte på å skrive referat. Begge stilte oppfølgingsspørsmål eller oppklarte om noe var uklart. Vi opplevde at noen av intervjuobjektene hadde en forventning om at vi skulle stille alle spørsmålene og dermed skape en asymmetrisk formalisme. Med vår semistrukturerte intervjuguide hadde vi planlagt noen spørsmål for hvert emne som skulle sette i gang emnene, men at intervjuet videre formet seg etter informanten og oppfølgingsspørsmål. Vi opplevde en god flyt i alle intervjuene våre og både at informantene fikk opprettholdt deres forventning til intervjuet, samt at vi som forskere kjente på en god flyt og en samtalepreget situasjon (Tjora, 2010, s. 119).

3.6 Transkribering

Målet med kvalitativ forskning er å få tak i andre menneskers handlinger, meninger, tanker, kunnskap, følelser og opplevelser. Vi vil ha tak i og tilgang til forskningsdeltakernes livsverden (Nilssen 2014, s. 30).

For å kunne hente ut følelsene, opplevelsene, meningene og tankene til informantene, tok vi lydopptak under intervjuene. I tillegg sikrer dette at det ikke blir misforståelser (Dalland, 2015, s. 152). På denne måten får vi som forskere tilgang til informantenes livsverden. Intervjuene ble senere transkribert. De ble transkribert i sin helhet og ingen uttalelser ble utelatt. Ved å ha opptak av intervjuene kunne vi spole frem og tilbake for å sikre at vi noterte ned det som faktisk ble sagt. Transkriberingen ble skrevet ned i Word-dokument som senere ble skrevet ut og lagt som grunnlag for analysearbeidet. Nilssen viser til at tekster som vi som forskere produserer, blir påvirket av oss som forskere og derfor aldri blir helt nøyaktige. Vi bruker førforståelsen vår allerede når vi skriver noe ned og velger hva vi skal fokusere på (2014, s. 46-47).

Etter at intervjuene var transkribert startet vi arbeidet med å analysere disse. Under arbeidet med å analysere datamaterialet kommer hermeneutikken inn i bildet gjennom at vi som forskere har hatt en forutforståelse for emnet, og i løpet av intervjuene oppnår ny kunnskap. I analysearbeidet brukte vi Kirsti Malterud (2011) sine fire faser for analyse. De fire fasene går ut på:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning

Under den første fasen leste vi hele datamaterialet i ett og så etter sentrale og interessante tema. Det er dette som danner grunnlaget for helhetsinntrykket i datamaterialet (Johannessen, et. al., 2016, s. 173). Da dette var gjort, forkortet vi funnene slik at utsagn som ikke var relevante ble fjernet.

I fase 2, som handler om koder, kategorier og begreper, gikk vi nærmere inn datagrunnlaget fra fase 1 for å finne hovedtema. Disse markerte vi. Denne fasen er der vi ser etter meningsbærende innhold i datamaterialet (Johannessen, et. al., 2016, s. 173). Under dette

arbeidet brukte vi først deduktive koder, som er koder som kommer fra problemstillingen og forskningsspørsmål (Johannessen, et. al., 2016, s. 174). Da brukte vi koder som for eksempel kompetanseheving i en forenklet form som «kurs». Andre koder vi brukte var «digitale verktøy», «IKT-plan» og «erfaring». Disse kodene markerte vi med gul tusj for å lettere finne dem igjen og se likheter og ulikheter i analysen. Deretter så vi etter induktive koder, som er koder som oppstår av datamaterialet (Johannessen, et. al., 2016, s. 174). Induktive koder som dukket opp i vårt datamateriale var blant annet «Teams», «Smart-tavle», «digitale læreverk», «mappesystem», «hjemmeskole» og «samarbeid». De induktive kodene markerte vi med rød tusj for å kunne finne igjen og analysere disse kodene.

I fase 3 gikk vi gjennom kodene fra fase 2 og undersøkte hva som ble sagt i disse sammenhengene. De røde og de gule kodene, induktive og deduktive, samlet vi i en skissert tabell for å få en oversikt. Ifølge Johannessen, et. al. er det den tredje fasen som legger grunnlaget for å sammenfatte funnene i tekstform (2016, s. 176). Etter denne fasen var vi mer klar for å analysere og skrive ned funn.

I den siste fasen ble funnene fra de forrige fasene samlet til tekst. Dette viser seg i kapittel 4. Presentasjon av data. I denne fasen er det viktig å sjekke at det som blir samlet til tekst henger sammen med transkriberingen og det informantene faktisk sa (Johannessen, et. al., 2016, s. 176).

Det er flere fordeler med å transkribere selv. Da blir vi godt kjent med materialet og gjenopplever intervjuene når vi lytter til dem i etterkant. I gjenopplevelsen husket vi også informantenes kroppsspråk og hvordan de fremstod. Det kan dermed være viktig å gjøre transkriberingen av intervjuet før man gjennomfører et nytt intervju siden vi da ikke glemmer følelsen i intervjuet og bevarer nærheten til materialet (Nilssen, 2014, s. 47).

3.7 Kvalitet

I dette delkapittelet vil vi si noe om kvaliteten på oppgaven vår. Herunder vil vi skrive om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Delkapittelet deles derfor inn i tre underkapitler.

3.7.1 Validitet

I alt forskningsarbeid er det viktig å redegjøre for validiteten og reliabiliteten til oppgaven. Validitet handler om at vi forskere må ta ansvar for troverdigheten til vårt eget forskningsarbeid. Det handler om hvor gyldige funnene og resultatene i forskningsprosessen er. Derfor er det et grunnleggende spørsmål hvorvidt forskningen vår er gyldig eller ei (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Validiteten i oppgaven handler om å ha en kritisk holdning til eget arbeid. Vi må gjennom hele prosessen stille spørsmål til metoden og forskningen. Har vi et kritisk forskningsblikk gjennom hele prosessen vil validiteten i oppgaven bli styrket (Krumsvik, 2019, s. 196). I tillegg handler validiteten i oppgaven om hvor godt metoden som er brukt i undersøkelsene egner seg til å undersøke det den skal (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Vi som forskere må derfor gjennom hele forskningsprosessen vurdere både intervjuguide og metode opp imot forskningsforventning og problemstilling.

For å kontrollere validiteten i oppgaven vår ser vi på feilkilder. Vi må hele tiden ha et kritisk syn på våre fortolkninger og hva disse har basert seg på. Videre må vi ha i bakhodet hvilken rolle og posisjon vi har i miljøet vi baserer studiene våre på. En risiko når vi skal tolke datamaterialet vi har samlet inn er at vi ikke henter ut nøyaktig det informantene våre har ment. Det vil også alltid være en risiko at informantene våre ikke gir oss ærlige svar, da vi ikke har mulighet til å sjekke dette (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 281). Det er også viktig å huske på at andre faktorer også kan påvirke informantene våre. Blant annet kan det gi feilkilder om informanten er stresset, er ukomfortabel i situasjonen, tolker spørsmålene våre feil eller om informanten har en dårlig dag. Som forskere har vi tatt en del grep for å minske disse feilkildene så mye som mulig. Vi har blant annet sørget for at informantene våre er trygge i situasjonen med å gjennomføre intervjuene på steder hvor informanten kjenner seg komfortabel. Dette kan føre til at informanten er mer avslappet og mindre stresset under selve intervjuet. Da er det også kanskje lettere for informanten å tolke spørsmålene våre på samme måte som oss. I tillegg gjennomførte vi intervjuet når vi visste at både vi og informanten hadde god tid, slik at situasjonen ikke ble påvirket av stress fra klokka. Et annet grep vi har gjort er å bruke lydopptak under intervjuene slik at vi kan gå tilbake og høre gjennom intervjuene flere ganger. Da sikrer vi at vi får med oss alt og det er større sannsynlighet for at vi tolker svarene til informantene våre riktig.

Under intervjuene må vi påpeke at vi var to intervjuere til stede mot én informant. Dette kan oppleves som asymmetrisk og utrygt for informanten, og det ble derfor enda viktigere for oss som forskere å opprette en god stemning og atmosfære rundt bordet. Dette understreker også Tjora med å si at man må skape en avslappet stemning for å lykkes med intervjuet. På denne måten vil informanten føle at det er greit å snakke åpent og tillate seg å både tenke og diskutere høyt under selve intervjuet. I tillegg er det åpenhet for å komme med digresjoner (Tjora, 2010, s. 94). Dette så vi spesielt tydelig i det ene intervjuet vårt hvor informanten tillot seg å fortelle korte historier fra lærerhverdagen som gikk litt utenfor tema. På en annen side sier også Tjora at det kan være en fordel å være to intervjuere under intervjuet, særlig om intervjuerne har lite erfaring. På den måten kan en konsentrere seg om å intervju, mens den andre kan fokusere på å ta notater underveis (2010, s. 104). En annen positiv side ved å være to intervjuere under intervjuet er at vi var to som kunne stille spørsmål, samt kvalitetssikre at vi stilte de samme spørsmålene til alle informantene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Denne gjennomføringsmetoden førte til at vi fikk muligheten til å, ikke bare passe på hverandre, men også få bekreftet det intervjuobjektene sa med å stille oppfølgingsspørsmål. Vi stilte også bekreftende spørsmål som «Har jeg forstått deg rett når du sier at ...?» og «Mener du dette når du forklarer det slik ...?» for å sikre at vi som forskere tolker situasjonen rett og dermed styrker validiteten i oppgaven.

Det å være to forskere i et forskningsarbeid øker validiteten i oppgaven da vi arbeider med oppgavene knyttet til forskningen sammen. Vi er dermed to som analyserer, vurderer og tolker, og kan støtte hverandre i usikre tider. Dette peker Silverman på som en positiv side ved å være flere forskere på samme prosjekt (2011). For å sikre validitet for vår studie har vi brukt tid på å lese hverandres transkriberinger for å sjekke at det som skrives og tolkes faktisk har grunnlag i datamaterialet og teori. Det er et kjent at en kan se seg blind på eget arbeid, og da er den andres objektive og kritiske syn til god hjelp (Dalland, 2015, s. 42).

Gjennom intervjuene opplevde vi at informantene gjentok de samme svarene og etter fire intervjuer hadde vi ikke fått noe ny informasjon som skilte seg nevneverdig fra de andre. Derfor avgjorde vi at vi ikke trengte å gjennomføre flere intervju for å finne svar på vår problemstilling, og at vi da hadde funnet en teoretisk metning (Madsbu, 2011). Alle informantene vi hadde valgt hadde bred erfaring med digital dømmekraft, som også bidrar med å styrke oppgavens validitet.

3.7.2 Reliabilitet

Kvalitativ forskning vurderes etter hvor pålitelig den er. Derfor må forskningen utføres på en tillitsvekkende og troverdig måte (Thagaard, 2009, s. 198). Reliabilitet og validitet kan ofte sees på som det samme, da begge begrepene handler om oppgavens troverdighet og gyldighet, men reliabiliteten handler også om det å kunne gå tilbake og gjennomføre forskningen på nytt for å sjekke troverdigheten. På denne måten vil vi kunne få svar på om en annen forsker kunne fått samme resultat som oss ved å anvende de samme metodene som oss. Da vår forskning er en kvalitativ studie og vi henter data fra et fåtall av læreres erfaringer, vil ikke andre forskere kunne gjennomføre samme forskning og få nøyaktig samme resultat (Thagaard, 2009). Det som derfor blir viktig i vår oppgave er å gjøre rede for hvordan vi har innhentet informasjon og arbeidet med denne. Valg av informanter og vårt forhold til dem er også viktig å redegjøre for. Dersom vi redegjør for disse elementene, vil andre kunne følge vår studiemodell med samme strategi og metoder gjennom hele prosessen. Silverman påpeker at forskningsprosessen da blir transparent (2011). Da relasjonen vår til informantene var ulik, mener vi det er en styrke at vi begge var med på alle intervjuene for å utelukke at relasjonen fikk en betydning for forskningen.

Videre er det en styrke at vi er to forskere som analyserer datamaterialet. Vi vil dermed kunne dobbeltsjekke hverandre og diskutere vår tolkning slik at vi forstår informantene våre likt. Det at vi er to fører også til at vi kan vurdere progresjon og fremgangsmåte underveis (Thagaard, 2009). Å være to fører også med en del diskusjoner da vi har vært kritiske til hverandres synspunkter og tolkninger.

I kapittelet om presentasjon av data og våre funn, vil det være tydelige skiller på hva som er sagt av informantene og hva vi som forskere har tolket. Ved å bruke lydopptak og deretter transkribert disse, vil det være lettere å sikre at vi skriver direkte hva som ble sagt av informanten under intervjuet uten innblanding av våre tolkninger og oppfatninger. Dette er også med på å styrke reliabiliteten i oppgaven (Thagaard, 2009).

Silverman (2011) har påpekt at prosessen må være gjennomsiktig for å sikre god reliabilitet. Samtidig sier han at forskernes teoretiske ståsted må være synlig for leseren slik at grunnlaget for våre tolkninger er tydelig beskrevet. Den teoretiske bakgrunnen vår ligger i sosialkonstruktivismen. Dette fordi vi tror at kunnskap skapes i samhandling med andre og

mellom samfunn og individ i en sosial interaksjon (Postholm, 2010).

3.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvor vidt resultatene vi får vil gjelde for et annet utvalg med informanter. Dette spørsmålet kommer når oppgaven er ferdig og resultatene presentert og konkludert. Om resultatene vil gjelde for en større del av populasjonen må sees i sammenheng med skjønnsmessige betraktninger (Skog, 2015, s. 113-114). Når vi ser på kvalitative studier, handler generalisering først og fremst om overførbarhet. Det handler altså om mottakeren av studien kan kjenne igjen funnene og finne disse relevante for seg selv eller andre (Lincoln og Guba, 1985).

I kvalitative studier vil det ofte være vanskelig å generalisere funnene, da vi ikke har forsket på et stort utvalg informanter. Vårt utvalgt av informanter representerer både lærere med lang fartstid og lærere med kort fartstid i skolen. Dermed vil resultatene våre kunne kjennes igjen av, og ha overføringsverdi for noen andre lærere. Dette understreker også Lincoln og Guba med sin teori om at overførbarhet er til stede når det vi kommer frem til kan bety noe for en lignende eller samme gruppe mennesker (1985). I vår problemstilling fokuserer vi på norskfaget, og lærerne som er spurt er dermed undervisere i norsk. Dermed vil ikke resultatene våre nødvendigvis kunne generaliseres eller overføres til lærere som underviser i andre fag, som for eksempel matematikk, naturfag eller kunst og håndverk. Derimot kan det forventes å finne lignende eller like resultater om man hadde spurt en ny gruppe norsklærere i ungdomsskolen. I vår oppgave kan en slik type generaliserbarhet kalles «naturalistisk generalisering». Denne typen generalisering handler om egen virkelighet og at leseren kan kjenne seg i igjen i situasjonen som er beskrevet gjennom å tenke gjennom egen situasjon. Dette kan skape mer refleksjon rundt emnet (Krumsvik, 2019, s. 201-202).

For å kunne si at man har god overførbarhet i kvalitative studier må forskeren bruke «thick description». Tykke beskrivelser er en form for lesergeneralisering hvor den som leser kan kjenne seg igjen i det som står skrevet. I vår sammenheng vil dette bety at beskrivelsene må inneholde fortolkninger av begrepet digital dømmekraft og ha med utsagnene til informantene slik at den som leser forskningen får et godt innblikk i informantenes livsverden (Krumsvik, 2019, s. 201).

3.8 Etikk

Som forskere er vi pliktet til å holde alt av innsamlet datamateriale konfidensielt. I slike forskningsprosjekt hvor vi forsker på mennesker eller opplysninger og materiale som kan spores tilbake til deltagerne, må det innhentes samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). I vår kvalitative studie er det derimot noen flere begrensninger vi må ta høyde for når vi samler inn samtykke fra informantene. Deriblant at det kan være utfordrende om vi gir ut for mye informasjon om prosjektet på forhånd i og med at dette kan gi informanten tid til å forberede seg og at dermed svarene og atferden hos informanten kan påvirkes og forandres. Vi ønsker informantens ærlige og sanne svar, men ga likevel ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene. Dette gjorde vi fordi temaet for forskningen ikke omhandlet hverdagslige spørsmål og at de dermed kunne trenge noe tid til å tenke gjennom. Våre tema var ikke noe informantene kunne søke seg frem til ved hjelp av hjelpemidler, og vi så derfor ikke faren med at de fikk noe betenkningstid i forkant. Til tross for at intervjuguiden ble delt ut, hadde vi forskere egne notater til oppfølgingsspørsmål som ikke ble gitt ut på forhånd. Ettersom vi ser etter erfaringer til informantene var ikke intervjuet forutbestemt, men ble formet av informantens svar og våre oppfølgingsspørsmål. Dette førte til at de fire intervjuene ikke ble like, og forskningen ble dynamisk. Det er derfor viktig at vi som forskere gjennom hele prosessen er bevisst vårt etiske ansvar over prosjektet og informantene (Thagaard, 2018, s. 23-24).

Før vi startet med intervjuer, søkte vi om godkjenning av forskningen til NSD (vedlegg 3). Denne søknaden inneholdt hvordan datamaterialet skulle innhentes og behandles for å ivareta personvernet til informantene våre. Videre beskrev vi også på hvilken måte vi skulle anonymiserte datamaterialet og hvordan vi skulle oppbevare dette. Der ble det også oppgitt en tidsfrist for makulering av de transkriberte intervjuene, samt tilhørende lydopptak. Følgende vurdering ble gitt fra NSD:

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 den 03.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Dette ble oppgitt til informantene våre og deres arbeidsgivere i form av en samtykkeerklæring (vedlegg 1) som alle måtte skrive under på før vi kunne gjennomføre intervjuene. Postholm påpeker at informantene må informeres om alle deler av forskningsprosessen, slik at de vet hva de skal være med på og kan forvente i forkant av intervjuene (2010). I informasjonsskrivet (vedlegg 1) vi delte ut i forkant informerte vi om hensikten med prosjektet, hvordan informasjonen de kom med skulle bli brukt og hvordan vi skulle behandle dette. I tillegg kom det tydelig frem i informasjonsskrivet at deltagelsen var frivillig og at informantene til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet uten videre forklaring. Dette påpekes også i De nasjonale forskningsetiske komiteene (2019).

Etter å ha sett nærmere på metoden vi har brukt vil vi gå over til å vise hvilke funn vi har fått gjennom forskningen. Vi vil belyse funnene og analysere dem i henhold til teorien og tidligere forskning som vi har gjort rede for i kapittel 1 Innledning og kapittel 2 Teori.

3.9 Vurdering av metode

I dette underkapittelet vil vi gjøre rede for vår vurdering av metoden som er brukt i forskningen. Herunder snakker vi om metodevalget og gjennomføring av intervjuer. Vi vil se på fordeler og ulemper med metodevalget vårt og drøfte disse i lys av faglig og vitenskapelig teori.

Vi anså at å bruke en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju var den beste metoden for å finne svar på vår problemstilling «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?». På den måten fikk vi førstehåndsinformasjon om lærernes tanker rundt problemstillingen og kunne også lese kroppsspråk og holdninger sammen med det som ble sagt.

Vi valgte å analysere empirien fra intervjuene med en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken studerer organiske felt ettersom tolkningen og kunnskapen er levende, dynamisk og foranderlig (Mattsson, 2013, 82-83). I dette ligger det at vi hele tiden brukte transkriberingen vi hadde gjort underveis i tolkningen av datamaterialet. Vi valgte en hermeneutisk tilnærming fremfor en fenomenologisk tilnærming da vi som forskere sitter med en forforståelse for emnet selv. Vi er selv lærere og det ville vært umulig for oss å legge fra oss vår egen tolkning av begrepet og situasjoner i forkant av intervjuene våre.

Fenomenologien baserer seg på å tolke informantenes livsverden uten en egen førforståelse for emnet. Hvorvidt dette er mulig strides ulike teoretikere om (Bengtsson, 1999).

Under kvalitative studier vil det være menneskelig kontakt og dermed kan det også gjøres menneskelige «feil» under forskningen. Til våre intervjuer brukte vi en intervjuguide som støtte. Denne valgte vi å gi ut til informantene våre i forkant av intervjuene. Til vår forskning anså vi dette som det mest hensiktsmessige, da temaet for forskningen, digital dømmekraft i norskfaget, ikke er det mest hverdagslige temaet. På denne måten ville informantene våre få noen dager på å tenke gjennom sin egen praksis og hva de tenker om begrepet. Samtidig kan det diskuteres om informantene da utelot informasjon de anså som negativ for sin egen eller skolens praksis. Mennesker er ofte opptatt av å snakke fint om seg selv i slike situasjoner og ingen ønsker å fremstå som «dumme» eller at de gjør feil. I denne sammenheng må det også diskuteres om hvorvidt informantene forteller den hele og fulle sannhet på spørsmål om egen praksis. Mange ønsker heller ikke å «henge ut» verken skolen, ledelsen eller seg selv. Videre var det mulig en feilkilde at en av informantene hadde notert ned svar på alle spørsmålene til intervjuguiden. Dette kan ha hemmet den åpne og frie praten som gjerne oppstod med de andre informantene. Muligheten for digresjon var med andre ord mer begrenset enn i de andre intervjuene.

Selve gjennomføringen av intervjuene la vi til skolen lærerne arbeidet på. På denne måten kjente de miljøet og dette ville ikke skape uromomenter rundt de fysiske rammene for informantene. Vi la intervjuene til tider hvor lærerne hadde fri. Dette kunne være i skoledag eller rett etter undervisning. Dette følte vi var positivt da vi ikke ville forstyrre lærernes arbeidsdag og at vi tilpasset oss deres timeplaner. På den andre siden kan dette også ha vært en utfordring med tanke på at noen av lærerne gjerne var stresset da de kom rett fra klasserommet og utfordrende hendelser og at de dermed ikke var helt klare for et intervju om digital dømmekraft. De intervjuene som ble lagt i skoletiden kan også ha virket stressende for informantene, da fokuset til læreren kanskje var mer på den kommende undervisningstimen enn det var på intervjuinnholdet. Da lærere er effektive og vant med å håndtere mye på en gang og stressende situasjoner, trenger ikke dette være bare negativt.

Som forskere i intervjusituasjoner må vi også starte på nytt for hvert intervju og nullstille hodet slik at alle informantene blir møtt med samme forventning og holdning. Det at vi hadde flere intervjuer på samme dag kan ha gjort at vi som forskere ble påvirket av hva som ble sagt

i tidligere intervjuer. For at vi skal kunne diskutere læreres erfaringer med digital dømmekraft er det vesentlig at vi har en grunnleggende og felles forståelse for begrepet digital dømmekraft. Dermed kan det diskuteres om hvorvidt vi presenterte begrepet digital dømmekraft godt nok for informanten på forhånd.

Vi bestemte oss for å starte med fire informanter til vår forskning og gjennomførte disse fire intervjuene i løpet av kort tid. Vi opplevde da at lærerne vi intervjuet kom med noenlunde de samme erfaringene i intervjuene. Etter fire intervjuer følte vi at vi hadde fått svar på intervjuguiden og forskningsspørsmålene våre, og at vi ut ifra dette ville kunne svare på problemstillingen vår. I etterkant ser vi at kanskje burde hatt noen flere intervjuer for å få en bredere forståelse for erfaringer lærere har med digital dømmekraft. Da kunne vi også variert mer i utvalget av informanter, både med tanke på alder, undervisningsfag og kjønn. Dette ville kanskje også ført til en større variasjon i svarene og større datamengde fra våre informanter.

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet vil vi presentere våre funn fra forskningsprosjektet. Datamaterialet vil presenteres ved hjelp av tematisering. Tematiseringen baserer seg på intervjuguiden og de hovedområdene vi har brukt i denne. Disse hovedområdene er: «Skolens digitale praksis», «Lærerens digitale praksis», «Digital dømmekraft i norskfaget» og «Elevenes digitale hverdag». Hovedområdene hentet vi direkte fra intervjuguiden vår og det ble en naturlig måte å dele inn funn fra transkriberingen og intervjuene på. Alle disse kategoriene er med på å vise hva informantene våre tenker om begrepet digital dømmekraft i norskfaget og hvilke erfaringer de har gjort seg rundt dette. På den måten henger temaene sammen med problemstillingen vår som tar opp hvordan lærere utvikler digital dømmekraft i norskfaget. Hovedområdet «Elevenes digitale hverdag» knyttes også direkte opp mot forskningsspørsmål to som handler om hvordan lærere beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene. Johannessen, et. al. påpeker at det må lages et rammeverk for å få frem innholdet i en kvalitativ studie på en ryddig og forståelig måte (2016, s. 160). De resultatene vi har fått fra intervjuene tar utgangspunkt i det informantene har sagt og viser til deres refleksjoner og tanker rundt begrepet digital dømmekraft i norskfaget og skolehverdagen. Vi vil i tillegg benytte oss av direkte sitater fra intervjuene slik at intervjuobjektene meninger kommer tydelig frem for leseren. Intervjuobjektene vil i dette kapittelet, og videre i masteroppgaven, omtales som lærer 1, lærer 2, lærer 3 og lærer 4. I figur 10 har vi spesifisert informasjon om informantene innenfor rammene for personvern og konfidensialitet som vil være nyttige i videre presentasjon av data, samt drøftingen. Til slutt i dette kapittelet vil vi oppsummere og trekke frem de viktigste funnene i undersøkelsen.

4.1 Skolens digitale praksis

Den første kategorien vi vil gå inn på er skolens digitale praksis. Under dette emnet var vårt hovedmål å finne ut hva som ligger til grunn for kunnskapen til den profesjonsfaglige digitale kompetansen til lærerne. Underspørsmål vi stilte til dette emnet handlet om læreren har kjennskap til IKT-planen til skolen og hvilke muligheter lærerne har for å utvikle sin profesjonsfaglige digitale kompetanse. Ulike oppfølgingsspørsmål som dukket opp underveis var om læreren fikk tilbud om kurs eller lignende fra arbeidsgiver, samt om læreren måtte bruke av egen tid eller arbeidstid til dette.

Lærer 1 sier at han får ulike kurs gjennom arbeidsgiver, og disse kursene er satt opp på planleggingsdager eller i samarbeidstiden på skolen. Læreren har lang fartstid i skolen, nærmere 35 år, og har arbeidet store deler av sin tid på ungdomstrinnet. Han føler seg treg og gammeldags, men er endringsvillig og ser viktigheten av å lære seg dette med digitale verktøy. Samtidig som læreren selv innser at han ikke er en del av den digitale hverdagen slik som de yngre kollegaene og elevene er, og at han derfor ikke vil ha samme mulighet til å beherske den digitale verden på samme måte. På spørsmålet om lærerens muligheter for kurs og utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse skulle lærer 1 ønske at skolen eller kommunen inviterte programskapere oftere, slik at de som kan programmet best kan lære dette fra seg til lærerne. Eksempelvis trekker lærer 1 fram at et kurs med de som står bak programmet Teams ville vært svært nyttig, både for lærere og administrasjon.

Lærer 2 sier at hun savnet opplæring i bruk av smarttavler i sin utdanning. Hun påpeker senere at dette nå er kommet inn i utdanningsplanen. Lærer 2 er ung og læringsvillig og bruker mye egentid på å sette seg inn i ulike programmer og verktøy. I tillegg bruker hun undervisningstimene til å lære seg nye ting, da hun ikke er redd for å teste ut og prøve nye metoder på sparket. Lærer 2 har vært med på én planleggingsdag hvor IKT var i fokus på en av fem stasjoner. Denne planleggingsdagen var i forbindelse med oppstart av nytt skoleår og læreren var nyutdannet. Lærer 2 sier:

«Eller forresten, vi har fått en opplæring når jeg tenker meg om. Når jeg begynte i 2018 i august, på en av planleggingsdagene så var det IKT som var hovedtema. Det var planleggingsdag for hele kommunen. Da kunne vi velge hvilken stasjon vi skulle være på. Så det var ikke alle som var på IKT posten. Der viste de Smart Notebook, den som vi bruker i undervisning. Da viste de hvordan vi kunne bruke den. Det var kjempenyttig.» (Lærer 2)

I det tredje intervjuet sier lærer 3 at hun er kjent med at skolen har en IKT-plan på lik linje med en sorgplan og mobbeplan, men at hun ikke har studert denne planen. Tiden strekker ikke til påpeker hun. Lærer 3 mener også å huske at noe fra IKT-planen er utdatert og hun er derfor lite interessert i å bruke tid på å sette seg ordentlig inn i planen og dens innhold.

«Det var noen ting som stod i denne planen. For eksempel «10 fingre», også har de ikke dette på maskinen sin lenger. Så det er en del som ikke stemmer helt med det som maskinene deres nå.» (Lærer 3)

Under spørsmålet om hvordan læreren har opparbeidet seg kompetanse i IKT sier hun at hun opp gjennom årene har fått mange kurs som hun mener har vært nyttige. Hun har vært en del av et nettverk med lærere fra andre skoler i samme kommune, der IKT har vært et tema. Dette var en tvungen arbeidsform fra skolesjefen i kommunen. I disse møtene lærte lærerne hverandre å bruke ulike programmer og effekter som for eksempel Smart Notebook og lignende. Avslutningsvis trekker lærer 3 frem utfordringene rundt ansvarsfordelingen i IKT-områder. Hun mener dette flyter litt ut og at det er diffust hvem som skal ta ansvar for hva. Dette gjelder både innad på trinn og i kollegiet generelt.

Lærer 4 sier at hun vet at det finnes en IKT-plan, men at hun ikke vet hva som står i denne. Videre forteller hun at hun får en del kurs av arbeidsgiver både på fellestiden i skolen og på fritiden sin. Dermed ser vi at det ikke er lik praksis på alle skoler når det kommer til en IKT-plan og viktigheten av denne. Til tross for dette sier alle informantene våre at de får noen form for kurs som kan hjelpe dem å utvikle sin egen profesjonsfaglige digitale kompetanse og bidra til kompetanseheving. De fleste informantene trekker også frem, slik som lærer 4, at de må bruke av egen fritid for å opprettholde kompetanse eller finne ut av nye funksjoner i ulike programmer. Hovedområdet gir oss med dette en pekepinn på hvordan lærere utvikler sin egen digitale dømmekraft.

4.2 Lærers digitale praksis

Den andre kategorien vi har valgt å se nærmere på er lærers digitale praksis. Under dette emnet spurte vi informantene våre om hvilke erfaringer de hadde gjort seg med digital undervisning de siste årene og hvordan denne har utviklet seg. I tillegg ønsket vi å høre både positive og negative sider lærerne så ved den digitale undervisningen. I denne kategorien var det også flere av lærerne som trakk frem mobilbruken til elevene og vi snakket derfor også om denne som et verktøy i undervisningen.

Lærer 1 ser sin egen tilkortkommenhet i bruk av digitale verktøy. I tillegg ser han utfordringene som vil dukke opp for fremtidens lærere med tanke på alle nye digitale verktøy som finnes. Han er bekymret for hvem som skal ta ansvar for å lage regler og rammer knyttet til dette. I tillegg uttrykker han bekymring for om skolen er rustet til å møte den digitale verden og utfordringer som kommer med dette, samt utnytte alle muligheter og ressurser dette fører med seg. I den sammenheng sier han også at han bruker mange av undervisningstimene

på å ta opp uheldig situasjoner som elevene har havnet i. Ofte oppstår disse på ettermiddagstid, men elevene trekker dette med seg inn i skolehverdagen og læreren må da ta tak i dette fremfor å undervise som planlagt. I undervisningen bruker han mye video og filmsnutter som ligger klare og tilgjengelige på internett. Han påpeker at det er kommet mange gode nettressurser til læreverkene, samt ferdige quizer og kahooter. Videre sier han at han savner pedagogiske hjelpeprogrammer som retter seg mer mot læreren og hvordan han eller hun skal lære fra seg.

«Og det er til alle læreverk er det gode nettressurser nå og det som det er lite av er pedagogiske hjelpeprogrammer. Eller som jeg har sett.» (Lærer 1)

Lærerens digitale bruk i arbeidstiden henger også sammen med fritiden. Da bruker han ikke data i det hele tatt. Læreren viser flere ganger i intervjuet til at han selv ikke har den nødvendige kompetansen til å veilede elevene på nett. På bakgrunn av dette stoler han på at kommunen og IKT-ansvarlige stenger ned nettsider med utenomfaglig innhold. Lærer 1 ønsker hjelp og veiledning inn mot IKT-området og hva som er bra eller dårlig å bruke i undervisningen. En erfaring lærer 1 trekker frem fra undervisningen er at han opplever at han mer og mer arbeider i underholdningsbransjen fremfor som lærer. Han må daglig konkurrere mot Facebook og andre fristelser på nett for å komme gjennom til elevene og få deres oppmerksomhet.

I motsetning til lærer 1 ytrer lærer 2 at hun har litt mer erfaring med digitale verktøy og digital undervisning. Hun er nysgjerrig og læringsvillig og dermed opptatt av å holde seg oppdatert på den digitale fronten. Lærer 2 trekker frem det positive med koronapandemien og dens følger for skoleundervisningen. Under pandemien var lærerne nødt til å undervise via digitale enheter og dette ga en bratt læringskurve. Læreren brukte Teams, som er en læringsplattform, til å planlegge undervisning, samt gjennomføre denne, i tillegg til å kommunisere med elevene. Lærer 2 har også erfart utfordringer knyttet Teams og hjemmeskole. Hun trekker frem at chattefunksjonen har ført til en del uheldige episoder blant elevene og er forstyrrende for undervisningen. Med bruk av sin digitale kompetanse har hun god kontakt med IKT-ansvarlig både på skolen og i kommunen. På bakgrunn av dette finner hun en del mangler i læringsplattformen. Blant annet trekker hun frem chattefunksjonen:

«..., og ved Teams så følger det med en chat. Den har vært litt uheldig. Den bruker elevene til å kommunisere med. De sitter i klasserommet når de skal jobbe, og vi hører bare «pling», og

så er de i gang med å chatte. Så den er uheldig, og vanskelig. Det er ikke så enkelt å bare fjerne den, for da har ikke vi lærere mulighet til å ha samtaler med elevene og gi tilbakemeldinger.» (Lærer 2)

Før brukte lærer 2 mye programmet Smart Notebook i undervisningen, men har sluttet med dette da programmet er tregt og tidskrevende å bruke. Hun har nå gått over til PowerPoint, da dette er et lettere program å forholde seg til. Hun savner at smarttavlene og Smart Notebook er mer stabilt og lettere å arbeide med. Da hadde hun nok brukt det mer sier hun. Det at elevene hele tiden blir distraheret av alt de har tilgjengelig, er også en negativ erfaring lærer 2 trekker frem. Samtidig som elevene blir distraheret, viser de at de evner å utnytte sin digitale kompetanse til å forstyrre og ødelegge for hverandre og lærerne. Blant annet redigerer elevene i dokumenter som lærerne legger ut i Teams. For å forebygge dette og holde kontroll på elevene, krever det igjen digital kompetanse fra lærerne. Lærer 2 er frustrert over manglende kompetanse blant noen av sine kollegaer.

«Vi er nå nødt til å legge de ut i PDF, og det er litt styr. Det krever digital kunnskap fra lærere, og det er ikke alle lærere som har så mye av det.» (Lærer 2)

Også lærer 3 bruker Teams som læringsplattform. Hun trekker også frem hjemmeskolen og den bratte læringskurven som fulgte med denne. Lærer 3 bruker Teams mest til å legge ut ukeplaner, chatte med elevene og innhente innleveringer fra elevene. Hun trekker frem at hun ikke er like kjent med alle funksjonene Teams har, deriblant notatblokken. Hun savner funksjonen som å lage flervalgsprøver, slik hun kunne i den forrige læringsplattformen de brukte, It's Learning. En utfordring hun ser med bruk av Teams i undervisningen er at elevene misbruker chattefunksjonen. Denne blir forstyrrende for selve undervisningen og for juksing under prøver. Som negative erfaringer med digitale verktøy i undervisningen trekker lærer 3 frem at det er frustrerende når smarttavlene ikke virker og når skolen blir leid ut slik at andre bytter på ledninger og lignende. Da må hun hente hjelp fra IKT-ansvarlig. Her savner hun opplæring i hvordan dette virker, slik at hun slipper å løpe etter hjelp hver gang. Det lærer 3 trekker frem som positive erfaringer med digital undervisning er at det finnes mye som ligger klart for læreren på nett. Her henter hun blant annet youtubefilmer, quizlet og kahooter. Disse programmene er enkle å bruke og elevene kjenner godt til dem.

«Ja, jeg finner mye mer på internett osv. Jeg jobber ikke like mye med å lage presentasjoner lenger. For jeg finner ting som ligger som er helt klart. Det kan også

være Youtube-filmer eller andre små snutter. Quizlet bruker jeg mye. Da får jeg elevene mer aktive.» (Lærer 3)

I norskundervisningen trekker hun frem at det er positivt at det finnes retteprogram. Videre trekker hun frem at det er en positiv erfaring at hun nå kan lese hva alle elevene skriver, uavhengig av deres håndskrift. Det er også blitt lettere å arbeide med data nå enn før i tiden. Lærer 3 trekker fram det positive med at alle elevene nå har hver sin data som de selv har ansvar for å ha fullt oppladet. Dette var et uromoment før da datamaskinene kun ble lånt ut i klassesett og ingen hadde ansvar for å sjekke om de var ladet eller ikke. Oppsummert nevner lærer 3 igjen savnet etter en arbeidsfordeling i IKT-planen.

For lærer 4 har pandemien gitt positive og negative effekter. Det er positivt at nye ressurser er tilgjengelig. I starten på pandemien og hjemmeskolen var det utfordrende å bli kastet ut i noe nytt og lærer 4 måtte finne ut av mye selv. Hun savnet en felles plan på hvordan skolehverdagen skulle løses. Her hadde lærer 4 god støtte i kollegaer hvor samarbeidet om den praktiske og tekniske biten rundt hvilken plattform de skulle bruke og lignende raskt ble løst. Skolen bruker Teams. Lærer 4 trekker frem at hun ser en utvikling i egen digital kompetanse da hun har måttet kaste seg ut i nye «skumle» utfordringer, tenke utenfor boksen og løsrive seg fra en trygg lærebok.

«Så var det jo å tenke utenfor boksen, og det tror jeg vi alltid har godt av. Å tenke nytt og annerledes, kanskje løsrive seg fra boken og finne andre ressurser og materialer en kan bruke som du kanskje ikke satt med der og da. Da måtte en kanskje lete litt.»
(Lærer 4)

Nå vurderer hun videreutdanning innenfor IKT da hun absolutt ser behovet for dette. Hun tror ikke vi går tilbake til slik det har vært før, men sier at den digitale utviklingen ikke kommer til å stoppe opp. Fra før er hun pålagt av arbeidsgiver å sette seg inn i den nye læreplanen og ser på det som positivt at flere møter nå er digitale. Det gjør at det er lettere å melde seg på kurs og møter da man ikke trenger å reise noe særlig.

Oppsummert kan vi se at alle informantene trekker frem hjemmeskole under koronapandemien som et punkt under deres digitale praksis. Dette har skutt fart på deres digitale utvikling og de har vært nødt til å komme litt ut av komfortsonen sin. Flere av informantene trekker frem utfordringer rundt digitale verktøy og særlig læringsplattformen

Teams. Noen trekker frem at det er ulik og varierende kompetanse blant kollegiet og at dette kan skape utfordringer knyttet til samarbeid. Alle informantene bruker mye digitale ressurser i sin undervisning. De trekker frem dette som en positiv effekt av koronapandemien. Under dette hovedområdet finner vi noen svar på forskningsspørsmålet vårt som handlet om hvordan lærere beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene. Her fikk vi svar på hvilke ressurser lærere benytter seg av i undervisningen, samt læringsplattformer og digitalt samarbeid i kollegiet. Disse faktorene kan være medvirkende når lærere skal utvikle digital dømmekraft hos elevene sine.

4.3 Digital dømmekraft i norskfaget

I emnet digital dømmekraft i norskfaget spurte vi informantene våre om hvordan de forstår dette begrepet. Videre spurte vi om hvorfor de tenker digital dømmekraft er viktig i norskfaget og om de selv har gjort endringer i undervisningen sin etter at fagfornyelsen trådte i kraft.

Når vi stilte lærer 1 spørsmål om fagfornyelsen, svarte han at det var spennende med ny læreplan og dybdelæring. Han ser mange muligheter med dette. Lærer 1 har undervist om kildekritikk og fake news, men savner mer informasjon om disse emnene i forhold til tilgangen som finnes. Videre ønsker han mer veiledning rundt gode og dårlige kilder, da han setter spørsmålsteget ved sin egen vurderingsevne og kompetanse. I tillegg skulle han ønske det kom veiledning fra sentralt hold rundt hvilke nettsider som er gode å bruke, spesielt inn mot eksamen.

«Jeg trenger hjelp. Jeg vet for lite og jeg ønsker å bli styrt mer på dette. Styrt i den forstand at noen forteller meg hva mulighetene er. Jeg har ikke oversikt. Og jeg tror at IKT-ansvarlig heller ikke etter hvert klarer å holde oversikt.» (Lærer 1)

Erfaringsmessig opplever lærer 1 at mange elever kopierer blindt fra nett når det er snakk om faktabaserte oppgaver. Her savner han en god plagieringskontroll, slik det var i It's Learning som de brukte før. Han ser at elevene ikke innehar nok digital dømmekraft til å ha faktabaserte oppgaver hjemme.

«Der har teams vært en tragedie i forhold til Its Learning for der var det kopikontroll.»

Og så kom det opp hvilke kilder som er brukt. Andre kollegaer bruker mye tid på å kopiere og søke i Google. Men da burde vi fått noe annet som sier at vi kan kjøre alle programmer gjennom dette.» (Lærer 1)

Noen av resultatene som viste seg under intervju 2, var at lærer 2 oppfatter digital dømmekraft i norskfaget som å vurdere ting som er digitale, være kritisk, nettvett, fake news og kildekritikk. I undervisningen har de arbeidet med både kildekritikk og fake news. Som vi leser av tabellen i kapittel 4.0 (figur 10), arbeider lærer 2 i 10. klasse. Hun viser til at de har hatt om kildekritikk også i 8. klasse og at de i 9. klasse hadde besøk av politiet som snakket om publisering på nett og sosiale medier.

«Vi hadde mye om kildekritikk i 8 klasse. Hadde noe opplegg som var ganske bra. Der vi skulle bestemme om vi synes om det var pålitelig eller ikke. I tillegg hadde vi besøk av politiet i 9 klasse, der de snakket om hva som var lurt å publisere og ikke.» (Lærer 2)

I 10. klasse har de brukt et undervisningsopplegg fra Medietilsynet som omhandler falske nyheter. Lærer 2 trekker frem at det er viktig å lære om digital dømmekraft ettersom dette er hverdagen til elevene. Det er også viktig å vite hvordan man bruker digital dømmekraft på en fornuftig måte, spesielt rettet inn mot sosiale medier. Avslutningsvis stiller lærer 2 seg spørrende til hvilke krav det er til kildehenvisninger i 10. klasse og savner en veileder til dette.

Kildekritikk blir også trukket frem som svar på spørsmål om hva digital dømmekraft i norskfaget innebærer. Lærer 3 sier at hun ikke er veldig flink med kildekritikk, men at hun er opptatt av at elevene ikke skal bruke Wikipedia uhemmet. Videre trekker hun også frem fake news og sier hun har brukt et ferdig opplegg fra Medietilsynet som handler om dette. Under arbeidet med dette emnet trakk hun også inn det tverrfaglige temaet Demokrati og medborgerskap.

«Jeg har jo jobbet mer med det å avsløre falske nyheter og slikt. I høst hadde vi et emne som heter Demokrati og medborgerskap og da vinklet jeg det rundt dette i ca. 2 uker. Vi snakket blant annet om valget i USA.» (Lærer 3)

Lærer 3 har erfart at elevene ikke er gode på digital dømmekraft gjennom ulike uheldige

situasjoner som oppstår i sosiale medier.

Lærer 4 synes begrepet digital dømmekraft er vanskelig å definere, men mener det handler om å se på hvordan, hvorfor, når og hvilke verktøy man bruker i ulike settinger. Hun bruker selv mye tid på å finne gode digitale nettsider, ressurser, arenaer og forumer som kan brukes i undervisningen og som er motiverende for elevene. I tillegg må disse digitale ressursene inneha den kritiske dømmekraften til å vurdere kilder. I undervisningen er det brukt mye tid på arbeid med kildekritikk og det å lære elevene å se hvilke nettsider som er gode eller dårlige å bruke. Wikipedia nevnes som en versting. I tillegg har fake news vært et fokusområde. Her bruker hun memes, som er digitale redigerte bilder som er ment å harselere med tema for å gjøre det humoristisk.

«Det jobber vi med hele tiden. Hva er sant og ikke? Et eksempel er at vi har brukt mye memes i fjor. Og hvordan ser vi om det er fake news? Hvilke kilder har de brukt? Og bare fordi det er Trump som president så betyr ikke det at det er sant. Han er noe av det vi har brukt som eksempel særlig i år og i fjor når han var president og har en tendens til å si mye i sosiale medier.» (Lærer 4)

Lærer 4 kjenner på et ekstra ansvar med å utvikle elevenes digitale dømmekraft og kildekritikk, da norskfaget ofte er med i tverrfaglige emner.

«Jeg kjenner på det at spesielt i norskfaget så føler jeg at jeg har en litt viktig, altså at jeg må lære de dette med å bruke troverdige kilder i skrevne tekster som de produserer selv, fordi det som er viktig slik som jeg som norsklærer, det er bare slik jeg er, da er det for å overleve i skolen så må en kunne noen grunnleggende ting og det er å skrive, kommunisere skriftlig og muntlig, det må være saklig og det må kunne vise at du er troverdig i det du formidler. Og uten da å kunne ha digital dømmekraft da tror jeg ikke du kommer så langt.» (Lærer 4)

Eksempelvis nevner hun søk og erstatt – funksjonen i Word og kildekritikken som viktige elementer i norskfaget da disse også overføres til andre fag. Hun ser at digitale ferdigheter kommer mer og mer inn i læreplanen og at det dermed er viktig at både elever og lærere mestrer dette. Her må det kunnes grunnleggende ting som kommunikasjon både skriftlig og muntlig, samt digitale ferdigheter.

Alle informantene mener digital dømmekraft i norskfaget er viktig, men at det til tider kan være vanskelig å definere begrepet og vite hva man skal ta med i undervisningen. Det trekkes frem viktigheten av kildekritikk, fake news og personvern i sammenheng med norskfaget. Noen av informantene sier også at de har stor tillit til IKT-ansvarlig både på skolen og i kommunen, og at de stoler på at han eller hun tar ansvar for de digitale rammene på de fysiske digitale verktøyene. Alle informantene antyder at norskfaget har et særskilt ansvar i opplæring av digital dømmekraft hos elevene. I disse funnene finner vi elementer som kan belyse vårt forskningsspørsmål «Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft i norskfaget?».

4.4 Elevenes digitale hverdag

Det siste hovedområdet vi ønsker å se nærmere på er elevenes digitale hverdag. Her var vi ute etter om lærerne hadde fått noen form for tilbakemelding fra sine elever rundt emnet digital dømmekraft. I tillegg spurte vi lærerne om hvordan de tenker elevene kan utfordres i digital dømmekraft.

Lærer 1 opplever at elevene ikke er så flinke med overføringskompetanse. Han opplever at det blir mye klipp og lim i tekstene som skal inneholde fakta, og at elevene ikke skriver med egne ord. Videre ser han at elevene ikke er så gode på grenseoverskridende oppgaver og oppgaver som krever drøfting.

«Jeg føler ikke at elever i dag er mer generelt flinke til overføringskompetanse. Det er nesten vanskeligere. Men med tilgang til så mye informasjon burde elevene våre i dag vært mye flinkere til å ha grenseoverskridende oppgaver. Og det føler jeg ikke.»

(Lærer 1)

Elevene hans, som går i 8. klasse, har hatt egne datamaskiner i minst 4 år, og lærer 1 har bitt seg merke i at de ikke liker å skrive for hånd. Om han ber dem skrive for hånd er han nærmest redd for foreldrereaksjoner. Videre ser han at mobilen er et stort fokus for elevene og han mener selv dette er problematisk. Lærer 1 påpeker at han bruker mye av undervisningstiden på å ta tak i private hendelser elevene havner i, gjennom sosiale medier.

«Problemet er at det skjer noe hele tiden. Det som skjer på ettermiddagstid, blir lærerens problem på skolen.» (Lærer 1)

Lærer 2 opplever elevene som mer ansvarliggjorte, mer individuelle og selvstendige i arbeidet sitt. Under koronapandemien fikk alle elevene tildelt hvert sitt headset av skoleledelsen. Også lærer 2 viser til mange uheldige hendelser blant elevene på sosiale medier som trekkes inn i skolen. En av konsekvensene av koronapandemien er at elevene får bruke mobilen noe i skoletiden. Dette på grunn av manglende sosial kontakt under smittevernreglene. På tross av dette mener lærer 2 at det ikke er noe problem å be elevene legge vekk mobilen.

«Ja, det er mye drit som skjer på sosiale medier, det har vi forstått. Det har vært noen saker der de har vært stygge med hverandre på sosiale medier. Der de kanskje har lagt ut bilder av hverandre på «Instagram» og skriver noe stygt eller andre sosiale medier. Eller svarer stygt på «Snapchat» eller i ei «Messengergruppe». De kan skrive stygge ting om folk som er med i gruppa eller utenfor. Det var en del av dette i fjor, når de gikk i 9 klasse før korona. Og da måtte vi råde elevene til å gå ut av gruppene. Men de ville jo være der også i tilfelle noen skrev noe om de.» (Lærer 2)

Lærer 2 peker på at det er vanskelig å utfordre elevene i digital dømmekraft. Hun savner casearbeid som elevene kan kjenne seg igjen i, men ser også utfordringer med å få elevene til å overføre dette til virkeligheten i etterkant av arbeidet. Ofte vet de hva som er riktig og galt i timene, men klarer ikke å bruke denne fornuften utenfor klasserommet. Dette mener lærer 2 henger sammen med påvirkning av gruppedynamikken i klassen. I klassen er det mange av elevene som spiller spill og lærer 2 biter seg merke i at elevene drar med seg ord og uttrykk derfra inn i skolen. Oppsummert trekker lærer 2 frem at elevene blir gode på det de interesserer seg for, for eksempel oversettelsesprogram og retteprogram. Derimot er de ikke like gode på å finne gode kilder. Lærer 2 er også overrasket over den manglende strukturen elevene viser på datamaskinen. Mange av elevene lagrer ikke dokumentene sine ordentlig og har ikke noe mappesystem de kan lete i. Dette overrasker mest fordi elevene er oppvokst med datamaskin og burde kunne dette.

«En annen ting de ikke er så gode på er å strukturere ting inne på PC-en sin, de finner ikke alltid igjen dokumentene sine. De bare lagrer og vet ikke hvor det blir av. Selv om vi flere ganger har gått gjennom hvordan vi lager mapper og hvordan de skal ha det strukturert. Det gjorde vi når de fikk ny PC i 8 klasse. De er dårlige på å skrive navn på dokumentet og lagre på rett plass. Vi skulle tro de har full kontroll på dette, de som er den generasjonen som har vokst opp med PC, men det er de ikke. Men det er mye forskjellig, og det er store sprik her også som det er på faglige områder.» (Lærer 2)

Også i det tredje intervjuet ble det sagt at elevene er mer digitale nå enn før. Nå opplever læreren at de er mer inne i kanalen og bruker datamaskinen som et verktøy. Tidligere opplevde lærer 3 at elevene var mer opptatt av å spille spill når de endelig fikk tilgang til datamaskin. Selvsagt ser lærer 3 at det er noen som misbruker datamaskinen, og at noen gjemmer seg bak skjermene sine. Lærer 3 er positiv til at kommunen har stengt ned flere av nettsidene for elevene og ser på dette som en hjelp. Også lærer 3 trekker frem at elevene bruker mye mobilen, nå også i skoletiden. Hun ser på dette som en utfordring med så kostbare leketøy og tør derfor ofte ikke ta dem inn.

«Ja, vi har hatt mobilhotell før for flere år siden. Da hengte de mobilene opp der. Men nå er mobilene så kostbare, så vi er litt redde for det også. Vi hadde noen esker, det gjør de i gymmen vet jeg.» (Lærer 3)

Lærer 3 opplever at elevene hele tiden etterstreber å lure lærerne med å lage egne chatgrupper på Teams og lignende. Dette virker ofte forstyrrende på undervisningen. På tross av at elevene er oppvokst i den digitale verden, ser lærer 3 at de ikke er så flinke på å manøvrere mellom ulike faner, finne gode kilder og bruke de hjelpemidlene som er tilgjengelige. Blant annet trekker hun frem ordbok på nett, søkefunksjon i Word og retteprogram.

«Jeg tenker også på retteprogram og ordbok på nett. De må lære å bruke det som finnes slik at de kan få masse hjelp i stedet for å bare spørre eller ikke spørre. For her er det mange fantastiske hjelpemidler.» (Lærer 3)

Avslutningsvis etterspør lærer 3 hvem som har ansvar for å lære elevene å lage gode mappesystem, da dette er en stor mangelvare. Som noe positivt med dagens ungdom trekker lærer 3 frem at selv om de har tilgang til datamaskinen hele dagen, finner de glede i analog underholdning som for eksempel kortspill.

Lærer 4 trekker frem at elevene liker å skrive på data kontra for hånd. Hun ser at de raskt blir slitne om de skriver for hånd. I tillegg legger hun merke til at de sliter med å holde fokus lenge om gangen. Hun sier at en konsekvens av dette er at elevene er blitt mer late.

«Jeg merker selv at det blir mye mer digital skriving. Men jeg er veldig bevisst på å trekke inn det å skrive for hånd i ulike varianter. Både i form av skriftlige prøver. Og det handler også om å ha utholdenhet. Og sånn som når en kommer til hva elevene selv uttrykker så viser de veldig tydelig og fort at de blir veldig fort sliten av å skrive

for hånd i dag. Her har det skjedd en drastisk endring.» (Lærer 4)

Mange av elevene hennes har en utydelig og nesten uleselig håndskrift da de ikke prioriterer dette. Elevene ser på det som en straff om de må skrive for hånd. På tross av dette har læreren noen elever som ser viktigheten av å ha noe nedskrevet for hånd om datamaskinen skulle kollapse. Ofte er dette i sammenheng med en regelbok mot eksamen eller større prøver. Tidligere år har skolen hatt mobilhotell, men nå under koronapandemien er ikke dette gjeldende da man ikke skal samle inn personlige gjenstander. Stort sett opplever lærer 4 at elevene følger mobilreglene skolen har satt ned, men biter seg merke i at flere har blitt avhengige av å høre på musikk når de arbeider med skolearbeid. Dette tillater læreren i noen timer og noen fag. Hun ser også at noen av elevene blir mer forstyrret av musikken og at de blir sittende lenge å lete etter sanger, fremfor å starte med arbeidet de skal gjøre. Oppsummert sier hun at elevene ikke skal bruke mobilene i det hele tatt i skoletiden, men at mange lar seg friste likevel. Hun påpeker viktigheten av at elevene lærer seg å bruke mobilen som et verktøy og hjelpemiddel, fremfor et underholdningsverktøy. Om elevene bruker mobilen som et hjelpemiddel ser ikke lærer 4 på mobilbruken som problematisk i faglige situasjoner.

«Og jeg tenker jo at det jeg ofte gjør er at om vi kan bruke mobilen som en ressurs, som et verktøy, ja selvfølgelig skal du bruke mobilen din. Har du bilder, tatt screenshot, noe du kan bruke den til, ja selvfølgelig skal du bruke mobilen, men det er selvfølgelig kun til hjelp til faglig arbeid til noe du får nytte av, ikke bare for å sitte å trykke på mobilen liksom.» (Lærer 4)

Avslutningsvis trekker hun frem at alle elevene har tilgang på egen datamaskin, de bruker mer og mer digitale lærebøker og det finnes flere digitale ressurser tilgjengelig.

Det trekkes frem at alle elevene til våre informanter har tilgang på egen datamaskin hele tiden. Lærerne er overrasket over den lave kompetansen noen elever viser på enkle funksjoner tilknyttet datamaskinen, men ser at elevene mestrer andre elementer bedre. Dette punktet i intervjuguiden var det spørsmålet som ga mest delte erfaringer hos lærerne. Noen av lærerne trekker frem de negative sidene med elevenes digitale hverdag og anser elevene som lite flinke i dybdelæring og overskridende oppgaver. Videre trekkes det frem at elevene er blitt mer late og sliter med å holde fokus over lengre tid. De positive sidene som trekkes frem er at elevene er mer selvstendige, individuelle og ansvarliggjort. Elevene er flinkere til å bruke datamaskinen som et verktøy nå enn før. Når vi ser på elevenes digitale hverdag, vil vi også få

svar på hvordan lærerne er nødt til å jobbe for å utvikle digital dømmekraft hos elevene. Forutsetningene elevene har vil avgjøre hvordan lærerne må arbeide med begrepet i undervisningen.

5.0 Drøfting

Formålet med forskningsarbeidet tilknyttet vår masteroppgave, var å se etter hvordan lærere utvikler digital dømmekraft i norskfaget i ungdomsskolen. Dette var et tema vi ønsket å se nærmere på ettersom digital dømmekraft er så fremtredende og dagsaktuelt både i skolesammenheng og i ungdommers hverdag. Etter å få år i skolen som lærere og etter litteraturreviewet så vi at dette var et tema som var viktig å belyse enda mer. Etter å ha gjennomført fire intervjuer og gått gjennom funn som er kommet frem, vil vi nå i dette kapitlet drøfte disse. Drøftingen vil skje i lys av tidligere forskning, teori og vitenskapsteoretisk perspektiv som er presentert tidligere i oppgaven. På et generelt grunnlag vil drøftingen se på norsklærernes erfaringer med digital dømmekraft i faget sitt og hvordan de utvikler dette. I tillegg vil det vises til muligheter og utfordringer lærerne ser med den digitale hverdagen. Funnene er strukturert ut ifra intervjuguiden og vil bli delt inn på samme måte som i kapittel 4. Presentasjon av data.

De fire delene i drøftingskapitlet vil gi oss resultater som belyser vår problemstilling sammen med teori og aktuell forskning. Dette kan føre til at vi kommer frem til en konklusjon på problemstillingen vår. I tillegg utarbeidet vi to forskningsspørsmål som lyder som følger: «Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft i norskfaget?» og «Hvordan beskriver lærere sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene?».

Resultater og funn som bygger på forskningsspørsmålene vil igjen kunne være med å gi et grunnlag for en konklusjon rundt problemstillingen vår: «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?». Avslutningsvis i drøftingskapitlet vil vi trekke felles linjer rundt funnene som er drøftet.

5.1 Skolens digitale praksis

Det første forskningsspørsmålet vårt tar for seg hvordan lærere opplever sin egen digitale kompetanse og hvilke muligheter de har for kompetanseheving. Under intervjuene spurte vi derfor lærerne om IKT-planer i kommunene og deres muligheter for kurs og videreutvikling.

Både Dewey, Vygotskij og den sosiokulturelle læringsteorien påpeker at læring skjer i samhandling med andre (Säljö, 2016). I denne sammenheng er det derfor nyttig å se på hvilke

muligheter lærere har til videreutvikling og kompetanseheving i samhandling med andre. Lærer 3 trekker frem at hun har gått i læringsnettverk i regi av kommunen i flere år. Da møttes flere lærere fra ulike skoler i kommunen og fikk opplæring, veiledning og mulighet for diskusjon rundt IKT i klasserommet. Blant annet fikk lærerne dele erfaringer med og kunnskap om ulike programmer og effekter som for eksempel Smart Notebook. Med andre ord treffer denne typen kompetanseheving midt i det sosiokulturelle læringssynet med at læring skjer i samhandling med andre.

Alle våre fire informanter trekker frem at de har fått noen form for kurs rundt IKT, men at dette er i varierende grad og mengde. Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse fremhever to ulike aspekt ved lærerens digitale kompetanse. Disse aspektene handler om det å være digitalt kompetent og ha erfaringer med digitale teknologier, samt knytte IKT inn i sin egen kunnskapsutvikling og profesjonsutøvelse (Furberg og Lund, 2016, s. 28). Med andre ord må lærere hele tiden holde seg oppdatert på nye teknologier som kommer og ha kunnskap om hvordan disse skal brukes i undervisningen. Det er derfor interessant å se hvilke krav som legges til skolen og lærerne, samtidig som innblikket i lærernes hverdag viser oss hvilke muligheter de får til kompetanseheving. Også i ICILS-undersøkelsen kommer det frem at lærerne ikke er på et tilfredsstillende nivå når det gjelder bruk av digital læremidler og verktøy (Meld. St. 27, 2016, s. 138). Vi stiller oss derfor spørrende til om kompetansehevingen i skolen gjennomføres på en tilfredsstillende måte og inneholder et dagsaktuelle opplæring opp imot rammeverket. Det vil dermed være unødvendig å sende lærere på kurs i noe de ikke bruker i hverdagen.

Også nasjonale dokumenter sier noe om forventningene til skolen og lærerne. Den raske teknologiske utviklingen setter skolen i nye og ukjente situasjoner som gjør at lærerne må holde seg oppdatert på hva som finnes og hva som kan brukes i klasserommet (Meld. St. 11, 2009, s. 42). Med dette må lærere hele tiden utvikle sin lærerpraksis og prøve ut nye metoder og verktøy i undervisningen sin. Også læreplaner og kompetansemål forandres og revideres i takt med samfunnsutvikling og utvikling av digital kompetanse. Noe vi ser igjen i Fagfornyelsen som kom i 2020 og som lærer 4 påpeker de bruker mye tid på å sette seg inn i og internalisere i hverdagen. Lærer 2 viser til en planleggingsdag i starten av skoleåret det året hun begynte i jobb hvor IKT stod på agendaen på en av postene. Denne posten var det ikke alle som var innom. Lærer 2 sier at denne dagen var svært nyttig og synes det er synd at ikke alle fikk den samme opplæring denne dagen. Igjen viser viktigheten av jevnlig

kompetanseheving blant lærer seg og at lærerne har kompetanse til å utvikle ny kompetanse. Som en refleksjon i etterkant burde en slik nyttig kursdag finne sted oftere og vært obligatorisk og mer tilgjengelig for alle. I tillegg til kursdagene burde kanskje lærerne snakket sammen i etterkant og delt tanker og meninger. Kanskje kunne ledelsen tatt mer ansvar for en god delingskultur blant kollegiet og dermed også opprettholdt en del av denne nye kunnskapen som oppstår på kurs.

Den profesjonsfaglige digitale kompetansen tar for seg syv ulike kompetanseområder som alle er viktige for å være en helhetlig digitalt kompetent lærer (figur 7). Denne modellen sier noe om hva lærere bør inneha for å kunne utføre jobben sin med å gjøre elevene digitalt kompetente. I dagens samfunn mener vi at vi er digitalt kompetente og lever i en digital hverdag. Til tross for dette fikk vi et realitetssjokk når koronapandemien og hjemmeskolen inntraff. Da innså mange at vi var mer avhengig av de fysiske materialene og kommunikasjonen enn vi hadde trodd (Heie, 2020). I denne sammenheng blir det nødvendig å se på hvem som har ansvaret for opplæring som gjør lærerne rustet til å gjennomføre digital undervisning og på hvilken måte denne opplæring skal finne sted. Gudmundsdottir og Hathaway viser til at lærerutdanningene var både bekymret og spente på hvor klare lærere var for denne drastiske endringen som kom med koronapandemien, hvor undervisningen endret seg fra å være ansikt til ansikt, til å kommunisere gjennom digitale verktøy. De mener at lærerutdanningene bør legge vekt på den pedagogiske biten med undervisningen, fremfor den praktiske delen med bruken av de digitale verktøyene (2020, s. 239-242). Igjen er det interessant å drøfte innholdet i kompetanseheving. Det er ikke alltid mengden kompetanseheving og kurs som er viktig, men selv innholdet i disse. Noe som ble veldig tydelig under koronapandemien da lærerne plutselig stod på bar bakke og måtte ta i bruk den kompetansen de hadde.

Blant våre informanter var det to lærere som var av den eldre garde med lang erfaring i skolen, og to yngre lærere med mindre erfaring fra skolen (figur 10). De to unge lærerne prøver ny teknologi på egenhånd og på fritiden sin. Vygotskij trekker frem at for å komme i den proksimale utviklingssonen trenger læreren å få tilstrekkelig med utfordringer. Det er vesentlig at den som skal lære får noe hjelp av noen som har mer kunnskap i denne prosessen (Dysthe, 2001, s. 51). Vi trekker derfor linjer mellom at de to yngre lærerne, som driver med kompetanseheving på egenhånd, ferdes i sin egen komfortsone og dermed ikke kommer over i den proksimale utviklingssonen hvor læring skjer. Samtidig skjer læring i samspill med andre,

noe som også faller bort om læreren står alene i klasserommet eller sitter hjemme i stua si når de tester ut ny teknologi. Til tross for dette kan det jo diskuteres hvorvidt man er alene nå når teknologien er så tilgjengelig og sosial som den er med Google eller Facebook-grupper bare et tastetrykk unna.

Säljö påpeker at «Mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Hva den enkelte kan og lærer, kan forstås på bakgrunn av hans eller hennes biologiske forutsetninger og sosiokulturelle erfaringer i den tiden vedkommende tilfeldigvis lever» (2016, s. 105). Lærer 1 og 3 er av den eldre generasjon og det vil være hensiktsmessig å vise til at deres vennekretser og daglige omgangskrets utenfor arbeidsplassen, ikke nødvendigvis er av den mest digitale sorten. Med dette mener vi at de ikke benytter seg av de nyeste appene og sosiale mediene, og at de heller ikke bruker av egen fritid til å utforske den digitale verden slik de yngre gjør. Dermed kan lærer 1 og 3 ha litt vanskeligere for å holde seg oppdatert og lære seg nye programmer, altså være digitale gjennom arbeidsdagen. Likevel sier informantene at de er lærevillige, men at de strever mer med å henge med i utviklingen. Disse lærerne har levd lenger, arbeidet lenger i skolen og opplevd flere digitaliseringer, og dermed kan de kompensere med de gode erfaringene og bakgrunnskunnskap på andre områder.

Lærer 1 sier også i sitt intervju at han skulle ønske skolen eller kommunen inviterte programskaperne til å holde kurs oftere. Han mener dette gir førstehåndsinformasjon som vil være svært nyttig da programskaperne kjenner programmene sine best. For eksempel skulle han ønske de som har lagt programmet Teams kunne hatt opplæring. Dette er et program som alle våre informanter bruker og hadde disse programskaperne holdt kurs før koronapandemien slo til, ville kanskje flere lærere opplevd hjemmeskolen som litt lettere. Flere ganger påpeker våre informanter utfordringer knyttet til Teams og skolehverdagen.

«Men vi har i tillegg hatt utfordringer med at elevene kan redigere i dokumenter vi legger ut på Teams. Nå må vi legge ut i pdf-format om ikke elevene skal ødelegge. Det er det ikke alle lærerne som kan.» (Lærer 2)

Dette uromomentet kunne vært fjernet om lærerne hadde hatt tilstrekkelig informasjon og kunnskap om programmets egenskaper og muligheter.

Ut ifra våre funn ser vi at alle får kurs i en eller annen form gjennom arbeidsgiver. Det som er gjennomgående, er at informantene våre savner en tydeligere oppfølging av arbeidsgiver i etterkant av slike kurs. Videre ser vi at informantene våre savner flere kurs og at

kompetansehevingen som kreves ikke står i stil med mengden opplæring lærere får etter endt utdanning. Et av våre spørsmål i intervjuene var om lærerne kjente til en IKT-plan for skolen og kommunen. Her er tilbakemeldingene svært svake og det viser seg at lærerne ikke har noe særlig kjennskap til denne. Er dette fordi IKT-planen ikke er oppgradert til dagens standard og dermed ikke vits i å lære seg innholdet i? Eller er det fordi den ikke når ut til skolene og er rett og slett blitt glemt og gjemt? Kanskje har skolens ledelse og skolesjefen i kommunen en jobb å gjøre med å gjøre IKT-planene mer relevante og tilgjengelig for de ansatte.

5.2 Lærerens digitale praksis

Under dette punktet i intervjuguiden var det interessant å se at da vi spurte lærerne om deres erfaringer med digital undervisning de siste årene, var det første alle informantene snakket om de fysiske verktøyene som ble brukt. Her ble det blant annet nevnt datamaskiner og smarttavler før vi gikk dypere inn i positive og negative erfaringer knyttet til den digitale undervisningen. I tillegg er det vesentlig å nevne at alle informantene snakker mye om hjemmeskole og koronapandemiens konsekvenser.

Lærer 1 brukte mye av tiden til å fortelle om sin egen tilkortkommenhet på dette punktet. Han sier selv at han ikke er så digital, verken i skolehverdagen eller hjemme. Han ber mye om hjelp fra andre kollegaer og savner en pedagogisk vinkling mot digitale ressurser. Videre fremhever han at han ikke har så mye kunnskap som han føler han trenger for å følge med i den digitale utviklingen som skjer nå. I undervisningen bruker lærer 1 mye ferdige opplegg han finner på nett. Dette kan være Youtube-videoer, opplegg fra Elevkanalen eller quizer og kahooter. Dette kommer også igjen i lærer 3 sine utsagn. Noe av det positive med at alt blir så lett tilgjengelig på internett, er at lærere som lærer 1 og 3 med lang fartstid finner opplegg og ressurser enkelt som de kan bruke i klasserommet slik de står. I motsetning til disse lærerne er det også muligheter for lærere som ønsker å gå i dybden og granske, og endre ressursene slik man selv ønsker. Med andre ord tilfredsstiller internett og den økte tilgjengeligheten alles behov, uavhengig av digital kompetanse. Ut ifra Dreyfus-modellen (figur 5) kan vi tenke oss at de eldre lærerne er på et lavere nivå enn de yngre som stadig prøver seg frem og reflekterer over egen kunnskap og erfaringer i digital bruk.

Et annet element i lærerens digitale praksis er de sosiale utfordringene som følger den digitale utviklingen og ungdommers hverdag. Alle informantene våre trekker frem at de opplever

problemer knyttet til elevenes sosiale hverdag i sosiale medier. Dette kan være problemer som oppstår utenfor skoletiden, men som elevene trekker med seg inn i skolen. Dette fører til problemer med ansvarsfordelingen mellom skolen og foreldre. *Opplæringslova §9 A. Elevene sitt skolemiljø* stadfester elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Elevenes skolemiljø er alle ansatte på skolens ansvar og innebærer dermed også slike problemer som oppstår på de sosiale mediene (Opplæringslova, 1998, §9 A). Det er også interessant å se at lærer 1 og 3, som sier at de ikke er så digitale selv, skal måtte ta tak i og ha ansvar for slike problemer hvor de kanskje ikke innehar den kunnskapen de trenger om det sosiale mediet. Flere av informantene sier at det kan være utfordrende å vite hva elevene driver med på datamaskiner og mobiler gjennom skoledagen. De ansatte ser ikke alt som skjer og savner en tydeligere opplæring i digitale verktøy og regler for bruk. Videre savner de undervisningsopplegg og ressurser som hjelper mot nettmobbing og skjermbruk. Dette ser vi også igjen i rapporten «Skjermet barndom?» hvor 59% av de spurte lærerne sier at de savner bedre ressurser når det kommer til skjermbruk. Videre ønsker de seg bedre undervisningsopplegg knyttet til nettmobbing, skjermbruk, kildekritikk, gaming og gjeldende regler for personvern, informasjonsflyt, opphavsrett og delingskultur (Dahle, 2020, s. 51). Altså ser vi at dette er en gjennomgående utfordring for lærere over hele landet. Noe som også viser seg igjen når vår informant fremhever at han hele tiden føler han må konkurrere med Facebook og andre digitale fristelser. Det kan diskuteres om hvorvidt læreryrket er blitt en del av underholdningsbransjen.

Informantene våre har ikke bare negative sider å komme med under dette punktet i intervjuguiden. Lærer 2 og lærer 4 fremhever deres erfaring med digitale verktøy som positiv. De sier selv at de er nysgjerrige og lærevillige og bruker gjerne av egen fritid for å lære seg nye effekter og programmer. Dette står i kontrast til lærer 1 og lærer 3. Dette underbygges i tillegg av Monitor 2019 rapporten som viser at lærere i stor grad bruker datamaskin i undervisningen. Ser vi på 9. trinns lærere isolert er det 86,7% som sier de bruker datamaskin i undervisningen i stor eller svært stor grad (figur 6) (Fjørtoft, et. al., 2019, s. 62). Under koronapandemien har alle informantene våre hatt en bratt læringskurve i digital undervisning med hjemmeskole. Igjen kan vi trekke linjer til den sosiokulturelle læringsteorien og Jerome Bruner som sier at læring skjer ved handling og arbeid. Våre informanter ble alle kastet ut i en digital skolehverdag med minimalt med forberedelse på forhånd og lite veiledning. Vi kan også trekke paralleller til funn fra Monitor 2019 som sier at «Prøving og feiling» er den mest brukte kompetanseutviklingsmetoden blant lærere (figur 8). Noe lærerne måtte gjøre i

koronapandemien. Det er interessant å drøfte hvorvidt lærerne var i eller utenfor den proksimale utviklingssonen i denne perioden. Bruner snakker om viktigheten av at det må bygges et støttende stillas i den proksimale utviklingssonen for at lærerne skal ha et stabilt og godt utbytte som varer over tid av læringen. Vi kan diskutere hvor stabilt dette stillaset var i midten av mars i 2020. Lærere har behov for kognitiv og emosjonell støtte under stillasbyggingen (Schaathun og Schaathun, 2016, s. 226-227). Her ser vi store sprik blant våre informanter. Det hadde spennende å sett hvordan hverdagen i 2021 ville vært uten hjemmeskole, koronapandemi, rødt og gult nivå i skolen. Ville lærerne vært like digitale i dag eller har den digitale utviklingen gjort et sprang i den norske skolen det siste året? Hang alle lærerne med i denne utviklingen eller mistet vi noen på veien?

Av våre funn ser vi at flere av informantene er frustrert når det kommer til den digitale hverdagen. Dette kan handle om hvilke programmer som brukes i undervisningen eller den manglende kompetansen hos kollegaer som gjør samarbeid vanskelig. Blant annet trekker lærer 2 frem SmartBook Notebook programmet som tregt og ustabil og hun har derfor gått over til å bruke andre program i stedet for dette, til tross for at hun har fått opplæring i programmet og synes det har mange gode effekter. Videre sier alle informantene at de bruker Teams som læringsplattform og at det følger med en del utfordringer med denne. En av utfordringene som trekkes frem er chattefunksjonen. Denne var helt nødvendig under hjemmeskolen og et godt verktøy for kommunikasjon mellom elever og lærere og innad i kollegiet. Dessverre ser lærerne nå at denne funksjonen blir misbrukt av elevene i skoletiden. I tillegg er det utfordrende at elevene kan redigere i dokumenter som lærere legger ut i kanalene. Da ødelegger de for seg selv og de andre. For at lærerne skal unngå disse problemene krever det digital kompetanse ved at lærere må gjøre flere prosesser før de kan legge ut noe til elevene. Dette kan også ødelegge noe av det gode samarbeidet i kollegiet om ikke alle lærerne innehar denne digitale kompetansen. *«Vi er nå nødt til å legge de ut i PDF, og det er litt styr. Det krever digital kunnskap fra lærere, og det er ikke alle lærere som har så mye av det.» (Lærer 2).* Det er vesentlig å trekke linjer til læreplanen lærerne underviser ut ifra i denne sammenheng. Ser vi på de digitale ferdighetene i læreplanen handler et av målene om å kommunisere og samhandle. Dette underområdet tilsier at elevene skal kunne planlegge, organisere og gjennomføre læringsarbeid gjennom digitale ressurser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6). På bakgrunn av dette må også lærerne kunne gjøre de samme tingene. Hvordan skal de ellers kunne være gode rollemodeller for elevene? Ut fra tabellen til Utdanningsdirektoratet (figur 3) kan det tenkes at flere lærere ikke er på et tilfredsstillende

høyt nok nivå når det gjelder kommunikasjon og samhandling i våre funn. Dette er noe av frustrasjonen lærer 2 trekker frem i sitt intervju.

Samarbeid i kollegiet er et grunnlag for en god hverdag på skolen, både som elev og lærer. Sosiokulturell læringsteori understreker også dette ved at læring skjer i samhandling med andre. Samtidig kan vi trekke inn John Deweys sitat «Learning by doing», som direkte oversatt betyr at læring skjer ved å gjøre eller prøve seg frem. Igjen underbygger dette det våre informanter sier, og det våre funn i forskningen viser. Lærer 4 trekker frem at hun i koronapandemien måtte tenke utenfor boksen og finne andre løsninger på hvordan hun skulle gjennomføre undervisningen. Dette knytter vi til «Learning by doing»-prinsippet. Med å måtte tenke utenfor boksen fant flere av våre informanter nye opplegg eller ferdige ressurser som de brukte i undervisningen sin. I det sosiokulturelle læringssynet finner vi seks aspekt, hvor aspekt fire handler om at læring er mediert. Med dette menes at verktøyene som brukes i undervisningen er støttende artefakter i læring av digitale ferdigheter (Dysthe, 2001, s. 46). I tillegg ser vi av Vygotskijs medieringstrekant at vi kan trekke linjer til våre informanter ved at læreren blir subjektet i undervisningen som bruker ferdige ressurser eller verktøy for å hjelpe elevene med å oppnå læring (Rønsen, 2015, s. 47).

Lærer 3 trekker også frem positive sider med å ha digitale verktøy lett tilgjengelig i undervisningen. Alle elevene hennes har egen datamaskin som de selv er ansvarlige for at er fulladet og klar hver eneste skoledag. Som en lærer med lang fartstid i skolen ser hun på utviklingen som svært positiv da hun også har opplevd å arbeide på skolen når det kun var klasesett med datamaskiner. Ofte kunne disse være utladet, da ingen egentlig hadde et særskilt ansvar for at disse ble håndtert riktig. Nå viser hun til at elevene opptrer mer ansvarlig ovenfor datamaskinene og hun ser at dette også er et verktøy for elevene utenfor skolen. Som også Utdanningsdirektoratet sier, skal elevene rustes til å fungere i et arbeidsliv og samfunn etter endt utdanning, hvor datamaskiner og kritisk tenkning er sentralt (2020, s. 3-4). Videre trekker lærer 3 frem at differensiering og tilrettelegging blant elevene er enklere nå enn før ettersom vi i dag har retteprogram, ordbøker på nett og leselig «håndskrift» på datamaskinene. Med andre vil det være lettere for alle å delta i samfunnet i etterkant av skolen, uavhengig av sosial, økonomisk og kognitiv bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

At den digitale utviklingen fikk en bratt kurve under koronapandemien, råder det ingen tvil om ifølge våre informanter. Lærer 4 poengterer at vi trolig ikke går tilbake til skolehverdagen vi kjente til før koronapandemien kom. Derfor ser hun viktigheten av å fortsette utviklingen av sin egen digitale kompetanse, samt at foreldre, elever og resten av samfunnet må utvikles også. Hun vurderer nå en videreutdanning innenfor områder som har med digitale kompetanse å gjøre. Fra tidligere forskning gjort av Dahle, et. al. ser vi at eldre lærere kjenner på en frykt for konsekvenser som kommer med ny teknologi og teknologisk utvikling. De kan dermed ta mer avstand fra dette (2020, s. 77). Derfor er det, som lærer 4 påpeker, viktig med videreutdanning og hele tiden søke nye informasjon for å unngå at frykten overtar. Dette understrekes også av Prensky, som mener at generasjonsskifte har vært så tydelig i retning det digitale, at vi ikke vil kunne gå tilbake til slik det har vært tidligere (Prensky, 2009, s. 1).

Ser vi denne drøftingsdelen opp imot forskningsspørsmål 2 «Hvordan beskriver lærerne sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene?», er det et stort sprik. På den ene siden ser vi at de lærerne med lang fartstid i skolen bruker mye ferdige undervisningsopplegg, samtidig som de i intervjuene ber om mer hjelp og veiledning. Et annet element som dukker opp når de beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft, er utfordringene med sosiale medier og den lette tilgangen på internett. Her må lærerne ta tak i situasjoner de kanskje ikke kjenner seg igjen i selv og føler seg komfortable med. På den andre siden ser vi at lærerne med kortere fartstid i skolen beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene som mer positiv. De trekker frem bruk av digitale verktøy som interessant og dagsaktuelt og bruker dermed av egen fritid for å opprettholde egen kompetanse, noe som henger sammen med *Monitor 2019* hvor prøving og feiling er et av de viktigste kompetanseutviklingsmetodene (Fjørtoft, et. al, 2019, s. 82). Dette forteller oss også noe om hvor viktig lærerne synes digital dømmekraft er både for seg selv og for elevene.

5.3 Digital dømmekraft i norskfaget

Digital dømmekraft i norskfaget var trolig et av de vanskeligste punktet i intervjuguiden vår. Her spurte vi lærerne om hvordan de forstår begrepet og hvorfor de tenker digital dømmekraft er viktig i norskfaget. Videre snakket vi om Fagfornyelsen som kom i 2020 og om lærerne hadde gjort noen endringer innenfor sin egen praksis i forbindelse med dette. At digital dømmekraft er et vanskelig definerbart begrep viste seg med at flere av lærerne svarte noe diffust eller stilte spørsmålet tilbake til oss som forskere. Likevel fikk vi hentet ut mange gode

tanker lærerne har om begrepet og viktigheten av det i norskfaget. I forbindelse med vårt forskningsspørsmål som omhandler lærerens forståelse av digital dømmekraft ser vi av datamaterialet at lærerne har noe ulik forståelse av begrepet og definerer det ulikt.

På spørsmål om begrepet digital dømmekraft nøler de fleste av informantene våre før de våger seg utpå med en forklaring. Her spriker også forklaringene med at en informant kun svarer «kildekritikk?», mens en annen har forberedt seg og skrevet ned en egen definisjon av begrepet. Til felles har informantene at de alle mener digital dømmekraft er viktig, og nevner kildekritikk og personvern som eksempler innenfor emnet. Dette kan sees i lys av studien til Giæver, et. al som ble gjennomført i 2015 hvor kildekritikk var et av hovedmomentene respondentene trakk frem som en del av digital dømmekraft (2017, s. 109-111). Lærer 1 trekker også frem at digital dømmekraft og ny læreplan gir rom for dybdelæring, noe han synes er spennende. Dybdelæring bygger på stillas-prinsippet til Bruner hvor læring skjer gjennom å tilegne seg kunnskap ved å gradvis bygge på tidligere kunnskap (Schaathun og Schaathun, 2016, s. 226-227). Stillas-prinsippet og dybdelæring handler også om at læring skjer i samhandling med andre, og kan derfor ses i lys av det sosiokulturelle læringssynet. Med andre ord må vi kunne arbeide i fellesskap for å kunne gå i dybden (Dysthe, 2001, s. 47). Lærer 2 påpeker også viktigheten av begrepet ved å vise til at dette er hverdagen til elevene og at vi må vinkle det inn mot sosiale medier, som er stedet ungdommen er sosial i dag. Dette underbygges av Säljö som sier at mennesket lærer ut ifra den tiden de lever i (2016, s. 105). Lærer 4 vinkler begrepet digital dømmekraft i norskfaget inn mot selve faget og undervisningen. Hun mener begrepet handler om hvordan, hvorfor, når og hvilke verktøy som skal brukes i de ulike undervisningssituasjonene. Lærernes refleksjoner rundt begrepet digital dømmekraft (forskningsspørsmål 1) gir oss en pekepinn på hvordan lærerne tenker om å utvikle digital dømmekraft i norskfaget. Med tanke på at lærerne har ulik forståelse for begrepet, alt fra å mene at begrepet handler om kildekritikk, til å mene at begrepet handler om undervisningssituasjonen og de praktiske rammene i klasserommet. Dette vil føre til at lærerne utvikle dømmekraften ulikt i sine klasser.

Videre i intervjuet kommer Wikipedia opp hos tre av fire informanter, hvor Wikipedia er vinklet som en negativ kilde å bruke. Det som er nevneverdig er at informantene ikke kommer med eksempler på gode kilder, men viser til de kildene de mener er upålitelige. Tidligere forskning viser til at det er et stort sprik mellom hva elever og lærere anser som hensiktsmessige og troverdige kilder. I denne forskningen kommer det frem at Wikipedia blir

av lærerne ansett som en mindre troverdig kilde, mens elevene bruker denne nettsiden fremfor andre (Austvik og Rye, 2011). Dette kan vi også se i fellesskap med rapporten til Dahle, et. al. «Skjermet barndom?» hvor det kommer frem at lærere savner bedre undervisningsopplegg rundt kildekritikk. Det blir også påpekt at kildekritikk er mer vektlagt i undervisningssituasjoner fremfor andre utfordringer innenfor digital dømmekraft (2020, s. 51). Etter at fagfornyelsen kom i 2020 har flere av våre informanter gjort noen endringer i sin undervisningspraksis. Blant annet er det kommet et større fokus på falske nyheter (fake news). Alle våre informanter skryter over et opplegg de har brukt fra Medietilsynet om falske nyheter. I sammenheng med dette ytrer lærer 1 et ønske om informasjon om hvor han kan finne flere slike gode opplegg og ressurser. Samtidig kommer usikkerheten rundt kildekritikk inn mot eksamen frem. Her skulle informantene våre ønske at det kom tydeligere retningslinjer fra ledelsen og de som har ansvar for utdanning i Norge. Offentlige dokumenter viser til at digital dømmekraft må styrkes blant de unge. Regjeringen mener internett skal oppleves som en trygg plass for barn, unge og foreldre. Dette fører til at også lærerne må være kompetente innenfor emnet (Meld. St. 17, 2007, s. 57). Igjen vises differansen mellom hva Regjeringen ønsker og forventer av skolen, og hva lærerne opplever og har tilgang til i skolen.

At elevene ikke innehar nok digital dømmekraft er også oppe som tema i intervjuene. Dette viser seg gjennom at elevene ikke evner å ha faktabaserte oppgaver hjemme eller vite hva som er «rett og galt» i sosiale medier. Lærer 1 og lærer 3 påpeker at elevene kopierer for mye rett av og savner i denne sammenheng en bedre plagieringskontroll. Også lærer 4 sier hun bruker mye tid på å finne gode ressurser som fokuserer på en god digital dømmekraft. Hun trekker frem at for å gjøre stoffet relevant og spennende for elevene har hun tatt i bruk noe de kjenner igjen fra sosiale medier. Deriblant memes, som er morsomme bilder som harselerer med fakta fra virkeligheten.

Som det kommer frem av våre funn i forskningen mener alle informantene at digital dømmekraft er viktig, særlig i norskfaget. Lærer 4 trekker blant annet frem at norskfaget er viktig for å kunne aktivt delta i de andre skolefagene. Mange funksjoner som læres i norskfaget vil også være nyttige i andre fag. For eksempel «søk og erstatt»-funksjonen som finnes i skriveprogrammer. Norskfaget handler i all hovedsak om muntlig og skriftlig kommunikasjon, men viser seg å være mye mer komplekst. Norskfaget skal også danne elevene og gjøre dem klare for et samfunns- og arbeidsliv. Med dette kreves det at elevene har digital kompetanse slik at de kan fungere i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Lærer 4 kjenner på et særskilt ansvar som norsklærer da hun ser viktigheten av at både lærere og elever mestrer digitale ferdigheter slik at de kan kommunisere. Siden norskfaget som oftest er en del av alle tverrfaglige prosjekt, vil ansvaret på norsklærere være større enn hos andre faglærere. Også lærer 3 trekker frem den tverrfaglige viktigheten som norskfaget er en del av. Hun viser til det tverrfaglige emnet demokrati og medborgerskap og når hun forteller om undervisning i falske nyheter. Dette er også med på å underbygge det med at norskfaget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning.

5.4 Elevenes digitale hverdag

Under det siste punktet i intervjuguiden vår var vi på jakt etter hvilke tilbakemeldinger lærerne opplevde de fikk fra elevene sine om begrepet digital dømmekraft. I tillegg spurte om lærerne hadde tanker rundt hvordan de kunne utfordre elevene sine i den digitale dømmekraften. Med andre ord handler dette punktet i intervjuguiden om elevenes digitale hverdag og hvordan lærere forholder seg til denne.

Det første som viser seg under punktet Elevenes digitale hverdag er at elevene i dag er mer digitale enn de var før i tiden. Jones påpeker også at dagens elever inngår i generasjoner som omtales som «net generation» eller «digital natives» (2011, s. 30). Dette er noe som viser seg i alle intervjuene. Nå opplever lærerne at elevene er mer inne i «kanalen» og at de i større grad bruker datamaskin og mobilen som verktøy både i og utenfor undervisning. Samtidig blir det nevnt at det alltid finnes unntak med elever som misbruker datamaskinen og mobilens tilgjengelighet. Derfor setter våre informanter pris på hjelp fra IKT-ansvarlige som stenger ned unødvendige nettsider. Lærer 3 trekker også frem at elevene noen ganger er slø og hemmelighetsfulle, og at de da oppretter egne chattegrupper og lurar lærerne. Likevel trekker hun frem at mange av elevene hennes fortsatt synes analog underholdning i form av kortspill og lignende er gøy.

Som det forekommer i intervjuer har alle elevene til våre informanter egen datamaskin som de har fått gjennom skolen og kommunen. Denne har de hatt i fire til seks år. Lærerne sier at de nå bruker mer og mer digitale lærebøker og at de ser nytteverdien av digitale ressurser. Som Dysthe trekker frem skjer læring hovedsakelig gjennom deltagelse i praksisfelleskap og baserer seg på at de ulike deltagerne har ulike kunnskaper og ferdigheter som gjennom handlingsfelleskap fremmer læring (2001, s. 47). Dagens elever har med andre ord de samme

forutsetningene i skolen med tanke på digitale hjelpemidler og kan derfor samhandle på lik linje i et fellesskap.

Det som er overraskende for lærerne er at elevene ikke er så gode på overføringskompetanse nå, som tidligere elever har vært. Lærer 1 trekker blant annet frem at flere av hans elever har mye «klipp og lim» fra internett i sine tekster som er faktabaserte. Tilgangen til internett åpner muligheter for å innhente en større mengde og mer tidsriktig informasjon. Til tross for alle muligheter ser man også at det oppstår utfordringer når lærerne mangler kontroll og oversikt over hva elevene gjør og finner på internettbaserte kilder (Furberg og Lund, 2016, s. 26-27). Furberg og Lund viser også til utfordringer knyttet til kildekritikk, kopiering av internettbasert informasjon og elevers utenomfaglig aktivitet på skjerm (2016, s. 27). Lærer 1 ser at elevene ikke er så flinke til å skrive med egne ord, og at drøftingsoppgaver blir for utfordrende for elevene. Dermed kan vi trekke linjer til det som Furberg og Lund sier om utfordringene knyttet til kildekritikk og internettbasert informasjon. Videre kan vi se at en studie fra England viser at barn og unge mellom 9 og 19 år foretrekker å bruke internett som primærkilde i skolearbeid fremfor andre kilder, som for eksempel læreboken sin (Livingstone og Bober, 2004, s. 399). Også en undersøkelse gjort av Lim (2009) viser at barn og unge først og fremst bruker internett som søkemotor fremfor lærebøker fordi dette gir raske resultater. Studiet viser også at elevene dermed senker på kravene om troverdighet og evnen til å tenke kritisk dempes dersom informasjonen kommer lett tilgjengelig (Lim, 2009). I Norge finner vi også studier som tar opp dette temaet. Monitor skole 2013 sier at elevene mener læreboken er mest troverdig, men bruker Wikipedia mest (Hatlevik, et. al., 2013). Det er derfor interessant å drøfte at elevene foretrekker å bruke internett, men funn i vår forskning viser at de ikke har høy nok digital kompetanse til å mestre forsvarlig bruk av internett. Det blir fort mye kopiering og lite egne refleksjoner i oppgaver, noe våre informanter tenker fører til lite nyttig læring. Utdanningsdirektoratet påpeker også viktigheten av å være bevisst hvordan man er på nett og viktigheten av å utvikle digital dømmekraft. I dette snakker de om hva de digitale ferdighetene innebærer og viser til at elevene må lære seg hensiktsmessig og forsvarlig bruk av ressursene de har tilgjengelig (2017, s. 3-4).

For at elevene skal kunne lære seg digitale ferdigheter er de nødt til å se nytteverdien i det som skal læres (Thorbjørnsen og Vaage, 2000, s. 206). Dette er noe som er sentralt i pragmatismen og som lærer 2 trekker frem i sitt intervju. Hun ser utfordringene med å klare å gjøre fagstoffet og skolearbeidet relevant og interessant for elevene. Lærer 2 skulle ønske det

fantas mer case-arbeid som tok for seg situasjoner elevene kan kjenne seg igjen i. Ofte i undervisningen kan hun oppleve at elevene vet hva som er rett og galt, men at de ikke klarer å overføre det til virkeligheten som befinner seg utenfor klasserommets fire vegger. Også Vygotskij og Dewey sier at læring skjer ved handling og arbeid. De vektlegger begge at det må finnes en kobling mellom undervisningen og det virkelige liv. I tillegg må elevenes interesser tas i betraktning (Dysthe og Igland, 2001, s. 84). Som en del av vår drøfting kan vi trekke frem fagets relevans og elevenes interesser. Det kan være vanskelig for en lærer å undervise i et fag som ikke passer sammen med elevenes interesser. Likevel ser vi at som en del av fagfornyelsen 2020 åpner fagene mer opp for egen tolkning og dybdelæring, noe som gir lærerne større rom for å tilpasse undervisningen til sine elevers interesser. Eksempelvis som lærer 2 trekker frem, spill, film og sosiale medier på internett.

Det er også interessant å drøfte at elevene til våre informanter er gode på det de interesserer seg for. Dette henger sammen med Deweys teori «Learning by doing». Altså blir elevene gode på det de bruker ofte og ser på som nødvendig. Lærer 2 og 3 trekker inn eksempler som oversettelsesprogram og retteprogram, ettersom dette gir elever raske og enkle løsninger til utfordringene i skolehverdagen. På motsatt side blir ikke elevene gode på det de ikke bruker så ofte. Deriblant kommer eksempler som kilder frem fra informantene våre. Våre informanter er overrasket over den manglende strukturen elevene viser på digitale verktøy. De trekker frem både manglende mappesystem og at elevene ikke er særlig flinke til å manøvrere mellom ulike faner de har oppe. Videre sier de at elevene bør bli flinkere på å finne gode kilder og bruke hjelpemidler som er tilgjengelig. Lærer 3 viser i denne sammenheng til ordbok på nett og søkefunksjon i Word. Både lærer 2 og lærer 3 hentyder til at elevene deres er en del av internett-generasjonen og at de dermed er overrasket over den manglende kunnskapen de viser i enkle data-funksjoner og verktøyshåndtering. Schaathun og Schaathun viser til Vygotskij som sier at det er det sosiale vesenet som gjør at barn utvikler seg og lærer. Med andre viser også forskning til at elevene lærer seg det de selv føler de trenger og at fellesskapet i klassen påvirker hva som er nyttig og ikke. Videre kommer det frem at læring er mediert, situert og distribuert. Dette er en av grunnsteinene i den sosiokulturelle læringsteorien. I tillegg vises det til en sammenheng mellom den kulturen barnet lever i, og det barnet lærer (2016, s. 226).

I sammenheng med at elevene lærer seg det de selv føler er nyttig, kan det være tankevekkende å se på at elevene til våre informanter ikke liker å skrive for hånd. Flere av

våre informanter trekker frem at dette oppleves som straff for elevene og at det nærmest kan skape foreldrereaksjoner om lærerne tvinger elevene til å skrive for hånd. Lærer 4 gir også uttrykk for at elevene blir raskt slitne om de må skrive for hånd, og at de ikke klarer å holde fokus lenge av gangen. Hun undrer seg over om elevene er blitt mer late nå enn før. Ikke nok med det sier hun at flere av elevene har en utydelig og nesten uleselig håndskrift. Læreplanen sier at elevene skal kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig og funnene våre viser til at de foretrekker å skrive på datamaskin. Kan det settes spørsmål til om uttrykking skriftlig kun skjer digitalt nå? Vil man fungere i samfunnslivet uten en leselig håndskrift (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selvsagt finnes det alltid unntak. Noen av elevene til våre informanter ser tross alt viktigheten av å ha en håndskrevet regelbok i bakhånd dersom datamaskinen skulle ta kvelden.

Som nevnt er dagens ungdom en del av en internett-generasjon som tilbringer mye tid på internett og i digitale miljøer. Staksrud snakker om det å være et gagns menneske før og i dagens samfunn, et digitalt gagns menneske. Hun referer til det som «Et nyttig digitalt menneske – et menneske med god digital dømmekraft – er et menneske som i digital samhandling klarer å ta vare på både seg selv og andre. Både dem som er nære, og dem som er fremmede.» (2017, s. 181). Datatilsynet sin *Årsrapport fra 2018: Tall og tendenser fra Datatilsynets virksomhet* viser til viktigheten av å ta vare på personvernet til elevene. De påpeker at regelverket i skolen må kunne holde følge med den digitale utviklingen som skjer i samfunnet (Datatilsynet, 2019, s. 55). På bakgrunn av dette tenker vi at lærere er nødt til å holde seg oppdatert i den digitale verden, ettersom regelverk og lovverk ikke klarer å holde følge. Våre informanter belyser problematikken rundt mobilbruk i skolen. Under koronapandemien, og særlig rødt nivå på skolene, får elevene bruke mobilen i friminuttene. Dette kommer av den manglende sosiale kontakten grunnet smittevernregler. Likevel sier informantene våre at det ikke er noe problem å be elevene legge bort mobilen. På bakgrunn av dette vil også private hendelser på sosiale medier få større oppmerksomhet i skolen. En av utfordringene til våre informanter kan være at de er av en eldre generasjon som ikke forstår og klarer å sette seg inn i viktigheten elevene kjenner på rundt mobilen og det å være tilgjengelig. Prenskey og Jones kaster lys over utfordringene med generasjonsskifte mellom eldre generasjoner og internett-generasjonen (Jones, 2011, s. 31). Dette gjelder både de yngre og de eldre informantene våre. Likevel trekker lærer 4 frem at det er viktig at mobilen blir sett på som et verktøy fremfor underholdning. Samtidig ser hun nytteverdien i at elevene får høre på musikk mens de arbeider. Altså knytter hun underholdningsverktøyet sammen med arbeid. Et

annet argument for å ikke samle inn mobilen er den økte kostnaden disse har. I dag koster en mobiltelefon mer enn hva lærerne mener er forsvarlig å ta ansvar for i skolen, og flere lærere kvir seg derfor for å samle disse inn. Dermed mister de noe av autoriteten ovenfor telefonene.

6.0 Konklusjon og avsluttende ord

I denne siste delen av masteroppgaven vår vil vi konkludere over de funnene vi har gjort i forskningsarbeidet med hvordan ungdomsskolelærere arbeider med å utvikle digital dømmekraft i norskfaget. Selv om vi ikke vil kunne generalisere våre funn, mener vi at oppgavens funn peker på viktige elementer i både lærerutdanning og digital kompetanse hos lærere. Vi vil komme med våre konklusjoner basert på lærernes erfaringer, teori og tidligere forskning. Dette kapittelet vil vi dele inn etter forskningsspørsmålene under problemstillingen vår. Til slutt vil vi si noe om veien videre.

Formålet med masterstudiet IKT i læring er at det skal være et profesjonsbasert, høyere grads studium med basis i lærerutdanningen. Studiet skal gi ferdigheter til å kunne gjennomføre et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer (Høgskulen på Vestlandet, 2019). Formålet med vår studie var med dette å se på digital dømmekraft i norskfaget på ungdomsskolen og hvordan lærerne utvikler denne. I denne sammenheng har vi gjennomført en kvalitativ studie med fokus på forskningsetiske normer. Da har vi intervjuet fire lærere om deres skolehverdag og lærerpraksis knyttet opp mot digital dømmekraft.

Etter å ha arbeidet med forskning og funn i forbindelse med vår masteroppgave, sitter vi igjen med tanker som belyser vår problemstilling. Det viser seg at i arbeidet med vår problemstilling «Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?» dukker det opp flere negative erfaringer enn positive erfaringer. Selv om den teknologiske utviklingen viser å være positiv for samfunnet vårt, fører den med seg mange nye og ukjente problemer for skolen. Dermed blir våre informanter, som er lærere, prøvekaniner i den nye jungelen av teknologi som finnes, og utfordret med å lage gode pedagogiske undervisningsopplegg forankret i Opplæringslova. Tross de negative erfaringene som dukker opp, er lærerne positive til endring og læringsvillige. Det som påvirker deres hverdag mest, er at tiden ikke strekker helt til. Lærerne skulle ønske de fikk mer tid til kompetanseheving, både i form av læringsnettverk, kurs og praktisk prøving. Det er tidkrevende å lære seg nye ting og det kreves innsats både for lærerne og ledelsen å finne frem i den digitale verden. Når man lærer seg nye ting, vil man ofte møte på utfordringene før de positive effektene og erfaringene skinner gjennom. Dette ser vi også når vi snakker om utviklingen av digital dømmekraft i

skolen. Oppsummert kan vi se at informantene våre ber om hjelp da de ikke kjenner seg trygge nok på digital dømmekraft, og opplever undervisningen som krevende. Erfaringene deres tilsier dermed at det trengs en kompetanseheving blant ansatte i skolen, skoleledelsen og foreldre, og at elevene ikke har et tilfredsstillende høyt nok nivå av digital dømmekraft i norskfaget. Som en konklusjon på vår problemstilling kan vi si at lærere arbeider ulikt med å utvikle digital dømmekraft i norskfaget da de selv ikke er på samme kompetansenivå innenfor digital dømmekraft, samt at utviklingen i samfunnet er under stadig forandring.

6.1 Hvordan lærere forstår begrepet digital dømmekraft i norskfaget

Av våre funn ser vi at lærerne ytret usikkerhet og ønsker mer veiledning både fra skoleledelsen og høyrer hold, særlig rundt kildekritikk og digital dømmekraft. De synes digital dømmekraft er et vanskelig begrep, både å definere og jobbe med. Ser vi dette i sammenheng med tidligere og nyere forskning, er digital dømmekraft og digital kompetanse begreper som stadig kommer mer på banen og i fokus i skolen. Dette kan være en konsekvens av at samfunnet stadig er i endring. Som en konklusjon tenker vi at det vil komme flere og nyere retningslinjer som beroliger denne usikkerheten lærerne ytrer i nær framtid. Dette tenker vi på bakgrunn av den eksplosive forskningen som foregår rundt Fagfornyelsen, og den stadige forskningen på begrepet digital dømmekraft. Til nå er det ikke kommet noe lærerveiledning tilknyttet de nye kompetansemålene i Fagfornyelsen. De digitale ressursene, lærebøker og annet utstyr som brukes i skolen er under utskifting. Dette er likevel en prosess som vil ta lang tid, og lærere må derfor jobbe med utdaterte ressurser i en periode til, noe som preger vår forskning.

På spørsmål om hvordan lærerne forstår begrepet digital dømmekraft og ser på sin egen digitale kompetanse, får vi til svar at de ikke føler seg kompetente nok. De mener selv de ikke er på et tilfredsstillende høyt nok nivå når det gjelder sin egen digitale kompetanse. I tillegg oppgir flere av informantene at også kollegaer kunne hatt godt av en kompetanseheving på dette området. I tråd med tidligere forskning ser vi at lærere ikke innehar nok digital kompetanse. Blant annet var et fåtall av lærere i Norge klare for den omfattende endringen med digital hjemmeskole når koronakrisen brøt ut i mars 2020. Vi stiller oss spørrende til hvem som har ansvaret for at kompetansehevingen skal finne sted blant lærere. Dette tydeliggjør utfordringen som informantene våre kommer med, med tanke på å ha tilstrekkelig kompetanse både blant lærere og elever. For å gå i dybden på denne utfordringen har vi

forsket på hvordan slik kompetanseheving foregår for informantene våre. I svarene deres ser vi at lærere ikke får tilstrekkelig med tid til å sette seg inn i digital dømmekraft og Fagfornyelsen. Kompetansehevingen informantene våre trekker frem er at de bruker av egen fritid på å sette seg inn i nye undervisningsmetoder og digitale verktøy. Utenom dette er det lite kurs og kompetanseheving å hente fra arbeidsgiver eller kommunen.

Da er det også interessant å se at lærerne synes det er vanskelig å utfordre elevene i digital dømmekraft. Henger dette sammen med at de selv ikke helt vet hva begrepet innebærer? I den nye Fagfornyelsen fra 2020 vektlegges digital dømmekraft sammen med dybdelæring i større grad en før. At våre informanter synes digital dømmekraft i norskfaget var et av de vanskeligste punktene i intervjuguiden, er derfor urovekkende. Samtidig viser forskning at dagens elever er mer digitale nå enn de har vært før. Nå omtales dagens ungdom som online-generasjonen, internett-generasjonen eller digitalt innfødte. Dermed er det særs viktig at lærerne innehar nok digital kompetanse til å lære elevene om god digital dømmekraft. Lærernes fokus på spørsmål om digital dømmekraft i norskfaget begrenser seg til kildekritikk, og mangelen på å vite hva som er gode eller dårlige kilder. Oppsummert ser vi at kompetansen på digital dømmekraft er mangelfull, og forståelsen av begrepet er liten og begrenset.

Skolen og lærerne må følge med i den digitale utviklingen og tilpasse seg deretter, da ny teknologi hele tiden blir tilført og samfunnet endres i takt med dette. Som en refleksjon vises det at for at lærerne skal kunne forstå ungdommen de underviser må de følge med i den digitale utviklingen. På den måten vil man kunne utnytte elevenes interesse da man møter dem der de er. Som en konklusjon må derfor lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft i norskfaget også strekke seg til å møte elevene og samfunnet der de er i utviklingen.

6.2 Hvordan lærere beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene

I forskningen vår dukket det opp både positive og negative erfaringer lærere har gjort seg med arbeidet med å utvikle digital dømmekraft hos elevene. Som positive erfaringer trekker informantene frem at det finnes flere og flere gode digitale ressurser å bruke i undervisningen. I tillegg henviser lærerne til koronakrisen og den bratte læringskurven som fulgte med. Her ble alle lærerne kastet ut i en ukjent digital skolehverdag, men ser på det som positivt at de har

måttet tenke utenfor boksen og gjøre seg enda mer kjent med digitale verktøy. Forventningene til skolen og lærerne sier at de hele tiden må følge den raske teknologiske utviklingen. Denne utviklingen setter skolen i nye og ukjente situasjoner og lærerens oppgave blir å håndtere den raske utviklingen sammen med en allerede etablert skolehverdag.

Det at elevene i dag er mer digitale enn før ser lærerne fra våre intervjuer på som både positivt og negativt. Det positive viser seg ved at elevene er mer selvstendige og ansvarliggjorte. Alle elevene har egen datamaskin som de har ansvar for og tilgjengelig hele døgnet. Det at elevene hele tiden har digitale verktøy og internett tilgjengelig fører også til utfordringer. Her viser utfordringer seg både i form av uheldige hendelser på sosiale medier, og mangelfull digital kompetanse som viser seg i form av manglende kildehåndteringsevne, evne til å finne informasjon på nett og hensiktsmessig bruk av skoleprogrammer. For at elevene skal mestre dette, må lærerne få elevene opp på et tilfredsstillende nivå i digital dømmekraft og digitale ferdigheter. Samtidig er det vesentlig å ha i bakhodet hvilken verden elevene lever i. Dagens elever er født i en internett-generasjon og det er det et fåtall av lærerne som er. Dermed vil det være vanskelig for lærerne å sette seg inn i hvordan online-generasjonen tenker og føler. På denne måten vil det være en utfordring for lærerne å finne relevante og gjenkjennelige oppgaver for elevene.

I takt med at samfunnet endrer seg teknologisk, vil også samfunnets lover, regler og normer endre seg fra tidligere. Det kan oppstå et generasjonskrasj mellom lærere og elever, og hva de ser på som «rett og galt» i samfunnet. Våre funn peker på at dagens ungdom er snille og lydige sammenlignet med tidligere årskull. Det er spennende å trekke linjer til om dette handler om hvor ungdommen befinner seg og hvor de tester grenser. Ut ifra forskning og funn ser vi at elevene i dag bryter regler om personvern og tester ytringsfriheten på en helt annen måte enn tidligere. Dette viser seg gjennom uheldige situasjoner som skjer på sosiale medier hvor elevene legger ut ting om hverandre uten samtykke. Nivåmodellen til Utdanningsdirektoratet (figur 4) viser til at elevene mangler deler av den digitale dømmekraften da de allerede på nivå 1 og 2 skulle kunne beherske personvern. Nivå 3 sier også noe om hvordan elevene skal opptre etisk og forsvarlig på nett for å unngå uønskede hendelser. Dermed har lærerne en jobb å gjøre med å få elevene opp på et tilfredsstillende nivå når det gjelder digital dømmekraft i form av personvern og etisk og forsvarlig oppførsel på nett.

Som en oppsummering på det andre forskningsspørsmålet vårt ser vi at lærere beskriver sin jobb med å utvikle digital dømmekraft hos elevene både som utfordrende og givende. Blant annet ser vi at lærerne er bevisste på hvilken verden elevene lever i og hvilken kompetanse de selv innehar som profesjonsfaglige digitalt kompetente lærere. Lærerne ønsker å finne opplegg som elevene kan kjenne seg igjen i og som er i tråd med retningslinjer og lovverk, samtidig som undervisningsoppleggene følger samfunnsutviklingen. Konkrete elementer som dukker opp i intervjuene som kan gi oss svar på hvordan lærerne utvikler digital dømmekraft hos elevene er at de bruker og utvikler digitale ressurser i sin undervisning.

6.4 Sluttord

Etter å ha arbeidet med denne masteroppgaven føler vi at vi står bedre rustet til å møte arbeidslivet igjen med ny og bedre kunnskap om digitale verktøy og digital dømmekraft. Vi har fått en bredere og dypere innsikt i ungdomsskolelæreres erfaringer med digital dømmekraft. På bakgrunn av dette står vi sterkere i vår egen undervisning og i møte med den digitale utviklingen. Vi må ikke glemme at vi selv er i samme bane som våre informanter. Disse erfaringene og opplevelsene kan vi også se i våre klasserom. Det er derfor viktig at vi som forskere tar med oss denne kunnskapen vi har fått gjennom forskning inn i møte med online-generasjonen.

Da forskningsemnet vårt er relativt nytt og lite forsket på, ville det vært interessant å sett om forskningen vår ville gitt samme resultater om bare noen få år. Fagfornyelsen ble introdusert for knapt ett år siden og har ikke vært i bruk i mer enn et skoleår. Det er dermed fortsatt mange ting å sette seg inn i for lærerne rundt om i landet. Det er også vesentlig å nevne at arbeidet med fagfornyelsen ikke er helt implementert i skoleverket. For eksempel må mange fag bytte ut lærebøker slik at de passer overens med de nye kompetansemålene og læreplanene. Dette vil utgjøre en stor utgift for skolene, som mange kanskje ikke har råd til. Vi tenker dette kan ha påvirket vår forskning i stor grad, både med tanke på lærernes erfaringer med en halvveis implementert ny læreplan og elever som vanker i en stor digital jungel som ikke er ferdig utforsket.

Om vi skulle ha forsket videre på emnet digital dømmekraft, ville det vært spennende å se på elevperspektivet opp imot lærerperspektivet. Hva tenker elevene egentlig om digital dømmekraft og hvordan mener de undervisningen bør foregå. Videre ville det vært nyttig å se

på hvilke konsekvenser koronapandemien og hjemmeskolen har hatt på skolehverdagen til elevene.

Litteraturliste

Austvik, J. og Rye, S. A. (2011). Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. *Vol. 154. Skriftserien*, 100. Kristiansand: Universitetet i Agder

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bengtsson, J. (1999). *Med livsvärden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärdsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur

Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. og Vik, L. G. V. (2020) *Barn og unges digitale dømmekraft. Verdiløft i barnehage og skole*. Oslo: Utdanningsforlaget.

Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M. og Øgrim, L. (2017). *DidIKTikk. Fra digital kompetanse til praktisk undervisning*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Boyd, D. (2014). Literacy: Are today's youth digital natives? I D. Boyd, *It's complicated* (s. 176-198). New Haven: Yale University Press.

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dahle, M. S., Hodøl, H., Kro, I. T. og Økland, Ø. (2020). *Skjermet barndom? Rapport basert på undersøkelse blant foreldre og lærere om barns skjermbruk*. Hentet 27.04.2021 fra <https://www.barnevakten.no/content/uploads/2020/02/Skjermet-barndom-RAPPORT.pdf>

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Datatilsynet. (2019). *Årsrapport fra 2018: Tall og tendenser fra Datatilsynets virksomhet*.

Hentet 07.05.2021 fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/5e8becb098da42488ef31196759fc81a/2018_arsrapport.pdf

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 27.10.2020 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring (s. 33-72). I O.

Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag

Dysthe, O. Og Igland, M. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori (s. 73-90). I O. Dysthe

(red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag

Engen, B. K., Giæver, T. H. og Mifsud, L. (2017). Om å utøve digital dømmekraft (s. 16-27).

I B.K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Fjørtoft, S. O., Thun, S. og Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital. Læring og beslutningsstøtte

Fornyings- og administrasjonsdepartement. (2007). *Eit informasjonssamfunn for alle*. (St.meld. nr. 17 (2006 – 2007)). Hentet 07.05.2021 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/25977d684a26494ead8da4106fdd267f/nn-no/pdfs/stm200620070017000dddpdfs.pdf>

Fuglseth, K. (2018). Form utan innhald: Som å strikke utan garn. I K. Fuglseth (Red.). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 9 – 13). Oslo: Universitetsforlaget.

Furberg, A. og Lund, A. (2016). En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer? Muligheter og utfordringer i teknologirike læringsomgivelser (s. 26-48). I Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Giæver, T. H., Johannesen, M. og Øgrim, L. (2014). Digitale verktøy i skolen – Ferdigheter, kompetanse, dannelse? (s. 10-23). I T. H. Giæver, M. Johannesen og L. Øgrim (red.). *Digital praksis i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Giæver, T. H., Mifsud, L. og Gjølstad, E. (2017). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming (s. 104-121). I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Gudmundsdottir, G. B. Og Hathaway, D. M. (2020). «We Always Make It Work”: Teachers’ Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Hentet 30.04.2021 fra <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>

Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Gudmundsdottir, G. B., Loftsgaarden, M. og Loi, M. (2013). *Monitor Skole 2013: Om digital kompetanse og erfaring med bruk av IKT i skolen*. Senter for IKT i utdanningen.

Heie, M. (2020). *Var lærerne klare for å bli heldigitale?* Hentet 30.04.2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/var-larerne-klare-for-a-bli-heldigitale/>

Hetland, P. (2017). Fire perspektiver på kildebruk, troverdighet og kildekritikk (s. 43-60). I B.K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Høgskulen på Vestlandet. (2019). Studieplan – Masterstudium IKT i læring. Hentet 21.05.2021 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/2019h/master/studieplan/>

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag

Jones, C. (2011). Students, the net generation, and digital natives. *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and the new literacies*, 30-45. Hentet 19.05.2021 fra https://www.researchgate.net/profile/Chris-Jones-40/publication/277243597_The_Net_Generation_and_Digital_Natives_Implications_for_Higher_Education/links/5b68632d299bf14c6d94ef09/The-Net-Generation-and-Digital-Natives-Implications-for-Higher-Education.pdf

Karlsen, A. V. (2014). Interaktive tavler: En styrking av kommunikasjon, samarbeid og aktivitet i klasserommet? (s. 59-69). I T. H. Giæver, M. Johannesen og L. Øgrim (red.). *Digital praksis i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kelentric, M., Helland, K. og Arstorp, A. T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Hentet 07.12.2020 fra <https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016). *Digital agenda for Norge – IKT for en enklere hverdag og økt produktivitet*. (St.meld. nr. 27 (2015 – 2016)). Hentet 11.12.2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/fe3e34b866034b82b9c623c5cec39823/no/pdfs/stm201520160027000dddpdfs.pdf>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Krumsvik, R. J. (2019). Forskningsspørsmål i kvalitativ forskning (s. 79 – 94). I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget

Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning (s. 191 - 202). I R. J. Krumsvik (Red.). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget

Krumsvik, R. J. (2020). Digitale ferdigheter og profesjonsfaglig digital kompetanse i skolen (s. 582 – 599). I R. J. Krumsvik og R. Säljö. *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi (2. utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008-2009)). Hentet 29.04.2021 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017 – 2021*. Hentet 21.12.2020 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyse_digitalisering_net.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet 15.12.2020 fra

https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole (Nr. 90 – 19)*. Hentet 07.12.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus Forlag

Lim, S. (2009). How and why do college students use Wikipedia? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(11), 2189-2202

Lincoln, Y. og Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publication Ltd

Livingstone, S. og Bober, M. (2004). Taking up online opportunities? Children's uses of the internet for education, communication and participation. *E-learning*, 1(3). 395-419

Madsbu, J. P. (2011). *Hvordan etablere vitenskapelig kunnskap om samfunnet*. Hentet 02.05.2021 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/134364>

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Mattsson, M. (2013). Vetenskapsteoretiske vägval (s. 79-105). I M. Brekke og T. Tiller (red.). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Michaelsen, A. S. (2019). *Det digitale klasserommet. Utnytt mulighetene!* Oslo: Cappelen Damm AS

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget

Noack, T. Og Tjora, A. (2018). Samhandling. *Store norske leksikon*. Hentet 31.05.2021 fra <https://snl.no/samhandling>

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet

21.12.2020 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 21.12.2020 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. Vol 9(5).

Prensky, M. (2009). H. Sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate*, 5(3).

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi – Hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Rønsen, A. K. (2015). *Vurdering som profesjonskompetanse: refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering*. Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet 09.05.2021 fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/9298/dr-thesis-2015-Anne-Kristin-Ronsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Et sociokulturelt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Schaathun, W. A. og Schaathun, H. G. (2016). Mellom klassisk betinging og støttende stillas. Et utviklingspsykologisk perspektiv på ingeniørstudenters læring (s. 220-240). I J. Amdam, R. Bergem Og F. O. Båtevik. (2016). *Offentleg sektor i endring*. Oslo: Universitetsforlaget

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles: Sage Publications Ltd

Staksrud, E. (2017). Et gagns digitalt menneske (s. 168-183). I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thorbjørnsen, K. M. og Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tjora, A. (2020). Sosialkonstruktivisme. *Store norske leksikon*. Hentet 01.05.2021 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Hentet 31.05.2021 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 07.12.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. 2.1 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet 26.04.2021 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/#>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfDK)*. Hentet 15.12.2020 fra

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet 21.12.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring (s. 129-150). I O. Dysthe (red). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag

Figurliste

Figur 1: Tabell som viser litteraturavgrensning.

Figur 2: Vygotskijs medieringstrekant.

Figur 3: Nivåbeskrivelse av digitale ferdigheter: Kommunikasjon og samhandle. Hentet fra Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6

Figur 4: Nivåbeskrivelse av digitale ferdigheter: Utøve digital dømmekraft. Hentet fra Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6

Figur 5: Modellen til Dreyfus og Dreyfus som illustrere utviklingen av digital dømmekraft. Hentet fra

Figur 6: Læreres bruk av datamaskin i undervisningen fra Monitor 2019. Hentet fra Fjørtoft, et. al., 2019, s. 62

Figur 7: Modell for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/f836559884a7492db220da4d16931e65/visuell-modell-larerens-pfdk.jpg>

Figur 8: Faktorer som har virket inn på lærernes utvikling av digital kompetanse fra Monitor 2019. Hentet fra Fjørtoft, et. al., 2019, s. 82

Figur 9: Lærers vektlegging av utvikling av følgende digitale ferdigheter hos elevene fra Monitor 2019. Hentet fra Fjørtoft, et. al., 2019, s. 80.

Figur 10: Informasjon om informantene presentert i tabell.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Digital dømmekraft i ungdomsskolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i læreres erfaringer med å undervise om digital dømmekraft i ungdomsskolen og hvordan lærere bruker disse erfaringene i skolehverdagen sin. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er Gunvor Kallekodt Svendsen og Maren Elise Østebøvik Rossebø. Vi studerer master i IKT for læring ved Høgskolen på Vestlandet. Tidligere har vi studert grunnskolelærer 5-10 ved samme institusjon og er utdannet adjunker med tilleggsutdanning. Studiet avsluttes med en masteroppgave med selvvalgt tema som i vårt tilfelle handler om hvordan ungdomsskolelærere underviser om digital dømmekraft i norskfaget.

Vi ønsker å intervjuere lærere med ulik fartstid i læreryrket for å få frem forskjeller blant lærere. Foreløpig er problemstilling vår slik: «*Hvordan utvikler lærere i ungdomsskolen digital dømmekraft i norskfaget?*».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet er de som står ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi er på jakt etter læreres erfaring med det å undervise om digital dømmekraft i faget norsk og ønsker derfor å intervjuere lærere. Videre ønsker vi å se etter forskjeller blant lærere med ulik fartstid i skolen. Det vil være i alt fire lærere som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i studien innebærer for deg å være med på et intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og skrevet ned i etterkant av intervjuene. Gjennomføringen av intervjuet gjøres helst ansikt til ansikt, men om du av ulike årsaker ikke kan eller ønsker å stille på dette kan vi gjennomføre intervjuene over videomøte eller telefon. Tid og sted avtales nærmere dersom du ønsker å delta. Det er satt av ca. 30 min til hvert intervju.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er i all hovedsak kun vi som skal arbeide med lydopptakene i form av transkribering. Både veileder og vi vil ha tilgang til hele det nedskrevne materialet etter at det er anonymisert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil anonymiseres gjennom hele studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai. Både lydopptakene og de transkriberte dokumentene vil bli slettet etter at prosjektet er over.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg

- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen 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:

- Gunvor Kallekodt Svendsen (gunvor1996@hotmail.com)
- Maren Elise Østebøvik Rossebø (maren.elise.r@gmail.com)
- Personvernavdelingen på HVL ved Trine Anikken Larsen (personvernombod@hvl.no) eller telefon: 55587682 / 91365920
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunvor Kallekodt Svendsen og Maren Elise Østebøvik Rossebø

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Digital dømmekraft i ungdomsskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juli 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Digital dømmekraft i ungdomsskolen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mine ansatte kan:

delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine ansattes opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juli 2021

(Signert av rektor / skoleleder, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide:

Vi, Gunvor Kallekodt Svendsen (gunvor1996@hotmail.com) og Maren Elise Ø. Rossebø (maren.elise.r@gmail.com) studerer master i IKT læring ved høgskolen på Vestlandet. Den anledning vil dette intervjuet være en del av vår undersøkelse i forbindelse med masteroppgaven. Fokuset på digital dømmekraft vil være sentralt under hele intervjuet og vil drøftes videre i masteroppgaven ettersom problemstillingen ser på hvilken erfaring du som lærer har fra undervisning om digital dømmekraft. På bakgrunn av dette er det interessant å høre hvilke erfaringer du har om digital dømmekraft i undervisningen og på din arbeidsplass.

Dette er et individuelt intervju som vil foregå gjennom den digitale plattformen Zoom. Under intervjuet vil det være deg som informant, hovedintervjuer Gunvor og Maren Elise som referent. Deltagelsen er helt frivillig, og dersom du ønsker å trekke deg fra forskningen så kan det gjøres gjennom hele forskningsperioden ved å ta kontakt med noen i forskningsprosjektet. Det samme gjelder dersom du ønsker å få innsyn i datamaterialet underveis eller i etterkant.

1. Litt om informanten:

- Hvilken erfaring har du med å jobbe i skolen?

2. Skolens digitale praksis

- Hvilken kjennskap har du til IKT planen på skolen din?
- Hvordan ser du dine muligheter for å utvikle din profesjonsfaglige digitale kompetanse i forhold til IKT planen som skolen har?

3. Lærerens digitale praksis

- Hvilken erfaring har du gjort deg med digital undervisning de siste årene?
- Hvordan har den digitale undervisningen utviklet seg de siste årene?
- Kan du beskrive din erfaring med digital undervisning de siste årene?

4. Digital dømmekraft i norskfaget

- Hvordan forstår du begrepet digital dømmekraft?
- Hvorfor tenker du digital dømmekraft i norskfaget er viktig?
- Hvilke endringer har du gjort i din undervisning om digital dømmekraft etter fagfornyelsen?

5. Elevenes digitale hverdag

- Hvilken tilbakemelding får du av elevene om digital dømmekraft?
- Hvordan kan elevene utfordres i digital dømmekraft?

Vedlegg 3: Meldeskjema sendt til NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

11.06.2021, 10:09



Meldeskjema 654990

Sist oppdatert

26.01.2021

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen med å undervise om digital dømmekraft i norskfaget?

Prosjektbeskrivelse

Masteroppgave.

Forske på ungdomsskolelærere i norskfaget og deres erfaringer med digital dømmekraft i undervisningen.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

For å sammenligne lærere med lang og kort fartstid i yrket.

For å se etter likheter / ulikheter mellom ulike kommuner.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maren Elise Østebøvik Rossebø, maren.elise.r@gmail.com, tlf: 41602011

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ieva Kuginyte-Arlauskiene, Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no, tlf: 53491381

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Lærere i ungdomsskolen som underviser i norskfaget

Rekruttering eller trekking av utvalget

Forsker tar kontakt med lærer direkte via mail eller gjennom skolens ledelse.

Alder

23 - 63

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Informantene sender mail eller ringer til forsker med beskjed om at de trekker seg.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Informant tar kontakt med forsker via mail eller telefon.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?

Zoom

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

14.12.2020 - 30.11.2021

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Koblingsnøkkelen slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

11.06.2021, 10:08



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen med å undervise om digital dømmekraft i norskfaget?

Referansenummer

654990

Registrert

14.01.2021 av Maren Elise Østebøvik Rossebø - 138501@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)

Ieva Kuginyte-Arlauskiene, Ieva.Kuginyte-Arlauskiene@hvl.no, tlf: 53491381

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maren Elise Østebøvik Rossebø, maren.elise.r@gmail.com, tlf: 41602011

Prosjektperiode

14.12.2020 - 30.11.2021

Status

03.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

03.02.2021 - 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

den 03.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2021.

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.

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 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).

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av

databasehandler, jf. art 28 og 29.

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