

Lærere og kildekritikk

Ungdomsskolelæreres opplevelse av elevenes kildekritikk på internett



"On the Internet, nobody knows you're a dog."

1

Svein-Tore Vik

Masteroppgave i IKT i læring

Høgskolen Stord/Haugesund

Juni 2015

¹ Peter Steiner's tegning fra The New Yorker. Bildet er hentet fra http://en.wikipedia.org/wiki/On_the_Internet,_nobody_knows_you're_a_dog#mediaviewer/File:Internet_dog.jpg

Sammendrag

Den overordnede problemstillingen for masterstudiet er ”Hvordan forholder et utvalg ungdomsskolelærere seg til elevenes opplæring av digital kildekritikk?”. Internett utgjør en økende andel av elevenes hverdag, og stiller parallelt økende krav til informasjonskompetanse og det å forstå internett (”internet- literacy”). Klassiske begrep som ”danning” og læreplan” er benyttet sammen med nyere begrep ”digital kompetanse” og ”informasjonskompetanse” for å få innsikt i hvordan lærerne beskriver og reflekterer over god digital kildekritikk. Videre er det undersøkt hvordan lærerne forholder seg til ferdighetsområdene av ”Tilegne og behandle” (nivå 3, 4 og 5) og ”Produsere og bearbeide” (nivå 4) som beskrives i Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter» (Udir, 2012).

Den kvalitative datainnsamlingen har foregått gjennom semistrukturerte intervjuer med seks ungdomsskolelærere fra tre ulike skoler. Ved å reflektere over fiktive situasjoner, og med nylige erfaringer fra ulike elevprodukt har lærerne vist hvordan de forholder seg til ferdighetskravene i «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (Udir, 2012).

Lærerne støtter opp om viktigheten rundt digital kildekritikk, på tross av en noe tradisjonell tolkning av begrepet. Å forstå internett ved å opparbeide en analytisk kompetanse fremheves som viktig for elevenes digitale kildekritikk. Dette vektlegges derimot ulikt blant de forskjellige lærerne. Fokus og tilrettelegging for å utvikle elevenes digitale kildekritikk er også svært personavhengig, hvor lærerens undervisningsfag ser ut til å være en avgjørende faktor. Av datamaterialet kan det se ut til at lærere som underviser norskfaget forventes å ta hovedansvaret for opplæringen i digital kildekritikk.

Eksemplifisering av god informasjonsbehandling, hyppige tilbakemeldinger og konkrete tips om relevante kilder er populære metoder for læring blant lærerne. Videre kan det se ut til at lærerne har et sett med forhåndsbestemte kilder de opplever som troverdige og sikre i faglige sammenhenger, og ber elevene henvise til disse i skolearbeidet. Informantene i denne undersøkelsen representerer ulike opplevelser av Rammeverket. Flere av informantene reagerer på beskrivelser i Rammeverket som oppfattes som utydelige. De savner en felles begrepsforståelse og konkrete beskrivelser.

Ferdighetskravene oppleves som et positivt tiltak for å bedre elevens informasjonskompetanse, men hvorvidt elevens digitale kildekritikk faktisk er i fokus er svært variabelt fra lærer til lærer.

Abstract

The theme of this master thesis is "How does a selection of middle school teachers relate to the pupils learning of digital source criticism?" Internet represents an increasing proportion of pupils' everyday activity. At the same time pupils are faced with increasing demands for information literacy and understanding of the internet ("internet- literacy"). Well-established concepts like "formation" and "curriculum" is applied in line with "digital literacy" and "information literacy" in order to investigate how teachers describe, reflect and what they perceive as efficient digital source criticism. This thesis is further investigating how the teachers relate to the requirements of "Digital skills" in the field of skills "Search and process" (level 3, 4 and 5) and "Produce" (level 4) presented in «Framework for Basic Skills²».

The qualitative data were collected through semi-structured interviews with six teachers from three different schools with teaching experience varying from 6 to 14 years of teaching 8th - 10th grade pupils. Through fictional scenarios and recent experience from various written assignments the teachers gave some pointers as to how they interpret the requirements described in the «Framework for Basic Skills». Teachers support the importance of digital source criticism, in spite of a somewhat traditional interpretation of the term. To understand the internet (internet- literacy) by developing an analytic skill is highlighted as an important element of the pupils' digital source criticism. Nevertheless, teachers emphasize the aspects of this somewhat differently. Focus and facilitation to develop pupils digital source criticism is also very dependent of the teacher, where the teachers teaching subject appears to be the significant factor. The collected data suggests that teachers in the subject *Norwegian* are considered to have the main responsibility to execute the schooling of digital source criticism. Hence, whether and how much the pupils' digital source criticism is in focus is therefor highly teacher-dependent.

Frequent responses, tips about relevant sources and exemplifications of what is regarded as good information literacy are popular methods of learning among the teachers. Furthermore, it seems that the teachers have a set of predetermined sources they perceive as credible and secure, which they see fit that the pupils refer to in school

² http://www.udir.no/PageFiles/66463/Framework_for_Basic_Skills.pdf?epslanguage=no

related tasks. The teachers in this study express different experiences in working with “Digital Skills as Basic Skills”. Several informants react to what they perceive as vague descriptions in the «Framework for Basic Skills». They want specific descriptions and a common understanding of concepts.

Forord

Jeg vil først og fremst takke informantene som har stilt opp og dermed gjort gjennomføringen av studiet mulig. Deres utsagn har vært en stor inspirasjon for en nyutdannet lærer. Jeg må også takke støttespillerne på de aktuelle skolene for deres hjelp til å sette meg i kontakt med informantene. Jeg vil videre takke rektor ved en fjerde skole for hans innsats med å forsøke å innhente informanter.

Takk til min veileder Aslaug Grov Almås ved Høgskolen Stord/Haugesund for hennes verdifulle bidrag og moralske støtte i forskningsprosessen.

Takk til min arbeidsgiver som har vist stor forståelse og fleksibilitet, samt bidratt med materiell støtte, og gjort det mulig å balansere arbeid og studier. Takk til Helene Roaldsen Skadberg, Ida Helene Funderud Kallevik og Regine Ytreland som har dedikert sin tid til kommentarer og korrekturlesning. Jeg må også få takke mitt pedagogiske forbilde Geir Tangen for å ha tent gnisten til det som resulterte i denne masteravhandlingen.

Takk til min familie og svigerfamilie for moralsk støtte. En ekstra takk til min blivende hustru Mona-Lovise for hennes trøst, engasjement og hennes tro på dette studiet.

Svein-Tore Vik

Haugesund, 25. mai 2015

Innhold

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	III
FORORD	V
INNHold	VI
FIGURER OG TABELLER	IX
FIGURLISTE	IX
TABELLISTE	IX
1. INNLEDNING	1
1.1 TEMAETS AKTUALITET	1
1.2 FORMÅLET MED STUDIEN	2
1.3 PROBLEMSTILLING FOR FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.4 SENTRALE BEGREP	5
1.5 DIGITALE FERDIGHETER	6
1.6 TIDLIGERE FORSKNING	8
2. TEORETISK RAMMEVERK	15
2.1 DANNELSE	15
2.1.1 MATERIALE DANNELSESTEORIER	15
2.1.2 FORMALE DANNELSESTEORIER	16
2.1.3 KATEGORIAL DANNELSE	17
2.1.4 TEKNOKULTURELL DANNING	18
2.2 INFORMASJON OG KILDEKRITIKK PÅ INTERNETT	19
2.2.1 INFORMASJONSKOMPETANSE	19
2.2.2 INTERNET- LITERACY	22
2.3 DIGITAL KOMPETANSE	24
2.3.1 HVA ER DIGITAL KOMPETANSE?	24
2.3.2 DIGITAL KOMPETANSE OG KILDEKRITIKK	26
2.3.3 DIGITAL DANNELSE	28
2.4 LÆREPLANTEORI	29
2.5 OPPSUMMERING	30

3. METODE	31
3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	31
3.1.1 FENOMENOLOGI	32
3.1.2 SEMISTRUKTURERTE INTERVJU	32
3.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	34
3.2.1 STRUKTUR	34
3.2.2 PRAKTISK GJENNOMFØRING	35
3.2.3 TRANSKRIPSJON	36
3.3 ANALYSE AV DATA	37
3.4 VURDERING AV METODEN	39
3.4.1 VALIDITET	40
3.4.2 RELIABILITET	41
3.5 ETIKK OG PERSONVERN	41
4. FUNN, ANALYSE OG DRØFTING	43
4.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE	43
4.2 ANALYSE OG DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 1	45
4.2.1 DIGITAL KILDEKRITIKK	45
4.2.2 HVA ANSER LÆRERE SOM GOD DIGITAL KILDEKRITIKK?	48
4.2.3 ELEVENES UTVIKLING AV DIGITAL KILDEKRITIKK	52
4.3 ANALYSE OG DRØFTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL 2	55
4.3.1 HVA OPPLEVER LÆRERNE SOM Å "TILEGNE OG BEHANDLE"?	55
4.3.2 HVORDAN TOLKER LÆRERE Å "PRODUSERE OG BEARBEIDE"?	65
4.3.3 SELVLÆRT ELLER OPPLÆRT? UNDERVISNING OM DIGITAL KILDEKRITIKK	68
4.3.4 ER RAMMEVERKET (UDIR, 2012) UKJENT FOR LÆRERNE?	73
5. OPPSUMMERING OG KONKLUDERENDE BEMERKNINGER	77
5.1 VEIEN VIDERE	80
LITTERATURLISTE	81
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV SENDT TIL INFORMANTENE	87
VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD	89
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE MED TENKTE SITUASJONER	91
VEDLEGG 4: OPPGAVETEKST TIL ELEVER UTARBEIDET AV ANDERS	95

<u>VEDLEGG 5: OPPGAVETEKST TIL ELEVER UTARBEIDET AV BJØRN</u>	<u>96</u>
<u>VEDLEGG 6: OPPGAVETEKST TIL ELEVER UTARBEIDET AV CATHRINE</u>	<u>97</u>
<u>VEDLEGG 7: OPPGAVETEKST TIL ELEVER UTARBEIDET AV DANIEL</u>	<u>99</u>
<u>VEDLEGG 8: OPPGAVETEKST TIL ELEVER UTARBEIDET AV ELISABETH</u>	<u>100</u>
<u>VEDLEGG 9: OPPGAVETEKST TIL ELEVER UTARBEIDET AV FREDRIK</u>	<u>102</u>

Figurer og tabeller

Figurliste

FIGUR 1: FERDIGHETSOMRÅDER I DIGITALE FERDIGHETER SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER (UDIR, 2012).....	3
FIGUR 2: FIRE DIMENSJONER AV DIGITAL KOMPETANSE (KRUMSVIK, 2007)	25
FIGUR 3: FEM PERSPEKTIVER VED EN LÆREPLAN (GOODLAD, 1979).....	29

Tabelliste

TABELL 1: OVERSIKT OVER MASTEROPPGAVEN	4
TABELL 2: FOKUSOMRÅDER AV DIGITALE FERDIGHETER SOM GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER (UDIR, 2012, s. 7) ..	7
TABELL 3: PROSENTANDEL NIENDEKLASSINGER OM HVA DE HAR LÆRT AV KILDEKRITISKE FERDIGHETER PÅ SKOLEN. KILDE: ICILS- RAPPORTEN (OTTESTAD ET AL., 2014, s. 27).....	13
TABELL 4: KRITERIER FOR EVALUERING AV KILDER (BÅRNES & LØKSE, 2011).....	20
TABELL 5: BESKRIVELSE AV TEMA BRUKT I ANALYSEPROSESSEN	38
TABELL 6: EKSEMPEL PÅ ANALYSEMATRISSE.....	39
TABELL 7: EKSEMPEL PÅ RESPONDENTVALIDERING	40
TABELL 8: INFORMASJON OM INFORMANTENE.....	43
TABELL 9: INFORMANTENES TOLKNING AV DIGITAL KILDEKRITIKK.....	45
TABELL 10: KRITERIER AV GOD KILDEKRITIKK FREMHEVET AV INFORMANTENE.....	48
TABELL 11: FØRSTE SITUASJON INFORMANTENE TOK STILLING TIL	55
TABELL 12: ANDRE SITUASJON INFORMANTENE TOK STILLING TIL.....	59
TABELL 13: HVILKE KILDER FRA SITUASJON 2 INFORMANTENE ANSER SOM PÅLITELIGE.....	60
TABELL 14: TREDJE SITUASJON INFORMANTENE TOK STILLING TIL	62
TABELL 15: FJERDE SITUASJON INFORMANTENE TOK STILLING TIL	66

1. Innledning

1.1 Temaets aktualitet

På en gjennomsnittsdag i 2014 viser tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) at 88 % av befolkningen mellom 9 og 79 år bruker internett (2015). Informasjon er bare et tastetrykk unna som publiseres og deles raskere enn noen gang. Kunnskap kan tilegnes fra informasjon, men ikke all informasjon er troverdig. Allerede i 1998 poengterte professor Renee Hobbs at den økende tilgangen til, og mangfoldet av informasjon, vanskeliggjør oppgaven med å avgjøre hvilken informasjon som er troverdig. «Læreplanverket for Kunnskapsløftet» (LK06) stadfester at opplæringen i skolen har som målsetting å ”ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meiste utfordringer saman med andre” (fra Generell del av læreplanen, Utdanningsdirektoratet, 2006). De siste årene har forskere som Ola Erstad (2010a) og Rune Johan Krumsvik (2007) påpekt muligheter og utfordringer med digitale verktøy i skolen. Parallelt med den digitale utviklingen har kilder og kildekritikk fått sin renessanse. I Opplæringslova (1998) nevnes kritisk tenkning allerede i første paragraf:

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. (Opplæringslova (1998), §1-1. *Formålet med opplæringa*)

Digitale ferdigheter presenteres av Utdanningsdirektoratet (Udir) i «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (Rammeverket) (2012), som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal integreres i alle fag på alle trinn. Rapporten «Teknologiske framtidsutsikter for norsk skole i 2013–2018» (Johnson, Adams Becker, Cummins & Estrada, 2013) påpeker viktigheten av å forberede elevene til å forstå og vurdere om informasjon på internett er troverdig når informasjonen finnes overalt og generelt sett er gratis. En av trendene som påvirker beslutningen om bruk av teknologi i skolen er andelen tilgjengelige ressurser på internett. Rapporten stadfester at ”Skolen har alltid vært en viktig vei til dokumentert kunnskap, men utfordringer fra konkurrerende kilder omdefinierer i hvilken retning denne veien skal gå” (Johnson et al., 2013, s. 17). Med andre ord kan det tenkes at fokus på informasjons- og kildevurdering vil bli vektlagt de kommende årene. Den grunnleggende ferdighetens navnebytte i 2012 fra ”å bruke digitale verktøy” til ”digitale ferdigheter” flytter dessuten fokuset fra verktøy til

ferdigheter. Rammeverket er sentralt i studiet ettersom den beskriver ulik grad av kildekritisk vurderingsevne (Tabell 2). Rapporten «Elevenes læring i fremtidens skole» (NOU 2014:7) fremhever kritisk tenkning som en av de fagovergripende kompetansene som Ludvigsen- utvalget vurderer å styrke ytterligere. Dette begrunner utvalget med at kritisk tenkning har ”(...) fått større betydning på grunn av kravene informasjons- og kommunikasjonsteknologi stiller til kildekritikk og dømmekraft” (NOU 2014:7, s. 129). Utsagnet indikerer at internett kan misbrukes til å spre feilaktig informasjon og fordomsfulle verdier. Et eksempel er masse-morder Anders Behring Breiviks egen beskrivelse av det internettbaserte encyklopedi Wikipedia som det viktigste verktøyet for å fremme innvandringsfiendtlige og høyreekstreme verdier³. I elevenes digitaliserte hverdag er fokuset på kilder og kildekritikk kanskje mer aktuelt enn noen gang tidligere.

1.2 Formålet med studien

Gnisten som ble tent og resulterte i denne masteroppgaven var takket være en kollega som tipset meg om hvordan han opplevde at ungdomsskoleelevene de siste årene ble stadig mer systematisk ukritiske til informasjon de finner på internett. Elevene opplevde ifølge læreren at informasjonen på internett var mer troverdig enn informasjonen i lærebøkene. Som nyutdannet adjunkt på ungdomsskoletrinnet er jeg nysgjerrig på hvordan yrkeskollegaer opplever opplæringsansvaret som både er lovfestet i Opplæringslova (1998) og i LK06 (Udir, 2006). Av egen erfaring opplever jeg at lærere vektlegger digitale ferdigheter ulikt på ulike skoler og klasserom, selv om observasjonene bør sees i sammenheng med emne, fag og tidsplaner. Læreren kan beskrives som prisgitt (Høgenes, 2013), ettersom metodefriheten i LK06 åpner flere dører til ny kunnskap, også i digitale omgivelser. Emnet er av personlig interesse ettersom det i aller høyeste grad angår egen yrkespraktisering. Jeg er også interessert i hvor og hvordan kunnskap oppstår, spesielt når man ikke kan sette likhetstegn mellom informasjon og fakta. Med LK06 sin metodefrihet, og Rammeverkets generelle beskrivelser i bakhodet, kan det tenkes at det er en ”allmenn” opplevelse av hva som menes med digital kildekritikk og hvordan det praktiseres? Opplæring i digital kildekritikk kan omtales som en forutsetning for at fremtidige elever skal kunne mestre informasjonsjungelen i digitale omgivelser (jf. Ferrari, 2012).

³ <http://www.nrk.no/rogaland/vil-stanse-nazisme-pa-wikipedia-1.8045907>

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan et utvalg lærere på ungdomsskolen beskriver og reflekterer rundt sin opplæringsvirksomhet av digital kildekritikk for elevene, og hvordan de forholder seg til ferdighetskravene som stilles i Kunnskapsløftets retningslinjer.

Rammeverkets beskrivelse av ferdighetsområdene til digitale ferdigheter (Figur 1) gir ingen konkret beskrivelse av hva det legges i at eleven f. eks ”(...) vurderer informasjon (...) fra digitale kilder” (Udir, 2012, s. 7), og derfor kan en forvente at lærere opplever ulik forståelse av begrepene. Lignende konklusjoner er trukket tidligere (jf. Eide & Weltzien, 2013; Goodlad, 1979). Funn i studiet kan i beste fall bidra til oppmerksomhet og refleksjon rundt egen og andre læreres praksisvirksomhet; Å vekke oppmerksomhet rundt viktigheten av å lære elevene å klare seg i en digital informasjonsjungle som trolig vil prege store deler av deres kommende privat- og arbeidsliv (NOU 2014:7).

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet					
Ferdighetsområde	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Tilegne og behandle	Leser hypertext og enkel interaktiv informasjon og bruker bilde- og ikonbasert navigasjon.	Gjør enkle digitale søk, og leser og tolker informasjon fra digitale kilder. Bruker enkle digitale ressurser og verktøy for informasjonsbehandling og læring.	Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjonsbehandling og læring.	Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag	Innhenter og organiserer løpende oppdatert digital informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag.
Produsere og bearbeide	Skriver enkle tekster på tastatur og lager enkle digitale sammensatte tekster. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.	Lager digitale sammensatte tekster med ulike elementer og enkle digitale formkrav. Bruker enkel digital kildebruk og opphavsrett, også ved gjenbruk og videreutvikling.	Lager digitale sammensatte tekster med lenket innhold. Forstår og bruker digitale formkrav i egne tekster. Refererer til digitale kilder og bruker regler for opphavsrett.	Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Refererer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner.	Velger og bruker digitale verktøy ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform, mottakere. Forvalter opphavsrett på egne digitale produkter. Behersker digital kildehenvisning.
Kommunisere	Bruker enkle digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.	Bruker et utvalg digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.	Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppekommunikasjon.	Bruker digitale medier og verktøy for å formidle et budskap presist for kommunikasjon og dokumentasjon.	Velger, vurderer og bruker digitale kommunikasjonsverktøy og medier ut fra ulike faglige behov.
Digital dømmekraft	Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.	Bruker grunnleggende nettvett og har kunnskap om regler for personvern på Internett.	Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.	Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.	Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal

Figur 1: Ferdighetsområder i digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter (Udir, 2012)

1.3 Problemstilling for forskningsspørsmål

Som nylig utdannet lærer er det utfordrende å gi konkrete eksempler på ferdighetsbeskrivelsene som er nedtegnet i Rammeverket (Udir, 2012). Lærere med lengre yrkeserfaring er derfor de som kan belyse hvordan opplæringen av elevens

digitale kildekritikk skal eller bør foregå. Fokuset i studiet er dermed siktet inn mot yrkeskollegaer, nemlig ungdomsskolelærere. Problemstillingen er definert som:

Hvordan forholder et utvalg ungdomsskolelærere seg til elevenes opplæring av digital kildekritikk?

Til å belyse problemstillingen ble to forskningsspørsmål (F1 og F2) formulert: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg ungdomsskolelærere seg om god digital kildekritikk?* og *Hvordan forholder ungdomsskolelærere seg til kravene som stilles i «Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter»?* Tabell 1 presenterer formål, problemstilling, forskningsspørsmål og metode for studiet. Forskningsmetodikk behandles som et eget kapittel.

Formål med studien	Formålet med studien er å få innsikt i hvordan et utvalg lærere på ungdomsskolen beskriver og reflekterer rundt sin opplæringsvirksomhet av digital kildekritikk for elevene, og hvordan de forholder seg til ferdighetskravene som stilles i Kunnskapsløftets retningslinjer.
Overordnet problemstilling	Hvordan forholder et utvalg ungdomsskolelærere seg til elevenes opplæring av digital kildekritikk?
Forsknings-spørsmål	(F1): Hvilke refleksjoner gjør et utvalg ungdomsskolelærere seg om god digital kildekritikk? (F2): Hvordan forholder ungdomsskolelærere seg til kravene som stilles i «Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter»?
Metode	Kvalitativ forskningsintervju med røtter i fenomenologi. Det semi-strukturerte intervjuet foretas individuelt, etter at lærerne har vurdert elevprodukter som kan kobles opp mot kildekritikk på internett.

Tabell 1: Oversikt over masteroppgaven

Det første forskningsspørsmålet (F1) forsøker å avdekke hvilke tanker og elementer lærerne selv gjør seg om god digital kildekritikk. I forkant av intervjuet har lærerne formulert egne innleveringsoppgaver (Vedlegg 4-9), og vurdert de påfølgende elevproduktene hvor informasjonen ble hentet fra internett. Målet med vurderingen var å gi lærerne ferske erfaringer og impulser som kunne bidra til refleksjon og opplevelse

av elevenes digitale kildekritikk. Det var også av interesse å se om lærerne hadde felles oppfatning av kildekritiske elementer, eller om det fremstod tilfeldig hva som ble presisert.

Det andre forskningsspørsmålet (F2) er inspirert av masteroppgaven til Tor Eide og Johan Inge Weltzien (2013) som satt søkelys på læreres opplevelser av utfordringer tilknyttet bruken av sosiale medier blant ungdom. En av konklusjonene deres var at lærernes beskrivelse av kompetansenivåer i digitale ferdigheter ikke nødvendigvis samsvarer med kravene som stilles i Rammeverket (Udir, 2012). Det kan derfor tenkes at lignende resultat kan avdekkes fra en annen del av Rammeverket. Uavhengig av lignende resultat er det interessant å få høre lærernes egne oppfatninger og erfaringer med ferdighetskravene som stilles, ettersom det er lærerne som skal integrere digitale ferdigheter på tvers av fag og trinn.

1.4 Sentrale begrep

Her presenteres noen begreper som gjennomsyrrer studiet, som bør sees på som overlappende. Dette diskuteres videre i teorikapittelet.

Digital kildekritikk – et ledd av *informasjonskompetanse* som innebærer å vurdere informasjon og kilder fra digitale medier kritisk. Denne oppgaven fokuserer utelukkende på internett som digitalt medium. Begrepet kan plasseres som et element av både *digitale ferdigheter* (Kapittel 1.5) og *digital kompetanse* (Kapittel 2.3).

Digital kompetanse – Et omdiskutert begrep. Her vektlegges teori fra Ola Erstad (2010a) som deler begrepet i flere grunnkomponenter, og Rune Krumsvik (2007) som illustrerer fire dimensjoner av digital kompetanse. Begrepet brukes om ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier, og redegjøres for i kapittel 2.3.

Danning – begrep med ideer fra Wolfgang Klafki (1979) som omhandler hvordan kunnskap tilegnes. Begrepet deles inn etter tre danningsteorier (Kapittel 2.1), og er sentralt ettersom elevens tilegnede ferdigheter (som kildekritisk vurderingsevne) vil utgjøre en del av elevens danning.

1.5 Digitale ferdigheter

Rammeverket (Udir, 2012) presenterer fem grunnleggende ferdigheter som utgjør ”grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv” (s. 5) og som er ”avgjørende redskaper for læring i alle fag og samtidig en forutsetning for at eleven skal kunne vise sin kompetanse” (s. 5). Fokus i undersøkelsen rettes mot kompetanse i kildekritikk på internett, hvorav digitale ferdigheter aktualiseres.

Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser **hensiktsmessig** og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, **innhente og behandle informasjon**, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å **utvikle digital dømmekraft** gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Udir, 2012, s. 6, egen uthevning).

Digitale ferdigheter beskrives som ”en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring” (s. 6). Fire ferdighetsområder beskrives for digitale ferdigheter; *Tilegne og behandle*, *Produsere og bearbeide*, *Kommunisere*, og *Digital dømmekraft*⁴. Det førstnevnte ferdighetsområdet vil belyses og anvendes mest i oppgaven, ettersom det omhandler kildekritikk:

Tilegne og behandle innebærer å kunne bruke ulike digitale verktøy, medier og ressurser til å søke etter, navigere i, sortere, kategorisere og **tolke digital informasjon hensiktsmessig og kritisk** (Udir, 2012, s. 6, egen uthevning).

I Rammeverket (Udir, 2012, s. 7) beskrives fem nivå av ferdighetsområdene i digitale ferdigheter, hvor nivå 5 er høyest. I ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* er det tydelige skiller fra laveste til høyeste nivå (Figur 1). Ferdighetsområdet på nivå 1 innebærer i stor grad å lese enkel tekst og bruke bilde- og ikonbasert navigasjon. Nivå 2 omfatter å bruke enkle ressurser og verktøy i tillegg til å foreta enkle søk og tolkninger. På nivå 3 kommer elementer av kildekritikk frem ettersom man ”velger og vurderer informasjon” og foretar informasjonsbehandling fra digitale kilder. På nivå 4 heter det seg at man ”filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder”. Beskrivelsen innebærer et dypere register av informasjonsbehandling enn å bare ”velge og vurdere” (nivå 3). På høyeste nivå (5) skal man ”innhente og organisere” digital

⁴ På tross av navnet belyses ikke kildekritikk tilsvarende i ferdighetsområdet *Digital dømmekraft*, hvor forsvarlighet, etikk og personvern er fremtredende.

informasjon og ”bruke avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag”. Tabell 2 viser de fire nivåene som blir studert videre.

Ferdighetsområde	Nivå	Beskrivelse
<i>Tilegne og behandle</i>	3	Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjons- behandling og læring.
	4	Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag.
	5	Innhenter og organiserer løpende oppdatert informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag.
<i>Produsere og bearbeide</i>	4	Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Refererer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner.

Tabell 2: Fokusområder av Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter (Udir, 2012, s. 7)

Det er verd å merke seg at ordet ”kildekritikk” ikke presenteres i Rammeverket (Udir, 2012). Det kommer til uttrykk gjennom ulike nivå på tvers av ferdighetsområdene. Nivå 4 av *Produsere og behandle* er inkludert ettersom det treffer problemstillingen gjennom å ”referere til og **vurdere digitale kilder** i aktuelle faglige situasjoner” (egen utheving). Det kan poengteres at beskrivelsen kunne vært inkludert i *Tilegne og behandle* ettersom de øvrige nivåene (1-3 og 5) i ferdighetsområdet *Produsere og behandle* fokuserer på kildehenvisning, valg og bruk av verktøy, redigering og produksjon.

Arbeidet med digitale ferdigheter har møtt flere utfordringer. Heidi Lindhagen (2011) sin masteroppgave «Grunnleggende ferdigheter – målrettet arbeid i skolen?» avdekket at de fleste skoleledere og lærere arbeider med de grunnleggende ferdighetene i sin virksomhet som de gjorde før LK06. Grunnleggende ferdigheter ble ansett som noe skolene alltid hadde arbeidet med, og lærernes kompetanse rundt ferdighetene var lave. Videre var de grunnleggende ferdighetene lite synlige i det faglige arbeidet. Digitale ferdigheter – og dermed kildekritikk – var tilsynelatende lite prioritert. Dette gjenspeiles også i PISA⁵- resultatene fra 2009. Kildevurderingsoppgavene i naturfag viste at svært få elever på 10. trinn i norsk skole mestret kildevurdering (Frønes, Narvhus & Aasebø, 2013). Stortingsmelding 20 (2012-2013) belyser flere av de nedslående funnene fra norsk skole (Frønes et al., 2013; Lindhagen, 2011). Kunnskapsdepartementet tok

⁵ PISA: *Programme for International Student Assessment*

selvkritikk for å bruke en vid definisjon av digitale ferdigheter, og innrømmet at ferdighetene i liten grad var belyst i kompetansemålene.

1.6 Tidligere forskning

Fremgangsmåte

For å finne faglige artikler og forskning med relevans og aktualitet for problemstillingen, er det benyttet databaser hvor artiklene har gjennomgått en viss kvalitetssikring som f. eks fagfelleevaluering. ORIA: Bibsys Ask, Eric, Science Direct og Academic Search Premiere er eksempler på dette. Fagspesifikke nettressurser er også brukt, som Idunn og Senter for IKT i utdanning (med hovedvekt på ”Nordic Journal of Digital Literacy”) hvor man finner nyere publiseringer og statistikk med relevans for emnet. Ettersom studiet har et fokus på lærere i norsk skolevesen, som følger norsk lovverk og læreplan, har internasjonale studier fått mindre fokus. Primærfokus på innhold har vært ungdomsskoleelever- og lærere. Elevene er inkludert ettersom lærerens evne til opplæring i stor grad kan gjenspeiles i elevens prestasjoner. Funn fra den videregående skolen er også inkludert ettersom elevene ideelt sett skal ha tilegnet seg kildekritiske ferdigheter fra ungdomsskolen. Studier fra 2008 mot dags dato med hovedvekt på nylige publikasjoner er vektlagt for å få et nyansert og oppdatert overblikk av dagens situasjon i skolen.

Kildekritikkens betydning for digital kompetanse

I en undersøkelse fra 2008 mente ungdomsskolelærere at barn og unge har store utfordringer tilknyttet kildekritiske ferdigheter. Artikkelforfatter Thomas Wold (2008) påpeker at utfordringene med å skjerme de unge fra skadelig innhold var mindre fremtredende enn utfordringene de unge hadde i henhold til kildekritikk. Internett hadde også gjort det vanskeligere for lærerne å skille ut relevant informasjon fra øvrig innhold. Digital kompetanse, hvor kildekritikk inngår (se kapittel 2.3), kan derfor sies å være et viktig begrep for masteroppgaven. Forsker Anusca Ferrari (2012, s. 1) gir en bred definisjon på hva digital kompetanse innebærer: ”den selvsikre, **kritiske** og kreative bruken av IKT for å oppnå mål relatert til arbeid, arbeidsevne, læring, fritid, inkludering og/eller deltakelse i samfunnet” (egen oversettelse og utheving). Definisjonen gjenspeiler bruken av digitale verktøy, og dermed internett. Tilgang til IKT i seg selv bidrar likevel ikke til økt digital kompetanse hos elevene (Blikstad-Balas, 2012).

Et annet eksempel på kildekritisk fokus finner vi hos European Parliament and of the Council (2011) som anerkjenner åtte ”key competences for lifelong learning”, hvor *digital competence* allerede i 2006⁶ var inkludert som en sentral kompetanse for livslang læring. En helt sentral del av kompetansen er ”the confident and critical use of social technology (...)” (European Parliament and of the Council, 2011). Denne ferdigheten gjenspeiles i *digitale ferdigheter* (Udir, 2012). Digital kompetanse omtales av Ferrari (2012) som en menneskerett, som dessuten er nødvendig dersom borgere skal fungere i dagens samfunn. Det påpekes derimot at ikke alle holder følge med den raskt endrende teknologirevolusjonen.

Elevenes forhold til kildekritikk

Det er vanskelig å si noe om hvordan hver enkelt lærer organiserer sin undervisning for læring. Et alternativ er derfor å se på studier som kartlegger elevers ferdigheter.

Hovedresultater fra PISA- undersøkelsen om elevers digitale leseferdigheter (Frønes, Narvhus & Jetne, 2011) påpekte at norske elever ligger helt likt med OECD⁷-gjennomsnittet. Kun 5 % av de norske elevene i undersøkelsen var på høyeste nivå 5, som innebar at leseren må ”lokalisere, analysere og kritisk vurdere mye konkurrerende informasjon (...)” (Frønes et al., 2011, s. 6). Majoriteten av elevene befinner seg mellom *under nivå 2* til 3, som kan tyde på at å vurdere kilder på internett er noe som oppfattes som vanskelig for norske elever.

Norske elever bruker internett aktivt, også i skolearbeid. ICILS (International Computer and Information Literacy Study) er en komparativ studie av ungdomsskoleelevers digitale ferdigheter på tvers av landegrensar. Norske resultater fra ICILS 2013 er analysert etter besvarelser fra 1 158 lærere og 2 707 elever på 9. trinn, sammenlignet med tall fra 17 andre land. Studiet oppsummeres av Ottestad, Throndsen, Hatlevik og Rohatgi (2014) som legger frem visse trender. Omtrent halvparten av norske 9.klassinger i ICILS-undersøkelsen oppgir at de søker etter informasjon (54 %) eller bruker wikier eller andre oppslagsverk (47 %) til lekser og skolearbeid minst en gang uken. Derimot er ikke alle elevene like kritiske til hva de bruker (Frønes et al., 2011). Av 1 962 unge (9-16 år) var det bare 51 % som ifølge «Barn og Medier 2012» (Medietilsynet, 2012) hevdet at de sammenligner ulike nettsteder for å undersøke

⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

⁷ OECD: *Organisation for Economic Co-operation and Development*

påliteligheten til informasjon. I 2014- utgaven av «Barn og Medier» (Medietilsynet, 2014) var tallet økt til 58 % (av 1 950 spurte). Andelen øker signifikant etter hvert som barna blir eldre. Det påpekes derimot at bare 69 % av 15-16 åringene gjør en ekstra innsats for å kvalitetssikre informasjon fra internett. Guttene er de med størst fremgang fra 2012- undersøkelsen. De unge oppgir at skolen er stedet som først og fremst lærer dem om fornuftig bruk av internett, men også at foreldrene bidrar til dette (Medietilsynet, 2012; 2014).

I «Monitor 2011» har Egeberg, Guðmundsdóttir, Hatlevik, Ottestad, Skaug og Tømte (2011) undersøkt hvilke kilder elevene stoler på. Trendene viser at det å alltid ha tillitt til lærebok og forlagenes nettsider øker med alderen, mens det å alltid ha tillitt til nettaviser og Wikipedia synker med årene. I henhold til å tilegne og behandle informasjon (derunder kildevurdering) er elever på videregående skole noe mer bevisst på hvem som har skrevet informasjon på internett, å sjekke informasjonen opp mot andre kilder, og å sjekke om informasjonen er relevant. 83 % av elevene på 9. trinn oppga at de sjekker informasjonen mot andre kilder, og 73 % var opptatt av hvor informasjonen kom fra. Med andre ord var mer enn hver fjerde elev ikke opptatt av hvor informasjonen ble hentet. I 2013- versjonen av «Monitor skole» (Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden & Loi, 2013) oppgav 85,5 % av elevene på 9. trinn at de sjekket informasjonen opp mot andre kilder, mens 78,7 % av elevene var opptatt av hvor informasjonen kom fra. Også på videregående skole var det økning i de samme kategoriene. Med andre ord kan det tolkes som at skolevirksomheten er på rett vei for å realisere det kildekritiske elementet av digital kompetanse.

Marte Blikstad-Balas og Rita Hvistendahl (2013) undersøkte hvordan elever fra videregående skole vurderte informasjon fra Wikipedia. Ideelt skal elevene ha tilegnet seg kildekritiske ferdigheter på ungdomstrinnet som aktualiserer undersøkelser på videregående. Funn fra undersøkelsen (Blikstad-Balas, 2013; Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013) viser at omtrent tre av fire elever (77 %) på videregående skole oppgir at de alltid eller ofte vurderer om informasjonen er riktig. Andelen elever som alltid eller ofte vurderer informasjonen mot andre kilder er noe lavere (74 %). De fleste elevene er svært positive til å bruke Wikipedia til skolearbeid på tross av at 96 % av de spurte elevene sa seg enig eller sterkt enig i at informasjonen fra nettstedet kunne være feilaktig. Dette er paradoksalt i følge Blikstad-Balas og Høgenes (2014). Likevel mener

forskerne at ettersom læringsressursen utgjør en sentral rolle for mange elevers informasjonsinnhenting, bør lærere forholde seg aktivt til nettstedet. Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) konkluderer med at elevene baserer kildevalget utfra hvilken type skoleoppgave de skal utforske og hvorvidt de blir vurdert. Wikipedia var ikke like relevant for elevene til formelle oppgaver hvor arbeidet ble vurdert med karakter.

Austvik og Rye (2011) argumenterer for at elever har god teknologisk kompetanse til å håndtere informasjonssøk på internett. Likevel mangler elevene både den faglige og analytiske kompetansen til å vurdere kildene, som medfører at de benytter seg av et begrenset antall kilder som oppleves ”pålitelige”. Denne problemstillingen kan, ifølge Austvik og Rye, imøtekommes ved at lærere er aktive og tydelige i elevenes informasjonssøkeprosess. Forutsetningen er da faglig dyktige lærere, som har god selvtillit til egen digital kompetanse.

Lærernes forhold til kildekritikk og digitale verktøy

Digital kompetanse får en stadig mer sentral plass i skolen, fastslår «Monitor 2011» (Egeberg et al., 2011). I 2011- utgaven ble kildevurdering og kildekritikk gjennomgående tema, for å evaluere skoleledere, lærere og elever. Av lærerne på 9. trinn var 89 % helt eller delvis enig i at når de finner informasjonen på internett, er de opptatt av hvem som har skrevet den. Svarprosenten blant ungdomsskolelærerne var høyere enn resultatet fra lærere på videregående skole (87 %). Ungdomsskolelærerne oppgav også at de var flinkere til å benytte seg av plagiattkontroll og viste i større grad at artikler på Wikipedia ikke var redaksjonelt vurdert, i motsetning til lærere ved videregående- og barneskole (Egeberg et al., 2011).

I den svært omfattende rapporten «Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring» fra 2013, hvor 2 524 lærere og hele 17 529 elever fra videregående skoler deltok, oppgav under halvparten (45,2 %) av lærerne at de opplever at de mestrer å veilede elever i kritisk vurdering av digitale kilder. Forfatterne Krumsvik, Egelanddal, Sarastuen, Jones og Eikeland (2013) viser til god digital infrastruktur i de undersøkte fylkene og at både elever og lærere mener at teknologien bidrar til skoletrivsel og læring. Derimot belyser SMIL-rapporten manglende digitale læremidler og digital kompetanse blant lærere. Dette framhever behovet for kompetanseheving av lærere (Krumsvik et al., 2013). ICILS-studiet (Ottestad et al.,

2014) viser at norske lærere de siste to årene har deltatt sjeldnere på kurs for å heve sin IKT kompetanse, sammenlignet med det internasjonale gjennomsnittet⁸.

I sin masteroppgave skriver Liv Sæbø Stava (2013) at lærerne i hennes undersøkelse opplever at elevene har lite kunnskap relatert til fagområdet kildekritikk. Hun påpeker at lærerne er svært ulike i hvordan de vektlegger og tilrettelegger for utvikling av elevenes digitale kildekritikk. Noe av dette kan forklares i og med at lærerne i undersøkelsen underviser på ulike trinn, samtidig som uenighet innenfor det pedagogiske miljøet kan være en viktig faktor ifølge Stava. Dette er bekymringsverdig ettersom lærerens oppfatning av kilder har stor betydning for elevenes valg av kilder og hvordan de benyttes. Dette forsterkes ytterligere på nettbaserte ressurser (Furberg & Rasmussen, 2012). Basert på informasjon fra over 190 000 elever, lærere og rektorer, påpeker også European Commission (2013, s. 14) at lærernes meninger om og tillitt til IKT for bruk i undervisning og læring påvirker hyppigheten av elevenes IKT-bruk for læring.

Funn hos Tor Eide og Johan Inge Weltzien (2013) kan tyde på at beskrivelser av ”Digitale ferdigheter” (Udir, 2012) tolkes annerledes av lærere enn Rammeverkets teoretiske grunngivning. Masteroppgaven hadde som delmål å avdekke hvordan ungdomsskolelærere og lærere på videregående skole opplever og forholder seg til digitale ferdigheter (Udir, 2012), med vekt på ferdighetskravene til nivå 4 og 5 i området *Digital dømmekraft*. Gjennom intervju konkluderer Eide og Weltzien (2013) at lærernes beskrivelse av nivå 4 av *Digital dømmekraft* ikke overgår nivå 1 til 3. Dette tolker forfatterne slik:

Det kan virke som om lærerne har en forståelse av at det forventes at de skal beherske krav som stilles til dem på strak arm, og dermed definerer de kravene på slik måte at de uttrykker noe de allerede behersker (...)
(Eide & Weltzien, 2013, s. 117-118).

Studiet er av interesse ettersom masteroppgavens problemstilling gransker hvordan lærere tar stilling til situasjoner inspirert av nivå 3, 4 og 5 av ferdighetsområdet *Tilegne og behandle*. Med bakgrunn i Eide og Weltziens (2013) funn er det ikke usannsynlig at lærerne har ulike opplevelser av å tilegne og behandle informasjon, enn intensjonene i

⁸ Unntaket i undersøkelsen er andelen norske lærere som deltar på kurs for å trene bruk av fagspesifikk programvare. Her ligger norske lærere (35 %) noe over det internasjonale gjennomsnittet (30 %).

Rammeverket (Udir, 2012). Både Stava (2013) og Eide og Weltzien (2013) fremhever i sine studier at lærere tolker sin virksomhet ulikt, som medfører at den enkelte lærer blir prisgitt blant elevene.

Undervisning og holdninger

I ICILS- undersøkelsen (Ottestad et al., 2014) ble elevene på 9. trinn spurt om opplæring i kildekritikk på skolen (Tabell 3), som kan si noe om lærerens praktisering.

”Har du lært følgende på skolen?”	Norge	Int. gjennomsnitt
Bruke datamaskin for å få tilgang informasjon	86 %	85 %
Referere til kilder på Internett	85 %	73 %
Avgjøre hvilke informasjon som er relevant	82 %	75 %
Vurdere om du kan stole på informasjonen på nettet	79 %	70 %
Finne ut hvor en skal se etter informasjon om et ukjent tema	72 %	72 %
Organisere informasjon fra kilder på Internett	71 %	73 %

Tabell 3: Prosentandel niendeklassinger om hva de har lært av kildekritiske ferdigheter på skolen. Kilde: ICILS- rapporten (Ottestad et al., 2014, s. 27)

På de fleste områder ligger norske elever over det internasjonale gjennomsnittet. I rapporten kommer det frem at omtrent 75 % av elevene oppgir at de for det meste har lært seg selv å finne informasjon på internett (Ottestad et al., 2014, s. 28). I henhold til læreres samarbeidskultur skårer norske lærere svakt på å samarbeide med andre om å lage IKT-baserte undervisningsopplegg (21 % mot det internasjonale gjennomsnittet på 53 %) ifølge ICILS- studiet. OECD-studiet «Teaching and Learning International Survey 2013» (TALIS) (Udir, 2014) presenterer lignende funn. Mens de aller fleste av de 2 981 norske lærerne på ungdomstrinnet samarbeider godt sammen, særlig om undervisningsopplegg, oppgir 37,5 % at de aldri underviser sammen med en annen lærer. Videre svarer 46,3 % at de aldri observerer undervisning til en kollega.

I en studie av historielæreres valg av kilder kommer det frem av informantene at læreboka fortsatt er styrende (Justvik, 2014). Dette er fordi elevene, ikke lærerne, trenger boka. I studien oppgir alle lærerne at de selv tilfører egne kilder, men ikke i stort omfang. Primært er kunnskap som å ”vite at” representert i læreverkene, som videre betyr at utdypende kunnskap som å ”vite hvordan” får mindre plass i undervisningen. Dette påpekes som en utfordring i faget ettersom elevene ikke får reflektert nok over hvordan lærestoffet presenteres, eksempelvis om lærebokforfatterne har særinteresser.

Tora Høgenes (2013) har undersøkt «fire læreres forhold til Wikipedia som kilde i samfunnsfag» i hennes masteroppgave med samme navn. I studien som undersøker forholdet mellom lærernes holdninger, og elevenes kritiske danning, påpekes det at mange elever velger informasjon fra Wikipedia dersom de får velge selv. Wikipedia oppleves av elevene som en rask og enkel informasjonskilde. Studien avdekket at hvorvidt og hvordan Wikipedia som kilde adresseres i samfunnsfagstimene fremstod som tilfeldig og læreravhengig.

Anmarkrud, Bråten og Strømsø (2014) poengterer at elevenes kildekritiske ferdigheter kan påvirkes av undervisning om emnet. I forsøket med 130 elever på videregående skole, fikk elever i eksperimentgruppen 60 minutter undervisning, hvor god og strategisk kildebruk ble konkretisert i naturfagssammenheng. Målet med eksperimentet var å påpeke hvorvidt elever kunne tilegne seg like gode evalueringstrategier som studenter med høyere utdanning (høyskole og universitetsnivå). Eksperimentet påviste at elevene som hadde fått undervisning om emnet i større grad kunne skille troverdige kilder fra annen informasjon. Videre mestret elevene i eksperimentgruppen i større grad å begrunne sine rangeringer av troverdige kilder, fremfor kontrollgruppen. Anmarkrud et al. (2014) påpeker at vurdering av kvaliteten på internettkilder er et av grunnkomponentene i digital kompetanse.

Oppsummering

På tross for at digital kildekritikk stadig blir en viktigere del i skolehverdagen og på fritiden viser forskning at mange elever sliter med å anvende kildekritikk på internett som følge av manglende kunnskap eller latskap. Videre ser man at mange lærere ikke omfavner de kravene som stilles til den digitaliserte hverdagen, ofte på grunn av manglende kompetanse. Det er utilstrekkelig forskning på hvordan elevenes opplæring og kunnskaper er før elevene ankommer den videregående skolen, og mangel på informasjon om hvilke måter lærerne omfavner ansvaret rundt elevens danning. Denne studien vil oppnå innsikt i hvordan et utvalg ungdomsskolelærere reflekterer rundt og beskriver sin opplærings-virksomhet av digital kildekritikk, og hvorvidt begrepet oppfattes. Responsen kan gi rikere (kvalitativ) data og antydninger på hvordan dagens situasjon er i kontrast til tidligere forskning.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet foretar seg emner som har direkte sammenheng til kildekritiske ferdigheter. Målbeskrivelsene av digitale ferdigheter kan oppleves som mål for elevenes danning (jf. Klafki, 1979), og dermed krav til lærernes digitale kompetanse (jf. Erstad, 2010a; Krumsvik, 2007) og tolkning av læreplanen (jf. Goodlad 1979). Nivå 3, 4 og 5 av ferdighetsområdet *Tilegne og behandle*, samt nivå 4 av ferdighetsområdet *Produsere og bearbeide*, tar for seg momenter av kritisk vurdering av digital informasjon og kilder som kan relatere til moderne kildekritikk, eller *informasjonskompetanse* (jf. Bertnes & Tuseth, 2012; Bårnes & Løkse, 2011).

2.1 Dannelse

Den britiske filosofen Sir Francis Bacon krediteres gjerne for slagordet ”scientia potentia est” (kunnskap er makt), og i skrivende stund er det lite som antyder at slagordet er utdatert. Det finnes tre ulike former for kunnskap, eller *dannelse*, ifølge den tyske pedagogen Wolfgang Klafki (født 1927). De tre danningsteoriene navngis som material-, formal-, og kategorial dannelse. I de kommende avsnitt diskuteres hovedtrekkene i de ulike dannelsesteoriene i samsvar med relevansen til oppgaven.

2.1.1 Materiale dannelsesteorier

I den materiale dannelsesstradisjonen sikter Klafki (1979) til kunnskaps- og kulturstoff som dannelsens ”materiale”. Her får dannelsens objektside, altså innholdet som skal formidles, primærfokuset. Undervisning om kildekritikk kan brukes som relevant eksempel i denne sammenhengen. Dannelsen skapes i samspill med samfunns- og kulturliv, hvor kunnskap fra skolefag er et tradisjonelt eksempel. Vi finner to former for den materiale dannelsesaspektet; nemlig *den dannelsesteoretiske objektivismen* og *den ”klassiske” dannelsesteorien*.

Den dannelsesteoretiske objektivismen

Prinsippet i denne formen for material dannelse er at dannelsens vesen tar opp innhold som er identisk med det objektive innholdet i kulturen. Denne synsvinkelen setter likhetstegn mellom dannelse og prosessen hvor kulturfenomen som vitenskapelige erkjennelser, estetisk innhold og moralske verdier får tilgang til en menneskelig sjel (Klafki, 1979, s. 172 – 173). Den dannelsesteoretiske objektivismen har på høyere

skoletrinn tradisjonelt blitt synonymt med vitenskapens form, eller vitenskapeliggjøring av skolen. Kunnskaps- eller dannelsesinnholdet befinnes utelukkende i den vitenskapelige strukturen til innholdet.

Den ”klassiske” dannelsese teori

I motsetning til den dannelsese teoretiske objektivismen, fremhever den ”klassiske” dannelsese teorien at det dannelsesmessige ikke allerede ligger i innholdets vitenskapelige struktur. Den klassiske dannelsese teorien fremhever at bare det *klassiske* er dannende, og sikter til bestemte menneskelige kvaliteter som uttrykkes i flere, men ikke alle, kulturinnhold (Klafki, 1979). Folks ideelle speilbilder av en kultur, et utdannelsessystem, en menneskegruppe, eller seg selv gjenspeiles i de ”klassiske” verker. Gjennom møte med det klassiske kan man forestille seg at en ung person tilegner seg sin kulturkrets tenkemåter, verdier, symboler og tolkninger. Innenfor filosofisk dannelsese teori ønsker Klafki å gi det klassiske status som et sentralbegrep ved å bestemme dannelsens vesen ut ifra dette, og samtidig forkaste begrepets avgrensninger. Ved å gi kriterier for å utøve kildekritikk kan *informasjonskompetanse* (se kapittel 2.2.1) ansees som et sentralbegrep – en tolkning og tankemåte som de unge skal tilegne seg under utdannelsesløpet.

2.1.2 Formale dannelsese teorier

Felles for de formale dannelsese teorier er at de fremhever barnet (subjektet) i dannelsen. Ut fra en objektiv innholdsmessighet forsøker teoriene å bestemme dannelsens vesen (Klafki, 1979). Formal dannelsese plasserer eleven i sentrum og fremhever de iboende evnene til elevene som skal utvikles. Populært omtalt er ”arbeidsmåten” pensum. De iboende evnene kan i denne sammenheng være elevenes viljestyrke, dømmekraft, tenke- og konsentrasjonsevne som favoriseres over kunnskapsinnholdet. At eleven får øvelse i egenskapene (f. eks å utvikle dømmekraft) er viktig, ettersom de kan benyttes i hele livsløpet, og til alle livets situasjoner. Dette aktualiseres ytterligere med fremveksten av digital informasjon. Formale dannelsese teorier kommer i to grunnformer; *funksjonell dannelsese* og *metodisk dannelsese*.

Funksjonell dannelsese

Funksjonell dannelsese, eller dynamisk dannelsese teori, går i korte trekk ut på at ”det vesentlige ved dannelsese er ikke å oppta og tilegne seg *innhold*, men derimot forming,

utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*” (Klafki, 1979, s. 179). Ingen dannelses teorier har hatt større påvirkning på det pedagogiske vokabularet enn denne ”dannelse av barnets evner” (Klafki, 1979). Relevans til problemstilling uttrykkes i dannelsespotensialet til mennesket. Tanken er at det som et menneske i en situasjon har tilegnet seg av krefter (dannelsespotensial som evne til å registrere, ha estetiske følelser, tenke og vurdere kritisk, foreta moralske vurderinger, evne til å ta beslutninger) kan anvendes på andre situasjoner og innhold.

Metodisk dannelse

Teorien om den metodiske dannelsen tar for seg et eget prinsipp som skal utarbeides i ren form (Klafki, 1979). Teorien fokuserer på *prosessen* hvor dannelsen skapes hos de unge, fremfor krefter i mennesket som utvikles gjennom eget innhold (jf. dynamisk dannelses teori). I dannelsesbegrepet menes her å tilegne seg og beherske ”metodene” som unge bruker for å mestre innhold i livssituasjonen de står ovenfor (metodene som verdimålestokker, følelseskategorier og tenkemåter). I metodisk dannelse starter man med bruken av verktøy og å beherske arbeidsteknikker (”basal digitale ferdigheter”, se kapittel 2.3.1). Klafki (1979) påpeker at forsøket på å utstyre eleven med flere universalmetoder for å møte innhold i fremtiden blir optimistisk. Å tvinge innhold fra et område på andre områder med forventinger at den kan universalt anvendes er i praktisk betydning ubrukelig.

2.1.3 Kategorial dannelse

Klafki (1979) hevder at *dannelse* alltid er en helhet, og ikke del-enheter som elementer fra både materiale og formale dannelses teorier. Derimot bør dannelse anses som en tosidig prosess hvor både innholdet (som kulturstoff eller lærestoff) og den subjektive måten individet forholder seg til dette på, involveres (Imsen, 2014).

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objekt (materielt) og et subjekt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker (Klafki, 1979, s. 192).

Det materiale eller objektive aspektet er når en åndelig og en fysisk virkelighet åpner seg for mennesket. Klafki (1979) hevder at mennesket samtidig åpner seg for sin virkelighet, som belyser et formalt eller subjektivt aspekt. Dette beskrives som en tosidig prosess hvor innholdet åpnes for den åndelige og fysiske virkelighet, mens

mennesket på andre siden åpner seg for dette innholdet. Gunn Imsen (2014) forklarer den tosidige prosessen som en dialektisk motsetning ved at det ikke finnes læringsprosess uten at ”noe” skal læres og at man ikke kan tilegne seg kunnskap uten en måte å opparbeide seg det på. Begge prosessene er to sider av samme sak, fremfor at den ene utelukker den andre. Klafki (1979) påpeker at det umiddelbart dukker opp spørsmål om hva som er innholdet og hvilke metoder som skal muliggjøre dannelsen. I relevans til denne oppgaven blir ”læreplan” og ”læreren” stikkord i denne sammenhengen. En prinsipiell slutning er at bare det innholdet som lever opp til kriteriene som forenes i begrepet om kategorial dannelse kan kreve plass i dannelsessfæren (Klafki, 1979, s. 194). Kunnskap som ikke er kategorialt åpnende, som ikke eleven umiddelbart opplever som del av sin nåtid og virkelighet, og som heller ikke kan oppleves som del av sin fremtid, bør ikke ha plass i utdanningssystemet. Klafki høstet varm mottakelse for det kategoriale dannelsessynet ettersom det forente to sentrale men motstridende synspunkt på innholdet i skolen.

2.1.4 Teknokulturell danning

Professor Lars Løvlie (2003) har forsøkt å beskrive danning i det postmoderne samfunn. Han anvender *teknokulturell danning* som en ny måte å tenke pedagogikk på, ettersom den ”nye” (digitale) koblingen mellom verden og selve individet skaper et alternativt dannelsesrom. Løvlie viser til teknologiens lange historie som dannelses- og kulturpåvirkende og hvilke muligheter og utfordringer som fulgte med innovasjonen. Løvlie anvender *kyborgen* for å symbolisere forholdet, eller grensesnittet, mellom maskin og menneske. Tanken går ut på at alle mennesker er kyborger fordi alle er elektronisk oppkoblet med omverden på ulike måter (mobil, bil, PC). Med andre ord er kyborgen en metafor for den ”rene” kommunikasjon hvor menneske og maskin møtes. Slik markerer Løvlie en ende for den tradisjonelle grensen mellom kultur og natur, ettersom teknikken er integrert i det postmoderne samspillet. Grensesnittet kan være skjermen på en PC, hvor kyborgen oppstår som elektronisk formidlet kommunikasjon.

Løvlie (2003, s. 355) påpeker at det nye elektroniske grensesnittet har bidratt til at interaktive medier har fremmet den klassiske dannelsens fremste mål; fri interaksjon mellom verden og selvet. Kyborgen bidrar til å finne nye steder for kommunikasjon og danning, eksempelvis mellom elev og lærer. Løvlie poengterer at kyborgen reiser danningens problem på en ny måte, fremfor å gi noe svar på det. Han symboliserer

kyborgen med en rormann i pedagogisk farvann, hvor man er nødt til å oppdage hvordan båten skal styres underveis. Internett i seg selv skaper ikke bedre pedagogikk, men åpner for nye muligheter og innfallsvinkler. Danningen bidrar til å plassere grensesnittet; møtestedene hvor folk er bundet til hverandre. Ifølge Løvlie (2003, s. 362) ser den teknokulturelle danningen "på grensesnittet som permanent uro. Kyborgen balanserer på knivseggen i forhold som ikke lar seg forsones". Disse forholdene kan være spenningen mellom det abstrakte og det konkrete, det allmenne og det individuelle. "Teknokulturen er møstedenes kultur. Danning finnes i de møtestedene der folk lever sinn til sinn og ansikt til ansikt med hverandre" (Løvlie, 2003, s. 371).

2.2 Informasjon og kildekritikk på internett

Informasjonskompetanse er et nøkkelbegrep ofte brukt innenfor bibliotekarenes krets for å bedrive kildekritikk etter ulike momenter tilpasset både tradisjonell og digital kildekritikk. Videre ønsker jeg å sidestille de kildekritiske momentene av informasjonskompetanse med *internet- literacy* (Livingstone, 2009).

2.2.1 Informasjonskompetanse

Informasjonskompetanse er ulike kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig å tilegne seg ny viten. Kunnskap om hvor du bør søke og hvordan du vurderer de kildene du finner, er viktige elementer i din informasjonskompetanse. (Bertnes & Tuseth, 2012, s. 20).

Pål Bertnes og Bård Sverre Tuseth (2012) skildrer det å besitte informasjonskompetanse i store trekk med "evnen til å søke, kritisk vurdere og kreativt utnytte informasjon" (s. 13). I detalj beskrives en informasjonskompetent person etter en rekke momenter. Noen av momentene med særlig relevans for problemstillingen er at brukeren: (1) identifiserer mulige informasjonskilder, (2) vurderer informasjonen kritisk og velger ut informasjon, og (3) søker effektivt etter informasjonen. Vibeke Bårnes og Mariann Løkse (2011) oppsummerer at informasjonskompetanse innebærer å vite når man har behov for informasjon, hvor man finner informasjonen, og å vurdere relevans og kvalitet på kildene man finner. Det understrekes at valg av kilder krever kritisk sans, og at vurdering av kilder derfor er det mest kompliserte delen av informasjonskompetanse.

Bernes og Tuseth (2012) påpeker at en del kildekritiske elementer går igjen på tvers av fag, selv om kravet til kildene vil variere. Vurdering av kilder kan i tradisjonell

skolesammenheng være relevans, pålitelighet, objektivitet, alder og ekthet. Internettets fremtreden har derimot ført med seg nye forhold man må ta hensyn til.

Informasjonskompetanse kan likevel utvikles ved å lese om informasjonskompetanse, og å arbeide målrettet med informasjonen. Ved å ta notater mens man søker dannes egne erfaringer fra informasjonsinnhentingsprosessen: hvilke søkeord en valgte, hvordan man gikk frem, og hvordan man valgte ut informasjonen man fant.

Om Internett og informasjon

Bertnes og Tuseth (2012) poengterer at det i utgangspunktet er få begrensninger på hvem som kan publisere og skape informasjon på internett. Forkunnskapene som behøves for å publisere tekster er lave, mens tilgjengeligheten gjennom datamaskiner, nettbrett og mobiltelefoner stadig blir mer utbredt. Motivene bak informasjonen som publiseres er mange og varierte. Det meste av informasjon er kommersielt og har økonomiske motiv. Dette eksemplifiseres ved at populær informasjon får flere besøkende, som kan gi økonomisk gevinst gjennom annonseplassering. Motiver for å spre budskap på internett kan også være religiøse og ideologiske.

Kildekritiske kriterier og moment

Bårnes og Løkse (2011) navngir samtlige kriterier for evaluering av kilder (Tabell 4).

Kildekritisk kriteria	Forklaring
Vitenskapelighet	Sikter til forfatter, organisasjon, forlag eller institusjon som har publisert verket. Gjenspeiler hvor seriøs man antar at avsenderen er.
Relevans	Man bør tidlig sile ut hvilken informasjon som er mest aktuell.
Oppdatert kunnskap	Handler om når informasjon ble skrevet. Gammel kunnskap trenger ikke å være utdatert kunnskap.
Forfatteren	Opphavsperson. I en bok eller tidsskriftsartikkel oppgis gjerne forfatterens faglige bakgrunn som kan bidra i å styrke personens troverdighet til teksten. Man bør vise ekstra aktsomhet på internett, ettersom dette ikke er like utbredt der.
Objektivitet	Er forfatteren er reflektert og ser en sak fra flere vinkler?
Å konsultere flere kilder	Gir en pekepinn på om informasjonen kan bekreftes fra flere hold. Historiske fakta er eksempel på informasjon som bør kunne bekreftes fra flere kilder.
Design	Rotete utforming, dårlig språk og inaktive linker bør være varseltegn.

Tabell 4: Kriterier for evaluering av kilder (Bårnes & Løkse, 2011)

Videre oppgis *domenenavn/URL* og *anbefalinger/omdømme* som aktuelle kriterier rettet mot kilder på internett. Bertnes og Tuseth (2012) oppgir også flere kildekritiske momenter, særlig rettet mot kilder på internett. Momentene som ikke allerede er dekket i tabell 4, er hvor klare påstandene fremstilles. Er informasjonen uklar eller motstridende? Bertnes og Tuseth belyser også hvorvidt en konklusjon begrunnes. Hvordan har forfatterne kommet til konklusjonene?

Kildekritikk og nettressurs

Å utøve kildekritikk der internett er en kilde innebærer de mer grunnleggende kildekritiske momentene, ifølge Bertnes og Tuseth (2012). Dette innebærer de samme momentene en ville anvendt på trykt tekst. Internett skiller seg likevel fra trykte kilder på flere måter, som gjør noen momenter ekstra viktige.

- Hvem står bak? I flere tilfeller oppgis forfatter eller organisasjon som står bak nettkilden. Er forfatter faglig anerkjent? Dersom forfatter eller organisasjon ikke oppgis, kan nettadressen gi et hint om avsenderen. Noen domener krever visse oppfylte kriterier.
- Hva dekker kilden? Her sikter Bertnes og Tuseth både til fagområde og dybden på stoffet. Da kan man avdekke hvilken dekningsgrad informasjonen tar over seg. Benyttes bare ny informasjon, eller oppgis kjente kilder?
- Hvordan presenteres det faglige innholdet? Er teksten fylt med faglige referanser, litteraturliste og fotnoter? Å se på hvilke nettsted de eksterne linkene kobles mot, kan også være en måte å tolke avsenderen.
- Oppdatering. Hvem har ansvaret for nettstedet? Kan man komme i kontakt med dem? Det bør også oppgis en dato for sist oppdatering selv om dette kan manipuleres. Det er viktig å ha i bakhodet av gammel kunnskap fortsatt kan ha aktualitet og autoritet.

Bertnes og Tuseth (2012) anser hvordan informasjonen presenteres, hvorvidt informasjonen kan sammenlignes med andre ressurser, dokumentformat og språklig tilgjengelighet som viktige momenter som skiller internett fra andre kilder. Det er også viktig å påpeke at det finnes flere kildetyper på internett. Wikikilder er nettsider hvor brukere selv kan redigere innholdet, og er kontroversielle fordi hvem som helst kan endre og legge til informasjon. Digitalt hærverk og ryktespredning kan dermed få mer

oppmerksomhet enn utdypende bidrag og forbedring av kunnskap. I spørsmålet om hvorvidt wikikilder er pålitelige, er svaret utydelig. Derfor er det mer hensiktsmessig å spørre hva wikikilder kan benyttes til, fremfor om det kan benyttes. Kildeverdien til wikikilder avhenger videre av tema, av hvor mange som bidrar, og av kontrollen ved endringer. Bertnes og Tuseth (2012, s. 80) anbefaler å se på offentlige organer som forbilder, og viser til regjeringens nettsider som har 177 kildehenvisninger⁹ til artikler fra Wikipedia.

2.2.2 Internet- literacy

Professor Sonia Livingstone (2009) poengterer at den unge generasjonen er storforbrukere av digitale medier, mens eldre generasjoner kan slite med å anvende dem i hverdagen. Å ”bruke internett” er likevel mer komplisert enn å sjekke e-post. Uavhengig om en anvender begrep som *internet literacy*, *cyber-literacy*, *digital literacy*, *information literacy*, eller *media literacy*, er det bred enighet om at mediekompetanse er stadig mer avgjørende for det brede publikum, foreldre og barn. I 2003 gav «Information Literacy Meeting of Experts» en definisjon på information literacy: ”the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues and problems at hand” (sitert i Livingstone, 2009, s. 185). Livingstone (2009) forklarer hvordan definisjonen bidrar til en nyttig enighet om hvilke ferdigheter som kreves i vår digitale hverdag. Kommunikasjon er en fundamental byggestein i alle samfunn, hvor skriftspråk har markert seg som den kanskje viktigste formen. I forhold til internett må evnen til å skape eller kommunisere fortsatt være et sentralt element i media- eller internet- literacy. Dette fordi det, på lik linje med tidligere medier, er elementet som kan ”demokratisere kunnskap og utfordre elitenes autoritet” (Livingstone, 2009, s. 185).

Livingstone utforsker de fire elementene (access, analysis, evaluate og creation) i en vid definisjon av media- literacy for å se hvor internet- literacy utmerker seg som et eget område av literacy. Å ”bruke” internett innebærer ferdigheter til å få tilgang (access), analysere (analysis), evaluere (evaluate) og å skape (creation). Videre er hvert element en del av en gjensidig og dynamisk prosess som støtter opp anvendelse og læring (Livingstone, 2009). Ferdigheter i å evaluere og analysere kan åpne for nye og kreative måter å bruke internett på, som igjen kan utvide tilgang til kreativ deltakelse.

⁹ Definisjoner og generelle opplysninger er mest utbredt blant regjeringens referanser til Wikipedia.

Elementet tilgang (access) inkluderes ettersom utdanning, økonomi, samt kognitive og sosiale ressurser spiller inn på hvor effektivt man avgjør hvilke digitale tjenester man bør erverve, og hvordan det skal tilpasses meningsfullt i hverdagen (Livingstone, 2009). Tilgang innebærer dessuten å navigere i databaser og hav av informasjon, for å unngå uønsket innhold og risikofaktorer.

Analytisk kompetanse (analysis) er nødvendig for brukerne til å forstå fire aspekter med internett. Første aspekt, *representasjon*, tar opp spørsmål tilknyttet autoritet, relabilitet, hva som er inkludert/ekskludert, og hvem som har produsert (Livingstone, 2009). *Språk* er det andre aspektet, som tar opp hvordan brukeren bør forstå kodene, sjangrene og konvensjonene – selve ”grammatikken” i utformingen av nettsteder og betydningen av dens kommunikasjonsformer. *Produksjon* handler om å forstå hvem som kommuniserer, hvilket motiv som er underliggende, å skille kommersielle fra offentlige, samt individuelle fra institusjonelle parter. Det fjerde aspektet *publikum* krever at brukeren er reflektert, og forstår sitt ståsted som et mål for et budskap eller produkt fra ulike aktører.

Kritisk evaluering (evaluation) som tredje ledd av internet- literacy markerer et brudd, og kontinuitet, med tidligere former for media- literacy. Internett muliggjør billige, tilgjengelige og varierte former for kunnskapsspredning (Livingstone, 2009). Derfor må kritisk evaluering inkludere informasjonssøk, navigere, sortere, rangere relevans, evaluere kilder, stille spørsmål ved relabiliteten, og identifisere useriøse aktører. Disse momentene blir stadig mer hverdagslige for vanlige brukere i stadig endrende miljø hvor kjente markører for verdi, tillit, autentisitet og autoritet mangler (Warnick, sitert i Livingstone, 2009, s. 187). En av årsakene til dette kan være at internett stadig utgjør et viktigere verktøy innenfor jobb, personlig økonomi, tilgang til utdanning, og helseråd. Skapelse (creation) er siste ledd av internet- literacy, og åpner for at folk ikke bare er mottakere – men også skapere av kontekst. Budskap kan sendes og mottas over store deler av verden, og kan underbygge muligheter for kulturell deltakelse og selvtutfoldelse.

Livingstone (2009) understreker at de fleste barn har begrenset mulighet til å dra nytte av muligheter på internett, på tross av relativt god tilgang til en datamaskin på skole eller i hjemmet. Barn, som voksne, har varierte forutsetninger og ressurser til å få

tilgang til tjenestene som tilbys på internett. Livingstone konkluderer at det finnes godt grunnlag for å implisere media- literacy til befolkningen enten via skolens læreplan eller gjennom målrettede mediekampanjer. Videre konkluderer Livingstone med at unges internet- literacy er ikke på nivå med den ønskede målsettingen. De unges fantasi og initiativ er på ønsket nivå, men underliggende faktorer som nervøse foreldre, usikre lærere, lite politisk engasjement, og profittorienterte innholdsleverandører er forstyrrende elementer i opplæringen.

2.3 Digital kompetanse

Fremskrittene i teknologien har bidratt til nye måter å tolke klassiske begrep som *dannelse* og *didaktikk*. Ikke minst har mengden informasjon på internett skapt et sterkere behov for kildevurdering enn tidligere. Dette delkapitlet ønsker, med teori fra professorene Ola Erstad og Rune Krumsvik, å presentere definisjoner på hva digital kompetanse er, og hvordan begrepet anses som relevante for dannelse og kildekritikk.

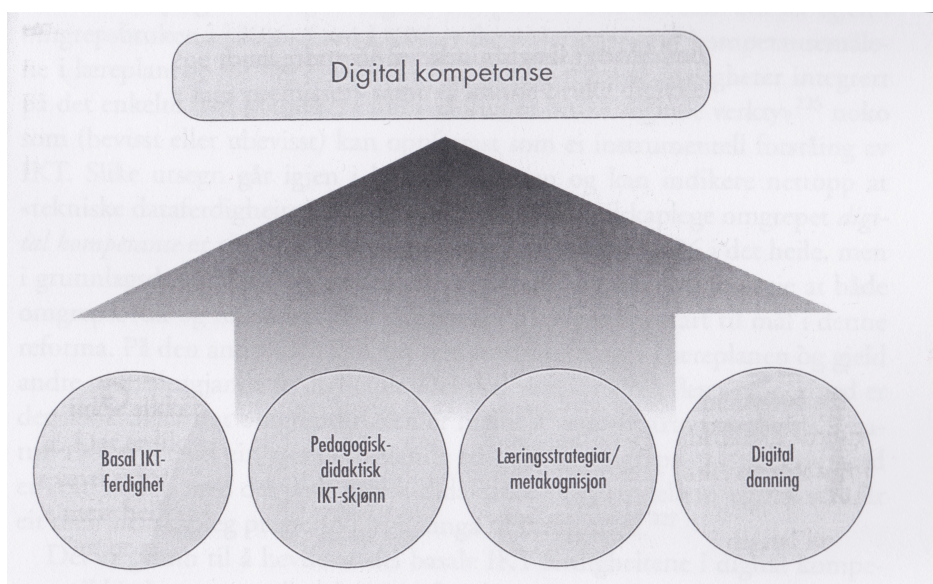
2.3.1 Hva er digital kompetanse?

Professor Ola Erstad har lansert en definisjon på digital kompetanse som tar hensyn til både ferdigheter, holdninger og kunnskaper: ”Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn” (Erstad, 2010a, s. 101). Erstad (2010a) påpeker et behov for å bryte ned *digital kompetanse* i skolesammenheng og relatere begrepet til 10 kjernebegrep som elevene skal vurderes i forhold til. Kjernebegrepene sikter mot hva som er ”viktigst i dagens situasjon”. Det understrekes at nye komponenter kan legges til og at de eksisterende kan endre seg med tiden. Komponenten *evaluere* innebærer å ”kunne sjekke og vurdere om man har kommet dit en ønsket gjennom internettsøk. Kunne vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av den informasjonen man har funnet (kildekritikk)” (Erstad, 2010a, s. 102).

De ti betegnelse skal samlet utgjøre byggesteinene, eller i følge Erstad (2010a) selve grunnkomponentene ved digital kompetanse. Erstad argumenterer også for at digital kompetanse må vurderes som en kulturell kompetanse, hvor kritisk kompetanse blir et sentralt element i opplæringen (s. 102). Etter inspirasjon av Ola Erstads¹⁰ fire

¹⁰ Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

dimensjoner som utgjør digital kompetanse har professor Rune Krumsvik (2007) laget en modell som illustrerer Erstadts tankegang (Figur 2).



Figur 2: Fire dimensjoner av digital kompetanse (Krumsvik, 2007)

De fire dimensjonene som utgjør digital kompetanse (Figur 2) er *Basal digitale ferdigheter*, *Didaktisk IKT-bruk*, *Digitale læringsstrategier* og *Digital danning*. Her følger en rask presentasjon av de to førstnevnte dimensjonene, hvor de to sistnevnte blir behandlet i påfølgende delkapitler.

Basal digitale ferdigheter (da kalt *basal IKT-ferdighet*) beskrives av Krumsvik (2007) som en ”verktøykompetanse” på helt grunnleggende plan. Dette kan symboliseres som nødvendig utstyr som skal gjøre oss i stand til å kunne bruke teknologien, som eksempelvis teknisk datamaskinopplæring (jf. metodiske dannelse, (Klafki, 1979)). Dimensjonen har et todelt fokus: elementære og grunnleggende ferdigheter (Krumsvik & Ludvigsen, 2013). Mens elementære ferdigheter i digitale verktøy beskrives som å mestre bruk av digitale verktøy (f. eks sosiale medier) på fritiden, kan grunnleggende ferdigheter i digitale verktøy tolkes som det å bruke digitale verktøy helt grunnleggende i sammenheng med skole, som f. eks Word og PowerPoint. Basal digitale ferdigheter er et viktig og avgjørende grunnlag for digital kompetanse, ettersom de øvrige dimensjonene forutsetter en viss grad av ferdigheter med digitale verktøy.

Didaktisk IKT bruk (tidligere *Pedagogisk-didaktisk IKT- skjønn*) beskriver hvor godt læreren mestrer å ta i bruk digitale læremidler på en måte som øker elevenes faglige læringsutbytte. Krumsvik (2007) omhandler dette som lærerens pedagogiske og faglige kunnskap. Krumsvik og Ludvigsen (2013) gir læreren en todelt funksjon. Læreren opptrer som rollemodell i faglige digitale omgivelser og illustrerer at digitale verktøy bør anvendes der det har merverdi. Lærerens didaktiske IKT- kompetanse vil også berøre en faglig dimensjon ved at anvendelsen av digitale verktøy kan gi nye innganger til faget for å øke elevens forståelse. I tillegg må læreren reflektere over de didaktiske grunnpilarene som hva, hvordan, hvorfor, samt hvor, hvem og når. Etter hvert som læreren blir mer digital kompetent, hevder Krumsvik (2007) at læreren videre vil se hvor læreboka og IKT har sine styrker.

2.3.2 Digital kompetanse og kildekritikk

Den tredje dimensjonen av digital kompetanse er *Digitale læringsstrategier* (tidligere *læringsstrategiar og metakognisjon*), som retter fokus på å ”lære å lære” (Krumsvik, 2007). Læreren skal kunne veilede eleven gjennom skjermbaserte tekster, som innebærer ”å kunne lese, søke, lokalisere, samstille, forme om og kontrastere informasjon fra digitale kilder og ha evne til refleksjon, vurdering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangre” (Krumsvik & Ludvigsen, 2013, s. 618). Med andre ord er evnen til kildekritikk helt sentralt i dimensjonen, som medfører ekstra fokus i forhold til studien. Kildekritikken omfatter både å sammenligne informasjon fra flere kilder, samt å skille troverdig informasjon fra det useriøse. Strategiene som elevene skal bruke for å mestre dette, kan sees i sammenheng til mestringsnivå av den faglige bruken av IKT (Krumsvik, 2007). Dimensjonen belyser lærerens digitale kompetanse som avgjørende, ettersom læreren skal fungere som både veileder og motivator hvor digitale læringsstrategier står sentralt. Krumsvik og Ludvigsen (2013) skriver at læreren drar nytte av redskapskompetansene (basale og elementære IKT-ferdigheter) som utgangspunkt til å utvikle en fortolkningskompetanse som armerer elevene til å gå dypere inn i faglig IKT bruk (s. 619). I 2014 var det fortsatt bare 58 % av unge (9-16 år) som hevdet å sammenligne ulike nettsteder for å undersøke om informasjon på internett er pålitelig (Medietilsynet, 2014). En tydelig trend hos elever har vært ”google-effekten” (skumlesing, lite konsentrasjon), noe som aktualiserer at elevene bør opplyses om digitale fallgruver. Solikki Vettenranta (2010) påpeker at skolens kunnskapsbaserte autoritet ikke lenger fungerer i den digitale hverdagen hvor

informasjon flourer utenfor skolen. Ved å opparbeide seg digitale læringsstrategier kan elevene mestre kunsten å søke, lokalisere, sammenligne, og konstatere informasjon fra flere digitale kilder på en måte som fremmer vurderingsevne, fortolkning, refleksjon og ikke minst kildekritikk. Krumsvik og Ludvigsen (2013) eksemplifiserer at læreren kan tilrettelegge for opparbeiding av digitale læringsstrategier ved å presentere ulike multimodale tekster, og la elevene sammenligne og vurdere dem opp mot hverandre med kritisk blikk.

Noen forutsetninger for vellykket faglig IKT- bruk innebærer en tydelig og klar struktur, god progresjon, hyppige tilbake- og fremovermeldinger, og læringsstrategier forankret i forskningsbasert kunnskap. I tillegg understrekes det (Krumsvik & Ludvigsen, 2013, s. 620) at elevens metakognisjon (selvregulering) må stimuleres, slik at rituell IKT- bruk¹¹ ikke skal ta overhånd. Krumsvik (2007) påpeker at mange elever besitter noen læringsstrategier innen IKT fra sin digitale hverdag, og ikke er like avhengig av en lærer til å finne aktuell kunnskap eller informasjon. Disse elevene bør likevel utfordres til å reflektere rundt sine valg av kilder.

Utvikling av kritisk dannelselse

Tre perspektiver synliggjøres av Ola Erstad (2010b) i henvisning til å utvikle kritisk innsikt hos elever i skolen. Det første perspektivet beskrives som en *ovenfra-nedad* holdning hvor den voksne generasjonen setter premissene for hvordan elevene skal utvikle kritisk innsikt. Elevene beskrives som sårbare og passive, og må lære seg å identifisere påvirkningskraften til de ulike mediene. *Nedenfra-oppad* holdning er et annet perspektiv hvor de unges verden studeres på egne premisser. En fare med dette perspektivet er at målet med skolens virksomhet er å ha det gøy. Det tredje perspektivet, en *demokratisk/frigjørende* holdning, tar utgangspunkt i hverdags erfaringer og grunnleggende mestring med mediene. Den gir samtidig rom til refleksjon hvor ny innsikt om erfaringene kan utvikles (Erstad, 2010b).

Utvikling av kritisk dømmekraft og sinn har beveget seg langs to dimensjoner. Den første dimensjonen omhandler fascinasjon og ideologi. Fascinasjonen uttrykkes gjennom elevenes estetiske kompetanser og opplevelser, mens mediens ideologiske virkemåter og basis blir bevisstgjort. Den andre dimensjonen innebærer praksis og teori. Gjennom skolekunnskap skulle teoretisk innsikt skape forståelse om mediene. I senere

¹¹ *Rituell IKT- bruk*: digitale ressurser som egentlig er bygget for andre (ikke- faglige) formål, som f. eks Facebook og sosiale medier (Krumsvik, 2011, s. 29).

år er praksis i større grad vektlagt for at elevene skal vinne innsikt gjennom egen medieproduksjon.

2.3.3 Digital dannelse

Den siste dimensjonen av digital kompetanse er *digital dannelse*. Digital dannelse brukes av Ola Erstad (2010a) som en bred kulturell kompetanse; i den forstand at ”utledningene av den digitale utviklingen har relevans for perspektiver på dannelse” (s. 111). Videre hevder Erstad at digital dannelse uttrykker en helhetlig forståelse for hvordan unge lærer og utvikler sin identitet, og derfor bør forankres i unges livsverden. Krumsvik og Støbakk (2007) fremhever også hvordan den digitale utviklingen gjør det nødvendig å reflektere hva det vil si å være menneske i vår tidsalder. Nye former for uttrykk, kommunikasjon og samhandling – også danning – har blomstret i nye teknologiske omgivelser (jf. teknokulturell danning, (Løvlie, 2003)), og gjør det nødvendig å gi nye dimensjoner til etablerte ord. Digitale omgivelser er i stor grad overlatt til de unge, hevder Krumsvik og Støbakk (2007). Skole, voksne og samfunn må innta de digitale omgivelsene for å ikke la danningsansvaret havne i feil hender.

Krumsvik og Ludvigsen (2013) omtaler digital dannelse som ”din [lærerens] evne til å veilede elevene til å utvikle en digital dømmekraft i forhold til de etiske utfordringer (f. eks digital mobbing, ulovlig kildebruk, ulovlig nedlastning og lignende) deres digitale livsstil byr på” (s. 620). Kildekritikk fremheves også i dimensjonen på lik linje med personvern, nettvett, regler og normer for internettbruk. I likhet med Erstad (2010a) knytter Krumsvik og Ludvigsen (2013) den fjerde dimensjonen også til en forståelse av kulturell danning og utvikling, men påpeker at begrepet fortsatt er lite brukt. Krumsvik og Ludvigsen skriver at digital danning på mange måter omhandler elevens og lærerens samspill og motspill i det digitale terrenget. Læreren fremheves igjen som veilederen som skal utfordre elevene til å reflektere rundt etiske betraktninger tilknyttet digitale omgivelser.

Den generelle delen av læreplanen i Kunnskapsløftet kan ansees som det danningsmessige fundamentet for den norske skole. Krumsvik og Støbakk (2007) påpeker at det er lite i den generelle delen av LK06 som direkte omhandler digital danning i dagens samfunn. Erstad (2010b) retter også kritikk mot skolen, vår primære

institusjon for dannelse og kunnskapsutvikling, som i liten grad makter å ta innover seg utfordringene som preger unges dannelsesprosjekt i nyere tid.

2.4 Læreplanteori

Professor Gunn Imsen (2014) hevder at en læreplan aldri kan dekke alt som skjer i et klasserom ettersom den ikke er konkret nok. Videre vil læreplanen gå gjennom lærerens tolkninger, som kan åpne for vidt ulike tolkninger. John Goodlad (1979) foreslo at det opereres med fem ulike perspektiver¹² ved læreplanen, fra overordnet ideal til hva elevene sitter igjen med av erfaringer i klasserommet (Figur 3).

Den *ideologiske læreplanen* kan beskrives som den ideelle læreplanen; alle ideer ment å reflektere hva samfunnet trenger. Denne ideenes læreplan mente Goodlad (1979) ville føre med seg en maktkamp om hvilke kunnskaper som skal eller bør læres. Den *formelle læreplanen* er den offisielt vedtatte teksten godkjent av staten. Læreplanen er tilgjengelig for offentligheten og representerer samfunnets ulike interesser. Den *formelle læreplanen* er den lærerne skal tolke og forholde seg til, f. eks LK06 og Rammeverket (Udir, 2012).



Figur 3: Fem perspektiver ved en læreplan (Goodlad, 1979)

Goodlad (1979) beskriver den *oppfattede læreplanen* som et kognitivt pensum. I dette legger Goodlad at ulike aktører (lærere, foreldre og andre) tolker læreplanen ulikt som følge av sin bakgrunn, sine erfaringer og holdninger. På dette nivået advarer Goodlad om at tolkningsrommet kan bli betydelig stor: "What has been officially approved for instruction and learning is not necessarily what various interested persons and groups perceive in their minds to be the curriculum" (Goodlad, 1979, s. 61-62).

¹² Opprinnelig omtalt som 1. the ideological curriculum, 2. the formal curriculum, 3. the perceived curriculum, 4. the operational curriculum, og 5. the experiential curriculum. (Goodlad, 1979, s. 58-64).

Den *operasjonelle*, eller iverksatte (gjennomførte) *læreplanen* er det observerte pensumet over hva som faktisk foregår gjennom alle timene i klasserommet. Goodlad (1979) problematiserer at ”There is no way of knowing, for sure, what this is. The operational, too, is a perceived curriculum; it exists in the eye of a beholder” (s. 63). Hva læreren planlegger og hva som praktiseres kan bli to ulike utfall ettersom lærerens hverdag består av gamle vaner og uforutsigbare hendelser. Den *erfarte læreplanen* kan beskrives som den lærte læreplanen; hva elevene faktisk sitter igjen med av erfaringer og kunnskaper. Goodlad (1979) beskriver fasen som utfordrende ettersom det er vanskelig å måle hva som foregår kognitivt hos elevene.

Asking them [elevene] raises many questions of validity (...) One does not get far into thinking about the experienced curriculum, let alone inquiring seriously into this domain, before being overwhelmed by the myriad of problems of ”deliberation and tactic.” (Goodlad, 1979, s. 63-64).

Samfunnets ideer skal gjennom flere ulike filter i form av tolkninger og handlinger, som medfører at den vedtatte læreplanen og erfarte læreplanen ikke nødvendigvis samsvarer.

2.5 Oppsummering

Hvorvidt det er innholdet (material) eller eleven (formal) som vektlegges i elevenes dannelsesprosess, har internett uansett skapt et nytt grensesnitt for danning (kyborggen, (Løvlie, 2003)). Dette byr på muligheter og utfordringer, hvor det ikke nødvendigvis eksisterer en ”riktig” vei gjennom IKT- og informasjonsjungelen. Her blir lærerens digitale kompetanse avgjørende. Ved å ha tilstrekkelig grunnleggende ferdigheter og ved didaktisk IKT bruk kan læreren både være en rollemodell og fagperson for elevenes digitale vane (Krumsvik, 2007; Krumsvik & Ludvigsen, 2013). For å bli digitalt dannet trenger elevene å opparbeide seg digitale læringsstrategier, som innebærer å besitte kriterier for kildekritikk i form av informasjonskompetanse (Bertnes & Tuseth, 2012; Bårnes & Løkse, 2011). Elevene må også forstå internett (internet- literacy, (Livingstone, 2009)). En digital dannet lærer veileder elevene til å utvikle den nødvendige dømmekraften deres digitale livsstil byr på (Krumsvik & Ludvigsen, 2013). Dette må igjen sees i sammenheng til hvordan læreren oppfatter den vedtatte læreplanen, og hva elevene sitter igjen med etter undervisningen (Goodlad, 1979).

3. Metode

Dette kapitlet tar for seg hvordan forskningen er utført. En kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming er brukt til å besvare problemstillingen. Innledningsvis redegjøres for valg av forskningsdesign og metode. Videre vil det utdypes hvordan praktisk datainnsamling transkripsjon og analyse er utført. Overførbarhet, validitet og reliabiliteten til metoden blir vurdert, og avslutningsvis poengteres de etiske aspektene rundt prosjektet.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne oppgaven bruker et kvalitativt forskningsdesign, som innebærer å forstå deltakerens perspektiv på hva som forskes på (Postholm, 2010). Ifølge professor Kristen Ringdal (2013) bygger kvalitativ forskning på at verden er sosialt konstruert gjennom individers handlinger, og at verden oppleves ulikt fra individ til individ. Dette danner grunnlaget for hvorfor kvalitativ metode er best egnet til å besvare problemstillingen, ved å få innblikk i hva det er som oppleves ulikt og på hvilke måter. Kvalitativ forskning har røtter i samfunnsvitenskapen hvor menneskers valg og handlinger er i sentrum. Ringdal påpeker at kvalitative studier vektlegger en nærhet til det som skal observeres eller forskes på, som medfører at observasjon og intervju er vanlige metoder for datainnsamling. Nærhet er viktig for å observere og følge opp kroppsspråk, sarkasme og ironi, tenkepauser og usikkerhet rundt informantene.

Ringdal (2013) oppgir at informasjonen i kvalitativ studie skal ha opphav i få analyseenheter, og at informasjonen skal være rik og dyp. Derfor er det ofte langt færre informanter i kvalitativ forskning sammenlignet med kvantitativ forskning.

Informasjonen er ”myk” i form av tekst og må behandles og analyseres etter ulike prinsipper. Mens et kvantitativt forskningsdesign ser på *at* noe skjer, beskriver professor Rune Johan Krumsvik (2014) at det kvalitative forskningsdesignet kartlegger *hvorfor* noe skjer. Fra tidligere forskning vet vi *at* mange lærere sliter med å lære elever om god digital kildekritikk (jf. Krumsvik et al., 2013), og innledningsvis er det redegjort for *at* kildekritiske ferdigheter er viktig for samfunnet (jf. Opplæringslova, 1998).

3.1.1 Fenomenologi

Den kvalitative forskeren har som hovedmål å se ulike fenomen fra et emisk innsideperspektiv (Krumsvik, 2014). Dette innebærer at man vil se virkeligheten slik den beskrives, erfares og fortolkes av individ. Forskningsspørsmålene er formulert etter dette hensynet for forståelsen av lærernes refleksjoner og opplevelser. Slik kommer fenomenologi inn i studiet. Fenomenologi kan beskrives som ”den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen” (Giorgi, Moustakas, sitert i Postholm, 2010, s. 41). En kan skille mellom en sosial-fenomenologisk tilnærming hvor kunnskap skapes i sosial interaksjon mellom informantene, og en psykologisk fenomenologi. Sistnevnte har individet i fokus, hvor målet er å avdekke enkeltindividets opplevelse, samtidig som at forsker vil utforske hvordan erfaringen av det samme fenomen oppleves av flere enkeltindivid (Creswell, sitert i Postholm, 2010, s. 41). Psykologisk fenomenologi er derfor tilnærmingen som passer best for denne studien, ettersom mesteparten av lærerens undervisning foregår på individuell basis (Udir, 2014).

Innen fenomenologien skal forsker undersøke et fenomen induktivt. Dette kan gjøres ved å velge spørsmål som gir fokus for studiet. Ved å beskrive konkrete, teoretiske situasjoner som informantene skulle ta stilling til er dette målet innfridd. Datamaterialet er deretter tolket og analysert for å finne essensen i det opplevde fenomenet (Postholm, 2010). Postholm (2010) påpeker at intervju er den eneste datainnsamlingsstrategien som kan anvendes innen fenomenologi. Informantene må ha opplevd det forskningen retter fokus på, og ettersom digitale ferdigheter skal integreres i alle fag skulle det ideelt sett ikke være en reell utfordring.

3.1.2 Semistrukturerte intervju

Krumsvik (2014, s. 25) skriver at fenomenologi kan gi metodologiske implikasjoner, ettersom forskeren ønsker å avdekke individets indre tanker om et fenomen. Det kvalitative forskningsintervjuet er derfor en anerkjent og velbrukt metode for innsamling av denne type data. Jeg har valgt å bruke det semistrukturerte intervjuet¹³. Kvale (sitert i Krumsvik, 2014, s. 124) definerer intervjuformen som ”a planned and flexible interview with the purpose of obtaining descriptions of the life world of the

¹³ Kvale og Brinkmann (2012) kaller også intervjutypen for *semistrukturert livsverdenintervju*

interviewee with respect to interpreting the meaning of the described phenomena”. Å innhente beskrivelse av informantens livsverden og opplevelse av bestemte fenomen kommer frem i definisjonen, og samsvarer med studiets formål og problemstilling. Krumsvik (2014) gir intervjuformen en fenomenologisk fortolkningsramme ettersom fenomen blir skildret av informantene. Krumsvik presiserer at intervjuguiden bør bygge på forskningsspørsmålene for å sikre en god koherens i studien.

Professorene Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2012) beskriver intervjuformen nærmest som en samtale utført med et profesjonelt formål. Semistrukturert samtale beskrives videre som verken en lukket spørreskjemasamtale eller åpen samtale, ettersom samtalen foretas etter bestemte tema som forskeren tar opp i en intervjuguide. Oppfølgingsspørsmål og fri flyt i rekkefølgen av tema er andre kjennetegn ved metoden.

Utvalg

I kvalitative studier er det vanlig med langt færre informanter enn ved en kvantitativ studie. Her undersøkes hvordan et utvalg ungdomsskolelærere forholder seg til elevenes opplæring i digital kildekritikk. Ved å benytte en kvantitativ spørreundersøkelse i et forsøk på å generalisere funn kan det tenkes at mye dybdekunnskap forsvinner. Problemstillingen etterspør lærernes opplevelser og erfaringer, noe tallverdier ikke kan forklare grundig (nok). Antall anbefalte informanter til intervju varierer, men minst to personer deltar; forskeren og forskningsdeltakeren (Postholm, 2010). I denne studien intervjues seks lærere, fra tre ulike grunnskoler i samme kommune. Skolene er gitt pseudonymene Solvær, Torstrøm og Vernes. Solvær skole er kommunens største ungdomsskole med 19 klasser fordelt på tre skoletrinn. Vernes skole er en kombinert barne- og ungdomsskole med syv klasser på åttende til tiende trinn. Torstrøm skole har 16 klasser fordelt på åttende til tiende trinn.

Ved å ha seks informanter sikres tilstrekkelig datagrunnlag og samtidig en ”sikkerhetsbuffer” dersom en av informantene skulle trekke seg. Lærerne ble valgt fra ulike skoler for å unngå å ha informanter fra samme skolekultur. Slik forsøkes det å avdekke et troverdig bilde av lærernes opplevelser, som videre kan styrke studiets validitet. Flere informanter var ikke mulig grunnet tidsrammen i henhold til logistikk, intervjuprosess og bearbeidelse av data. Informantene ble funnet gjennom dialog med skolens administrasjon som kjenner de tilsette. Herfra dukket det opp navn som

rektorene mente kunne være relevante for studiet etter å ha lest om studiets formål. Lærerne ble så kontaktet på e-post med informasjon om studiet, samt formell forespørsel om deltakelse (se vedlegg 1). Det var ikke alle av de navngitte lærerne som hadde kapasitet til å delta i undersøkelsen. Dette har medført ujevn fordeling i kjønn blant informantene med fire mannlige og to kvinnelige lærere. Det er derfor verken aktuelt eller hensiktsmessig å analysere datamaterialet etter kjønn. Alle informantene er tildelt pseudonymer (Kapittel 3.5).

Arbeidsoppgave

Som et ledd i studiedeltakelsen ble informantene utfordret til å formulere en faglig arbeidsoppgave ovenfor elevene sine som omhandlet bruk av kilder fra internett. Målet med å gi elevene en slik oppgave var at informantene skulle tilegne seg ferske erfaringer som kunne bidra til lærernes refleksjoner rundt fenomenet som skal studeres. Informantene løste oppgaven noe ulikt. Noen la elevoppgaven inn som en del av et planlagt prosjekt over en tidsperiode, andre presenterte det til elevene som en kort innleveringslekkse. Denne metodefriheten ble gitt av hensyn til lærernes travle hverdag, ettersom studien ikke skulle påtvinge en ekstra arbeidsbelastning. Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) påpeker at elevenes fremgangsmåte er avhengig av oppgavetype. Dermed kan man stille spørsmål om elevene til de informantene som gav en ”større” oppgave ville prestere annerledes enn elevene som ble vurdert med ”godkjent/ikke-godkjent”. Målet var derimot at lærerne skulle få nye impulser og erfaringer som de kunne ta med i samtalen og dermed ble ikke dette momentet vektlagt ytterligere. Informantene har minimum seks år erfaring som lærere og kunne derfor trekke inn tidligere erfaringer. På Vernes skole planla informantene et større prosjekt som blant annet skulle vurdere elevenes kildekritiske evne på internett (se vedlegg 8 og 9). Etter ønske fra informantene på Vernes ble et informasjonsskriv utarbeidet og utsendt til de foresatte ved skolen, men ingen pårørende kontaktet lærerne angående studiet.

3.2 Gjennomføring av intervjuene

3.2.1 Struktur

Krumsvik (2014) skriver at det semistrukturerte intervjuet er tematisk uten bestemt rekkefølge. Derfor ble temaene behandlet i takt med hvordan samtalen utviklet seg. Intervjuguiden (Vedlegg 3) hadde som mål å fange hvilke erfaringer og opplevelser

informantene la i fenomenet. Til første forskningsspørsmål (F1) ble informantene blant annet spurt om hva de la i ”digital kildekritikk”, hva de mente var god kildekritikk, hvilke erfaringer de selv hadde, og hvordan de syntes at elevenes opplæring i digital kildekritikk burde foregå. Til det andre forskningsspørsmålet (F2) ble informantene utfordret på hvordan de ville forholdt seg til konkrete situasjoner som omhandlet kildebruk og kildekritikk etter inspirasjon fra Rammeverkets (Udir, 2012) beskrivelser, hvilke erfaringer de hadde med elevers kildebruk (jf. arbeidsoppgavene), og om det ble undervist om kildebruk på skolen. De tenkte situasjonene fikk informantene utdelt skriftlig, én om gangen, samtidig som teksten ble lest opp til dem.

For at spørsmålene skulle være forståelige, ikke-ledende, og godt formulert ble det gjennomført to pilotintervju med tidligere kollegaer med den hensikt å avdekke eventuelle svakheter ved intervjuguiden. Krumsvik (2014) påpeker hensikten med at spørsmålene ikke skal kunne misoppfattes. Pilotintervjuene var dessuten en god forberedelse til forskningsprosessen, og ga refleksjoner rundt rollen som forsker. Etter pilotintervjuet ble det tilføyd konkrete situasjoner som lærerne skulle ta stilling til, før det ble foretatt et nytt pilotintervju. Situasjonene ble formulert etter inspirasjon og tolkning av ferdighetsbeskrivelsene i Rammeverket (Udir, 2012) (Tabell 11, 12, 14 og 15, se kapittel 4.3). Dette skjedde ved at situasjonene ble lest opp for informantene, som også kunne følge situasjonen på et skriftlig vedlegg. Etter å ha hørt situasjonen fikk informantene oppfølgingsspørsmål, før en ny situasjon ble presentert og reflektert over. Hensikten med dette var å drøfte datamaterialet opp mot Rammeverket (Udir, 2012).

3.2.2 Praktisk gjennomføring

Da informantene var kontaktet og informert om studiets hensikt og formål ble det avtalt tidspunkt og sted for gjennomføring av intervju. Logistikk ble noe utfordrende grunnet tidlig vinterferie og generell full timeplan under lærernes normerte arbeidstid. To lærere fra Vernes skole hadde elevoppgaven klar for gjennomføring fra starten av januar som et prosjekt over flere uker, mens andre måtte ha noe lenger tid på planlegging og gjennomføring. Intervjuene ble foretatt i februar og april 2015.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) gav godkjennelse til forskningen 6. januar 2015. Intervjuene ble foretatt på informantenes egen arbeidsplass, ettersom det er viktig at kvalitativ datainnsamlingen skjer i naturlige omgivelser (Ringdal, 2013).

Intervjuene varte 40-60 minutter. Noen informanter hadde mer på hjertet enn andre, men alle informantene mente de fikk snakket ferdig om tema. Det ble benyttet teknisk utstyr i form av båndopptaker for å unngå at egne følelser eller hukommelse påvirket transkriberingen. Båndopptakeren var av modellen Sony ICD-BX140¹⁴, som kun gir mulighet til å spille av opptakene direkte fra enheten. På denne måten sikret jeg at lydfilene ikke kunne spres til uvedkommende. Et annet hensyn var at informantene ikke ble omtalt med navn under opptakene eller i transkripsjonsprosessen. Postholm (2010) fremhever båndopptaker som en stor fordel ettersom forskeren da kan være fullstendig tilstede i samtalen. En annen fordel er at kroppsspråk, sarkasme, ironi, og mimikk lettere kan observeres, og eventuelt følges opp av forsker. Bruk av båndopptaker medfører likevel etiske betraktninger (Kapittel 3.5).

3.2.3 Transkripsjon

Ifølge Kvale og Brinkmann (2012, s. 194) er det ”ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form”. Transkripsjonen ble foretatt med programvaren HyperTranscribe¹⁵. Styrken til programvaren er at det er lett å finne tilbake til ønskede sitat eller utsagn. Lydopptakene ble gjennomgått minst to ganger, slik at alle ord og detaljer skulle oppdages. I neste omgang ble råmaterialet omskrevet for å fremheve sentrale poeng. Her er et eksempel på et sitat før og etter omskriving av rådata:

Anders: Altså, da tenker jo jeg først og fremst på informasjon på internett. Ehm, og... (pause). Det er der vi gjerne ønsker at de skal bruke ikke bare en kilde gjerne, men kanskje se over et par kilder, ikke sant. Uten at, uten at jeg har følt noe press på meg til å lære elevene dette direkte, det ligger kanskje litt mer mot skriftlige fag, ikke sant, enn kanskje i, i naturfag, selv om vi også skal, også skal ha digitalt arbeid, ikke sant.

Anders: Da tenker jeg først og fremst på informasjon på internett. Det er der vi gjerne ønsker at elevene skal bruke ikke bare en kilde, men kanskje se over et par kilder. Uten at jeg har følt noe press på meg til å lære elevene dette direkte, det ligger kanskje litt mer mot skriftlige fag enn kanskje i naturfag selv om vi også skal ha digitalt arbeid.

Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at det er hensiktsmessig å gjengi uttalelser på en sammenhengende måte når transkripsjonene skal sendes tilbake til intervjupersonene.

¹⁴ <http://www.sony-asia.com/product/icd-bx140>

¹⁵ <http://www.researchware.com/products/hypertranscribe.html>

Dette fordi intervjupersoner kan bli fornærmet og sjokkert over å fremstå som usammenhengende og med forvirret tale. Ved å filtrere gjentakende ord og samtlige ”eh”-er, ble det en tydeligere struktur på datamaterialet, som i neste omgang gjorde det oversiktlig å starte analysearbeidet.

3.3 Analyse av data

Hensikten med kvalitativ analyse er å gjøre observasjoner til vitenskap (Ringdal, 2013). Innsideperspektivet kan bidra med verdifull kunnskap om andre. Ettersom studiet er foretatt fenomenologisk vil også dette prege analysefasen. Målet med fenomenologisk analyse er ifølge Postholm (2010) å avdekke hva erfaringen betyr for informantene som har opplevd den aktuelle erfaringen gjennom beskrivelsen de gir. Forskeren kan komme frem til en fellesnevner basert på de individuelle beskrivelsene. Ringdal (2013) problematiserer kvalitativ dataanalyse ettersom det ikke finnes standardiserte teknikker, i motsetning til for eksempel analyse av talldata. Med andre ord er det forskeren selv som er hovedinstrumentet. Ifølge Moustakas (sitert i Postholm, 2010, s. 44-45) går analysen over flere faser. *Fenomenologisk reduksjon* er når forskeren på forhånd samler alt emnerelatert datamaterialet, som igjen kan gi svar på forskningsspørsmålet. I neste fase, *horisontalisering*, behandles alle utsagn i første omgang som likeverdige. Deretter utelates utsagn som er irrelevante, overlappende og gjentakende for problemstilling og emne, slik at kun det vesentlige blir stående igjen (Kapittel 3.2.3). Tredje fase innebærer å finne tema som kan samle de ulike uttalelsene, som igjen kan samles til en tekstuell beskrivelse av fenomenet som er opplevd og erfart. I neste fase skal forsker finne en strukturell beskrivelse som skal besvare hvordan erfaringen ble opplevd av informantene. I siste fase kombineres den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen til en helhetlig redegjørelse av essensen i fenomenet som informantene opplevde (Postholm, 2010, s. 45). Programvaren HyperResearch¹⁶ er benyttet i analysearbeidet ettersom det er designet for å skape oversikt, kategorisere og redusere datamengden. For å skape sammenheng og logisk slutning mellom de ulike spørsmålene ble informasjonen sammenstilt hvor det forelå en naturlig sammenheng. Dette resulterte i de følgende temaene (Tabell 5) som i stor grad markerer inndelingen av analyse- og drøftingskapitlet.

¹⁶ <http://researchware.com/products/hyperresearch.html>

Tema	Beskrivelse av tema
1 Digital kildekritikk	Tema omhandler hva lærerne legger i begrepet digital kildekritikk, hvorvidt begrepet er uklart, og hva de mener er eventuelle ulikheter mellom digitale kilder og ”fysiske” kilder som bøker.
2 Kjennetegn på troverdighet og god kildekritikk	Tema tar for seg hva lærerne opplever som god kildekritikk på internett, og hva som kjennetegner en troverdig og pålitelig kilde.
3 Elevenes utvikling av digital kildekritikk	Tema tar for seg hvordan lærerne opplever at kildekritiske ferdigheter utvikles hos elevene, og hvorvidt de mener om lærere sliter med å veilede elever i emnet.
4 Tilegne og behandle	Tema tar for seg tenkte situasjoner inspirert av ferdighetskravene til <i>Tilegne og behandle</i> , nivå 3, 4 og 5, fra Digitale ferdigheter i Rammeverket (Udir, 2012).
5 Produsere og bearbeide	Tema tar for seg en tenkt situasjon inspirert av ferdighetskravet til <i>Produsere og bearbeide</i> , nivå 4, fra Digitale ferdigheter i Rammeverket (Udir, 2012).
6 Undervisning og Rammeverket	Tema tar for seg hvorvidt lærerne underviser om kildekritikk på internett, og hvordan undervisningen ideelt sett bør foregå sett med deres øyne. Også Rammeverket (Udir, 2012) belyses etter hvilken grad lærerne føler dokumentet er en synlig del av deres virksomhet, samt hvorvidt de opplever kravene som positive eller negative.
7 Viktighet	Tema tar for seg på hvilke måter det kan sies at digital kildekritikk er vesentlig eller uvesentlig for elevene.
8 Utfordringer og fallgruver	Tema tar for seg hvilke utfordringer lærerne tror at elevene sliter mest med i henhold til kildekritikk på internett. I temaet inkluderes også utfordringer lærerne selv møter i sin praktisering av emnet.

Tabell 5: Beskrivelse av tema brukt i analyseprosessen

Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at fortolkningskontekster hentet fra ulike forskerperspektiv fører til ulike fortolknninger. For å skape et helhetlig bilde av informantene er det benyttet tre ulike fortolkningskontekster (selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft, og teoretisk forståelse) etter inspirasjon fra Kvale og Brinkmann. *Selvforståelse* kan beskrives som den intervjuedes egne synspunkter, slik forskeren forstår dem. Man prøver med andre ord å fange meningen innenfor konteksten til informantens selvforståelse. *Kritisk forståelse basert på sunn fornuft* har ifølge Kvale og Brinkmann en bredere fortolkningsramme, hvor man skal holde seg innenfor konteksten av det som er allment fornuftig fortolkning. Her bør man stille seg kritisk til det som blir sagt, eller til personen som står bak utsagnet. Kvale og Brinkmann beskriver *teoretisk forståelse* som en fortolkning med et teoretisk utgangspunkt. Fortolkningene vil gå bredere enn både intervjupersonens selvforståelse og sunn fornuft. Ved å anvende ulike forskerperspektiv vil muligens kontekstene differensiere eller supplementere hverandre til å berike datagrunnlaget. Tabell 6 illustrerer hvordan

analyseprosessen foregikk etter Kvale og Brinkmann (2012, s. 220-223) sine fortolkningskonttekster.

Tema 3: Elevenes utvikling av digital kildekritikk

1.5 Hvordan utvikles digital kildekritikk hos elevene?

Data	Analyse
<p><i>Nei det har nesten litt med modenhet å gjøre tror jeg. De må oppleve og få tilbakemelding på at det de har presentert kanskje ikke stemmer helt med det som er riktig da. Så de må få den litt i trynet kanskje, få en tilbakemelding på det. (...) Også tilbakemeldinger der de kanskje har fått beskjed om at dette er bare tull og humbug, det vil jo være læring i det, ikke sant.</i></p>	<p><u>Selvforståelse:</u> Kompetansen utvikles i takt med modenhet. Tilbakemeldinger er en viktig del av læringsprosessen.</p> <p><u>Kritisk forståelse basert på sunn fornuft:</u> Nevner bare tilbakemeldinger på hva som ikke er godt arbeid. Utdyper ikke hvordan modenhet spiller inn.</p> <p><u>Teoretisk forståelse:</u> Kategorial dannelse. Eleven lærer av tilbakemeldinger på det eleven har gjort (Klafki, 1979). Hyppig tilbakemelding kriterier for suksess (Krumsvik & Ludvigsen, 2013). Nedenfra-oppad perspektiv: Studerer på egne premisser (Erstad, 2010b).</p>

Tabell 6: Eksempel på analysematrise

3.4 Vurdering av metoden

I fenomenologiske studier er forskeren det viktigste instrumentet for å kvalitetssikre studiet, ettersom kvaliteten på studiet er en direkte følge av forskerens evne til å tolke og behandle data (Postholm, 2010). Forskeren må være bevisst på å se vekk fra egne opplevelser og erfaringer, men noe subjektive teorier vil alltid være tilstedeværende og prege forskningsarbeidet. Hvilke holdninger, intensjoner og erfaringer tar forsker med seg i egen forsknings- og analyseprosess? Dette er først og fremst håndtert ved å bevisstgjøre meg selv om forholdet, for deretter å grundig reflektere rundt forskningsrollen.

I den kvantitative forskningstradisjonen er det gjerne et overordnet mål å generalisere funn fra et utvalg til hele populasjonen. Det er verken hensiktsmessig eller et mål å prøve å generalisere funn med et så begrenset utvalg som kvalitativ metode legger opp til. Generalisering, eller *overførbarhet*, kan knyttes til ytre validitet (Kapittel 3.4.1) og

er mye anvendt innenfor kvantitativ forskning. Kvale (sitert i Krumsvik, 2014, s. 159) stiller spørsmål til om det er lesernes eller forskerens ansvar å stå for generaliseringen, ettersom begge parter kan gjenkjenne seg i det man har funnet og skrevet om. Krumsvik (2014) omtaler dette som *lesargeneralisering*.

3.4.1 Validitet

Ifølge Krumsvik (2014) handler *validitet* innenfor kvalitative studier om man har undersøkt det som var hensikten å undersøke. Troverdighet, bekrefting og overførbarhet er begrep som forbindes med validitet. Krumsvik skiller mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet omhandler hvorvidt det finnes en konsistens mellom funn hos forsker, det teoretiske rammeverket, og eventuelt med metodevalg. *Kredibilitet* benyttes gjerne om denne trianguleringen. Ekstern validitet, også kjent som overføringsverdi, handler ifølge Krumsvik om hvorvidt funn i studien kan generaliseres på tvers av sosiale settinger. Validitet kan videre deles inn i indre og ytre validitet. Indre validitet omhandler hvorvidt og hvor mye funnene samsvarer med virkeligheten, mens ytre validitet handler om hvor generaliserbare funnene som er kommet frem faktisk er. Valg og formulering av spørsmål benyttes av Krumsvik (2014) som eksempel på hvordan man oppnår validitet. Er spørsmålene formulert slik at informantene forstår hvilken informasjon forskeren er på jakt etter? Ved å utføre pilotintervju er dette bevisstgjort i forhold til uklarheter, slik at misforståelser kunne unngås i datainnsamlingen.

Spørsmål	Respons	Tolkning
Vil du si at det er forskjell på digital og ikke-digital kildekritikk?	<i>Ja, det vil jeg. Absolutt.</i> [Intervjuer: Ja. Hva er forskjellen?] <i>Nei, jeg... bøker. Du skal jo gå gjennom et forlag for å gi ut en bok, ikke sant. Mens her på internett er du din egen utgiver. Da kan alle legge ut, så det er jo stor forskjell.</i>	Digital kildekritikk skiller seg (mye) ut ved at bøker går gjennom et forlag/ kvalitetskontroll, mens alt kan publiseres på internett.

Tabell 7: Eksempel på respondentvalidering

Denne studien har benyttet *respondentvalidering* eller ”member-check” (Krumsvik, 2014) som validitetsprosedyre, hvor informantene kan bekrefte sine utsagn eller oppklare misforståelser, ved å la informantene lese de tentative funnene (Silverman,

sitert i Krumsvik, 2014, s. 157). I tabell 7 eksemplifiseres hvordan data ble stilt opp og sendt tilbake til informantene for å oppklare eventuelle misforståelser.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan relateres til begrepet *etterprøvnbarhet*, som i kvalitative studier ikke er like utførbare som i kvantitative studier (Kvale, sitert i Krumsvik, 2014, s. 158). Derfor er vektleggingen av transparens særlig viktig i kvalitative studier, for å vise andre hvordan studiet er utført. Krumsvik (2014) påpeker likevel at etterprøvnbarhet ikke kan tolkes helt bokstavelig i kvalitative studier. *Pålitelighet* er derfor et brukbart begrep i denne sammenhengen. Vi skiller mellom intern og ekstern reliabilitet. Et eksempel på intern reliabilitet kan ifølge Krumsvik være to forskere som er enige om hva de ser og hører basert på observasjon, mens ekstern reliabilitet omhandler hvorvidt studien kan kopieres og overføres til lignende situasjoner.

For å øke påliteligheten rundt studiet foreslår Krumsvik (2014, s. 158-159) at reliabiliteten sjekkes opp mot intervjueren: er spørsmålene ledende formulert? Er spørsmålene tydelig formulert? Reliabiliteten bør også komme frem i transkripsjonen (at to personer transkriberer samme tekstpassasje) og i analysearbeidet (at to forskere koder). Med hensikt om å øke reliabiliteten, er lydopptak og transkripsjoner gjennomgått flere ganger. For å styrke studiets pålitelighet er det videre forsøkt å være fullstendig transparent og vise til hvordan hele undersøkelsen er gjennomført. Oppgaveformuleringene som informantene gav sine elever finnes som vedlegg (Vedlegg 4-9).

3.5 Etikk og personvern

Forskningen involverer direkte kontakt med andre mennesker i forbindelse med datainnsamling, og berører derfor noen etiske aspekter. Studiet er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven¹⁷ §31, og melding om behandling av personopplysninger ble sendt til NSD. Informantene ble ikke direkte kontaktet før studiet ble godkjent av NSD i januar 2015. Det skal komme tydelig frem at informasjon om og fra informantene skal anonymiseres, ifølge Kvale og Brinkmann (2012). Det skal også tydeliggjøres ovenfor informantene at de kan trekke seg fra prosessen når som helst (Postholm, 2010). Informasjon ble formidlet både skriftlig og muntlig til informantene for å bevisstgjøre dem om deres rettigheter.

¹⁷ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6

Erickson (sitert i Postholm, 2010, s. 145) påpeker to etiske hensyn i forkant av studiet. Det første er at informantene får så mye opplysninger om studiets hensikt som mulig, mens det andre innebærer å opplyse hvilke ekstra arbeidsbelastning deltakelsen vil medføre. Informantene ble opplyst om både formål og arbeidsbelastninger før de formelt gav sitt samtykke. Etersom informantene er underlagt taushetsplikt og ikke kan oppgi personidentifiserende opplysninger, ble det etter råd fra saksbehandler i NSD besluttet at et informasjonsskriv til foreldrene ved de andre skolene kunne medføre mer forvirring enn nytte. Informantene ble påminnet taushetsplikten før intervjuene slik at ingen enkeltpersoner kunne identifiseres.

Krumsvik (2014) påpeker at forskeren selv kan være en etisk fallgrube, ettersom forskeren er hovedinstrumentet i datainnsamlingen. Krumsvik skriver videre at dersom forskeren er bevisst på de etiske fallgruvene trenger dette ikke å være et stort problem. Ved å sette meg inn i forskningsetikk i forkant av intervjuene mener jeg å styrke studiets validitet uten å kompromittere etiske retningslinjer. Alle informantene skrev under samtykke til deltakelse i forkant av intervjuene. Under intervjuet vektla undertegnede å fremstå som åpen og fordomsfri for å etablere et tillitsforhold til informantene. Målet var at informantene kunne snakke på en ærlig og åpen måte, hvor samtalen bar preg av en uformell tone. I henhold til personvern og konfidensialitet ble pseudonymer anvendt på informantene og skolene under transkripsjon og i studiet for å sikre anonymisering. Den fysiske koblingsnøkkelen mellom pseudonymene og informantenes navn ble oppbevart og gjemt i forskers eget hjem. Båndopptak og koblingsnøkkel ble destruert snarlig etter at transkripsjon og ”member-check” var utført.

4. Funn, analyse og drøfting

I dette kapitlet vil funn, analyse og drøfting bli behandlet et forskningsspørsmål om gangen for å sikre et tydelig empirisk og analytisk grunnlaget for konklusjonen i neste kapittel. Tolkningen er foretatt etter Kvale og Brinkmann (2012) sine ulike fortolkningsrammer hvor informantene selv gjennom ”member-check” har bekreftet at jeg har tolket dem riktig (”selvforståelse”). Temaene i drøftingen behandles etter temaene som vokste frem, og ble anvendt i analyseprosessen (Tabell 5). De tre første temaene (”Digital kildekritikk”, ”Kjennetegn på troverdighet og god kildekritikk”, og ”Elevens utvikling av digital kildekritikk”) drøftes mot forskningsspørsmål 1 (F1). De tre påfølgende temaene (”Tilegne og behandle”, ”Produsere og bearbeide”, og ”Undervisning og rammeverket”) drøftes mot forskningsspørsmål 2 (F2). Temaene ”Viktighet” og ”Utfordringer og fallgruver” er integrert hvor de forekommer naturlig i tematikken. På denne måten er oppgavens formål oppfylt: *å få innsikt i hvordan et utvalg lærere på ungdomsskolen beskriver og reflekterer rundt sin opplæringsvirksomhet av digital kildekritikk for elevene, og hvordan de forholder seg til ferdighetskravene som stilles i Kunnskapsløftets retningslinjer.*

4.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene og skoler er gitt pseudonym. Undervisningsfagene som trekkes frem er de fagene som lærerne praktiserte det samme skoleåret som datainnsamlingen foregikk (Tabell 8). I de kommende avsnittene presenteres informantene i korte trekk.

Skole	Lærer	Alder	År som lærer	Utdanning	Undervisningsfag
Solvær	Anders	45 år	14	Praktisk-pedagogisk utdanning	Naturfag, matematikk, natur-, miljø og friluftsliv
Solvær	Bjørn	30 år	8	Praktisk-pedagogisk utdanning	RLE, engelsk, trafikk, internasjonalt samarbeid, kroppsøving
Torstrom	Cathrine	50 år	8	Allmennlærer	Norsk, RLE, spansk
Torstrom	Daniel	37 år	13	Adjunkt med opprykk	Samfunnsfag, matematikk, tysk
Vernes	Elisabeth	45 år	6	Adjunkt	Norsk, samfunnsfag, RLE
Vernes	Fredrik	35 år	9	Allmennlærer	Norsk, samfunnsfag

Tabell 8: Informasjon om informantene

Anders er 45 år og har naturvitenskapelig bakgrunn. Han tok praktisk-pedagogisk utdanning i 2001 og jobber nå ved Solvær skole. Anders underviser i naturfag, matematikk, samt valgfaget natur, miljø og friluftsliv. Oppgaven som Anders gav elevene sine på tiende trinn var å skrive en A4 side om en seksuelt overførbart infeksjon (kjønns sykdom).

Bjørn har også tatt praktisk pedagogisk utdanning og jobber ved Solvær skole, hvor han primært underviser på åttende trinn. Bjørn er 30 år og har vært lærer siden 2007. Han underviser i engelsk, RLE, kroppsøving, internasjonalt samarbeid og valgfaget trafikk. I internasjonalt samarbeid har Bjørn gitt elevene i oppgave å undersøke hva menneskerettigheter er, og finne organisasjoner som engasjerer seg i utvalgte menneskerettigheter.

Cathrine er 50 år og utdannet allmennlærer. Hun har vært lærer i åtte år og underviser i norsk, RLE og spansk på Torstrøm skole. Cathrine gav elevene på tiende trinn mulighet til å velge mellom flere oppgaver, hvor de skulle formulere en problemstilling og utforske et emne.

Daniel er 37 år og han har undervist i 13 år. Han er ansatt på Torstrøm skole som adjunkt med opprykk, og underviser i samfunnsfag, matematikk og tysk. Daniel gav elevene på tiende trinn i lekse å beskrive konflikten i Jugoslavia på 1990- tallet på en dataside.

Elisabeth er 45 år, hvorav hun har vært adjunkt i seks år. På Vernes skole underviser Elisabeth i norsk, samfunnsfag og RLE. Elisabeth har i samarbeid med skolebibliotekar utarbeidet et tverrfaglig prosjekt der elevene på tiende trinn skulle ta utgangspunkt i en sentral hendelse i norsk historie og skrive en artikkel om hvordan Norge hadde sett ut i dag dersom hendelsen ikke inntraff.

Fredrik er 35 år og har jobbet ni år som allmennlærer. Han jobber på Vernes hvor han underviser i norsk og samfunnsfag. Også elevene til Fredrik er vurdert fra et tverrfaglig prosjekt hvor elevene på åttende trinn skulle skrive en fagtekst om et emne som omhandler vann.

4.2 Analyse og drøfting av forskningsspørsmål 1

Hvilke refleksjoner gjør et utvalg ungdomsskolelærere seg om god digital kildekritikk?

4.2.1 Digital kildekritikk

Informantene har en klar formening om hva de legger i begrepet *digital kildekritikk* (Tabell 9). Lærerne forbinder begrepet med å primært være kritisk til informasjon du finner og bruker på internett. Dette samsvarer med Bertnes og Tuseth (2012) sin beskrivelse på informasjonskompetanse: ”kunnskap om hvor du bør søke og hvordan du vurderer de kildene du finner (...)” (s. 20). Videre uttrykker alle informantene unisont at digital kildekritikk bør ansees som svært viktig ettersom det ”gjør elevene våre til fornuftige samfunnsborgere som kan tilegne seg informasjon” (Elisabeth). Med andre ord blir digital kildekritikk ansett av lærerne i denne undersøkelsen som en viktig kompetanse for livslang læring (European Parliament and of the Council, 2011).

Informant	Synes du det er uklart hva digital kildekritikk er? Hva legger du i begrepet?
Anders	<i>Først og fremst informasjon på internett. (...) Man skal være kritisk til det du finner av digital informasjon.</i>
Bjørn	<i>Nei. Det spørs hvor bredt du skal ta det. Men i begrepet, digital kildekritikk, så ligger det å ikke bare ta hva som helst som du finner på nettet, men se hvor det kommer fra og evaluere, altså kvaliteten på produktet som du finner.</i>
Cathrine	<i>Nei det synes jeg ikke. Digital kildekritikk. Da mener jeg at du skal ikke sluke alt rått og råte. Du skal være kritisk til det du leser, også når du søker digitalt. Det er jo Gud og hvermann som kan legge ut.</i>
Daniel	<i>Egentlig, Ja. Nei, det er egentlig ikke det, men når du hører ordet ... Det er omfattende, det er det første jeg tenker. (...) Å være litt kritisk til det du finner på nettet. At du ikke bare tar alt du ser med åpne armer. At du ikke bare skriver det du finner, men også sammenligner med ulike sider.</i>
Elisabeth	<i>Nei, vi har jobbet såpass mye med det at det er ikke noe uklart lenger. Jeg legger i begrepet at en skal se litt på sidene som man får opp når en ”googler” noe, at man er litt kritisk til hvilke sider man bruker.</i>
Fredrik	<i>Nei. Digital kildekritikk, det legger jeg i at på nettet så har du uendelig mye informasjon om uendelig masse emner. Du må være obs på hvem som har skrevet hva, og hvor du finner informasjonen. (...) Så du må rett og slett sjekke konteksten rundt hvor du finner informasjon.</i>

Tabell 9: Informantenes tolkning av digital kildekritikk

Daniel og Fredrik berører at digital kildekritikk omhandler mer enn å bare være kritisk til nettsider og informasjonen man finner på internett. Bjørn påpeker også at man kan gi en bred definisjon på begrepet. Med Bårnes og Løkse (2011) sine kriterier av kildekritikk (Tabell 4), er det god grunn til påstå at kildekritikk på internett er omfattende (se kapittel 4.2.2). Cathrine nevner at ”Gud og hverman som kan legge ut” informasjon, som kan knyttes opp mot kriteriet *forfatteren*. Også Fredrik berører kriteriene *forfatteren* og *innhold* (Bertnes & Tuseth, 2012). Daniel trekker også inn det å sammenligne forskjellige nettsider, som kan knyttes til å *konsultere flere kilder* (Bårnes & Løkse, 2011). Det kan også hevdes at utsagnene passer godt til evaluation-elementet i internet- literacy (Livingstone, 2009) ettersom informantene kobler begrepet til å evaluere og stille spørsmål ved informasjonen man finner. Utsagnene tangerer digital kompetanse- begrepet ved dimensjonen *digitale læringsstrategier* som innebærer at man skal fremme evnen til blant annet refleksjon, vurdering og kildekritikk (Krumsvik & Ludvigsen, 2013). Informantene er også bevisste på å skille troverdig fra useriøs informasjon (Cathrine) og sammenligne informasjon fra flere kilder (Daniel), som inngår i dimensjonen. Av Ferrari (2012) sin definisjon på digital kompetanse, kan utsagnene relateres til ”(...) den kritiske bruken (...) av IKT”. Fredrik påpeker å ”sjekke konteksten rundt hvor” som kan hinte til *design-* kriteriet. Med andre ord forbinder informantene digital kildekritikk med mange av de ”tradisjonelle” kriteriene som også kan anvendes utenfor en datamaskin. Ingen informanter nevner rotete utforming, dårlig språk, domenenavn og omdømme som elementer av digital kildekritikk. Dermed kan datamaterialet anslå at informantene er bevisste på hva digital kildekritikk innebærer på tross av at utsagnene i stor grad viderefører de tradisjonelle kriteriene for kildekritikk.

Tradisjonell og digital kildekritikk

Av tabell 9 kan man stille spørsmål om hvorvidt informantene tolker kildekritikk på samme måte som de ville gjort før fremveksten av internett, eller om nye kriterier ved begrepet har dukket opp. Bjørn hintet om at kildekritikk på internett i stor grad dreier seg om tradisjonelle krav som stilles; relevans, pålitelighet og objektivitet. Det kan man finne støtte for hos Bertnes og Tuseth (2012) som hevder at å utøve kildekritikk på internett innebærer de samme grunnleggende kildekritiske momentene, som man ville utøvd på vanlig tekst. Likevel skiller internett seg fra trykte bøker, som aktualiserer noen momenter (Kapittel 2.2.1). Tre av informantene påpeker at fysiske bøker går gjennom en kvalitetssikring gjennom forlaget som utgir dem. Det som ifølge lærerne

gjør internett utfordrende for elevene er at det er større mengder med informasjon å forholde seg til som kan publiseres fritt og inneholde feilaktigheter. Cathrine og Fredrik påpeker at kvalitetssikringen ofte er fraværende på internett, hvor vurdering av kilder overlates til enkeltpersoner. Da kan det tenkes at kriterier som *hvem, påstander* og *innhold* (Bertnes & Tuseth, 2012; Bårnes & Løkse, 2011) publiseres ukritisk, som gjør det nødvendig å stille spørsmål rundt kildens *forfatter, vitenskapelighet* og *objektivitet* (Bårnes og Løkse, 2011).

Samtlige lærere trekker frem det å forstå internett (analysis, (Livingstone, 2009)) som det endelige skille mellom digitale kilder og ikke-digitale kilder som bøker, når digitale verktøy har åpnet nye steder for kommunikasjon (Løvlie, 2003). Fredrik viser til at de aller fleste personer har tilgang (access, (Livingstone, 2009)) til internett. Elisabeth på sin side påpeker at særlig de yngste kan mangle tilgang til og forståelse for internett ettersom de oftest mangler erfaring og opplæring om informasjon på internett. En forklaring kan ligge i det Bjørn opplever som tidsmangel på å gå omfattende i dybden på stoffet. Dette medfører at grunnleggende verktøyopplæring, som å hente og strukturere informasjon (basal digitale ferdigheter, (Krumsvik, 2007)), får primærfokus. En gjengående forståelse blant lærerne er at bøker ofte kvalitetssikres gjennom et forlag, mens ”alle kan publisere alt” på internett. Utfordringen ligger da i at unge ikke klarer å skille mellom leksikon som er skapt av faglige eller offentlige institusjoner, og ”bruker-skapte” som Wikipedia:

Et papirleksikon er gjerne godkjent av fagfolk. Hvis vi snakker fagfolk, så er det ikke nødvendigvis det på nett. På Wikipedia, som elevene bruker mye, kan jo hvem som helst skrive og redigere. Og det vet ikke elevene, de er ikke klar over det rett og slett. (Anders)

Erfaringene til Anders kan tolkes som at mange elever mangler evalueringsevne (evaluation, (Livingstone, 2009)), og forståelse for kriterier som *vitenskapelighet* og *forfatterens bakgrunn* (Bårnes & Løkse, 2011). En forklaring kan være at elevene benytter seg av kilder de baserer på oppgaveformen som etterlyses (Blikstad-Balas, 2013), opplever som ”trygge” (Austvik & Rye, 2011), eller at de velger raskeste utvei (Høgenes, 2013). At ”elevene ikke er klar over” at hvem som helst kan skrive på Wikipedia bør læreren forholde seg til og belyse ovenfor elevene (Anmarkrud et al., 2014; Blikstad-Balas & Høgenes, 2014).

4.2.2 Hva anser lærere som god digital kildekritikk?

Med Bårnes og Løkse (2011) sine kriterier for hva som kjennetegner god kildekritikk på internett (Tabell 4) er det interessant å se hvilke av kriterier lærere vektlegger og eventuelt utelater.

Informant	Elementer av kildekritikk
Anders	Forfatter, innhold, vitenskapelighet, anbefaling/omdømme, URL.
Bjørn	Forfatter, innhold, vitenskapelighet, objektivitet, nyansert.
Cathrine	Forfatter, innhold, vitenskapelighet, objektivitet, relevans.
Daniel	Forfatter, samsvar med andre kilder, nyansert, vitenskapelighet.
Elisabeth	Forfatter, samsvar med andre kilder, nyansert, oppdatert kunnskap, vitenskapelighet, objektivitet.
Fredrik	Forfatter, innhold, avsender, relevans, URL.

Tabell 10: Kriterier av god kildekritikk fremhevet av informantene

Tabell 10 illustrerer hvilke kriterier av kildekritikk til forfatterne Bertnes og Tuseth (2012) og Bårnes og Løkse (2011) som kan relateres til informantenes utsagn. Lærerne uttrykker unisont at fokus på og refleksjon rundt avsenderen eller *forfatteren* er sentralt. Dette samsvarer godt med funn fra «Monitor 2011» (Egeberg et al., 2011) hvor 89 % av ungdomsskolelærerne var opptatt av kildens avsender. *Innholdet*, hvilken informasjon som dekkes, og hvor dypt informasjonen går i det aktuelle (fag)stoffet er også et viktig fokusområde fra lærernes side. *Vitenskapelighet* går på seriositeten til forlaget eller forfatter/organisasjon og fremheves som særlig aktuelt på internett. Det samme er å sammenligne informasjonen opp mot andre kilder som flere av lærerne mener kjennetegner god kildekritikk. *Relevans* og *oppdatert kunnskap* nevnes bare to ganger. Dette kan forklares ved at ikke alt faglig innhold oppdateres like jevnt over tid, som Anders eksemplifiserer: "(...) en helt alminnelig sak som ikke har vært forandret over tid, et eller annet som en pyramide som ikke det er funnet noe nytt på (...)". Fra utsagnene kan det påpekes at de tradisjonelle kravene til kildekritikk som pålitelighet, objektivitet, alder, ekthet og relevans fortsatt i høy grad er aktuelle i det nye grensesnittet mellom menneske og maskin (Løvlie, 2003).

Av informantenes utsagn tydeliggjøres det at god kildekritikk kjennetegnes med å forstå internett, gjennom det Livingstone (2009) kategoriserer som ”analysis” og ”evaluation”. Derimot er det individuelt hvilke aspekt av elementene som vektlegges blant informantene. På Solvær skole vektlegger Bjørn hensiktsmessige og relevante kilder basert på hva man ønsker å finne som god kildekritikk. Dette passer til evalueringselementet av internet- literacy (Livingstone, 2009) hvor informasjonssøk og navigasjon er treffende momenter. Det kan derimot se ut som Bjørn har større fokus på det å lokalisere informasjon, fremfor å evaluere den:

Det [hva god kildekritikk på internett er] kommer an på hva du er på jakt etter, rett og slett. For min del handler det om emner. Hvis jeg skal jakte etter fagstoff så bruker jeg heller Google Scholar fremfor vanlige Google for å få et mer faglig søkeverktøy. (Bjørn)

Utsagnet støtter også opp Bjørns tidligere utsagn om primærfokuset på grunnleggende verktøyopplæring i skolen. Anders er opptatt av det faglige fokuset og fremhever faglig *innhold* (Bertnes & Tuseth, 2012) som det viktigste. Seriøse *forfattere* kan forstås som fagfolk med spesialisering innenfor emnet. Anders erfarer at elevene er flinke til å bruke faglig seriøse kilder, men mistenker at dette skyldes en god porsjon flaks:

Altså, elevene søker jo bare på klamydia i denne sammenhengen på google, og får da kanskje opp de første treffene i form av Folkehelseinstituttet, Ung.no, og en apotekside. Så det vil jo være gode sider for informasjon som jeg er sikker på. (Anders)

Det kan tyde på at elevenes valg dermed er tilfeldig, og enda mer heldig, i forhold til oppgaven. Anders mener at mange elever er svake på informasjonssøk og bare tar det ”første og beste” de finner. Funn hos Frønes, Narvhus og Aasebø (2013) støtter opp erfaringen. Av utsagnet kan det også stilles spørsmål ved om Anders på forhånd har valgt seg noen kilder som han definerer som troverdige, slik at det er læreren, og ikke eleven, som identifiserer aktøren (evaluation, (Livingstone, 2009)) bak nettstedet. Dette bekreftes noe senere: ”(...) Som oppegående lærer som bruker nettet mye har man erfaring og vet hva som er faglig sikkert” (Anders).

På Torstrøm og Vernes skole kjennetegner alle lærerne representasjon-aspektet av ”analysis” (Livingstone, 2009) som god kildekritikk. Cathrine mener elevene bør bli

bevisste på om hvorvidt en kilde er objektiv eller ikke. Dette kan forstås som representasjon (hvem produserer?) av internet- literacy elementet ”analysis” (Livingstone, 2009). Elevene må forstå kommunikasjonsformer (språk) om de skal avgjøre om innhold fremstilles subjektivt eller objektivt. Elevene lærer dette på åttende trinn ifølge Cathrine, som samtidig fremtrer bekymret over at ikke elevene får jobbet nok med ferdigheten på senere tidspunkt. Kollega Daniel vektlegger også ”analysis” som god kildekritikk ved å se på representasjonen (relabilitet, vurdere seriøsiteten) av nettstedet. Daniel trekker videre frem evalueringselementet av internet-literacy (Livingstone, 2009) ved å stille spørsmål ved, og forsøke å identifisere aktørene bak informasjonen.

På Vernes skole trekker Elisabeth frem hva som er inkludert og ekskludert, og hvem som produserer, som momenter av representasjon (analysis, (Livingstone, 2009). Fredrik fremhever autoritet og reliabilitet som fokusområder på avsenderen og nettstedet. Han berører også publikums-aspektet av ”analysis” (Livingstone), hvor det er viktig å forstå sitt ståsted som mål for et budskap fra en aktør; ”du er på hogget i henhold til hvor du har funnet informasjonen, hvem som har forfattet informasjonen. At du hele veien har en tanke bak det”. Det kan ikke utelukkes at ”hvor du har funnet informasjonen” kan relatere til kildens URL/domene. Elisabeth trekker også frem å identifisere aktører og å stille spørsmål rundt informasjonen som kjennetegn på god kildekritikk (jf. evaluation, (Livingstone, 2009)).

Kjennetegn på troverdighet

Når man danner seg et bilde av hva de utvalgte lærerne betegner som god kildekritikk er det interessant å utforske hva de kjennetegner som en pålitelig og troverdig kilde. Ifølge informantene inneholder en pålitelig og troverdig kilde et eller flere kriterier (Bertnes & Tuseth, 2012; Bårnes & Løkse, 2011). Kilden er vitenskapelig (seriøse avsendere), forfatteren har faglig bakgrunn, og godt omdømme blant kollegaer. Kilden er objektiv, nyansert og drøfter innholdet fra flere sider, mens innholdet er oppdatert og relevant for oppgavens formål. Informasjonen må også kunne bekreftes fra andre kilder.

Norsklærerne påpeker dessuten *design* (Bårnes & Løkse, 2011) hvor et godt språk med få skrivefeil og tydelig struktur vektlegges. Elisabeth utdyper: ”Spesielt dette med skrivefeil, orddelingsfeil. En god kilde bør være skriftlig korrekt. De fleste seriøse aktører tar seg bryet med å få det skikkelig gjennomlest og fikset på”. Man kan stille spørsmål om norsklærerne får et særskilt ansvar med opplæring av dette aspektet av

digital kildekritikk, som Livingstone (2009) under ”analysis” karakteriserer som språk (å forstå sjangrer og kommunikasjonsformer).

Evalueringsevne (evaluation, (Livingstone, 2009)) er viktig for lærerne ved Torstrøm skole. Begge informantene trekker frem det å sortere og evaluere informasjon, samt å identifisere aktørene og bedømme relevans som essensielt for kildekritikk. Daniel fremhever vitneskildringer som de mest troverdige og pålitelige kildene. Omdannet for internett, kan Bårnes og Løkse (2011) sine kriterier *forfatter* (bakgrunn) og *objektivitet* (hvorvidt en konklusjon begrunnes) belyses som viktige for en troverdig kilde. Å identifisere aktørene kan derimot vise seg å være noe mer utfordrende på internett hvor man ikke ”ser” vitner på samme måte som i den fysiske virkelighet. I tillegg til objektivitet synes Cathrine det er viktig at innholdet hos en pålitelig kilde er egnet til elevens oppgave eller formål. Representasjon (hvem som produserer, hva som er inkludert og ekskludert) er derfor en sentral del av å forstå internettkilden. Også på Vernes skole er lærerne opptatt av å identifisere aktørene bak informasjonen (evaluation, (Livingstone, 2009)). Det å forstå sitt ståsted som mål for et budskap fra en aktør (publikum-aspektet av ”analysis”, (Livingstone, 2009)) er viktig for Elisabeth og Fredrik for å kunne stille spørsmål ved informasjonen.

At innholdet er *objektivt* (Bårnes & Løkse, 2011) fremtoner Bjørn på Solvær skole som viktig. Han mener at forfatteren til en troverdig kilde bør belyse flere sider av en sak, i minste fall nevne dem i teksten. Kollega Anders karakteriserer en troverdig og pålitelig kilde som en nettside med faglig kompetente avsendere. Det innebærer hva Livingstone (2009) under ”analysis” omtaler som autoritet og reliabilitet (representasjon), samt avsender og hvorvidt denne er offentlig/institusjonell (produksjon). Som ledd i ”evaluation” (Livingstone, 2009) kan det å identifisere en (faglig) aktør kobles til Anders og Bjørn sine utsagn. Igjen kan det trekkes inn *forfatter* sin faglige bakgrunn, og fagområdet som del av *innholdet* på kilden (Bertnes & Tuseth, 2012). *Vitenskapelighet* og *omdømme* (Bårnes & Løkse, 2011) blir også nevnt. Et interessant sitat er koblingen Anders gjør mellom troverdige kilder og lærerens erfaring:

Hvis jeg ser på kilden, altså kildehenvisningen, så vil jeg kjenne igjen nettstedet, for eksempel Folkehelseinstituttet. (...) Det går jo på lærerens kompetanse i bruk av internett selv; å vite hva som er riktig og hva som er feil der ute. (Anders)

Utsagnet kan forstås som at læreren har ”valgt” hva som er gode kilder ettersom man gjenkjenner nettsted/URL. Hvordan læreren vet hva som er ”riktig” og ”feil” kommer ikke tydelig frem, med unntak av erfaring. Ferdighetskravet på nivå 4 av *Produsere og bearbeide* er at man ”(...) Refererer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner”. Man kan trekke paralleller til at læreren definerer ferdighetskravene etter noe de allerede behersker (Eide & Weltzien, 2013), og driver sin virksomhet som tidligere (Lindhagen, 2011; Stava 2013).

4.2.3 Elevens utvikling av digital kildekritikk

Det er ingen unison eller tydelig svar på hvordan digital kildekritikk utvikles. Dette delkapitlet påpeker derimot noen fellestrekk og lærernes tanker om hvordan opplæringen ideelt sett bør foregå. Lærerens faglige kompetanse har betydning for elevene ettersom lærerens mening om og tillit til IKT for bruk i undervisning og læring påvirker hyppigheten av elevenes IKT-bruk for læring (European Commission, 2013).

Anders på Solvær skole opplever utviklingen som en modenhetssak hvor tilbakemeldinger spiller en viktig rolle for elevenes læringsprosess; ”Det har nesten litt med modenhet å gjøre tror jeg. De må oppleve og få tilbakemelding på at det de har presentert kanskje ikke stemmer helt med det som er riktig”. Av utsagnet kan det tolkes som at elevene gjennomgår en kategorial dannelse (Klafki, 1979) ved at elevene får tilbakemelding på noe de har utført (måten eleven har forholdt seg til innholdet). Krumsvik og Ludvigsen (2013) fremhever at hyppige tilbake- og fremovermeldinger er en forutsetning for å lykkes med faglig IKT bruk. Slik utsagnet fremstår kan det også virke som utviklingen følger et *nedenfra-oppad* perspektiv (Erstad, 2010b) ettersom elevene tilsynelatende studerer på egne premisser. Det eleven ”har presentert” kan tolkes som at elevene har funnet innhold på egen hånd.

Bjørn jobber kontinuerlig med å fremme kildekritisk refleksjon hos elevene, men ønsker ikke å bryte ned overordnede mål for mye ettersom flere mål bør sees i sammenheng. For å utvikle elevenes digitale kildekritikk bruker Bjørn tekster som er produsert på internett som eksempelsaker i undervisningen og skaper en diskusjon i klassen om hvorvidt informasjonen er god og hvorfor. Krumsvik og Ludvigsen (2013) påpeker dette eksemplet som en metode for elevene å opparbeide seg *digitale læringsstrategier*. Eksemplet peker i retning av en dannelsesteoretisk objektivisme

ettersom ”moralske verdier får tilgang til en menneskelig sjel” (Klafki, 1979, s. 172-173). Videre utfordres elevene til å produsere tekster som skal støttes opp med faglig pålitelige kilder.

På Torstrøm skole er det tilsynelatende vekt på elevens materiale dannelse hvor innholdet (undervisning om kildekritikk) som skal formidles kommer først i rekken. Cathrine sier at elevene undervises i det å være en kritisk leser og å bruke kilder på åttende trinn. Et *ovenfra-nedad perspektiv* kan anvendes til å forklare situasjonen ettersom elevene lærer å identifisere en påvirkningskraft (Erstad, 2010b) og fokuset rettes mot innholdet i opplæringen. Eleven vil da tilegne seg kulturens tenkemåte, som fører oss i retning av den ”klassiske” dannelseteorien (Klafki, 1979). Cathrine påpeker at elevene allerede har lært mye når de kommer til ungdomsskolen. Metodisk dannelse (Klafki, 1979) kan forklare at elevene starter med å beherske arbeidsteknikk på lavere trinn, ettersom elevene ”i åttende klasse kan veldig mye fra barnetrinnet”.

Daniel fremhever at elevene ofte står fritt til å velge hvordan de skal innhente informasjon i de fleste situasjoner, som peker i retning av et *nedenfra-oppad perspektiv* (Erstad, 2010b) hvor elevene studerer verden på egne premisser. Det kan videre tyde på at elevene gjennomgår en metodisk dannelse (Klafki, 1979) ettersom fokuset er på elevene og den prosessen der dannelse skapes. Daniel anbefaler elevene å sammenligne kilder, men opplever at mange tar det første og beste som internett har å by på. Datamaterialet danner et bilde av at fokuset på *digitale læringsstrategier* (Krumsvik & Ludvigsen, 2013) etter åttende trinn er minimale (se kapittel 4.3.3). Elevene ser ut til å bli overlatt til seg selv. Dette kan belyse noe av bakgrunnen for at det i Stortingsmelding 20 (2012-2013) satses på gode strategier og digital dømmekraft i de kommende årene.

På Vernes skole blir elevene kurset om kildekritikk på hvert ungdomstrinn. I regi av kursene finner vi skolens bibliotekar som i samarbeid med faglærerne utarbeider tverrfaglige prosjekter for elevene på alle ungdomstrinnene. Elevene får repetert emnene, samtidig som de faglige og formelle kravene til prosjektene øker med alderen. Elisabeth mener undervisningen bør foregå trinnvis, fra etikk (å kreditere andres verk) til kritikk (av informasjon og kilder). Eleven blir kurset og tar opp innhold identisk med objektivt innhold, samtidig som det er fokus på prosessene hvor man starter med å beherske arbeidsteknikk som å lære elevene om kreditering og etikk. Dette kan tolkes

som kategorial dannelse (Klafki, 1979) ettersom det foregår en tosidig prosess der både innhold (lærestoff) og eleven (hvordan subjektet forholder seg til innholdet) inkluderes. Elisabeth poengterer likevel at hva man anser som gode kilder også er dynamisk:

Når jeg studerte var Wikipedia en veldig god kilde. Og så begynte vi å si at ”kanskje burde du ha noe som støtter opp om det du har lest på wikipedia”. Så det er litt i endring også hva man ser på som gode kilder, og som ikke-gode kilder. (Elisabeth)

Utsagnet kan tolkes til Erstad (2010a) sitt utsagn om at kjernebegrepene (som f. eks *evaluere*) kan endres over tid. Holdninger til gode kilder er dynamiske, som stiller kontinuerlige krav til elevene i det digitale informasjonssamfunnet. Da er det urovekkende at det fremstår tilfeldig og læreravhengig om hvorvidt kilder adresseres av faglæreren (Høgenes, 2013). Krumsvik og Ludvigsen (2013) trekker frem god progresjon og en klar struktur som suksesskriterier, som elevene på Vernes skole tilsynelatende imøtekommer fra sine lærere. Man kan snakke om et *ovenfra-nedad* perspektiv (Erstad, 2010b) hvor lærerne setter premissene i første omgang, før perspektivet går over i et *demokratisk/frigjørende* (Erstad, 2010b) utgangspunkt hvor utviklingen av kildekritiske ferdigheter tar utgangspunkt i erfaringer og mestringer elevene gjør via de tverrfaglige prosjektoppgavene. Fredrik påpeker at det i de ulike fagene også foregår noe undervisning om emnet, med særlig vekt på norskfaget. Flere av informantene påpeker norskfaget som særlig relevant for kildekritikk, som reiser spørsmål om hvorvidt kildekritikk primært anses som et ansvar for norskfaget. Dette kommer jeg tilbake til senere i drøftingen.

Et fellestrekk for alle informantene er hvordan de synes at elevene har lite kunnskap om kildekritikk, særlig de som kommer rett fra mellomtrinnet. Dette støtter tidligere funn (Stava, 2013). Derimot påpeker flere informanter at elevene er flinkere nå enn for bare noen år tilbake. Det som videre kan sies med god sikkerhet fra datamaterialet er at de fleste ungdommene ikke lærer seg kildekritiske ferdigheter på egenhånd (jf. ICILS-undersøkelsen), uten at lærer har undervist eller veiledet dem. Videre støtter datamaterialet påstanden om at lærere vektlegger og tilrettelegger for utvikling av kildekritikk noe ulikt (Stava, 2013). Det ser derimot ut til at lærerens undervisningsfag er mer avgjørende enn klassetrinn og ståsted i det pedagogiske miljøet.

4.3 Analyse og drøfting av forskningsspørsmål 2

Hvordan forholder ungdomsskolelærere seg til kravene som stilles i «Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter»?

Forskingsspørsmål 2 retter søkelyset mot ferdighetskravene i Rammeverket (Udir, 2012). Følgende analyse og drøfting tar utgangspunkt i informantenes respons på situasjonene som er konstruert etter beskrivelser som er passende for de ulike ferdighetsnivåene i Rammeverket (Tabell 11, 12, 14 og 15).

4.3.1 Hva opplever lærerne som å ”Tilegne og behandle”?

I de kommende delkapitlene utforskes læreres forhold til nivå 3, 4 og 5 av ferdighetsområdet *Tilegne og behandle* fra Rammeverket (Udir, 2012). Ettersom det stilles forskjellige ferdighetskrav på de ulike nivåene av ferdighetsområdet blir hvert nivå behandlet isolert i den kommende analysen og drøftingen.

Nivå 3: Å ”velge og vurdere informasjon” fra digitale kilder

Situasjon 1 (Tabell 11) i intervjuguiden omhandler en elev som har valgt og vurdert informasjon om en historisk person fra en internettkilde, hvor forfatteren er en rasistisk organisasjon med formål om å fremme et fordomsfullt syn. Informanten ble deretter utfordret på hva han/hun ville foretatt seg. Et fellestrekk for alle informantene er at utsagnene kan klassifiseres etter Erstad (2010b) som et *ovenfra-nedad* perspektiv hvor lærerne setter premissene for hvordan elevene skal utvikle kritisk innsikt. I perspektivet kan elevene anses som sårbare og må lære seg å identifisere påvirkningskraft. Det bør påpekes at formuleringen av situasjonen legger noe opp til perspektivet, men legger likevel ikke bastante premisser for lærerens neste steg.

Tenkt situasjon (fra intervjuguiden)	Rammeverket (Udir, 2012)
1. En av dine elever kommer smilende mot deg og forteller at han har lært mye nytt i timen. Han viser deg nettstedet www.martinlutherking.org , med tittelen ”Martin Luther King Jr. – A True Historical Examination”. Nederst på nettstedet ser du at det står ”hosted by Stormfront”. Du aner ugler i mosen, og finner senere ut at Stormfront er en ”hvit nasjonalistisk” organisasjon med slagordene ”white power” øverst på nettstedet.	<u>Tilegne og behandle, nivå 3</u> Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjons- behandling og læring. (egen uthevelse)

Tabell 11: Første situasjon informantene tok stilling til

Flertallet av informantene oppgir at de ville tatt situasjonen direkte opp med eleven i form av hyppige tilbake- og fremovermeldinger som Krumsvik og Ludvigsen (2013) karakteriserer som en forutsetning for vellykket faglig IKT-bruk. Lærerne ved både Vernes og Torstrøm skole ville også tatt opp situasjonen ovenfor hele klassen for å eksemplifisere hvordan kildekritikk kan foregå i praksis. Ingen av informantene vil lage et eget undervisningsopplegg rundt hendelsen. Daniel sier han først og fremst ville sjekket ut kilden personlig for å se hva eleven har funnet. Sammen med Bjørn er Daniel den eneste informanten som fremhever språk som en identifikasjonsmarkør for en kilde i denne situasjonen: ”Ofte ser jeg ganske lett hvor seriøst og troverdig det er. En ser det gjerne på språket. Dårlig språk. I denne situasjonen her hadde språket kanskje blitt litt aggressivt” (Daniel). Sitatet henviser til det å forstå kommunikasjonsformer (analysis, (Livingstone, 2009)). Informantene på Vernes skole gjenkjenner nettstedet som en case-oppgave brukt av deres bibliotekar i undervisning om kildekritikk. På Solvær skole vil ikke Bjørn svare konkret ettersom han ville vurdert situasjonen etter hvordan elevene responderer, men at han eventuelt kunne hjulpet dem med å markere nøkkelord for at eleven skal se og forstå hva som ikke er optimal informasjon. Bjørn vektlegger en formal dannelse (Klafki, 1979) ettersom han ikke ønsker å være for ”på” elevene i lærings situasjonen:

Jeg er ikke så veldig glad i å tenke på elevene som kopper du skal fylle opp, men at de heller får utfordringen i forhold til å prøve å se (...). Hvis du er litt for mye der at du viser dem hva som er bra og galt, og ikke lar dem ta del i prosessen, så går det ofte rett over hodet på dem. (Bjørn)

Utsagnet eksemplifiserer det Krumsvik og Ludvigsen (2013) definerer som *digital dannelse* ettersom Bjørn utfordrer elevene til å reflektere rundt sine etiske valg på internett. Utsagnet kan også plasseres under lærerens *digitale læringsstrategier* hvor læreren opererer som veileder og motivator. Viktigheten av at læreren er aktiv i informasjonssøkeprosessen belyses av Austvik og Rye (2011) ettersom elevene utfordres til å velge andre kilder enn de som oppleves trygge.

Man forventer kanskje ikke det [å avdekke at nettsiden er ”hosted by stormfront”] i første omgang av en elev. Kommer litt an på dette med modenhetsnivået, for det spørs hvilket trinn det er snakk om. En moden elev i tiende ville helt sikkert gjennomskuet informasjonen (...). (Anders)

Utsagnet unnskylder eleven i situasjonen, samtidig som det reflekterer lærerens forventning ovenfor eleven. Anders utsagn kan plasseres under formal dannelse ettersom han henviser et prosessorientert syn i forbindelse med elevens alder (skoletrinn) og modenhet. Dette fremhever Anders ytterligere: ”På videregående så burde dette vært strykkarakter, mens på ungdomsskolen er det jo en del av læringen kanskje; At du skal oppdage, og veiledes”. Samtidig ville Anders fortalt eleven direkte at *innholdet* er partisk, som plasserer ham innenfor material dannelsesorientering. Dette illustrerer en kategorial dannelse hvor det ikke finnes noe læreprosess uten at noe skal gjøres, og at man ikke kan tilegne seg kunnskap uten en måte å opparbeide det på (Klafki, 1979). Fredrik sier han ville satt seg ned med eleven å ha en samtale om kildekritikk. Daniel oppgir at han ville fortalt hele klassen om tema. Ettersom de tre sistnevnte utsagnene innebærer en vektlegging av innholdet (fokus på avsender, formål) kan man kategorisere elevkonfrontasjonen med den ”klassiske” dannelses teorien (Klafki, 1979) hvor en ung person tilegner seg skolekulturens tenkemåter og verdier. Elisabeth og Cathrine ville på sin side fokusert på elevens iboende evner hvor eleven skal tilegne seg krefter som kan anvendes på andre situasjoner og innhold. Elisabeth ville stilt reflekterende spørsmål rundt innholdet for å fremme elevenes evne til refleksjon, vurdering og kildekritikk (jf. digitale læringsstrategier, (Krumsvik, 2007)):

Jeg ville brukt den siden som et eksempel og tatt den opp for hele klassen, sett på hva som står øverst på nettsiden, og hva det står når vi leser nedover. ”Hva vet vi om Martin Luther King? Vet vi noe? Skal vi søke litt videre og se om det som står her stemmer?”. Vi kan bare ta enkle ting som Wikipedia. ”OK, her er det gjerne et lite gap. Skal vi gå videre?”. Se gjerne SNL siden det er en side som kan være god til å vise ”hvor ser vi, hvor går vi videre”. (Elisabeth)

Fra utsagnet kan man si at Elisabeth anbefaler sine elever å sammenligne informasjon med Store Norske Leksikon eller Wikipedia. Anders, Cathrine og Daniel ville også tipset elevene om å bruke og sammenligne minst to kilder. På denne måten er det enklere å identifisere aktørene og stille spørsmål til innholdet (evaluation, (Livingstone, 2009)). Anders, Daniel og Elisabeth berører også publikums-aspektet av ”analysis” (Livingstone, 2009), som innebærer å forstå sitt ståsted som mål for et budskap fra aktører. Å forstå internett er ifølge Livingstone (2009) en vesentlig del av å ”bruke” internett. Anders påpeker likevel at størrelsen på oppgaven spiller inn i hans vurdering hvor tallfeil (som ukorrekte årstall) ikke vektlegges i en ”mindre” innlevering.

Informantene opplever at elevene som kommer på ungdomsskolen bærer holdningen av at ”alt på internett er sant”, som gjør at de tar alt for god fisk. Dette illustrerer viktigheten av ferdighetsbeskrivelsen. Informantene påpeker at elevens modenhetsnivå og mangel på erfaringer kan forklare hvorfor mange velger ”den første og beste” informasjonen de finner. Et annet stikkord er latskap. Flere informanter opplever at elevene bruker direkte avskrift (klipp-og-lim), eller ikke leser oppgaveteksten nøye og dermed ikke oppfyller nedskrevne krav og forventninger. Fredrik tror noe av utfordringen også kan ligge i at:

Mye av den teksten som er ute på nettet er skrevet av voksne gjerne til voksne. Det er masse begreper og vanskelige setninger; mange vanskelige ord som gjør at eleven ikke nødvendigvis får tak i det som står der. (...) Ofte blir det mye overflatelesning hvor de gjengir noe uten å egentlig forstå hva som står der.
(Fredrik)

Denne påstanden styrkes da de øvrige informantene også retter fokus mot at informasjonsmengden kan virke for stor for elevene. Lærerne erfarer at de fleste elevene sliter med å avgrense, sortere og velge ut relevant informasjon for sitt formål. Dette fremheves som en større utfordring på åttende trinn enn tiende trinn. Hvilke grep gjør lærerne for å håndtere utfordringene?

Til dette nivået av *Tilegne og behandle* anvendes både materiale og formale dannelsessyn blant lærerne. Alle informantene berører Erstad (2010a) sin dimensjon av digital kompetanse som heter *digitale læringsstrategier*. Lærerne beskriver enten hvordan de ville bistå eleven i å skille troverdig fra useriøs informasjon og videre sammenligne informasjon, eller fremheve at lærerens digitale kompetanse er helt avgjørende for å fremstå som en god motivator og veileder. Dette støtter Stavas funn (2013) av at lærere vektlegger og tilrettelegger for utvikling av kildekritikk noe ulikt. Austvik og Rye (2011) påpeker at mange elever mangler faglig og analytisk kompetanse til å vurdere kilder, dette aktualiserer at lærerne må bistå elevene. Opplæringen rundt ferdighetsområdet er også viktig ettersom bare syv av ti barn mellom 9 – 16 år gjør en ekstra innsats for å kvalitetssikre info (Medietilsynet, 2014). Å tipse elevene om hvordan de bør gå frem når de velger og vurderer informasjon fra digitale kilder er gjennomgående blant informantene.

Nivå 4: Å ”filtrere, omforme og sammenstille informasjon”

I situasjon 2 møter vi en lærer som har omformet og sammenstilt informasjon fra ulike digitale kilder som elevene har benyttet seg av til en innlevering. Ved å stille kildene opp mot hverandre kan læreren lese at informasjon om samme emne varierer, nemlig at selve dataene har hele 12 % forskjell fra de ulike kildene (Tabell 12). Hva tenker informantene om denne tenkte situasjonen? Responsen bør sees i sammenheng til informantenes undervisningsfag. Det ble bevisst inkludert noen fagspesifikke kilder som samfunnskunnskap.no og globalis.no. Lærerne skal kunne kjenne seg igjen i elevenes situasjon; at man kan møte informasjon fra ukjente nettsteder.

Tenkt situasjon (fra intervjuguiden)	Rammeverket (Udir, 2012)
<p>2. I det tverrfaglige prosjektet ”Norge” har elevene presentert hovedtrekk ved det norske samfunnet. Du sammenstiller informasjon fra kilder som elevene har henvist til. Elevene har funnet følgende informasjon om prosentandel av den norske befolkningens trostilhørighet:</p> <p>Kilde og opplysning</p> <p>Store Norske Leksikon: Om lag 77 % av landet er medlem i Den norske kirke</p> <p>Wikipedia (norsk utgave): 74,9 % av landet tilhører den Luthersk-evangeliske norske kirke</p> <p>Wikipedia (engelsk utgave): 76,1 % av landet tilhører den Luthersk-evangeliske norske kirke</p> <p>Artikkel fra Daria.no: 80 % av landet er medlem i Den norske statskirke</p> <p>Artikkel fra Daria.no: 87 % av landet er medlem i Den norske statskirke</p> <p>Samfunnskunnskap.no: Rundt 80 % av landet er medlem i Den norske kirke</p> <p>Statistisk Sentralbyrå/ssb.no: 75,2 % av landet er medlem i Den norske kirke</p> <p>Globalis.no: 85,7 % av landet er luthersk-evangelisk kristne</p>	<p><u>Tilegne og behandle, nivå 4</u></p> <p>Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag. (egen uthevelse)</p>

Tabell 12: Andre situasjon informantene tok stilling til

Informantene brukte god tid på å lese informasjonen, og hvilket nettsted den var hentet fra. Tabell 13 tar for seg hvilke av kildene som fremstod som troverdige, som aktualiseres av at lærerens oppfatning av kilder har betydning for elevenes valg og utnytting av dem (Furberg & Rasmussen, 2012).

<i>Kilde</i>	Anders	Bjørn	Cathrine	Daniel	Elisabeth	Fredrik
SNL	J	J	J	J	J	J
Wikipedia	J*	J*	J*	N	J*	J*
Daria.no	I	N	N	N	N	N
Samfunns- kunnskap.no	I	I	I	J	I	I
SSB	J	J	J	J	J	J
Globalis.no	I	I	J	J	I	I

Tabell 13: Hvilke kilder fra situasjon 2 informantene anser som pålitelige¹⁸

Et fellestrekk for alle informantene er at Store Norske Leksikon (SNL), og Statistisk Sentralbyrå (SSB) nærmest defineres som fasit. Særlig sistnevnte oppleves som trygg blant informantene. Et annet fellestrekk er at informantene som kjenner til *daria.no* raskt utelukker det som en troverdig kilde ettersom det er elever som publiserer informasjon der. Kriteriet *oppdatert kunnskap* (Bårnes & Løkse, 2011) poengteres også av samtlige informanter. Lærerne ved Vernes skole uttrykker at de ville undersøkt de kildene som i utgangspunktet var ukjent for dem. Slik fremstår Vernes-lærerne som mer engasjerte i vurderingsprosessen enn de øvrige informantene som ikke var kjent med alle kildene.

Informantene vektlegger mye av det samme på spørsmålet rundt hva de ville gjort elevene oppmerksomme på med hensyn til kildeopplysningene fra situasjonen. De fleste informantene responderer i form av et *ovenfra-nedad* perspektiv (Erstad, 2010b) hvor den sårbare eleven følger lærerens premisser for å utvikle kritisk innsikt. Anders eksemplifiserer denne tolkningen ved å begrunne at lærerens erfaring og kunnskap avgjør hvilke sider læreren tipser som god eller dårlig. Bjørn poengterer at hensikten med kildebruken også vil spille inn, som kan relateres til Blikstad-Balas og Hvistendahl (2013) sin konklusjon om at type skoleoppgave er avgjørende for elevenes fremgangsmåte. På Torstrøm skole setter Daniel likhetstegn mellom SSB og fakta, som eksemplifiserer samme situasjon som på Solvær. En mulig årsak til dette kan være i elevenes favør, i følge Daniel: ”Noen elever burde gjerne ha bare en pålitelig kilde til å ta frem, istedenfor mange. Hvis de skal ha god kildekritikk tror jeg det blir for omfattende for dem, rett og slett”. Å skåne elevene fra informasjonsinnhentingen er kanskje ikke i tråd med at ”elevane (...) skal lære å tenkje kritisk” (Opplæringslova, 1998). Da bør læreren heller være aktiv og tydelig i informasjonssøkeprosessen

¹⁸ Tabell 13: J= ja, N= nei, I= ikke kjennskap til, *= skeptisk, men godkjennes som kilde

(Austvik & Rye, 2011). Noen av lærerne opplever at mange elever kommer over fagbegreper og avanserte ord, for eksempel uttrykt av Daniel ”som elevene helt umulig kan forstå selv”. Plagiatkontroll fremheves som et godt virkemiddel ved de undersøkte skolene, og gjør at færre elever ved blant annet Torstrøm skole velger ”klipp-og-lim” fra internett.

På Vernes skole ville Fredrik presentert de ulike kildene for elevene og fortalt hva som kjennetegner formål og avsender. Kollega Elisabeth uttrykker at hun i denne situasjonen ville anbefalt konkrete kilder (SSB og SNL) til elevene. Man kan dermed påstå at begge lærerne ville lære elevene om å identifisere avsender og påvirkningskraft.

Informantene vektlegger danning noe ulikt. Anders og Fredrik vektlegger innholdet (som kjennetegn på avsender og formål), og kan kategoriseres under material dannelse (Klafki, 1979). Bjørn, Cathrine, Daniel og Elisabeth kan plasseres under formale dannelses teorier (Klafki, 1979) ettersom de vektlegger eleven i en prosess. Dette kommer frem gjennom funksjonell dannelse hvor læreren kommer med konkrete tips og anbefalinger til elevene, som dermed oppfordres til å anvende kompetansen på fremtidige situasjoner. Cathrine og Anders sier at de vil vise elevene hvilke kilder de skal bruke. Dette kan sies å kjennetegne en *didaktisk IKT-bruk* (Krumsvik & Ludvigsen, 2013) hvor lærer som rollemodell viser elevene hvor digitale verktøy har sin styrke og verdi. På denne måten kan elevene opparbeide seg ferdigheter i å søke og lokalisere informasjon (jf. digitale læringsstrategier, (Krumsvik, 2007)). Anders sier han også ville fortalt elevene sine hvordan informasjon på wikipedia blir generert. Dette kan bidra til at tilliten til nettstedet synker (jf. Furberg & Rasmussen, 2012; Monitor, 2011). Bjørn ønsker at elevene skal oppfylle tekniske krav som å føre kildene ryddig i form av en multimodal tekst. Dette vektlegger *basal digitale ferdigheter* (Krumsvik, 2007) hvor elevene gis grunnleggende ferdigheter de kommer til å trenge i senere skoleløp.

Elisabeth uttrykker at synet på gode kilder er dynamisk: ”det [wikipedia] ble ansett for å være en veldig troverdig og trygg kilde når jeg gikk på høgskolen. Blir ansett som å være litt mindre pålitelig per i dag”. Lærerne er skeptiske til Wikipedia, men flertallet godkjenner det som kilde for elevene (Tabell 13). Det viser at lærerne forholder seg til nettstedet ettersom elevene aktivt bruker det (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). I lys av utsagnet kan det kildekritiske kriteriet *oppdatert kunnskap* (Bårnes & Løkse, 2011) tolkes som å være brukbar også på digitale kilder fremfor bare informasjon, her i følge

Bjørn: ”Det handler om tidsspørsmål når dette tallet ble publisert. Går du inn på en eller andre siden, vil du antagelig finne forskjellige tidspunkt for når dette ble gjennomført”.

Det som aktualiserer *oppdatert kunnskap* (Bårnes & Løkse, 2011) ytterligere er en tendens som kan se ut til å gå igjen blant lærerne. Informantene har tilsynelatende noen forhåndsbestemte kilder de opplever som sikre og troverdige, som de videre ønsker at elevene skal henviser til. Dette tydeliggjør Anders: ”Det har med min erfaring og kunnskap om nettstedene og instituttene vi snakker om her. Så det har med lærers erfaring og kunnskap å gjøre”. Utsagnet kan antyde hvorvidt lærerne risikerer å overse potensielle læringsressurser ved å filtrere, eller ”binde seg” til de samme nettsidene de opplever som trygge og dermed bedriver sin virksomhet som før (Lindhagen, 2011).

Nivå 5: Å ”innhente og organisere løpende oppdatert digital informasjon”

I situasjon 3 (Tabell 14) møter vi en lærer som underviser om et tema hvor det har skjedd en vesentlig endring som stiller informasjonen fra læreboka i et gammelt, utdatert lys. Spørsmålet går på hvordan læreren vil innhente og organisere digital informasjon som oppdateres løpende og kontinuerlig. Hvorvidt ”løpende oppdatert” skal tolkes som en minutt-for-minutt situasjon hvor hvert eneste øyeblikk er essensielt (f. eks en gisselaksjon som følges ”live” i mediene), eller tolkes som nylig vedtatte lover som kommer i årlige utgivelser, er her noe utydelig og må anses i forhold til situasjon og type informasjon. Oppgaveteksten ble derfor formulert som at en vesentlig endring hadde skjedd etter læreboka ble trykket, og hvordan lærerne vil hjelpe elevene å innhente den oppdaterte informasjonen. Videre utfordret jeg informantene med å inkludere en fiktiv kollega med en negativ holdning ovenfor ferdighetskravet.

Tenkt situasjon (fra intervjuguiden)	Rammeverket (Udir, 2012)
<p>3. Elevenes lærebok er fra 2010, og du vet at det har skjedd en viktig utvikling innenfor fagområdet siden boka ble trykket. På pauserommet ligger dagens avis hvor ditt aktuelle emne er på forsiden med overskriften ”Hendelsen som kan endre alt!”. Du ønsker å inkludere nyheten i elevenes læringsprosess for å vise at emnet i læreboka i høy grad er dagsaktuelt.</p> <p><i>(pause)</i></p> <p>En kollega ser avisforsiden, men ønsker ikke å inkludere nyheten i arbeidet med faget. Kollegaen argumenterer med at ”emnet beskrives i læreboka, så da er det vel ikke nødvendig å ta med noe utenfor pensum”.</p>	<p><u>Tilegne og behandle, nivå 5</u></p> <p>Innhenter og organiserer løpende oppdatert informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag. (egen uthevelse)</p>

Tabell 14: Tredje situasjon informantene tok stilling til

Flere av informantene kjenner seg igjen i situasjonen hvor læreboka begynner å bli utdatert på et eller flere områder. På Solvær skole fremtoner Bjørn samtale og diskusjon i klassen som metode for å innhente oppdatert kunnskap, som kan tolkes som at elevene skal utvikle digital dømmekraft i fellesskap (jf. formal danning, (Klafki, 1979)). Bjørn poengterer likevel at spørsmålet er vanskelig å svare generelt ettersom læreren må ta hensyn til elevenes respons og eventuelle bakgrunn:

[Om Israel-Palestina-konflikten] La oss si at en elev i klassen er jødisk, at du gjerne tar i saken på en annen måte hvis han er der, enn ikke. Kanskje noen har en tilknytting, har vært der, opplevd selv. (...) Det er rett og slett ekstremt temaavhengig. (Bjørn)

Med andre ord kan man si at den erfarte læreplan (Goodlad, 1979) avhenger av flere faktorer som f. eks kildens alder, elevbakgrunn og faglig sammenheng. Kollega Anders gir elevene informasjonen ved å påpeke endringene i sin undervisning om emnet. Vektlegging av innholdet kjennetegner material danning (Klafki, 1979) som skjer ved å gi elevene informasjon. Samtidig gir Anders eksempel på det som klassifiserer en formal danning: ”Når elevene i åttende klasse skriver en oppgave om Pluto, så vil kanskje noen finne nettsteder som sier at Pluto er en planet. Som ikke er oppdatert. (...) altså i boka står det jo at Pluto er en planet”.

Dette er eksempel på en oppgave hvor eleven skal finne informasjon selv, som setter situasjonen i en metodisk danning med vekt på prosessen der danning og kunnskap skapes (Klafki, 1979). Fredriks utsagn kan også tolkes som en blanding av formal og material danning. Han forteller at han trolig ville lagt frem artikkelen (hvor innhold skal anvendes), for deretter å skape en diskusjon i klassen (prosess hvor danning skapes). Fredrik påpeker derimot at det ”spør hvor langt og hvor lenge du skal holde på med dette”.

Cathrine, Daniel og Elisabeth sin tilrettelegging for informasjonsinnhenting kan plasseres innenfor funksjonell danning (Klafki, 1979). Cathrine bruker nyheter og nyhetsklipp (video) for å skape motivasjon slik at elevene skal se nytteverdien av det de lærer, som det kan tenkes at elevene skal kunne anvendes på andre situasjoner og innhold. Kollega Daniel tenker at han kunne bedt elevene om å omarbeide nyhetene/fagstoffet selv, og slik gjøre dem bevisste på endringen. For at elevene skal klare dette må de anvende krefter (tenke og vurdere kritisk) på den nye situasjonen eller

innholdet. Elisabeth ville kopiert opp nyheten og satt innholdet opp mot innholdet i læreboka. På samme måte som elevene til Daniel, må elevene til Elisabeth anvende iboende krefter på en ny situasjon. Elisabeth forteller at hun inkluderer slike nyheter ofte i tentamensoppgaver. Hun ville videre gjort elevene oppmerksom på det som med begrep fra Bårnes og Løkse (2011) kan karakteriseres som *objektivitet* (se saken fra flere vinkler), *avsender* (bakgrunn) og *vitenskapelighet* (seriøsitet). Elisabeth forklarer at dette igjen vil være avhengig av fag og emne. Gjennom norskfaget har hun særlig fokus på de nevnte elementene av kildekritikk som også går på å forstå kommunikasjonsformer (analysis (Livingstone, 2009)).

Det kan se ut til at elevene på Vernes skole får tilrettelagt for god opplæring i digital kildekritikk, som frembringer spørsmål om elevene i særlig grad utfordres til å finne informasjonen selvstendig. Lignende trekk kan påpekes også ved Solvær og Torstrøm, som reiser spørsmål om selve spørsmålsformuleringen i for stor grad legger opp til en *ovenfra-nedad* tolkning (Erstad, 2010b). Undertegnede mener at en lærer kan tilrettelegge for ny informasjon uten å måtte vise/gi det ut til eleven, men at det kan gå på bekostning av (dyrebar) undervisningstid.

Daniel og Elisabeth tilrettelegger for at elevene sammenligner ny informasjon opp mot gammel. Dette er et kjennetegn på *digitale læringsstrategier* (Krumsvik, 2007) som del av lærerens digitale kompetanse. På Torstrøm skole gir Daniel og Cathrine også eksempler på *didaktisk IKT-bruk* (Krumsvik og Ludvigsen, 2013) i form av at læreren fremstår som en fagperson som gir elevene nye innganger til faget for å øke forståelsen. Dette gjør de ved å vise nyhetsklipp eller filmsnutter, som videre kan hjelpe elevene å innhente *oppdatert kunnskap* (Bårnes & Løkse, 2011) som ble aktualisert i situasjon 2. Nivå 5 av *Tilegne og behandle* fra Rammeverket (Udir, 2012) etterlyser elever som kan ”innhente (...) løpende oppdatert digital informasjon” (s. 7). Ettersom nivået er den høyeste graden av ferdighetsområdet, kan det hevdes at en målsetning med norsk skole er å danne elever som holder seg oppdaterte og søker kunnskap utover læreboka. Det bekreftes av Anders: ”Vi er jo ute etter de elevene som faktisk har et litt videre syn, som kan trekke inn aktuelt stoff i sine foredrag og sine oppgaver, og som ser ut av skolen”.

Alle informantene er enige i at lærere bør trekke inn ny og relevant informasjon fremfor å holde seg til en (utdatert) lærebok. De har ikke mye til overs for kollegaer som ikke vil trekke inn oppdatert kunnskap: ”Jeg kunne ikke hatt en slik kollega. Du

kan ikke være en dinosaur når du er en lærer. (...) Da skytter du ikke faget ditt skikkelig, da kan du bare finne deg noe annet å gjøre” (Fredrik).

Holdningen ser ut til å bekrefte at lærerne tilfører noen kilder selv utover læreboka (Justvik, 2014). Daniel og Fredrik som begge underviser samfunnsfag, ønsker å skape levende undervisningsfag ved å trekke linjer mellom fortid og nåtid som aktualiserer viktigheten rundt å være dagsaktuell i egen undervisning. Elisabeth sier at ved skolen har lærerne for vane å holde seg oppdaterte ettersom mange av lærebøkene kan klassifiseres som gamle. Et fellestrekk for informantene ved Torstrøm og Vernes skole er at de ikke kan relatere den fiktive kollegaen til noen de jobber sammen med. Anders på sin side sitter med erfaringer i (betydelig) kontrast til de øvrige informantene:

En vil jo kjenne igjen noen her som faktisk kunne ha sagt det der (...). For i ungdomsskolen kan du bli satt til å undervise i fag som kanskje ikke er helt favorittfaget ditt. Da er det enklere å forholde seg til det som står i boka enn å oppdatere deg på noe du kanskje ikke er veldig interessert i. (Anders)

Bjørn på samme skole gir ingen tegn på kjennskap til kollegaene som Anders omtaler.

4.3.2 Hvordan tolker lærere å ”Produsere og bearbeide”?

Ferdighetsbeskrivelsen til nivå 4 av *Produsere og bearbeide* i Rammeverket (Udir, 2012) minner om nivå 3 av *Tilegne og behandle*. Hovedforskjellen innebærer at sistnevnte fokuserer på informasjonen fra kildene, mens nivå 4 av *Produsere og bearbeide* fokuserer på selve kilden i en skolerelatert (faglig) situasjon. Daria.no er en nettside hvor elever publiserer og deler oppgaver, prøver og egne tekster på tvers av alder og trinn. Mange elever kopierer hele besvarelser fra nettstedet. Det ble presisert for informantene at de fleste forfatterne på nettstedet er elever man ikke vet kunnskapsnivået på (Tabell 15). Derfor er mye av informasjonen ofte upålitelig og subjektivt. I situasjon 4 har en elev referert til informasjon fra nettstedet, og etterspør derfor hva læreren ville vektlagt i en samtale om elevens kildevurdering. Med andre ord legges det opp til et *ovenfra-nedad* perspektiv (Erstad, 2010b) der eleven er sårbar fordi han/hun har brukt feilaktig informasjon.

Tenkt situasjon (fra intervjuguiden)	Rammeverket (Udir, 2012)
<p>4. Du har gitt elevene i lekse å skrive om et fagrelatert tema. En av elevene har aktivt brukt og referert til informasjon fra en artikkel på www.daria.no. Du vet at mange elever legger ut stiler på nettstedet, og at kvaliteten derfor kan variere. Du ser fort at noe av informasjonen som eleven har brukt fra kilden er feilaktig og upålitelig.</p>	<p><u>Produsere og bearbeide, nivå 4</u> Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Refererer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner. (egen uthevelse)</p>

Tabell 15: Fjerde situasjon informantene tok stilling til

Elisabeth vil på samme måte som i første situasjon snakke med eleven om prosessen; hvordan informasjonen er funnet (jf. metodisk dannelse, (Klafki, 1979)). Lærernes tilbakemeldinger er viktig for å lykkes med faglig IKT-bruk (Krumsvik og Ludvigsen, 2013). Elisabeth ville videre henvist til informasjon i læreboka eller gjennomgått materiale fra powerpoint dersom eleven har hatt undervisning om det faglige emnet. Hun påpeker at kontekst spiller inn ettersom fagtekster fra *daria.no* ikke bør anvendes som kilde, mens en fortelling funnet på samme nettsted kan ha sine verdier. Fredrik ville fokusert på elevens informasjons- og kildebehandling i denne situasjonen. Informasjons- og kildebehandling kan tolkes som innhold (som skal formidles), som ligger i retning av material dannelse (Klafki, 1979). Fredrik skiller seg videre ut på ved å reflektere rundt sin egen virksomhet fremfor elevens mangler: ”Det høres ut som en elev til en lærer som ikke har hatt fokus nok på dette. Så jeg måtte gjerne sett meg i speilet. Hvordan jobber jeg med dette til elevene?”

Anders ønsker å informere eleven om å reflektere rundt formålet med nettsiden eleven har brukt. Ved å ta denne vinklingen kan bevisstgjøringen tolkes som en dannelseseoretisk objektivisme (Klafki, 1979) hvor det foregår en vitenskapeliggjøring av skolen. Kollega Bjørn ville diskutert og bevisstgjort elevene på troverdigheten rundt avsenderens *påstander* (Bertnes & Tuseth, 2012), og komme med eventuelle motforestillinger. Gjennom å informere eleven om hva som finnes på nettstedet kan læreren bidra til å utvikle elevens digitale dømmekraft (digital dannelse, (Krumsvik & Ludvigsen, 2013)). Cathrine henter om både materiale og formale dannelsesidealer: ”Jeg håper jeg har uttrykket så godt på forhånd at *daria* ikke er en god kilde. (...) Jeg føler at jeg har vært så klar i undervisningen min, sagt at de må søke andre kilder enn *daria*”.

Cathrine har uttrykket ”så godt på forhånd...” som kan tyde på en prosess eller tidligere fokus, men har samtidig vært ”klar i undervisning min, sagt at...” som henter til vektlegging av innhold. Kategorial dannelse (Klafki, 1979) blir gjerne det beste

begrepet å anvende ettersom vi finner fokus på både innhold og barnet i dannelsen. Cathrine sier også at hun ville blitt skuffet over eleven, som kan påpeke forventninger om at hun har vært tydelig i sin undervisning. Furberg og Rasmussen (2012) viser til hvordan lærerens oppfatning av kilder påvirker elevenes valg av dem. Mens Cathrine mener hennes elever stort sett er flinke til å ikke bruke *daria.no*, erfarer Daniel at mange elever bruker nettstedet for alt den er verdt: “De leser knapt det som står. Det er klipp og lim. Jeg har funnet mange eksempler; det er bare til å google det, så kommer du til *daria*. Det har skjedd mange ganger. Og de behandler ikke teksten. Rett avskrift, det er min erfaring”.

Like viktig fremheves elevenes forkunnskaper rundt et emne, for å kunne iverksette kildekritiske elementer på en fruktbar måte. Uten forkunnskaper kan noe av den kritiske prosessen fremstå meningsløs, ettersom man ikke vet direkte hva av innholdet man skal stille spørsmål ved. Progresjon er derfor et stikkord. Cathrine fremhever at kunnskap forsvinner og at læringsstoffet må repeteres for å holdes ved like. Å sammenligne informasjon fra minst to kilder oppgir informantene som helt sentralt innad i kildekritikk, hvor SNL og SSB fremheves som de mest troverdige kildene.

Hvorvidt dette betyr at elevene mangler evnen til å utøve kildekritikk (Austvik & Rye, 2011), eller påvirkes av oppgaveformen (Blikstad-Balas & Hvistendahl, 2013) forblir uklart. Utsagnene bekrefter et klart skille mellom ungdoms- og videregående skole i påstanden om at elever har god teknologisk kompetanse til å håndtere informasjonssøk (Austvik & Rye, 2011). Også Bjørn understreker at elevene hans i åttende klasse besitter ”skremmende dårlig” digitale ferdigheter. Løsningen mener Daniel er å motivere elevene til å ikke bruke denne kilden, fordi vi ikke kan si noe om forfatterens kunnskapsnivå. Dette kan tolkes som en form for *didaktisk IKT-bruk* (Krumsvik & Ludvigsen, 2013) ved at lærer påpeker at *daria.no* har ingen kunnskapsverdi. Daniel ønsker at elevene skal sammenligne informasjon fra flere kilder, men utover dette er de *digitale læringsstrategiene* (Krumsvik, 2007) tilsynelatende fraværende i situasjon 4.

Analytisk kompetanse av internett (analysis, (Livingstone, 2009)) innebærer å forstå internett etter fire aspekter. Fokus på kompetansen er fremtredende blant informantene, selv om vektleggingen av aspektene varierer. Anders og Bjørn fremhever aspektene ”språk” (å forstå å forstå koder, sjangre og kommunikasjonsformer) og ”publikum” (å

forstå sitt ståsted som mål for et budskap fra en aktør) som det han ville vektlagt i en samtale om elevens kildevurdering. Cathrine ville vektlagt aspektet ”representasjon” (autoritet, reliabilitet) til sine elever. Daniel sier han bare ville motivert og fortalt elevene hvilke sider de bør unngå. Dette kan knyttes til aspektet av ”evaluation” som går på å identifisere aktører. På Vernes skole fremhever begge lærerne det analytiske aspektet ”representasjon”. Elisabeth fremhever reliabilitet og å vite hvem som produserer kilden som det hun ville vektlagt. Fredrik tolker eleven i situasjonen som en elev som mangler de samme aspektene som Elisabeth påpekte. Fredrik fremhever avsender som særlig viktig, men tilføyer at han trolig ville vektlagt elevens kildekritikk mer i norskfaget hvor kilder er en større del av kriterier ved en oppgave.

På tross av en oppgang siden den forrige undersøkelsen (jf. Monitor 2011), kommer det frem i «Monitor Skole 2013» (Hatlevik et al., 2013) at mer enn hver femte elev på niende trinn ikke er opptatt av hvor informasjon kommer fra (avsender). Elevene er samtidig blitt noe flinkere til å sammenligne kilder. Austvik og Rye (2011) fremhever at læreren bør være aktiv og tydelig i informasjonssøkeprosessen. I en tenkt samtalesituasjon med eleven er lærerne enige i at å besitte en analytisk kompetanse er helt essensielt for elevens vurdering av internettkilder. Derimot er det noe ulikt hvilke aspekter ved kompetansen som anses som viktigst blant informantene. Da situasjonen ble presentert ovenfor informantene, uttrykket alle lærerne en tilsynelatende taktisk fremgangsmåte rundt å håndtere elevens kildebehandling under dette ferdighetsområdet.

4.3.3 Selvlært eller opplært? Undervisning om digital kildekritikk

Med ”undervisning” vektlegges det at læreren gjennomfører en planlagt presentasjon av kildekritiske elementer fremfor å nevne noen stikkord til elevene nærmest ”i farten”. ICILS- undersøkelsen (Ottestad et al., 2014) stadfester at norske elever ligger noe over det europeiske gjennomsnittet i opplæring av kildekritikk. Lærerne i ICILS-undersøkelsen mener at undervisning om kildekritikk bør prioriteres. Derimot er det ikke alle informantene som vektlegger dette. Anders forteller sine elever om hvordan de skal oppgi kilder og hvordan han ønsker at elevene skal bruke kildene ved å f. eks sette dem opp mot hverandre. Utover dette underviser ikke Anders i kildebruk og kildekritikk av digital informasjon. Heller ikke Daniel underviser mye om kildekritikk: ”Det er ikke noe gjennomgående at ”nå snakker vi kildekritikk” ”. Han påpeker at læreboka også er en påvirkende faktor for undervisning om emnet: ”Det er mer det kapitlet [om å være kritisk leser] der [lærebok på 8. trinn], så nevner vi det ikke så mye i fortsettelsen. (...)

Og det står gjerne lite om det også, det er ikke mange sidene det er” (Daniel). Det kan dermed se ut til at ved noen skoler er læreboka fortsatt dominerende (Justvik, 2014). Anders og Daniel uttrykker at det ikke er et gjennomgående fokus på eller undervisning om kildekritikk, som utelukker en material dannelsesprosess (jf. Klafki, 1979). Anders tror ikke lærerstudentene lærer mye om emnet heller. Videre sier han:

Og så er det litt tredd ned over oss [lærere] i læreplanen. At vi skal bruke digitale hjelpemidler (...). Så har vi ingen som har tenkt på det at dette skal vi gjøre riktig også. Da henger det litt på de lærerne som ivrer for det, og får det til. (Anders)

Anders påpeker at ”det vil være nivåforskjeller innenfor et trinn hos oss på akkurat dette” når han omtaler lærernes tilnærming til opplæringen. Dette er interessant i lys av SMIL- rapporten (Krumsvik et al., 2013). Anders er ikke overrasket over andelen lærere i rapporten som ikke mestrer å veilede elevene i kritisk vurdering av kilder på internett:

Ja, det er helt klart. Det er veldig kjent uten at jeg er oppe i det hver dag, så ser jeg at kollegaer ikke er så veldig bevandret i tematikken. De er kanskje fryktelig flinke norsklærere, altså grammatikk og slik, men å bruke digital hjelpemidler, og å bruke infoen som flyter på en riktig måte, der sliter de mye. (Anders)

Anders påpeker lite vektlegging av emnet i utdanningsløpet og følelsen av at PC oppleves som en påtvungen byrde som mulige forklaringsmodeller. Kollega Bjørn på sin side synes lærerkollegiet ”innenfor de områdene vi [lærerne] jobber nå” er i stand til å veilede elevene i kritisk vurdering av digitale kilder. Bjørn stadfester at undervisning om emnet er ekstremt fag- og læreravhengig, men vektlegger at det trolig foregår mest i skriftlige fag hvor det stilles krav til å vise kilder gjennom målskjema. Selv liker han å finne eksempelsaker fra internett som elevene skal diskutere. Sammenlignet med en tidligere arbeidsplass mener Bjørn at skolens begrensede ressurstilgang hemmer mulighetene for god og kreativ undervisning. Med mer enn fem elever per bærbare PC, som i tillegg må hentes og undersøkes hvorvidt de virker, forsvinner for mye tid når undervisningstimene er satt opp som enkelttimer. Man må også huske at tilgang til IKT alene bidrar ikke til økt digital kompetanse hos elevene (Blikstad-Balas, 2012).

Daniel opplever at mange unge kommer med forkunnskaper om kildehåndtering fra tidlig alder når data er blitt en større del av skolehverdagen. Bjørn viser til motsatt

erfaring. Ideelt sett mener han at de unge burde fått en undervisningstime og to hvor de ble systematisk satt inn i kritisk tenkning. Dette kan relateres til den ”klassiske” dannelsesteorien (Klafki, 1979) hvor eleven tilegner seg informasjonskompetanse som kan anvendes på fremtidige situasjoner. Daniel fremhever prosjektarbeid som en ideell arbeidsform for denne kunnskapen. Også Anders deler samme tankegang og mener elevene burde fått opplæring i starten av ungdomsskolen gjennom ulike data-kurs rundt grunnleggende ferdigheter (jf. basal digitale ferdigheter, (Krumsvik, 2007)). Opplegget som Anders beskriver ble prøvd ut på Solvær skole et år, men hvilte på skuldrene til ildsjelene. Også skolekulturen gjorde det utfordrende:

Her på huset er det et stabilt lærerkollegiet, man blir gjerne mange år her. Og da er det vanskelig å få til noe nytt når det er masse ”gamlinger” som egentlig styrer hvordan læringen skal foregå, hvordan ting skal skje. Og det, sammen med at mange ikke er trygge på seg selv, har vi slitt med her på huset. (Anders)

Opplæringen som Anders, Bjørn og Daniel skisserer minner om opplegget som utføres årlig på Vernes Skole. Der samarbeider de ulike faglærerne med skolebibliotekaren i tverrfaglige prosjekt på alle ungdomstrinnene, hvor krav til kilder, innhold og lengde gradvis øker med årene. Dette kan beskrives som en kategorial dannelsesprosess (Klafki, 1979) hvor både undervisning (innhold) og barnet i dannelsen (prosess) er fremtredende. Elisabeth fremhever fordeler med denne arbeidsformen:

Det er noe med det at den samfunnsfaglæreren står der å tyter hele året; at vi får inn noen andre, og gjør noe ekstra ut av det, kaller det et kurs. Altså, det er noe med arbeidsformen som gjør at vi synes det er hensiktsmessig å bruke skolebibliotekaren. (Elisabeth)

Elisabeth forteller at hun selv også underviser om kildekritikk. Hun liker å bruke historier hun mener elevene kan huske, om f. eks folk som har stjålet bilder og måtte betale erstatning i etterkant. Ved at læreren bruker slike eksempler kan elevens refleksjon rundt etiske valg på internett fremmes (jf. digital dannelse, (Krumsvik & Ludvigsen 2013)). Ettersom man tar utgangspunkt hverdagserfaringer kan denne undervisningsformen også karakteriseres som *demokratisk/frigjørende* (Erstad, 2010b). Progresjon kommer tydelig frem på Vernes skole når informantene snakker om den ideelle opplæringen av kildekritikk på internett:

Det må være en progresjon. En kan ikke kaste elevene ut i både dette med å vise til kilder og vise til at en ikke har stjålet tingene fra noen. Kildekritikk kommer gjerne ikke før i niende eller tiende (...). I åttende så blir å oppgi hvor du har funnet det fra; at man krediterer, at man ikke stjeler andre sine ord. (Elisabeth)

Progresjon fremheves av Krumsvik og Ludvigsen (2013) som et suksess for å lykkes med faglig IKT-bruk. Fredrik fremhever også progresjonsmomentet og bearbeiding som viktige elementer i å utvikle elevenes kritiske dannelse: ”Si at jeg skal ha fagskriving i norsk, at elevene må inn å hente informasjon. Da er det å bygge mye på dette som vi har gått igjennom tidligere. Så den referanserammen, (...) da er det å påpeke og repetere”.

På Torstrøm skole underviser Cathrine om kildekritikk i noen fag: ”Ja, jeg gjør det. Eller, jeg gjør det i norskfaget. Kanskje jeg ikke er så flink å informere om det i RLE, men det er ikke så relevant der (...)”. Her tolker Cathrine at relevans for å undervise om kildekritikk hviler på lærerens undervisningsfag. Fredrik på Vernes skole antyder det samme: ”Så foregår det jo mye i de ulike fagene, spesielt i norsk. Skriver elevene en fagartikkel der må de oppgi kilder”. Bjørn støtter opp påstanden: ”Det kommer an på fag”. Også Anders uttrykker en forventning av opplæring i visse fag:

Jeg tror ikke mine elever får veldig mye veiledning i det [kritisk vurdering av kilder] av mine kollegaer, spesielt engelsk- og norsklærere som jeg først og fremst hadde forventet gjorde det. Selvsagt så vil noe falle på de muntlige fagene som naturfag, samfunnsfag og RLE, men først og fremst så tenker jeg på engelsk- og norskfagene når det gjelder dette med oppgaveskriving og at det kommer inn i den bunken. (Anders)

Fra utsagnene kan det tilsynelatende se ut til at de språklige fagene, med hovedvekt på norsk, forventes å stå for opplæringen av digital kildekritikk. Med internet- literacy (Livingstone, 2009) i bakhånd hvor ”språk” er et aspekt ved å forstå internett, kan det gjerne være noe logisk tanke i denne forventningen. Derimot er utsagnet det eneste fra datamaterialet som tydelig støtter opp om at lærernes kompetanse rundt den digitale ferdigheten er lav (Lindhagen, 2011).

Hvilke kildekritiske kunnskaper elevene faktisk besitter er ikke målt i denne undersøkelsen. Goodlad (1979) poengterer et potensielt stort gap mellom den operasjonelle- og den erfarte læreplanen. Basert på informantenes utsagn av hvorvidt og

hvordan de planlegger og underviser om emnet, samt hvordan opplæringen ideelt sett bør foregå, sitter jeg igjen med noen ledetråder. Opplæringen bør følge det Klafki (1979) karakteriserer som en kategorial dannelse: en progresjon, hvor elevene får bearbeidet de opparbeidede kunnskapene sine med jevne mellomrom. Det er tilsynelatende en god ide å la elevene bli kurset tidlig på ungdomstrinnet og gi dem oppgaver i form av prosjektarbeid hvor både faglige og tekniske ferdigheter (jf. basal digitale ferdigheter, (Krumsvik, 2007)) er del av undervisvurderingen. Å ta utgangspunkt i hverdagslige eksempler (demokratisk/frigjørende perspektiv, (Erstad, 2010b)) er naturlig etter at elevene har opparbeidet seg et teoretiske bakteppe (jf. material dannelse, (Klafki, 1979)) som også trekkes frem av Krumsvik og Ludvigsen (2013) som et eksempel på lærerens tilrettelegging. Hvorvidt og hvor omfattende undervisning om digital kildekritikk oppgis som del av lærernes undervisning kan tilsynelatende virke avhengig av hvilke fag lærerne underviser i. Dette er naturlig i lys av antall fagtimer per uke i fag som norsk, samtidig som det er urovekkende når (digital) informasjon inngår som større del av elevenes hverdag i alle situasjoner.

Lærerne ved to av skolene i undersøkelsen støtter opp om at lærere samarbeider lite om å lage IKT basert undervisning (jf. ICILS-undersøkelsen). Datamaterialet peker i retning om at undervisningen foregår individuelt med lite kommunikasjon kollegaene imellom på hvilken opplæring som egentlig utøves. Unntaket er et systematisk og tilsynelatende velfungerende samarbeid mellom lærerne og biblioteket på Vernes skole. I henhold til samarbeidskultur (jf. TALIS-studiet) trekker ingen lærere frem observasjon av eller undervisning sammen med kollega som arbeidsmetode.

Viktige momenter for elevens kildekritiske dannelse fremheves av lærerne i flere former. Flere informanter anbefaler å spille på aktualitet, slik som nyheter, som gir motivasjon og nytteverdi for elevene. Videre anbefaler informantene å fortelle elevene hvilke nettsider de bør bruke – og hvilke sider de skal holde seg unna. SNL og SSB fremheves som kilder man ”bør ta for god fisk”. Det kan også være en idé å la læreren eksemplifisere hendelser med dårlig informasjonsbehandling, som f. eks i situasjon 1 om www.martinlutherking.org mot sidens avsendere.

Det er viktig at læreren stiller klare mål til elevene, og forventninger rundt hvilke kilder som er greit og ikke-greit å bruke. Oppgaveformuleringer som stiller krav til kilder og informasjonsbehandling er enkelt å integrere på tvers av fag. Flere informanter fremhever at elevene trenger jevne drypp med å anvende kildekritikk, og at

opplæringen bør følge en progresjon fra etikk (digital dømmekraft, kreditering av andres verk) til kritikk (anvende kildekritiske momenter). Progresjonen kan oppfylles gjennom kontinuerlige tilbakemeldinger til elevene i form av veiledning på hva de må bli ekstra oppmerksom på. Her kommer elevens modenhet og erfaringer inn.

4.3.4 Er Rammeverket (Udir, 2012) ukjent for lærerne?

Mot slutten av intervjuet fikk informantene utdelt en kopi av Rammeverket hvor studiets fokusområder (Tabell 2) var markert. Lærerne ble spurt om hvordan de selv opplevde at ferdighetskravene som ble fremstilt, både ble integrert i faglige læreplaner og elevenes opplæring. Responsen varierte fra skole til skole. To av informantene påpeker at elevene sliter med ferdighetskravene på nivå 5 av *Tilegne og behandle*. ”Den [Tilegne og behandle nivå 5] vil jo definitivt være svak for elevene sin del” (Bjørn). Også Fredrik påpeker at ”De [elevene] er ikke på nivå 5 på «Tilegne og behandle».” ”Innhenter og organiserer løpende oppdatert digital informasjon. Bruker avanserte søkestrategier” det gjør de ikke”. Bjørn og Fredrik fremstår som selvsikre på hva som er forventet gjennom ferdighetsbeskrivelsene. Flertallet av informantene er derimot av motsatt opplevelse: ”Det står ofte så mye svada i en slik [Rammeverket]. Det står så tungt formulert ofte. Hva er ”bruker ulike digitale verktøy”?” (Cathrine).

På Solvær skole iverksettes ikke den formelle læreplanen (Goodlad, 1979): ”Nei, blir ikke. Dette [kopien] har du ikke fått av noen her tipper jeg?”. Bare ved å få presentert Rammeverket (Udir, 2012) trekker Anders konklusjonen om at den ikke er mottatt fra hans arbeidsplass. Dette tydeliggjør han videre: ”men den [Rammeverket] har du ikke fått her på huset, det er jeg sikker på”. Anders begrunner dette med at lærerne har for liten digital kompetanse, og at digitale ferdigheter ikke er et eget undervisningsfag:

Hadde det vært et eget fag tre timer i uka, så kunne vi snakke. For da ville elevene hatt et pensum de skulle gjennom. De ville fått fem uker med Word, de ville fått fem uker med oppgaveskriving, også videre hvordan de skulle sette opp og bruke kilder. (Anders)

Av utsagnet kan det se ut til at Anders har et fokus på *basal digitale ferdigheter* (Krumsvik, 2007). Dimensjonen fremheves som viktig av Krumsvik (2007) ettersom de øvrige dimensjonene forutsetter et godt grunnlag herfra. Kollega Bjørn trekker også frem fokuset på basal digitale ferdigheter hvor elevene på åttende trinn blir utstyrt med

et sett grunnleggende ferdigheter de senere skal anvende. I motsetning til sin kollega, er Bjørn tilsynelatende tydelig på hva som er forventet av den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Det kan likevel se ut til at noen ferdigheter prioriteres over andre: ”Det er nok antageligvis skriftlig og muntlig som er fokusområdet. Så faller de andre grunnleggende ferdighetene mer som sekundærfokus” (Bjørn). Utsagnet kan tolkes som en bekreftelse på at den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979) er læreravhengig, og prioriteres deretter. Også på Torstrøm skole trekker informantene frem basal digitale ferdigheter ved å omtale ferdighetskravene rundt å ”bruke kildene riktig”. Informantene ved denne skolen setter spørsmålsteget rundt Rammeverket (Udir, 2012) sine formuleringer, og opplever dem som ukonkrete og svevende:

Daniel: ”Bruke avanserte søkestrategier”. Okei?
Intervjuer: Hva legger du i det begrepet?
Daniel: Jeg forstår det ikke.

Cathrine gir en klar ledetråd på hvor noe av utfordringen ligger:

Føler at av og til så må de som utarbeider disse målarkene og ferdighetskriteriene skrive et språk som folk skjønner. Av og til går det ikke an å bruke noe av dette som står, for de skriver seg vekk. Så de må være mer konkrete. (...) Når det ikke står lettfattelig vil du ikke bruke det, da legges det vekk. (Cathrine)

Dersom den vedtatte læreplanen (Goodlad, 1979) oppleves som diffus og ikke er lettfattelig, kan det resultere i et dårlig samsvar med lærerens oppfattede læreplan som igjen preger den erfarte læreplanen som elevene sitter igjen med av kunnskaper. Dette problematiserer elevenes digitale dannelse ettersom læreplanen er uklar. Cathrine etterlyser en felles forståelse av begrepene i beskrivelsene: ”Slik at når jeg synes det er vanskelig å tolke disse her [beskrivelsene i Rammeverket]... Det er så mye flotte ord. Kanskje bør vi kurses i felles forståelse på begreper”. Bjørn er kritisk til slike kurs: ”Hvis vi skal ta de fire årene jeg har vært her i kommunen, så vil jeg jo si at alt som er av kurs omtrent er ”budsjettkurs” der du kan trykke flest mulig folk inn på minst mulig plass med et bredest mulig emne som egentlig gir marginalt utbytte”. Bjørn påpeker videre økonomiske forutsetninger, samt ”lærernes evne eller vilje til å omstille seg” som hemmende faktorer. Utsagnet kan kaste noe lys på hvorfor norske lærere ifølge ICILS-undersøkelsen (Ottestad et al., 2014) sjeldent er på kurs for å heve sin IKT kompetanse.

Bjørn viser også at noen lærere forsetter sin virksomhet som før ved å mangle omstillingsvilje (Lindhagen, 2011).

Kollega Daniel støtter Cathrines ståsted rundt et utydelig Rammeverk i det sarkastiske utsagnet: ”Joda. Det var mange... mange fine ord. Det var det”. Videre kan det fremstå av Daniels utsagn at de beskrivelsene som er uklare, tolkes etter hva som foreligger som fornuftig for læreren, ergo den oppfattede læreplanen: ” ”Bruke avanserte søkestrategier”. På nivå fem tenker jeg gjerne at en skal få dette fra kanskje flere vinkler da. En historisk hendelse, eller et eller annet sånt. Og det er avansert”. Dette medfører at den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979) blir deretter, og ikke nødvendigvis etter Rammeverkets (Udir, 2012) fullstendige intensjoner. Her kan vi ha i bakhodet funn hos Eide og Weltzien (2013) som påpekte at noen lærere definerer ferdighetskravene i Rammeverket etter noe de allerede behersker. Som Lars Løvlie (2003) poengterer; det er uklart hvordan båten skal manøvreres i det pedagogiske farvannet.

På Vernes skole gir ingen av informantene tydelige signaler på at de sliter med å oppfatte beskrivelsene i Rammeverket (Udir, 2012). Snarere er det tvert imot.

Det er jo samfunnsfagene og selvfølgelig norskfaget som tar mye av dette her som søkeverktøy, søkestrategier, og informasjonsbehandling og den type ting. (...) Mine fag går jo veldig inn i hverandre i forhold til dette med bruke og søking, og innhente informasjon. (Elisabeth)

Elisabeth trekker paralleller til de ulike fagene hvor hun føler beskrivelsene naturlig inngår, mens Fredrik knytter sine elever på åttende trinn til hvorvidt de mestrer de ulike beskrivelsene. Tilsynelatende er det et godt samsvar mellom den formelle og oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979) på Vernes skole. Hvorvidt den oppfattede læreplanen stemmer overens med den vedtatte læreplanen er vanskelig å måle. Det er som er tydelig vist gjennom informantenes utsagn, er nemlig at lærerne fremstår som tydelige og selvsikre på sin tolkning av Rammeverket ved Vernes skole.

Alle informantene synes derimot at kravene som fremstilles i Rammeverket (Udir, 2012) er positive av flere grunner. På Torstrøm skole er informantene samkjørte i at det er viktig for elevene å bli kritisk til informasjon, og dermed bruke digitale ferdigheter på riktig måte. Informantene på Vernes skole trekker frem dannelsesorienterte sider som positive: ”Det er jo en vanvittig viktig del av hva elevene får med seg ut fra skolen. At

de opplæres til kritisk tenkning (...) Hvor du henter kunnskap er viktig for at du skal få et korrekt bilde” (Fredrik). Av utsagnet kan det se ut til at internet- literacy (Livingstone, 2009) fremmes gjennom beskrivelsene i Rammeverket (Udir, 2012) ettersom kritisk tenkning synliggjøres (analysis, evaluation, (Livingstone, 2009)). Videre treffer Rammeverket (Udir, 2012) elevene på hjemmebane:

Vi finner informasjonen på nett, der ungdom også er. De lever jo livet sitt i den informasjonsflyten som skjer, (...) så hele livet deres er på en måte basert på digitale ferdigheter på et eller annet nivå. (Anders)

Innvendinger som informantene retter mot Rammeverket (Udir, 2012) er at beskrivelsene bør bli lettfattelig skrevet, og kanskje utstyre lærerne med en felles forståelse av begrepene som fremtrer. Slikt kan man videre unngå egne fortolkninger (Eide & Weltzien, 2013) og at lærere driver på som de gjorde før LK06 (Lindhagen, 2011). Daniel påpeker dessuten at han opplever at de svakeste elevene drukner i informasjonshavet fra *google* og kanskje bør forholde seg til bare en kilde, f. eks en bok. Anders påpeker systemendring: ”Men problemet er at vi ikke har det som et eget fag, så da må vi inn i de andre fagene og ta det med der. Det kompliserer jo også en del ting. Det tar tid fra pensumet du vil gjennom i læreboka, du føler det stjeler tid”. Igjen kan man avdekke en tendens av lærebokstyring (Justvik, 2014).

De ulike skolene presenterer ulike opplevelser av Rammeverket (Udir, 2012). Solvær skole representeres av motsigende informanter, hvor en er skråsikker på at Rammeverket ikke integreres i betydelig grad. På Torstrøm skole stiller begge informantene spørsmålsteget ved beskrivelsesformuleringene, mens på Vernes skole har informantene ingen direkte innvendinger på innholdet de forholder seg til. Ved å se på lærernes ulike opplevelser rundt beskrivelsene i Rammeverket, kan det potensielle gapet mellom den formelle og oppfattede læreplanen i hovedsak skyldes ukonkret og manglende informasjonsflyt fra Utdanningsdirektoratet. Beskrivelsene oppleves av flere informanter som en påtvunget byrde med manglende bruksanvisning, på tross av at det oppleves positivt at kravene forekommer. Hvorvidt lærernes kompetanse rundt digitale ferdigheter (Udir, 2012) er lave (Lindhagen, 2011) ser ut til å være avhengig av undervisningsfag. Språkfagene norsk og engelsk fremheves som favoriserende når det kommer til hvilke fag som skal ha primær opplæringen.

5. Oppsummering og konkluderende bemerkninger

Målet med denne studien har vært å vinne innsikt i hvordan et utvalg lærere på ungdomsskolen reflekterer rundt sin opplæringsvirksomhet av digital kildekritikk for elevene. Gjennom intervju med seks lærere på tre ulike skoler er det oppnådd en innsikt og forståelse for hvilke refleksjoner lærerne gjør seg om god digital kildekritikk og hvordan de forholder seg til ferdighetskravene i Rammeverket (Udir, 2012). Med utgangspunkt i klassiske (Goodlad, 1979; Klafki, 1979) og moderne teoretikere (Erstad, 2010a; Krumsvik, 2007), samt tidligere forskning er det forsøkt å danne et realistisk bilde av dagens opplærings situasjon på ungdomsskolen. Problemstillingen har vært: *Hvordan forholder et utvalg ungdomsskolelærere seg til elevenes opplæring av digital kildekritikk?*

Lærerne i undersøkelsen anser digital kildekritikk som svært viktig for elevene. I henhold til hvilke refleksjoner lærerne gjør seg om god digital kildekritikk er informantene tydelige og bevisste på hva de anser som å utøve god kildekritikk på internett. Utsagnene kan i stor grad tolkes som en fortsettelse av ”tradisjonelle” kriterier for kildekritikk, som det å fokusere på avsender og innhold. Det endelige skillet mellom digitale og ikke-digitale kilder, som bøker, fremhever lærerne som å forstå internett (analysis, (Livingstone, 2009)). Informantene kjennetegner god digital kildekritikk gjennom det Livingstone (2009) navngir ”analysis” og ”evaluation”, altså å forstå og kritisk evaluere informasjon og kilder på internett. Det er derimot individuelt blant lærerne hvilke aspekt av det å forstå internett som vektlegges.

En pålitelig og troverdig kilde anses å følge et eller flere kriterier av informasjonskompetanse (Bertnes & Tuseth, 2012; Bårnes & Løkse, 2011). Kilden er vitenskapelig, ergo fra seriøse avsendere, og forfatteren har faglig bakgrunn. Videre er kilden objektiv, nyansert, har et godt omdømme blant kollegaer, og drøfter innholdet fra flere sider. Innholdet skal være oppdatert og relevant for elevens formål, hvor informasjonen må kunne bekreftes fra andre kilder. Norsklærerne påpeker dessuten *design* (Bårnes & Løkse, 2011) hvor et godt språk med få skrivefeil og tydelig struktur vektlegges.

Hvordan digital kildekritikk utvikles er det ulike meninger om. En felles opplevelse blant informantene er at elevene som kommer fra mellomtrinnet har lite kunnskap om kildekritikk. Derimot påpeker flere informanter at dagens ungdomsskoleelever er flinkere sammenlignet med tidligere. Videre støtter datamaterialet påstanden om at lærere vektlegger og tilrettelegger for utvikling av kildekritikk noe ulikt. Datamaterialet peker også på en tendens hvor lærerens undervisningsfag kan virke avgjørende for hvorvidt og hvor mye det arbeides med emnet. Det kan tilsynelatende se ut til at de språklige fagene, særlig norsk, forventes å stå for opplæringen av digital kildekritikk. Når det kommer til undervisning om kildekritikk på internett finner vi både informanter som samarbeider om å lage prosjekter om tematikken, og informanter som ikke underviser om emnet i det hele tatt.

I henhold til hvordan lærerne forholder seg til hvordan ferdighetskravene som stilles i Rammeverket (Udir, 2012), støtter studiet tidligere funn (Stava, 2013) i at lærere vektlegger og tilrettelegger for utvikling av kildekritikk noe ulikt. Flertallet av lærerne oppgir tilbake- og fremovermeldinger som verktøy i elevens opplæring. I tillegg er det enighet blant flere av informantene å eksemplifisere scenarioer med informasjon fra internett, enten for å stimulere elevenes vurderingsevne, eller for å påpeke hva som kjennetegner god digital kildekritikk. Å tipse eleven(e) om hvordan de bør gå frem når de velger og vurderer informasjon (f. eks ved å sammenligne informasjon) fra digitale kilder er gjennomgående blant informantene

I henhold til nivå 3 av *Tilegne og behandle* er det tilsynelatende ingen favorisering av dannelsesretning blant lærerne. Noen vektlegger barnets utvikling mens andre vektlegger innholdet som formidles. Alle informantene berører Erstads dimensjon av digital kompetanse, nemlig ”digitale læringsstrategier”. Flertallet av informantene oppfordrer elevene til å bruke minst to kilder for å bryte ned illusjonen om at ”alt på internett er sant”. Elevene på åttende trinn anses av informantene som særlig svake på sine kildekritiske ferdigheter. Mulige forklaringsmodeller kan være elevenes modenhetsnivå, latskap og mangel på erfaring. En annen forklaringsmodell er at informasjonsmengden er for stor, noe som bidrar til at de fleste elevene sliter med å avgrense, sortere og velge ut relevant informasjon for sitt formål.

På nivå 4 for *Tilegne og behandle* fremheves kriteriet *oppdatert kunnskap* (Bårnes & Løkse, 2011) av samtlige informanter. Et fellestrekk for alle informantene er at Store Norske Leksikon og Statistisk Sentralbyrå nærmest defineres som fasit, mens

caria.no raskt utelukkes som en troverdig kilde. Det kan videre se ut til at informantene har et sett med ”forhåndsbestemte” kilder de opplever som sikre og troverdige, og som de tipser elevene om å henvise til. Felles rundt ferdighetskravet er at eleven anses som sårbar, hvor læreren setter premisser for å utvikle kritisk innsikt.

På nivå 5 av *Tilegne og behandle* i Rammeverket (Udir, 2012) henter flertallet av informantene til en *ovenfra-nedad* prosess (Erstad, 2010b) hvor lærerne selv påpeker endringene, viser nyhetsklipp eller legger opp til diskusjoner for å innhente oppdatert informasjon til faglig arbeid. Datamaterialet reiser derfor spørsmålet om elevene i særlig grad utfordres til å finne oppdatert informasjon selvstendig. Når det gjelder holdninger til bryet ved å holde seg faglig oppdatert er informantene svært enige i at man må trekke inn ny og relevant informasjon i faglige situasjoner. Derimot er det ulike syn på om det er læreren eller elevene selv som skal innhente og organisere den løpende oppdaterte informasjonen.

På ferdighetsområdet *Produsere og bearbeide* nivå 4 fremhever lærerne analytisk kompetanse (analysis, (Livingstone 2009)) som det viktigste for at elevene kan utøve god kildevurdering på internett. Informantene påpeker at elevens forkunnskaper om det faglige emnet ofte er nødvendig for å iverksette kildekritiske ferdigheter for å vite hvilken informasjon eller hvilke kilder man skal stille seg kritisk til. Det er likevel ulik oppfatning blant lærerne om hvilke aspekter av den analytiske kompetansen som anses som mest essensiell. Eksempelvis vektlegger noen lærere fokus på kildens autoritet, mens andre ser på kildens kommunikasjonsformer.

Den ideelle opplæringen av å utvikle digital kildekritikk skisseres av informantene ved en progresjon fra å bruke grunnleggende verktøy, til å kritisk analysere og evaluere både informasjonen og kildene. Repetisjon, samarbeid og hyppige fremovermeldinger trekkes frem som gode forutsetninger. Det kan med første øyekast virke som at ferdighetskravene tolkes etter hva som foreligger som fornuftig for læreren. Blant skolene i undersøkelsen finner vi ulike opplevelser og erfaringer med hvordan ferdighetsbeskrivelsene i Rammeverket (Udir, 2012) fremstilles. Eksempelvis fremstår informantene ved en skole som selvsikre og tydelige i sin tolkning av beskrivelsene, mens informantene ved en annen skole setter spørsmålstejn rundt formuleringene. På tross av at Kunnskapsdepartementet tok selvkritikk for å bruke en vid definisjon på digitale ferdigheter (Lindhagen, 2011), ser også ferdighetsbeskrivelsene ut til å forvirre

noen lærere. Flere informanter er særlig usikre på hvordan de skal tolke ferdighetsbeskrivelsen til nivå 5 av *Tillegne og behandle* fra Rammeverket (Udir, 2012). Dersom Rammeverket skal brukes som et verktøy, etterlyses en felles forståelse av begrep, samt konkretisering og tydeliggjøring av ferdighetskravene som stilles. Dette aktualiseres av en stadig bredere informasjonstilgjengelighet (Hobbs, 1998; Johnson et al., 2013; NOU 2014:7) og økende internettbruk (SSB, 2015). Alle informantene anser det likevel som positivt at kravene fra Rammeverket (Udir, 2012) forekommer.

5.1 Veien videre

Det er forsket mye på elevers digitale vaner i tillegg til kartlegging av elevenes digitale ferdigheter. Dette studiet skiller seg ut ved å se på andre sider av klasserommet og prøver å kaste lys over hvordan læreren opplever og forholder seg til elevenes opplæring av digital kildekritikk. Her finner man studier fra videregående skole, men lite fra ungdomsskolen hvor en stor del av opplæringen ideelt sett skal foregå. Resultat fra denne studien påpeker at det kan fremstå læreravhengig hvorvidt og hvor mye fokus som dedikeres til opplæring i kildekritikk på internett. Det ville vært interessant å benytte observasjon i tillegg til intervju for å bekrefte hvilke dannelsesidealer som faktisk forekommer i klasserommet. På denne måten kunne studiets reliabilitet og validitet styrke funn i datamaterialet ytterligere. Det kunne vært hensiktsmessig å intervju eller observere elevene i aksjon etter en slik tilnærming. Videre kunne man undersøkt hvordan ungdomsskoleelevene ville opplevd og erfart noen av de nevnte undervisnings-oppleggene rundt både reelle og tenkte situasjoner.

Goodlad (1979) påpeker at det forekommer ulike tolkninger mellom de ulike nivåene av en læreplan, hvor den *formelle, oppfattede, operasjonelle* og *erfarte* læreplanen kan sprike. I hvor stor grad dette er utbredt er vanskelig å besvare med et lite utvalgt informanter. Som nevnt er det verken hensiktsmessig eller et mål å generalisere funn fra en kvalitativ undersøkelse. Denne studien er ingen unntak. Forhåpentligvis vil resultatene i denne studien kunne bidra til at yrkeskollegaer reflekterer rundt sin egen opplæring, og tar sin del av opplæringsansvaret. Videre ønskes det at studiet muligens kan være til støtte i å evaluere Rammeverket (Udir, 2012) som definitivt ikke oppleves som entydig eller konkret blant flere yrkeskollegaer.

Litteraturliste

- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 47-57. Hentet fra: http://www.idunn.no/ts/npt/2014/01/strategisk_kildevurdering_avmultiple_tekster_utbytterikt
- Austvik, J., & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. Universitetet i Agder*. Hentet fra: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/135077/1/154e.pdf>
- Bertnes, P. A., & Tuseth, B. S. (2012). *Faglig informasjon på internett – kvalitet og kildekritikk* (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS .
- Blikstad-Balas, M. (2012). Det digitale klasserommet: Oppdatert på fag eller facebook?. *Bedre skole*, 9(3), 60-63 . Hentet fra: [http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/blikstad-balas-\(2012\).-det-digitale-klasserommet-oppdatert-pa-fag-eller-facebook.pdf](http://www.uv.uio.no/english/research/groups/SISCO/pdf-files-of-publications/blikstad-balas-(2012).-det-digitale-klasserommet-oppdatert-pa-fag-eller-facebook.pdf)
- Blikstad-Balas, M. (2013). ”Et svar på nesten talt” – om elevers bruk av Wikipedia som faglig kilde i videregående skole. *Norsklæreren*, 13(1), 34-43. Hentet fra: <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/0113/balas.pdf>
- Blikstad-Balas, M., & Hvistendahl, R. (2013). Student’s Digital Strategies and Shortcuts. Searching for Answers on Wikipedia as a Core Literacy Practice in Upper Secondary School. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(2), 33-48. Hentet fra: http://www.idunn.no/ts/dk/2013/01-02/students_digital_strategies_and_shortcuts?highlight=#highlight
- Blikstad-Balas, M., & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*, 8(1)Art.1. 1-17. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1094/973>
- Bårnes, V., & Løkse, M. (2011). *Informasjonskompetanse. Håndbok i kildebruk og litteraturteknikker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

- Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Hatlevik, O. E., Ottestad, G., Skaug, J. H., & Tømte, K. (2011). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra:
<https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor2011.pdf>
- Eide, T., & Weltzien, J. I. (2013). *Forsvarlig bruk av sosiale medier. Hvilke utfordringer møter lærere i forhold til uheldig bruk av sosiale medier blant ungdom?* (Masteroppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra:
http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152388/Masteravhandling%20Eide_og_Weltzien.pdf?sequence=1
- Erstad, O. (2010a). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010b). Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. I Vettenranta, S. (Red.). (2010). *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 197-219). Oslo: Gyldendal akademiske.
- European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Hentet 25.05.15 fra: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf>
- European Parliament and of the Council (2011). *Key competences for lifelong learning*. Hentet 25.05.15 fra:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm (siden er utgått)
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Hentet 25.05.15 fra: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K., & Jetne, Ø. (2011). *Kortrapport. Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: UiO. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/PISA/Digitale_leseferdigheter_kortrapport_itrykk.pdf?epslanguage=no
- Frønes, T. S., Narvhus, E. K., & Aasebø, M. C. (2013). Nordic Results from the PISA Digital Reading Assessment. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(2), 13-31. Hentet fra: http://www.idunn.no/dk/2013/01-02/nordic_results_from_the_pisa_digital_reading_assessment?highlight

- Furberg, A., & Rasmussen, I. (2012). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevens bruk av nettbaserte læringsomgivelser. T. E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hatlevik, O. E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G. B., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Senter for IKT i utdanning. Hentet fra: http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_skole_2013_4_des.pdf
- Hobbs, R. (1998). Deciding What to Believe in an Age of Information Abundance: Exploring Non-Fiction Television in Education. *Sacred Heart Review*, 18(1), 1-16. Hentet fra: http://www.academia.edu/2866779/Deciding_What_to_Believe_in_an_Age_of_Information_Abundance_Exploring_Non-Fiction_Television_in_Education
- Høgenes, T. (2013). *Lærere og Wikipedia. Fire læreres forhold til Wikipedia som kilde i samfunnsfag*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/37798/Hogenes-Master.pdf?sequence=1>
- Imsen, G. (2014). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., & Estrada, V. (2013). *Teknologiske framtidsutsikter for norsk skole i 2013–2018 – en regional analyse fra NMC Horizon Project*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Hentet fra: http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/bokmal_horizon_web_1.pdf
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisning – bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art.6, 1-20. Hentet fra: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/273778/Justvik_2014_Lærebokas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Klafki, W. (1979). Kategorial dannelse. I Dale, E. (Red.). (2001). *Om utdanning – klassiske tekster* (s. 167 – 203). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Krumsvik, R. J., & Støbbakk, Å. (2007). Digital dannning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* (s. 254-276). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2007). Digital kompetanse i Kunnskapsløftet. I: R. J. Krumsvik (Red.), *Skulen og den digitale Læringsrevolusjonen* (s. 64-133). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2011). *Den digitale lærer. Digital kompetanse i praksis*. Oslo: PEDLEX.
- Krumsvik, R. J., & Ludvigsen, K. (2013). Digital didaktikk for lærerstudenter. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk- pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 591-628). Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., Egelanddal, K., Sarastuen, N. K., Jones, L. Ø., & Eikeland, O. J. (2013) *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Kommunesektorens organisasjon (KS). Hentet fra: http://www.ks.no/PageFiles/41685/Sluttrapport_SMIL.pdf
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindhagen, H. (2011). *Grunnleggende ferdigheter – målrettet arbeid i skolen?* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32454/MasteroppgavenxHeidixLindhagenx16.5.2011.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet. Great expectations, challenging realities*. Cambridge: Polity Press.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax forlag.
- Medietilsynet. (2012). *Barn og medier 2012. Fakta om barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. Hentet fra: http://www.medietilsynet.no/PageFiles/11282/120917_Rapport_barn_web.pdf

- Medietilsynet. (2014). *Barn og medier 2014. Barn og unges (9-16 år) bruk og opplevelser av medier*. Hentet fra:
http://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/2015/rapport_barnogmedier_2014.pdf
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. 4.1.3 Grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementets sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Hentet fra:
<http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU20142014000700ODDDPDFS.pdf>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Hentet 25.05.2015 fra:
<http://www.lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O., & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Senter for IKT i utdanning. Hentet fra:
<http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/icils-rapport.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Norsk mediebarometer, 2014*. Hentet fra:
<http://ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/medie/aar/2015-04-14>
- Stava, L. S. (2013). *IKT i skolen – Ekspertkompetansens vilkår* (Masteroppgave, Høgskolen Stord/Haugesund). Hentet fra:
http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152410/Masteravhandling%20liv_saeboe_stava.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra:
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2014). *TALIS 2013 – oppsummering av norske resultater*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Faktaark%20TALIS.pdf?epslanguage=no>
- Vettenranta, S. (Red.). (2010). *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Wold, T. (2008). Tilsyn og tilretteleggelse: Kontroll av barn og unges internettbruk. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(2), 105-124. Hentet fra:
http://www.idunn.no/ts/nmt/2008/02/tilsyn_og_tilretteleggelse_kontroll_av_barn_og_unges_internettbruk?highlight=#highlight

Vedlegg 1: Informasjonsskriv sendt til informantene

Forespørsel om intervjudeltakelse i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i IKT i læring ved Høgskolen Stord/Haugesund, og skal gå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med studien er å få innsikt om hvordan lærere på ungdomsskolen beskriver og reflekterer rundt sin opplæringsvirksomhet av digital kildekritikk for elevene, og hvordan de forholder seg til ferdighetskravene som stilles i Kunnskapsløftets retningslinjer.

Deltakelse i studien innebærer å delta i et intervju på omtrent en halv time. Under intervjuet benyttes det båndopptaker og notatblokk. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer og refleksjoner rundt god digital kildekritikk, og hvordan du som lærer forholder deg til ferdighetskravene som stilles til digitale ferdigheter i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (med fokus på kilder og kildekritikk).

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg blir anonymisert dersom du trekker deg.

Alle personopplysninger behandles konfidensielt. Ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Bare undertegnede og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptaket lagres på forfatters datamaskin under passordbeskyttelse. Opplysninger anonymiseres og slettes, senest i utgangen av 2015. Dersom du ønsker å delta i intervjuet, setter jeg pris på om du tar kontakt (*e-post og mobilnummer fjernet*), og skriver under på det vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Du kan også ta kontakt med prosjektveileder Aslaug Grov Almås (*e-post og mobilnummer fjernet*) ved avdeling for lærerutdanning og kulturfag, ved Høgskolen Stord/Haugesund.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen
Svein-Tore Vik
(*adresse fjernet*)

Samtykkeerklæring

(Sett ring rundt det som passer)

Jeg ønsker å delta i undersøkelsen	JA	NEI
Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg på hvilket som helst tidspunkt, og alle opplysninger anonymiseres	JA	NEI
Jeg godtar at det blir brukt båndoptaker under intervjuene.	JA	NEI

Sted og dato

Signatur

Telefon

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Aslaug Grov Almås
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag Høgskolen Stord/Haugesund
Klingenbergvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 06.01.2015

Vår ref: 40989 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40989	<i>Ungdomsskoleelevers opplæring i kildekritikk på internett</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Aslaug Grov Almås</i>
<i>Student</i>	<i>Svein-Tore Vik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uil.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40989

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at setningen "Alle opplysninger om deg blir anonymisert", i avsnittet om frivillighet, presiseres til "Alle opplysninger om deg blir anonymisert dersom du trekker deg".

Vi minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen Stord/Haugesund sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er ved utgangen av 2015, jf. telefonsamtale med Svein-Tore Vik 05.01.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 3: Intervjuguide med tenkte situasjoner

Intervjuguide

Del 1: Kildekritikk på internett.

- Synes du det er uklart hva ”digital kildekritikk” er? (Hva legger du i begrepet?)
- Er det noen forskjell på digital og ikke-digital kildekritikk?
- Hvordan utvikles digitale kildekritikk hos elevene?
- Hva opplever du som *god* kildekritikk på internett?
- Hva tror du er vanskeligst for elevene når det gjelder bruk av kilder fra internett?
- Hva kjennetegner en pålitelig og troverdig kilde?
 - Får det konsekvenser for eleven sin karakter dersom han bare bruker f. eks VG som kilde til en oppgave? (Hva blir vektlagt?)
 - Nettsted/kilder som ikke får brukes til skolearbeid?
- I *SMIL*-rapporten fra 2013 oppgav over halvparten av de over 2500 lærerne at de opplevde at de ikke mestret å veilede elever i kritisk vurdering av digitale kilder.
 - Hvilke tanker gjør du deg om situasjonen?
(Kjent fenomen – hvordan? / Ukjent fenomen - hvorfor?)

Del 2: Tenkte situasjoner

Situasjon 1

En av dine elever kommer smilende mot deg, og forteller at han har lært mye nytt i timen. Han viser deg nettstedet www.martinlutherking.org, med tittelen "Martin Luther King Jr. – A True Historical Examination". Nederst på nettstedet ser du at det står "hosted by Stormfront". Du aner ugler i mosen, og finner senere ut at Stormfront er en "hvit nasjonalistisk" organisasjon, med slagordene "white power" øverst på nettstedet.

- Hva blir det neste steget du foretar deg? (elevsamtale, felles undervisning?)
- Dersom du skulle gitt en felles undervisning for elevene dine om kildekritikk på internett. Hva ville du vektlagt at elevene burde bli oppmerksomme på?

Situasjon 2

I det tverrfaglige prosjektet "Norge" har elevene presentert hovedtrekk ved det norske samfunnet. Du sammenstiller informasjon fra kilder som elevene har henvist til. Elevene har funnet følgende informasjon om prosentandel av den norske befolkningens trostilhørighet:

Kilde	Opplysning
Store Norske Leksikon:	Om lag 77% av landet medlem i Den norske kirke
Wikipedia (norsk utgave):	74,9% av landet tilhører Luthersk-evangeliske norske kirke
Wikipedia (engelsk utgave):	76,1% av landet tilhører Luthersk-evangeliske norske kirke
Artikkel fra Daria.no:	80% av landet medlem i Den norske statskirke
Artikkel fra Daria.no:	87% av landet medlem i Den norske statskirke
Samfunnskunnskap.no:	Rundt 80% av landet medlem i Den norske kirke
Statistisk sentralbyrå/ssb.no:	75,2% av landet medlem i Den norske kirke
Globalis.no	85,7% av landet er luthersk-evangelisk kristne

- Hvilke tanker gjør du deg om opplysningene fra kildene?
- Ut fra kildene som er presentert, hvordan vil du gå frem for å lære elevene om god informasjonsbehandling fra digitale kilder?

Situasjon 3

Elevenes lærebok er fra 2010, og du vet at det har skjedd en viktig utvikling innenfor fagområdet siden boka ble trykket. På pauserommet ligger dagens avis, hvor ditt aktuelle emne er på forsiden med overskriften "Hendelsen som kan endre alt!". Du ønsker å inkludere nyheten i elevenes læringsprosess, for å vise at emnet i læreboka i høy grad er dagsaktuelt.

- Hvordan vil du tilrettelegge for at elevene kan innhente og organisere den kontinuerlig oppdaterte informasjonen fra internett? (vise? henvise? stille reflekterende spørsmål?)

En kollega ser avisforsiden, men ønsker ikke å inkludere nyheten i arbeidet med faget. Kollegaen argumenterer med at "emnet beskrives i læreboka, så da er det vell ikke nødvendig å ta med noe utenfor pensum".

- Hva tenker du om din kollegas argument? (enig/uenig? hvorfor?)

Situasjon 4

Du har gitt elevene i lekse å skrive om et fagrelatert tema. En av elevene har aktivt brukt og referert til informasjon fra en artikkel på www.daria.no. Du vet at mange elever legger ut stiler på nettstedet, og at kvaliteten derfor kan variere. Du ser fort at noe av informasjonen som eleven har brukt fra kilden, er feilaktig og upålitelig.

- Hva vil du vektlegge i en samtale med eleven om hans/hennes kildevurdering?

Del 3: Erfaring og praksis

- På hvilke måter kan det sies at god kildekritikk på internett er viktig eller ikke viktig for elevene?
- Hvilke erfaringer har du med elevers kildekritikk på internett?
 - Noen endringer/kjennetegn på bruken de siste få årene?
- Undervises det i kildebruk og kildekritikk av digital informasjon og kilder?
 - Ja: Hva gjør du? Hvordan går du frem for å velge innhold i undervisning?
Erfaringer?
 - Hvordan *bør* opplæringen foregå? (beskriv)
 - Nei: Hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du at de nevnte ferdighetskravene som fremstilles i *digitale ferdigheter* integreres i både de faglige læreplanene og elevenes opplæring?
 - Positive og negative sider ved at disse kravene kommer

Vedlegg 4: Oppgavetekst til elever utarbeidet av Anders

Naturfagsoppgave/hjemmearbeid uke 5 og 6

Tema: Seksuelt overførbare infeksjoner/plager (Kjønnsykdommer)

Du skal skrive en informasjonstekst om en SOI. Du velger selv hvilken. Bruk boka, Internett evt. andre kilder. Kildene SKAL oppgis sist i teksten.

Det er viktig at du finner god info og gode faktaopplysninger. Finn ut om utbredelse, hvem som er utsatt, hvordan den smitter, behandling m.m. Teksten må inneholde minst ett illustrasjonsbilde. Også kilden til bildet må oppgis f.eks. under bildet.

Informasjonsteksten skal være på **om lag én side inkl. bilde**. Skriftstørrelse 12. Overskrifter uthevet i skr. str. 12. Teksten blir plagiatkontrollert i Itslearning. Over 20% plagiat vil oppgaven ikke godkjennes.

Teksten **leveres på Itslearning på klasserommet** i naturfagsmappe innen **fredag 6. februar**.

Vurdering er godkjent/ikke godkjent.

For sen levering av oppgaven gir **ikke godkjent**.

Tips: Start med oppgaven så snart som mulig. Den er ikke arbeidskrevende!

Eks. på kilde fra Internett:

Fakta om klamydia fra Folkehelseinstituttet:

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6263:0:25,8305&MainContent_6263=6464:0:25,8317&List_6212=6218:0:25,8324:1:0:0:0:0 (dato når du fant informasjonen, f.eks. 24. januar 2015)

Eks. på kilde fra bok:

Ekeland m.fl. 2008. *Tellus 10, Naturfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug forlag

Vedlegg 5: Oppgavetekst til elever utarbeidet av Bjørn

Menneskerettighetsorganisasjoner

Det finnes mange organisasjoner som arbeider for menneskerettigheter. For at du skal lære litt mer om hva dette går ut på og hvilken rolle disse har skal du skrive et blogginnlegg som tar for seg punktene under.

Oppgaven må formidle:

- Hva er menneskerettigheter? **(Introduksjon)**
- Hvem er det som har blitt enige og laget disse?

- Kom gjerne med eksempler.. **(Hoveddel)**
- Hvorfor er disse viktige?
- Velg ut en organisasjon og presenter
- Hva er fokusområdet til denne organisasjonen?

- Hva tenker du om arbeidet som blir gjort? **(Avslutning)**
- Hva kan dere som ungdommer gjøre?
- Hva kan du gjøre/ Hva gjør du?

Utforming:

Oppgaven skal inneholde relevante bilder, lenker og video som er med på å gi teksten multimodalitet. Husk på opphavsretten og kilder når du skriver teksten. Bilder/Video skal være valgt ut ifra rettigheter om gjenbruk og empiri/fakta skal være skrevet med egne ord og skal ha lenker til opphavsside.

Nyttige lenker:

<http://www.fn.no/Tema/Menneskerettigheter>

<http://www.humanrights.com/voices-for-human-rights/human-rights-organizations/non-governmental.html>

Kjente organisasjoner:

Amnesty

Human Rights Watch

Unicef

No Sweat

Witness

Youth for Human Rights International

Vedlegg 6: Oppgavetekst til elever utarbeidet av Cathrine

FORDYPNINGSOPPGAVE I NORSK KI 10A

“Et språklig emne”

Denne oppgaven skal du hovedsakelig jobbe med hjemme. Pensum for oppgaven finner du i Basisboka, kapittel 8, men du må søke andre kilder i tillegg.

Fremføring: uke ?

Velg et av emnene nedenfor:

1. Norsk språkhistorie

- Grei kort ut om norsk språkhistorie fra et felles urnordisk språk til 2012
- Velg ut så en periode som du vil fordype deg i.
- Hva kjennetegner språket og utviklingen av språket i dette tidsforløpet.

2. Språkdebatten på midten av 1800 tallet

- Sett deg inn i de ulike språksynene på midten av 1800 tallet og forklar utfyllende hva denne debatten gikk ut på.
- Her bør du komme inn på personer som: Ivar Aasen, Knud Knudsen, Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven. Hva mente de om det norske skriftspråket
Du må komme inn på den samtiden som Norge var en del av og hvorfor en ønsket en endring av skriftspråket etter at Norge gikk ut av unionen med Danmark
Språkutviklingen i Norge.

3. Norske dialekter

- Gi en presentasjon over dialektområder
- Beskriv målmerker og vis hvor i landet vi finner dem
- Vil norske dialekter overleve?

4. Dialektstudium

- Ta for din egen dialekt eller en dialekt du kjenner litt til. Hva kjennetegner denne
- Hvordan har dialekten utviklet seg.
- Sammenlign talemålet til unge og eldre mennesker på stedet
- Språklig variasjon(sosiolekter)

5. Hva påvirker språket?

- Hvilke faktorer bidrar til at språket endres?
- Hvilke konsekvenser får eventuelle endringer for den videre utviklingen
Her kan du komme inn på blant annet:
 - Slang
 - Norvagisering
 - Dialekter og sosiolekter
 - Flerkulturelt samfunn

RAMMER FOR OPPGAVEN

1. Velg en problemstilling? (hva vil du finne ut?)
Problemstillingen skal godkjennes av lærer
2. Det skal utarbeides et skriftlig manus som skal innleveres
3. Manuset skal inneholde:
 - a. Problemstilling/Begrunnelse for valg av oppgave,
 - b. Innledning
 - c. Hoveddel med utfyllende fakta om oppgaven
 - d. Avslutning/konklusjon. Hva har du funnet ut?
Hvilke erfaringer har du gjort deg.
4. Kilder
 - Noter kildene med det samme, så slipper du å lete dem opp.
 - Gjør teksten om din egen.
5. Det skal lages en power - point presentasjon på 5-10 minutter. Vær kreativ i utformingen. Ha gjerne med bilder og lydinnslag.

Tips til nettsider:

- Språkrådets nettsider har mye informasjon om språk.
- NRK Nett TV
- www.slang.no

Vedlegg 7: Oppgavetekst til elever utarbeidet av Daniel

Les om Jugoslavia på s. 138 - 139 i Kosmos.

Beskriv konflikten i Jugoslavia fra 1991 og fram til sommeren 1995.

Skriv ca 0,5 - 1 side.

Ha med kilder du har brukt.

Vedlegg 8: Oppgavetekst til elever utarbeidet av Elisabeth

Hva om??

Prosjektarbeid i samarbeid med skolebiblioteket - samfunnsfag og norsk 10. trinn.

- I år er det 200 år siden Norge fikk sin egen **Grunnlov**. Hvorfor var det så viktig? Hvordan ville Norge vært styrt i dag om det ikke hadde skjedd?
- For 100 år siden i år fikk norske kvinner **stemmerett**. Hvordan ville kvinnenes liv vært i dag om det ikke hadde skjedd?
- Hva hadde skjedd hvis Hitler hadde vunnet **2. verdenskrig**? Hvordan ville samfunnet vårt vært da?
- Hva om Norge ikke hadde funnet **olje i Nordsjøen** på 1960-tallet? Hvordan ville samfunnet vårt vært da?
- Flere ganger har vi ved folkeavstemning sagt NEI til EU. Hva hadde skjedd hvis Norge hadde blitt **medlem i EU**? Hvordan ville samfunnet vårt vært da?
- Hva om det var ekstreme islamister som sto bak **22. juli 2011**? Hvordan ville Norge sett ut i dag?

Utgangspunktet for prosjektet er: Hva om?

Det bygger på et kompetansemål i samfunnsfag:

”Du skal finne eksempler på hendelser som har vært med på å forme dagens Norge, og reflektere over hvordan samfunnet kunne ha blitt dersom disse hendelsene hadde utviklet seg annerledes.”

Du skal:

- Finne en **hendelse i norgeshistorien** som har vært med å prege dagens Norge. Ut i fra denne hendelsen skal du produsere en **artikkel**, hvor du skriver om hvordan Norge ville sett ut i dag hadde det ikke vært for akkurat denne hendelsen. Teksten skal ligge til grunn for en **fremføring**, hvor du redegjør for **dine refleksjoner**.
- **Tid:** Artikkelen skal være ferdig og levert innen **fredag 13. februar 14**
- Du må i løpet av første uke ha **formulert en problemstilling** og ha laget en **disposisjon for oppgaven**. Denne skal levers på **It's learning innen 14.1.14** og godkjennes av faglærer. Vi anbefaler at du spisser oppgaven mest mulig slik at det blir greit å finne svar på problemstillingen. Prøv å unngå for vide og usannsynlige problemstillinger. Tilfellene bør være troverdige.
- Ved godkjenning av problemstilling skal du ha en **veiledningssamtale** med faglærer eller (*navn på bibliotekar slettet*) om veien videre. Her skal du ha med noen ideer (notater) om hvordan du vil jobbe videre med oppgaven. Det er viktig at du bruker

ulike læringsstrategier når du organiserer kunnskapen du har hentet inn, og når du disponerer prosjektet ditt.

Du skal bruke en eller flere læringsstrategier, f.eks. et **VØL-diagram**, **tankekart** eller **kolonnenotat**, for å koble på din forkunnskap og sette ord på hva du vil lære mer om. Dette vil hjelpe deg i se sammenhenger i historien, og hjelpe deg med god struktur på artikkelen din.

- I oppgaven skal du legge **mest vekt på drøftingsdelen**. Dvs. du skal bruke faktakunnskapene du har tilegnet deg til å underbygge påstander om hvordan du tror Norge ville vært. Du må derfor vise god kunnskap om de faktiske historiske hendelser for å kunne drøfte og sammenligne.
- Vi forventer at du har **korrekte kildelister** og vis gjerne at du kan sitere og **henviser til kilder** på en korrekt måte. Kommer du med en påstand eller fakta bør du opplyse kilden. Husk å oppgi lesedato på digitale kilder. Vi vil og vite noe om kildevurderingene dine.
- **Absolutte krav**: Teksten skal være på minst 1500 ord. Fremføringen skal være på 5 min.

Lykke til.

Vedlegg 9: Oppgavetekst til elever utarbeidet av Fredrik

Prosjektarbeid – 8. trinn: Naturfag – norsk - samfunnsfag "VANN"
<p>Beskrivelse av arbeidets gang: Du skal skrive en fagtekst om et emne som omhandler vann. Du står fritt til å velge problemstilling / hypotese. Du skal forklare og argumentere med hjelp av referanser til fagbøker, leksikon og internetsider (URL-er) og gjerne praktiske forsøk. Gjør du forsøk, må du levere forsøksrapport. Teksten skal være sammensatt og illustrasjonene skal forsterke eller forklare budskapet i teksten. I arbeidet med oppgaven skal du vise at du:</p> <ul style="list-style-type: none">• Behersker bruk av digitalt tilgjengelig materiale, som bilder, tekster, musikk og film• Vise evne til å skille mellom meninger og fakta• Bruke kilder hentet fra bibliotek, Internet, aviser og personer på en kritisk måte, og referere til benyttede kilder.• Oppgaven skal presenteres muntlig for klassen. Du kan bruke ulike hjelpemidler om du ønsker det. Framføringen kan foregå som gruppearbeid dersom flere har like problemstillinger.
<p>Læringsstrategier: Innføring i den hypotetisk – deduktive arbeidsmetoden. Repetisjon og videreutvikling av innlærte strategier når det gjelder leseferdigheter og organisering av kunnskap.</p>
<p>Organisering: Vi bruker naturfagstimene timene (3 t/u), og to timer fra norsk. Totalt 5 t/u. Prosjektet går over 4 uker. I tillegg kommer en oppstartsøkt med gjennomgang av oppgaven og et søkekurs på internett. 20 timer totalt + hjemmearbeid. Alle skal minst ha en veiledningsøkt sammen med veileder.</p>
<p>Hvordan komme i gang? Les nøye gjennom oppgaven og følg godt med under oppstarten av prosjektperioden. Les kapittelet om "Vann" i læreboka di (s. 300 – 343) for å få informasjon og inspirasjon. Skolebiblioteket, folkebiblioteket, naturen, mennesker, internett m.m. skal brukes for å finne mer informasjon om emnet du velger å fordype deg i. Du må få godkjent problemstillingen din. Vi anbefaler at du lager en god disposisjon for oppgaven, for det vil lette arbeidet i selve skriveprosessen. Noter fortløpende kildene du bruker, slik at du ikke glemmer dem ut. Dere skal ha obligatorisk veiledning underveis i arbeidet med oppgaven, men lærer og skolebibliotekar er selvfølgelig tilgjengelig for spørsmål under hele arbeidet.</p>
<p>Teknisk informasjon: Skrift: Times New Roman, størrelse 12, Linjeavstand: 1.5, Omfang: min. 2 sider Oppgaven skal ha forside og Kildeliste (siste side). Disse regnes som en del av oppgaven, men kommer i tillegg til selve teksten. Bruk bunnetekst med navn og sidetall. Leverer du forsøksrapport så skal være et eget vedlegg. Fagtekst og muntlig framføring blir vurdert, se vedlagte vurderingskriterier.</p>