



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBSA550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	224
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	24960
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Sosiale medier og kritisk tenkning på fritiden og i klasserommet.

Social media and critical thinking inside and outside of the classroom.

Elias Fløtra

Grunnskolelærer 1.-7. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Espen Helgesen

15/05/2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan læreplanen legger til rette for undervisning om kritisk tenkning og sosiale medier i skolen. I læreplanen har jeg undersøkt spesielt hvordan den overordnede delen av læreplanen oppleves av profesjonsutøvere i skolen. I den overordnede delen av læreplanen har jeg først og fremst tatt for meg de grunnleggende ferdighetene og målet om tverrfaglighet som læreplanen legger til rette for. Videre har jeg undersøkt hvordan lærere forholder seg til sosiale medier og kritisk tenkning i sin undervisning. Her undersøkte jeg om lærere opplever sosiale medier som en ressurs eller en byrde i undervisningen. Jeg ønsker også å undersøke hvordan det undervises om sosiale medier i skolen. For å undersøke dette vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse og intervjuer med lærere i skolen. Dette datamaterialet vil jeg analysere opp mot relevant teori og eksisterende forskning.

Abstract

In this master thesis I have researched how the current curriculum aids in the process of teaching students about both social media and critical thinking. In the curriculum I have paid special interest to how the core curriculum is experienced by the professional teachers. In the research of the core curriculum, I have also paid interest to the basic skills and the interdisciplinary topics outlined in the curriculum. Furthermore, I have researched how the teachers regards social media in their teaching about social media and critical thinking, and if the teachers regard social media as a burden or a recourse in the school. In the analysis of these topics, I will rely on both interviews with teachers and a questionnaire I disturbed among teachers.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem innholdsrike år ved grunnskolelærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet. Jeg ønsker å takke alle mine fantastiske medstudenter for en hyggelig studietid sammen. Turene våre til Finse og Irland skapte mange minner som jeg vil sette pris på lenge.

Jeg vil også takke mine foreldre for god hjelp til korrekturlesning og gode innspill i denne prosessen.

Jeg ønsker spesielt å takke min fantastiske veileder Espen Helgesen for god hjelp og støtte i den innholdsrike og frustrerende prosessen det er å skrive en masteroppgave. Dine støttende ord har vært til stor hjelp når det har virket umulig å komme i mål med oppgaven. Men, med din hjelp er jeg nå kommet i mål.

Denne oppgaven har gitt meg større innsikt i både akademisk skriving og forskningsmetoder. Dette er ferdigheter jeg vil ta med meg videre i læreryrket. Temaet jeg valgte å undersøke i denne oppgaven, kritisk tenking og sosiale medier, er et tema jeg har satt stor pris på å kunne sette meg grundigere inn i da jeg mener det er både relevant og viktig å ta med ut i skolen nå som min utdanning er ferdig. Dette har vært ett langt prosjekt, og jeg har tilbrakt utallige timer på lesesalen, men takket være god støtte fra medstudenter, foreldre, og veileder er jeg endelig kommet i mål med dette prosjektet.

Tusen takk for hjelpen alle sammen!

Elias Fløtra

Innholdsfortegnelse

Sammendrag – s. 2

Abstract – s. 3

Forord – s. 4

1.0 Innledning – s. 6

2.0 Litteraturgjennomgang – s. 9

2.1 Tidligere forskning – s. 14

2.2 Teoretisk rammeverk – s. 18

3.0 Metode – s. 20

3.1 Utvalg – s. 24

3.2 Etikk og validitet – s. 26

4.0 Lærere i møte med læreplanen – s. 29

4.1 Overordnet del av læreplanen – s. 29

4.2 Grunnleggende ferdigheter – s. 30

4.3 Tverrfaglighet – s. 38

4.4 Skolen som organisasjon – s. 42

4.5 Funn i forskningen 1 – s. 47

5.0 Lærerrollen i møte med sosiale medier og kritisk tenkning – s. 48

5.1 Læreres holdninger og tidsbruk – s. 48

5.2 Sosiale medier og sosial kompetanse – s. 59

5.3 Utvikling av kompetanse hos lærere og elever – s. 62

5.4 Situasjonen i skolen i dag – s. 64

5.5 Funn i forskningen 2 – s. 66

6.0 Konklusjon – s. 67

6.1 Videre forskning – s. 70

7.0 Referanseliste – s. 72

8.0 Vedlegg – s. 80

1.0 Innledning

Norske klasserom har endret seg de siste årene. Fremveksten av sosiale medier endrer hvordan vi samhandler med hverandre, og har i stor grad endret hva vi bruker tid på. I januar i år publiserte lektor Fredrik Øiestad et innlegg på sin egen Facebook profil, der han delte sine egne opplevelser med sosiale medier i klasserommet. Øiestad begynte innlegget med å fortelle om et undervisningsprosjekt han og klassen driver med i naturfag, der målet er å gjøre elevene mer bevisst på mobilbruk, sosiale medier, og psykisk helse. Som en del av dette prosjektet samlet Øiestad inn skjermbrukstatistikken til ni elever. Gjennomsnittet for disse ni elevene per dag var 6 timer og 29 minutter, som gir en ukentlig skjermtid på 45 timer og 30 minutter i snitt. Dette tilsvarer mer enn en arbeidsuke i skjermtid, hver uke. Gjennomsnittlig brukes det 13 timer og 42 minutter i uken på TikTok, 11 timer og 38 minutter i uken på Snapchat og 1 time og 20 minutter i uken på Instagram.¹ Videre i innlegget forteller Øiestad om hvordan synet hans på sosiale medier har endret seg etter at han begynte å jobbe i skolen.

«Som nyutdannet idealist for 1,5 år siden hadde jeg som innstilling at elever er eller kan bli selvregulerte individer som benytter seg av tilgjengelig teknologi for å suge til seg kunnskap, mobilen og andre digitale hjelpemidler kan være nyttige hjelpemidler i klasserommet. Men etter 1,5 år som lærer har det bildet havart! Elevenes oppmerksomhetsvindu kan være begrensende kort. Det å lese en lengre artikkel eller vise en dokumentar på 60 minutter er knapt gjennomførbart, fordi for mange elever ikke klarer å holde oppmerksomheten.»²

Avslutningsvis oppfordrer Øiestad både foreldre og lærere til å forsøke å begrense bruken av sosiale medier da Øiestad opplever at konsekvensene av utstrakt bruk av sosiale medier nå for alvor begynner å sette inn.³

Sosiale medier forandrer verden vi bor i. Verden blir mer samlet og sosiale medier endrer hvordan vi interagerer med våre medmennesker. I boken *Kritisk tenkning i samfunnsfag* kan vi lese at informasjon aldri har vært mer tilgjengelig enn den er i dag, men vi har heller aldri valgt bort så mye informasjon som vi gjør i dag. Tidligere måtte elever lete i bokhyller og oppslagsverk, i dag har de tilgang til en overflod av informasjon gjennom telefon, nettbrett og pc. Når en møter denne overfloden av informasjon må man ta valg, og plukke ut noe informasjon til fordel for noe annet. Spørsmålet når det kommer til kritisk tenkning er om disse

¹ Øiestad, 2023

² Øiestad, 2023

³ Øiestad, 2023

valgene er tilfeldige og tankeløse, eller om det ligger en kritisk refleksjon bak.⁴ I diskusjonen om kritisk tenkning legger Ferrer mfl. vekt på skepsis. Men en må være forsiktig med å la følelser og egne opplevelser farge sitt synspunkt. Tidligere hadde faktakunnskap en større autoritet, men dette har endret seg de siste årene. Det digitale mediebildet er i dag sterkt påvirket av kommersielt innhold preget av ideologi som appellerer til følelsene våre framfor til fornuften.⁵ Videre skriver Ferrer mfl. at «Vi deltar, aktivt eller passivt, i en offentlighet hvor utspill ofte personifiseres; synspunkter blir ikke vurdert ut fra saksprinsipper, men ut fra hvem avsenderen er. Når vi mister oversikten i informasjonsflyten og ikke lenger evner å se samfunnsmessige strukturer og sammenhenger ender vi kanskje opp med oss selv, individer som står helt alene. Dette kan være en reell fare ovenfor et aktivt medborgerskap.»⁶ Sannhet er i mindre grad objektivt enn tidligere. I større og større grad får meninger og følelser påvirkning på hva som er sant. Dette må ikke forveksles med at det ikke finnes sannhet lenger.

Selskapene bak sosiale medier gir oss slagord som “*Capture and Share the World's Moments*” og “*Bringing you closer to the people and things you love*”, begge hentet fra Instagram. Disse slagordene legger vekt på alt det positive sosiale medier bringer med seg, som kontakt mellom mennesker, nye vennskap, og nye interesser. I følge medietilsynets rapport om barn og unges media bruk fra 2022 kan vi lese at 97% av barn mellom 9-og18-åringer forteller at de får med seg nyheter ofte, eller av og til. Faktisk, i gruppen 9-10-år er det bare 6 prosent som svarer at de ikke får med seg nyheter i det hele tatt. I denne aldersgruppen er det sosiale medier som er den viktigste kilden til nyheter. 88% av de spurte svarer at de får nyheter fra sosiale medier. Her opplyser de også om at Snapchat, TikTok og Youtube er de viktigste kildene for nyheter i aldersgruppen 9-18-år. Informantene i barneskolealder forteller at det er YouTube og TikTok som er deres viktigste kilde til nyheter.⁷ Med tiden elever bruker på sosiale medier som lektor Øiestad skriver om, og posisjonen sosiale medier har i både livet generelt, og i medievanene til elever er dette noe det er viktig å ta med inn i undervisningen i skolen.

Arbeidet med dette prosjektet begynte med *Forsknings- og Utviklingsoppgaven* jeg skrev i mitt tredje år på lærerutdanningen. Denne oppgaven tok for seg forskjellene på tradisjonell analog

⁴ Ferrer et. all, 2019, s. 11

⁵ Ferrer mfl., 2019, s. 11-12

⁶ Ferrer mfl., 2019, s. 11-12

⁷ Medietilsynet, 2023

kildekritikk og digital kildekritikk i møte med sosiale medier. Videre i studieløpet har jeg skrevet en oppgave i emnet MGBSA501 der jeg undersøkte begrepet kritisk tenkning og en oppgave i emnet MGBSA503 om forskningsmetoder til denne oppgaven. Dette tidligere arbeidet kan derfor sees på som forberedelser til denne oppgaven. Denne oppgaven vil bygge videre på tidligere arbeid, men med et annet fokus enn de tidligere oppgavene. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke læreres holdninger til sosiale medier og hvordan dette påvirker undervisningen i skolen. For å undersøke dette temaet vil jeg basere meg på relevant teori og tidligere forskning, i tillegg til å gjennomføre en egen datainnsamling blant lærere i skolen. I denne oppgaven er problemstillingen derfor, *Hvordan forholder lærere seg til sosiale medier i sin undervisning om kritisk tenkning?*

2.0 Litteraturgjennomgang

Dette kapitlet vil ta for seg teorien og begrepene jeg vil basere meg på i denne oppgaven. Jeg vil også ta for meg tidligere forskning for å gi en oversikt over hva det eksisterer forskning på allerede i forbindelse med dette temaet.

Kritisk tenkning er et begrep der det er store likehetstrekk i definisjonene. Videre i dette kapitlet vil jeg sammenlikne hvordan Tim Moore, Marlene Ferrer, John Dewey, og Lars Eriksson definerer begrepet kritisk tenkning.

Tim Moore definerer syv ulike momenter ved kritisk tenkning i artikkelen *Critical thinking: seven definitiona in search of a concept*. De syv momentene er:

- 1) "Critical thinking as judgement
- 2) Critical thinking as a skeptical and provisional view of knowledge
- 3) Critical thinking as a simple originality
- 4) Critical thinking as a careful and sensitive reading of text
- 5) Critical thinking as rationality
- 6) Critical thinking as the adopting of an ethical and activist stance
- 7) Critical thinking as self-reflexivity

Det er ikke alle momentene som er like relevante for denne oppgaven, så jeg velger å avgrense ved å ta for meg tre av momentene Moore beskriver. Jeg har derfor valgt å fokusere på *Critical thinking as judgement*, *Critical thinking as skeptical and provisional view of knowledge* og *Critical thinking as a careful and sensitive reading of text*. Jeg mener det er disse momentene som er mest relevante både for skolen og for denne oppgaven. Disse momentene tar for seg det tradisjonelle synet på kritisk tenkning, kildekritikk, og de tar også for seg tenkemåten som flere teoretikere også fokuserer på når det kommer til kritisk tenkning.

Det første momentet jeg vil ta for meg er *Critical thinking as judgement*. På norsk kan vi kalle dette for kritisk dømmekraft. Dette momentet tar for seg evnen til å tenke kritisk når vi skal tolke eller analysere en tekst. Da er leseren avhengig av å ta stilling til om teksten er skrevet av en troverdig kilde og om innholdet er troverdig eller ikke. I artikkelen bruker Moore historiefaget som et eksempel. Informanten Moore har intervjuet beskriver hvordan det

viktigste hen underviser om er hvordan en skal vurdere historiske kilder og dermed kunne skille mellom gode kilder, og de kildene en bør styre unna. Altså elevene skal forstå og kjenne igjen hva som er en sannsynlig og sann tolkning av historie. Her er det flere andre begreper det også er viktig å ta med seg. Disse begrepene er pålitelighet, nytteighet og overbevisning.⁸

Det andre momentet jeg ønsker å ta for meg er *Critical thinking as a skeptical and provisional view of knowledge*. På norsk kan dette oversettes til kritisk tenkning som et skeptisk og midlertidig syn på kunnskap. I dette momentet sidestiller Moore begrepene kritisk tenkning og skeptisk tenkning. Det mest sentrale i dette ligger i å være varsom med å godta eksisterende sannheter og andres ideer.⁹ Altså en må møte all kunnskap med en viss skepsis.

Det siste momentet til Moore jeg ønsker å trekke frem her er *Critical thinking as a careful and sensitive reading of a text*. Dette kan oversettes til kritisk tenkning som grundig lesning av en tekst. Når vi tenker på kritisk tenkning er det nok dette de fleste får assosiasjoner til, å forholde seg kritisk til en skrevet tekst. Ferdigheten i denne formen for kritisk tenkning er å kunne lese en tekst og derfra ekstrapolere den sentrale informasjonen fra teksten. Med det mener jeg ikke bare å lese den konkrete teksten, men også å kunne se forbi det som er skrevet og vurdere retorikken som er brukt og omstendighetene rundt det som er skrevet. Altså motivet til forfatteren og intensjonen med teksten.¹⁰

Videre i dette kapittelet vil jeg nå se på definisjonene av kritisk tenkning som blir presentert i *Kritisk tenkning i samfunnsfag* av Ferrer mfl., *How we think* av John Dewey, og *Kritisk tenkning: hva, hvorfor og hvordan* av Lars Torsten Eriksson.

Marlene Ferrer mfl. skriver i boken *Kritisk tenkning i samfunnsfag* at «Kritisk tenkning blir definert på ulike måter, men gjennomgående handler det om reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter. (...) Kritisk tenkning kan forstås som en generell ferdighet, men den tar form i møte med et konkret faginnhold, er normativt bevisst og knytter seg dermed til danning.»¹¹ I boken *How we think* definerer John Dewey kritisk tenkning som «Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed

⁸ Moore, 2013, s. 511

⁹ Moore, 2013, s. 512

¹⁰ Moore, 2013, s. 514-515

¹¹ Ferrer mfl., 2019, s. 1

form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends.”¹² Lars Eriksson definerer også begrepet kritisk tenkning i sin bok *Kritisk tenkning: hva, hvorfor og hvordan*. Her bruker Eriksson følgende definisjon: «Et individs evne til selvstendig å foreta vurderinger i problemløsning og beslutning, og utfra disse prøvningene trekke relevante konklusjoner om korrekthet, mulige alternativer og konsekvenser for forskjellige deltagergrupper».¹³

Alle disse definisjonene på kritisk tenkning har til felles at de tar for seg individet i møte med kritisk tenkning. I sin definisjon legger Moore vekt på individet i møtet med situasjonen der kritisk tenkning er nødvendig. Dette kommer også til syne i definisjonen Ferrer mfl. presenterer. Her ligger fokuset på at kritisk tenkning er aktiv og vurderende tilnærming til kunnskap. Videre legges det vekt på at kritisk tenkning kan forstås som en ferdighet. Kjernen i denne definisjonen ligger altså også i møtet mellom individet og informasjon. John Dewey fokuserer på det å undersøke hva som bekrefter eller avkrefter eventuell informasjon individet kommer i møte med. I sin definisjon legger også Lars Eriksson vekt på individet. Her kan vi lese at kritisk tenkning er individets vurdering av korrektheten av informasjon. Alle definisjonene jeg har lagt frem av begrepet kritisk tenkning legger altså vekt på individet. Videre i denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan både læreplanen og lærerrollen legger til rette for å undervise om kritisk tenkning i skolen, og jeg vil legge disse definisjonene til grunn for dette arbeidet.

Ett annet begrep det er viktig å ta med seg inn i denne oppgaven er aktualisering. Aktualisering kan defineres som « et didaktisk grep som innebærer å gripe fatt i hendelser som utspiller seg der og da, og som dermed forutsetter kilder som ligger utenfor det man kan finne i lærebøker.»¹⁴ Kjernen i aktualisering ligger altså i å knytte aktuelle hendelser, enten i nyhetsbildet eller i hverdagen til elevene opp mot temaet det undervises om og på den måten gjøre undervisningen aktuell.

¹² Dewey 1997, s. 6

¹³ Eriksson, 2020, s. 15

¹⁴ Ryen, 2021, s. 175

Et av kjernebegrepene i den nye læreplanen (LK20) er tverrfaglighet. I boken

Samfunnsfagsdidaktikk defineres dette begrepet som å arbeide på tvers av faggrensene. Det vil si å kunne skape dialog og sammenheng mellom flere ulike fag. Dette kan gjøres på flere måter, men kjernen ligger i å integrere de ulike fagene i hverandre gjennom å vise sammenhengene mellom fagene.¹⁵ I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i samfunnsfag når jeg skriver om tverrfaglighet. Samfunnsfag befinner seg i en unik posisjon i LK20, der så og si alle kompetansemålene kan knyttes opp mot de fagovergripende temaene i den overordnede delen av læreplanen. Disse tverrfaglige temaene er Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, og Bærekraftig utvikling.¹⁶ Dette er kompetansemål som går på konflikter, digital samhandling, teknologi, sosialisering, etc. Dette gjør samfunnsfag veldig sentralt når vi snakker om tverrfaglighet, da en av samfunnsfagets viktigste roller er å skape en forståelse av samtiden hos elevene.¹⁷ En kan også gjøre et skille mellom tverrfaglighet og flerfaglighet. Når en jobber flerfaglig er det fortsatt tydelige skiller mellom fagene, men man jobber med prosjekter på tvers av fagene. Hvis man derimot jobber tverrfaglig er skillene mellom fagene mer utydelige.¹⁸

Et annet begrep i den nye læreplanen er dybdelæring. Dybdelæring defineres som grundig og varig innsikt. Det står i kontrast til breddelæring som gjerne er mer overfladisk.¹⁹ Disse to begrepene, tverrfaglighet, og dybdelæring henger tett sammen, da tverrfaglighet er en av metodene for å oppnå dybdelæring. I læreplanen skilles det også mellom de to dimensjonene i dybdelæringen. Den første dimensjonen går ut på å tilegne seg kunnskap og gjennom det bidra til varig forståelse av både metoder og begreper i tillegg til sammenhengen mellom ulike fagområder. Den andre dimensjonen dreier seg om refleksjon. Gjennom å reflektere over egen læring skal eleven evne å overføre kunnskap fra kjente situasjoner til nye.²⁰

Hvis vi ser dybdelæring opp mot kritisk tenkning kan vi se at «Kritisk tenkning er derfor ikke bare en måte å tenke på. Like viktig er det å vite hvordan man kan omsette kritiske tanker i handling, og å kunne se seg selv som en del av den større sammenhengen, som en aktiv deltaker

¹⁵ Sæther, 2021, s. 28

¹⁶ Udir, Overordnet del, 2.5

¹⁷ Sæther, 2021, s. 29

¹⁸ Sæther, 2021, s. 33

¹⁹ Sæther, 2021, s. 30

²⁰ Sæther, 2021, s. 29

i samfunnet, Man må altså utvikle en holdning eller disposisjon til å ta kritisk tenkning aktivt i bruk (...).»²¹ Dette er også noe vi kan se i overordnet del av LK20.

«Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. Elever som lærer å formulere spørsmål, søke svar og uttrykke sin forståelse på ulike måter, vil gradvis kunne ta en aktiv rolle i egen læring og utvikling. Gjennom arbeid med faglige utfordringer vil elevene få kunnskap om hvordan de lærer og utvikler seg i faget. Dypere innsikt utvikles når elevene ser sammenhenger mellom kunnskapsområder, og når de behersker et mangfold av strategier for å tilegne seg, dele og forholde seg kritisk til kunnskap»²²

Her kan vi se at læreplanen legger opp til anvendt læring. Altså elevene skal kunne bruke kunnskap til å tilegne seg kunnskap. Videre i den overordne delen av LK20 kan vi lese at

«Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap»²³

Proessen der informasjon blir til kunnskap er altså avhengig av at ideer granskes på en kritisk måte, der den informasjonen som består denne kritiske vurderingen blir til kunnskap, og det som ikke består blir forkastet. Rollen til skolen i denne prosessen blir da å lære elevene til å tenke på denne måten. Læreplanen bruker også begrepet refleksjon. Grütters definerer refleksjon som en prosess som skjer i bevisstheten som et møte mellom nye og eksisterende erfaringer som skal bidra til ny kunnskap.²⁴ Kritisk tenkning og refleksjon er derfor en nødvendig ferdighet for elever å lære å beherske da det er den ferdigheten som setter elevene i stand til å skille mellom nyttig og unyttig, sann og usann informasjon. Denne ferdigheten er viktig i seg selv, men helt avgjørende når det kommer til å bruke sosiale medier på en trygg måte.

I overordnet del av LK20 legges det også opp til å arbeide tverrfaglig i skolen. Et argument for tverrfaglighet er at verden ikke er delt inn i fag. Det vil si at problemer og utfordringer elevene

²¹ Ferrer, m.fl., s. 12

²² Overordnet del, 2.4

²³ Utdanningsdirektoratet, 2020

²⁴ Grütters, 2011

kan komme over senere i livet ikke er ensidige og vil forutsette elementer fra flere fag for å kunne løses.²⁵ Når vi jobber tverrfaglig får vi også mer tid til å gå i dybden på et tema. Dette vil sammen bidra til å gi elevene evnen til å se sammenhengen mellom begreper og kunnskap i flere fag.²⁶ Når målet for den tverrfaglige undervisningen er å se sammenhenger på tvers av fag, kan en også argumentere for at kritisk tenkning og refleksjon er en tverrfaglig ferdighet.

I denne oppgaven vil jeg også bruke begrepene analog og digital kildekritikk. I boken *Digital kildekritikk* av Ståle Grut defineres disse begrepene som et skille mellom den tradisjonelle kildekritikken av en tekstskille og teknologien bak kilder i et digitalt media. Grut skriver at tradisjonell eller analog kildekritikk gjerne går ut på å vurdere troverdighet, objektivitet, nøyaktighet, og egnethet hos tekstkilden. På bakgrunn av denne vurderingen skal man så gjøre seg opp en mening om kilden er til å stole på eller ikke.²⁷ Digital kildekritikk derimot går et skritt videre. Her er ikke målet å bare vurdere troverdigheten til kilden, men også vurdere hvordan du fikk tilgang til kilden. Altså kritisk vurdere hvordan digitale medier påvirker tilgangen på informasjon.²⁸

2.1 Tidligere forskning

Dette delkapittelet er basert på artikkelen Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri fra Norsk skule – Eit forskningsoversyn av Yngve Skjæveland. Dette er en oversiktstudie som tar for seg eksisterende forskning på samfunnsfag i Norsk skole. I artikkelen kan vi lese at fra 2020 er den nye læreplanen (LK20) tatt i bruk i skolen. Dette fører med seg nye krav og en omstilling, både for samfunnsfag, og de andre fagene i skolen. Den nye læreplanen har også fokus på kjerneelementer, tverrfaglige temaer, og dybdelæring.²⁹ Videre skriver Skjæveland at LK20 stiller nye krav til lærere. Dette kommer av at LK20 har mindre spesifikke mål og retningslinjer. Derfor stilles det større krav til både lærere og skoler selv å måtte velge relevant fagstoff. Skjæveland slår derfor fast at LK20 baserer seg på en skole med autonome og kompetente lærer til å gjøre disse vurderingene. Skolen er derfor avhengig av forskningsbasert kunnskap etter

²⁵ Sæther, 2021, s. 31

²⁶ Sæther, 2021, s. 42

²⁷ Grut, 2021, s. 21

²⁸ Grut, 2021, s. 23

²⁹ Skjæveland, 2020, s. 143

innføringen av LK20. Denne forskningsbaserte kunnskapen må komme til syne i både skolefagene og lærerutdanningen.³⁰

Studien til Skjæveland tar for seg 99 studier om samfunnsfag i skolen, og det kommer tydelig frem at dette er et forskningsfelt i utvikling. Det er bare 21 av de 99 studiene som er gjennomført før 2010. Etter 2010 er det i snitt blitt publisert 8-10 studier i året. Skjæveland begrunner dette med endringen som har skjedd i lærerutdanningen. Det har blitt ansatt flere forskere ved lærerutdanningen og det blir lagt større vekt på denne forskningen i lærerutdanningen.³¹ Videre skriver Skjæveland om bredden i forskningen. Samfunnsfag er et omfattende fag i seg selv. Faget er satt sammen av historie, geografi, og samfunnskunnskap. Men forskning på skolefag kan også legge vekt på organisatoriske, pedagogiske, eller didaktiske tilnærminger som igjen legger til rette for enda større bredde.³²

I LK20 har samfunnsfag fått det overordnede ansvaret for digitale ferdigheter, men Skjæveland påpeker at det finnes lite forskning på digitale ferdigheter og bruk av digitale verktøy i skolen. Videre i artikkelen viser Skjæveland til forskningen som har blitt gjennomført. I 2003 gjennomførte Enger & Wilhelmsen en studie om bruk av digitale verktøy og utforskende metoder i samfunnsfag.³³ I 2010 publiserte Aasen en studie om bruken av digital fortelling i samfunnsfag.³⁴ De siste årene har det vært en økende interesse for forskningsfeltet. I 2014 gjennomførte Gilje, Silseth, & Ingulfsen en studie om læremiddelbruk i ulike fag, og undersøkte bruken av digitale verktøy og forholdet mellom digitale og papirbaserte læremiddel.³⁵ I 2017 gjennomførte Lofthus en studie om bruk av nettbrett i skolen.³⁶ I 2018 gjennomførte Øygardslia en studie om dataspill som metode i historieundervisning.³⁷ I 2019 gjennomførte Lofthus & Silseth en studie om digital literacy og bruk av digitale kilder.³⁸ I 2019 gjennomførte Spante, Karlsen, Nortvig & Christiansen en studie om hvordan digitalisering kan bidra til nye didaktiske

³⁰ Skjæveland, 2020, s. 143

³¹ Skjæveland, 2020, s. 147

³² Skjæveland, 2020, s. 147

³³ Enger & Wilhelmsen, 2003

³⁴ Aasen, 2010 Aasen, 2010

³⁵ Gilje, Silseth, & Ingulfsen, 2014

³⁶ Lofthus, 2017 Lofthus, 2017

³⁷ Øygardslia, 2018

³⁸ Lofthus & Silseth, 2019

modeller og bruk av nye undervisningsmetoder og læringsarenaer.³⁹ I 2018 gjennomførte Mathé & Elstad en studie av elevers bruk av sosiale medier i politisk sammenheng, og elevers vurdering av politisk bruk av sosiale medier.⁴⁰ Skjæveland påpeker også at mye av forskningen på digitale ferdigheter har blitt gjennomført på barneskolen, noe som står i kontrast med mye annen samfunnsfagdidaktisk forskning hvor barneskolen ellers er underrepresentert.⁴¹

Når det kommer til de andre grunnleggende ferdighetene er det bare skriving i samfunnsfag som det har blitt gjennomført forskning på. Skjæveland viser til fire publikasjoner som er innom dette temaet⁴², Overrein & Smidt fra 2009⁴³ og 2010⁴⁴, Øgreid fra 2016⁴⁵, og Myklebust & Høisæter fra 2018⁴⁶.

Skjævelands studie viser at det er overvekt av forskning på ungdomstrinnet og videregående skole. Det er tilsammen 45 publikasjoner som tar for seg samfunnsfag på ungdomsskolen, og 46 som tar for seg samfunnsfag på videregående skole. Av de 99 publikasjonene Skjæveland tar for seg i denne studien er det kun 24 som tar for seg samfunnsfag på barneskolen.⁴⁷

Videre i artikkelen tar Skjæveland for seg bruken av læreverk i skolen, men han gjør det også klart at forskningen ikke er entydig. Skjæveland viser til en publikasjon av Hodgson et. al. fra 2012⁴⁸ som sier at det finnes tegn til at både elever og lærere har et tradisjonelt tankesett på skolen, der reproduksjon av faktakunnskap er viktigere enn kritisk refleksjon. Skjæveland viser også til en artikkel av Jonas Christophersen fra 2004⁴⁹ som hevder at læreboken fortsatt er styrende for undervisningen. I en artikkel fra Rasmusen & Lund fra 2015⁵⁰ hevdes det at læreboken derimot har mistet sin framtreddende posisjon og har nå blitt erstattet av hybride metoder der ulike former for læremidler blir tatt i bruk. Justvik fra 2012⁵¹ og Brondberg et. al,

³⁹ Spante, Karlsen, Nortvig & Christiansen, 2019

⁴⁰ Mathé & Elstad, 2018

⁴¹ Skjæveland, 2020, s. 148

⁴² Skjæveland, 2020, s. 148

⁴³ Overrein & Smidt, 2009

⁴⁴ Overrein & Smidt, 2010

⁴⁵ Øgreid, 2016

⁴⁶ Myklebust & Høisæter, 2018

⁴⁷ Skjæveland, 2020, s. 149

⁴⁸ Hodgson m.fl., 2012

⁴⁹ Christophersen, 2004

⁵⁰ Rasmusen & Lund, 2015

⁵¹ Justvik, 2012

fra 2014⁵² hevder at en fortsatt kan finne bruk av tradisjonelle metoder i undervisningen, men at det legges mer vekt på en aktiv tilnærming til kildebruk. Skjæveland skriver videre at det er grunn til å tro at bruken av læremidler i skolen er i endring, og at dette er et resultat av den stadig økende mengden digitale ressurser. Skolene tar i bruk nettbrett og elevpcer samtidig som de tradisjonelle lærebøkene blir digitaliserte, noe som betyr at det er behov for oppdatert forskning på lærebøker og læremidler.⁵³

Når det kommer til temaene innenfor samfunnsfagundervisning slår Skjæveland fast at det er demokrati som er det mest utforskede. I forskningen på demokratiundervisning i skolen er det flere ulike perspektiver som har blitt vektlagt, blant annet demokratiforståelse, politisk deltakelse, og opplæring i demokrati. I en artikkel fra 2015 hevder Hunnes et. al. at skolen fortsatt bruker en smal definisjon på demokrati, som først og fremst knytter seg til valg og valgdeltakelse⁵⁴. Denne påstanden får også støtte fra Mathé 2019⁵⁵, der hun hevder at et slikt smalt syn på demokrati i skolen faktisk kan føre til begrenset valgdeltakelse. Mathé hevder derfor at det er viktig å utvide elevenes syn på hva demokrati er og hva demokrati kan være. I dette legger Mathé vekt på kritisk tenkning.⁵⁶

Som nevnt tidligere innebærer innførelsen av LK20 både færre og mindre konkrete kompetansemål, men mye av tematikken i disse kompetansemålene går igjen på flere årstrinn. Det at tematikken går igjen på flere årstrinn stille nye krav til progresjonen innfor fagene, fra barneskolen og oppover. I følge Skjæveland er dette et tema som har fått lite oppmerksomhet i forskningen og som det nå trengs mer kunnskap om. I forskningen som har blitt gjennomført er det mindre fokus på barnetrinnet enn på de høyere klassetrinnene. Spesielt på småtrinnet er forskningen mangelfull. Skjæveland skriver at ifølge fagfornyelsen, så skal begynneropplæringen vektlegges i alle fag, og at det er naturlig å se dette i sammenheng med progresjonen i faget. Men når det kommer til begynneropplæring og progresjon i samfunnsfaget finnes det lite forskningsbasert kunnskap.⁵⁷

⁵² Brondberg ,m.fl., 2014

⁵³ Skjæveland, 2020, s. 151

⁵⁴ Hunnes m.fl., 2015

⁵⁵ Mathé, 2019

⁵⁶ Skjæveland, 2020, s. 151

⁵⁷ Skjæveland, 2020, s. 151-152

Avslutningsvis skriver Skjæveland at et oppløftende funn fra arbeidet med studien er at omfanget av forskningen innenfor samfunnsfag har økt de siste årene. Det kommer stadig flere publikasjoner og disse publikasjonene spenner stadig over et bredere forskningsfelt. Videre slår Skjæveland fast at det fremdeles trengs mer forskning, og det er mye vi ikke har kunnskap om når det kommer til samfunnsfag i skolen.⁵⁸

2.2 Teoretisk rammeverk

Denne oppgaven vil ha to hovedkapitler. Det første kapittelet vil ta for seg læreplanen og hvordan den legger til rette for arbeid med kritisk tenkning og sosiale medier i skolen. Det andre kapittelet vil ta for seg læreres holdninger og tidsbruk når det kommer til undervisning om sosiale medier og kritisk tenkning. For å belyse dette temaet vil jeg bruke læreplanteorien til John Goodlad i tillegg til annen relevant forskning. I denne oppgaven vil Goodlad komme til syne i analysen av informantutsagn. Jeg ønsker å bruke Goodlad til å se hvilket nivå informantene forholder seg til i intervjuene.

Boken *Curriculum Inquiry – The study of Curriculum Practice* av John Goodlad er en viktig teori for læreplananalyser. Læreplananalyse blir definert av Goodlad som en analyse av læreplanens bruk, og dens kontekst, antagelser, holdninger, utfordringer, og resultater.⁵⁹ Sentralt i Goodlads læreplanteori er fem dimensjoner man kan analysere en læreplan ut i fra. Disse dimensjonene er ideologisk, formell, oppfattet, operasjonalisert, og erfart.⁶⁰ Den ideologiske læreplanen kan finnes i begynnelsen av prosessen med å skape og innføre en ny læreplan. Et viktig poeng i den ideologiske læreplanen er hvilke politiske innvendinger og målsetninger som ligger til grunn for den nye læreplanen. Den formelle læreplanen er det som konkret kan leses i læreplandokumentet. Den formelle læreplanen har blitt godkjent av den politiske styringsmakten, og legger nå føringer for hvordan skolen skal legge opp sin undervisning.⁶¹

⁵⁸ Skjæveland, 2020, s. 153

⁵⁹ Goodlad, 1979, s. 17

⁶⁰ Goodlad, 1979, s. 58

⁶¹ Goodlad, 1979, s. 61

Den oppfattede læreplanen tar for seg den samme læreplanen som den formelle læreplanen, men Goodlad hevder at det som skiller denne dimensjonen fra den foregående er at læreplanen kan oppfattes ulikt av ulike individer. Disse ulike oppfatningene kan dreie seg om hva som er viktigst å undervise om, hvilke erfaringer og kunnskaper læreren har fra før av, etc. Vi kan derfor se den oppfattede læreplanen som en tolkning av den formelle læreplanen.⁶² Den operasjonaliserte læreplanen er i følge Goodlad ett steg videre fra den oppfattede læreplanen. Det er ikke alltid samsvar mellom hva en lærer oppfatter av læreplanen og hva som til slutt praktiseres i klasserommet.⁶³ Den siste dimensjonen Goodlad trekker frem er den erfarte læreplanen. Den erfarte læreplanen er elevenes opplevelse av læreplanen og undervisningen. Denne dimensjonen forsøker å analysere elevenes opplevelse og erfaringer med hva læreplanen legger til grunn å undervise om.

⁶² Goodlad, 1979, s. 61-62

⁶³ Goodlad, 1979, s. 62-63

3.0 Metode

I datainnsamlingen til denne oppgaven har jeg valgt å basere meg på tre metoder; spørreundersøkelse, intervju, og læreplananalyse. Jeg valgte disse metodene da de komplimenterer hverandre på en god måte. Der spørreundersøkelsen kan nå ut til en større gruppe, kan intervjuene bidra til å gå i dybden i problematikken. Begge disse metodene har som mål å samle inn noe nytt. Jeg vil også basere meg på læreplananalyse, som vil gi meg den eksisterende læreplanen å jobbe med. Med disse tre metodene kan jeg triangulere datamaterialet mitt.

I begynnelsen av dette kapittelet mener jeg det er hensiktsmessig først å gjøre rede for begrepene kvantitativ og kvalitativ. Tradisjonelt sett er eksempler på kvantitative data tall og statistikk, dette står i motsetning til kvalitative data som ofte regnes som ord og tekster. I følge Postholm og Jacobsen er dette skillet mangelfullt. Kvalitative og kvantitative metoder er komplimenterende, de kan gi ulik type informasjon om samme tema og kan dermed bidra til mere refleksjon og diskusjon.⁶⁴ Videre er det viktig å huske på at både samfunnsvitenskap og pedagogikk studerer kvalitative fenomener og prosesser. Læring er ikke noe som kan måles objektivt i tall og statistikk. En tallkarakter på en prøve for eksempel er en vurdering basert på lærerens skjønn, det er ikke en objektiv vurdering for kunnskap på det aktuelle området. Dette kommer også til uttrykk i forskning, når det undersøkes antall undervisningstimer. Antall timer i seg selv er ikke veldig relevant, men det kan peke på undervisningsintensiteten.⁶⁵ Kvalitative og kvantitative metoder egner seg derfor til å besvare ulike spørsmål. Kvantitative metoder benytter gjerne spørreundersøkelser med standardiserte spørsmål. Dette kan være effektivt hvis du ønsker å stille mange ulike informanter de samme spørsmålene og dermed få bred oversikt over hva mange informanter mener og på bakgrunn av dette kunne generalisere. Kvalitative metoder er i motsetning til kvantitative brukt til å gå dypere inn i spørsmålene. Denne dybden gjør det også krevende å gjennomføre hvis du forsøker å nå ut til like mange informanter som i en kvantitativ undersøkelse. Det er derfor lurt å begrense antallet informanter.⁶⁶ Skille mellom kvantitative og kvalitative data kan noen ganger virke uklart. Vi tenker gjerne på spørreundersøkelser som kvantitative og intervjuer som kvalitative, men i realiteten er det

⁶⁴ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 41

⁶⁵ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42

⁶⁶ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42

sjeldent at en metode er konsekvent kvantitativ eller kvalitativ. I en spørreundersøkelse vil du ofte ha en blanding av åpne og lukkede spørsmål. De lukkede spørsmålene vil gi kvantitativ data, mens de åpne spørsmålene vil gi kvalitativ data. I et intervju vil du også ha en blanding av standardspørsmål du stiller til alle informanter, men også innslag av spørsmål som stilles på bakgrunn av svarene du får. I en slik situasjon vil spørsmålene kunne brukes som både kvalitative og kvantitative.

Dokumentanalyse eller læreplananalyse er et annet eksempel på en kvalitativ metode og omtales gjerne som en kvalitativ innholdsanalyse. Det vil si at forskeren samler inn datamaterialet som skal analyseres, for så å trekke frem sammenhenger og annen relevant informasjon fra datamaterialet. Generelt baserer dokumentanalyser seg på å systematisere utdrag fra tekst og sitater, bilder eller andre dokumentariske kilder for så å bruke dette til å belyse problemstillingen du undersøker.⁶⁷ I mitt tilfelle vil det si å gå gjennom den nye læreplanen (LK20) og undersøke hvordan den legger til rette for undervisning om kritisk tenkning og sosiale medier.

Hvis vi begynner med spørreundersøkelsen, så er det et eksempel på kvantitative data. I en spørreundersøkelse er det flere valg jeg måtte ta stilling til. Det første valget var hvordan jeg ville strukturere undersøkelsen. Her var det da et spørsmål om hvor åpne eller lukkede spørsmål jeg ville stille. I boken *Læreren med forskerblick* skriver Postholm & Jacobsen at «Det viktige når vi benytter oss av strukturert datainnsamling, er at vi forsøker å gjøre spørsmål og svar så presise og utfyllende som mulig.»⁶⁸ Strukturerte spørsmål er en del av det som kalles kvantitative data. Kjennetegn på slike spørsmål er at spørsmålene er strukturert på forhånd og informanten kan velge svaralternativer som er forberedt på forhånd.⁶⁹ Styrken med slike spørsmål er at man kan utforme statistikk på bakgrunn av svarene. I motsetning til dette har man en mer åpen og ustrukturert tilnærming der deltakerne blir stilt et spørsmål, men må svare med egne ord. Slike svar vil ofte gi mer nyansert informasjon. Til slutt endte jeg på en blanding av både åpne og lukkede spørsmål. De lukkede spørsmålene gikk ut på blant annet å få fram bakgrunnsinformasjon om deltakerne i undersøkelsen. Da gjennom spørsmål om alder, hvilket

⁶⁷ Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 236

⁶⁸ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 88

⁶⁹ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 86

trinn de underviser på, etc. Videre ville jeg bruke de lukkede spørsmålene til å undersøke hvilke sosiale medier som lærerne selv bruker, og i hvilken grad lærerne hadde oversikt over hvilke sosiale medier elevene bruker. Videre i undersøkelsen stilte jeg lukkede spørsmål om hvor ofte lærerne trekker fram kritisk tenkning som et tema i sin undervisning, og om de underviser om kritisk tenkning i et enkelt fag, eller tverrfaglig. I alle disse spørsmålene måtte informantene velge svaralternativer som jeg hadde forberedt på forhånd. Videre i undersøkelsen stilte jeg også to åpne spørsmål, der deltagerne selv kunne skrive et svar, altså fritekstspørsmål. Det første åpne spørsmålet gikk ut på hvorvidt lærerne så på sosiale medier som en ressurs eller en byrde i undervisningen. I det andre åpne spørsmålet kunne deltagerne fritt dele erfaringer fra sin undervisning om kritisk tenkning på sosiale medier.

Den andre metoden jeg bestemte meg for å bruke er intervju. Grunnen til dette er at et intervju kan bidra til å gå dypere inn i tematikken jeg undersøker i spørreundersøkelsen. I et intervju vil jeg få mer utfyllende svar enn jeg vil i en spørreundersøkelse. Dette er fordi jeg i et intervju kan stille oppfølgingsspørsmål til informanten. I forberedelsen til intervjuene måtte jeg ta et lignende valg om i hvor stor grad jeg ville ha en fast struktur på intervjuene. Her skilles det mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. I et strukturert intervju er alle spørsmålene forberedt på forhånd, og en skal ikke avvike fra disse spørsmålene slik at alle informanter blir stilt de samme spørsmålene. Det er da altså ikke mulighet for å stille spørsmål basert på det som kommer fram i samtalen under intervjuet. Styrken i et slikt intervju ligger i påliteligheten du får fra å sammenlikne svarene fra intervjuene, da du har de samme rammene for intervjuene. Svakheten ligger i at du blir bundet til spørsmålene du har forberedt på forhånd. Du har altså ikke mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det dukker opp momenter du ikke hadde forutsett på forhånd.⁷⁰

I et ustrukturert intervju derimot vil man i mindre grad basere seg på forberedte spørsmål og heller la samtalen gå der den vil gå. Styrken i et slikt intervju ligger i at en kan ta tak i nye momenter som kan dukke opp underveis i samtalen, samtidig som det er en svakhet at det kan være vanskeligere å sammenlikne funnene i etterkant da intervjuene sannsynligvis vil være ganske ulike.⁷¹ Derfor valgte jeg å bruke en mellomting i min oppgave, et semistrukturert

⁷⁰ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 74-75

⁷¹ Postholm og Jacobsen, 2011, s. 77

intervju. I et semistrukturert intervju vil man forberede en del spørsmål på forhånd, samtidig som man er åpen for at samtalen kan ta en annen retning enn det som er planlagt.⁷² Styrken i et slikt intervju i min oppgave er at jeg får det beste fra begge former for intervju. Jeg vil da altså kunne forberede relevante spørsmål på forhånd, samtidig som at det er mulighet for å ta tak i nye momenter som dukker opp underveis i intervjuet. Grunnen til at jeg valgte å bruke både spørreundersøkelse og intervju som metode i denne oppgaven er at de er komplimenterende metoder. Det vil si at de utfyller hverandre. I min oppgave vil de utfylle hverandre gjennom å veie opp for hverandres styrker og svakheter. Der spørreundersøkelsen ikke går nok i dybden, vil intervjuene veie opp for det, og der intervjuene ikke når ut til en stor nok gruppe vil spørreundersøkelsen veie opp for det.

Den siste metoden jeg benyttet meg av var dokumentanalyse av læreplanen (LK20). Dette er en metode som har flere positive sider ved seg. Dokumentanalyse er en effektiv metode å bruke i et forskningsprosjekt som dette, da den gjerne er mindre tidkrevende. Dokumentet ligger klart i sin helhet, det må ikke etterarbeides slik som intervjutranskripsjoner og observasjonsnotater må. Tilgjengeligheten til dokumenter er også et positivt trekk ved metoden. I datainnsamlingen til denne oppgaven har jeg selv opplevd hvor vanskelig det kan være å få tak i informanter i skolen. Jeg avtalte fem intervjuer, men på grunn av utenforliggende omstendigheter ble tre av intervjuene avlyst. Dette er ikke en utfordring du vil møte på med dokumenter. Videre er ikke dokumenter reaktive. Det vil si at dokumentene er upåvirket av forskingsprosessen. I en situasjon der du bruker intervju eller observasjon som metode kan settingen metoden utføres i påvirke informantenes atferd og svar. Dette betyr at dokumentene er stabile og nøyaktige. Dokumentet vil ikke endre seg, og når en annen forsker tar for seg dokumentet vil det være det samme dokumentet som du har brukt.⁷³ En annen grunn til å ta med dokumentanalyse i denne oppgaven er at lærere aktivt forholder seg til læreplanen i sin planlegging og undervisning. Jeg kan derfor ikke analysere informantutsagnene uten at det gjøres i lys av læreplanen.

Det er også viktig å sette seg inn i manglene en dokumentanalyse kan ha. Dokumenter som læreplanen blir ikke produsert med tanke på forskning. Det betyr at dokumentet ofte ikke har nok detaljer til alene å besvare en problemstilling. Et viktig begrep å ta med seg inn i en

⁷² Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75

⁷³ Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 242-243

dokumentanalyse er partisk selektivitet. Det er ikke alltid alle dokumenter er offentlig tilgjengelig. Ofte er tilgangen på dokumenter styrt av regler og prosedyrer. Hvis det ligger en agenda bak hva som er tilgjengelig er det ett eksempel på partisk selektivitet. En siste utfordring med dokumentanalyse er forskeren selv. Forskerens eget perspektiv kan påvirke både tolkning og utvelgelse av dokumentene som blir tatt med i prosjektet. Videre kan forskeren ha manglede kunnskap om kildekritikk, eller ikke helt forstå konteksten rundt dokumentene og dermed la disse faktorene påvirke tolkingen av dokumentene.⁷⁴

I min oppgave vil dokumentanalysen være basert på LK20. Jeg ønsker å undersøke hvordan dette dokumentet legger til rette for arbeid med sosiale medier og kritisk tenkning i skolen. For å undersøke dette vil jeg bruke læreplanteorien til John Goodlad som jeg beskrev i kapittel 2. Jeg vil undersøke både den overordnede delen av dokumentet, samt kompetansemålene i de ulike fagene.

3.1 Utvalg

Et annet valg jeg måtte ta var utvalget av informanter. Her er det flere behov å ta hensyn til. Det første valget var om hvilken vinkling jeg ville få på oppgaven, om jeg ville intervjuere lærere eller elever. Jeg endte til slutt opp med å ville fokusere på lærerne i denne oppgaven. Det er altså da lærere som er populasjonen i datautvalget mitt. I følge Grønmo er populasjon alle enheter eller aktører som dekkes inn av problemstillingen.⁷⁵ Jeg har en problemstilling som er rettet mot lærere, dette er derfor populasjonen jeg ønsker å samle inn data fra. Men i følge tall fra SSB var det i 2021 ansatt 78 625 lærere i den norske grunnskolen.⁷⁶ Å skulle forholde seg til en så stor populasjon er krevende, så da må man gjøre et utvalg. I en utvalgsundersøkelse samler en inn informasjon fra en utvalgt gruppe av populasjonen. På grunnlag av dette trekker en slutninger om hele populasjonen på grunnlag av utvalget. Men når en trekker slutninger på denne måten har man ikke grunnlag for å si at de er universelle, de er altså generelle.⁷⁷

⁷⁴ Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 243

⁷⁵ Grønmo, 2016, s. 98

⁷⁶ SSB, 2022

⁷⁷ Grønmo, 2016, s. 98

Utvalget til spørreundersøkelsen i denne oppgaven er først og fremst satt sammen av lærere jeg jobber med på en skole i Bergensområdet og lærere ved en annen skole i Bergensområdet jeg var i praksis på. I tillegg til dette publiserte jeg også spørreundersøkelsen i en undervisningsgruppe jeg er medlem av på Facebook, der lærere kan dele erfaringer og tanker om undervisning i skolen. Utvalget til intervjuene jeg gjennomførte var eksklusivt ved skolen jeg selv arbeider ved. Dette var fordi det praktisk var lettest å gjennomføre i arbeidstiden, og fordi jeg kjenner informantene personlig var det lettere for dem å avse tiden det tok å gjennomføre intervjuene. Det at jeg i hovedsak har basert meg på informanter jeg arbeider sammen med på skolen jeg selv jobber ved, eller jeg har arbeidet sammen med i praksis, fører med seg på både positive og negative sider. Hvis vi begynner med det positive, så tror jeg at det at det er en form for tillit mellom meg og informantene fører med seg at de snakker friere enn de ellers ville gjort. Informantene stoler på at jeg vil ta vare på alle konfidensielle opplysninger og at jeg ikke er ute etter å ta de på det de sier. Det er også viktig å være klar over de mulige negative sidene dette forholdet mellom meg og informantene kan medføre. Det å skulle være ærlig med en du kjenner om utfordringene du møter i klasserommet kan nok for mange være utfordrende, men det er viktig å understreke at jeg på ingen måte har fått dette inntrykket av noen av mine informanter.

I arbeidet med datainnsamlingen til denne oppgaven møtte jeg også på et problem med å få tak i informanter. Jeg gjorde i alt fem intervjuavtaler, men på grunn av ulike årsaker ble tre av disse intervjuene avlyst. Jeg sitter derfor igjen med to intervjuer og spørreundersøkelsen når jeg skal analysere datamaterialet mitt. Jeg må derfor ta forbehold om at det er snakk om et forholdsvis lite utvalg av informanter. Dette fører med seg både positive og negative sider. Det positive ved datamaterialet jeg besitter var at begge intervjuene var veldig utfyllende. I tillegg til at datamaterialet mitt er utfyllende, er det også oversiktlig. Det hjelper på i arbeidet med analysen. Selv om datamaterialet er utfyllende og dekkende for denne oppgaven, kunne det med fordel vært større. Men, det betyr ikke at denne analysen ikke er troverdig, bare at jeg må ta litt større hensyn når jeg til slutt skal konkludere i denne oppgaven.

Utvalget til dokumentanalysen var på mange måter det letteste valget i denne oppgaven. Jeg baserer meg bare på læreplanen (LK20) i denne oppgaven. En kunne fint kombinere min oppgave med dokumentstudier av lærebøker og annet undervisningsmateriale, men jeg har ikke

mulighet til å gripe over for mye i en slik oppgave, og måtte derfor begrense meg til å bare ta for meg læreplanen.

3.2 Etikk og validitet

I denne oppgaven har jeg måttet gjøre flere vurderinger og avgrensninger for å gjøre dette prosjektet praktisk mulig å gjennomføre. Dette medfører også flere etiske vurderinger jeg måtte ta hensyn til i disse avgrensningene. Derfor er det viktig å ta med seg en etisk bevissthet inn i arbeidet. Denne etiske bevisstheten er også noe jeg må med meg inn i yrkesutførelsen og argumentasjonen i denne oppgaven. Jeg vil i denne oppgaven redegjøre og argumentere for hvorfor jeg mener vi må arbeide med sosiale medier i skolen på en ny måte. Dette kan sees på som etisk bevissthet da utviklingsarbeidet har som intensjon å utvikle undervisningen for slik å legge bedre til rette for elevenes læring. Et ønske om å videreutvikle praksisen for elevenes læring er på den måten i seg selv et etisk valg, fordi intensjonen er å gjøre det beste for dem.⁷⁸ Andre etiske betraktninger jeg må ta med i vurderingen er anonymitet og konfidensialitet. Det er et krav å sikre anonymiteten til informantene jeg benytter meg av i oppgaven. I denne oppgaven har jeg sikret mine informanternes anonymitet ved å ikke bruke navn, hverken på informantene eller på skolene. Videre slettet jeg alle lydopptak jeg samlet inn så fort jeg var ferdig med å transkribere intervjuene.

Når jeg gjennomfører datainnsamlingen på en slik måte som jeg gjorde i forbindelse med denne oppgaven, må jeg også reflektere over min egen rolle. Her har jeg gjennomført datainnsamling blant lærere hvor jeg til vanlig har en rolle som enten kollega eller praksisstudent, så når jeg da kommer på skolen får å gjennomføre datainnsamlingen får jeg også rollen som forsker. For å forhindre en rollekonflikt gjorde jeg noen grep. Det første grepet var å ikke gjennomføre datainnsamling de dagene jeg arbeidet selv. Jeg hadde altså ingen arbeidsoppgaver de dagene jeg gjennomførte intervjuene. Jeg skrev også et informasjonsskriv som jeg delte ut til mine informanter i intervjuene som bidro til å gjøre min rolle som forsker tydelig. Informasjonsskrivet er vedlagt i slutten av oppgaven.

⁷⁸ Postholm & Jacobsen, 2013, s. 134

Når jeg skal sikre validiteten i oppgaven er det viktig at jeg reflekter over valgene jeg tar underveis i oppgaven.

«Kravet som derimot står sterkt er kravet om *refleksivitet* (...). Lærerforskeren bør reflektere åpent om svakheter og styrker knyttet til den måten informasjonen er samlet inn og behandlet på. Hvor god kvaliteten på arbeidet er, vil altså avhenge av hvor godt man reflekterer over følgende;

- a) Hvor gyldige er mine funn og resultater? Har jeg dekning i data for de tolkningene og generaliseringene jeg gjør?
- b) Hvor pålitelige er mine funn og resultater? Er det åpenbare feil og mangler knyttet til datainnsamlingen?»⁷⁹

Begrepet validitet er et synonym for gyldighet, og deles ofte i to deler, indre og ytre validitet. Validitet går helt enkelt ut på om vi har dekning for konklusjonene vi trekker på bakgrunn av funn og resultater.⁸⁰ Den indre gyldigheten eller validiteten går ut på sammenheng mellom årsak og virkning. Har vi dekning for å si at hendelse A påvirker hendelse B slik at resultatet blir C. Det er ofte vanskelig å kunne si helt konkret at det er slik, og man er ofte avhengig av et omfattende datamateriale for å kunne slå det fast. Det er derfor lett å blande sammen samvariasjon og kausalitet.⁸¹ Ytre gyldighet derimot handler om hvorvidt vi kan generalisere på bakgrunn av datamaterialet vi har samlet inn. En regel her er at vi kun kan generalisere fra et utvalg til en populasjon hvis utvalget er trukket tilfeldig. For å styrke en slik generalisering er det viktig også å støtte seg på tidligere empiri og teori. Dette kalles teoretisk generalisering.⁸²

Et annet begrep det er viktig å ta med seg videre i arbeidet er pålitelighet. Der validitet går ut på hva vi har dekning for å si på bakgrunn av datamaterialet, går pålitelighet ut på troverdigheten min. Om du som leser stoler på at jeg har gjort et godt arbeid i forbindelse med denne oppgaven. For å sikre denne påliteligheten er det viktig å ikke slurve med datainnsamling, registrering, rettskriving, analyse, eller fremstillingen av funnene. I dette

⁷⁹ Postholm & Jacobsen, 2013, s. 126

⁸⁰ Postholm & Jacobsen, 2013, s. 127

⁸¹ Postholm & Jacobsen, 2013, s. 127

⁸² Postholm & Jacobsen, 2013, s. 128

arbeidet er det viktig å reflektere over valgene jeg tar og hvilke utfordringer som kan oppstå i denne prosessen.

Et annet grep for å sikre validiteten til oppgaven er å benytte seg av triangulering. Triangulering går ut på å belyse det samme fenomenet med flere metoder.⁸³ For å benytte meg av triangulering i min oppgave vil jeg bruke metodene spørreundersøkelse, intervju, og læreplananalyse. Arbeidet med spørreundersøkelsen la grunnlaget for utformingen av intervjuguiden, og resultatet fra begge disse metodene vil jeg se opp mot læreplananalysen. På denne måten kan triangulering være med på å styrke validiteten til oppgaven, da man får flere metoder som utfyller hverandres styrker og svakheter.

⁸³ Aarhus universitetet, hentet 2023

4.0 Lærere i møte med læreplanen

Dette kapittelet vil ta for seg hva vi kan lese ut ifra læreplanen med tanke på kritisk tenkning og digitale ferdigheter, og hvordan mine informanter stiller seg til, og bruker læreplanen, med tanke på kritisk tenkning. Kapittelet består av fem underkapitler der jeg først og fremst vil ta for meg seg den overordnede delen av læreplanen, der jeg vil undersøke hvordan grunnleggende ferdigheter og tverrfaglighet kan være med på å bidra til å arbeide med digitale ferdigheter i skolen. For å undersøke dette vil jeg basere meg på datamaterialet jeg har samlet inn. Dette består av utdrag fra intervjuer og svar fra en spørreundersøkelse. Dette datamaterialet vil jeg analysere opp mot læreplanen. Jeg vil også basere meg på relevant teori. Denne teorien vil i utgangspunkt være basert på John Goodlads læreplanteori når jeg analyserer og drøfter lærerens egne utsagn i møte med læreplanen.

Mye av analysen i dette kapittelet vil ta for seg skillet mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen i John Goodlads læreplananalyse. Dette skillet går ut på forskjellene mellom hva som konkret er skrevet i læreplanen sett opp mot hvordan mine informanter tolker og opplever læreplanen. Kort kan man si at den formelle læreplanen er hva den politiske styringsmakten ønsker at skolen skal legge vekt på i sin undervisning. Den oppfattede læreplanen derimot er en tolkning av den formelle læreplanen. I denne tolkningen trekker læreren inn all sin kunnskap, sine opplevelser, og meninger, som påvirker hvordan lærere tenker at de bør iverksette læreplanen i klasserommet.

4.1 Overordnet del av læreplanen

I 2020 ble den nye læreplanen (LK20) innført. Den nye læreplanen inneholder nye krav og sørger for en omstilling for både samfunnsfag, men også for alle andre skolefag. Disse nye kravene inkluderer nye kompetansemål, kjerneelementer, og tverrfaglige temaer som skal inn i undervingen i alle fag.⁸⁴ LK20 er delt i to deler; læreplanen i hvert enkelt fag og overordnet del. Læreplanen legger føringer for de individuelle fagene gjennom kompetansemål som skal oppfylles etter henholdsvis 2.trinn, 4. trinn, 7. trinn, og 10. trinn i grunnskolen. Den overordnede delen derimot legger føringer for skolen som organisasjon, og har dermed

⁸⁴ Skjæveland, 2020, s. 143

innvirkning på hvordan skolen skal gjennomføre undervisning og legge til rette for læring. I den overordnede delen av læreplanen kan vi lese at «Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen.»⁸⁵ I ett av intervjuene jeg gjennomførte snakket informanten om sin opplevelse av forskjellene mellom overordnet del av LK06 og LK20.

«Det er en mye bedre overordnet del i den nye læreplanen. Den gamle læreplanen hadde en overordnet del, men det var et vedlegg det egentlig ikke var brukt så mye tid på. Men i den nye læreplanen ligger det en del føringer på for eksempel det doble oppdraget rundt demokrati. Det doble oppdraget er jo at de skal lære om demokrati og det kan man gjøre på mange måter.»

Der overordnet del av LK06 var et dokument som denne informanten opplevde som et dokument som egentlig ikke ble brukt, er den overordnede delen av LK20 noe som aktivt trekkes inn i planlegging og gjennomføring av undervisning. Denne informanten gir også et eksempel på et tverrfaglig tema, dette er noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet. Det denne informanten beskriver er et eksempel på den oppfattede læreplanen i Goodlads dimensjoner for læreplananalyse. Det vil si at det er informantens tolkning av læreplandokumentet. Så når informanten gjør en verdivurdering om hvorvidt den nye overordnede delen av læreplanen er bedre enn den foregående, så er dette basert på informantens oppfatning av læreplanen. Denne verdivurderingen baserer seg derfor på informantens erfaringer med den overordnede delen i både LK06 og LK20.

4.2 Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter er en betegnelse på de ferdighetene som sees på som mest nødvendige for læring og livsmestring. Disse grunnleggende ferdighetene ble innført som en del av *Kunnskapsløftet* i 2006 (LK06) og ble videreført i *Fagfornyelsen* (LK20). De grunnleggende ferdighetene ble utformet basert på internasjonale diskusjoner om kunnskap og nødvendige ferdigheter i arbeidslivet. Et eksempel på en slik diskusjon som ligger i forkant er *21st Century skills* utformet av OECD. Tidlig på 2000-tallet scoret norske elever relativt dårlig

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet, 2020

på PISA og PIRLS undersøkelsene. Norske elever lå under gjennomsnittet i lesing, dette til tross for at Norge er ett av landene som bruker mest penger på skolen. Noe måtte gjøres for å endre på dette resultatet og løsningen ble å innføre de grunnleggende ferdighetene i *Kunnskapsløftet*, eller LK06.⁸⁶ I LK06 ble disse grunnleggende ferdighetene beskrevet som «å kunne uttrykke seg muntlig», «å kunne lese», «å kunne uttrykke seg skriftlig», «å kunne regne», og «å kunne bruke digitale verktøy». I LK20 omtales disse ferdighetene litt annerledes, nå omtales de som «digitale ferdigheter», «muntlige ferdigheter», «å kunne skrive», «å kunne lese», og «å kunne regne».⁸⁷ Dette er et eksempel på den ideologiske læreplanen i Goodlads læreplananalyse. Den ideologiske læreplanen er hvilke politiske innvendinger og målsetninger som ligger til grunn for utformingen av læreplanen. Som vi kan se her påvirket de svake resultatene fra PISA undersøkelsen den nye læreplanen som ble tatt i bruk i 2006. Prosessen mellom den ideologiske og den formelle læreplanen, er formaliseringen som skjer når en skriver ned det endelige utkastet til læreplanen. Altså når den politiske diskusjonen er over og du sitter igjen med det faktiske dokumentet.

Videre i denne oppgaven vil jeg vise til hvordan en av mine informanter ser på de grunnleggende ferdighetene. I et intervju jeg gjennomførte ble disse ferdighetene beskrevet slik:

«For hvis du skal bygge et hus så er det slik at hvis du har en dårlig sag og en dårlig hammer så kan det hende at huset blir veldig fint hvis du er veldig flink, men det er vanskeligere å få det til med dårlig sag og dårlig hammer. Men hvis du har en bra hammer og en bra sag så ligger i hvert fall alt til rette for at det skal bli så bra som mulig. De grunnleggende ferdighetene er da sagen og hammeren. Og da må vi øve opp de grunnleggende ferdighetene som er snakke, lese, regne, skrive og digitale ferdigheter, og hvis vi ikke øver på dette i skolen så gjør vi det vanskeligere for elevene å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse, og utvikle sin kompetanse, og vise sin kompetanse.»

Her kan vi se at dette utsagnet fra informanten er hvordan informanten oppfatter de grunnleggende ferdighetene. Denne informanten oppfatter de grunnleggende ferdighetene som viktige fordi de danner grunnlaget for videre læring. Dette synet på grunnleggende ferdigheter kommer også til uttrykk i boken *Lærer i skolen 1-7*. Her kan vi lese at «Bunnlinjen for alle de fem grunnleggende ferdighetene er derfor at elevene skal få opplæring i dem for å lære for å

⁸⁶ Maagarø m.fl., 2019, s. 102

⁸⁷ Gilje & Rødnes, 2018

bruke, og dernest å *bruke for å lære.*»⁸⁸ Med dette menes det at de grunnleggende ferdighetene er den nødvendige basiskunnskapen for å kunne tilegne seg videre kunnskap. Det er derfor det er viktig å arbeide med disse ferdighetene allerede fra småtrinnet av, og helt frem til videregående skole, da nye krav stilles til de grunnleggende ferdighetene gjennom hele skoleløpet. Kravene som stilles til tekstene som leses og skrives blir høyere og høyere etterhvert som eleven utvikler seg. Også i muntlige ferdigheter blir kravene høyere. Her stilles det flere krav og forventninger til hvordan elevene skal kunne uttrykke seg. I regning skal elevene beherske flere regneformer og større innsikt i tallbehandling. Den digitale kompetansen skal også øke hos elevene, fra å kunne løse enkle oppgaver på barnetrinnet, til å kunne utføre mer komplekse oppgaver senere i skoleløpet.⁸⁹ Skillet mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen går ut på hvordan den enkelte lærer tolker innholdet i den formelle læreplanen. Alle erfaringene og meningene til denne informanten går inn i denne tolkningen. Her kan vi lese at denne informanten ser på de grunnleggende ferdighetene som viktige da hen mener at de legger grunnlaget for videre læring. Dette er basert på hens erfaringer fra et langt liv i skolen der hen har erfart at det er denne metoden som er givende.

I LK20 er det også skjedd en endring fra tidligere læreplaner. Der det tidligere var slik at alle fag hadde ansvaret for alle de grunnleggende ferdighetene, er de i den nye læreplanen blitt mer fagspesifikke. Dette var noe en informant la vekt på i et intervju.

«Det er sånn at tidligere, før LK20, så var alle fag lesefag, alle fag var regnefag, alle fag var digital kompetanse fag. Nå har man spisset det litt og da sagt at matematikk har hovedansvaret for grunnleggende ferdigheter i regning, men det er fortsatt grunnleggende ferdigheter i regning i alle fag. Norsk har for lesing, men det er i alle fag. Samfunnsfag har for digital kompetanse, men det er i alle fag. Så det ligger i de grunnleggende ferdighetene, over kompetansemålene så ligger de grunnleggende ferdighetene og de gjelder for alle fag. Så alle fag skal jobbe med det.»

Hvis vi ser dette opp mot Goodlads momenter for læreplananalyse kan vi se at dette sitatet befinner seg i skillet mellom den formelle og den erfarte læreplanen. Her tar informanten for seg endringen som har skjedd fra LK06 til LK20, der de grunnleggende ferdighetene tidligere var fagspesifikke, har det i LK20 kommet en endring der de grunnleggende ferdighetene nå

⁸⁸ Maagarø m.fl., 2019, s. 86-87

⁸⁹ Maagarø m.fl., 2019, s. 98-99

skal inn i alle fag. Som vi kan se her er de grunnleggende digitale ferdighetene lagt innenfor rammene av samfunnsfag.

I overordnet del av LK20 kan vi lese at «I undervisningen må de grunnleggende ferdighetene ses både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. De grunnleggende ferdighetene hører hjemme i alle fag, men fagene spiller ulike roller i utviklingen av de forskjellige ferdighetene.»⁹⁰ I artikkelen *Grunnleggende ferdigheter i grunnskolelærerutdanningen* av Haara og Jenssen kan vi lese at de grunnleggende ferdighetene må brukes utfra fagets kontekst. De grunnleggende ferdighetene må knyttes opp mot fagets kompetansemål. Det betyr at man skal arbeide med digitale ferdigheter i alle fag, men på ulik måte.⁹¹ Dette synet støttes av Maagarø, Krumsvik, Hoem, Torvanger & Børhaug i boken *Lærer i skolen 1-7*. Her kan vi lese at « (...) å lese i naturfag er noe annet enn å lese i norsk, å skrive i matematikk er noe annet enn å skrive i samfunnsfag, og så videre. Alle fag har sine tekstkulturer hvor det stilles krav til å lese og skrive fagets tekster og uttrykke seg muntlig på en faglig måte, til å kunne regne i faget og til å benytte digitale verktøy på en adekvat måte innenfor faget. Fagene realiseres gjennom tekster, muntlige, skriftlige og digitale, der både verbalspråk og et matematisk språk inngår sammen med andre meningsskapende elementer som bilder, figurer, tabeller og så videre. Når elevene prøves i faget, skjer dette gjennom fagets tekster. De må med andre ord mestre tekstene for å mestre fagene. Dette blir gjerne kalt fagspesifikk literacy (...)»⁹² Literacy kan derfor forstås som å kunne bruke de grunnleggende ferdighetene på fagets egenmåte.

Videre i dette kapittelet vurderer jeg at det er hensiktsmessig å gjøre greie for hvordan de ulike grunnleggende ferdighetene kommer til syne i fag med tanke på kritisk tenkning.

Elevene har flere anledninger til å uttrykke seg muntlig i klasserommet. Dette inkluderer muntlige framlegg som presentasjoner, rollespill og dramatisering, diskusjoner og samtaler. Det å uttrykke seg muntlig i en læringssituasjon er noe det oppfordres til i skolen. Det at elevene har egne meninger og deltar i diskusjoner i klassen bidrar til refleksjon og meningsutveksling.

⁹⁰ LK20, Overordnet del 2.3

⁹¹ Haara & Jenssen, 2013

⁹² Maagarø m.fl., 2019, s. 101

Denne formen for ytring bidrar også til opplæring i kritisk tenkning der det å ytre seg, og det å forholde seg til andres meninger, er en viktig ferdighet.⁹³

Historisk har lesing vært regnet som et eget fag. På 17- og 1800 tallet var lesing en del av konfirmasjonsopplæringen, der alle barn skulle lære å lese bibelen. Dette synet på lesing har imidlertid endret seg, og fokuset nå er på å knekke lesekode, det vil si å forstå sammenhengen mellom bokstav og lyd. En stor del av leseopplæringen på skolen i dag er å lese og forstå sammensatte, eller multimodale, tekster. Det vil si at elever skal forstå sammenhengen mellom tekst, bilder, lyd, etc. Dette gjelder spesielt tekster på nett som ofte består av flere modaler. Dette faller under begrepet literacy.⁹⁴ Det er et vidt begrep, men Blikstad-Balas definerer literacy som å skape mening og forståelse ved hjelp av tegn i både andres og egne tekster.⁹⁵ Maagerø & Tønnesen definerer literacy som «Etterhvert har betydningen av literacy begrepet blitt utvidet til en mer generell kompetanse som omfatter både evnen til å bruke og tolke ulike uttrykkssystemer eller semiotiske modaliteter og evnen til å beherske ulike medier.»⁹⁶ Literacy dreier seg altså om å kunne trekke ut meningen fra sammensatte tekster. Dette er en viktig ferdighet når det kommer til både samfunnsfag og kritisk tenkning generelt. I læreplanen for samfunnsfag kan vi lese «Presentere en aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet»⁹⁷ og «Sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn»⁹⁸. Disse sitatene er hentet fra kompetansemålene etter 7. trinn og viser hvordan lesing og literacy er en viktig del av samfunnsfaget. Elevene skal kunne lese en tekst og trekke ut den viktigste informasjonen fra den, og på bakgrunn av dette gjøre seg opp en mening, både om validiteten til informasjonen, men også til validiteten til avsenderen.

Skriving og lesing er tett knyttet sammen. Dette kommer til synet i begrepet literacy. For å kunne lese og tolke en tekst, må man også kunne produsere en tekst. Det å kunne produsere

⁹³ Maagerø, m. fl. 2019, s. 105

⁹⁴ Maagerø, m. fl. 2019, s. 120

⁹⁵ Blikstad-Balas, 2016, s. 15

⁹⁶ Maagerø & Tønnesen, 2014, s. 14

⁹⁷ Utdanningsdirektoratet, 2020

⁹⁸ Utdanningsdirektoratet, 2020

tekst og med det ta del i det offentlige ordskiftet gir mennesker mulighet til å påvirke samfunnet de lever i. En kan derfor si at literacy er en del av demokratiet.⁹⁹

Når det kommer til den grunnleggende ferdigheten å kunne regne er det ikke alltid like lett å se hvordan denne ferdigheten kommer til syne utenfor matematikkundervisningen. Men hvis vi tar samfunnsfag som et eksempel, kan vi se at det er en klar sammenheng mellom å kunne regne og å forstå deler av samfunnet. Statistikk er en sentral del av samfunnsfaget. Elever skal lære å lese og hente ut informasjon fra statistikk.¹⁰⁰

Den siste grunnleggende ferdigheten, digitale ferdigheter, har blitt en viktig del av hverdagen til både elever og lærere. I følge Vaage plasseres Norge i verdenstoppen når det kommer til teknologitetthet i hjemmet.¹⁰¹ Dagens elever bruker derfor teknologi fra barndommen av og skal leve i et digitalisert samfunn hele livet.¹⁰² I samfunnsfag vil utvikling av digitale ferdigheter ta utgangspunkt i relevante verktøy og ferdigheter for samfunnskunnskap, historie og geografi. Her er det viktig å gjøre et skille mellom ulike digitale ferdigheter. Man kan bruke en smal definisjon på digitale ferdigheter, det vil da inkludere å lære å bruke digitale verktøy som *Word*, *PowerPoint* og *Exel*. Dette er digitale ferdigheter det er greit å inkludere i flere fag, en kan bruke *PowerPoint* til presentasjoner i norsk og *Exel* i matematikk. Altså at elevene skal lære å bruke digitale verktøy som et hjelpemiddel både i undervisning og på fritiden. Dette er også verktøy som er viktige å kunne beherske når det kommer til videre utdanning og arbeidsliv. Men hvis man bruker en videre definisjon av begrepet digitale ferdigheter må man også inkludere det å leve i et digitalt samfunn, og det er her vi kommer inn på de digitale ferdighetene som er lagt under samfunnsfaget i læreplanen.

Grunnleggende ferdigheter er viktige fordi de er nødvendige for å fungere i det daglige livet og for å være aktive og konstruktive medlemmer av samfunnet. De gir også grunnlaget for videre læring og utvikling, både i skolen og i arbeidslivet. Matematiske ferdigheter er viktige for å forstå økonomi, teknologi og andre samfunnsområder som krever kunnskap om tall og tallbehandling. Digital kompetanse er viktig for å delta i en digitalisert verden, og for å få

⁹⁹ Maagerø, m. fl. 2019, s. 132

¹⁰⁰ Maagerø, m. fl. 2019, s. 140

¹⁰¹ Vaage, 2017

¹⁰² Maagerø, m. fl. 2019, s. 145

tilgang til informasjon og kommunikasjonsmuligheter. Muntlige ferdigheter er viktige for kommunikasjon og samarbeid. Disse ferdighetene er viktige for å bygge relasjoner og for å kunne samarbeide med andre for å nå felles mål. Skriftlige ferdigheter er viktige for å kunne uttrykke sine meninger og tanker på en måte som når ut til flere. Det å kunne lese er den siste grunnleggende ferdigheten. Det å kunne lese gjør en i stand til å ta til seg ny kunnskap og å delta i samfunnet gjennom nyheter og bøker. Innføringen av de grunnleggende ferdighetene kan sees som et demokratisk tiltak i skolen. Den norske skolen er en skole for alle, og det avhenger av at alle elever har de samme muligheten for å lykkes. Hvis de grunnleggende ferdighetene skulle bli antatt som noe elevene bare skulle kunne, kan det føre til et større skille mellom elevene som kommer fra ressurssterke hjem og elevene som ikke kommer fra slike hjem.¹⁰³

I artikkelen PISA syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD hevder Svein Sjøberg at inntoget av OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) og det OECD styrte prosjektet PISA (Programme for International Student Assessment) har endret norsk skole. Dette er fordi PISA legger grunnlaget for det offentlige bildet av skolen, og legger med det også premissene for skolepolitikken. Sjøberg hevder videre at det er viktig å huske på at PISA ikke er et pedagogisk prosjekt, men et politisk prosjekt, og må derfor forstås som et samfunnsfenomen. PISA er et verktøy for å globalisere utdanningssektoren, på bakgrunn av tanken om at konkurranse mellom skoler, elever, og nasjoner fremmer kvalitet i utdanningen. Målet er derfor at elever skal bli produktive i en konkurransepreget global økonomi. I følge Sjøberg har PISA derfor omdefinert skolens mål og mening.¹⁰⁴

Sjøberg skriver videre om innførelsen av begrepet læringstrykk. Dette er et begrep som nå dukker opp i flere sammenhenger som blant annet stortingsmeldinger og offentlige dokumenter. Sjøberg skriver at «Der man før snakket om allmenndannelse, solidaritet og samfunnsansvar, snakkes det nå om testskår, rangeringer og læringstrykk. Og dette trykket eller presset stammer utvilsomt fra de internasjonale studiene.»¹⁰⁵ PISA har altså ifølge Sjøberg endret synet på læring i skolen.

¹⁰³ Maagarø m.fl., 2019, s. 103

¹⁰⁴ Sjøberg, 2014

¹⁰⁵ Sjøberg, 2014

I sin artikkel skriver Sjøberg også om validiteten til PISA. I følge Sjøberg er PISA tydelige på at de ikke tester skolekunnskaper. PISA er også tydelige på at de ikke forholder seg til læreplaner, og typiske skoleoppgaver ikke tas med i deres tester. Til tross for dette hevder PISA å ha utviklet et universelt gyldig mål for kvaliteten til et lands skolesystem.¹⁰⁶

Jeg har inntrykk av at noen lærere kan se på grunnleggende ferdigheter som problematiske fordi de føler at fokuset på standardiserte ferdigheter overskygger andre viktige momenter ved læring. Dette er momenter som kreativitet og sosial kompetanse. Noen elever kan føle seg hjelpeløse i en skolehverdag preget av et fokus på å prestere på standardiserte ferdigheter. Dette fokuset kan bidra til å gjøre skolehverdagen stressende og lite engasjerende for dem.

Noen kritikere av utdanningssystemet mener at fokuset på grunnleggende ferdigheter fører til en ensformig og standardisert tilnærming til læring. En tilnærming som ikke tar hensyn til elevenes individuelle styrker og interesser. Samtidig er det viktig å merke seg at ikke alle som ser på grunnleggende ferdigheter som problematiske er kritiske til innholdet i de grunnleggende ferdighetene. Mange mener at grunnleggende ferdigheter er viktige, men at det må tas hensyn til enkelte elevers behov og interesser for å sikre at alle har like muligheter til å lykkes.

Når jeg ser tilbake på min egen skolegang hadde vi IKT en time i uken på barneskolen der vi lærte å bruke Word og ulike tegneprogrammer. Senere på ungdomsskolen lærte vi å bruke Excel og Powerpoint og brukte disse programmene mer aktivt i undervisningen. Jeg begynte min skolegang i 2003 og da var dette nok ganske dekkende for den rollen data og digitale medier hadde i samfunnet, men tidene har forandret seg siden da. Dette begynte å endre seg utover 2000 tallet med fremveksten av sosiale medier. I *Medietilsynets* rapport Barn og medier 2020 kommer det frem at sosiale medier er den største nyhetskilden hos barn. 9 av 10 barn mellom 9 og 18 år oppgir i undersøkelsen at de ofte eller av og til følger med på nyheter. De yngste barnene, i aldersgruppen 9 til 12 år, som ble spurt i undersøkelsen oppgir Supernytt som sin viktigste nyhetskilde, blant de litt eldre barnene, i aldersgruppen 12 til 18 år, er det sosiale medier som er den klart viktigste kilden for nyheter.¹⁰⁷

¹⁰⁶ Sjøberg, 2014

¹⁰⁷ Medietilsynet, oktober 2020

4.3 Tverrfaglighet

Et perspektiv det er viktig å ta med inn i en samtale om kritisk tenking er tverrfaglighet. Dette kan vi også lese i den overordnet del av den nye læreplanen, LK20, der tverrfaglighet vektlegges. I overordnet del av LK20 trekkes det fram tre temaer det legges til rette for å undervise om på en tverrfaglig måte. Disse temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. I arbeidet med disse tverrfaglige temaene skal elevene opparbeide seg kunnskap og innsikt gjennom å arbeide med de tverrfaglige temaene fra flere ulike innfallsvinkler. Elevene skal arbeide sammen for å finne løsninger og se sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.¹⁰⁸

Her må jeg også gjøre en avgrensning i forhold til oppgaven jeg skriver nå. Sosiale medier er blitt en så stor og viktig del av livene våre at det er fullt mulig å trekke det inn i alle de tverrfaglige temaene som beskrives i den overordnete delen av læreplanen. Hvis en ønsker å trekke frem folkehelse og livsmestring i sin undervisning trenger en ikke å bruke mye tid på for eksempel Instagram før man kommer over andre som deler fra sine tilsynelatende perfekte liv og vi har nok alle kjent på følelsen av at gresset er grønnere på den andre siden når vi kommer over slike innlegg på sosiale medier. Eller hvis en ønsker å trekke frem bærekraft i undervisningen i sammenheng med sosiale medier kan en fokusere på måten sosiale medier blir brukt for å inspirere og hjelpe andre med å leve mer bærekraftige liv. Men, i denne oppgaven der jeg fokuserer på sosiale medier og kritisk tenkning er det demokrati og medborgerskap som er det mest relevante tverrfaglige temaet for min oppgave. Når vi snakker om tverrfaglighet er det viktig å huske på skillet jeg presenterte i kapittel 2.0. Det er et skille mellom tverrfaglighet og flerfaglighet. Hvis man jobber tverrfaglig er skillene mellom fagene uklare. Det vil si at hvis man jobber med sosiale medier på en tverrfaglig måte er det ikke alltid klart for elevene hvilket fag man arbeider i nå. Hvis man derimot arbeider med sosiale medier på en flerfaglig måte beholder man skillene mellom fagene, og man forsøker heller å finne ut hvordan man kan trekke frem sosiale medier basert på fagets egenart.¹⁰⁹

Hvis vi ser på læreplanen og kompetansemål etter 7. trinn i både samfunnsfag og norsk kan vi se at det er flere kompetansemål vi kan bruke til å arbeide med det tverrfaglige temaet demokrati

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet, 2020

¹⁰⁹ Sæther, 2021, s. 33

og medborgerskap. I samfunnsfag finner vi kompetansemålet «presentere ei aktuell nyheitssak og reflektere over forskjellar mellom fakta, meiningar og kommersiell budskap i mediebildet»¹¹⁰ vi kan også finne kompetansemålet «samanlikne korleis ulike kjelder kan gi ulik informasjon om same tema, og Reflektere over korleis kjelder kan brukast til å påverke og fremje bestemte syn».¹¹¹ I læreplanen for norsk finner vi kompetansemålet «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster»¹¹². Vi kan også finne kompetansemålet «reflektere etisk over hvordan eleven framstiller seg selv og andre i digitale medier»¹¹³ Det at vi kan trekke inn sosiale medier i ulike fag i skolen er også noe som kommer fram i datamaterialet jeg har samlet inn. I spørreundersøkelsen er det en informant som svarer «I de fleste fag kan elevene ha oppgaver der de henter opplysninger fra nett. Kilder er da et tema. Tekster, avisinnlegg, nettsider med forskjellige synspunkter kan diskuteres.» En annen informant svarer at «Vi har jobbet mye med språk på sosiale medier. Elevene har et annet språk i klasserommet og på sosiale medier. Her er det forskjeller i både grammatikk og innhold.» Denne informanten beskriver hvordan de jobber med sosiale medier på deres trinn. Det er et eksempel på flerfaglighet da undervisningen om sosiale medier kommer til uttrykk ulikt i de ulike fagene. I norsk ligger fokuset på språk, i ett annet fag vil fokuset være annerledes.

I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte, spurte jeg informantene om hvor ofte de trekker frem kritisk tenkning som et tema i sin undervisning. Her svarte 1 (3%) daglig, 16 (52%) ukentlig, 12 (39%) månedlig. Ingen valgte alternativer for sjeldnere.

Jeg spurte også informantene om de arbeidet med kritisk tenkning og kildekritikk tverrfaglig eller i ett enkelt fag. Her svarte 1 (3%) at de bare arbeidet med temaet i samfunnsfag, ingen svarte bare i norsk, 1 (3%) svarte bare i ett annet fag, og 29 (94%) svarte at de arbeidet med temaet tverrfaglig.

I et intervju jeg gjennomførte stilte jeg spørsmålet: kan man legge til rette for å jobbe med dette (sosiale medier) på en tverrfaglig måte?

¹¹⁰ Utdanningsdirektoratet, 2020

¹¹¹ Utdanningsdirektoratet, 2020

¹¹² Utdanningsdirektoratet, 2020

¹¹³ Utdanningsdirektoratet, 2020

«Ja, det tenker jeg. Dette er jo kompetansemål som går igjen i flere fag. Og det står ganske tydelig i overordnet del av den nye læreplanen. Så det tenker jeg absolutt er mulig. Det kan være relevant å trekke det inn i flere fag både samfunnsfag og naturfag. Du kan også trekke det inn i norsk, da har vi jobbet en del med språk. For de skriver jo annerledes på sosiale medier og i klasserommet. Der syns jeg det er en ganske stor forskjell. Du merker det gjerne på setningene de skriver. De er gjerne korte og ufullstendige og uten stor forbokstav og punktum. Hvis du skriver med stor forbokstav og punktum så ser de rart på deg. Så jeg tenker det kan godt være en del av norskfaget, du kan jo selvfølgelig knytte det til engelsk også. Det er ingenting i veien for det. Ja, det er i hovedsak de fagene jeg tenker er relevant nå.»

Dette utsagnet fra en informant er enda et eksempel på prosessen fra den formelle til den oppfattede læreplanen i Goodlads dimensjoner. Denne informanten beskriver hvordan den formelle læreplanen legger til rette for undervisning om sosiale medier i flere fag og viser til kompetansemål. Videre beskriver informanten hvordan dette kan se ut i praksis. Dette er et eksempel på den erfarte læreplanen. Her beskriver informanten hvilke fag man kan jobbe tverrfaglig med sosiale medier i. Informanten mente at samfunnsfag, naturfag, norsk, og engelsk er de fagene som det er mest relevant å jobbe tverrfaglig i. Informanten beskrev videre hvorfor hen mente at det er relevant å jobbe med sosiale medier i språkfag. Denne informanten opplever at elevene bruker et annet skriftspråk på sosiale medier, enn de gjør på skolen. Dette med grammatikk og språk ble også nevnt av flere informanter i spørreundersøkelsen, «Vi har jobbet mye med språk på sosiale medier. Elevene har et annet språk i klasserommet og på sosiale medier. Her er det forskjeller i både grammatikk og innhold.» Dette med ett endret skriftspråk på sosiale medier og i det virkelige liv er det altså flere lærere som reagerer på.

I samme intervju stilte jeg også spørsmålet: Hvordan er prosessen fra det som står skrevet i læreplanen fram til undervingen i klasserommet? (Dette spørsmålet ble stilt som et oppfølgingsspørsmål om et tverrfaglig prosjekt denne informanten hadde gjennomført i sin klasse.)

«Det vi har gjort er å ha en idemyldring over hvilke tema som kan være relevante, også har vi gått inn i læreplanen og forsøkt å knytte kompetansemål fra ulike fag til det temaet. Så det har vært utgangspunktet, også ut i fra det så har vi prøvd å lage gode undervisningsaktiviteter. Da har vi sett på mål som er like, eller som går inn i hverandre i de ulike fagene. Disse temaene er ofte knyttet til de tverrfaglige temaene i læreplanen, altså folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap eller bærekraftig utvikling. Det har vært den store paraplyen vi har valgt tema ut i fra. Vi har også jobbet med havet, i forbindelse med leirskole som er veldig maritim. Der var det masse vi kunne få inn. Særlig i forhold til det med bærekraft og miljø.»

Her beskriver informanten hvordan de går frem på trinnet for å finne temaer de kan bruke tverrfaglig. Denne prosessen begynner med å gå gjennom kompetansemålene for de ulike fagene. Hen har da forsøkt å finne kompetansemål som utfyller hverandre og som er knyttet til de store tverrfaglige temaene i læreplanen. Informanten beskriver videre ett av temaene de har valgt i forbindelse med leirskolen klassen var på. Da brukte de havet som overordnet tema i forhold til bærekraft og miljø. Hvis vi ser dette sitatet opp mot læreplanteorien til Goodlad kan vi se at dette eksempelet også befinner seg i skillet mellom den formelle og den erfarte læreplanen. Den formelle læreplanen kommer til syne når informanten beskriver hvordan all planlegging begynner med det formelle dokumentet. Den formelle læreplanen kommer også til syne når informanten beskriver hvordan de aktivt forsøker å trekke de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring inn i undervisningen på trinnet. Når det kommer til den erfarte læreplanen kommer den til syne når informanten snakker om deres prosess på trinnet for å oppnå den tverrfaglige undervisningen. På deres trinn vil det si å finne kompetansemål som utfyller hverandre og trekke dette aktivt inn i undervisningen. Det de gjør på dette trinnet er også å forsøke å knytte de overordnede temaet opp mot leirskolen elevene skulle på.

Som nevnt tidligere i teorikapittelet er det en sterk sammenheng mellom tverrfaglighet og dybdelæring, der tverrfaglighet eller flerfaglighet er et godt verktøy for å oppnå dybdelæring. Det vil si at det å undervise om et bestemt tema gjennom ulike fag er med på å skape en dypere forståelse for tematikken det undervises om. Et eksempel på tverrfaglighet for å skape dybdelæring er å skrive i samfunnsfag, da kombinerer man norsk og samfunnsfag på en god måte. En informant beskrev akkurat dette i spørreundersøkelsen jeg gjennomførte. «Særlig når elevene skriver debatt/drøftingsinnlegg. F.eks. skrev vi om korona, vaksiner. Da viste jeg dem bevisst innlegg fra Facebook, og noen nettsider som var falske - nettopp for å vise at man ikke kan stole på alt.» Denne informanten beskriver her hvordan hen går frem i sin undervisning om kritisk tenkning. Informanten forteller at de bruker skriving som et verktøy for å undersøke ulike temaer i undervisningen.

4.4 Skolen som organisasjon

Den overordnede delen av læreplanen tar for seg skolen som organisasjon og hva som ligger til grunn for læring. Her er det flere viktige begrep å ta med seg. Det første begrepet jeg vil ta for meg er profesjon. I boken *Læreren i endring* definerer Mausethagen profesjon som menneskene i en gruppe som utfører et yrke med spesielle egenskaper og kjennetegn. Mausethagen sier videre at det ikke alltid er like lett å definere hvilke yrker dette gjelder, men at et kjennetegn er at yrket utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap og har en spesialisert utdanning. Derfor vil læreryrket være et eksempel på en profesjon.¹¹⁴ Et annet begrep jeg vil ta for meg er kompetanse. Det blir definert slik, «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»¹¹⁵ Skolens formål er å legge til rette for kompetanse hos elever. For å oppnå dette legger læreplanen vekt på grunnleggende ferdigheter. En informant beskrev denne utviklingen av kompetanse slik:

«Så her på skolen har vi nå begynt noe som heter *vurdering for læring*, som er handlingsrommet som vi kan bruke, og at lærerne husker på at vi har god tid, at vi utvikler kompetansen helt fram til videregående er ferdig. At læreplanen går hele veien og at nesten alle går på videregående nå så alle har 13 år på skolen. At elevene da kanskje kan sammenlikne to ting i 2. klasse, men kan reflektere grundig i 10. klasse. Men det er en utvikling av kompetansen hele veien. Og der kommer også grunnleggende ferdigheter inn.»

I følge Erdal og Kosberg i boken *Samfunnsfagdidaktikk* er vurdering for læring en form for vurdering der elevens læring, motivasjon, og mestringstro har fokus. Det vil si at vurderingen skal forme eleven. I vurdering for læring må læreren vurdere hva eleven kan, hva eleven har forståelse av og hva eleven trenger mer øvelse i. Denne vurderingen vil legge føringer på hvordan læreren legger opp sin undervisning.¹¹⁶ Når en ser dette opp mot Goodlads læreplananalyse kan vi se at dette informantutsagnet befinner seg i skillet mellom den erfarte læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen. Der den erfarte læreplanen er lærerens tolkning av den formelle læreplanen, er den operasjonaliserte læreplanen når den erfarte læreplanen settes ut i praksis. I dette eksemplet vil det være hvordan skolen legger til rette for å arbeide

¹¹⁴ Mausethagen, 2018, s. 19

¹¹⁵ Utdanningsdirektoratet, 2020

¹¹⁶ Erdal & Kosberg, 2021, s. 242

over tid. Avslutningsvis viser også informanten tilbake til de grunnleggende ferdighetene som avgjørende for videre læring.

Videre i intervjuet fortalte informanten om rollen profesjonsfelleskapet spiller i utvikling av kompetanse hos både elever og kolleger.

«Men jeg må jo da forutsette at profesjonsfelleskapet gjør det sammen. Så nå jobber vi med faggrupper. Og da er det, hva skal du kunne, både i faget men også i de grunnleggende ferdighetene. Og den planen kan jo jeg se, og hvis jeg oppdager at noen ikke følger den, men kjører sitt eget løp da har jo vi et problem som vi må se på. Fordelen her er at vi har et åpent landskap. Vi har fleksible arealer, så da er det vanskelig for noen å undervise på en måte, hvis vi er tre stykker som har det samme faget og jobber sammen om det, så er det vanskelig for noen å gjøre det kun på deres egen måte. Og det betyr at vi vil påvirke hverandre og de lærerne du samarbeider med vil kunne si at nei det der kan du ikke gjøre lenger det er jo for gammelt. Eller kanskje noen sier at kanskje vi skulle brukt mer tid på sosiale medier og det kan vi jo putte inn i dette emnet. Mitt forslag er at vi gjør det på den måten. Men da gjør vi det sånn. Så profesjonsfelleskapet er jo en fordel på dette. Det at lærerene sammen diskuterer og legger opp undervingen. For det er for mye som skjer til at jeg klarer å holde orden på alt. Det er en utopi. Og ikke et mål heller.»

Denne informanten beskriver hvordan profesjonsfelleskapet på skolen arbeider sammen. Informanten legger vekt på at lærerene arbeider i et åpent landskap der de ikke kan sitte i sin egen boble og styre sin undervisning slik som de ønsker selv. I stede for at lærerene tenker min klasse og min undervisning, samarbeider heller lærerene og deler ideer og tanker rundt undervisningen og dermed spiller hverandre gode. Profesjonsfelleskapet er også relevant knyttet opp mot Goodlads læreplanteori. Den erfarte læreplanen er ikke bare basert på den enkelte læreres tolkning av den formelle læreplanen. Når du arbeider i et profesjonsfelleskap vil meningene og holdningene til dine kolleger også påvirke ditt syn på kunnskap og undervisning. På den måten kan vi si at når skolen arbeider på denne måten vil man delvis få en felles forståelse av læreplanen. I svarene fra mine informanter i denne oppgaven kommer det tydelig frem at de forholder seg aktivt til læreplanen. Dette er også noe Mausethagen skriver om i boken *Læreren i endring*. Her kan vi lese at læreplanen skal gi rammene for læreres arbeid. Læreplanen en forskrift som lærere er lovmessig pålagt å følge.¹¹⁷ Tradisjonelt har læreplanen også medført en innholdsstyring av undervisningen i Norge. Det vil si at læreplanen legger både rammer for undervisningen, men fører også med seg en rekke mål som undervisningen skal oppfylle. Lærere har da som oppgave å sørge for at elevene oppnår kunnskap om disse

¹¹⁷ Mausethagen, 2018, s. 24

målene.¹¹⁸ Mausestagen legger stor vekt på endringen som har skjedd siden tidligere læreplaner. Etter innføringen av LK06 har læreplanene endret seg fra å være mer innholdsorientert til å bli i større grad å bli styrt av kompetansemål som skal oppfylles. Lærere har historisk sett har stor frihet til å gjennomføre sin undervisning slik de ønsker selv, men dette har i større grad blitt erstattet av teamarbeid, der flere lærere går sammen for å planlegge undervisning.¹¹⁹ Lærere i den norske skolen fortsatt metodefrihet, altså frihet til å benytte seg av de metodene de selv ønsker i sin undervisning, men lærere har samtidig fått et mer eksplisitt ansvar for å oppnå målene spesifisert i LK20. Det er dette Svein Sjøberg reagerer på når han skriver om OECD og PISA i skolen, som jeg har nevnt tidligere. Sjøberg trekker spesielt frem begrepet læringstrykk som et eksempel på et problematisk begrep i skolen. Som nevnt tidligere i oppgaven ser Sjøberg på innførelsen av begrepet læringstrykk som en direkte konsekvens av PISA undersøkelsene. Sjøberg hevder videre at det er problematisk da læringstrykk innebærer et skifte fra allmenndannelse til et fokus på resultater sett opp mot elever i andre land.¹²⁰ Kritikken til Sjøberg går altså ut på at posisjonen til PISA i skolen svekker profesjonsfellesskapets autonomi når målene for opplæringen settes av PISA.

I informantutsagnet legger informanten vekt på at det er opp til profesjonsfellesskapet å sammen ta diskusjonen om hva som skal vektlegges i læreplanen når det kommer til undervisning. Her er det et annet begrep det er viktig å ta med inn i diskusjonen, autonomi. Helt grunnleggende kan vi forstå autonomi som en yrkesgruppes rett til å ha selvbestemmelse over sin egen yrkesutførelse. Men, i en slik diskusjon er det viktig å ta med samspillet mellom autonomi og tillit. I skolen har lærere fått ansvaret for at rammene og målene i LK20 skal oppfylles. Der tidligere denne tilliten var implisitt i læreryrket er den nå i større grad basert på dokumentasjon gjennom nasjonale prøver.¹²¹ Det er også dette Sjøberg reagerer på i sin artikkel PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD, at OECD og PISA legger føringer på norsk skole gjennom nasjonale prøver og internasjonale mål.¹²²

¹¹⁸ Mausestagen, 2018, s. 24

¹¹⁹ Mausestagen, 2018, s. 24

¹²⁰ Sjøberg, 2014

¹²¹ Mausestagen, 2018, s. 48

¹²² Sjøberg, 2014

I intervjuene jeg gjennomførte stilte jeg også spørsmål om hvordan skolen forholder seg til tverrfaglighet, og om det er noen føringer på hvordan dette skal inkluderes i undervisningen.

«Så det vi jobber med her nå er å få en årsplan som ikke handler om det vi skal gjøre, men hva vi skal lære. For den årsplanen trenger vi ikke å endre fra år til år. Fordi hvis vi skal lære om sosiale medier også står det at vi skal ha nettikette som tema på 7. trinn og vi hadde skrevet at det skulle handle om TikTok så måtte vi ha endre den om 2 år fra da ville det vært TokTik. Men hvis vi skriver at det gjelder nettikette på sosiale medier så gjelder den fortsatt om 2 år. Så det vi jobber med er å lage en plan som sier hva må du lære i 5. og 6. klasse for å komme i mål i 7. klasse.»

Her trekker informanten frem et viktig poeng. Når en skal undervise om sosiale medier er det en rask utvikling av hvilke sosiale medier som er relevante. Hvis vi sammenlikner det med tallene fra hvilke sosiale medier lærere og elever bruker kan vi se at 94% av de spurte lærerene svarte at de bruker Facebook ukentlig eller oftere. Hvis vi sammenlikner det med tallene fra hva lærerene vet om elevene sine medievaner kan vi se at kun 48% svarer at elevene bruker Facebook. De sosiale mediene som er relevant i dag, er ikke nødvendigvis relevant i morgen og det må undervisningen ta hensyn til. Videre i informantutsagnet kan vi lese at det skolen legger føringer på er hva elevene skal lære og progresjonen for denne læringen. Dette er en fortsettelse av det jeg nevnte i det forrige avsnittet om profesjonsfellesskapets erfarte læreplan. Det er dette arbeidet som ligger i bunn for utformingen av årsplanene.

Avslutningsvis i dette delkapittelet ønsker jeg å se på hvorvidt skoleledelsen legger noen føringer på hvordan det digitale trekkes inn i undervisningen. I intervjuet jeg gjennomførte med en skoleleder stilte jeg flere spørsmål om det kommer noen føringer fra skolen rundt det å trekke den digitale hverdagen inn i klasserommet.

Meg – «Jeg lurer også på hvor mange undervisningstimer brukes det på å undervise om kritisk tenkning? Er det noen satt norm?»

Informant – «Nei det er det ikke. Det ligger inne hvis du leser deg opp på læreplanen, altså hvert fag har så og så mange timer i løpet av 1. til 10. klasse. Også styrer jo kommunene hvordan fagene styres. Også er det jo noen fag hvor det er bestemt hvor mye det skal være på småtrinnet, mellomtrinnet og ungdomsskolen. Så det er ingen føringer der, men det ligger jo inne i kompetansemålene noen steder, men så ligger det også inne i den grunnleggende ferdigheten digital kompetanse.»

Her kan vi lese at informanten forteller at det ikke foreligger noen satt norm når det kommer til undervisningstimer om kritisk tenkning. Det ligger føringer på hvor mange undervisningstimer en skal ha i hvert fag inne i LK20, men det er ingenting som spesifiser hvordan disse timen skal

fordeles innad i faget. Det i følge informanten som legger føringer for hvordan man skal undervise om kritisk tenkning er de grunnleggende ferdighetene. Videre i intervjuet stilte jeg spørsmål om det da er opp til hver enkelt lærer å vurdere hvor mye de skal undervise om kritisk tenkning.

Meg – «Blir det da riktig å si at det er opp til hver enkelt lærer i hvor stor grad de vektlegger hver av de grunnleggende ferdighetene i sin undervisning?»

Informant – «Ja. For vi har tester på lesing og regning og da blir du sammenliknet med andre skoler, men vi har det ikke på digital kompetanse.»

Her kan vi lese at informanten gjør en kobling mellom hvor mye det undervises i et tema, og hvorvidt det testes i det temaet. I lesing og regning blir elevene sammenliknet med elever fra andre skoler, det blir de ikke i digital kompetanse. Jeg stilte videre i intervjuet et oppfølgingsspørsmål til dette.

Meg – «Så blir lesing og regning prioritert høyere?»

Informant – «Ikke nødvendig vis. Det kommer nok litt an på kompetansen til læreren i utgangspunktet. Hvis du ikke er så opptatt av det sjøl så er det vanskeligere å ta det med inn i undervisningen.»

Informanten har gjort en kobling mellom standardisert testing og hvor mye vekt det legges på undervisningen i et fag, men her trekker informanten frem en annen mulig forklaring på hvorfor digitale ferdigheter ikke alltid blir vektlagt i undervisningen. Informanten hevder at lesing og regning ikke blir prioritert høyere, men at flere lærere har kompetansen til å undervise om lesing og regning enn digitale ferdigheter. For at digitale ferdigheter skal få en mer fremtredende rolle i undervisningen må altså læreren utvikle sin digitale kompetanse, dette er noe jeg vil komme nærmere tilbake til i kapittel fem. I datainnsamlingen spurte jeg også en annen informant om det foreligger noen føringer på hvor mye man skal undervise om digitale ferdigheter.

Meg – «Er det satt noe krav over hvor mange undervisningstimer man skal bruke på et slikt tema?»

Informant – «Det er noe vi snakker om med jevne mellomrom i løpet av et skoleår. Ofte blir det etter at en situasjon har oppstått. For det kan ha skjedd på fritiden, men det blir ofte vår oppgave å løse saken allikevel. Men vi har ikke noe fast antall timer vi skal bruke i løpet av et år. Vi hadde jo en del timer om det i løpet av det prosjektet så da fikk vi dekket inn en del. Nå har vi studenter på trinnet, og jeg vet at de jobber en del med kildekritikk. Og da mye med fakenews og hjelpe elevene med å identifisere hva de kan stole på og ikke. Hjelpe elevene med å utvikle noen metoder for å undersøke om informasjonen faktisk stemmer.»

Her kan vi lese at denne læreren også sier at det ikke foreligger noen føringer på hvor mye det skal undervises om digitale ferdigheter i skolen. Det er heller en intern diskusjon på trinnet om hvor mye det digitale skal vektlegges i undervisningen. Denne diskusjonen har ofte utspring i hendelser som har skjedd på trinnet som påvirker klassemiljøet. Informanten forteller også at de, da dette intervjuet ble gjennomført, hadde studenter på trinnet som trakk det digitale frem i sin undervisning. Informanten forteller også om et prosjekt de har gjennomført på trinnet. Dette prosjektet vil jeg ta nærmere for meg i kapittel fem. Alle disse informantutsagnene er eksempler som ligger mellom den oppfattede og den operasjonaliserte læreplanen i Goodlads læreplananalyse. Informantutdragene dreier seg om hvordan LK20 legger til rette for balansen mellom de ulike fagene og i hvor stor grad lærere står fritt til å legge opp sin undervisning slik de selv ønsker, og med det trekke frem det de mener er viktigst i sin undervisning.

4.5 Funn i forskningen 1

I dette kapitlet har jeg tatt for meg hvordan læreplanen legger til rette for undervisning om kritisk tenkning og sosiale medier. I arbeidet med dette har jeg kommet opp med flere funn. Disse funnene baserer seg på hvordan mine informanter forholder seg til læreplanen. Det første funnet går ut på at mine informanter aktivt forholder seg til læreplanen i planleggingen og i gjennomføringen av sin undervisning. Altså informantene bruker læreplanen aktivt når de skal planlegge sin undervisning. Dette kommer spesielt til syne når lærerene skal planlegge for tverrfaglig undervisning. Dette gjøres ved å gå gjennom læreplanen for å finne kompetansemål som utfyller hverandre, for så å knytte det opp mot et overordnet tema de velger. Et annet funn i dette arbeidet er at selv om mine informanter forholder seg aktivt til læreplanen i planlegging og gjennomføring av undervisning, så virker det ikke som at informantene gjør noen koblinger mellom den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen. Med andre ord så kommer det frem i datamaterialet at informantene ikke trekker med seg de politiske føringene som ligger bak læreplanen inn i sin planlegging og gjennomføring av undervisningen.

5.0 Læreren i møte med sosiale medier og kritisk tenkning

Det er det andre analysekapittelet i denne oppgaven og der kapittel 4.0 fokuserte på læreren i møte med læreplanen, vil jeg i dette kapittelet fokusere på lærerens rolle i undervisningen og hvilke holdninger og meninger læreren tar med seg inn i undervisningen om sosiale medier i skolen. For å undersøke dette vil jeg ta for meg informantutsagn fra intervjuene jeg gjennomførte, i tillegg til svarene fra spørreundersøkelsen jeg gjennomførte. Dette vil jeg se opp mot relevant teori for å kunne utale meg om situasjonen i skolen i dag. Dette kapittelet vil inneholde fem delkapitler der jeg vil undersøke læreres holdninger til sosiale medier og tidsbruk i undervisningen, sosiale medier og sosial kompetanse, kompetanseutvikling hos lærere, og situasjonen i skolen i dag.

I analysen i dette kapittelet vil jeg ta for meg definisjonene på kritisk tenkning som ble presentert i kapittel 2.0. Disse definisjonene vil jeg se opp mot hvordan mine informanter forteller om hva de vektlegger i sine klasserom og sin undervisning. Felles for alle definisjonene på kritisk tenkning jeg presenterte i kapittel 2.0 er at de går ut på hvordan individet forholder seg til informasjon. Dette er et syn som også Ferguson & Krange presenterer i sin artikkel Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen. Her kan vi lese at det er først og fremst to ferdigheter som trekkes frem i en definisjon av kritisk tenkning. Disse ferdighetene trekkes frem da de samsvarer med Utdanningsdirektoratets mål for opplæringen i grunnskolen. De to ferdighetene er argumentasjon og kildevurdering. Argumentasjon er ferdigheten til å kunne kritisk og grundig vurdere gyldigheten av både egen, men også andres tenkning. Den andre ferdigheten kildevurdering, baserer seg på å kunne vurdere en tekst eller en påstands troverdighet. Denne vurderingen skal sees i lys av en kritisk vurdering av kildeinformasjonen.¹²³

5.1 Læreres holdninger og tidsbruk

Videre i dette kapittelet ønsker jeg å undersøke hvordan lærere forholder seg til sosiale medier, både som brukere av sosiale medier, og i undervisningen. Jeg ønsker også å undersøke hvor mye tid som settes av til undervisning om sosiale medier i skolen. I datainnsamlingen til denne

¹²³ Ferguson & Krange, 2020

oppgaven stilte jeg informantene mine spørsmål om hvor godt de kjenner til de sosiale mediene elevene deres bruker. Her fikk jeg flere svar. En informant svarte at:

«Ja, de bruker Instagram, mye TikTok, YouTube og Snapchat. Det er de største. Det er kanskje overvekt på Snapchat og TikTok. Det er de største på vårt trinn.»

Her kan vi se at informanten oppgir at hen er kjent med de sosiale mediene elevene bruker og forteller at det er Snapchat og TikTok som er de største på trinnet. I et annet intervju jeg gjennomføre, stilte jeg spørsmålet «Som lærer var du kjent med de sosiale mediene som dine elever brukte?» Informanten svarte

«Dårligere og dårligere ettersom jeg ble eldre. Og jeg merker jo at når alle var på Facebook så var det lett. Men det er jo ingen unger som er på Facebook lenger. Så er det Instagram så er dem der og så er det Snapchat og det er jo greit, men jeg er ikke på TikTok for eksempel. Men jeg vet jo om mange lærere og skoleledere som er på TikTok bare for å følge med, for å vite hva det er for noe. Men du skal ha en veldig spesiell interesse for yrket ditt for å være tilstede og bruke det som en relasjonsbygger for eksempel. Men også som en slags kontroll greie.»

Den enorme utviklingen i sosiale medier de siste ti årene gjør det vanskeligere og vanskeligere for lærere å holde seg oppdatert. Informanten forteller at hen tidligere hadde oversikt over hva som foregikk på sosiale medier da alle brukte Facebook, men etterhvert som antallet ulike sosiale medier har økt, blir det vanskelig å følge med på alt som skjer. Informanten forteller videre at hvis lærere skal bruke tid på å sette seg inn i alt som skjer på sosiale medier, så skal de ha en spesiell interesse for yrket.

I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte samlet jeg inn kvantitative data på flere ulike områder. Jeg begynte undersøkelsen med å forsøke å kartlegge hvilket trinn informantene underviste ved. Her kom det frem at 7 (23%) underviser ved 1.-4. trinn, 17 (55%) underviser ved 5.-7. trinn, 10 (32%) underviser ved 8.-10. trinn, og 1 (3%) underviser ved et høyere trinn.

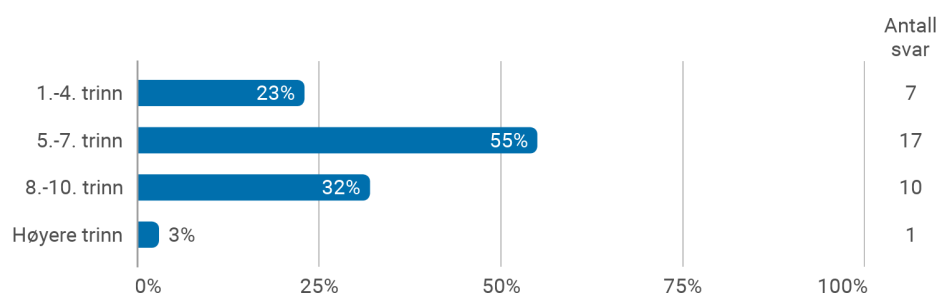


Fig. 5.1 - Hvilket trinn underviser du på?

Videre i undersøkelsen spurte jeg informantene om hvilke sosiale medier de selv brukte, ukentlig eller oftere. Her kom det frem at 29 (94%) bruker Facebook, 28 (90%) bruker Snapchat, 23 (74%) bruker Instagram, 15 (48%) bruker TikTok, 20 (65%) bruker YouTube, og 1 (3%) bruker WhatsApp. Informantene kunne også skrive inn andre sosiale medier de bruker til vanlig, der var det en informant som skrev blogger. Ingen av informantene svarte at de ikke bruker sosiale medier. Dette var et interessant funn, da det viser at alle mine informanter, i hvert fall til en viss grad er kjent med og bruker sosiale medier.

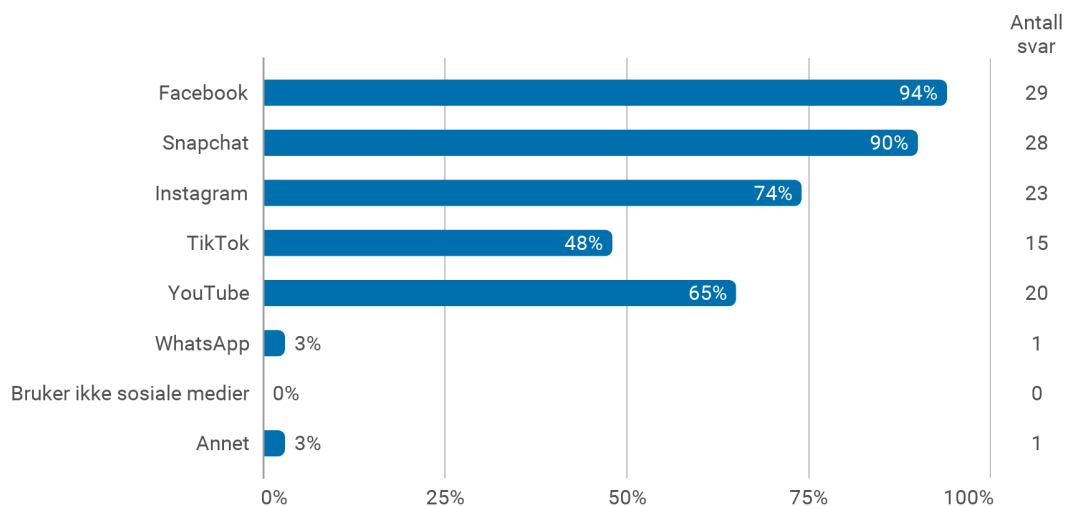


Fig. 5.2 - Hvilke sosiale medier bruker du selv? Ukentlig eller oftere.

Det neste spørsmålet i undersøkelsen var om informantene kjente til noen av de sosiale mediene deres elever bruker. Her svarte 15 (48%) Facebook, 27 (87%) Snapchat, 22 (71%) Instagram, 27 (87%) TikTok, 6 (19%) WhatsApp, og 3 (10%) svarte at de ikke kjenner til de sosiale mediene elevene deres bruker. Også her var det mulig for informantene å skrive inn egne alternativer, og det var to informanter som svarte BeReal.

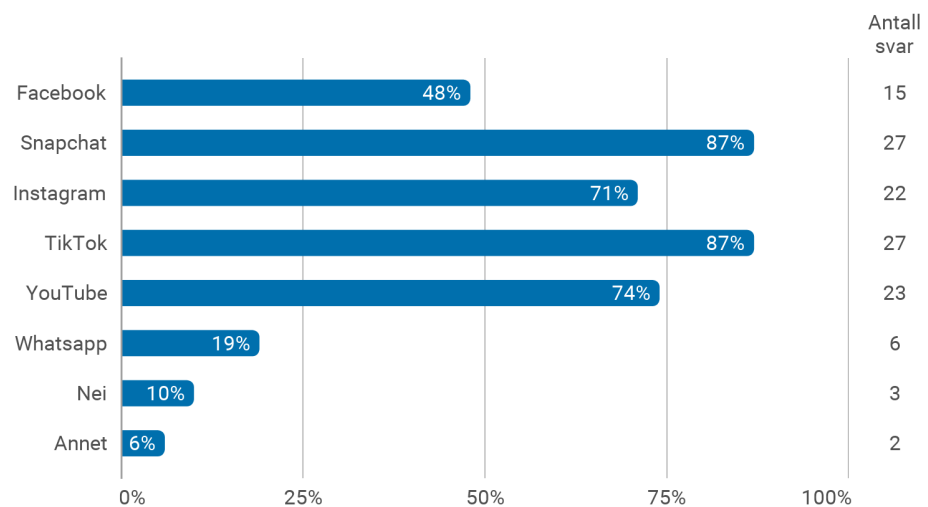


Fig. 5.3 - Kjenner du til noen av de sosiale mediene dine elever bruker?

Her kan vi også hente frem tallene Øiestad presenterte i sitt innlegg som jeg gjengav i innledningen til oppgaven. Gjennomsnittet for elevene i Øyestads klasse var 6 timer og 29 minutter per dag, som gir en ukentlig skjermtid på 45 timer og 30 minutter i snitt. Dette tilsvarer mer enn en arbeidsuke i skjermtid, hver uke. Gjennomsnittlig brukes det 13 timer og 42 minutter i uken på TikTok, 11 timer og 38 minutter i uken på Snapchat og 1 time og 20 minutter i uken på Instagram.¹²⁴ Hvis vi sammenlikner funnet til Øiestad med min undersøkelse kan vi se at mine lærere opplyser om at elevene i hovedsak bruker de samme sosiale mediene på barneskolen, som elevene til Øiestad på videregående. Både på barneskolen og på videregående er det tilsynelatende Snapchat, TikTok, og Instagram som er de mest populære sosiale mediene.

Videre i intervjuet stilte jeg spørsmål om prioriteringer i undervisning om de grunnleggende ferdighetene med tanke på å trekke sosiale medier inn i undervisningen.

Meg – «Blir det da riktig å si at det er opp til hver enkelt lærer i hvor stor grad de vektlegger hver av de grunnleggende ferdighetene i sin undervisning?»

Informant – «Ja. For vi har tester på lesing og regning og da blir du sammenliknet med andre skoler, men vi har det ikke på digital kompetanse.»

Meg – «Så blir lesing og regning prioritert høyere?»

Informant – «Ikke nødvendig vis. Det kommer nok litt an på kompetansen til læreren i utgangspunktet. Hvis du ikke er så opptatt av det sjøl så er det vanskeligere å ta det med inn i undervisningen. I min jobb nå så er jeg travelt opptatt på jobb og prøver å få tid til litt fritidsaktiviteter. Så det er sånn at jeg sjekker mailen min, og det hender jeg går gjennom Snapchat og jeg går innom varslene på Facebook for der hender det at det er noe som skjer, men jeg bruker ikke mye tid på sosiale medier uten om det. Jeg gjør det jeg må fordi det ikke er nok timer i døgnet. Mens noen bruker jo ekstremt

¹²⁴ Øiestad, 2023

mye tid på det, og er veldig engasjert i det og får mye av sin informasjon og kunnskap inn gjennom det. Så jeg har ganske høy kompetanse på mye av det digitale, men ikke på det nyeste av mediene, altså TikTok og sånt. Der er jeg jo helt grønn, men jeg klarer å orientere meg fordi jeg har en grunnkompetanse. Men noen er jo eldre og har nesten ikke det, og noen er unge og har det bare i fingerspissene med en gang.»

Hvis vi ser på arbeidsmengden til lærere med tanke på alt de nå har fått ansvaret for som ligger utenfor selve undervisningen er det ikke rart mange lærere ikke har overskudd til også å sette seg inn i alt som beveger seg av sosiale medier også. Dette vil jeg komme mer tilbake til senere i kapittelet.

Jeg spurte også informantene om hva de vektlegger mest i sin undervisning av analog eller digital kildekritikk. Her svarte 4 (13%) at de vektlegger analog kildekritikk mest, 11 (37%) svarte at de vektlegger digital kildekritikk mest, og 15 (50%) svarte at de vektlegger begge i sin undervisning.

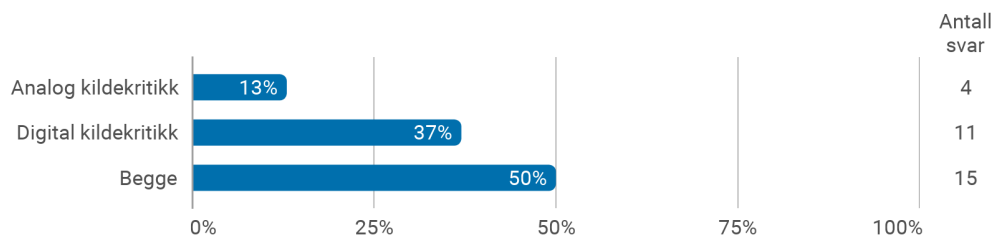


Fig. 5.4 - Hva vektlegger du mest i din undervisning, analog eller digital kildekritikk?

Denne vektleggingen av analog eller digital kildekritikk tok jeg også opp i et intervju. Her stilte jeg spørsmålet : En kan også gjøre et skille mellom analog kildekritikk og digital kildekritikk. Hva bør man vektlegge i undervisningen?

«Jeg tenker i utgangspunktet digital kildekritikk. Hverdagen og virkeligheten blir jo stadig mer digital. Og det er jo der de ofte vil komme opp i situasjoner som er uheldige. Men analog kildekritikk er jo også en viktig ferdighet der får trening i tenker jeg. Kanskje gjennom å sammenlikne tekstmateriale. I den videre skolegangen er jo det en viktig del. Men det er vanskelig, for det er så veldig todelt. Det er en hel jungel av innhold som de har tilgang til gjennom det digitale. Og det krever ofte noen gode verktøy for å kunne navigere. Det tror jeg tidlig må på plass. Så tror jeg ser på det som det viktigste for denne aldersgruppen. En bør jo jobbe med det parallelt, men kanskje hovedvekten på det digitale.»

Dette utsagnet er et eksempel på den oppfattede dimensjonen fra Goodlads læreplanteori. Denne informanten mener at digital kildekritikk er viktigst å undervise om i skolen da

hverdagen til elevene blir mer og mer digital og det er viktig å tilegne seg de riktige verktøyene for å kunne bruke den digitale informasjonen godt.

Videre i undersøkelsen spurte jeg informantene om hvor ofte de trekker frem kritisk tenkning som et tema i din undervisning. Her svarte 1 (3%) daglig, 16 (52%) ukentlig, 12 (39%) månedlig. Ingen valgte alternativer for sjeldnere.

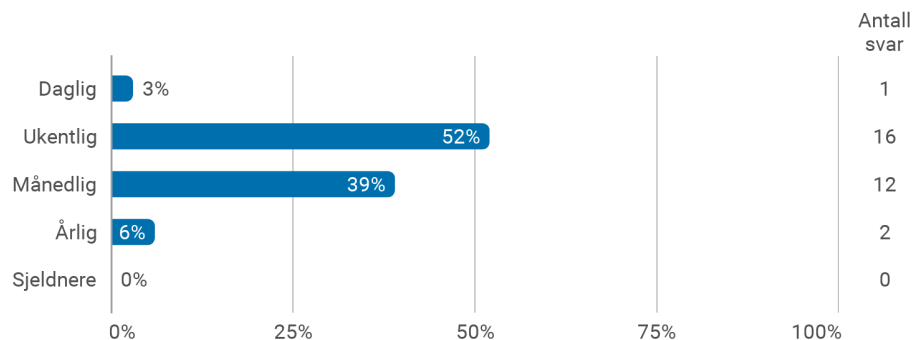


Fig. 5.5 - Hvor ofte trekker du frem kritisk tenkning som et tema i din undervisning?

Jeg spurte også informantene om de arbeidet med kritisk tenkning og kildekritikk tverrfaglig eller i ett enkelt fag. Her svarte 1 (3%) at de bare arbeidet med temaet i samfunnsfag, ingen svarte bare i norsk, 1 (3%) svarte bare i ett annet fag, og 29 (94%) svarte at de arbeidet med temaet tverrfaglig.

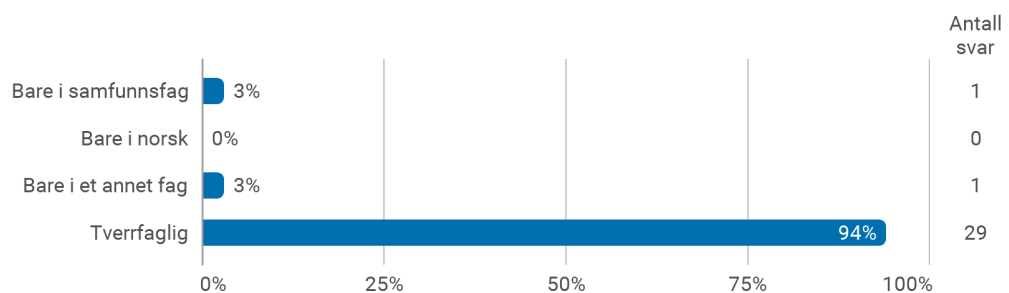


Fig. 5.6 - Arbeider du med kritisk tenkning og kildekritikk tverrfaglig eller i et enkelt fag?

I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte stilte jeg spørsmålet, *På hvilken måte kan sosiale medier være en ressurs eller byrde i undervisningen?* Dette var et fritekst spørsmål der informantene selv kunne formulere et svar. Svarene på dette spørsmålet var ganske delte.

Noen lærere ser på sosiale medier utelukkende som en byrde, «Sosiale medier kan være problematisk med tanke på mobbing. Ellers trekker jeg det ikke inn i min undervisning.» En

annen informant svarte «Det kan være en byrde hvis det har foregått ting på some¹²⁵ som ikke er ok, på fritida. Har brukt det lite som en ressurs.»

Andre lærer delte bekymringene rundt utfordringene, men så også på sosiale medier som en ressurs, «I undervisningssammenheng opplever jeg ikke det som en byrde.. er mer i forhold til elevenes hverdag, fritid og hvordan det påvirker dem ellers. Men kan være en ressurs ift å bruke plattformene til å lage egne produkter. F.eks. film, podcast osv» En annen informant svarte at «Siden sosiale medier er en stor del av hverdagen til elevene, så prøver jeg å lage oppgaver og presentasjoner som er gjenkjennelig for elevene. Jeg bruker også youtube til å finne filmer som passer i tema. Samtidig betyr det også at elevenes fritid kommer rett inn i klasserommet, og at det kan medføre problemer i form av konflikter og uønskede holdninger.» En tredje informant svarte at «Det kan være en byrde dersom elever har konflikter/utestengelse gjennom sosiale medier. Disse konfliktene kan tas med på skolen. Sosiale medier kan være en ressurs da vi kan finne masse inspirasjon (eksempelvis til sanger, musikk i musikkundervisning), spennende innlegg om ting elevene bryr seg om (fotballkommentatorer og lignende som snakker engelsk). Mange elever kan mye engelsk grunnet bruk av sosiale medier og spill.» Videre i undersøkelsen fikk jeg også inn svar som «Ressurs: Vi bruker det i læring: kildekritikk, nettvett, diskuterer folkeskikk. Byrde: Mobbing, diskusjoner ol. som bringes til skolen, elever tror de lærer fakta når de ser feks korte videoklipp på tiktok» og «Ressurs: Elevene har tilgang til mye informasjon vi kan jobbe videre med. Både sosialt og faglig. Byrde: Sosiale utfordringer» En lærer som arbeider med de yngste elevene problematiserte også aldersutfordringen i sitt svar «For de små oftest en byrde. Noen har disse, noen har ikke engang telefon. Noen vet mye de ikke burde lært/sett som små, og drar andre som ikke heller er klare for det, med seg inni denne verdenen. Vi har ofte fått pratet om aldersgrenser, og hvorfor det finnes. Også foreldrene til de små er ofte uvitende, dette gir merarbeid for lærer, da dette må opp på foreldremøter o. L., og tar tid av undervisningen når vi så ofte må prate om slike tema.»

Flere informanter trekker frem det at elevene har lett tilgang til informasjon både som en ressurs og en byrde. Jeg vil da hevde at det blir skolens oppgave å lære elevene å forholde seg kritisk til denne informasjonen. I en undervisningssammenheng kan det være å lære elever om

¹²⁵ Some er en engelsk forkortelse av Social Media, eller sosiale medier på norsk.

argumentasjon. Ferguson & Krange definerer argumentasjon som en påstand som støttes av både bevis og årsaker. Denne påstanden må også ta hensyn til motargumenter. Kjernen i argumentasjon ligger i å formulere argumenter. Gjennom å argumentere kan elever lære å sette ord på sine oppfatninger, og granske andres meninger på en kritisk måte. Gjennom å formulere egne argumenter, og sette seg inn i andres argumenter kan elevene sammen komme frem til en felles forståelse av et bestemt tema.¹²⁶ Videre kan argumentasjon også defineres som det å forstå, evaluere, og vurdere andres argumenter. Denne vurderingen foregår gjennom kritisk å lese eller lytte til den andre partens argumenter og resonnement. En kan derfor se på argumentasjon som et grunnlag for kritisk tenkning.¹²⁷ Kjernen i argumentasjon ligger derfor i å kunne konstruere egne argumenter og å kunne dekonstruere andres argumenter. Denne ferdigheten er derfor avhengig av at elever lærer å være kritisk til kilder som brukes som begrunnelse i både deres egne og andres argumenter.¹²⁸

Dette synet på kritisk tenkning kom også frem i den internasjonale demokratiundersøkelsen, The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Undersøkelsen viste at både lærere og skoleledere mener at det viktigste målet i undervisning om demokrati og medborgerskap er å sørge for at elever tilegner seg evnen til kritisk og uavhengig tenkning.¹²⁹ Samtidig er det flere studier som peker på at dette ikke alltid er tilfellet i norske klasserom. I midlertid vises det i studier gjennomført av Hodgson, Rønning & Tomilson i 2012¹³⁰, Huang et al., 2017¹³¹, Mikkelsen, Berge, Ellingsen, Fjellstad & Sund, 2001¹³² og Mikkelsen, Fjellstad & Lauglo, 2011¹³³ at det er overføringen av faktakunnskap som er dominerende i norske klasserom, og at det er lite plass til refleksjon, diskusjon, og kritisk tenkning.

Jøsok & Elvebakk hevder i boken *Kritisk tenkning i samfunnsfag* at mangelen på samsvar mellom lærerens svar i ICCS-undersøkelsen og i studiene nevnt ovenfor har mange årsaker, men en av årsakene ligger i hvordan kritisk tenking blir definert. Både elever og lærere knytter ofte kritisk tenkning opp mot kildekritikk, men som Jøsok & Elvebakk hevder er en slik

¹²⁶ Ferguson & Krange, 2020

¹²⁷ Ferguson & Krange, 2020

¹²⁸ Ferguson & Krange, 2020

¹²⁹ Huang et al., 2017, s. 133

¹³⁰ Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012

¹³¹ Huang et al., 2017

¹³² Mikkelsen, Berge, Ellingsen, Fjellstad & Sund, 2001

¹³³ Mikkelsen, Fjellstad & Lauglo, 2011

definisjon for snever.¹³⁴ I følge Jøsok & Elvebakk legges det ofte opp til to motstridende tilnærminger til kritisk tenkning. Den første tilnærmingen går ut på å se på kritisk tenkning som en ren tenkeferdighet, som da kan læreres uavhengig av faginnhold, og som da kan undervises i som en egen disiplin. Den andre tilnærmingen knytter det å tenke kritisk tettere til det faglige innholdet, og legger til grunn at man alltid må tenke på eller om noe. Jøsok & Elvebakk avslutter med å presentere en tredje tilnærming. Nemlig å integrere de to ulike tilnærmingene. Altså å se på kritisk tenkning som en kvalitet ved tenkemåten, heller enn å se det som en egen tenkemåte.¹³⁵

Det at mange lærere oppfatter sosiale medier som noe negativt i skolen kan også være et resultat av moralsk panikk. I boken *Å forske på samfunnet* definerer Knut Halvorsen moralsk panikk som en panikk som oppstår ut i fra nyhetsmediers overdrevende og negative dekning av en bestemt sak. Nyhetsmediene er gjerne opptatt av de dramatiske, det sensasjonelle, eller det uventede. Dette har ofte en negativ vinkling som legger vekt på problemer og elendighet.¹³⁶ Videre peker Halvorsen på at nyhetsmediene selv ofte er med på å konstruere disse problemene. Nyhetsmediene kan gjennom sine sensasjonsoppslag være med på å spre moralsk panikk, ved at det sosiale problemet overdramatiseres. Med moralsk panikk menes derfor en situasjon der den kollektive atferden endrer karakter som følge av økt oppmerksomhet, og en økt fiendtlighet i deler av samfunnet som en følge av en opplevd trussel fra moralske avvikere.¹³⁷ I etterkant av en moralsk panikk avsløres det derimot ofte at den opplevde trusselen enten var sterkt overdrevet, eller ikkeeksisterende. Disse overdrevende påstandene som driver den moralske panikken er ofte et resultat av stereotypisering og beskrivelse av hvilke farer det moralske avviket representerer, og det er dette som er kjernen i den moralske panikken. Moralsk panikk har altså opphav i enten et innbilt eller er faktisk sosialt problem, men reaksjonen på dette problemet er ute av proporsjoner i forhold til realiteten. Altså frykten for problemet er overdrevet.¹³⁸ Hvis vi leter etter flere eksempler på moralsk panikk er den siste tids debatt rundt kunstig intelligens og ChatGPT et godt eksempel.

¹³⁴ Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 51

¹³⁵ Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 51

¹³⁶ Halvorsen, 2008, s. 46

¹³⁷ Halvorsen, 2008, s. 46

¹³⁸ Halvorsen, 2008, s. 46

Men, moralsk panikk er ikke det eneste argumentet mot å trekke sosiale medier inn i undervisningen på skolen. Et annet argument mot å trekke sosiale medier inn i undervisningen ligger i ikke å fortsette og mate inn i egosentrismen som oppstår på sosiale medier. I boken *Øer af intensitet i hav af rutine* skriver Thomas Ziehe at unge i dag legger for mye vekt på sin indre verden.¹³⁹ Egosentrisme er et begrep det kan være vanskelig å definere, men Ziehe skriver at begrepet ikke har noe med egoisme å gjøre, men heller en måte å se seg selv på i møte med samfunnet.¹⁴⁰ Ziehe hever videre at hvis skolen får et for stort fokus på pedagogisk identitet og en forsterket egosentrisme kan dette medføre utfordringer i lærings situasjonen. Ziehe hevder også at ideen om å legge skolehverdagen så tett opp mot elevens hverdag så mulig ikke er en positiv utvikling. I stedet burde skolen legge til rette for å trekke inn så mange ulike perspektiver som mulig.¹⁴¹ Dette med ulike perspektiver legger også Jøsok & Elvebakk vekt på. Her bruker de begrepet perspektivmangfold. Dette begrepet kan forstås som prosessen der elever får utvidet sine horisonter gjennom å bli presentert for ulike perspektiver. For å kunne forstå andre handlinger og synspunkter må man også kunne stille kritisk spørsmål til det bestående. Dette er avgjørende for å forstå kompleksiteten og sammenhengen i samfunnet rundt oss.¹⁴² Samtidig vil jeg hevde at å trekke sosiale medier inn i undervisningen er en god måte å introdusere ulike perspektiver for elevene, da de kan få presentert innhold produsert av ulike mennesker fra hele jorden.

Videre i dette delkapittelet ønsker jeg å utforske hvordan mine informanter forholder seg til elevenes digitale hverdag, og om dette er noe som trekkes inn i undervisningen. For å undersøke dette stilte jeg spørsmål om læreren gjorde noen grep for å tilpasse undervisningen opp mot elevenes digitale hverdag i ett av intervjuene jeg gjennomførte. Her fikk jeg til svar at:

«Her på vårt trinn så får de ikke lov til å bruke mobil. Så de får ikke bruke en del av de appene som de tidligere ville ha brukt. Men vi har jo en del spill basert undervisning. Så vi prøver jo å tilpasse det på den måten der.»

Jeg stilte også et oppfølgingsspørsmål om hvilke spill som er brukt, og i hvilke fag.

¹³⁹ Ziehe, 2004, s. 66

¹⁴⁰ Ziehe, 2004, s. 72

¹⁴¹ Ziehe, 2004, s. 73

¹⁴² Jøsok & Elvebakk, 2019 s. 59-60

«Vi har brukt det en del i matematikken. Vi spill et del *Numetry*, også litt online baserte spill. *Minecraft* har vi brukt i et prosjekt. Så det er vel egentlig det.»

Denne informanten forteller her om hvilke grep hen gjør i sin klasse for å trekke det digitale inn i undervisningen. Dette er et eksempel på operasjonalisering dimensjonen i Goodlads læreplananalyse. Informanten forteller at et av grepene de gjør er å bruke spill i undervisningen. Hen forklarer videre at de har brukt både *Minecraft* og *Numetry* i undervisningen.

I artikkelen *Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, hvor går vi?* viser Gilje & Rødnes til flere studier som har blitt gjennomført rundt digitale ferdigheter. Resultatet fra disse undersøkelsene er at de peker på store forskjeller i digitale ferdigheter blant elever. Dette var et resultat av i hvor stor grad skolene la til rette for å arbeide med IKT og digitale ferdigheter i undervisningen. Studiene viste også til en sammenheng mellom elevers motivasjon og nysgjerrighet og deres digitale evner.¹⁴³ Dette med motivasjon er også noe som ble trukket frem av en informant i spørreundersøkelsen jeg gjennomførte. Her skrev informanten at «Når du bruker sosiale medier i undervisningen underviser du om noe som er sentralt i livet til elevene. Dette gjør elevene mine mer engasjert.» Denne læreren forsøker altså å trekke elevens digitale hverdag inn i klasserommet og mener at det er med på å øke motivasjonen og interessen til elevene i klasserommet. Erik Ryen skriver om dette i boken *Samfunnsfagdidaktikk*. Her bruker han begrepet aktualisering. Ett eksempel på aktualisering som kom frem under intervjuene er:

«Akkurat nå kan det være at situasjonen i Ukraina med krigen eller i Iran med demonstrasjonen kunne være aktuelle, for en stund tilbake var det kanskje noe annet vi kunne brukt. Men de skal altså lære om demokrati, men de skal også oppleve demokrati. Så det er det doble oppdraget med både å lære om, men også erfare på kroppen. Og det betyr at i den nye læreplanen der er det noe som skal være nytt, og da må profesjonsfellesskapet se på det sammen. Medbestemmelse er noe annet som er veldig tydelig i den nye læreplanen. De tre tverrfaglige temaene som ligger i den nye læreplanen må jo inn et sted. Det står ikke hvor mange times skal brukes her og der, det står bare at dette skal elevene lære om ett eller annet sted. Så da må man løfte blikket på en annen måte og da må man kutte ut noe og hva skal det være her hos oss? Og det må vi se på i profesjonsfellesskapet.»

Dette er et eksempel på den operasjonaliserte dimensjonen i Goodlads dimensjoner for læreplananalyse. Her kan vi lese hvordan denne informanten vil legge opp sin undervisning for

¹⁴³ Gilje & Rødnes, 2018

å gjøre stoffet relevant for elevene ved å trekke inn dagsaktuelle temaer. Her trekker denne informanten fram krigen i Ukraina og demonstrasjonene som foregår i Iran som eksempler på aktuelle temaer å trekke inn i undervisningen. Informanten sier videre at elevene skal både lære om, men også oppleve demokrati. Da må vi trekke inn aktuelle temaer fra virkeligheten elevene kan sette seg inn i. Informanten trekker også frem rollen profesjonsfelleskapet spiller i prosessen med å finne ut av hvordan man skal tilpasse undervisningen etter innførelsen av den nye læreplanen.

I samfunnsfag har lærere mulighet til å trekke klare paralleller mellom elevenes hverdag og faget. I følge Mathé kan det å trekke frem elevers interesser, erfaringer og nysgjerrighet bidra til å både motivere elever, men også gjøre faget relevant for elevene som en dag skal bli aktive medborgere i samfunnet. Det er derfor viktig å undervise i samfunnsfag på en slik måte at elevene opplever at deres innsats og engasjement bidrar til positive resultater.¹⁴⁴

5.2 Sosiale medier og sosial kompetanse

Gjennom min tid i skolen som lærervikar ved siden av studiet, og i praksis som en del av studiet har jeg dannet meg et inntrykk av at det sjeldent undervises om sosiale medier uten at det har skjedd en negativ hendelse i klassen. Når det undervises om er da gjerne i settingen sosial kompetanse framfor kritisk tenkning. Hver gang jeg har vært en del av en time hvor temaet sosiale medier er blitt trukket frem er det enten for å forhindre negative hendelser på sosiale medier, eller som et resultat i etterkant av en negativ hendelse. I denne oppgaven hadde jeg egentlig ikke tenkt til å ta for meg denne problematikken, men underveis i datainnsamlingen ble det klart at mine informanter også gjorde denne koblingen mellom undervisningen om sosiale medier og sosial kompetanse. Derfor vil jeg kort ta for meg denne problematikken i dette delkapittelet. I et intervju jeg gjennomførte gikk samtalen slik:

Meg – «Hvis jeg da forstår deg rett, er det veldig situasjonsbasert hvor mye tid man bruker på dette temaet? Det skjer gjerne i etterkant av en situasjon, og gjerne opp mot trivsel?»

Informant – «Ja, det blir gjerne sånn. I hovedsak på vårt trinn er det *Snapchat* som har skapt flest utfordringer.»

¹⁴⁴ Mathé, 2020

I denne klassen er det undervises det først og fremst om sosiale medier som ett resultat av en negativ hendelse i klassen. Gjerne også opp mot nettmobbing. I boken *Lærer i skolen 1-7* defineres nettmobbing som «(...) repetert negativ atferd fra en eller flere, rettet mot en som ikke så lett kan forsvare seg, når dette skjer via digitale verktøy (...)»¹⁴⁵ Nettmobbing er altså repetert negativ atferd mot en person ved hjelp av digitale verktøy. Dette kan vi også se opp mot det informanten fortalte om sin situasjon der det i hovedsak er Snapchat som skaper utfordringer i klassen. På landsbasis er nettmobbing en stor utfordring i skolen. I elevundersøkelsen fra 2018 svarte ca. 27000 at de blir mobbet på skolen. Elevene i undersøkelsen er fra 5. trinn og til og med 1. klasse på videregående skole. Tallene fra undersøkelsen viser at nettmobbing øker med alderen til elevene, og når toppen i alderen 13-15 år.¹⁴⁶ Altså siste året på barneskolen og gjennom ungdomsskolen.

En informant fortalte også om hvordan de underviser om sosiale medier på trinnet.

«Vi hadde blant annet et prosjekt i fjor som handlet om kildekritikk og hvordan man skal oppføre seg på sosiale medier. Da hvilke forskjeller som ligger i det å oppføre seg på sosiale medier kontra det å oppføre seg i det daglige. Det virker som at de har litt ulike oppfatninger av hva som er greit og hva som ikke er greit. Så det har vi jobbet en del med.»

Undervisningen går altså ofte ut på hvordan man skal oppføre seg på nett. Vi kan lese at undervisningen gikk ut på hvordan man skal oppføre seg på nett, og i det virkelige liv. Informanten opplever at elevene har ulike tanker om hva som er greit og ikke greit. Dette er noe en annen informant også la vekt på i sitt intervju der hen brukte begrepet nettikette.

«For nettikette handler jo om at jeg ville aldri ha sagt til deg at du er en dust eller at du er en kuk face to face, men du ser jo på Facebook at voksne folk du kanskje kjenner kan snakke utrolig hardt og utrolig ufint, det er den nettiketten, altså etiketten på nett.»

Informanten definerer nettikette som regler hvor hvordan man oppfører seg på nett. Informanten forteller videre hvordan selv voksne menneske sliter med dette. Derfor er dette noe hen mener

¹⁴⁵ Jahnsen, Fandrem & Sjørød, 2019, s. 188

¹⁴⁶ Jahnsen, Fandrem & Sjørød, 2019, s. 188

er viktig å trekke inn i undervisningen. Hvis vi nå går tilbake til prosjektet som den første informanten min fortalte om kan vi lese at:

Meg – «Hvordan gikk dere fram med det prosjektet?»

Informant – «Det vi gjorde var å begynne med å kartlegge hvilke sosiale medier de bruker. Også var vi ganske direkte og spurte om det var noen som hadde opplevd noe ubehagelig, og det var det ganske mange av dem som hadde. Også hadde vi en del refleksjonsspørsmål og viste en god del videoer som de fikk reflektere over. Også endte hele prosjektet opp i en liste over tips for bruk av sosiale medier.»

Her forteller informanten om hvordan de har gjennomført et prosjekt i sin klasse om sosiale medier. Her forteller informanten at de begynte prosjektet med å undersøke hvilke sosiale medier klassen bruker. Tidligere i dette kapittelet delte jeg et annet informantutsagn fra denne informanten der hen fortalte at det er Snapchat og Instagram som er de største på dette trinnet. Videre i prosjektet skulle elevene sette seg inn i refleksjonsoppgaver rundt problematikken sosiale medier kan føre med seg. Prosjektet ble avsluttet med en liste over hvordan man oppfører seg på sosiale medier. Det er et eksempel på den operasjonaliserte læreplanen i Goodlads teori. Her har altså informanten tatt utgangspunkt i den erfarte læreplanen og satt seg ut et mål for undervisningen der elevene skulle ende opp med kunnskap om hvordan de oppfører seg på sosiale medier.

Jeg spurte også den samme informanten om hvordan de tar om tematikken rundt sosiale medier når det har oppstått en negativ hendelse i klassemiljøet.

«Da starter vi ofte med en samtale med de elevene vi hører er involvert, og prøver å nøste opp i hva det er som har foregått. Og da er det ofte at elever har meldinger tilgjengelig som de har tatt en screenshot av på mobilen. Ut i fra dette forsøker vi å nøste opp i det. Noen ganger tar vi kontakt med foresatte, hvis det er graverende ting. Også prøver vi løse det sammen og legge en plan for å unngå at det skal skje igjen. Men det er ikke alltid vi løfter det på klassenivå. Det er en vurderingssak.»

Her beskriver informanten hvordan de går frem for å løse en slik hendelse på trinnet. Arbeidet starter med å forsøke å kartlegge hva som har skjedd, og på bakgrunn av dette bestemmer man seg for neste steg. Altså om det er så alvorlig at foresatte må inkluderes, eller om det er noe de kan løse på lavest mulig nivå. Det er også en vurdering om dette er noe som skal løses kun mellom de som er involvert i hendelsen, eller om det skal løftes til en klassesdiskusjon.

5.3 Utvikling av kompetanse hos lærere og elever

I følge Letnes, Røkenes & Krumsvik befinner skolen seg i en teknologisk revolusjon. Denne revolusjonen forandrer måten vi lever, lærer, og kommuniserer med hverandre på. Dette fører til flere utfordringer som skolen må ta stilling til.¹⁴⁷ Som nevnt tidligere i oppgaven begynte skolen denne prosessen ved i 2006 for alvor å trekke inn digital teknologi som en sentral del av læreplanen i form av den grunnleggende ferdigheten, digitale ferdigheter. Denne teknologiske revolusjonen tar ikke bare plass på skolen, også i hjemmet har barn nå stor tilgang til digital teknologi. Denne teknologien inkluderer nettbrett, spillkonsoller, smarttelefoner, TV, og PC. Det som også kjennetegner teknologien som barn bruker er at den ofte er koplet til internett.¹⁴⁸

I 2016 ble det gjennomført en studie av Letnes, Sando & Hardersen, *Små barn og digitale medier – En kvalitativ undersøkelse om norske 0-8 åringers bruk av digitale (online) medier*, det det kom frem at deltakerne i snitt brukte 13 timer i uken på digital teknologi.¹⁴⁹ Hvis vi ser dette opp mot tallene som Øiestad presenterte i sitt innlegg kan vi se at det er store forskjeller mellom hvor mye tid 8 åringer bruker på digital teknologi og hvor mye tid elever på videregående bruker på digital teknologi, men barn i alle aldre deltar i den stadige utviklingen av bruk av digital teknologi.

Selv om bruken av digital teknologi øker, og blir en stadig større del av elevenes oppvekst, er bruken og undervisningen om digital teknologi en utfordring. I følge Letnes, Røksnes & Krumsvik opplever mange lærere en utilstrekkelighet når det kommer til å ta i bruk digitale teknologier i klasserommet. Å integrere digital teknologi i skolens pedagogiske praksis er derfor en utfordring.¹⁵⁰ Denne utfordringen skriver også Bolick & Cooper om. Bolick & Cooper hevder at for å legge til rette for digital undervisning i skolen må man endre på den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Denne endringen går ut på å la elever utforske, bruke tilrettelagte læringsarealer, og gi elever ansvar for egen læring.¹⁵¹ Videre hevder Bolick & Cooper at grunnen til at mange lærere er ukomfortable med skiftet til digital teknologi i klasserommet er at de er redde for å miste kontrollen. Det å bruke digital teknologi i klasserommet på en god

¹⁴⁷ Letnes, Røkenes & Krumsvik, 2019 s. 247

¹⁴⁸ Letnes, Røkenes & Krumsvik, 2019 s. 249

¹⁴⁹ Letnes, Sando & Hardersen, 2016

¹⁵⁰ Letnes, Røkenes & Krumsvik, 2019, s. 255

¹⁵¹ Bolick & Cooper, 2006, s. 283

måte krever mye av lærere. Både med tanke på planlegging av undervisning, men også fordi teknologi også kommer med egne utfordringer. Disse utfordringene går ofte ut på at teknologi ikke alltid fungerer som det skal, og når det skjer kan en bli stående med klassen uten et undervisningsopplegg.¹⁵² I et av intervjuene jeg gjennomførte forklarte en informant det slik:

«Når det kommer en ny læreplan så kan jeg fortsatt fortsette på min måte og bare tilpasse læreplanen til å passe min undervisning, men det er ikke greit. For nå er det en del endringer på den nye læreplanen og det betyr at det er min undervisning som må tilpasses for at det skal passe til den nye læreplanen. Og det er jo der vi er nå. Det tar tid å endre folk. Det tar 3-5 år å endre kultur og å få til et endringsarbeid. Så utfordringen er at hvis jeg har en undervisning som jeg opplever fungerer perfekt, så kommer det en ny læreplan så må jo nødvendigvis noe av det jeg gjør ut, fordi at det kommer noe nytt inn»

Her kan vi lese at det kan være lett for medlemmer av profesjonsfellesskapet å tenke at de skal tilpasse den nye læreplanen til sin eksisterende undervisning, men det blir feil. Når det kommer en ny læreplan så er det undervisningen som må endres. Informanten forteller videre at dette kan oppleves som unødvendig, hvis man har en opplegg man føler fungerer godt, men når det kommer en ny læreplan, med nye føringer, er det alltid noe som må ut for å gi plass til det nye. Informanten hevder også at det tar 3-5 år å endre en kultur, det betyr at vi fra og med i år kan forvente å se en endring, da den nye læreplanen ble innført i 2020. I denne prosessen blir profesjonsfellesskapet avgjørende. En kan også stille spørsmål ved denne påstanden om at det tar 3-5 år å endre en kultur. Her må man også ta med læreres alder i beregningen. Som en informant sa i kapittel 5.1, så klarte hen å følge med på sosiale medier da alle var på Facebook, men etter den enorme veksten av ulike sosiale medier er det vanskelig å holde oversikten. Det er derfor klart at en yngre lærer som er oppvokst med sosiale medier har et fortrinn når det kommer til å aktivt trekke sosiale medier inn i sin undervisning.

Jeg fikk også inn svar fra informanter om undervisning om kildekritikk i spørreundersøkelsen. Her svarte en informant følgende:

«Jeg har jobbet mest på de laveste trinnene og har ikke undervist så mye i kildekritikk. Det har vært mest snakk om at ikke alt som er på nett er sant og spesielt knyttet opp til når elevene skal finne informasjon selv.»

¹⁵² Bolick & Cooper, 2006, s. 283

Her kan vi lese at denne informanten ikke trekker frem kildekritikk i sin undervisning da informanten ikke opplever det som nødvendig hos aldersgruppen hen underviser. Informanten forteller videre at hen har snakket med elevene om at de ikke kan stole på all informasjon de finner på nettet, og det er en god kunnskap for elevene å ta med videre.

Men, i en skolehverdag der det kan være vanskelig å rekke alt som skal gjøres er det ikke alltid tiden streker til. En av mine informant svarte veldig ærlig i intervjuet. Her svarte hen at:

«Vi har jo jobbet litt med den nye læreplanen, det har vi jo i utviklingstiden. Men mye er jo opp til hvert enkelt trinn føler jeg. I starten var det jo veldig sånn at vi skulle planlegge noen gode tverrfaglige opplegg, men nå føler jeg at det har sklidd litt ut på grunn av andre ting. Så nå er det litt opp til hvert enkelt trinn.»

Her beskriver informanten hvordan situasjonen er på deres klassetrinn. De har begynt arbeidet med å sette seg inn i den nye læreplanen og har brukt utviklingstiden til dette. Men så har andre ting dukket opp og dette arbeidet har sklidd litt ut og tiden som egentlig var satt av til å utforme tverrfaglige opplegg blir nå brukt til andre ting som trenger oppmerksomhet på trinnet. Informanten beskriver videre at det nå er opp til hvert enkelt trinn hvordan de bruker utviklingstiden. Samtidig som trinnene står fritt til å styre sin egen utviklingstid er spørsmålet om skoleeier og ledelsen burde legger mer til rette for utvikling innenfor digitale ferdigheter hos lærerene. Dette kan gjøres gjennom å gjennomføre kurs for lærere i skolen på både bruk av digitale ferdigheter i sin egen undervisning og kurs på elevers bruk av sosiale medier.

5.4 Situasjonen i skolen i dag

I denne oppgaven har jeg argumentert for at vi må arbeide med sosiale medier i skolen på en ny måte og at lærere må bruke mer tid på nett for å kunne sette seg inn i elevenes digitale hverdag. Det er ikke en diskusjon en kan ha uten også å sette seg inn i hverdagen til lærerene og den store arbeidsmengden de allerede har å forholde seg til. I et debattinnlegg signert de ansatte ved lærerutdanningen på Oslo Met skrives det at «Vi vet at læreryrket er svært sammensatt, systemet er krevende og med lite fleksibilitet. Faglig fordypning og planlegging av kreative og gode didaktiske undervisningsopplegg er noe lærere må gjøre på fritiden fordi

andre oppgaver fyller arbeidstiden deres.»¹⁵³ Dette er noe vi må ta med oss inn i debatten om hva som bør prioriteres i arbeidsdagen til lærere.

Under lærerstreiken i fjor høst ble det lagt stor vekt på den økende ukompenserte arbeidsmengden til lærere i den norske skolen. Det var en langvarig streik som startet 20. juni og varte helt fram til det ble besluttet å bruke tvungenlønnsnemd 27. september for å få en slutt på en fastlåst konflikt. I denne oppgaven vil jeg ikke ta for meg riktigheten av denne beslutningen, jeg ønsker heller kort å gjøre rede for hva det ble streiket for og hvordan tilstanden er i den norske skole per i dag. Det som først ble kommunisert gjennom media var at dette var en streik for høyere lønn. Lærere risikerte å ende opp som lønnstapere for sjetten år på rad hvis lærerorganisasjonene godtok lønnsoppgjøret fra kommunene.¹⁵⁴ Det som ble lite kommunisert i begynnelsen av streiken var hvor mange oppgaver læreren nå har fått ansvar for som ligger utenfor lærerens egentlige jobb, å tilegne elevene kunnskap. I en debattartikkel skrevet av lektor Mirjam Randa Hermansen i *BT* i september 2022 holder hun ikke tilbake når hun beskriver situasjonen i norske klasserom. «Til og med det som foregår på fritiden, har blitt lærernes anliggende, fordi fritiden påvirker skolehverdagen deres. Mange elever er gode på å dele sitt liv og sine historier i klasserommet, men ikke alltid like gode på genuint å ta imot.»¹⁵⁵ Videre skriver Hermansen at «Vi kan ikke godta at skolen tar over stadig mer av oppdragerollen. Grensesetting og danning av folkeskikk bør foregå hjemme. På skolen skal den primære rollen være å utdanne.»¹⁵⁶ Etterhvert som streiken varte ble det også lagt stor vekt på elevens psykiske helse som et resultat av fraværet av skole. I *Nettavisen*, skrev sjefsredaktør Gunnar Stavrum en kommentar til den pågående lærerstreiken. «lærerstreiken går ut over sårbare barn og påvirker den psykiske helsen deres (...)»¹⁵⁷ Dette er et syn lærer Synnøve Kirkebø ikke er enig i. «Det er ikkje vi som skal ta oss av dei som er alvorleg sjuke. Vi er utdanna lærarar, ikkje noko anna. Samstundes blir det tydeleg kor mange roller vi må fylle.»¹⁵⁸

Lærere i den norske skolen i dag befinner seg i en arbeidssituasjon der arbeidsdagen fylles av stadig nye oppgaver. Som vi kan lese er lærere i dag ikke bare ansvarlig for å undervise elevene,

¹⁵³ Oslo Met, 2022

¹⁵⁴ Utdanningsforbundet, 2022

¹⁵⁵ Hermansen, 2022

¹⁵⁶ Hermansen, 2022

¹⁵⁷ Stavrum, 2022

¹⁵⁸ Øvretveit, 2022

men lærere har også fått ansvaret for både å oppdra elevene, men lærere har også fått ansvaret for elevenes psykiske helse. I en slik arbeidssituasjon er det ikke rart at lærere ikke har overskuddet til også å sette seg inn i elevers bruk av sosiale medier. Eller i det hele tatt for mange lærere bare å holde seg oppdatert på sosiale medier.

Lærerstreiken endte med tvungen lønnsnemnd til stor skuffelse for lærerne. I etterkant har det vært diskutert hvordan lærere kan markere sin misnøye og frustrasjon over den avgjørelsen. Ett av forslagene for å markere dette er ved ikke å ta på seg sensoroppdrag til årets skoleeksamener på ungdomsskole og videregående skole.¹⁵⁹

5.5 Funn i forskningen 2

I dette kapitlet har jeg tatt for meg lærerrollen i møte med sosiale medier. Dette har ført til flere funn i datamaterialet mitt. Det første funnet var at det ikke var alle mine informanter som var klar over hvilke sosiale medier elevene brukte. I spørreundersøkelsen jeg gjennomførte kom det frem at tre av de spurte informantene svarte at de ikke visste hvilke sosiale medier elevene deres bruker. Videre i datamaterialet kom det frem at alle mine informanter svarte at de selv bruker sosiale medier ukentlig eller oftere. Dette tyder på at grunnen til at noen lærere svarer at de ikke har oversikt over elevers bruk av sosiale medier ikke kommer av at de selv ikke bruker sosiale medier, men av mengden ulike sosiale medier som er tilgjengelig. Mange lærere har verken tid eller kapasitet til å skulle sette seg inn i alt nytt som kommer av sosiale medier. Ett siste funn jeg gjorde i arbeidet med dette kapitlet var at det blant mine informanter sjeldent undervises om sosiale medier uten at det enten har skjedd en negativ hendelse i klassemiljøet, eller for å forebygge negative hendelser i fremtiden. Det undervises altså først og fremst om sosiale medier i konteksten sosial kompetanse, og hvordan vi behandler hverandre på nett og i det virkelige liv.

¹⁵⁹ Jelstad, 2023

6.0 Konklusjon

I denne oppgaven ønsket jeg å undersøke hvordan undervisning om kritisk tenkning og sosiale medier foregår i skolen. For å undersøke dette temaet valgte jeg følgende problemstilling; Hvordan forholder lærere seg til sosiale medier i sin undervisning om kritisk tenkning?

For å undersøke denne problemstillingen valgte jeg å basere meg på tre metoder. Disse metodene var spørreundersøkelse, intervju, og læreplananalyse. Grunnen til at jeg valgte disse metodene, er at de utfyller hverandre. Det vil si at alle metoder kommer med styrker og svakheter, men ved å velge metoder som utfyller hverandre, kan man forsøke å dekke opp for svakheter. I min oppgave kom dette til synet på flere måter. Hvis vi begynner med den første metoden spørreundersøkelse så er det en god metode for å få oversikt over et tema ved å nå ut til en større mengde informanter. En svakhet ved denne metoden er at en kan sitte igjen med overfladiske svar, men ved å kombinere denne metoden med intervjuer, hvor settingen tillater å gå dypere inn i problematikken kan man sitte igjen med muligheten til å uttale seg på et mer generelt grunnlag gjennom spørreundersøkelsen, samtidig som man gjennom intervjuene har data som går grundigere inn i problematikken jeg undersøker i denne oppgaven. Den tredje metoden jeg baserte meg på i denne oppgaven, læreplananalyse, tillater meg å se datamaterialet jeg samlet inn fra mine informanter opp mot et konkret dokument som legger føring for skolen. Utvalget av informanter i denne oppgaven er satt sammen av lærere jeg arbeider sammen med og lærere fra en skole jeg var i praksis ved. I tillegg til dette publiserte jeg også spørreundersøkelsen i en Facebook gruppe for lærere.

I det første analysekapittelet, kapittel 4.0, begynte jeg med å ta for meg den overordnede delen av læreplanen (LK20). Her fokuserte jeg på hva som kjennetegner den nye overordnede delen, og hva den overordnede delen legger vekt på. Jeg viste også til et informantutsagn om forskjellene mellom den gamle og den nye overordnede delen av læreplanen. Her la informanten vekt på at hen opplever den nye overordnede delen som bedre enn den gamle. Dette begrunnet informanten med at den nye delen var bedre utformet, og at det var lagt mer fokus på skolens rolle og oppgave i den nye delen.

Videre i kapittelet fortsatte jeg med den overordnede delen av læreplanen, men fokuserte på ett av elementene i den overordnede delen; de grunnleggende ferdighetene. Her var målet å redegjøre for utviklingen av de grunnleggende ferdighetene fra de ble innført i 2006 frem til

videreføringen i utformingen av den nye læreplanen i 2020. Jeg har også lagt vekt på å vise begge sider av debatten rundt de grunnleggende ferdighetene. Noen mener at det er en viktig del av undervisningen i skolen, andre mener det er en distraksjon og et tegn på at OECD har fått for mye innflytelse i skolen. Videre i oppgaven la jeg frem utvalgte informantutdrag for å illustrere hvordan lærere i skolen forholder seg til de grunnleggende ferdighetene, og hvordan de grunnleggende ferdighetene påvirker undervisningen. Her kom det frem at de spurte lærerene forsøkte å bygge sin undervisning rundt de grunnleggende ferdighetene. Det var altså et syn blant informantene mine at de grunnleggende ferdighetene var viktig å mestre for videre læring.

I dette kapitlet har jeg også undersøkt hvilken rolle tverrfaglighet og flerfaglighet spiller i skolen i dag. Dette er noe mine informanter svarer at de aktivt trekker med seg inn i sin undervisning. Dette oppnår de på ulike måter, men noen gjengangere er skriveoppgaver der de kombinerer norsk med et annet fag, og større tverrfaglige prosjekter der det velges ut ett større overordnet tema som alle fag knyttes opp mot.

Det siste temaet jeg undersøkte i dette kapitlet var skolen som organisasjon. Her ønsket jeg å undersøke hvilke føringer som legges på lærere fra skolen sin side når det kommer til hvordan de legger opp sin undervisning. Her kom det frem at skolen jeg undersøkte ikke legger så store føringer på lærerene. Det skolen legger vekt på er å utarbeide årsplaner for de ulike trinnene, der det blir klargjort hva det forventes at elevene lærer på hvert trinn, for å komme i mål på neste trinn. Dette spiller også inn på synet mine informanter har på de grunnleggende ferdighetene. Altså på samme måte som årsplanene legger grunnlaget for videre læring, gjør de grunnleggende ferdighetene det samme. Utover dette stod lærerene jeg intervjuet fritt til å legge opp sin egen undervisning slik de selv ønsket, selvfølgelig basert på den gjeldende læreplanen.

I arbeidet med dette temaet har jeg også gjort noen funn. Disse funnene inkluderer at læreplanen er noe lærere forholder seg aktivt til, og læreplanen ligger til grunn for all undervisning i informantenes klasser. Videre har jeg funnet ut at mine informanter først og fremst forholder seg til læreplanen som et dokument som sier noe om hva skolen skal gjøre. Mine informanter ser ikke ut til å knytte læreplanen opp mot noen ideologiske føringer eller samfunnsendringer i intervjuene jeg har gjennomført.

I det andre analysekapittelet, kapittel 5.0, ønsket jeg å undersøke hvordan lærerrollen kommer frem i møte med sosiale medier og digital kompetanse. Her ville jeg ta for meg hvordan lærere forholder seg til sosiale medier, både i undervisning og i hverdagen. Videre tok jeg for meg utviklingen av kompetanse som er nødvendig i skolen for fullt å kunne ta i bruk digitale verktøy i skolehverdagen. Samtidig, når jeg undersøkte kompetanseutviklingen i skolen, ble det tydelig at det ikke er diskusjon en kan ha uten å også ta for seg hvor mange andre ansvar som også tar opp hverdagen til lærere i den norske skolen. Her ville jeg finne ut av hvordan de selv bruker sosiale medier, og om lærere følger med på elevers bruk av sosiale medier. Her kom det frem delte meninger blant mine informanter. Noen lærere ser på sosiale medier som en ressurs i undervisningen, som en kilde til inspirasjon og motivasjon for elevene der de kan gjøre undervisningen aktuell for elevene. Andre lærere er på sosiale medier som en byrde i skolen. Dette har sammenheng med utfordringene som kan oppstå i samspillet mellom elevene på sosiale medier som kan negativt påvirke klassemiljøet. Det er altså ulike oppfatninger mellom lærere i skolen om hvorvidt sosiale medier en ressurs en kan utnytte i undervisningen, eller om det er en byrde som distraherer fra undervisningen i skolen.

Videre ville jeg undersøke i hvilke situasjoner det undervises om sosiale medier i skolen, og hvor skolen befinner seg i prosessen med å utvikle kompetanse på digitale ferdigheter. Et av funnene mine i denne oppgaven var at mine informanter gjorde en automatisk kobling mellom undervisning om sosiale medier og undervisning om sosial kompetanse. Altså undervisning om hvordan man oppfører seg mot andre. Denne undervisningen kom ofte også som et resultat av en negativ hendelse i klassemiljøet. Dette var en vinkling jeg på forhånd egentlig ikke hadde tenkt til å fokusere på, men da det kom opp flere ganger i datainnsamlingen måtte jeg ta det med i oppgaven. Videre i denne prosessen har jeg funnet ut at alle mine informanter svarer at de selv bruker sosiale medier ukentlig eller oftere, men likevel er det flere som oppgir at de ikke har oversikt over hva elever gjør på sosiale medier. Dette tyder på at utfordringen ikke ligger i at de ansatte ikke selv bruker sosiale medier, men i mengden ulike sosiale medier en kan velge mellom. Lærere har altså ikke tid eller kapasitet til å følge med på den raske utviklingen av sosiale medier. Det er derfor ikke alle lærere som svarer at de har oversikt over hvilke sosiale medier elevene bruker. Til tross for dette svarer et flertall av mine informanter at de har oversikt over hvilke sosiale medier elevene bruker. Her kom det frem at det er Snapchat,

TikTok, og Instagram som er de mest populære blant elevene ifølge de ansatte i skolen. Dette stemmer overens med tallene lektor Øiestad samlet inn i sin klasse der også Snapchat, TikTok, og Instagram var de mest populære.

Avslutningsvis i denne oppgaven ønsker jeg å gjengi et sitat fra Ferguson & Krange. Dette sitatet velger jeg å gjengi ordrett da jeg mener det oppsummerer mine funn. «Til tross for styringsdokumenter som understreker viktigheten av kritisk tenkning og internasjonal forskning som beskriver hvordan kritisk tenkning kan fremmes, er det lite som tyder på at elever makter det, og det er manglende enighet om hvordan det skal undervises. Ved å fokusere på undervisning om argumentasjon og strategisk kildevurdering, samt understreke viktigheten av kunnskapssyn, gir vi et grunnlag for arbeid i klasserommet. Selv om dette er et steg i riktig retning, vil vi understreke behovet for et fokus på læreres kompetanse og kunnskap om hvordan det å fremme kritisk tenkning vektlegges i lærerutdanning, samt kompetanseheving og videreutdanning av kvalifiserte lærere.»¹⁶⁰ Her peker Ferguson & Krange på mye av det jeg forsøker å peke på med denne oppgaven. Den nye læreplanen legger på mange måter godt til rette for å undervise om sosiale medier og kritisk tenkning på barneskolen, men selv om digitale ferdigheter fortsetter å ha en sentral del i læreplanen, er det fortsatt et stykke igjen til det blir så sentralt i undervisningen at det blir tilfredsstillende sett opp mot kravene som stilles av aktive medborgere i et digitalt samfunn.

6.1 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg undersøkt læreres rolle og holdninger i møte med undervisning om sosiale medier og kritisk tenkning ut i fra rammene som LK20 utgjør. I artikkelen til Yngve Skjæveland kom det frem at det generelt er forsket mer på samfunnsfagundervisning på ungdomsskole og videregående skole, og at det derfor er behov for mer forskning på samfunnsfagundervisning på barneskolen.¹⁶¹ Spesielt opp mot begynneropplæring og faglig progresjon i samfunnsfag er forskningen mangelfull. Skjæveland peker også på at det er lite forskning om bruk av digitale verktøy i samfunnsfagundervisningen i skolen.¹⁶² Sett opp mot

¹⁶⁰ Ferguson & Krange, 2020

¹⁶¹ Skjæveland, 2020, s. 149

¹⁶² Skjæveland, 2020, s. 148

denne oppgaven som fokuserer på læreren vil det være interessant å gjennomføre en liknende studie som tar for seg elevperspektivet. Et slikt prosjekt kan ta for seg elevers bruk av sosiale medier. I et slikt prosjekt vil det også være interessant å forsøke å kartlegge elevers erfaringer med sosiale medier på godt og vondt. Altså hvordan bruker elever sosiale medier på en positiv måte på skolen og på fritiden, og hvordan kan sosiale medier være negativt på skolen og på fritiden. Videre vil det også være nødvendig å undersøke lærerperspektivet i større omfang enn jeg har gjort i denne oppgaven. Med det mener jeg å nå ut til et større utvalg av lærere, både på barneskolen som jeg har gjort i denne oppgaven, men også nå ut til lærer på ungdomsskole og videregående skole. Dette vil bidra til større innsikt i hvordan lærere legger opp sin undervisning om digital kompetanse i samfunnsfag som kan føre til innsikt om vi er på rett vei, eller om det må gjøres endringer i hvordan det undervises om digitale ferdigheter med tanke på sosiale medier og kritisk tenkning i skolen.

7.0 Referanseliste

Aarhus universitetet. (Hentet: 05/05/23). *Triangulering*. MetodeGuiden. Hentet fra: <https://metodeguiden.au.dk/triangulering>

Ansatte ved lærerutdanningen ved Oslo Met. (2022, 27.09) Lærerstreiken handler om skolens fremtid. Verdens Gang. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/9zEPmp/laererstreiken-handler-om-skolens-fremtid>

Bolick, C. M. & Cooper, J. M. (2006). Classroom management and technology. Everstone, C. M. & Weinstein, C. S. (red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (s. 541-559). Lawrence Erlbaum Associated.

Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? Lærebokas betydning i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.

Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover publishing

Enger, K., & Wilhelmsen, B. (2003). *Elevene i forskerrollen : Erfaringer med bruk av det samfunnsfaglige laboratoriet* (Vol. 15, Unipub skriftserier). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning, Universitetet i Oslo.

Erdal, S. F. & Kosberg, E. (2021) Vurdering for læring i samfunnsfag. Erdal, S. F., Granlund L. & Ryen E. (red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (1.utg, s. 241-262) Universitetsforlaget.

Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenkning: hva, hvorfor og hvordan* (1.utg.). Gyldendal akademisk.

Ferguson, L., E. & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2020/volum 104, s. 194-205. Hentet fra:

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>

Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetelsen, A. & Aas, P.A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? Ferrer M. & Wetlesen A. (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29)

Gilje, Ø. & Rødnes, K. A. (2018) Ti år med grunnleggende ferdigheter – Hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2018/Vol.102(3), (S. 201 -213)

Gilje, Ø., Silseth, K., & Ingulfsen, L. (2014). *Tømmerfløtingens tradisjoner som digital historie. En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, 8. klasse*. Universitetet i Oslo. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/casestudie-fra-uo-om-laremidler-i-valgfag-forskning-i-praksis.pdf>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Grut, S. (2021). *Digital kildekritikk*. Gyldendal

Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. PHD-avhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget

Haara, F. O. & Jensen, E. S. (2013). Grunnleggende ferdigheter i grunnskolelærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, vol. 36, s. 102-114

<https://www.idunn.no/doi/10.3402/uniped.v36i1.20963>

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen Akademisk forlag.

Hermansen, R. M. (2022, 16.09). Læreren har ikke ansvar for å oppdra barnet ditt. Bergens Tidende. Hentet fra: <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/Kn3wqE/laereren-har-ikke-ansvar-for-aa-opdra-barnet-ditt>

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF, rapport nr 4/2012). Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Undervisning-og-laring-i-Kunnskapsloftet/>

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V. Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9. -klassinger i Norge*. The international Civic and Citizenship education study (ICCS) 2016 (NOVA, rapport nr.15/17). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/3470>

Hunnes, O. R., Samnøy, Å., & Børhaug, K. (2015). *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*. Bergen: Fagbokforl.

Jahnsen, H., Fandrem, H. & Sjursø, I. R. (2019). Digital mobbing. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (1.utg.) (s. 187-210). Cappelen Damm Akademisk.

Jelstad, J. (2023, 11.01) Lærere sier nei til å være sensor på eksamen i protest mot tvungen lønnsnemnd. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-ks-laerer/laerere-sier-nei-til-a-vaere-sensor-pa-eksamen-i-protest-mot-tvungen-lonnsnemnd/345757>

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.

Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 50-68). Universitetsforlaget.

Letnes, M. A., Røkenes, F. M. & Krumsvik, R. J. (2019). Profesjonsfaglig digital kompetanse i skole og lærerutdanning. I Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (1.utg.) (s. 246-272). Cappelen Damm Akademisk.

Letnes, M. A., Sando, S. & Hardersen, B. (2016). Små barn og digitale medier - En kvalitativ undersøkelse om norske 0-8 åringers bruk av digitale (online) medier. Oslo: Medietilsynet

Lofthus, L. (2017). How Can Tablets Be Used for Meaning-Making and Learning. *International Association for the Development of the Information Society*. Hentet fra:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579206.pdf>

Lofthus, L., & Silseth, K. (2019). Students Choosing Digital Sources: Studying Students' Information Literacy in Group Work with Tablets. *E-Learning and Digital Media*, 16(4), 284-300. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/2042753019835882>

Maagerød, E., Krumsvik, R. J., Hoem, T. F., Torvanger, D. & Børhaug, K. (2019). Grunnleggende ferdigheter. Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (red.), *Lærer i skolen 1-7: Lærerarbeid og læringsmiljø* (1.utg., s. 86-165) Cappelen Damm Akademisk.

Maagerø, E. & Tønnesen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal akademisk

Mathé, N. E. H. (2019). Democracy and politics in upper secondary social studies: students' perceptions of democracy, politics, and citizenship preparation. Department of Teacher Education and School Research, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo, Oslo.

Mathé, N. E. H., & Elstad, E. (2018). Students' Perceptions of Citizenship Preparation in Social Studies: The Role of Instruction and Students' Interests. *Journal of Social Science Education*, 17 (3), 75-87. doi: <https://doi.org/10.4119/jsse-881>

Mausethagen, S. (2018). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.

Medietilsynet. (2023.14.05). *Barn og medier 2022: Nyhetsbruk*. Medietilsynet.no Hentet fra: https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf

Medietilsynet. (2020, 30/09). Nye tall fra Medietilsynet: Sosiale medier er de unges viktigste nyhetskilde. Hentet fra:

https://kommunikasjon.ntb.no/pressemedling/nye-tall-fra-medietilsynet-sosiale-medier-er-de-unges-viktigste-nyhetskilde?publisherId=89456&releaseId=17892905&fbclid=IwAR2zRizT0vxL7e34gsjaK5QFBydnE93kSmnJgXTQZJOatdJ_7LEnkuR2CeE

Mikkelsen, R., Berge, E. B., Ellingsen, H., Fjellstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.-klassinger i Norge og 27 andre land: Civis Education Study Norge 2001*. Utdanningsvitenskaplig fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/rapporter/rapport.pdf>

Mikkelsen, R., Fjellstad, D. & Lauglo, J. (2011). *Morgendagens samfunnsborgere. Norske ungdomsskoleelevers prestasjoner og svar på spørsmål i den internasjonale demokratiundersøkelsen ICCS*. International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2009. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta-oslo/AD1102.pdf>

Moore, T. (2013) Critical thinking: seven definitions in search of a concept, *Studies in Higher Education*, 38:4, 506-522, DOI: 10.1080/03075079.2011.586995 Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>

Myklebust, H., & Høisæter, S. (2018). Written Argumentation for Different Audiences. A Study of Addressivity and the Uses of Arguments in Argumentative Student Texts. *Acta didactica Norge*, 12(3), 10. doi:10.5617/adno.4727

Overrein, P., & Smidt, J. (2009). Skrivning i samfunnsfag i videregående skole - på vei mot samfunnsfaglige fagtekster? I Vatn, G., Folkvord, I., & Smidt, J. *Skriving i kunnskapssamfunnet*. (s. 95-126). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Overrein, P., & Smidt, J. (2010). Begrep og makt - begreplæring og samfunnsbilder i skrivning i samfunnsfag. I Smidt, J. (red.). *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill*. (s. 231- 254). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011) Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter (1.utg.). Høyskoleforlaget

Sjøberg, S. (2014). PISA-syndromet – Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2014/volum 31, side: 30-43. Hentet fra:

<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-04>

Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskningsoversyn. *Nordidactica*, 2020/4, s. 142-163

Statistisk sentralbyrå. (21/07/2022). *Ansatte i barnehage og skole*. ssb.no Hentet fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>

Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?. *Acta Didactica Norge*, 9(1). doi:<https://doi.org/10.5617/adno.2352>

Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. Erdal, S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (red.) *Samfunnsfagdidaktikk*. (1. utg. S. 173-189) Universitetsforlaget.

Stavrum, G. (2022, 27.09). Når 13-åringar vurderer selvmord, må noen ta ansvar og stanse lærerstreiken. Nettavisen. Hentet fra: <https://www.nettavisen.no/norsk-debatt/nar-13-aringer-vurderer-selvmord-ma-noen-ta-ansvar-og-stanse-larerstreiken/o/5-95-672521>

Spante, M., Karlsen, A. V., Nortvig, A.-M., & Christiansen, R. B. (2014). Cross- Border Collaboration in History among Nordic Students: A Case Study about Creating Innovative ICT Didactic Models. *IAFOR journal of education*, 2(2), 55-85. doi:10.22492/ije.2.2.02

Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagenes møte med tverrfaglighet og dybdelæring. Erdal, S. F., Granlund, L. & Ryen, E. (Red.), *Samfunnsfagsdidaktikk* (s. 28-44). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del 2.3* Udir.no Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del 2.5* Udir.no Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. Norsk (NOR01-06) Hentet fra

: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag*. Samfunnsfag (SAF01-04) Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146>

Utdanningsforbundet. (Lest: 2023, 14.01). Derfor streiker lærerne. Utdanningsforbundet.no

Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/streik/derfor-streiker-larerne/>

Vaage, O. F. (2017). *Norsk mediebarometer 2017*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå

Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav av rutine*. Forlaget politisk revy.

Øgreid, A. K. (2016). Skriveramme som støtte i arbeidet med fagskriving? Studie av 8. klasse elevers tekstskaiping i samfunnsfag. *Acta didactica Norge*, 10(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2608>

Øiestad, F. (2023, 20/01). *Facebook innlegg*. Hentet fra:

https://www.facebook.com/fredrikoie/posts/pfbid028SchD7YtxQDp9BGetYicqJ2xf2YMeAF_A3cB9u9jyFxsGGLK5wfFQS51f4NYuHDb4l (Lest 04/04/2023)

Øvretveit, R. (2022, 23.09) Ikkje vi som skal ta oss av dei alvorleg sjuke. Bergens Tidende. Hentet fra:

<https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/P4yOvb/ikkje-vi-som-skal-ta-oss-av-dei-alvorleg-sjuke>

Øygardslia, K. (2018). 'But This Isn't School': Exploring Tensions in the Intersection between School and Leisure Activities in Classroom Game Design. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 85-100. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2017.1421553>

8.0 Vedlegg

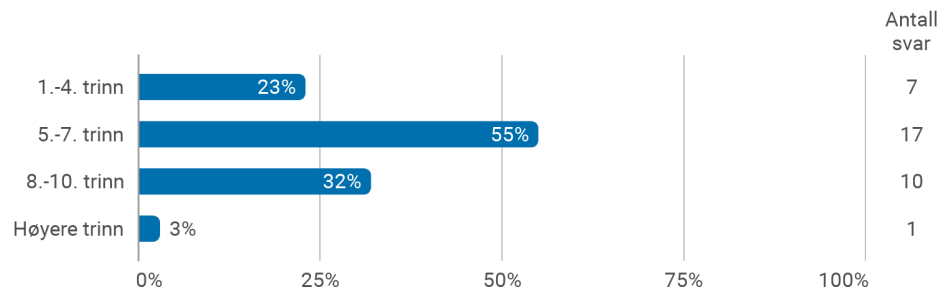


Fig. 5.1 – Hvilket trinn underviser du på?

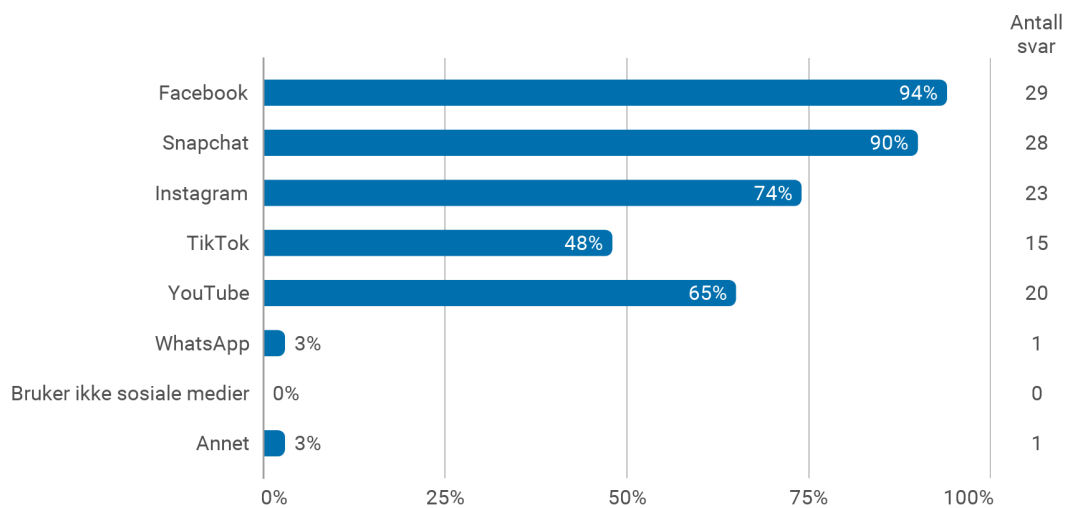


Fig. 5.2 – Hvilke sosiale medier bruker du selv? Ukentlig eller oftere.

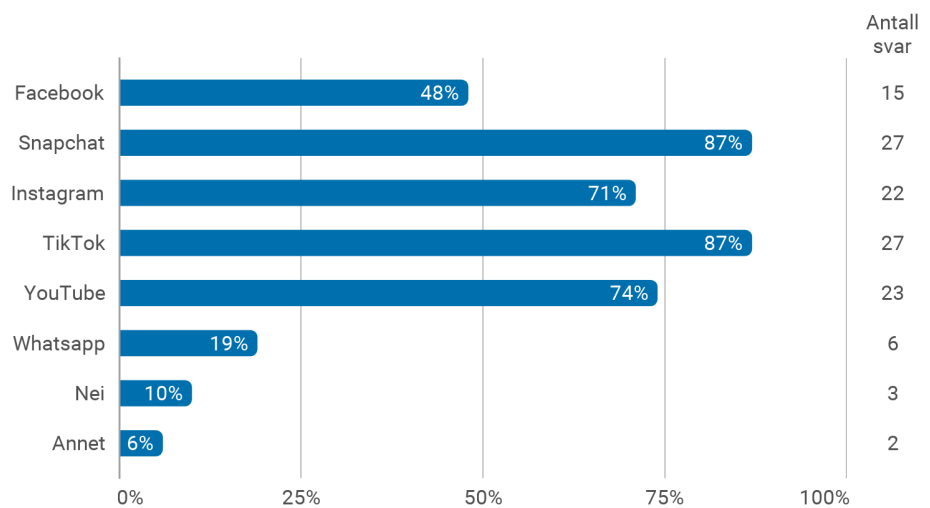


Fig. 5.3 – Kjenner du til hvilke sosiale medier elevene dine bruker?

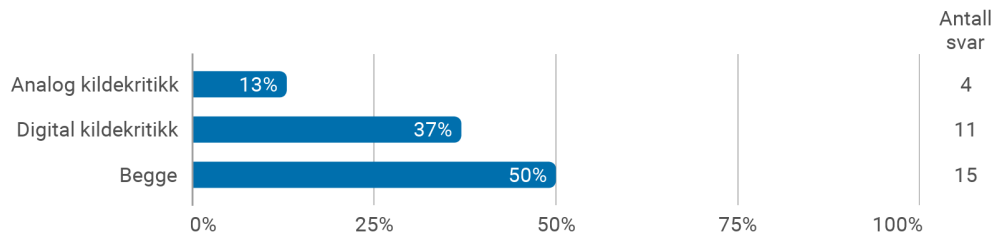


Fig. 5.4 – Hva vektlegger du mest i din undervisning, analog eller digital kildekritikk

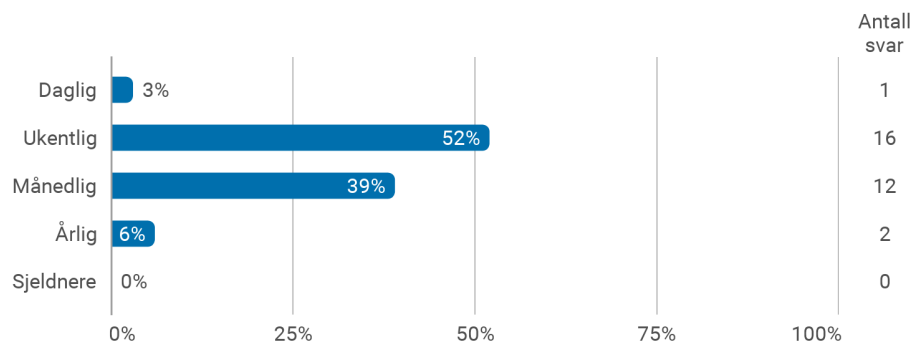


Fig. 5.5 – Hvor ofte trekker du frem kritisk tenkning som et tema i din undervisning?

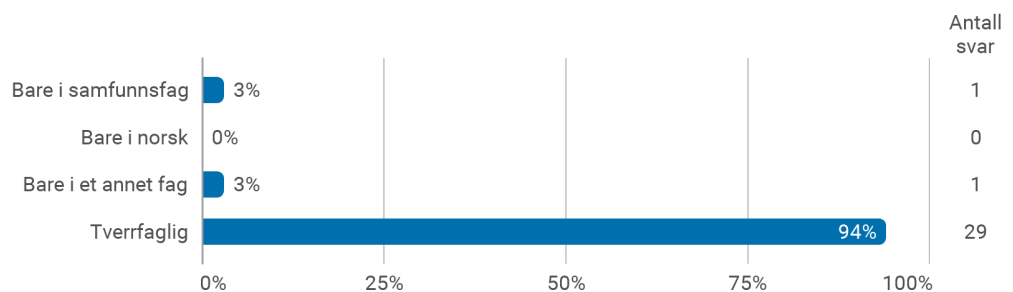


Fig. 5.6 – Underviser du om kritisk tenkning som et tverrfaglig tema, eller bare i ett enkelt fag?

Vedlegg 2 – Spørreundersøkelse

Et viktig hensyn å ta her er å ikke stille Ja/Nei spm. da de ikke vil gi meg så mye å jobbe videre med, det er også viktig å stille spm. som ikke tar for lang tid å svare på. Hvis jeg forventer at informantene skal bruke 20-30 min. vil jeg neppe få mange svar. Max 10 spm. med flere svaralternativer + 1 eller 2 hvor det er mulig å svare mer utfyllende.

1) Hvilket trinn underviser du på?

Alternativer: 1.-4. trinn, 5.-7. trinn, 8.-10. trinn, eller høyre trinn.

2) Hvilken kategori passer best for deg?

Alternativer: Mann, Kvinne, Annet, eller Vil ikke oppgi.

3) Alder:

Alternativer: 20-25 år, 26-30 år, 31-40 år, 41-50 år, 51-60 år, eller eldre enn 60 år.

4) Hvilke sosiale medier bruker du selv? Ukentlig eller oftere.

Alternativer: Facebook, Snapchat, Instagram, TikTok, Youtube, WhatsApp, Bruker ikke sosiale medier, eller Annet (Her kunne informantene skrive inn selv).

5) Kjenner du til noen av de sosiale mediene som dine elever bruker?

Alternativer: Facebook, Snapchat, Instagram, TikTok, Youtube, WhatsApp, Bruker ikke sosiale medier, eller Annet (Her kunne informantene skrive inn selv).

6) På hvilken måte kan sosiale medier være en ressurs eller en byrde i undervisningen?

Svar selv.

7) Hva vektlegger du mest i din undervisning, analog eller digital kildekritikk?

Alternativer: Analog kildekritikk, Digital kildekritikk, eller Begge.

8) Hvor ofte trekker du fram kritisk tenkning som et tema i din undervisning?

Alternativer: Daglig, Ukentlig, Månedlig, Årlig, eller Sjeldnere

9) Jobber du med kritisk tenkning som et tverrfaglighetsprosjekt eller bare i et enkelt fag?

Alternativer: Bare i samfunnsfag, Bare i norsk, bare i et annet fag, eller tverrfaglig.

10) Har du noen konkrete eksempler på hvordan du underviser om kritisk tenkning

Svar selv.

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Omfanget av intervjuet vil være ca. 45-60 minutter hvor informanten står fritt til å styre deler av samtalen, samtidig som vi jobber oss gjennom intervjuguiden.

- 1 Hvordan tilpasser du din undervisning rundt elevenes digitale hverdag?
Her ønsker jeg svar på hvilke vurderinger du gjør i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.
- 2 I hvilken grad er du kjent med de sosiale mediene som elevene dine bruker?
- 3 I hvilken grad mener du det er viktig å undervise om kritisk tenkning og sosiale medier? Så utfyllende som mulig. Har du noen eksempler?
- 4 Hvor mange undervisningstimer bruker du på å undervise om kritisk tenkning i et skoleår? Bruker man mer tid nå enn før? Lokalt bestemt?
- 5 Har du noen erfaringer der elever helt tydelig har kommet over tvilsom informasjon på sosiale medier/ internett? Gjerne flere eksempler. Hvordan ble dette håndtert i etterkant? Har foreldre blitt involvert?
- 6 Hva mener du er den mest givende måten å jobbe med et slikt tema på skolen er?
- 7 Hvordan legger skolen til rette for å jobbe tverrfaglig med kritisk tenkning?
- 8 Kan du forklare prosessen fra læreplanen til undervisningen?
Hvordan er denne prosessen i skolen? Hva er viktig å ta med seg i denne prosessen?
Digital kompetanse i skolen og læreplanverket – Hvordan ser dette ut

Vedlegg 4 – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Sosiale medier på skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere setter seg inn i elevenes digitale hverdag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Dette prosjektet vil undersøke hvordan lærere setter seg inn i elevenes digitale hverdag og hvorvidt lærere tar hensyn til elevers bruk av sosiale medier i sin undervisning. Omfanget av datamaterielat vil inneholde en spørreundersøkelse gjennomført digitalt av lærere i grunnskolen og intervjuer med 4-5 lærere i grunnskolen. I både spørreundersøkelsen og intervjuet vil jeg stille spørsmål om hvordan lærere tilpasser sin undervisning rundt elevenes digitale hverdag og hvordan lærere kan forebygge feilinformasjon.

Dette prosjektet er en del av mitt masterarbeid ved grunnskolelærer utdanningen ved Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Espen Helgesen og Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere lærere i grunnskolen og har derfor valgt deg. Jeg ønsker å intervjuere en 4-5 lærere. Jeg ønsker informanter i alle aldersgrupper.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette prosjektet vil basere seg på intervju som metode. I intervjuet vil jeg ta opp samtalen på en båndopptaker underveis. Hvis du velger å delta i prosjektet vil det ta deg 45-60 minutter.

Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du legger opp din undervisning i forhold til elevens bruk av sosiale medier.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil bare være meg og veileder som har tilgang til datamaterialet.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en tallkode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lyddopptak vil bli slettet så fort de er ferdig transkribert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.2023. Etter prosjektslutt vil alt datamateriale med dine personopplysninger slettes. Jeg vil da slette alt av lyddopptak.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Elias Fløtra på telefon 41368674 eller epost eliasfltra@gmail.com
- Prosjektansvarlig Espen Helgesen ved Høgskulen på Vestlandet på epost espen.helgesen@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen på telefon 55 58 76 82 eller epost trine.anikken.larsen@hvl.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Espen Helgesen

Student forsker

Elias Fløtra

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sosiale medier i skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)