

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn på kandidat: Veronika Pedersen

Kandidatnummer: 13

Tilpasset opplæring i digital dømmekraft.

Lærernes forståelse og beskrivelse av egen praksis.

Adapted education of digital judgement skills.

Teachers' understandings and descriptions of own practices.

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 71

Forord

Denne masteroppgaven innenfor Master i tilpasset opplæring med fordypning i norskdidaktikk, er skrevet våren 2019 ved Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved NORD universitet, Bodø. Oppgaven er ment for å belyse en særdeles dagsaktuell problemstilling for lærere på ulike trinn i skolen. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg nye refleksjoner rundt et tema jeg vet vil være viktig for min egen profesjonsfaglige digitale kompetanse.

Det er flere personer som har vært til stor hjelp gjennom prosessen mot denne ferdige oppgaven. Først vil jeg starte med å takke min veileder Wenche Rønning, som har gitt meg rettleininger og råd som jeg ikke hadde klart meg uten. Videre vil jeg takke informantene mine som frivillig valgte å delta i min studie og delte sine undervisningsopplegg med meg. Andre forelesere, medstudenter og kollegaer har gjennom faglige samtaler og diskusjoner gitt meg ny innsikt i teori og empiri når jeg har stått fast. En spesiell takk til Miriam T. Olsen, som frivillig har tilbrakt denne avsluttende perioden sammen med meg på universitetet for å skrive.

Avslutningsvis i dette forordet, vil jeg takke min samboer som har holdt ut med meg gjennom fem studieår, som tilsvarer ti eksamensperioder og lange perioder med «vi tar det etter eksamen». Dimitri Brüggemann, du er min klippe, min morgen og aftenstjerne, takk for at du enda er her.

Bodø, 15.mai 2019

Veronika Pedersen

Sammendrag

I denne studien har jeg hatt som formål å belyse hvordan ungdomsskolelærere beskriver tilpasset opplæring av digital dømmekraft i norskfaget. Problemstillingen som er formulert for dette prosjektet lyder:

«Hvordan forstår og beskriver lærere tilpasset opplæring i digital dømmekraft i norskfaget?»

For å videre operasjonalisere problemstillingen er det utformet tre forskningsspørsmål. Disse er:

«Hvordan fortolker og forstår lærerne digital dømmekraft i norskfaget?»

«Hvilken kompetanse innenfor digital dømmekraft mener lærerne at elevene skal ha etter 10 år i grunnskolen?»

«Hvordan beskriver lærerne at de jobber for å utvikle digital dømmekraft hos elevene?»

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg har gjennomført fire intervjuer med lærere som underviser, eller nylig har undervist, på ungdomstrinnet. Digital dømmekraft er et tema som blir viktigere i dagens samfunn med alle tilgjengelige digitale verktøy og den enorme mengden informasjon som eksisterer. Engen et al. (2017) sine beskrivelser av utvikling av digital dømmekraft er et viktig bakgrunnstykke for denne studien, og sammen med studier av Skaar (2017), Blikstad-Balas og Høgenes (2014) og Hatlevik et al. (2015), samt annen relevant litteratur, har jeg belyst empirien som kom frem gjennom intervjuene.

De empiriske funnene i studien viser at det lærerne tilpasser opplæring av digital dømmekraft til en viss grad. Videre er det den kildekritiske delen av digital dømmekraft som får mest fokus, hvor tilpasningen gjerne forekommer gjennom differensiering. Lærerne i studien viser en Wikipedia-skepsis, som er noe som må adresseres med tanke på utvikling av digital dømmekraft.

Denne studien gir et innblikk i flere sider av digital dømmekraft i norskfaget og viser til forskjellige måter å gi opplæring i vurdering av kilder. Funnene kan bidra til forståelse om behovet for å jobbe med utvikling av digital dømmekraft, samt hvordan det for fremtiden kan være ønskelig å gi fokus til mer enn kildekritikk.

Abstract

In this study, I have explored how lower secondary school teachers describe the way they approach the principle of adapted education of digital judgment skills in Norwegian. The problem formulation chosen for this project is: *“How do teachers understand and describe adapted education of digital judgment skills in the Norwegian subject?”* To further operationalize the problem formulation, three research questions were developed. These were as follows:

- *“How do the teachers interpret and understand digital judgment skills in the Norwegian subject?”*
- *“What competence of digital judgement skills do the teachers deem that the pupils should possess after 10 years of compulsory education?”*
- *“How do the teachers describe that they work to develop pupils’ digital judgement skills?”*

This is a qualitative study, where I have carried out four interviews with teachers who teach, or have recently taught, in lower secondary school. Digital judgement is an issue that is becoming more important in today’s society, with all the available digital tools and the enormous amount of information that exist. Engen et al. (2017) describe different steps in developing digital judgement skills, and their work forms an important backdrop for this study. Through this article, alongside studies by Skaar (2017), Blikstad-Balas og Høgenes (2014) and Hatlevik et al. (2015), as well as other relevant literature, I have elucidated the data that resulted from the interviews.

The empirical findings of this study show that teachers describe that they adapt education of digital judgement to some extent. In addition, the topic of source criticism as part of digital judgement gets most emphasis, where adaptation is achieved through differentiation. The teachers in the study voice Wikipedia-scepticism, which is something that needs addressing considering the development of pupils’ digital judgement skills. The study gives some insight into several sides of digital judgement in the Norwegian subject and presents different ways that teachers teach assessment of sources. The findings can contribute to an understanding of the need to further develop pupils’ digital judgement skills, as well as focusing on how it will be important in the future to pay attention to more than just source criticism.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Det samfunnsmessige perspektivet	1
1.2 Forskningsperspektivet	3
1.3 Personlige interesser	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4.1 Begrepsavklaring	5
2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag	8
2.1 Den digitale revolusjonen for skolen	8
2.1.1 Den digitale eleven.....	11
2.2 Lesing og produksjon av tekst på og ved hjelp av Internett	13
2.3 Læreres forståelse og kompetanse	16
3. Metodisk tilnærming	20
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	20
3.1.1 Fenomenologisk metodisk design	21
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	21
3.3 Utvalgelse av informanter.....	23
3.4 Gjennomføring av intervju	24
3.5 Transkribering og analyse av empiri	25
3.6 Reliabilitet og validitet	28
3.7 Etske overveielser.....	29
4. Presentasjon av empiri.....	31
4.1 Forståelse	31
4.1.1 Digital dømmekraft i norskfaget	32
4.2 utfordringer og muligheter	33
4.2.1 utfordringer	33
4.2.2 Muligheter.....	35
4.2.3 Behov for utvikling	36
4.3 Praksis.....	36
4.3.1 Oppgave med fokus på digital dømmekraft	38
5. Drøfting og konklusjoner.....	43
5.1 Forståelse av digital dømmekraft i norskfaget	43
5.2 Digital dømmekraft på ulike nivå	47
5.3 Oppgaver for å utvikle digital dømmekraft.....	48
5.4 Tilpasset opplæring av digital dømmekraft	51
5.5 Konklusjoner.....	53
5.5.1 Implikasjoner for videre arbeid	54
Litteraturliste.....	55

Vedlegg 1: NSD Vurdering	I
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	IV
Vedlegg 3: Intervjuguide	VII

1. Innledning

Dersom en kunne gå 30-40 år tilbake i tid, ville skolehverdagen sett veldig annerledes ut for både lærere og elever, noe som selvsagt ikke er rart. Alt forandrer seg over tid. Likevel er det ikke å komme unna at den digitale vendingen som startet på slutten av åttitallet har forandret alt fra hvordan elever skriver tekster til hvordan man gir tilbakemelding til foresatte om skolehverdagen. Kanskje kan man argumentere for at enkelte elementer bare er en effektivisering av det gamle, eksempelvis smarttavle framfor tavle og kritt. En effektivisert informasjonsstrøm betyr likevel at det er mer hvert enkelt menneske til enhver tid må ta stilling til. Da dette er noe de aller fleste i dagens Norge må forholde seg til, er det ingen tvil om at skolen også må ta høyde for det. En må opplæres i dømmekraft innenfor mange felt, men det digitale er trolig det som står øverst på dagsorden i dag. Dette fordi de fleste, både gjennom jobb og fritid, bruker sosiale medier eller digitale hjelpemidler daglig.

Temaet for mitt masterprosjekt er digital dømmekraft. Hvorfor dette temaet er valgt for mitt prosjekt, kan forklares ut fra flere ståsteder og jeg vil i det videre begrunne valget ut fra tre utvalgte ståsteder; *det samfunnsmessige perspektivet, forskningsperspektivet og mine personlige interesser.*

1.1 Det samfunnsmessige perspektivet

Samfunnet er avhengig av at dets deltakere har en rekke ferdigheter, noe som har forandret seg etter hvert som ny teknologi kommer på banen. I NOU 2014: 7 (2014), *Elevenes læring i framtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag* skriver Ludvigsen-utvalget at det er ti kompetanser som er viktige for det 21. århundret. Blant disse finner en *IKT-kompetanse, Krittisk tenkning og problemløsning, samt Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet.* Dette er punkter som faller under digital dømmekraft. En del av NOU 2014:7 er en oppsummering av tilbakemeldinger fra ulike organisasjoner i Norge. Her kommer det frem at de fleste organisasjonene mener at teknologi og IKT er viktig for fremtiden. Kanskje noe av det viktigste som kommer frem i *Elevenes læring i framtidens skole* er at kompetansene for det 21. århundret ikke er nye, men heller kompetanser som har fått en større betydning. Krittisk tenkning, problemløsning og kommunikasjon har vært sentrale kompetanser lenge, men da arbeids- og samfunnslivet krever mer av dette i dag, har de økt i betydning (NOU 2014:7, 2014).

Med tanke på læreplanverket i Norge kommer ferdigheter som de beskrevet over, frem som viktige. Læreplanen for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) var første norske læreplan som skilte ut digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet, på lik linje med lesing, skriving, muntlig og regning. Ferdighetene skulle representeres i alle fag, og er slik fagovergripende. Eksempelvis, et kompetansemål i norskfaget etter 10.trinn er å kunne «forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett ved publisering og bruk av tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Det er også kompetansemål som går på kildekritikk og kildereferering. En ny læreplan er på tur inn i den norske skolen fra 2020, gjennom en prosess kalt *Fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2018). I en pressemelding om denne Fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2018), kommer det frem at de grunnleggende ferdighetene ikke skal vektlegges like mye i alle fag som i den gjeldende planen. Samfunnsfag har blitt gitt hovedansvaret for de digitale ferdighetene, mens norskfaget vil fortsette med et særskilt ansvar for lese- og skriveferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2018). Min studies fokus på digital dømmekraft i norskfaget blir ikke mindre viktig av den grunn, da lesing og skriving i dag er avhengig av slike ferdigheter.

30. januar 2019 skrev NRK om hvordan skoleungdom i stadig større grad leser og interesserer seg for konspirasjonsteorier (Myklebost & Bakken, 2019). Elevene i artikkelen mener trenden er basert på underholdning, men lærere og forskere setter spørsmålstegn ved denne forklaringen. En lærer uttrykker en bekymring når det kommer til hvor kort veien er fra å se på tullevideoer på YouTube til en er inne på antisemittistiske konspirasjonsteorier. Kunnskapsminister Jan Tore Sanner deler bekymringen og kommenterer videre at kildekritikk og digital dømmekraft kommer til å bli en del av den kommende læreplanen (Myklebost & Bakken, 2019). I en tid hvor en kan lese om «Fake news» i alle mediekanaler, er det viktig å oppøve kritisk sans og digital dømmekraft hos elevene. I Myklebost og Bakkens (2019) artikkel for NRK, forteller forfatter John Færseth, som har skrevet en bok om konspirasjonsteorier i Norge, at samfunnet vi lever i er avhengig av tillit. Dersom folkets tillit til politikk, media og andre institusjoner forsvinner, vil demokratiet lide (Myklebost & Bakken, 2019). Det blir slitsomt om en skal tvile på alt, noe konspirasjonsteorier og konstante anklager for «Fake news» kan føre til.

1.2 Forskningsperspektivet

Det å utvikle en form for dømmekraft, er ikke noe nytt. I lange tider har det vært nødvendig å sile ut relevant informasjon, vurdere hva man kan og ikke kan si, og å vite hva lover og regler sier om dette. Til og med digital dømmekraft er ikke et nytt fenomen i 2019, da det i alle fall har vært en del av Utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende ferdigheter siden 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel er det gjort lite forskning på hvordan det i undervisningssituasjoner kan legges til rette for å utvikle digital dømmekraft tilpasset den enkelte elevs forutsetninger.

Selv om det ikke er forsket mye på det denne masteroppgaven skal ta for seg, finnes det annen relevant forskning om det digitale i skolehverdagen. Mye av denne forskningen tar for seg videregående opplæring, noe som er naturlig siden det er dette skolenivået hvor de over lengre tid har hatt et 1:1 forhold mellom elev og PC eller tilsvarende verktøy. I dag er imidlertid situasjonen at det er et 1:1 forhold mellom elever og digitale hjelpemidler på de fleste utdanningsnivåene. Av den grunn er det ønskelig å se på ungdomstrinnet som til nå ikke har vært objekt for mye av denne forskningen. Ifølge undersøkelsen Monitor skole fra 2013 var det i gjennomsnitt 2,2 elever i ungdomsskolen per datamaskin, det året undersøkelsen ble utført (Hatlevik et al., 2013, s. 55). I skrivende stund er dette tallet fra en del år tilbake, og tenkelig er det enda nærmere et 1:1 forhold i dag. Uansett læringsforutsetninger og tilgjengelige verktøy, bør alle komme ut av grunnskolen med gode ferdigheter innenfor digital dømmekraft. Disse ferdighetene er essensielle for å kunne fungere optimalt i samfunnet.

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) ble gjennomført første gang i 2013¹ og hadde som formål å kartlegge om elever har ferdighetene som kreves for samfunnsdeltakelse i dag (Hatlevik & Throndsen, 2015). Dette er en internasjonal, komparativ studie av elevers digitale ferdigheter, hvor elevene gjennomførte en digital prøve, samt svarte på en spørreundersøkelse. Resultatene fra undersøkelsen kunne altså vise samsvar, eller mangel av det, mellom selvrapportert kompetanse og kompetanse vist gjennom den interaktive prøven. 21 land deltok med 60 000 elever, og fra Norge var omtrent 2500 elever fra 138 skoler omfattet av undersøkelsen, noe som gir en god mulighet til å

¹ ICILS ble gjennomført i 2018 også, men rapporten vil ikke være tilgjengelig før senere i 2019.

sammenligne de norske resultatene med resultatene fra andre land og totalt. I Hatlevik og Thronsdens (2015, s. 79) presentasjon av resultatene fra studien, kan man lese at Norge havnet i en gruppe med andre land der elevene presterte godt på den digitale testen. 30% av de deltagende norske elevene presterte i kategorien digitalt kompetente, men det var også 24% som viste svært mangelfulle digitale ferdigheter. Dette spriket i elevgruppen, gjør det interessant å se på hvordan lærere møter elevene i klasserommet, for å undersøke nærmere hvorvidt alle får en undervisning på området som gjør at de får utløst sitt potensial.

1.3 Personlige interesser

Til sist er det mine personlige interesser og forforståelse som ligger til grunn for at jeg valgte dette prosjektet. Som en del av de første generasjonene som vokste opp med det digitale rundt meg hele tiden, tok det noe tid før jeg selv ble bevisst over min egen digitale dømmekraft. Dette skyldes ikke nødvendigvis bare skoleverket, men kanskje en manglende forståelse og naivitet fra flere instanser. I dag er det digitale mer tilstedeværende enn for ti år siden, da jeg selv var elev på ungdomstrinnet. Når jeg selv underviser, ser jeg at det er mye jeg trenger mer kunnskap om, og hvordan å tilpasse opplæring i digital dømmekraft, er et slikt område. Som det vil vises til i teorikapitlet som følger senere, er det viktig med god digital dømmekraft for å kunne delta både på skolen-, fungere sosialt på fritiden og i arbeidslivet. Det er et håp at min studie skal kunne skape diskusjon og bidra til bevisstgjøring rundt et tema som er viktig for fremtidens deltakere i vårt demokratiske samfunn. I tillegg er det et håp om at deltakerne i studien vil få mer refleksjon rundt emnet og egen praksis, noe som kan føre til ringvirkninger i deres kollegaers praksis.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven har et ønske om å belyse hvordan digital dømmekraft blir tilpasset elevers forskjellige forutsetninger på ungdomstrinnet. Problemstillingen lyder «*Hvordan forstår og beskriver lærere tilpasset opplæring i digital dømmekraft i norskfaget?*».

Norskfaget er ifølge Monitor Skole 2016 (Egeberg, Hultin, & Berge, 2017, s. 9) det faget hvor digitale hjelpemidler blir brukt hyppigst i skolehverdagen. Av den grunn valgte jeg i denne studien å fokusere på lærere som underviser i dette faget, men jeg vil presisere at det ikke er min oppfatning at det er norsklærere som alene har ansvaret for at elever skal lære seg

digital dømmekraft. Dette er noe alle lærere må jobbe mot, men for dette prosjektet var det relevant å begrense utvalget på denne måten.

Med bakgrunn i problemstillingen er det formulert tre forskningsspørsmål som skal bidra til å operasjonalisere problemstillingen.

«Hvordan fortolker og forstår lærerne digital dømmekraft i norskfaget?»

«Hvilken kompetanse innenfor digital dømmekraft mener lærerne at elevene skal ha etter 10 år i grunnskolen?»

«Hvordan beskriver lærerne at de jobber for å utvikle digital dømmekraft hos elevene?»

Det første forskningsspørsmålet er valgt ut for å få innsikt i lærernes begrepsforståelse av de sentrale begrepene i problemstillingen. Forskningsspørsmål to er valgt for å få et innblikk i hva lærerne mener elevene skal kunne når de er ferdig med grunnskolen. For å forstå tilpasningene som gjøres for ulike ferdighetsnivå, er det relevant å vite hvor lærerne ser «sluttlinjen». Det siste forskningsspørsmålet skal hjelpe til med å belyse lærernes beskrivelser av egen praksis i norskfaget og hva de gjør for å tilrettelegge for at elevene kan utvikle digital dømmekraft.

1.4.1 Begrepsavklaring

Det er to sentrale begreper i problemstillingen som det er viktig å avklare forståelsen av i denne oppgaven før en går videre. Disse er *digital dømmekraft* og *tilpasset opplæring*. Videre skal jeg ta for meg det førstnevnte. Digital dømmekraft er ett av mange begreper som dekker mye av det samme. *Digitale ferdigheter* eller *digital kompetanse* er eksempelvis begreper som man kjenner fra Læreplan for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). Herunder har Kunnskapsdepartementet valgt å ha *Utøve digital dømmekraft* som et underpunkt (Utdanningsdirektoratet, 2013b), noe som viser hvordan disse er nært beslektede begreper. Digitale ferdigheter er tenkelig en større samlebetegnelse enn digital dømmekraft, og inkluderer slik flere underkategorier. Det kan av disse grunner være vanskelig å avgjøre hvor et begrep begynner og et annet slutter. I Rammeverk for grunnleggende ferdigheter, defineres det å utøve digital dømmekraft som

«[...] å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4).

Dette er en definisjon som gir retning og rammer for utøvelsen, og som derfor kan fungere godt i forhold til praktisk anvendelse av begrepet. Engen, Giæver og Mifsud (2017a) definerer begrepet på en litt mer abstrakt måte. Deres definisjon lyder: «Digital dømmekraft er en anvendt etikk som dreier seg om normative, juridiske og sosiale aspekter ved utvikling og bruk av digitale medier» (Engen, Giæver, & Mifsud, 2017a, s. 17). Her er bruk av digitale medier eksplisitt inkludert, og derfor er det videre valgt å legge en kombinasjon av disse to begrepsdefinisjonene til grunn for denne oppgaven. I boken *Digital dømmekraft* (Engen, Giæver, & Mifsud, 2017b) er blant annet opphavsrett, ytringsfrihet og kildebruk, troverdighet og kildekritikk inkludert som egne kapitler og forstås derfor som viktige deler under begrepet. Digital dømmekraft er på bakgrunn av definisjonene over, forstått som anvendelse av regler for opphavsrett, ytringsfrihet og kildekritikk og at en er i stand til å vurdere sin egen rolle når en leser, skriver og på andre måter bruker Internett.

Det andre begrepet som er ønskelig å få avklart her, er tilpasset opplæring. Dette er et politisk satt begrep, som over tid har utvidet seg og tatt sin plass i skolen. Etter Opplæringslova § 1-3. (1998), har alle elever rett til å få opplæring som er tilpasset egne evner og forutsetninger. Bachmann og Haug utgav i 2006 en baseline-rapport om forskning på tilpasset opplæring. Her kommenterer de at en utfordring med politiske begreper som kommer inn i utdanningssektoren, er at de ofte er uklart definerte (Bachmann & Haug, 2006, s. 8). Tilpasset opplæring er nevnt i både Opplæringslova og i Læreplan for Kunnskapsløftet, men det foreligger ingen plan for hvordan dette skal gjennomføres i praksis. I rapporten kommenterer de at det på daværende tidspunkt, i 2006, var begrenset litteratur om begrepet. Med dette mente de ikke å underkjenne litteraturen som fantes, men poengterte at det var begrenset tilgang på tekster med relevans for deres undersøkelse. Situasjonen for forskningsbasert litteratur om tilpasset opplæring har ikke, ut fra det jeg har funnet ut, forandret seg mye i de 13 årene som har gått etter at baseline-rapporten ble utarbeidet. Likevel er det nødvendig å gå inn i relevante undersøkelser for å studere nærmere det begrepet som er sentralt i denne oppgaven.

En kan skille mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Smal forståelse går ut på konkrete tiltak, metoder og måter å organisere undervisningen på, hvor det tas sikte på tiltak som kan tilrettelegge for enkeltindividets opplæring (Bachmann & Haug, 2006). En vid forståelse er, på den andre siden, mer en ideologi eller pedagogisk plattform som skal være tilstede i hele skolens virksomhet (Bachmann & Haug, 2006, s. 7). For denne oppgaven er det valgt å ta utgangspunkt i en smal forståelse av tilpasset opplæring. Dette fordi det er den konkrete organiseringen av undervisningen for å tilpasse at hver enkelt får opplæring i digital dømmekraft som er ønskelig å studere. Videre er det kommentert i forskning at det kan være krevende å implementere prinsippet for tilpasset opplæring i undervisningen. I Hodgson, Rønning og Tomlinsons (2012) studie om læreres praksis og tenkning under Kunnskapsløftet, rapporterer deltakende lærere at det er bortimot uopnåelig innenfor rammene de jobber med en slik individualisme som de opplever at begrepet legger til grunn. Videre rapporteres det at «[...] de forsøker å nærme seg det som best de kan gjennom den løpende kontakten de har med elevene, og gjennom ulike former for differensiering» (Hodgson et al., 2012, s. 184). Differensiering i undervisningen er noe som etter min oppfattelse vil falle under en form for smal forståelse av tilpasset opplæring.

Disse to begrepene, digital dømmekraft og tilpasset opplæring, henger sammen her ved at alle elever skal komme gjennom skolen med tilstrekkelig kompetanse innenfor digital dømmekraft. For at dette skal skje, må det gjøres tilpasninger i undervisningen slik at alle elever, uavhengig av hvilke forutsetninger de har, skal kunne gå ut av grunnskolen med det som regnes som tilstrekkelige ferdigheter for å kunne delta i samfunnet på en god og konstruktiv måte.

2. Teoretisk og forskningsmessig grunnlag

Denne masteroppgaven ønsker å belyse hvordan lærere på ungdomstrinnet forstår begrepet digital dømmekraft og hvordan de beskriver at de tilpasser undervisningen slik at alle elever får utbytte av det. Jeg har orientert meg i en mengde litteratur og forskning som kan bidra til refleksjon over lærernes forståelse av fenomenet. Videre i dette kapitlet vil jeg presentere det som er vurdert som relevant for problemstilling og forskningsspørsmål.

2.1 Den digitale revolusjonen for skolen

Tretti år etter den digitale revolusjonen kommer det stadig nye utfordringer og muligheter i forbindelse med hjelpemidlene som er tilgjengelig i skolehverdagen. Forventningene til hva elevene skal lære i skolen har økt, da informasjon er mer tilgjengelig enn noen gang.

Utfordringer og muligheter, som er framkommet gjennom forskning, vil presenteres i dette underkapitlet, både det som gjelder et mer overordnet nivå, skolen, og det mer individuelle nivået, elevene. Det er relevant å se på dette for å forstå behovet for utvikling av digital dømmekraft.

Utfordringer med det digitale i skolen er ikke et særegent problem for Norge. Det er et internasjonalt fenomen som man kan eksempelvis se i studier som International Computer and Information Literacy Study (ICILS) utført av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Hatlevik & Throndsen, 2015). Også PISA-rapporten fra 2011 tok for seg lesing av og navigering i digitale tekster (OECD, 2011). Det har altså oppstått et økende ønske om å undersøke hvordan ferdighetene innenfor IKT og lesing av digitale tekster faktisk er. Tilbake i 2002 i USA, ble det opprettet et *Partnership for 21st century learning* (P21), som skulle få frem betydningen av nye, brede kompetanser i skolen som var tilpasset behovet i sosial- og arbeidslivet i det 21. århundret (The Partnership for 21st Century Learning, 2019). Rammeverket var utviklet for å få en felles plan for alle statene i USA, men har i ettertid utviklet seg til å bli en internasjonal bevegelse (Imsen, 2016, s. 382). Dette kan en se av at det trekkes frem i NOU 2014:7 (2014) som et av de viktige internasjonale prosjektene den norske skolen kan se til. I rammeverket beskrives ferdigheter som er nødvendige å beherske for å leve og jobbe i dag, blant annet informasjon, media og teknologi literacy. Det beskrives også en vurderingskultur som legger vekt på

underveisvurdering, gjerne ved hjelp av moderne teknologi (The Partnership for 21st Century Learning, 2019, s. 7).

ICILS undersøkelsen fra 2013 var basert rundt oppgaver som skulle kartlegge fire forskjellige ferdighetsnivåer (Hatlevik, Thronsdén, & Loi, 2015, s. 60). I forbindelse med dette var det utarbeidet en beskrivelse av ferdighetene som krevdes for å løse oppgaver på hvert nivå. Som nevnt i innledningen skåret 30% av de norske elevene til nivået digitalt kompetente. Det høyeste nivået i undersøkelsen er *Ferdighetsnivå 4*. For å løse disse oppgavene er det en forutsetning at elevene kan gjennomføre informasjonssøk på en bevisst og kontrollert måte, samt at de kan utvikle digitale produkter (Hatlevik et al., 2015, s. 60). De må også kunne vurdere nytteverdien i informasjonen basert på troverdighet i innhold og kilder. For å løse oppgaver for *ferdighetsnivå 3* må elevene inneha kunnskaper, ferdigheter og forståelse for hvordan man på egen hånd kan finne frem til og søke etter informasjon. Hatlevik, Thronsdén og Loi (2015, s. 60) kommenterer at ett av hovedskillene mellom ferdighetsnivå 3 og 4 er graden av presisjon i søk og identifisering av informasjon. Nivå 3 krever også at en har bevissthet rundt informasjons eventuelle partiskhet og manglende troverdighet, samt at forfatteren kan innvirke på informasjonen på nett. *Ferdighetsnivå 2* krever mindre selvstendighet enn de to høyere nivåene, men eleven må kunne bruke digitale ressurser, lokalisere og bearbeide informasjon fra enkle digitale ressurser, i tillegg til å ha bevissthet rundt personvern (Hatlevik et al., 2015, s. 61). Det laveste ferdighetsnivået krever at en har kunnskap om elementære kommandoer for å få tak i informasjon, endre blant annet layout og produsere standardtekst etter enkle beskrivelser eller instruksjoner. Under dette nivået er det ikke behov for å gjøre noen form for digital produksjon (Hatlevik et al., 2015, s. 61). Som nevnt tidligere var 24% av de norske elevene på det laveste ferdighetsnivået, og sier slik noe om en rimelig stor gruppe av elevene som man møter i skolen i dag. Det er ikke kun lesing, skriving, muntlig og regning de må beherske i skolen og hverdagen.

Noe av det mest grunnleggende den digitale vendingen har brakt med seg, er behovet for utvikling av digital dømmekraft. Engen, Giæver og Mifsud (2017a) har valgt å illustrere denne utviklingen ved hjelp av Hubert og Stuart Dreyfus' (1980) modell, navngitt Dreyfus-modellen. Det er en sekvensiell modell som kommenterer hvordan kognitive ferdigheter utvikles i fem trinn fra *novise* til *ekspert*. Engen et al. (2017) har hatt Dreyfus-modellen som bakteppe og forklart hva som ligger i de fem nivåene når det er digital dømmekraft som skal utvikles. De

videre beskrivelsene er basert på Engen et al. (2017a, ss. 19-21) sine beskrivelser av de ulike nivåene.

Det laveste nivået, *novise*, kjennetegnes ved at en overhodet ikke har erfaring og kunnskap om korrekt bruk av de digitale mediene. For personer på dette nivået må kunnskap om lovverket tilegnes for å være med på å regulere handlinger på nettet, samt at en må konkret lære om *opphavsrett, ytringsfrihet og personvernlovgivning*, både i henhold til seg selv og andre.

Kjennetegn for trinn to, *avansert begyner*, er at en lærer gjennom praktisk erfaring det å gjenkjenne og bruke de reglene som regulerer handling i relevante situasjoner. For en avansert begyner kan forholdene som regulerer handlingen være både situert og kontekstuavhengig, og de er i stand til å oppdage likhetstrekk mellom her-og-nå situasjonen i lys av tidligere erfaringer.

Kompetent utøver kjennetegnes ved at læringsnivået også impliserer evnen til selv å regulere handlinger basert på tidligere erfaringer og kunnskaper. En person på dette nivået vil kunne gjøre en situert vurdering av her-og-nå-situasjonen i lys av de erfaringene de tidligere har tilegnet seg. Handlingene baseres både på situerte erfaringer og kontekstuavhengig informasjon.

Engen et al. (2017a, s. 21) har valgt å ikke beskrive de to øverste nivåene hver for seg. *Dyktig utøver* og *ekspert* kjennetegnes begge to av at det tas betydelig mer kontekstsensitive beslutninger basert på erfaringer og intuisjon. Erfaringsgrunnlaget er solid, og det er en godt utviklet vurderingsevne tilstede. En som befinner seg på dette nivået styres ikke av regler, men gjenkjenner situasjoner, setter situasjonene i en helhetlig sammenheng og handler deretter i henhold til sine erfaringer. Individet har et godt utviklet skjønn og har utviklet et sett med metaregler som setter ham eller henne i stand til å gjøre de rette og gode vurderingene i nye og uventede situasjoner. For de tre laveste nivåene er handlingsmønsteret til individet regelbasert og kontekstuavhengig. For de to øverste nivåene er handlingsmønsteret avhengig av mange og varierte erfaringer (Engen, Giæver, & Mifsud, 2017a). For å være på de to siste nivåene, må det altså legges et godt grunnlag på de tre første nivåene, med en god veileder tilstede. Uten en bred og variert erfaringsbase vil ikke elevene kunne kjenne igjen situasjonene de ender opp i på Internett, sette situasjonen

inn i en kontekst og derfra handle etter sine tidligere erfaringer (Engen et al., 2017). Engen et al. (2017) sine beskrivelser av de forskjellige nivåene er et relevant bakteppe for forståelse av hvordan elever utvikler digital dømmekraft. Forståelse for denne prosessen vil kunne hjelpe når en skal vurdere hvordan man kan tilrettelegge for å tilpasse opplæring i digital dømmekraft.

Det er flere grunner til at elever er avhengig av å få opplæring i digital dømmekraft. En av dem er det Ola Erstad (2017, s. 184) har valgt å kalle det produktive paradoks. Med dette mener han at de som er brukere av sosiale medier og Internett generelt, gir internasjonale mediebedrifter makt over sine handlinger online. Erstad skriver at digital dømmekraft ikke lenger kun handler om å navigere i informasjonsflommen, men at det nå er et sentralt spørsmål om demokratisk deltagelse. I artikkelen problematiseres manglende bevissthet rundt koding på nettet som avgjør hva man får opp når man søker i Google (Erstad, 2017, s. 190). Med tanke på skolens rolle i utvikling av digital dømmekraft trekkes det frem tre kompetanseutfordringer. Disse er oppøving av kildekritiske evner, kommunikativ kompetanse, og produksjonsperspektivet og kreativitet (Erstad, 2017, ss. 197-198). Erstad mener at den største utfordringer er å gi brukere av sosiale medier og Internett tilstrekkelig forståelse for hva kodingens makt er og videre gi dem muligheten til å gjøre selvstendige valg i bruken av digitale ressurser. Avslutningsvis poengterer han at det er viktig å ta denne utfordringen seriøst slik at de unge får opplæringen som gjør dem i stand til å delta i demokratiet basert på egne premisser, og ikke blir ofre for kodingens makt i de internasjonale mediebedriftene.

2.1.1 Den digitale eleven

Elevene er den viktigste faktoren i skolen, og derfor vil det videre settes fokus på hvordan den digitale revolusjonen har påvirket dem. For å kunne oppnå en forståelse for hvordan digital dømmekraft kan tilpasses de ulike elevene i skolen, er det vesentlig å vite noe om hva som kjennetegner elevene og hvilke utfordringer de kan ha. Generasjonen elever som er i grunnskole og videregående opplæring i dag, har vært tildelt en rekke ulike tilnavn på bakgrunn av deres oppvekst i en digital verden. Eksempelvis *Net generation*, *Digital natives* (Ståhl, 2017) eller *Media natives* (Erstad, 2015). Noe av det som har vært oppfattet med disse og andre lignende begreper, er en holdning om at de som er oppvokst med teknologi dermed er homogene når det kommer til bruk av og relasjon til den. Denne retorikken har

vært vanlig både i offentlige og akademiske forumer, men har etter hvert møtt betydelig motstand. Tore Ståhl (2017) skriver så sent som i 2017, at denne generasjonen er langt fra så «ICT savvy» som har vært antatt. I Ståhls artikkel er det studenter på universitetsnivå som omtales, men når de på dette nivået ikke har tilstrekkelige ferdigheter antyder det et behov for kompetanseheving på de lavere nivåene. ICILS 2013 viste at norske elever som deltok gjennomsnittlig lå på et signifikant høyere nivå enn det internasjonale gjennomsnittet (Hatlevik & Throndsen, 2015, s. 79).

Elisabeth Staksrud (2017) skriver om hvordan det å gjøre elever om til «et gangs digitalt menneske» er ett av skolens mandater. Hun konkluderer med at et gangs digitalt menneske «er et menneske som i digital samhandling klarer å ta vare på både seg selv og andre. Både dem som er nære, og dem som er fremmede» (Staksrud, 2017, s. 181). Dette mener hun må oppnås gjennom at lærere og andre voksenpersoner i elevenes hverdag må møte dem der de er. Staksrud sammenligner elevenes digitale kompetanse med trafikkregler. Når barna starter på skolen i dag, har de allerede en viss erfaring med den digitale verden, slik de også har erfaringer med trafikken, og dette er noe skolen bør anerkjenne. Samtidig er det viktig å ikke anse den tidligere kompetansen som at elevene er naturlig gode brukere av det digitale (Erstad, 2015).

Da det digitale i mange tilfeller er en del av både skolehverdagen og hjemmelivet til elever, kan det være vanskelig å se linjen mellom formell og uformell læring på området. Dette gjelder både for elevene selv og lærerne. Det kan fort bli fristende å bruke elevenes erfaringer fra fritiden til forskjellige aspekter av formell læring. Ola Erstad (2016, s. 133) kommenterer hvordan denne tankegangen kan virke motiverende, men at kapitalisering på elevenes fritidsinteresser kan få en negativ effekt eller at det blir mye aktivitet, men lite kunnskapsutvikling. På den andre siden skriver Iversen og Otnes (2009, s. 15) at elevenes tekstefaringer fra fritiden kan gi grunnlag for forståelse og refleksjon rundt taus kunnskap dersom den inkluderes i formell læring. Krumsvik (2009, s. 241) skriver om distinksjonen mellom rituell og faglig bruk av IKT. Rituell IKT-bruk er det som kan omtales som fritidsbruk, eksempelvis Facebook, YouTube eller e-post, altså bruk som ikke krever mye refleksjon eller vurderingsevne. Faglig bruk omhandler de forskjellige digitale ressursene som kan benyttes for å oppnå kunnskapsbygging, læring og danning. Krumsvik kommenterer videre at det er et problem at den rituelle IKT-bruken dominerer norske klasserom i dag. Han mener dette er et

resultat av blant annet læreres manglende digitale kompetanse, og at det påligger skoleledelsen et ansvar for å hjelpe til at en kompetanseheving skjer (Krumsvik, 2009, s. 241).

2.2 Lesing og produksjon av tekst på og ved hjelp av Internett

I problemstillingen min er det valgt å fokusere på digital dømmekraft i norskfaget. Innenfor dette faget er lesing og produksjon av tekst en viktig del, da det å kunne lese og skrive er vesentlig for å få tilgang til både kommunikasjon, underholdning og makt (Skjelbred, 2014, s. 14). Hvilke typer tekster som har hatt fokus, har forandret seg med tiden, og i dag er det mye av dette som foregår digitalt. Tekstlesing skjer tenkelig fremdeles mye analogt når det er hele romaner eller oppgaver og tekster i læreverk som skal oppleves og benyttes. Samtidig vil det i mange tilfeller være PC eller lignende digitale hjelpemidler som benyttes når lengre tekster skal skrives og senere vurderes. Dette fordi det effektiviserer slikt arbeid når elevene lettere kan redigere eget arbeid, kopiere sitater, samt få hjelp til rettskriving. For lærere er det lettere å sette inn kommentarer, rette og vurdere digitale tekster, for ikke å glemme muligheten for plagiatkontroll.

Først skal vi se på ulike sider ved lesing av tekster på nettet. Der er det ulike aspekter rundt dette som krever bevisstgjørelse og refleksjon. Mengden tilgjengelig informasjon er massiv, og blir bare større for hver dag som går. Per Hetland (2017, s. 43) kommenterer at denne *informasjonsinflasjonen* kan være en ressurs dersom det utvikles gode strategier for å navigere i den. Grensen mellom det å søke hjelp og selv søke etter og vurdere informasjon, er blitt mer utydelig etter den digitale revolusjonen (Hetland, 2017, s. 43). Hetland (2017) legger til grunn fire perspektiver på kildebruk, troverdighet og kildekritikk, i tråd med Latours (1987) beskrivelse av den akademiske skrivers mobilisering av «allierte» og «motstandere» i vitenskapelige tekster. De fire perspektivene - forfatter-, leser-, publiseringskanalens- og likemannsperspektivet - gir ulike vinklinger på å forstå kildebruk, troverdighet og kildekritikk. De to første perspektivene er rimelig selvforklarende, men likevel viktig å bevisstgjøre elever på. Enhver forfatter av en tekst kan ha ulike skjevheter i det som er skrevet, bevisst eller ubevisst (Hetland, 2017, ss. 47-48). Eksempelvis kan det omhandle å kun bedømme fenomener ut fra egen kultur, hvordan en vektlegger og bedømmer negativ og positiv informasjon, samt hva og hvordan ting blir publisert. Hetland (2017) trekker også frem

forholdet mellom primær- og sekundærkilder som relevant med tanke på forfatterperspektivet. Mye kildebruk kan omfatte bruk av en lang rekke sekundærkilder, noe som kan svekke en forfatters troverdighet, og er derfor noe elever trenger innsikt i. Leserens perspektiv går på hvordan man som leser av en tekst skal gå frem for å vurdere tekstens troverdighet, det som ligger bak referanselisten. Hetland (2017, ss. 57,50) kommenterer at dette arbeidet kan være nærmest uoverkommelig til tider. Han trekker samtidig frem huskereglene TONE (*Troverdighet, Objektivitet, Nøyaktighet, Egnethet*) som et viktig redskap i denne prosessen.

Publiseringskanalens perspektiv omhandler hvordan det fremdeles er de tradisjonelle publiseringskanalene som foretrekkes, fordi de regnes som troverdige. Det kan være flere årsaker til at noe ikke blir publisert gjennom en anerkjent publiseringskanal, utover åpenbare grunner som manglende troverdighet (Hetland, 2017, s. 52). Blant annet kan det være at forlaget ikke ser en klart definert målgruppe for publikasjonen, eller at markedet for publikasjonen er vurdert dårlig. Samtidig gjør Internett det mulig å komme seg forbi slike sperringer i dag. Uten redaktør kan man lett få noe publisert på Internett, men det er selvsagt ikke det samme som at slik litteratur og forskning foretrekkes.

Likemannsperspektivet refererer til informasjonskanaler som utarbeides og redigeres av folk som ikke nødvendigvis har formell kompetanse, men likevel kan det føre til utmerket litteratur på sitt beste (Hetland, 2017, s. 57). Wikipedia er blant de mest kjente likemannsvurderte informasjonskanalene. Her og på andre Wiki-sider, er det likemenn som skriver og vurderer det andre har skrevet. Noen har tenkelig formell kompetanse, mens andre har ingenting, og begge gruppernes tekster vurderes likt.

På den andre siden av tekstlesing på Internett, er produksjon av tekst på Internett. Sosiale medier får en økende plass i mange unges hverdag. Her har alle mulighet til å fritt ytre seg om stort og smått. En kan tenke seg at dette er et fritidsfenomen, og slik ikke noe skolen skal blande seg i. Likevel er det ikke til å unngå at elevene har mye av sin kommunikasjon i slike forumer, i tillegg til at mye av deres informasjon kommer fra eksempelvis Snapchat, Facebook eller Instagram. Johannesen og Øgrim (2017, s. 122) kommenterer hvordan sosiale medier, hvor dine uttalelser kan leses av minst 20-30 personer, ikke lenger regnes som privat. Dette vil for de fleste bety at de sosiale plattformene de deltar på, er å regne som offentlig. Produksjon og deling av tekst på Internett drar med seg problemstillinger rundt

opphavsrett, personvern og ytringsfrihet. Læringsplattformer som Fronter og It's Learning, er vanlig å bruke i skolen i dag, men Johannesen og Øgrim skriver at sosiale medier i stadig større grad er på tur inn (Johannesen & Øgrim, 2017, s. 124). På den måten blir det viktig med fokus på dette, i tillegg til at regelverket tilsier at det bør være en opplæring rundt hva som er lov og ikke lov, og at slik opplæring må finne sted i skolen, uavhengig om sosiale medier brukes der eller ikke.

Et annet punkt som kommer opp i forbindelse med produsering av tekst digitalt, er opphavsrett i form av plagiering. Mengden tilgjengelig informasjon gjør at mange oppgaver som gis i skolen i dag, har et allerede eksisterende svar som enkelt kan finnes på nettet. Grensen mellom å lære fra noe som noen andre har skrevet og direkte gjøre plagiering kan være vanskelig å se. Det har vært økende rapportering av plagiering i høyere utdanning, men Håvard Skaar (2017, s. 64) har kommentert at det er vanskelig å avgjøre om det er på bakgrunn av mer kontroll eller at det faktisk er flere forekomster. Skaar (2017, s. 72) forteller om en undersøkelse han var med på å utføre, hvor elevene uttrykte å ha et ønske om å skape noe selv gjennom det de skrev. Samtidig er det slik at de «beste» måtene å formulere seg på om et tema, allerede er skrevet og tilgjengelig på Internett. Skaar ytrer i den forbindelse at dette, paradoksalt nok, kan føre til plagiering selv om det elevene ønsket var å skrive selv, mye fordi de gjennom ulike Internett-baserte skrivepraksiser er vant til å kopiere. Videre kan en reflektere over elevers evne til kildeføring. Skaar (2017, s. 68) kommenterer hvordan det i studien kom frem at elever med høyere karakterer plagierte mindre, samt at elever som hadde fått mer innføring i kildebruk også plagierte mindre. Samtidig frykter elever å bli kritisert for sin egen kildekritikk, spesielt dersom det skal bli gitt karakter på arbeidet. I noen tilfeller velger de heller å ikke oppgi kilden sin, dersom de har brukt en kilde de tenker læreren ikke vil like (Hetland, 2017, s. 47). Det er også krevende for elevene å demontere en tekst og trekke ut de relevante elementene på en riktig og god måte (Skaar, 2017, s. 62). I Skaars studie var det elever ved videregående opplæring som var deltakere, og et spørsmål som videre kan oppstå, er hvor tidlig det er relevant å begynne opplæring i kildeføring. Ifølge læreplanen i norsk, skal elever etter 10.trinn kunne «integre, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte, der det er hensiktsmessig» (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Når elever får oppgaver hvor de skal finne frem til informasjon selv, er det mange som foretrekker Internett fremfor lærebøker. Dette fordi det på Internett er mulig å søke, og informasjonen kommer dermed raskere fram enn ved søk i lærebøkene (Hetland, 2017, s. 46). Når en gjennomfører slike svarbaserte søk på Internett, er det ofte Wikipedia som kommer øverst. Ifølge en studie gjennomført av Blikstad-Balas og Høgenes (2014, s. 9) er elever skeptisk til informasjonen de får på Wikipedia. Likevel er det ikke dette, men lærernes uttrykte skepsis til nettsiden, som er grunnen til at de avstår fra å bruke den som kilde. Forfatterne kommenterer også at dersom en ønsker at elevene i mindre grad skal bruke Wikipedia, er det et behov for å gi oppgaver hvor elevene skal finne noe annet enn lett tilgjengelige svar (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 14). Skepsisen som lærerne uttrykker for Wikipedia som kilde kan føre til at elever bruker nettsiden i eget arbeid uten å oppgi det i en eventuell kildeliste (Hetland, 2017, s. 47).

2.3 Læreres forståelse og kompetanse

For norskfaget blir digital dømmekraft særs viktig når en skal lese og produsere tekst, noe som er viktig i faget som har hovedansvaret for denne opplæringen. I underkapitlene over har det vært presentert problemstillinger rundt det digitale i skolen ovenfor skolen generelt, elevene, og lesing og skriving av tekst. Videre vil jeg presentere teori og forskning rundt læreres kompetanse på området. I min studie er det læreres forståelse og beskrivelse av praksis som studeres. Lærere er tenkelig den viktigste faktoren for implementering og bruk av digitale ressurser i skolehverdagen. Deres profesjonsfaglige digitale kompetanse er avgjørende for hva elevene kan få ut av undervisningen. Derfor er det valgt å videre se på hva litteratur og forskning sier om tilstanden i den norske skole på dette området.

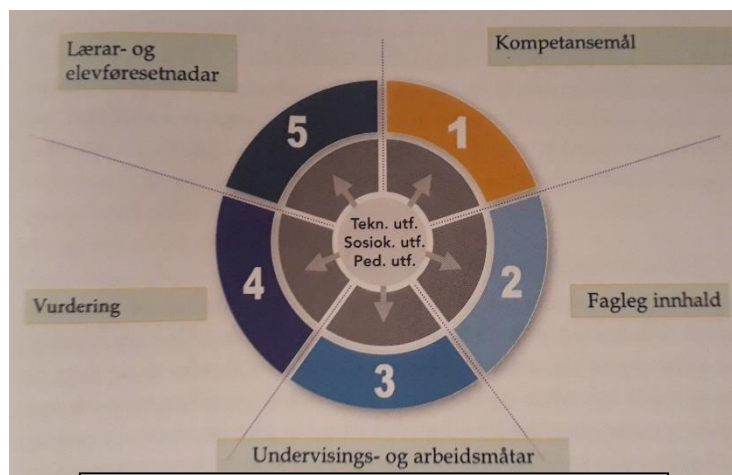
Hva har den digitale revolusjonen gjort for lærere og elevers hverdag? Flere har et syn på teknologien som en «effektivisering» av undervisningen, noe som kan føre til en minimal endring av den reelle praksisen (Krumsvik & Ludvigsen, 2011). Norske elever står i en spesiell situasjon hvor de i sammenligning med den internasjonale konteksten, har større tilgang til Internett og andre digitale ressurser både hjemme og på skolen (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 1). Dette krever et fokus på at elevene får god innføring i de forskjellige sidene ved blant annet digital dømmekraft. Fra skolens ståsted er det ifølge Krumsvik (2010, i: Krumsvik & Ludvigsen, 2011, s.190) vesentlig at pedagogisk bruk av informasjons- og

kommunikasjonsteknologi (IKT) og læreres digitale kompetanse gis fokus for at det digitale i skolen skal ha den ønskede effekten på elevenes læring.

Det digitale terrenget i skolen, slik det er definert i læreplanen, krever at lærerne har en viss digital kompetanse (Krumsvik & Ludvigsen, 2011). I en studie utført av Giæver, Mifsud og Gjølstad i 2017, kom det frem at digital dømmekraft som innovasjon hadde lite utbredelse i både undervisningen og skolen. De avdekket at kildekritikk, digital mobbing og nettvett ble ivaretatt, mens de mer juridiske delene av begrepet som opphavsrett og personvern i mindre grad fikk fokus (Giæver, Mifsud, & Gjølstad, 2017, s. 119). De emnene som ble minst ivaretatt så de også at var de samme som ikke var gitt et spesifikt ansvarsområde. I dette ligger at dersom et punkt er spesifikt inkludert i en fagplan, får det også fokus i det faget. Dersom det ikke er tilfellet, er det usikkert hvilket fag som har ansvar for at elevene skal kunne det, og det kan slik bli utelatt av opplæringen.

I underkapitlet over dette, ble det nevnt hvordan elever foretrekker den raske og enkle måten å finne svar på som søkemonitoren Wikipedia tilbyr. Et interessant motstykke til dette er hvordan lærere er negativt innstilt til nettsiden som kilde og informasjonskanal. Blikstad-Balas og Høgenes (2014, s. 14) skriver om en studie de har utført, hvor det ble dokumentert et spenn mellom læreres og elevers holdninger til Wikipedia. De setter videre et kritisk blikk på hvorfor lærere er skeptisk til at elever skal bruke nettsiden. Er det skepsis på bakgrunn av informasjonens troverdighet, eller er det oppgavene som fører til at elevene vender seg til Wikipedia, de ikke liker? Når det både i nasjonal og internasjonal forskning, viser seg at elever opplever søkemonitoren som en relevant læringsressurs, er det tenkelig viktig for lærere å vie den noe oppmerksomhet. I studien til Blikstad-Balas og Høgenes (2014) var det kun en av de fire deltakende lærerne som fortalte at nettstedet aktivt ble brukt i undervisningen. Selv om dette kun var et lite utvalg er det viktig å merke seg at lærere velger å ikke benytte en informasjonsside som er foretrukket av mange elever. Elevene velger uavhengig å benytte den og heller oppgi andre kilder, som de potensielt ikke har lest (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014, s. 14).

Et annet punkt er læreres egen profesjonsfaglige digitale kompetanse. Krumsvik, Jones, Øfstegaard og Eikeland (2016) skriver i en artikkel om den digitale kompetansen til lærere i videregående skoler, og at den digitale kompetansen som kreves av lærere er mer kompleks enn den som kreves i andre yrker og av folk flest. I artikkelen baserer de seg på tall fra SMIL-studien². Forfatterne konkluderer i artikkelen blant annet med at det er en signifikant positiv sammenheng mellom formell utdanning innen IKT og lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. I SMIL-studien var det 2477 lærere på Østlandet og i Bergen som deltok. Av disse var det 1645 som rapporterte at de ikke hadde noen formell utdannelse på området. SMIL-lærerne viste generelt gode grunnleggende digitale ferdigheter, men det var variert når det kom til didaktiske IKT-ferdigheter og digitale lærestrategier (Krumsvik, Jones, Øfstegaard, & Eikeland, 2016). Throndsen og Gudmundsdottir (2015, s. 19) har gjort en gjennomgang av flere studier omhandlende IKT-satsingen i skolen og lærerutdanningene, og fant at det er en manglende gjennomgående satsing på digital kompetanseheving av lærere.



Figur 1: Digital didaktikkmodell (Krumsvik, 2009, s. 237)

Krumsvik og Ludvigsen (2011) etterlyser en ny digital didaktikk, for å møte kravene til digital kompetanse i skolen. De omtaler at det som gjorde at implementeringen av digitale elementer i skolehverdagen feilet på 80- og 90-tallet, var at det ikke ble inkludert i andre sentrale strukturer i skolen (Krumsvik & Ludvigsen, 2011, s. 194). I boken *Å være digital i alle fag* (Otnes, 2009) skrev Krumsvik et kapittel omhandlende en ny digital didaktikk. Han omtaler det som en revitalisering av tidligere didaktiske modeller (Krumsvik, 2009). «Digital didaktikk er ein undervisningsteori som legg til grunn ei didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særskilt fokus på kunsten å undervise i digitale læringsomgjevnader» (Krumsvik, 2009,

² Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring.

s. 230). I kapitlet presenterer Krumsvik en modell for en digital didaktikk, bygd ved hjelp av flere tidligere didaktiske modeller, blant annet Bjørndal og Liebergs modell fra 1978 (Krumsvik, 2009, s. 237). Som kan sees av modellen (figur 1) ovenfor, er der flere elementer som er viktig å vurdere for å få en fullverdig integrering av det digitale aspektet i undervisningen. Det jeg ønsker spesifikt å trekke frem her, er digital vurdering, undervisnings- og arbeidsmåter, og elev- og lærerforutsetninger. Vurdering i et digitalt læringsmiljø legger vekt på formativ vurdering hvor elevene får beskjed om hva de må jobbe videre med (Krumsvik, 2009, s. 246). Krumsvik poengterer også at det er viktig å ikke la *form* ta over for *innhold* i vurderingen. Videre gir digitale ressurser i skolehverdagen mange muligheter for å tilpasse undervisnings- og arbeidsmåter til de ulike elevene i klasserommet. Samtidig kan det være krevende for læreren å styre de digitale arbeidsmåtene. Her er det derfor formulert ulike støttestrukturer som eksempelvis plagiatskontroll, elevskjermtilsyn og nettverksbryter (Krumsvik, 2009, s. 244). I forbindelse med elev- og lærerforutsetninger trekker Krumsvik frem at elevene er digitalt selvsikre. Som nevnt tidligere, er en slik oppfatning av elevene problematisk, selv om det her går på elevenes selvsikkerhet. Likevel er det viktig å ha elevenes kompetanse som et punkt som vurderes og tas hensyn til i planlegging av undervisning, samt at man jobber for å utvikle en fortolkningskompetanse sammen med en redskapskompetanse (Krumsvik, 2009, s. 246) som tenkelig allerede er tilstede. For at dette skal fungere er det viktig at læreren er digitalt dyktig selv.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er «*Hvordan forstår og beskriver lærere tilpasset opplæring i digital dømmekraft i norskfaget?*». Teori og forskning presentert i dette kapitlet er ment som et bakteppe for å belyse denne problemstillingen og de forskningsspørsmålene som er definert. Før valg av metode beskrives i neste kapittel, har det vært nødvendig å synliggjøre bakgrunnskunnskap om hvordan det digitale læringsmiljøet i skolen påvirker elever og læreres hverdag, dets påvirkning på lesing og skriving, samt hva forskning sier om kompetansen som kreves for å tilpasse opplæring av digital dømmekraft. Det digitale drar med seg mange problemstillinger i forbindelse med alle tre underkapitlene her, noe som kan gjøre det krevende å skulle tilpasse opplæringen av det. Som nevnt i begrepsavklaringen innledningsvis i oppgaven, eksisterer det en holdning om at tilpasset opplæring er krevende i utgangspunktet. I kapittel 4 vil mine informanternes syn på temaet bli presentert.

3. Metodisk tilnærming

I det følgende kapitlet skal jeg presentere den vitenskapelige metoden som er valgt for å best mulig besvare problemstilling og forskningsspørsmål gjeldende for min studie. Videre vil jeg redegjøre for innhenting av empiri, utvelgelse av informanter og gjennomføringen av datainnsamlingen. Dette etterfølges av prosessen med transkribering av intervju og analysen, og kapitlet avsluttes med vurdering av studiens reliabilitet, validitet og etiske overveielser. Da det i mange forskningsprosjekter vil oppstå feilkilder eller svake sider, er det viktig at en er oppmerksom på og åpen om hva som kan være det i ens egen studie.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Vilhelm Aubert (1985, s. 196) har beskrevet en vitenskapelig metode som «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap». I denne studien ble utfordringen hvordan jeg best mulig kunne besvare problemstillingen «*Hvordan forstår og beskriver lærere tilpasset opplæring i digital dømmekraft i norskfaget?*». Innenfor samfunnsvitenskapelig metodelære skilles det ofte mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 27). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 28) legger til grunn at når en som forsker benytter kvantitative metoder, er det eksempelvis kartlegging av utbredelse som er ønskelig å studere. For denne studien var ikke det relevant. Hadde problemstillingen eksempelvis vært mer mot hvor stor utbredelse tilpasset opplæring av digital dømmekraft har blant ungdomsskolelærere, ville en kvantitativ studie vært mer egnet. Kvalitative studier tar gjerne utgangspunkt i et mer begrenset antall informanter (Johannessen et al., 2016, s. 28). Det er et ønske om å forstå fremfor å forklare. I denne studien ønsker jeg å få innsikt i lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft, samt få dem til å beskrive hvordan de underviser for å utvikle digital dømmekraft hos hele elevgruppen.

Kvantitative studier har en fordel i at de har datamateriale som er lettere å organisere og måle (Dalland, 2015, s. 112). Ikke alle typer datamateriale er like lett å måle i for eksempel gjennomsnitt. Denne studiens forskningsområde er et eksempel på et slikt område. Kvalitativ og kvantitativ metode fremstilles ofte som motsetninger, noe Postholm og Jacobsen (2016, s. 41) har kommentert at er kunstig å gjøre. Dette fordi de mener at de metodene bør oppfattes som komplementære og at de belyser ulike sider av en sak og kan føre til mer

refleksjon og diskusjon. Jeg anerkjenner at en kvantitativ tilnærming kunne inkludert åpne svar felt, hvor deltakerne kunne formulert seg selv, og kunne slik gitt en dypere forståelse av tallmaterialet som kunne oppstått. Likevel kunne dette ført til en stor og uoversiktlig empiri, og ikke innfridd ønsket om en dypere forståelse på samme måte som den valgte kvalitative metoden.

3.1.1 Fenomenologisk metodisk design

Kvalitative metoder kan ha ulike forskningsdesign. Eksempelvis grounded theory, etnografisk design, case design eller fenomenologisk design (Johannessen et al., 2016, ss.78-81). For denne studien ble det valgt å gå for fenomenologi som kvalitativ metodisk tilnærming, som videre vil bli redegjort for.

Ordet fenomenologi kommer fra gresk og oversettes til «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2016, s.78). Når fenomenologi brukes som kvalitativ metodisk tilnærming, er ønsket «å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Dette er det jeg ønsket å gjøre i min studie, i form av å utforske og beskrive læreres erfaringer med opplæring av digital dømmekraft, og derfor er det dette forskningsdesignet som ble valgt.

Andre design ble valgt bort av ulike grunner. Eksempelvis grounded theory som er et design som egner seg dersom det ikke eksisterer mye forskning på området fra før (Johannessen et al., 2016, s. 79). Forskeren vil da utvikle nye teorier på bakgrunn av det som kommer frem i prosjektet, uten å støtte seg på teorier som allerede eksisterer. Temaet for «Tilpasset opplæring i digital dømmekraft», er ikke konkret forsket på tidligere, men det er likevel teorier som jeg har valgt å støtte meg på som gjorde grounded theory til et uegnet design.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Etter at overordnet tilnærming for metode og design var valgt, ble neste spørsmål hvilken kvalitativ metode som ville egne seg best. Innenfor fenomenologisk kvalitativ metodisk tilnærming er ønsket å samle data fra personer som har erfaringer med fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 172). Eksempelvis kan dette gjøres gjennom observasjon eller intervju. For denne studien ble observasjon valgt bort på bakgrunn av tidsaspektet, i samspill med at det ville være krevende å finne deltakere som jobbet spesifikt med digital

dømmekraft i tidsrommet tilgjengelig. Derfor valgte jeg å gjennomføre intervju for min studie. Et kvalitativt forskningsintervju tar utgangspunkt i å få beskrivelser av intervjupersonenes livssituasjoner (Dalland, 2015, s. 153).

Det er mange vurderinger som må tas når en har valgt kvalitativt forskningsintervju som metode. Hvilke spørsmål som skal stilles, hvem og hvor mange som egner seg å utføre intervjuene med, og hvordan intervjuene skal struktureres (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 63). Utvelgelse av informanter og gjennomføring av intervju blir redegjort for i de neste underkapitlene. Videre følger her redegjørelsen for de andre nevnte punktene.

Det første jeg måtte avgjøre, var hvor mange som skulle delta i hvert intervju, altså om det skulle være individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer. Begge formene har positive og negative sider ved seg. Gruppeintervjuer gir en mulighet til å få frem mer enn enkeltpersoners isolerte meninger og oppfatninger (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65). En slik prosess kan føre til at ulike oppfatninger diskuteres og utdypes gjennom kommentarer og spørsmål fra andre intervjudeltakere enn intervjueren selv. Samtidig sier Postholm og Jacobsen (2016, s. 66) at det er en fare for at enkeltpersoner dominerer samtalen, for at enkeltindivider ikke tør å uttale seg, eller at uenigheter fører til krangel. Da det var lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft og beskrivelse av egen praksis jeg ønsket å undersøke i denne studien, ble det vurdert som best for å få tilgang til de enkelte intervjupersonenes erfaringer å gjennomføre individuelle intervjuer. En svakhet med denne metoden, er imidlertid at det tar lengre tid å få innhentet empiri fra like mange personer som i et gruppeintervju (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 65).

Kvalitative forskningsintervju kan variere fra lukkede til åpne intervjuer. En kan si at det struktureres på en skala fra sterkt strukturerte til fullstendig ustrukturerte intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 73). I denne studien ble det valgt å gå for en semistrukturert intervjuform, som betyr at det var en overordnet intervjuguide som var utgangspunktet for intervjuet, men at spørsmål, tema og rekkefølge varierte noe (Johannessen et al., 2016, s. 148). Intervjuguider i denne intervjustrukturen er ikke ment som et spørreskjema, men heller en oversikt over tema og generelle spørsmål som det er ønskelig at den som intervjues kommer inn på (Johannessen et al., 2016, s. 149). Som intervjuer var jeg åpen for og forberedt på at andre tema enn de i guiden skulle komme frem i intervjusituasjonen. Dette

gjorde en form for standardisering mulig (Johannessen et al., 2016, s. 149), mens en viss fleksibilitet og egenart ble bevart. Balansen mellom strukturert og ustrukturert intervju ga uventede og levende svar, samtidig som det var lettere å analysere intervjuene i etterkant (Dalland, 2015, s. 167). I den vedlagte intervjuguiden kan en se at det ble valgt å starte med å spørre om lærernes begrepsforståelse, før det gikk over til praksis. Her er det lagt vekt på at spørsmålene skulle gi rom forklaring og utdyping fra intervjupersonene, fremfor spørsmål som indikerer korte eller «rette» svar. Dette er i tråd med det Dalland (2015, s. 167) beskriver at bør være gjeldende for intervju spørsmål.

Objektivitet var også en faktor som spilte inn på valg av intervjuform og utarbeidelse av intervjuguiden. Det kan være vanskelig når en gjennomfører forskningsprosjekter, å bevare den ønskede objektiviteten (Dalland, 2015, s. 119). Dalland skriver at objektivitet i kvalitative studier, er annerledes enn i kvantitative. Det er viktig å være bevisst at mennesker er subjektive og videre være ærlig om hvilken effekt nevnte subjektivitet kan ha (Dalland, 2015, s. 119). Gjennom praksis i forbindelse med lærerstudiet og min vikarjobb som lærer, har jeg selvsagt opparbeidet meg noen formeninger om hva som kan være funnene i forbindelse med tilpasset opplæring av digital dømmekraft. Derfor er en semistrukturert intervjuform, hvor intervjupersonene får prate fritt, med rom for det uventede, en passende form. I tillegg så min veileder over intervjuguiden før intervjuene, slik at unødvendige, vanskelige eller forutinntatte spørsmål ble fjernet.

3.3 Utvelgelse av informanter

Utvelgelse av informanter er et viktig steg i et forskningsprosjekt. For fenomenologisk design må de som velges være personer som har erfaringer med fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2016, s. 172). I denne studien betød det at de måtte ha erfaring med å undervise i norsk på ungdomstrinnet, samt at de var nødt til å ha erfaring med undervisning rundt digital dømmekraft. Da dette omfattes av læreplanen, også i norskfaget, ble søket kun begrenset av at de måtte være norsklærere. For å finne informantene, ble det sendt ut en forespørsel om å bli satt i kontakt med norsklærere, til rektorer ved flere ungdomsskoler. Jeg fikk slik fort kontakt med min første informant. Deretter stagnerte beklageligvis søket, noe som er forståelig i læreres travle hverdag, spesielt i en universitetsby hvor mange studenter søker deltakere til både bachelor- og masteroppgaver. Av den grunn valgte jeg etter hvert å

forhøre meg med kollegaer, samt utvide søkeområdet. Til slutt hadde jeg fire informanter, hvorav to underviser på ungdomstrinnet i dag og to underviser på videregående nivå. De to sistnevnte flyttet nylig fra ungdomstrinnet over til videregående og har begge flere års erfaring med å undervise den valgte aldergruppen. Det er vanskelig å vite på forhånd hvor mange intervjupersoner som egner seg til en studie. Det kvalitative intervjuet ønsker å gå i dybden, og Dalland (2015, s. 165) sier at gode samtaler med få intervjupersoner kan gi et godt grunnlag for en oppgave som dette. Etter at intervjuene var gjennomført, ble det vurdert at de fire jeg hadde rekruttert var tilstrekkelig mengde informanter for dette prosjektet.

3.4 Gjennomføring av intervju

I intervjusituasjonen er det flere elementer som kan ha innvirkning på kvaliteten av informasjonen som innhentes. Blant annet hvor intervjuene gjennomføres. I denne studien ble de gjennomført på informantenes egne arbeidsplasser. Dette gir intervjuer mindre mulighet til påvirkning av hvordan intervjusituasjonen blir (Dalland, 2015, s. 171). Likevel ble viktigheten av at samtalen ikke ble forstyrret, presisert før intervjuet startet. I forkant av intervjuene var det informert om at deltakerne burde regne minst en time for selve gjennomføringen av intervjuet. Dalland (2015, s. 171) sier at det er bedre at en regner for mye tid til intervjusituasjonen, slik at informantene ikke blir sittende å vente på at det skal være over. I retrospekt ser jeg at tre av fire intervjuer varte de tenkte 45 minuttene, mens det siste varte en hel time. Dette betyr at det kunne vært lurt å sette av mer tid, spesielt med tanke på det Dalland skriver om å sette av tid til oppstart og avvikling av intervjusituasjonen (Dalland, 2015, s. 171). Samtidig var det ikke et problem i situasjonen, men det kunne blitt det.

I forkant av intervjuet var informantene tilsendt både informasjonsskriv, en forenklet intervjuguide og en forespørsel om å medbringe en oppgave de hadde jobbet med i undervisningen. Opprinnelig ba jeg om at de skulle ta med tre oppgaver hvor elevene til deltakerne måtte vurdere informasjon digitalt for å fullføre oppgaven. Den første informanten tok med seg kun en oppgave, men uttrykte mulighet for å kunne sende flere i etterkant dersom det var nødvendig. Det ble etter dette vurdert at en oppgave var tilstrekkelig, men de neste informantene kunne gjerne ta med flere dersom ønskelig. Dalland

(2015, s. 168) sier det er normalt at en høster erfaringer fra intervjuene en gjennomfører, og på bakgrunn av dette kan intervjuguiden eller -strukturen revideres. Formålet med oppgaven norsk lærerne skulle ta med seg, var å få noe konkret og praksisnært å snakke ut fra. Det hadde i oppstartsfasen av prosjektet vært vurdert å gjennomføre observasjon, men da tiden ikke strakk til, ble dette vurdert som et godt alternativ. Slik hadde informantene en spesifikk hendelse de kunne snakke ut fra og det var lettere å stille spørsmål om tilpasninger de hadde gjort, samt hvordan de vurderte dette.

Selv om intervjuene var semistrukturerte, var det en overordnet struktur for intervjusituasjonene. Innledningsvis presenterte jeg meg selv og prosjektet mitt, informerte om at det ble gjort opptak, deres mulighet for å trekke seg, og at datamaterialet ville bli anonymisert, i tråd med Johannessen et al. (2016, s. 149) sin beskrivelse av hva forskeren må gjøre i en innledning. Deretter var det spørsmål om begrepsforståelse av de sentrale begrepene i problemstillingen. Dette for å få et innblikk i hvordan de selv fortolker begrepene. Så var neste hovedspørsmål om digital dømmekraft i norsk faget, etterfulgt av hvordan de jobber for å utvikle ferdigheten gjennom ungdomsskolen. Siste hovedtema var oppgaven som var tatt med. Her var det varierende hva de hadde valgt. Dette vil beskrives utfyllende i empirikapitlet. Avslutningsvis ble det stilt spørsmål om det var noe de hadde å tilføye til slutt. I alle intervjuene hadde informantene noe de her ville gjenta for å presisere hva de følte var viktig innenfor temaet. Johannessen et al. (2016, s. 151) påpeker at det er viktig å sette av tid til en avsluttende kommentar.

En viktig del av kvalitative forskningsintervjuer er å ta vare på det som blir sagt, samt passe på at det ikke blir misforståelser (Dalland, 2015, s. 152). For å løse dette ble det valgt å ta opptak av intervjuet. I den forbindelse er det viktig at intervjupersonene er informert om dette på forhånd, som de ble i begynnelsen av intervjuet. Lydfilene ble oppbevart etter Personvernombudet (NSD) sine retningslinjer, på en kryptert minnepenn, og vil bli slettet etter endt prosjekt, 15. mai 2019.

3.5 Transkribering og analyse av empiri

Etter at datamaterialet var innhentet i form av lydopptak, startet prosessen med å bearbeide det. I samarbeid med informanten produserer intervjueren kunnskap (Dalland, 2015, s. 152), som så skal formidles gjennom resultatet av analysen. For fenomenologiske studier er det

meningsinnholdet i empirien man ønsker å analysere (Johannessen et al., 2016, s. 173). Når det er kvantitative data som skal analyseres, er det ikke en betingelse at forskeren selv også analyserer dem. Når det kommer til kvalitative data, som dette, er teorier og min egen forforståelse viktig når det kommer til analyse og tolkning (Johannessen et al., 2016, s. 161). Johannessen et al. (2016, s. 172) sier at fenomenologisk fremgangsmåte for analyse av kvalitativt datamateriale, tar utgangspunkt i at intervjuene transkriberes i sin helhet. Disse transkriberte intervjuene er videre det som danner grunnlaget i den videre analysen. Jeg hørte derfor gjennom intervjuene med en digital mediaplayer som lett ga mulighet til å stoppe og spole tilbake. Mens jeg lyttet ble samtalen skrevet ned i et Word-dokument i sin helhet, altså ble ingen uttalelser utelatt og lengre nølelyder som «uum» ble også inkludert. Dette ga mulighet til lett å redigere, dersom feil ble oppdaget.

For selve analysen, ble Kirsti Malterud (2011) sine hovedfaser for analyse fulgt. Disse fire fasene er:

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

I fase 1 ble hele datamaterialet lest og interessante og sentrale temaer ble identifisert. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 173) er det dette som danner helhetsinntrykket for det innsamlede datamaterialet. Deretter ble irrelevante utsagn fjernet og uttalelser forkortet for å oppnå en meningsfortetning av sentrale data. Etter Dallands (2015, s. 178) oppfordring, passet jeg på at informasjonen ble fremstilt på en best mulig og saklig måte.

Fase 2, *Koder, kategorier og begreper*, er hvor forskeren identifiserer meningsbærende elementer i datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 173). Dette er også kjent som kodingen av intervjuet. I denne fasen markerte jeg de sentrale hovedtemaene i tekstmaterialet. En skiller mellom induktive og deduktive koder, hvorav førstnevnte får oppstå av datamaterialet, mens sistnevnte kommer fra problemstilling, forskningsspørsmål og hypoteser (Johannessen et al., 2016, s. 174). Her gjorde jeg bruk av en kombinasjon av induktive og deduktive koder, hvor jeg først gikk over materialet med koder som hadde

utgangspunkt intervjuguiden. Deretter var det koder som oppsto av informantenes uttalelser. Disse kodene ble videre strukturert i en tabell som presenteres nedenfor.

Under den tredje fasen, ble meningsinnholdet i kodene dratt ut av materialet og satt i en mer oversiktlig tabell. Den tredje fasen gir grunnlag for å skrive en mer fortettet tekst (Johannessen et al., 2016, s. 176). Nå var det mulig på en bedre måte å se sammenhenger i det som kom frem gjennom intervjuene.

For den siste fasen ble materialet sammenfattet. Det som kom frem her, er det som blir presentert i neste kapittel. Her er det viktig at man som forsker sjekker at det som blir sammenfattet samsvarer med det inntrykket det originale materialet hadde (Johannessen et al., 2016, s. 176). Dersom det ikke hadde vært tilfellet, måtte jeg ha gått tilbake for å identifisere hvor feilen i analyseprosessen oppsto.

Analysen av datamaterialet var en lang fortolkningsprosess, men var viktig for å få frem meningsinnholdet i de forskjellige uttalelsene til mine informanter. Etter fenomenologisk design er det intervjupersonenes erfaringer på området som er det man skal få frem, og gjennom en godt utført analyseprosess er ønsket å oppnå en god fremstilling av dette, noe

Koding
Forståelse
- Digital dømmekraft
- Tilpasset opplæring
- Digital dømmekraft i norskfaget
o God digital dømmekraft
o Forskjell fra andre fag
Utfordringer/Muligheter
- Utfordringer
o Utfordringer for elever
- Muligheter
- Behov for utvikling
Praksis
- Tilpasset opplæring
- Faglig svake elever
- Faglig sterke elever
- Progresjon på ungdomsskolen
- Beskrivelse oppgave
o Vurdering
o Veiledning
o Fokus digital dømmekraft

jeg håper å ha oppnådd. For å gjøre denne prosessen tydeligere, vil jeg nedenfor presentere de forskjellige kodene som oppsto, med tilhørende underkoder. Dette vil også gjøre det enklere å forstå underkapitlene i neste kapittel, empiripresentasjonen.

Som det kan sees av tabell 1, er der tre hovedkategorier i kodesystemet. Hver hovedkategori har flere underkoder som passer inn under hovedkoden, hvorav noen har flere underkoder igjen. Det er gjort på denne måten da det oppsto flere koder av empirien. Å ha denne oversikten

Tabell 1 Koding

vil gjøre det lettere å se strukturen i empiripresentasjonen i kapittel 4, da dette danner grunnlaget for den.

3.6 Reliabilitet og validitet

For all forskning, må en vurdere pålitelighet og relevans i datamaterialet som er samlet inn. Pålitelighet er vanlig å omtale som reliabiliteten til en studies data. «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten det samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2016, s. 36). Når en har benyttet intervju som metode, er det flere feil som kan oppstå og slik svekke påliteligheten. Eksempelvis spørsmål som er oppfattet feil, eller om meningsinnhold er forsvunnet i transkriberingen eller tolkningen av intervjuene. Dalland (2015, s. 121) sier at det kan være demotiverende at så mange feil kan oppstå, men med godt forarbeid og oppmerksomhet i situasjonen kan flere vanlige feil unngås. Postholm og Jacobsen (2016, s. 130) trekker frem flere punkter som kan være med på å sikre påliteligheten til et forskningsprosjekt, blant annet at utvalg av informanter og innhenting, bearbeiding og analysering av data beskrives nøye, slik det er gjort tidligere i dette kapitlet.

Datamaterialets relevans, omtales ofte som validiteten til innsamlet data (Johannessen et al., 2016, s. 66). Johannessen et al. (2016, s. 232) sier at «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». For å sikre validitet for min studie er det blant annet brukt tilgjengelig tid med veileder for å sjekke at det som skrives og tolkes faktisk har grunnlag i datamaterialet og teori. Det er et kjent at en kan se seg blind på eget arbeid, og da er veileders objektive og kritiske syn til god hjelp (Dalland, 2015, s. 42). Andre måter å sikre validitet i kvalitative studier på, er begrepsvaliditet og overførbarhet. Det førstnevnte benyttes som et målingsfenomen for å se på hvorvidt det er samsvar mellom fenomenet som undersøkes og målingen (Johannessen et al., 2016, s. 67). For dette prosjektet betyr dette å se på spørsmålene som ble stilt i intervjuene og hvorvidt de faktisk gir svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Dette vil drøftingskapitlet ta for seg. Overførbarhet er det man i kvantitative studier kaller generalisering (Johannessen et al., 2016, s. 233). All forskning ønsker å trekke slutninger som sier noe mer enn kun de umiddelbare opplysningene som er samlet inn. For denne studien vil det tenkelig ikke være

en bred og variert overførbarhet til mange andre felt, men innenfor skolevesenet vil det kunne ha det. Opplæring i digital dømmekraft skal være tilstede i alle fag. Beskrivelsene som mine informanter har kommet med vil tenkelig være lik andre læreres erfaringer. Likevel vil jeg understreke at det ikke er et ønske med kvalitative studier å vise til omfang av og utbredelse av de fenomenene som er studert, men heller få en dypere innsikt i dem.

3.7 Etske overveielser

Forskningsprosjekter er avhengig av at forskeren underordner seg etiske prinsipper, samt juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2016, s. 83). For dette prosjektet er det gjort flere slike etiske overveielser, eksempelvis i forhold til søknaden til NSD og informert og frivillig samtykke fra informantene. *Personvernombudet for forskning* ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), vurderer om forskningsprosjekter ivaretar personvernet til menneskene som velger å delta i ulike undersøkelser (Dalland, 2015, s. 101). I mitt prosjekt skulle intervjuene gjøres opptak av for enklere å ta vare på informasjonen som kom frem. Av den grunn ble det sendt søknad til NSD for å få vurdert om prosjektet fulgte retningslinjene for forskningsprosjekter. Søknaden ble godkjent i januar 2019, og svaret ligger vedlagt (Vedlegg 1). Opptakene ble gjennomført på mobiltelefon i flymodus og lagt over på en kryptert minnepenn etter endt intervju.

Informert og frivillig samtykke er et krav i undersøkelser hvor det er opplagt hvilke personer som skal delta (Johannessen et al., 2016, s. 86). De involverte må da få all informasjon som er nødvendig for å kunne avgjøre om de ønsker å delta (Dalland, 2015, s. 105). Dette ble i denne studien gjort gjennom å sende informasjonsskriv utformet etter malen som er tilgjengelig på NSD sine hjemmesider. Det kom her også tydelig frem at de kunne trekke seg når som helst i prosessen, uten ubehag eller negative konsekvenser, noe som Johannessen et al. (2016, s. 86) omtaler som viktig. Når deltakerne hadde meldt sin interesse, fikk de tilsendt en forenklet intervjuguide. En negativ side ved denne tilnærmingen, er at deltakerne hadde mulighet til å forberede svar de selv følte at hørtes «riktig» ut. Likevel var det vurdert at dette gikk under informasjon som var nødvendig for at de kunne gjøre en helhetlig vurdering. To av deltakerne uttrykte også at dette hadde hjulpet dem i den mentale forberedelsen før intervjuet.

Anonymitet er et annet område en må gjøre etiske overveielser av. For mange er anonymitet viktig når de skal vurdere om de vil delta i et forskningsprosjekt (Dalland, 2015, s. 102). I dette prosjektet er deltakerne gitt fiktive navn når vi senere kommer til presentasjonen av empirien. Andre personidentifiserbare opplysninger er utelatt, som arbeidssted og antall år de har undervist. Dette er ikke opplysninger som er relevant for datamaterialet.

Til slutt var ett av områdene hvor det ble gjort en etisk vurdering, i begynnelsen når intervjupersonene skulle lokaliseres. Selv om ingen av temaene for intervjuet var direkte om skolens virksomhet, men den enkelte lærers praksis, ble kontakt etablert gjennom rektor. Dette fordi intervjupersonene er lærere som omtaler egen praksis, og dermed kunne det komme frem informasjon om arbeidstedet (Dalland, 2015, s. 165). Av denne grunn ble det vurdert at det etiske riktige var å ha forhørt seg med rektor først.

4. Presentasjon av empiri

De tidligere kapitlene har redegjort for studiens relevans og hvordan ny informasjon for å belyse problemstillingen om tilpasset opplæring av digital dømmekraft, ble innhentet. I dette kapitlet vil det som kom frem gjennom analysen av innsamlet empiri presenteres. Gjennom kodingen av de kvalitative intervjuene ble det, som tidligere beskrevet, identifisert tre hovedkategorier som nå vil danne grunnlag for presentasjon av empirien. Disse tre kategoriene er *Forståelse*, *Utfordringer og muligheter*, og *Praksis*. Under hver hovedkategori vil det også beskrives flere underkategorier. Fremgangsmåten for analysen ble det redegjort for i kapittel 3.5 ovenfor.

I tråd med det forskningsetiske prinsippet om anonymisering, er intervjupersonene gitt fiktive navn. Bruk av navn i stedet for termer som Lærer 1, gjør materialet mer personlig og nært og gjør det også lettere å skille mellom utsagnene fra de enkelte lærerne. Navnene som er benyttet er hentet fra lærere i litteraturen, da det følte naturlig når alle deltakerne er norsklærere. Minerva og Johannes underviser i dag på to ulike ungdomsskoler, mens Rakel og Elias underviste ved en ungdomsskole for to år siden eller mindre. I tillegg til de fiktive navnene, vil de også bli omtalt som deltakere eller lærere. Det vil altså bety at dersom ikke annet er spesifisert, er det Minerva, Johannes, Rakel og Elias som omtales når disse benevnelsene brukes. Det vil brukes sitater fra lærernes utsagn for å vise at funnene er basert i empiri. Sitatene vil gjengis i bokmålsform, dette også for å opprettholde anonymitet da det tenkelig kunne vært mulig å identifisere lærerne på bakgrunn av dialekt. I gjengitte sitat vil lydhermende nedtegnelser og unødvendige fyllord være fjernet slik at det meningsbærende kommer best mulig frem.

4.1 Forståelse

Den første hovedkategorien, forståelse, inkluderer *begrepsforståelse av digital dømmekraft* og *begrepsforståelse av tilpasset opplæring*, som vist i tabell 1. I tillegg er det her valgt å inkludere forståelse av *digital dømmekraft i norskfaget, forskjell fra andre fag* og hva lærerne forstår som *god digital dømmekraft*. Kun digital dømmekraft i norskfaget har fått eget underkapittel, dette fordi det ikke var naturlig å skille ut de andre på samme måte. Som vist i tabell 1, er *forskjell fra andre fag* og *god digital dømmekraft* lagt under koden digital dømmekraft i norskfaget.

Begrepsforståelsen rundt digital dømmekraft er noe varierende hos de fire lærerne. De er alle enige i at dette er et stort og omfattende begrep. Tre av fire nevner spesifikt vurdering av og hvordan man omgås kilder som en sentral del av begrepet. Johannes beskriver det på denne måten:

«Jeg forstår det dit hen at det er viktig å evne å være kritisk til kilder på nett. Med det så tenker jeg at man skal vite at nettet er veldig stort og det er veldig mye informasjon der og hvem som helst kan legge ut informasjon der, det er nokså anarkistisk hele nettet, for å si det sånn».

Minerva på den andre siden uttaler at «Sånn som vi jobber i skolen når vi jobber med digital dømmekraft, så pleier vi ofte å dele det i tre. Det handler om personvern, nettvett og opphavsrett». Elias trekker også frem disse punktene og uttaler samtidig at begrepet var større enn han hadde trodd på forhånd. Det at digital dømmekraft er et begrep som inkluderer flere forskjellige elementer, kan være grunnlag for at det her spriker litt i beskrivelsene.

Når det videre kom til tilpasset opplæring er deltakerne mer unisone. Alle fire uttrykker at dette gjelder å tilpasse undervisning og oppgaver slik at hver enkelt elev får best mulig utbytte. Dette er en forståelse som er nær en smal forståelse av tilpasset opplæring. Rakel trekker frem dybdeforståelse hos den enkelte elev, mens Minerva legger vekt på relasjoner som grunnleggende for å få dette til. Både Johannes og Minerva uttrykker at dette prinsippet kan være krevende i en lærerhverdag, spesielt dersom en er alene som lærer i klasserommet. Samtidig sier Minerva at «det som er så herlig med tilpasset opplæring, er at i sin enkelthet er det så genialt» og kaller det videre en genial utopi. Johannes formulerer at da det er vanskelig «må man jo prøve å hele tiden få den der balansegangen mellom hvor mye kan jeg klare å tilpasse og hvor mye må man kjøre felles». Hvordan tilpasset opplæring av digital dømmekraft kommer til uttrykk hos informantene presenteres under kapittel 4.3.

4.1.1 Digital dømmekraft i norskfaget

Lærerne i studien uttrykte at det ikke er en vesentlig forskjell på digital dømmekraft i skolens andre fag sammenlignet med norskfaget. Elias rapporterer at «Ofte går jo det her på kryss og tvers, om det er samfunnsfag eller engelsk eller naturfag, ikke sant, det her med opphav, det her med kilder». Rakel uttrykker at tekstbruken i norskfaget er annerledes enn i andre fag. Videre sier hun at «I andre fag kan det vel dreie seg mer om å hente ut informasjon for å få

svar på et konkret spørsmål, mens i norskfaget handler det om å hente ut mange forskjellige ting for å skaffe seg sin egen mening om noe». Når de beskriver digital dømmekraft i norskfaget, trekkes flere punkter frem, blant annet kildebruk i tekster og muntlige presentasjoner. I norskfaget er det nødvendig å «[...] vite hva slags informasjon du har som er riktig og viktig å bruke til forskjellige typer tekster» (Rakel). Digital dømmekraft vurderes som en viktig del av sjangeropplæringen i norskfaget. Det trekkes også frem at det må brukes hele tiden i norskfaget.

Under spørsmålet om hva som er god digital dømmekraft i lærernes øyne, var det mange punkter som kom frem. Minerva trekker frem at en må være kritisk til kilder og bevisst vurdere og reflektere rundt dem, at en vet å ikke sende eksempelvis nakenbilder, samt at en må respektere personvernet. Hun mener også at det er viktig å vite hvordan en kommuniserer med og om andre i sosiale medier. Rakel har også det å vurdere kilder som en sentral del, i tillegg til å kunne bruke nevnte kilder og det å kunne søke etter informasjon hensiktsmessig. Videre trekker Elias frem nettvett i forbindelse med bruk av sosiale medier, altså hvilken informasjon det er greit å gi ut om seg selv og andre. Johannes mener at god digital dømmekraft gjenspeiles i at en er bevisst å sjekke informasjon i flere kilder, samt vurdere hvilke typer av nettsider som egner seg for å finne ulike typer av informasjon. Både Johannes og Elias ser på vurdering av avsender som en sentral del av det å være kritisk til kilder.

4.2 Utfordringer og muligheter

Den neste hovedkategorien er *utfordringer og muligheter*. Lærerne ble bedt om å beskrive både utfordringer og muligheter med opplæring av digital dømmekraft i norskfaget. Først presenteres *utfordringer*, etterfulgt av *utfordringer for elevene*. Deretter presenteres *muligheter*. Til slutt vil jeg også trekke frem uttalelser som knyttes til *behov for utvikling*.

4.2.1 Utfordringer

For to av deltakerne er tid en av de største utfordringene i norskfaget når det kommer til opplæring av digital dømmekraft.

«For det er liksom tid til at du skal kjøre rene nettvett- eller digital dømmekraft-timer, eller skal du arbeide med det som en integrert del av et opplegg. Og det blir jo veldig ofte en del av helheten

fremfor separate timer. Så når du skriver en tekst så er det på en måte helheten, fra tekstopbygging til setningsoppbygging til rettskriving, og så er på en måte kilder en naturlig del av det»

Minervas uttalelse her viser til hvordan de forskjellige delene av digital dømmekraft gjerne er en del av større tema, og konkretiserer det gjennom å beskrive hvordan det er en del av en tekst. Elias nevner også at kildebruk er en del av det vide norskfaget og at det gjerne vies fokus når det skal skrives eksempelvis fagtekster. Videre poengterer han at det kan være et problem at det deretter tar lang tid, gjerne et halvt år, før man jobber med det igjen. Tid til å faktisk sjekke om elevene har brukt kildene, vurderes også som en utfordring av Elias.

På den andre siden er det utfordringer for elevene. Innenfor utfordringer med tid, uttaler lærerne at det er krevende å få elevene til å bruke tiden de har tilgjengelig. Rakel og Elias uttaler at elevene kan være dårlige på å jobbe med tekstene de skriver. Slikt hastverksarbeid kan føre til kopiering, plagiering, eller at elevene rett og slett ikke har svart på oppgaven, kommenterer Rakel. Minerva nevner ikke plagiering eksplisitt som en utfordring, men trekker frem at elevene lett distraheres av andre ting enn det de skal gjøre. Internett gir mulighet til at elevene søker på alt annet enn det de skal, så fort læreren ikke følger med. Videre trekker Minerva frem i forbindelse med denne utfordringen, at hun bruker Onenote veldig mye. «Da har du som lærer nesten livefeed på hva de gjør. Så når de skriver kommer det oppdatering på min, så kan jeg følge med». Hun mener det er viktig å overvåke elevene hele tiden når de jobber digitalt. Her vil jeg også trekke frem at Johannes omtaler dagens elevgruppe i skolen som Google-generasjonen, og at dette kan være en utfordring. Han opplever at det kan være en manglende vilje til å lære, for de kan jo bare søke det opp på Google og kopiere når de trenger det, så hvorfor skal de da lære det som står der nå?

En annen utfordring er elevenes forhold til Wikipedia. Dette nettstedet er noe som deltakerne mine er skeptisk til og helst vil at elevene skal styre unna, eller i det minste sjekke med flere kilder før de benytter seg av informasjonen som er der. «De er veldig på Wikipedia, daglig. Det er det første de klikker inn på, uansett hva man slenger etter dem i samfunnsfag eller norsk, da er de på Wikipedia først. Så det er det å få dem til å se litt utenfor det» sier Minerva. Johannes uttaler at han merker at elevene ukritisk stoler på og benytter seg av den informasjonen som ligger på Wikipedia. «[...] det er litt tungt å få dem til å fatte og begripe at det finnes mennesker der ute som ønsker å spre feil informasjon»

(Johannes). Det jeg oppfatter som felles for lærerne i studien når det kommer til Wikipedia-skepsis, er at det er lett å forandre informasjonen som ligger der. Minerva trekker også frem tidspunkt for publisering som noe elevene ikke er kritiske til.

Et siste punkt under utfordringer som jeg velger å trekke frem her, er spredning av informasjon. Nettvett i forhold til sosiale medier, er noe som er relevant i dag. Rakel kommenterer at det er nødvendig å snakke om det å handle i affekt. Når er det greit å skrive på diverse sosiale medier? Elias er inne på at sosiale medier stadig får en større plass i skolen, selv om det er å oppfatte som et fritidsfenomen. Videre trekker Johannes frem at falsk informasjon som spres fort kan plukkes opp og i verste tilfelle bli oppfattet som en sannhet. «[...] allerede i annen verdenskrig snakket jo Goebbels om at sier du noe usant tilstrekkelig mange ganger, så blir det en sannhet, og det er jo blitt enda mer sånn i dag tenker jeg». Jeg velger her å sette disse to uttalelsene i sammenheng da de omhandler forskjellige sider av samme sak.

4.2.2 Muligheter

Med tanke på mulighetene som ligger i norskfaget, trekker informantene frem forskjellige sider, men langt færre enn under spørsmålet om utfordringer. For det første kommenterer Rakel at hun opplever at elever med god digital dømmekraft har en fordel når det kommer til tekstbygging. Det å produsere tekst er en sentral del av norskfaget, og hun ser en positiv sammenheng mellom kompetanser innenfor det digitale og kompetanser innenfor skriving. Også Elias kommenterer på dette ved å si «[...] det er jo mye enklere og raskere å skrive på datamaskinen», noe som gir tid til annet fokus i elevenes skriveprosesser.

For det andre er tverrfaglighet en annen mulighet lærerne ser. Det at digital dømmekraft ligger under digitale ferdigheter, som er en grunnleggende ferdighet og skal være tilstede i alle fag, gir større mulighet til å jobbe på tvers av fag. Dette er noe Elias uttrykker å ha gjort en del, og han ser det både som fordel for lærerne og elevene. For norskfaget er det viktig å se tekst i kontekst, noe som er lett å knytte mot samfunnsfag. I forbindelse med naturfag, trekker Elias frem at det å skrive drøftende saktekster om eksempelvis etiske dilemmaer rundt genmodifisering, er et godt utgangspunkt for tverrfaglig samarbeid. Da vil det være nødvendig å kunne vurdere informasjon og bruke den aktivt i sin argumentasjon.

4.2.3 Behov for utvikling

Når det kommer til behovet for å utvikle digital dømmekraft er det også flere elementer som trekkes inn av deltakerne. Minerva uttaler at det digitale er kommet for å bli, og det kreves derfor at både lærere blir bedre, samt at elevene får bedre opplæring. I tillegg sier hun at:

«Det er en del av det å være et dannet menneske, å kunne orientere seg i de kildene man har tilgjengelig. Og i det informasjonssamfunnet vi lever i, er det essensielt, det er livsviktig for at de skal bli gode borgere at de klarer å skille kildene om hva som er troverdig og hva som ikke er det»

Andre stikkord i forbindelse med behovet for utvikling er Fake news, kommunikasjon med andre, apper hvor du kan skrive anonymt, netttroll, kommentarfelt, spredning av usannheter og propaganda. Johannes trekker frem hvordan trollfabrikker påvirket valget i USA i 2016, og at det tenkelig var noe lignende som skjedde i Storbritannia forut for Brexit. Elias nevner at i forbindelse med lovverk-delen av digital dømmekraft, kan det være greit å benytte seg av eksempelvis politiet som foredragsholdere. Han mener det kan være fint for elevene å få høre om gjeldende lovverk på personvern og lignende fra noen andre enn lærerne de ser hver dag. Også Johannes og Rakel nevner kurs på ulike sider av digital dømmekraft laget av andre organisasjoner enn skolen.

Rakel trekker frem at i tillegg til oppøving av digital dømmekraft, er det et behov for at elevene blir opplært i selvstendig tenkning. Hun rapporterer i forbindelse med opplæring av digital dømmekraft om hvordan hun opplever at plikttoppfyllende elever gjerne sliter når de må begynne å lete selv. De ønsker gjerne en mal og en punktliste som forteller dem nøyaktig hva de skal gjøre og hvordan det skal gjøres. Ifølge Rakel kan noen elever finne det skummelt å finne frem til og reflektere rundt kilder selv, da de er redd for at det kan være feil. Selvstendighet fører til refleksjon og er en viktig del av digital dømmekraft, uttrykker hun.

4.3 Praksis

Den siste kategorien er praksis, og informasjonen som kommer frem her er knyttet opp mot forskningsspørsmål to og tre. Her vil jeg presentere lærernes beskrivelse av tilpasninger som de gjør og hvordan de jobber for å utvikle elevenes digitale dømmekraft i løpet av ungdomsskolen. I forkant av intervjuene ble deltakerne spurt om å sende «oppgaveformuleringer du har gitt til dine elever hvor de måtte vurdere digital informasjon for å fullføre oppgaven. Det kan ha vært både muntlige og skriftlige oppgaver» (Vedlegg 2).

Beskrivelse av disse oppleggene, hvordan de ble vurdert og hvordan lærerne veiledet elevene sine kommer som siste del av dette underkapitlet.

Med unntak av Johannes, legger alle informantene vekt på at de tilpasser opplæring av digital dømmekraft. Det Johannes uttrykker når spurt om dette, er «[...] akkurat det med å være kritisk det tenker jeg at er så viktig at det må alle lære, og det er litt vanskelig å tilpasse det der». Videre kommer det likevel frem at det gjøres tilpassinger i undervisningen hans eksempelvis gjennom å ta ut ulike elevgrupper. Han kommenterer at det er forskjellige grupper som tas ut etter behov, både faglig svake og faglig sterke elever.

Da det i forbindelse med tilpasset opplæring er et fokusområde at alle, både sterke og svake elever, skal få best mulig utbytte av undervisningen, ble informantene bedt om å beskrive hvilke tilpasninger de gjør etter ferdighetsnivå. Ut fra de fire lærernes beskrivelser, kan de ulike tilpasningene oppsummeres med at det differensieres i undervisningssituasjonen og i krav som stilles den enkelte elev. Dette gjøres eksempelvis gjennom å finne frem kilder på forhånd, noe Elias og Minerva beskriver at de gjør. Rakel trekker frem i forbindelse med oppgaven hun hadde tatt med, at hun brukte tid i mindre grupper på å passe på at alle hadde forstått hvert trinn, før hun gikk videre i undervisningen. Ovenfor faglig sterke elever velger hun å gi dem oppskriften på å føre kildeliste tidligere, samt at hun legger vekt på at sterke elever bør kunne finne frem til førstehåndskilden. Elias uttrykker at han gjerne skulle vært flinkere til å tilpasse for de sterkere elevene, men som Minerva og Johannes sier, er det ofte slik at de som er faglig sterke plukker raskere opp hva det er som skal gjøres.

Når vi snakket om progresjonen gjennom ungdomstrinnet, var det for det meste fokus på hvor de startet på 8. trinn og hva elevene burde kunne på 10. trinn.

«Det er jo veldig mye sånn at det de lærer først er jo egentlig å parafrasere fra noe, skrive om. Også jobber man videre opp gjennom 9. og 10. med at man kan lage ei kildeliste og man skal prøve å referere litt kilder underveis i tekstene sine, sånn skriftlig» (Elias).

På 8. trinn startes det med det grunnleggende. Rakel mener at det her er viktig å bruke tid på hva er en kilde og hva det er å referere, samt se på forskjellene mellom Wikipedia og Store Norske Leksikon (SNL). Også Johannes mener det er gunstig å starte med å være kritisk til Wikipedia allerede på 8. trinn, og trekker samtidig inn at Google Translate ikke kan brukes

ukritisk. Derfra beskriver han at kunnskap om å være kritisk til kilder bygges sten for sten. Minerva ser at elevene ikke har mye kunnskap om tema innenfor digital dømmekraft når de starter på 8.trinn, men samtidig mener hun elevene glemmer fort, og at det derfor må repeteres gjentatte ganger, uansett.

På 10. trinn er fokuset mer rettet mot å forberede elevene mot eksamen og videregående. Mens Minerva uttaler at det kan være en brå overgang for elevene når de kommer fra barneskolen, både med karakterer og krav til kilder, beskriver hun 10. klassingene som «[...] de er mer klar for det som skal komme, de er mer moden, mer utviklet og har en del erfaring». Rakel trekker frem at for 10. klassinger er det et krav for henne at de kan sette opp kilder i Word. Dette mener hun er en viktig del av opplæring i det å bedømme kilder, da man må finne ut hvem som har skrevet en digital tekst, når den var skrevet og hvilken type tekst det er, for å kunne føre den korrekt inn i referansesystemet. Rakel omtaler også at den formelle vurderingen av elevenes bruk av kilder forandrer seg fra «Har de med kilder? Ja eller nei» til en vurdering av hensiktsmessig bruk av kilder både i tekst og kildeliste på lavt, middels og høyt nivå.

4.3.1 Oppgave med fokus på digital dømmekraft

Tre av fire lærere hadde med seg utvalgte oppgaver til intervjuene, som forespurt. Elias hadde ikke klart å finne frem til noen, da det er en stund siden han jobbet på ungdomstrinnet. Vi hadde avtalt på forhånd at han kunne beskrive en oppgave ut fra hukommelsen. Videre følger de forskjellige lærernes *beskrivelser av oppgavene*, samt beskrivelser av *vurdering* av oppgavene og hvordan *veiledning* ble gitt til elevene. Under de to siste punktene var det i hovedsak det digitale aspektet med vurdering og veiledning som fikk mest fokus, noe som var naturlig på bakgrunn av prosjektets tema. I denne delen er lærernes uttalelser ordnet hver for seg og ikke samlet som over. Dette fordi de medbrakte oppgavene var særegne for læreren som tok dem med seg.

Minerva beskriver oppgaven hun hadde med på dette viset «Her skulle de skrive en drøftende tekst der de skal velge en problemstilling, og så skal de drøfte den, og så finne argumenter for og imot en sak». I oppgaven var det gitt forslag til problemstillinger elevene kunne bruke, eksempelvis «Elever bør kunne bruke mobilen slik de selv vil i skoletiden». Ett av kravene til oppgaven var at elevene måtte bygge under sine egne argumenter med andres

meninger eller andre kilder. Fokuset på digital dømmekraft lå på hvorvidt elevene klarte å integrere andres meninger i sine egne tekster, uten at det ble plagiat. Ifølge Minerva var digital dømmekraft kun en del av helheten i oppgaven, men en viktig del.

Elevene til Minerva, fikk i arbeidet med denne oppgaven flere former for vurdering og veiledning. Sammen med oppgaveteksten, fikk elevene utdelt en liste med vurderingskriterier. Etter at de var ferdig med å skrive den drøftende teksten, skulle de bruke denne listen til egenvurdering av hvert punkt til lav, middels eller høy måloppnåelse. I tillegg til dette var det gjort en underveisvurdering i løpet av skriveprosessen, hvor elevene selv kunne velge om de ville at Minerva skulle gjøre dette skriftlig eller muntlig. «Med en god underveisvurdering sparer du deg mye arbeid for når du gjør den siste vurderingen på teksten» (Minerva). Ifølge henne selv var det i denne underveisvurderingen et viktig punkt at hun sjekket kvaliteten på elevenes kilder. Hun opplevde at flere elever brukte eksempelvis diskusjonsforum for å bygge opp under egne argumenter. Dette fikk de tilbakemelding på at ikke var tilstrekkelig, og de måtte lete videre etter mer troverdige kilder. Minerva kommenterer at elevene er avhengig av veiledning og underveisvurdering for å få knagger som kan hjelpe dem videre med utvikling av ferdighetene.

Rakel hadde med seg to oppgaver. Den ene var et innføringskurs i kilder og kildelister og den andre en mindre aktivitet som kunne brukes på ulike emner for å kontinuerlig jobbe med kildekritikk. Innføringskurset er satt sammen ved hjelp av et kurs tilgjengelig i norskboken *Nye Kontekst og Explore more* i engelskboken *Stages*. Rakel tar da elevene gradvis gjennom forskjellige sider ved kildeføring med oppgaver for hvert trinn. Hun har pleid å kjøre kurset i halve klasser om gangen, på enten 9. eller 10. trinn. Elevene må praktisk gjennomføre oppgaver for å forstå hva det som blir fortalt i foredraget betyr. Den andre oppgaven Rakel hadde med seg ble forklart slik

«[...] de jobber i par også får de den samme teksten eller et avsnitt. Og så får den ene i paret beskjed om å bruke ordbok og oversette til enten nynorsk eller engelsk, avhengig av hva slags språk det er de skal ha. Den andre bruker PC, og får lov til å bruke hva som helst, gjerne Google Translate. Og så skal de se hvordan den teksten kommer ut i den andre enden»

Fordelen med dette opplegget, mente Rakel var at det kan gjøres innad i en time og en kan oppmuntre til refleksjon rundt hvorfor det ble likt eller ulikt.

Oppleggene Rakel hadde med seg, var ikke av den sorten man naturlig gjør formell vurdering av. Det hun la vekt på, var veiledning og det å passe på at alle forsto de forskjellige delene av kilder og kildelister før hun gikk videre fra en oppgave.

«Så har jeg kunnet tatt halvparten av klassen og gjort det her, for da har vi så god tid til å gå igjennom oppgavene. Også kan man si at når de da ikke er ferdig med oppgavene, så blir vi stående der til vi har hjulpet hverandre til det, diskutert og drøftet og vurdert, tatt opp andre eksempler og har litt bedre tid».

Selv om Rakel ikke legger opp til vurdering av disse oppgavene, kommenterer hun at det vil bli vurdert strengere på kildeføring og referansehåndtering i etterkant av innføringskurset. Til tider kan hun også gi korte oppgaver i løpet av undervisningsøkter, hvor de skal parafrasere med kildeføring. Slik opprettholder de kunnskapen som ble lært i kurset, og hun får sjekket at de faktisk fikk det med seg og fremdeles husker hvordan de henter tidligere innlagte kilder.

Elias hadde som nevnt ikke med en spesifikk oppgaveformulering, men valgte i stedet å beskrive arbeid med en fordypningsoppgave som gjennomføres på 10.trinn. I tillegg valgte han å beskrive tverrfaglig samarbeid mellom norsk og samfunnsfag, hvor de ser på og sammenligner nyhetssaker fra ulike aviser. Fordypningsoppgaver har vært en del av norskfaget i lang tid. Det som har kommet i forbindelse med Internettets frammarsj, er at det i dag eksisterer ferdigskrevne fordypningsoppgaver på nett. Dette melder Elias at endret fordypningsoppgaven på skolen som han jobbet på. Tradisjonelt var fordypningsoppgaven et skriftlig arbeid, men nå har den blitt til en muntlig oppgave. Han kommenterer at dette er positivt da elevene, uavhengig av hva de finner på nett, må lære seg stoffet når de skal presentere det. Elevene får selv velge tema, men typisk velger de å gjøre en analyse av roman og forfatterskap.

Videre, når Elias beskriver veiledning og vurdering av fordypningsoppgavene, forteller han, i likhet med Minerva, at det er viktig å følge med på hvilke kilder som elevene velger å bruke. Elias melder at flere ganger bruker elevene nettsteder som *Daria* og *Skoleforum* hvor det ligger ferdige elevoppgaver. Han poengterer at han da jobber for å bevisstgjøre elevene om hvem det er som har skrevet kildene de refererer til, og hva er det som gir dem grunnlag til å uttale seg om emnet. I forbindelse med det å sammenligne nyhetssaker, uttaler han at «Så

vil man jo ofte kanskje se at de vinkler det på forskjellige måter, det må ikke være sannheten det som media fremstiller, den hele sånn fullstendige sannheten». Denne oppgaven mener han er viktig å gjøre for å bevisstgjøre elevene på at også journalister må gjøre research når de skal skrive artikler, samt at de kan være farget av ulike politiske retninger. Begge oppleggene mener han er viktig for å lære seg hvordan kilder kan nyttiggjøres på en fornuftig måte.

Til sist er det oppgavene til Johannes. Han hadde valgt ut en oppgave som var et bokprosjekt, likt fordypningsoppgaven Elias fortalte om, og en oppgave hvor elevene skulle lage en reklame til et fiktivt produkt. Den første oppgaven var firedelt. Elevene skulle lese en bok, skrive en bokanmeldelse, lage en presentasjon om forfatteren, og skrive logg i løpet av prosessen. Johannes trekker frem at det som her gikk mest på det å være kritisk til kilder, var i forbindelse med forfatterpresentasjonen.

«Det går på forfatterskapet som sådan. Hva har forfatteren skrevet, type bøker, er det filmatisert, er det dramatisert, hva slags sjanger skriver forfatteren i, har han eller hun mottatt priser, hvor mange, er forfatteren kjent eller ikke kjent, har den blitt oversatt til andre språk, hva betyr det for norsk kultur og så videre»

Den andre oppgaven kunne knyttes mer opp mot opphavsrett. Her var et av kravene rundt oppgaven at elevene var nødt til å sjekke om produktet allerede eksisterte. Elevene kunne selv velge om de lagde reklamen digitalt eller for hånd. Så for noen elever ble det da mer inne på digital dømmekraft enn for andre.

Veiledning i prosessen har, i likhet med det de andre informantene beskrev, vært viktig. Han forteller om å ha gått rundt og veiledet elevene i hvilke kilder som kan være nyttig å bruke og hvilken informasjon som har vært grei å trekke ut.

«Jeg har jo vært rundt og veiledet dem og snakket med dem. Enkelte har vært tatt ut på grupperom med støttelærer, og jobbet med temaene der. Så de har fått mye veiledning underveis, når de trengte det eller ba om det. Og også når de ikke ba om det, faktisk».

I bokprosjektet var det flere som hadde valgt forfattere som er relativt nye, og dermed ikke finnes så mye informasjon om. Disse elevene måtte i større grad enn andre finne frem til primærkilder, som intervju og forfatternes egne uttalelser eller nettsider. Dersom de hadde valgt en forfatter som det allerede er skrevet mye om, fantes det flere såkalte sikre kilder

elevene kunne henvende seg til. Et viktig vurderingspunkt i denne oppgaven var om hvorvidt elevene klarte å være reflekterte, både rundt informasjonen de valgte å ha med og kildene de valgte å bruke. Johannes poengterer at vurderingen for begge oppgavene i stor grad dreide seg om andre elementer enn det som direkte går opp mot digital dømmekraft. «[...] evnen til å presentere, hvordan de lager presentasjonen, det visuelle, at de snakker uten manus og flytende» trekkes frem som de viktigste kriteriene i forhold til forfatterpresentasjonen. Samtidig understreker han at det er en hjelp i det å være kritisk og støtte seg til andre kilder enn seg selv. For reklameplakaten var det viktig at elevene var reflektert rundt sin egen prosess, som de var nødt til å ha med i presentasjonen av sitt fiktive produkt. Her måtte det da tydelig komme frem at de hadde søkt etter og vurdert lignende produkter.

Lærerne i denne studien er opptatt av at elevene skal lære seg å være kritisk til kilder. Alle fire trekker inn det å veilede elevene mens de arbeider som viktig, da de her kan oppdage om de bruker kilder som lærerne anser som dårlige eller usikre. Gjennom uttalelser lærerne har gitt, oppgavene de hadde med seg og beskrivelsene av dem, har jeg i dette kapitlet prøvd å fremstille hvordan lærerne oppfatter fenomenet tilpasset opplæring av digital dømmekraft. Funnene presentert her vil i neste kapittel drøftes opp mot teori presentert i kapittel 2.

5. Drøfting og konklusjoner

Hensikten med dette masterprosjektet er å få en nyansert innsikt i hvordan lærere beskriver at de jobber for at elever med ulike forutsetninger skal oppnå tilstrekkelig digital dømmekraft gjennom ungdomstrinnet. I det følgende kapitlet vil empirien presentert i kapittel 4, drøftes og diskuteres opp mot teori og forskning fra kapittel 2. Generelt vil drøftingen ta for seg norsklærernes refleksjoner rundt digital dømmekraft i norskfaget og ulike utfordringer og muligheter de ser. Det vil også drøftes rundt de ulike oppgavene.

Drøftelsene vil starte med å ta utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene før jeg sammenfatter og konkluderer rundt problemstillingen. Sammen med det foreliggende datamaterialet skal jeg forsøke å besvare spørsmålene

«Hvordan fortolker og forstår lærerne digital dømmekraft i norskfaget?»

«Hvilken kompetanse innenfor digital dømmekraft mener lærerne at elevene skal ha etter 10 år i grunnskolen?»

«Hvordan beskriver lærerne at de jobber for å utvikle digital dømmekraft hos elevene?»

De tre første underkapitlene tar for seg relevante funn opp mot forskningsspørsmålene, i rekkefølgen presentert over. Fjerde underkapittel tar for seg funn knyttet til problemstillingen. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg konkludere rundt funnene og se på implikasjoner for videre arbeid.

5.1 Forståelse av digital dømmekraft i norskfaget

Lærerne i min studie viser rimelig lik forståelse for hva digital dømmekraft i norskfaget innebærer, selv om det er ulikt hvor mye som trekkes inn. Alle fire legger vekt på det å være kritisk til kilder, og de nevner ulike former av nettvett, mens opphavsrett oppleves som krevende, og personvern nevnes i svært liten grad. Dette samsvarer med det Giæver, Mifsud og Gjølstad (2017) fant i sin studie om at det som i mindre grad er dekt av kompetansemål også dekkes mindre i undervisningssituasjonen. I denne studien er det valgt å legge til grunn en forståelse av digital dømmekraft basert på en sammenslåing av Kunnskapsløftets definisjon av begrepet og Engen, Giæver og Mifsuds (2017a) definisjon, som begge

inkluderer personvern, nettvett og opphavsrett. Det at deltakerne ikke har trukket disse punktene frem i like stor grad som kildekritikk, er ikke å oppfatte som at de ikke anser det som viktig. I intervjuguiden var det definert at «Jeg ønsker å forstå hvordan du som norsklærer jobber for at eleven skal lære å vurdere og bruke digitale kilder på en kritisk og kvalitativt god måte, det man ofte kaller digital dømmekraft» (Vedlegg 3). Det er derfor ikke rart at det var kildekritikk som fikk fokus og andre elementer lærerne har trukket frem under digital dømmekraft, er dermed å oppfatte som et pluss. Da begrepet er nevnt i informasjonsskrivet, kan det også tenkes at de har søkt opp begrepet i forkant og derfor trukket inn punktene som nevnes i mindre grad.

Teorikapitlet i denne oppgaven presenterte ikke mye teori som spesifikt beskriver digital dømmekraft i norskfaget. Det som ble presentert, er mer generelt om hva det digitale har å si for lesing og skriving, som er en sentral del av fagområdet. De empiriske funnene viser at lærerne ikke føler på et konkret skille mellom norskfaget og andre fag når det kommer til digital dømmekraft, noe som gjenspeiles i hvordan alle nevner flere fag som det kan jobbes likt i, eller det kan samarbeides med. Det at digital dømmekraft er underlagt digitale ferdigheter, en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet, gir grunnlag for at det er slik det bør oppfattes. Ifølge Fagfornyelsen som skal tre i kraft i 2020, er dette et ansvarsområde som i utkastene til fagplaner, er gitt til samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2018), og det kan i ytterste konsekvens føre til mindre fokus på dette i norskfaget. Samtidig er lærerne i denne studien opptatt av å inkludere kildekritikk og nettvett i norskfaget. Dette, og at det ifølge Monitor skole 2016 (Egeberg, Hultin, & Berge, 2017) er i norskfaget det digitale inkluderes mest, kan gi en indikasjon på at fagfornyelsen ikke kommer til å gi grunnlag for mindre fokus på digital dømmekraft for norsklærere.

I lærernes beskrivelse av hva som er å regne som god digital dømmekraft i norskfaget, er det å vurdere og reflektere over kilder noe som nevnes som viktig. Etter forklaringen av de forskjellige ferdighetsnivåene til ICILS-oppgavene (Hatlevik, Throndsen, & Loi, 2015) kan en se at de to høyeste nivåene, 3 og 4, krever at elevene klarer å vurdere og bruke informasjonen de finner digitalt. Når Johannes og Elias trekker frem viktigheten av å vurdere tekstens avsender, står det i samsvar med Hetlands (2017) forfatterperspektiv. I likhet med Hetland mener disse to respondentene at elevene må kunne vurdere hvem som har skrevet en tekst og hvordan dette eventuelt kan farge informasjonen som presenteres. Raket

forventer at faglig sterke elever skal klare å finne frem til primærkilder, noe som også trekkes frem som viktig av Hetland. Videre presiseres det også at dette er svært krevende å gjøre hele tiden, og det kan føre til vegring mot å bli en såkalt «dyktig utøver».

I funnene forbundet med utfordringer, er tid en viktig faktor for lærerne, spesielt i forhold til hvordan en skal velge å gjennomføre undervisning rundt digital dømmekraft, og for å sjekke om elevenes kilder er brukt. Hetlands uttalelse om at elever kan vise til kilder som de ikke har brukt for å unngå kritikk for kilder de vet læreren ikke foretrekker, gjør sjekking av elevenes kildebruk viktig. Funnene i min studie viser en skepsis til Wikipedia som informasjonskanal fra alle lærerne, i likhet med deltakerne i studien til Blikstad-Balas og Høgenes (2014). Hetlands likemannsperspektiv i forbindelse med kildebruk, troverdighet og kildekritikk, legger vekt på at selv om nettsider som Wikipedia kan redigeres av hvem som helst, kan det i beste fall føre til god litteratur. Altså bør man kanskje ikke forkaste mulighetene som ligger i ulike Wiki-sider. Jeg vil argumentere for at en kan regne disse nettsidene som en del av elevenes fritidsbaserte teksterfaringer, noe Iversen og Otnes (2009) mener kan være med på å skape refleksjon hvis en bruker det riktig i klasseromssituasjonen. Samtidig er det da en del av rituell IKT-bruk som Krumsvik (2009) mener burde brukes mindre i klasserommet.

Tenkelig er det ikke mulig å komme unna at elever benytter seg av informasjonskanaler som Wikipedia, og kanskje bør det da vies tid til å prate om både positive og negative sider ved slike nettsider. Eventuelt bør det, som Blikstad-Balas og Høgenes (2014) foreslår, heller settes fokus på å utarbeide oppgaveformuleringer som ikke gir Wikipedia som første søkeresultat. Da kan Erstads (2017) artikkel om det produktive paradoks trekkes inn. Selv om han her skriver om internasjonale organisasjoner som samler inn informasjon om din søkehistorikk, trekker han også frem hvordan dette påvirker dine søk. Dersom elevene bare søker på enkle faktaopplysninger, vil det ofte medføre at Wikipedia kommer opp som øverste søkeresultat. Dette er noe som det er behov at man er bevisst, men så vidt jeg kan se er det ikke noe som inkluderes i hverken læreplanen eller i lærebøker.

Et annet punkt som nevnes blant utfordringene, er sosiale medier. Sosiale medier er en del av manges hverdag i dagens samfunn, og som Johannesen og Øgrim (2017) kommenterer, er det også i økende grad tatt i bruk i skolen. Rakels uttalelse om at en er nødt til å gi rom for

samtaler om å handle i affekt, blir viktig sett i forhold til at det ikke er privat dersom mer enn 20-30 personer kan lese uttalelsene. Lærerne virker å være bevisst at opplæring av personvern, nettvett og opphavsrett er nødt til å finne sted i skolen, selv om det ikke er det de gir hovedvekt til. Videre er de opptatt av at elevene må være bevisst troverdigheten til det de leser, deler og skriver, som til syvende og sist har overførbarhet til de andre punktene. Dette er også likt kompetanseutfordringene Erstad (2017) trekker frem i forbindelse med skolens opplæring av digital dømmekraft, som er oppøving av kildekritiske evner, kommunikativ kompetanse og produksjonsperspektivet og kreativitet.

På den andre siden er sosiale medier å regnes som det Krumsvik (2009) omtaler som rituell IKT-bruk. Han kommenterer at dette er det som dominerer klasserommene i Norge, som et resultat av lærernes manglende digitale kompetanse. Det er verdt å merke seg at dette var skrevet for 10 år siden, og tenkelig har lærerens kompetanse blitt bedre i dag. Samtidig skriver Thronsen og Gudmundsdottir (2015) at de fant at digital kompetanseheving av lærere var et manglende satsingsområde. Funnene i denne studien viser at elevene kan ha en tendens til å la seg distrahere, men likevel rapporterer ikke lærerne at det er et stort problem. Det er i større grad andre utfordringer som trekkes frem.

Etter funn om utfordringer er det naturlig å gå videre med funnene om muligheter som ligger i arbeid med digital dømmekraft i norskfaget. Rakels uttalelse om at elever som har gode ferdigheter når det kommer til digital dømmekraft også har god tekstbygging, er et interessant funn. Det kan sees opp mot Hetlands (2017) kommentar om akademiske skrivers utnevning av allierte eller motstandere. Når en velger å finne frem til primærkilder fremfor å benytte sekundærkilder, viser man i større grad at man er til å stole på. Det vil også bety at man leser mer avanserte tekster, og tenkelig fungerer det som en uformell modellering for god tekstbygging. Dette kan også sees i tråd med Minerva og Johannes uttalelser om at faglig sterke elever ofte plukker opp fortere hvordan de skal gjøre forskjellige ting. Når elever ikke har problem med eksempelvis å avkode en tekst og finne mening, er det naturlig at de kan gi fokus til andre elementer, som eksempelvis struktur. Dette viser hvordan det er viktig å tilpasse opplæringen av digital dømmekraft. Johannes sa at digital dømmekraft er så viktig at dette må alle lære, og en elev som sliter med det å finne gode søkeord eller fraser, bør da kanskje få tettere oppfølging slik at eleven blir kompetent på området.

5.2 Digital dømmekraft på ulike nivå

Krumsvik sin nye digitale didaktikk (2009) legger til grunn at det digitale gir nye muligheter for å tilrettelegge arbeidsmåter til forskjellige elevers forutsetninger. Minervas uttalelse om at elevene fort velger å bruke Internett til å gjøre ting som er irrelevant til oppgavene som er gitt, er en rimelig stor utfordring i enhver klasseromssituasjon hvor alle elever har tilgang til en datamaskin eller lignende. Det at elevene lett blir distraherete må legges inn i planlegging av undervisningen. En mulig løsning på dette er det som Minerva trekker frem om å følge med om de jobber med det de skal, eksempelvis gjennom Onenote. Her trekker hun frem at hun kan kommentere direkte fra sin PC mens elevene jobber både individuelt og i grupper. Et spørsmål som da dukker opp er hvor grensen går, samt om dette som nærmest blir overvåking av elevene, vil gi positive eller negative innvirkninger på læringsutbyttet. Samtidig legger P21 til grunn at det er en fordel å kunne benytte tilgjengelige digitale hjelpemidler for undervisvurdering (The Partnership for 21st Century Learning, 2019), som det kan argumenteres for at dette er.

ICILS 2013 viser at norske elever er digitalt dyktige, men at det eksisterer et behov for å jobbe mer med digitale ferdigheter, da rimelig mange skåret ganske lavt på testen. Selvsagt er det viktig å huske at dette var bare et lite utvalg av alle elever i Norge, men andre studier som Ståhls (2017) om universitetsstudenters og Skaars (2017) om videregående elevers kompetanse, underbygger behovet. Lærerne i min studie trekker frem at de gjennomfører differensiering når de skal tilpasse opplæring av digital dømmekraft for svake elever, som tilsvarer en smal tilnærming til prinsippet. Dette gjøres eksempelvis ved å gi elevene spesifikke kilder eller nettsider å forholde seg til. Engen et al. (2017) sine beskrivelser av de ulike nivåene når en utvikler digital dømmekraft, er naturlig å se på her. På de tre laveste nivåene har elevene behov for en dyktig veileder som gir opplæring blant annet i grunnleggende lover og regler som elevene må kunne. Etter den samme modellen må en for å komme opp på nivåene dyktig utøver og ekspert, ha et bredt erfaringsgrunnlag. I mine funn kan det se ut til at lærerne jobber mye med å la elevene finne frem til informasjon selv. Det at de også er opptatt av å veilede, oppfattes som et godt utgangspunkt for utvikling av digital dømmekraft hos deres elever, i tråd med Engen et al. (2017) sine beskrivelser. Selvstendighet, som Rakel trekker frem, er viktig både i utvikling av digital dømmekraft fra og med kompetent utøver og i de to øverste ferdighetsnivåene i ICILS.

Et spørsmål som kan stilles i forbindelse med Engen et al. (2017) sin illustrasjon av utvikling av digital dømmekraft, er om det burde være et mål at ungdomsskoleelever skal nå de to øverste nivåene før de er ferdig på grunnskolen. Dersom en ser til læreplanen er det ingenting som tyder på at en må være på disse nivåene før en starter på videregående, men eventuelt senere. Da andre studier (Ståhl, 2017; Skaar, 2017) viser utilstrekkelige ferdigheter hos videregående elever og studenter, bør det kanskje gjøres en endring i opplæringen. Kanskje kan dette innebære å legge et enda bredere grunnlag i grunnskolen? Samtidig viser ikke funnene i denne studien at lærerne forventer at elevene skal kunne være så kontekstsensitiv som en ekspert må være for å vurdere digitale handlinger. Deres beskrivelser av god digital dømmekraft, samt hvordan de jobber med elever på 10.trinn, legger seg mer mot beskrivelsene av en kompetent utøver. Likevel er det, som nevnt i avsnittet over, viktig at det legges et godt grunnlag i de tidlige fasene.

Funnene i denne studien viser at lærerne ikke nødvendigvis oppfatter hele elevgruppen som automatisk digitalt dyktige, selv om norske elever har stor tilgang på Internett og digitale verktøy både på skolen og hjemme (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Selv om Johannes omtalte dem som Google-generasjonen, oppfattes det ikke her nødvendigvis som en positiv ting. Dette tyder på at lærerne i denne studien ikke er påvirket av en tidligere vanlig overgeneralisering av elevgruppens ferdigheter og relasjoner til det digitale. De er heller skeptisk til det og kommenterer at elevene ikke er særlig gode til å bedømme kilder. Johannes uttaler seg også om en læringsvegring som resultat av å være Google-generasjonen. Samtidig virker det ikke som at lærerne i denne studien opplever å ha elever under nivå 1 etter ICILS-undersøkelsens nivåbeskrivelser. Selv om det ikke var eksplisitt spurt om dette, antyder tilpasningene som beskrives for faglig svake elever, at de ikke sliter med at noen elever ikke klarer å bruke digitale hjelpemidler på noen måte.

5.3 Oppgaver for å utvikle digital dømmekraft

Over har lærernes forståelse og forklaringer vært diskutert opp mot den utvalgte teorien. Dette er viktig som bakgrunnsteppe for det som etter min oppfatning er den mest sentrale delen av prosjektet, oppgavene lærerne tok med seg og hvordan de beskriver arbeidet med dem. Disse viser hva lærerne oppfatter som arbeid med digital dømmekraft i norskfaget og

kan videre gi et innblikk i hvordan de tilpasser opplæringen gjennom veiledning og vurdering.

Det første som er interessant å trekke frem, er at oppgavene er ganske ulike i form, omfang og fokus. Formuleringen i forespørselen var, som vist i kapittel 4.3, ikke veldig konkret. De sto åpen til å velge hva de ville, så lenge det var en norskfaglig oppgave, hvor vurdering og innhenting av informasjon måtte forekomme i arbeidsprosessen. Dette var tilfellet for alle oppgavene presentert i kapittel 4.3.1, men det varierte hvordan. Variasjonen kan være grunnet i at digital dømmekraft er et vidt begrep som omfatter mye, noe som videre gir grunnlag for denne studien.

Alle lærerne hadde med seg oppgaver hvor elevene måtte demontere informasjon i en eller flere tekster og trekke ut relevante elementer på en god måte. Dette er noe Skaar (2017) kommenterer at kan være vanskelig for elevene. Samtidig kan en ikke lære om en ikke får prøve, og Engen et al. (2017) sine beskrivelser krever et bredt erfaringsgrunnlag for å nå god digital dømmekraft. I drøftingsoppgaver som den Minerva beskriver, legges det til grunn at elevene må kunne bruke andres uttalelser og eksempelvis statistikk i sine egne argumenter. Dette er noe som vil kreve en forståelse av hvordan forfatteren av ulike tekster kan være påvirket, samt hva det vil si for ens egen tekst at man utroper enkelte personer som enig eller uenig i sin sak (Hetland, 2017). Minerva ønsker at en skal få en mal for kildelister og kildeføring tidligere, da det ikke er vanlig på skolen hun jobber at elevene lærer dette. Dette kan vi se at varierer fra skole til skole, da Rakel beskriver å ha innføringskurs av dette på 9. eller 10.trinn.

Johannes og Elias hadde begge med en oppgave hvor elevene måtte lese en bok og lage en presentasjon. På bakgrunn av informasjonen begge lærerne tenker at er relevant å få med i presentasjonen, kan en se at Wikipedia kan bli øverste resultat på et Google-søk.

Informasjon om forfatter er enkle fakta som gjerne leder til leksikon eller ulike wiki-sider. Studien til Blikstad-Balas og Høgenes (2014) viser at elever ikke har et problem med å bruke nettsiden, selv om de ikke stoler 100% på innholdet. Likevel har begge lærerne her gjort tilpasninger som gjør at elevene er nødt til å reflektere ved å legge til spørsmål som krever refleksjon (Johannes) og gjøre oppgaven til en muntlig presentasjon. Muntlige presentasjoner kan ha grunnlag i noe som er plagiert, men elevene har da måttet lære seg

informasjonen. Alle informantene mine trekker frem at plagiering er et problem til tider, men at de tar det opp dersom det skjer. Tre av fire benytter seg av plagieringskontroll jevnlig, noe som er ett av hjelpemidlene Krumsvik (2009) trekker frem i et digitalt læringsmiljø. I muntlige situasjoner er det ikke like lett å se om presentasjonen er et resultat av plagiat, men til gjengjeld har elevene måttet lære seg det de har funnet frem til, som er noe Johannes mener de til tider vegrer seg for.

Elias sin andre oppgave, som gikk på å vurdere nyhetssaker fra ulike aviser, er et godt opplegg for å bevisstgjøre elever om journalisters mulige politiske forankringer. Også her er det naturlig å trekke inn Hetlands (2017) forfatterperspektiv, men også publiseringskanalens perspektiv. Kjente aviser får gjerne mer troverdighet enn lokalaviser, men likevel kan de være farget av ulike kulturelle eller politiske retninger. Tenkelig er det mange som får sin informasjon fra digitale aviser, og da vil det være viktig å kunne vurdere hvordan noe fremstilles og videre hvorfor det fremstilles på den måten.

Kun Johannes sin andre oppgave, hvor elevene skulle lage et fiktivt produkt, inkluderte en del som direkte går på noe annet enn vurdering av kilder. Selv om det å ikke plagiere er en del under opphavsrett, var denne oppgaven mer konkret. Dette er tenkelig noe flere bør sette større fokus mot, da det er en del av lovverket som elever må lære om. Etter Engen et al. (2017) sine beskrivelser er det noe som må inn allerede på novisenivået. Det er også lett overførbart til andre deler av faget, eksempelvis når en bruker bilder i presentasjoner.

P21 trekker frem undervisvurdering som en viktig del av skolevirksomhet som fremmer ferdigheter for det 21. århundret. Dette er også noe funnene her viser at er viktig. De fire lærerne bruker det å gå rundt i klasserommet som en måte å passe på at elevene får reflektert rundt hvilke kilder som er gode og hvilke som er dårlige. Selv om det kun er Minerva som uttrykkelig omtaler undervisvurdering, er beskrivelsene de andre gir av veiledning, også en form for undervisvurdering. For å kunne håndtere informasjonsinflasjonen Hetland (2017) beskriver, anbefaler han at det legges til grunn at elevene må utvikle gode strategier. Det er ikke mulig ut fra empirien i denne oppgaven å si noe om hvilke strategier lærerne legger til grunn for opplæringen, men en kan dedusere fra deres beskrivelser av egen praksis, at de følger elevene tett gjennom prosessen med å vurdere informasjon. Deltakerne kommenterer også på forskjellige måter at elevene må

vurdere kilder de bruker etter troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og egnethet, som er punktene i TONE som Hetland (2017) trekker frem.

I denne studien hadde jeg ikke som et fokusområde å studere lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse. Jeg vil derfor heller ikke bedømme dette, foruten at jeg ønsker å gi en kort kommentar om hvordan Minerva og Elias trekker frem at opphavsrett kan være krevende å vurdere. Dette er noe som kan gi en antydning om at det er et behov, også for lærere, å få mer opplæring i denne delen av digital dømmekraft. Uten kompetanse er det vanskelig å se at de kan lære det fra seg på et tilstrekkelig nivå. Utover dette er grunnlaget for å ha med teori på læreres profesjonsfaglige kompetanse i kapittel 2, for å belyse at dette er et viktig moment for at digital dømmekraft skal implementeres i skolen. Lærerne i denne studien ser ut til å vurdere det digitale i stor grad når de planlegger undervisning. De viser også en god vurderingsevne når det kommer til hvorfor det er viktig. SMIL-studien (Krumsvik et al., 2016) viste at også lærere uten formell kompetanse hadde generelt gode digitale kompetanser, så det at de viser gode vurderinger her er ikke det samme som at de oppfattes som formelt utdannet på området.

5.4 Tilpasset opplæring av digital dømmekraft

Til slutt vil jeg oppsummere funnene i forhold til problemstillingen for studien. Funnene mine viser at lærerne har en klar oppfatning om at digital dømmekraft er en viktig del av skolen og norskfaget. Lærerne omtaler videre at det for det meste er faglig svake elever som får tilpasset opplæring, men at også de faglig sterke elevene får nye utfordringer når det trengs. Rakel og Johannes nevner begge at de bruker mindre grupper for å kunne gi tettere oppfølging til de som trenger det. Her vil jeg poengtere at Johannes nevner at det ikke bare er svake elever som tas ut, noe som i stor grad bygger under å gi alle elever tilpasset opplæring og ikke bare faglig svake elever.

Innenfor tilpasset opplæring er differensieringen i form av utvelgelse av kilder en vanlig strategi. Her virker det som at mye av fokuset ligger på å styre dem bort fra Wikipedia. Da det har vært en del fokus på Wikipedia som kilde i teori, empiri og drøftingen her, kan det virke som at jeg prøver å slå et slag for å bruke nettsiden aktivt i undervisningen. Dette er ikke mitt ønske, men det er et spørsmål om hvorfor det er så mye Wikipedia-skepsis og hva kan en gjøre for å forhindre det? Lærerne i studien mener det er viktig å sammenligne

nettsiden med Store Norske Leksikon. En fordel med leksikonet er at forfatter eller artikkelansvarlig er kjent, noe som ikke er tilfellet på Wikipedia. Samtidig er det ikke bare denne nettsiden de uttrykker et ønske om å styre elevene bort fra. For elever som har problemer med å lese, rapporterer Minerva at de fort tyr til diskusjonsforum fordi det omfatter lite og lettleselig tekst. Dette tyder på at den tilpassede opplæring for faglig svake elever kanskje trenger å vektlegges på den generelle lesingen, og ikke i samme grad kildevurderingen. Gjennom å velge nettsider elevene kan bruke, har en tilpasning funnet sted slik at faglig svakere elever kan få oppleve tekster som er lett å demontere, mens faglig sterkere elever får muligheten til å bryne seg på tekster som ikke nødvendigvis er like enkle.

I Skaars (2017) studie viser det seg at elever med bedre karakterer, plagierer i mindre grad enn andre elever. Lærerne i min studie kommenterer på lignende fenomener når de sier at faglig sterke elever i større grad enn de faglig svake skjønner hva de skal gjøre. Samtidig viste den samme studien (Skaar, 2017) at det var viktig at de hadde fått opplæring i kildebruk for å hindre at elevene plagierer. Da kan det oppfattes som en særdeles positiv ting at Johannes ytret seg om å ikke tilpasse opplæring av digital dømmekraft, fordi han oppfattet det som noe alle måtte gjennom. Kanskje referer han her hovedsakelig til faglig svake elever, men formell opplæring er likevel å oppfatte som viktig for alle, uavhengig av forutsetningene.

Minerva sin bruk av Onenote er også en form for tilpasset opplæring av digital dømmekraft. Her bruker hun, i samarbeid med elevene, de tilgjengelige hjelpemidlene for å vurdere og veilede, som Krumsvik (2009) og P21 (The Partnership for 21st Century Learning, 2019) mener er nødvendig å bruke for en fremtidsrettet praksis. Det 21. århundret krever at elevene kan være kreative, har tilstrekkelig media-, IKT- og informasjons-kompetanse, og at hver og en utvikler seg til å bli et gangs digitalt menneske. Det er langt flere mennesker som en berører gjennom Internett enn kun de som man ser rundt seg.

Gjennom disse funnene kan vi se at digital dømmekraft til en viss grad tilpasses elevene. Lærerne mener det er viktig, både generelt og spesifikt i norskfaget. Tilpasningene gjøres i stor grad av ulike former for differensiering, og mest fremtredende av å gi elevene utvalgte nettsider å starte arbeidet sitt på. Slik vil lærerne kunne klare å gi elevene et gradvis større erfaringsgrunnlag, som etterhvert kan føre til at elever vil kunne nå nivåene dyktig utøver og ekspert, selv om det er heller usannsynlig at disse nivåene skal eller bør nås på

ungdomstrinnet. Når opplæringen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og evner, må det samtidig tenkes at en elev som har forutsetninger til å nå disse nivåene bør få mulighet til dette.

Oppgavene lærerne tok med seg viser at det er et bredt spekter innenfor hvordan man kan jobbe med digital dømmekraft, og dette anser jeg som et positivt funn. Det at kun to av seks oppgaver beskrevet i empirikapitlet, er svært like, viser hvordan det ikke eksisterer kun en måte å jobbe med digital dømmekraft på. Oppgavene viser samtidig flere måter å inkludere det som en underordnet del av andre oppgaver. Separate undervisningssituasjoner med fokus på de ulike delene av digital dømmekraft er ikke unormalt, men brukes i mindre grad. Kanskje kan det forklares med en manglende kompetanse innenfor eksempelvis personvern eller opphavsrett, men funnene sier ikke noe om dette. Det er også en mulighet til å forstå det at digital dømmekraft inkluderes som en underordnet del av andre opplegg, som at det er mulig å få en tilstrekkelig opplæring i det uten det eksplisitte fokuset.

5.5 Konklusjoner

I denne studien har flere sider ved læreres forståelse av tilpasset opplæring av digital dømmekraft blitt sett på. Funnene viser at lærerne jobber mye med kildekritikkdelen av digital dømmekraft, noe som nevnt tidligere ikke var unaturlig. I tillegg rapporterer de at det er viktig med digital dømmekraft, selv om de oppfatter det som en underordnet del av arbeidsoppgaver i norskfaget. Videre vil jeg presisere at en kvalitativ studie som dette, ikke er å oppfatte som representativt for alle skoler og lærere i hele landet. Likevel har jeg i forrige kapittel drøftet funnene opp mot annen teori og forskning, og slik kan en se større sammenhenger enn kun det som ble presentert av mine fire informanter.

De mest spennende funnene i denne studien kom etter min mening frem i samtalen rundt oppgavene de hadde med seg. Det er viktig å skape refleksjon rundt læreres begrepsforståelse av et begrep som får stadig mer oppmerksomhet i politikken. Samtidig oppfatter jeg det som enda mer spennende å se på hva lærerne trakk frem fra sitt repertoar for å vise hvordan det kan jobbes med digital dømmekraft. Oppgavene viser ulike måter å jobbe med digital dømmekraft på som en integrert del av andre oppgaver.

For å gjøre elevene til gangs digitale mennesker, tror jeg det er viktig at en annen tilnærming til Wikipedia som kilde innføres i skolen. Studier viser at elever foretrekker nettsiden, og det produktive paradoks antyder at søkerresultatet vil sette ofte brukte resultater øverst. Det å kunne delta i et demokratisk samfunn, krever at en er i stand til å vurdere informasjon på mange måter, dette gjelder både informasjon fra gode og dårlige kilder. Det brede erfaringsgrunnlaget som kreves for å lese og bruke informasjon fra digitale ressurser, krever også forståelse for de forskjellige perspektivene som en tekst har, for ikke å nevne hvordan de forskjellige digitale ressursene er satt sammen.

5.5.1 Implikasjoner for videre arbeid

Denne kvalitative studien har utforsket et område som er svært dagsaktuelt og gir ny vinkling på et tema som har økt mer og mer i betydning de siste 30 årene. Det jeg tenker at kan være vesentlig å gå videre på innenfor forskningsområdet, er å gjennomføre observasjonsstudier og større prosjekter av enten kvantitativt eller kvalitativt design. Fire deltakere var passende for denne studien, men om en ønsker større innsikt i hva som kan gjøres for å tilpasse opplæringen av digital dømmekraft, vil det være behov for en større empiribase.

Klasseromssituasjonen i dag er annerledes enn den som var for 30-40 år siden, det er det ingen tvil om. Kompetanser for det 21. århundret er ikke nye kompetanser, men kompetanser som har fått større betydning, og derfor krever sin plass i klasserommet. For å unngå at fremtidens generasjoner lar seg overbevise av konspirasjonsteorier og «Fake news», samt at de ikke har tillitt til politikk, media og andre institusjoner, er vi nødt til å passe på at alle får opplæring etter deres forutsetninger og evner som gjør dem i stand til å vurdere det de leser. Når norskfaget er en av læringsarenaene elevene får mest eksponering for digitale verktøy, er det naturlig å la denne opplæringen finne sted her, selv om forslaget til Fagfornyelsen kan gi andre indikasjoner.

Litteraturliste

- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Blikstad-Balas, M., & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta Didactica Norge*(8), ss. 1-17. Hentet 13.05.2019 fra <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1094>
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. Berkley: University of California.
- Egeberg, G., Hultin, H., & Berge, O. (2017). *Monitor skole 2016 - Skolens digitale tilstand*. Hentet 04.03.2019 fra Senter for IKT i utdanningen: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/monitor_2016_bm_-_2._utgave.pdf
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2017a). Om å utøve digital dømmekraft. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 16-27). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2017b). *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Erstad, O. (2015). Educating the Digital Generation - Exploring Media Literacy for the 21st. *Nordic Journal of Digital Literacy*, s. 85-102. Hentet 13.05.2019 fra https://www-idunn-no.eazy.uin.no/file/pdf/66808553/educating_the_digital_generation_-_exploring_media_literacy.pdf
- Erstad, O. (2016). Navigering i læringens grenseland - om grenseflater mellom formell og uformell læring. I R. Krumsvik, *Digital læring i skole og lærerutdanning* (ss. 120-135). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2017). Det produktive paradoks: koding, makt og dømmekraft i nye mediestrukturer. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 184-200). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Giæver, T. H., Mifsud, L., & Gjølstad, E. (2017). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 104-121). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hatlevik, O. E., & Throndsen, I. (2015). *Læring av IKT - Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hatlevik, O. E., Throndsen, I., & Loi, M. (2015). Kartlegging av digitale ferdigheter. I O. E. Hatlevik, & I. Throndsen, *Læring av IKT - Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (ss. 49-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hetland, P. (2017). Fire perspektiver på kildebruk, troverdighet og kildekritikk. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 43-60). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenheng mellom undervisning og læring - En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Bodø: Nordlands Forskning.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden - Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2009). Å være digital i norsk. I H. Otnes, *Å være digital i alle fag* (ss. 127-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, M., & Øgrim, L. (2017). Utfordringer ved publisering i sosiale medier. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 122-136). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Krumsvik, R. J. (2009). En ny digital didaktikk. I H. Otnes, *Å være digital i alle fag* (ss. 227-254). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Ludvigsen, K. (2011). Digital kompetanse i lærerutdanning og skole. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. J. Krumsvik, *Lærerearbeid for elevenes læring 5-10* (ss. 185-211). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper Secondary School Teachers' Digital Competence: Analysed by Demographic, Personal and Professional Characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*(3), 143-164. Hentet 16.12.2018 fra https://www-idunn-no.eazy.uin.no/dk/2016/03/upper_secondary_school_teachers_digital_competence_analys
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 06 26). Fornyer innholdet i skolen. Hentet 14.03.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606080>
- Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Milton Keynes: Open University Press.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Myklebost, I. T., & Bakken, B. V. (2019, Januar 30). *Konspirasjonsteoriar på Youtube: -Veldig mange ser på desse videoane*. Hentet 04.04.2019 fra NRK:
<https://www.nrk.no/norge/vil-ha-konspirasjonsteoriar-inn-i-laereplanen-1.14407209>
- NOU 2014:7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag. Hentet 13.05.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- OECD. (2011). *Students On Line: Digital Technologies and Performance*. Paris: OECD Publications.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 13.05.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget AS.
- Skaar, H. (2017). Tekst uten grenser? Om Internett og plagiat i skolen. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 61-79). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst - Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ståhl, T. (2017). How ICT savvy are Digital Natives actually? *Nordic Journal of Digital Literacy*(03), 89-108. Hentet 06.12.2018 fra <https://www.idunn.no/dk/2017/03>
- Staksrud, E. (2017). Et gangs digitalt menneske? I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 168-183). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- The Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Hentet 04.04.2019 fra Batelle for kids:
file:///C:/Users/veron/Downloads/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf
- Thronsen, I., & Gudmundsdottir, G. B. (2015). International Computer and Information Literacy Study (ICILS). I O. E. Hatlevik, & I. Thronsen, *Læring av IKT - Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013* (ss. 11-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i norsk. (NOR1-05). Hentet 25.04.2019 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b, 08 01). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 11.12.2018 fra Læreplan i norsk (NOR1-05): https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2017, mars 09). Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (ss. 3-6). Hentet 04.04.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter-rammeverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2018, november 26). Hva er fagfornyelsen? Hentet 28.04.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Vedlegg 1: NSD Vurdering

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset kildekritisk opplæring i norskfaget

Referansenummer

276211

Registrert

12.11.2018 av Veronika Pedersen - [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Wenche Rønning, [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Veronika Pedersen, [REDACTED]

Prosjektperiode

08.11.2018 - 15.05.2019

Status

02.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med

personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 2.1.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i masterprosjektet

”Tilpasset opplæring av digital dømmekraft i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan lærere i norskfaget tilpasser opplæring i digital dømmekraft. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er lærerstudent ved NORD universitet og skriver fram mot våren 2019 min masteroppgave innen tilpassa opplæring. Formålet med prosjektet mitt er å belyse hvordan opplæringen i digital dømmekraft tilpasses elever med ulike forutsetninger i norskfaget. I vår informasjonstette hverdag med kunnskap bare noen tastetrykk unna, trenger elever i alle aldre opplæring i hvordan å manøvrere seg mellom alt dette. På den bakgrunnen er min foreløpige problemstilling «*Hvordan tilpasser et utvalg lærere opplæring i digital dømmekraft i norskfaget?*» og jeg har valgt ut forskningsspørsmålene «*Hvilken kompetanse innenfor digital dømmekraft mener lærerne at elevene skal ha etter 10 år i grunnskolen?*», «*Hvordan beskriver lærerne at de jobber for å utvikle digital dømmekraft hos elevene?*» og «*Hvordan fortolker og forstår lærerne digital dømmekraft i norskfaget?*». Det tas høyde for at dette kan endre seg etter hvert i prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Gjennom rektor ved din skole har jeg bedt om å bli satt i kontakt ved norsklærere på 8.-10. trinn. Dette fordi jeg tror det er dere som i størst grad kan hjelpe meg å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et dybdeintervju rundt din undervisning i norskfaget, spesifikt rundt arbeid med innhenting og vurdering av kilder. I forkant av intervjuet ønsker jeg å kunne få tilsendt tre oppgaveformuleringer du har gitt til dine elever hvor de måtte vurdere digital informasjon for å fullføre oppgaven. Det kan ha vært både muntlige og skriftlige oppgaver. Det er også ønskelig med vurderingskriterier for endt arbeid om du har det. Disse oppgavene vil kunne gi noe mer konkret å samtale om i intervjuet.

For intervjuet vil din deltagelse skje på et tidspunkt som passer deg best. Her vil jeg stille spørsmål som du kan finne i intervjuguiden, som du besvarer. Intervjuet vil bli tatt opp gjennom en mobil enhet og transkribert og oppbevart elektronisk i etterkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene er fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg som har tilgang til ditt navn og kontaktopplysning som jeg vil erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven min da jeg vil bruke anonymiserte koder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2019. Etter endt prosjekt vil alle personopplysninger og lydopptak slettes og destrueres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veronika Pedersen (Masterstudent). Telefon: [REDACTED] Epost: [REDACTED]

Wenche Rønning (veileder) Førsteamanuensis, Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag ved Nord universitet. Telefon: [REDACTED]. Epost: [REDACTED]

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

Med vennlig hilsen

Veronika Pedersen
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset kildekritisk opplæring i norskfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å dele oppgaveformuleringer
- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Jeg vil starte med å takke deg for å si ja til å delta i mitt masterprosjekt og minne om at du kan trekke deg når som helst uten konsekvenser helt frem til 15.mai 2019 som er prosjektets innleveringsdato. All informasjon og personopplysninger vil bli anonymisert.

Jeg ønsker å forstå hvordan du som norsklærer jobber for at elevene skal lære å vurdere og bruke digitale kilder på en kritisk og kvalitativt god måte, det man ofte kaller digital dømmekraft.

Er det noen spørsmål før vi starter?

1. Hva forstår du med begrepet digital dømmekraft?
2. Hva forstår du med begrepet tilpasset opplæring?
3. Nå skal vi snakke mer spesifikt om digital dømmekraft og norskfaget. Kan du starte med å si noe om hva det er for deg?
 - a. Forskjell mellom norskfaget og andre fag
 - b. God digital dømmekraft
 - c. Muligheter i faget
 - d. utfordringer
4. Og deretter neste hovedspørsmål: Kan du så beskrive hvordan du jobber for å utvikle digital dømmekraft hos elevene?
 - a. Tilpasning til ulike elevgrupper
 - b. utfordringer for elevene
 - c. Progresjon gjennom ungdomsskolen
 - d. Elever med gode ferdigheter
 - e. Elever med svake ferdigheter
5. Nå skal vi se nærmere på de oppgavene du har tatt med. Kan du starte med å beskrive oppgaven og hva du ønsket å oppnå med den?
 - a. Hvilket fokus hadde digital dømmekraft?
 - b. Hva vurderte du elevene på?
 - c. Veiledning av elever (Før, under, etter)
6. Er det noe du ønsker å tilføye til slutt?

Takk for meg