

Kilder og kritisk tenkning i samfunnsfag

*En studie av hvordan vg1-elever velger kilder til
oppgavene sine*

Karoline Strømberg og Karina Sunde



Masteravhandling i samfunnsfagdidaktikk
ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

JUNI 2018

Kilder og kritisk tenkning i samfunnsfag

En studie av hvordan vg1-elever velger kilder til oppgavene sine

bruk mindre tid i dusjen

6 gode grunner til å bruke mindre tid i dusjen - SOL
sol.no/helse/2015_01_27_36754_6-gode-grunner-til...
Joda, det kan være veldig vanskelig iblant. ... Mandag 30. oktober · Uke 44 · 18:10

Små steiner i dusjen - NybaktMamma
forum.nybaktmamma.com/showthread.php?F=588005
Vi skal til å flislegge badet nå snart, og jeg har veldig lyst å ha sånn runde små steiner inn i dusjen. Så kom jeg på å tenke på en ting, er det vanskeligere ...

Skjønnhetstips - Slik bruker du mindre tid på badet - KK.no
www.kk.no/livstil/slik-bruker-du-mindre-tid-pa-badet...
Slik bruker du mindre tid på badet. ... lipgloss og litt foundation om du bruker det. Din tid er verdifull! Ikke bruk den opp med å tenke på om du skal ha lilla ...

kjøttproduksjon forurensing

- Kjøtt verre enn bilkjøring - Miljøvern - VG
https://www.vg.no/nyheter/vennlig/miljovern/kjoett-verre-enn.../a/169849/
16. mar. 2007 - (VG Nett) Produksjon av kjøtt forurenser mer enn hele verdens transportnæring til sammen.

Storfe kjøtt er miljøversting | forskning.no
https://forskning.no/mat-husdyr-miljovern/2014/07/storfe-kjoett-er-miljoersting
21. jul. 2014 - Det at kjøtt, melk og egg gir utslipp av klimagasser er ikke noe nytt. Men nå har ... Kunstgjødsel kan resultere i forurensning av nitrogen.

Sju myter om kjøtt - Framtiden.no - Framtiden i våre hender
https://www.framtiden.no/myteknusing/sju-myter-om-kjoett.html
1. feb. 2016 - De fleste argumentene for å opprettholde eller øke norsk kjøttproduksjon holder ikke vann. (Illustrasjonsfoto: Hordaland fylkeskommune/flickr.

Secure | https://www.google.no/search?q=bruk+m...
Google bruk mindre vann

Alle Bilder Videoer Nyheter

Omtrent 783 000 resultater (0,25 sekunder)

Slik kan du spare vann - HIAS
www.hias.no/vann-av-sp/vannforsyning/spa...
Det er både vann og penger å spare på blant a kranner, ... Slik kan du bidra til å bruke mindre ...

FN-sambandet / Tema /
Bærekraftig utvikling
Sist oppdatert: 06.10.2017

Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine...

bærekraftig utvikling definisjon

Alle Bilder Google Maps Nyheter Videoer Mer Innstillinger Verktøy

Omtrent 46 300 resultater (0,38 sekunder)

Bærekraftig utvikling er en samfunnsutvikling som imøtekommer dagens forbruksbehov uten å forringe mulighetene for kommende generasjoner til å få dekket sine. Begrepet ble allment kjent etter Brundtlandkommissjonen i 1987.

Bærekraftig utvikling - Wikipedia
https://no.wikipedia.org/wiki/Bærekraftig_utvikling

Bærekraftig utvikling - FN-sambandet
www.fn.no/Tema/Fattigdom/Bærekraftig-utvikling
6. okt. 2017 - Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker ... I denne definisjonen er det lagt særlig vekt på de fattiges behov for å få ...
Hva er bærekraftig utvikling? · Klimaendringene må ...

Økonomisk vekst. Økning i et lands totale produksjon over tid, eller skarpere, økning i et lands produksjon per innbygger over tid.

Definisjon og Betydning Økonomisk vekst - betydning-definisjoner.com
www.betydning-definisjoner.com/Økonomisk%20vekst

Definisjon og Betydning Økonomisk vekst - betydning-definisjoner.com
www.betydning-definisjoner.com/Økonomisk%20vekst
Hva betyr Økonomisk vekst? Her finner du 3 betydninger av ordet Økonomisk vekst. Du kan også legge til en definisjon av Økonomisk vekst selv.

Miljø
Sosiale forhold
Økonomi

«Jeg prøver å finne akkurat det jeg leter etter»

av Karoline Strømberg og Karina Sunde

© Karoline Strømberg og Karina Sunde

2018

Kilder og kritisk tenkning i samfunnsfag – En studie av hvordan vg1-elever velger kilder til oppgavene sine

Karoline Strømberg og Karina Sunde

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan elever velger kilder i samfunnsfag. Med kritisk tenkning og kildekritikk som viktige fokusområder i nåværende og fremtidige læreplaner, er studiens hensikt å få innsikt i elevenes valg av kilder, hvordan de finner kilder, bruker dem og reflekterer kritisk rundt dem. Studien er en case-studie som baserer seg på skjermopptak, intervjuer og elevtekster fra et tre uker langt samfunnsfagsprosjekt i en vg1-klasse på Østlandet med hovedfokus på fem elever. Skjermopptak som datamateriale har bidratt til å gi studien mange eksplisitte eksempler på hvordan elevene faktisk har valgt kilder, mens intervjuene har gitt innsikt i elevenes egne refleksjoner rundt det samme. Studien kommer frem til hovedsakelig tre kjennetegn for hvordan elevene i utvalget velger kilder: de velger kilder ut i fra hva de tror at de trenger til oppgaven (1), hva de anser som gode og troverdige kilder (2) og etter hvilke kilder de forstår (3). Da elevene valgte kilder etter hvilke kilder de mente de trengte til oppgaven, valgte de kilder som var raskt tilgjengelig og som de hadde kjennskap til. De brukte lite tid inne på de forskjellige sidene, og mange av dem jobbet systematisk ut i fra oppgavens vurderingskriterier. Da de begrunnet valgene sine med kildens troverdighet, vektla elevene faktorer som kjenthet, størrelse, utseende, informasjon om forfatteren, publiseringsdato og om det var en nyhetsside. Hva læreren hadde gitt inntrykk for at han/hun foretrakk, hadde også en betydning. Når det gjelder kildevalg elevene gjorde på bakgrunn av forståelse, fant studien at de fleste foretrakk norske, lettleselege og bearbejdede tekster, altså sekundærkilder, da spesielt nettaviser. For samtlige tre hovedfunn kom det frem at elevenes forforståelse spilte en viktig rolle for valgene de tok, og ofte valgte elevene kilder som passet inn i deres egen primærdiskurs. Studien viser at elevene er godt trente i å skrive oppgaver og at de har noen vante mønstre de jobber i når de velger kilder. En kritisk bevissthet ser ikke ut til å ha en stor plass når elevene velger kilder, i stedet er elevene mest opptatte av å skrive en god oppgave på en mest mulig effektiv måte. Vi ser et behov for flere oppgaver som utfordrer elevens forforståelse, samt en bevisstgjøring av verdien som ligger i å kunne se saker fra flere perspektiver. Dette er ingen enkel oppgave, og vi problematiserer vanskeligheten rundt det å måle kritisk tenkning. I tillegg belyser studien viktigheten av grunnleggende ferdigheter i samfunnsfaget, og hvordan digital kompetanse og literacy-ferdigheter også kan ses i sammenheng med hvilke kilder elevene velger.

Forord

Da vi bestemte oss for å skrive denne masteroppgaven sammen, fikk vi spørsmålet «Kjenner dere hverandre godt?». Svaret på dette var utvilsomt «ja». Det var da vi delte seng i et lite bøttekott i et halvt år på Berkeley i 2015 det hele startet. Vi fant ut at vi var ganske forskjellige, men på en måte som gjorde at vi kunne spille på hverandres styrker. Å skrive en så stor oppgave sammen har på mange måter krevd mer av oss begge. Vi har måttet forholde oss til tidsfrister, lage delmål, være strukturerte, og ikke minst, diskutere ulike elementer av oppgaven kontinuerlig underveis i arbeidet. Totalt sett er vi sikre på at dette har gjort prosessen mer spennende og lærerik, og resultatet bedre enn om vi hadde jobbet alene.

Det å skrive en masteroppgave sammen egner seg lite på en stille lesesal på Helga Engs hus. Takk, Svein, for at vi fikk låne kontorlokaler, og takk til kollegiet på Strømbergs for alle de hyggelige lunsjpausene det siste halvåret. Vi kommer aldri til å glemme den solfylte påsken 2018 hvor vi etter mange dager i strekk med intens skriving den tiende dagen satte oss utenfor på parkeringsplassen deres med hver vår Munkholm.

Takk, Nils-Øivind, for at du tok deg tid til å lese gjennom oppgaven vår og gi oss tilbakemeldinger i innspurten. Og takk til den beste lektorgjengen Blindern har å by på - herlige, dyktige og snille mennesker som alltid stiller opp, motiverer og bryr seg. Deres fremtidige elever er heldige! Takk til samboerne våre, Lasse og Stian, og til foreldrene våre, for tålmodighet i et halvt år. Vi må også takke informantene våre. Uten dere hadde vi aldri fått gjennomført dette prosjektet!

Til slutt, tusen takk til veilederen vår, Elin Sæther, for at vi fikk være med på prosjektet på den aktuelle skolen, og takk for alle tilbakemeldingene du har gitt oss underveis - til og med mellom barnetog og is-spising på 17. mai. Du er super!

Underveis i arbeidet med denne oppgaven har vi tatt oss selv i å *prøve å finne akkurat det vi leter etter*, og å gjøre mye av det samme elevene i utvalget vårt gjør når de velger kilder. Som leser vil du snart forstå ironien i dette. God lesning!

Universitetet i Oslo, mai, 2018
Karoline Strømberg & Karina Sunde

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Tema og forskningsspørsmål	1
1.2	Aktualitet i læreplanverket	2
1.3	Oppbygning	4
1.4	Avgrensninger	5
2	Teori og tidligere forskning	6
2.1	Kritisk tenkning	6
2.2	Literacy	9
2.3	Digital kompetanse	13
2.4	Kildekritikk og kildevalg	21
2.5	Nye kompetansebehov i samfunnet	26
2.6	Sammenfatning	27
3	Metode	29
3.1	Forskningsdesign	29
3.1.1	Utvalg	30
3.1.2	Skjermopptak	32
3.1.3	Elevenes oppgaver	36
3.1.4	Intervju	37
3.1.5	Forskerrollen	37
3.2	Analysemetode	39
3.2.1	Transkribering	39
3.2.2	Koding og kategorisering	41
3.2.3	Fortolkning	43
3.3	Generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet	44
4	Funn og analyse	46
4.1	Elevene velger kilder etter oppgavens behov	46
4.2	Elevene velger kilder de anser som gode	59
4.3	Elever velger kilder etter forståelse	66
5	Didaktiske implikasjoner	73
5.1	Vurdering av elevenes nivå	74
5.2	Holdninger, forventninger og produktorientering	75
5.3	Å vurdere kilders troverdighet	77
5.4	Digital kompetanse og grunnleggende ferdigheter	79
6	Oppsummering og konklusjon	82
6.1	Veien videre	83
7	Litteraturliste	86
Vedlegg / Appendiks		92
	Vedlegg 1 – Samtykkeskjema	92
	Vedlegg 2 – Semistrukturert intervjuguide	93
	Vedlegg 3 – Oppgavetekst og vurderingskriterier	95
	Vedlegg 4 – Skriveramme	98
	Vedlegg 5 – Miniforedrag om søking, vurdering og bruk av kilder	99

1 Innledning

1.1 Tema og forskningsspørsmål

I 2017 kåret Språkrådet «falske nyheter» til årets ord. De begrunner kåringen med at frasen har vært «svært aktuell og preget mye av samfunnsdebatten både i Norge og ellers i verden det siste året», og at den «speiler kampen om sannferdige nyheter i den offentlige debatten på en helt ny måte» (Språkrådet, 2017). En av årsakene til utbredelsen av frasen er at nyhetsbildet har blitt langt mer uoversiktlig de siste årene, både fordi det har foregått en svekkelse av etablerte medier og fordi nye kanaler har vokst frem i sosiale medier (Språkrådet, 2017). Samtidig har kildekritikk vokst frem til å bli et stadig viktigere tema i skolen på grunn av den enorme mengden av informasjon vi må forholde oss til i samfunnet i dag. På en side, kan en argumentere for at lærebøkene ikke lenger ene og alene holder mål i opplæringen fordi de færreste ting er absolutte i dagens samfunn som kontinuerlig er i utvikling. På en annen side, ser vi at det å «slippe elevene fri» på Internett også byr på noen utfordringer. Nye ferdigheter som har å gjøre med bruk av digitale verktøy, informasjonsinnhenting og kritisk tenkning, blir bare viktigere og viktigere. Siden de generasjonene som er elever i grunnskolen i dag har vokst opp med Internett og skjermer, kan det være lett å ta for gitt at de mestrer mange av de utfordringene teknologi og digitalisering byr på, uavhengig av om de har fått en grundig opplæring i dette eller ikke på skolen. Det ligger også mye makt og påvirkningskraft i de kommersielle kanalene på nettet, som er der mange unge henter informasjon fra. Og når søkemotoren tilpasser alt innholdet etter hva den tror brukeren foretrekker å lese, kan han eller hun gå glipp av kilder som fremstiller saker fra flere ulike perspektiver. I skolesammenheng har studier vist at norske elever kun bruker et fåtall av kilder når de søker og arbeider med skoleoppgaver, og at de stort sett kun bruker Google og de øverste treffene som kommer opp i søket (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas, 2016a). Måten elever har lært å identifisere troverdige kilder på har også blitt kritisert for å mangle fokus på å få en forståelse av at all informasjon er partisk på et eller annet vis (Fabos, 2008). Vi er interessert i å få mer innsikt i hvordan elevene tenker når de velger kilder, hvilke valg de tar, og hvordan de begrunner disse valgene. Det er utvilsomt utfordrende å lage gode lærebøker som kan vare i flere år, og når vi snart går ut og skal praktisere lærergjerningen, kan vi ikke regne med å til enhver tid ha oppdaterte lærebøker som dekker et vidt spekter av temaer og perspektiver. Derimot kan vi regne med å ha

internettilgang, noe som innebærer ubegrensede mengder med informasjon. Ikke bør bare vi, men også elevene, trenes opp i hvordan man kan utnytte dette informasjonshavet på en best mulig måte. Derfor mener vi at det er viktig å få mer kunnskap om og innsikt i elevenes bruk av kilder, slik at vi kan finne frem til optimale måter å arbeide med dette i skolen, samt ruste elevene til å utvikle seg til å bli demokratisk dannede medborgere i vår digitale tidsalder. På bakgrunn av dette skal vi belyse følgende forskningsspørsmål:

Hvordan velger vg1-elever kilder i et samfunnsfagsprosjekt?

For å belyse forskningsspørsmålet fulgte vi en vg1-klases samfunnsfagstimer i en tre ukers lang prosjektperiode i november 2017 med temaet bærekraftig utvikling. Prosjektet gikk ut på at elevene skulle gjennomføre et valgfritt endringsprosjekt på 21 dager, og til slutt skulle de levere et refleksjonsnotat som de skulle få vurdering i form av karakter på (se vedlegg 3 og 4). Under hele perioden tok de 20 elevene som hadde takket ja til å være med i studien opptak av PC-skjermene sine mens de søkte etter kilder og skrev på oppgavene sine, og da prosjektet var avsluttet samlet vi inn elevenes skjermopptak og oppgavetekster. Til slutt intervjuet vi fem av elevene for å få en dypere innsikt i kildevalgene de tok underveis i prosessen.

1.2 Aktualitet i læreplanverket

I skolens offentlige styringsdokumenter er kildearbeid og kritisk tenkning kjente gjengangere. Selv om temaene ikke alltid skilles tydelig ut som egne fokusområder, kompetansemål eller ferdigheter, inngår de som viktige og gjentakende begreper. I den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er det et eget kapittel som tar for seg kritisk tenkning, og temaet går også igjen i de ulike kapitlene under delen som heter *Opplæringens verdigrunnlag*. Her trekkes kritisk tenkning frem som et viktig tema generelt i skolen, og under det å tenke kritisk inngår også vurdering av kilder. Det vektlegges videre at etablerte ideer må granskes, vurderes og kritiseres for at ny kunnskap skal kunne utvikles, noe som også innebærer at elevene skal forstå at deres egne meninger og erfaringer kan være ufullstendige eller feilaktige (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om denne nye overordnede delen ikke har trådt i kraft enda, er det relevant for oss å se på denne fordi den kan fortelle oss noe om hva som skal prioriteres, videreføres eller eventuelt endres fremtiden. Når det gjelder læreplanen i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2013), er

kildearbeid og kritisk tenkning sentrale temaer under hovedområdet *Utforskeren*. Koritzinsky (2014) uttrykker at *Utforskeren* har bidratt til «en klar forbedring av de kildekritiske og metodiske utfordringene i læreplanen» (Koritzinsky, 2014, s. 45). Siden et av hovedformålene med samfunnsfaget er å stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse, er ikke mestring av kunnskapsmål alene ikke er nok for kunne bli aktive og demokratiske medborgere (Koritzinsky, 2014). Det kommer også frem i forskningslitteraturen at kritisk tenkning er en viktig forutsetning for demokratiet (Biesta, 2011; Freire, 2003; Klafki, 2001; Shor, 1992; Stanley, 2015). For øyeblikket pågår også fornyelsen av kunnskapsløftet, og nye læreplaner planlegges å være klare for bruk høsten 2020 (UDIR, 2017). I det siste utkastet til kjerneelementer i samfunnsfag på videregående nivå, publisert 5. mars 2018, er *kildekritisk bevissthet* skissert som ett av syv kjerneelementer i faget. I dette utkastet står det at «kildekritisk bevissthet innebærer at elevene skal innhente og bruke informasjon fra flere og ulike typer kilder for å belyse forhold i samfunnet og egne liv. De skal kunne gjøre en kritisk vurdering av kildenes pålitelighet, relevans, tendens og hensikt» (UDIR, 2018). Altså ser det ut til at kildebruk får en større rolle i fremtidens skole sammenliknet med hva det har hatt tidligere. Videre i utkastet til kjerneelementer i samfunnsfag på videregående nivå er det skissert fem følgende underpunkter til *kildekritisk bevissthet* (UDIR, 2018):

- valg og bortvalg av informasjon
- videreutvikle søkestrategier
- vurdere ulike typer kilder og vurdere dem i lys av hverandre
- utvikle forståelse for hvordan ulike ståsteder kan påvirke hva som defineres som fakta og sannhet
- bruke kilder for å tilegne seg informasjon, belyse en sak fra ulike sider, gjennomføre undersøkelser og utvikle samfunnsfaglige argumenter

Kildebruk er altså uten tvil et svært aktuelt tema å studere fordi det står sentralt både nåværende og fremtidige læreplaner, både generelt og i samfunnsfaget. Også i rammeverket for grunnleggende ferdigheter er kildebruk og kritisk tenkning temaer som går igjen i samtlige av de fem grunnleggende ferdighetene *lesing, regning, skriving, muntlige ferdigheter* og *digitale ferdigheter* (UDIR, 2017). Igjen gjelder dette både generelt sett og i samfunnsfaget. I den generelle delen av rammeverket for grunnleggende ferdigheter er kritisk tenkning og kildekritikk noe som ofte går igjen innenfor nivå 4 og 5 under de ulike områdene som ferdighetene er inndelt i. Elever som mestrer nivå 5 innenfor digitale ferdigheter, vurderer egen digital arbeidsprosess kritisk og tolker og vurderer kilder kritisk. Elever som

mestrer nivå 5 innenfor muntlige ferdigheter, vurderer komplekse tekster kritisk og tar stilling til innhold og formål, samt bruker verbalspråk, ulike ressurser og virkemidler selvstendig og kritisk. Nivå 4 og 5 innenfor lesing som grunnleggende ferdighet, innebærer blant annet å være bevisst og kritisk ved lesing, å bruke kilder på en kritisk og etterprøvbar måte, og å oppfatte motstridende informasjon som står i motsetning til det forventede. Mestring av de øverste nivåene innenfor regning som grunnleggende ferdighet, innebærer å kunne omformulere modeller og drøfte feilkilder, og innenfor refleksjon og vurdering vektlegges det å kunne tolke, reflektere og vurdere resultatets gyldighet. Nivå 5 innenfor skriving som grunnleggende ferdighet, innebærer at eleven foretar kritisk revisjon av egne tekster, bruker kilder på en kritisk og etterprøvbar måte, samt utforsker og reflekterer kritisk og problematiserer faglige emner. Disse nivåbeskrivelsene viser oss at det å utøve kritisk tenkning og kildekritikk må til for at elevers ferdigheter skal kunne anses som høye i et fag. Samtlige av de offentlige styringsdokumentene nevnt ovenfor kan si oss noe om hva elevene skal trenes opp i med tanke på kildebruk, og i tillegg kan de bidra til vår tolkning når vi skal prøve å sette oss inn i hvordan elever tenker når de velger kilder til oppgavene sine. Med bakgrunn i læreplanverket, mener vi derfor at studien vår om elevers kildevalg i samfunnsfag er både aktuell og vesentlig.

1.3 Oppbygning

I *kapittel 2* gir vi en redegjørelse for oppgavens teoretiske fundament. Vi vektlegger begrepene *kritisk tenkning*, *literacy* og *digital kompetanse*, siden disse er relevante for vår studie av elevers kildevalg i samfunnsfag. Vi viser til tidligere forskning som kan fortelle oss noe om hvordan elever velger kilder, samt hvordan skolens praksis endrer seg i tråd med den digitale utviklingen. *Kapittel 3* utgjør metodekapittelet, og her gjør vi rede for og begrunner de metodiske valgene vi har gjort i studien. Vi presenterer forskningsdesign og analysemetode, samt diskuterer studiens generaliserbarhet, gyldighet og pålitelighet. I *kapittel 4* presenterer vi funnene våre og vår analyse av disse. Videre følger *kapittel 5* som et tar vi for oss studiens didaktiske implikasjoner og hvordan styringsdokumenter kan spille inn i elevers kildevalg. *Kapittel 6* fungerer som en avsluttende konklusjon hvor vi oppsummerer studiens hovedfunn og peker på hvordan studien kan bidra i videreutviklingen av didaktisk forskning i samfunnsfag.

1.4 Avgrensninger

Studien vår, har som studier flest, noen avgrensninger som må tas med i betraktning. Først og fremst har studien vår en tidsavgrensning. Vi begynte å planlegge arbeidet med studien og samlet inn data allerede høsten 2017, men selve masteroppgaven er kun tilknyttet vårsemesteret 2018 og omfatter 30 studiepoeng. Tidsbegrensningene omfatter spesielt tid til innsamling av datamateriale og tid til å analysere dette. Et eksempel er at vi ikke hadde mulighet til å reise tilbake og følge opp utvalget vårt av elever. Det kunne vært interessant å få innsikt i hvordan elevene i utvalget bruker kilder i dag sammenliknet med før prosjektet. Vi hadde også begrenset med tid til å forberede oss til datainnsamlingen siden samfunnsfagsprosjektet vi fulgte foregikk i november 2017. Vi måtte med andre ord bestemme oss for valg av metode relativt raskt etter at vi hadde bestemt forskningsspørsmålet vårt i oktober måned. Samtidig medførte dette at vi slapp å bruke tid på selve datainnsamlingsprosessen i det nåværende semesteret, og dermed kunne vi vie mer tid til å analysere empirien vår. Det at vi begynte tidlig med datainnsamlingen anser vi i dag som en fordel fordi empirien vi har er både stor og omfattende, bestående av mange timer med skjermopptak, fem dybdeintervjuer og 20 elevtekster. Vi har derfor måttet gjøre strenge prioriteringer med tanke på hva vi har skullet se etter i empirien vår. Det vil si at vi har fokusert på det som er relevant for å belyse vårt forskningsspørsmål, altså deler av empirien som kan knyttes til hvordan elever velger kilder i samfunnsfag. Likevel ser vi at vi sitter med mye spennende empiri, empiri som helt sikkert kunne vært brukt til å få innsikt i andre temaer i samfunnsfag og om oppgaveskriving. Vi har heller ikke lagt noe fokus på temaet elevene skriver oppgave om, nemlig bærekraftig utvikling. I *kapittel 4*, hvor vi presenterer funnene våre, kommer dette temaet frem for leseren gjennom elevenes skjermopptak, sitater og tekster, men dette er noe vi ikke velger å ha fokus på. Derimot kommer vi til å trekke frem eksempler i empirien som kan gi oss innsikt i hvilke prioriteringer elevene gjør når de velger kilder, hvordan de tenker, i hvilken grad de tenker kritisk, samt hvordan ferdigheter innenfor literacy og digital kompetanse kan virke inn på dette. Vi fokuserer dermed kun på de delene av empirien vi mener kan gi oss innsikt i elevens kildevalg.

2 Teori og tidlige forskning

Studien vår undersøker hvordan vg1-elever velger kilder i det digitale klasserommet. I dette kapitlet diskuterer vi teoretiske perspektiver og begreper som kan gi oss et rammeverk for hva som påvirker elevens kildevalg. Det finnes mange begreper som kan knyttes til valg av kilder. I internasjonal og nasjonal forskningslitteratur skrives det blant annet om *kritisk tenkning*, *kildekritisk vurderingskompetanse*, *digital kompetanse*, *digitale ferdigheter*, *digital literacy*, *media literacy*, *information literacy*, *critical literacy*, *søke- og navigeringsstrategier*, *digital samarbeidskompetanse*, *digital bearbeidingskompetanse* og *digital dannelse*. I dette teorikapitlet tar vi utgangspunkt i begrepene *kritisk tenkning*, *literacy* og *digital kompetanse*. Vi har valgt å utdype *kritisk tenkning* fordi det kan ses som en nødvendig ferdighet når elevene skal utøve kildekritikk og velge kilder. Begrepet er et sentralt i læreplanen i samfunnsfag og ofte skissert som en del av de øverste nivåene i rammeplanen for grunnleggende ferdigheter, inkludert i matrisen for digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2016). Videre har vi valgt å utdype begrepet *literacy* fordi det kan si oss mye om utviklingen av hvordan vi forstår tekst i den stadig mer digitaliserte skolen. I tillegg utdyper vi begrepet *digital kompetanse* og forklarer det som et relevant begrep i forbindelse med kildevalg, fordi det som regel er på Internett elevene finner kilder (Austvik & Rye, 2011). Etter en gjennomgang av *kritisk tenkning*, *literacy* og *digital kompetanse*, skal vi ta for oss studier som belyser ulike aspekter ved elevens *kildevalg*. Til slutt belyser vi hvordan kompetansebehovene i samfunnet har endret seg.

2.1 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning kan defineres som «reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Ennis, 1985, s. 45). Facione (1998) mener derimot at det ikke er relevant å ha en konkret definisjon av kritisk tenkning da dette vil være kontraproduktivt i den forstand at det igjen blir noe å memorere, som går i mot hele konseptet med kritisk tenkning (Facione, 1998). Han har med andre forskere innenfor feltet kommet frem til en konsensus om hva som kjennetegner kritisk tenkning og den ideelle kritiske tenkeren. De forstår det å tenke kritisk som det å ta hensiktsmessige og selvregulerte avgjørelser på grunnlag av tolkning, analyse evaluering og rasjonelle slutninger, og som å kunne basere forklaringer på beviser, konsepter, metoder, kriterier og kontekstuelle hensyn (Facione, 1998). Den ideelle kritiske tenkeren er, ifølge forskerne i Faciones undersøkelse,

blant annet naturlig spørrende, godt informert, bevisst på sin egne personlige partiskhet, og aktiv søkende etter relevant informasjon. De argumenterer for at kritisk tenkning er et middel for å nå et mål om et rasjonelt og demokratisk samfunn (Facione, 1998).

Kritisk tenkning har alltid hatt en plass i samfunnet vårt, og har vært med på å drive samfunnet fremover (Facione, 1998). Men i skolesammenheng er det først i senere tid at fokuset på kritisk tenkning har kommet mer synlig frem. I dagens samfunn møter vi stadig på nye arbeidsoppgaver som krever nye og uforutsette former for kompetanse. Nettopp derfor har kritisk tenkning blitt viktigere for elevers fremtid (Baker, Pearson & Rozendal, 2010; Facione, 1998; Leu, Kinzer, Coiro, Castek & Henry, 2013). I større grad enn tidligere er nå samarbeid og problemløsning viktige arbeidsformer på mange arbeidsplasser. Et av poengene med kritisk tenkning er ifølge Facione (1998), at man som en sterk kritisk tenker skal være i stand til å ta målrettede og refleksive valg. O'Halloran, Tan og K. L. E. (2017) understreker her viktigheten av å kunne kritisk analysere og tolke tekst, fordi det er så mye informasjon tilgjengelig for oss på nettet. Derfor har det blitt viktigere å kunne navigere seg gjennom kilder på nettet og være bevisst på hvilke kilder man velger å bruke (O'Halloran, Tan & K. L. E., 2017, s. 147). Slik kritisk tenkning krever kjerneferdigheter som å kunne tolke, analysere, identifisere, evaluere, forklare, identifisere og selvregulere (Facione, 1998; O'Halloran, Tan & K. L. E., 2017). Samtidig understreker Facione (1998) at det å være en sterk kritisk tenker ikke er det samme som å være kverulant. Det å sette spørsmålstegn ved alt og til alle til enhver tid behøver ikke å være det samme som å tenke kritisk. Derimot har en kritisk tenker en *critical spirit*. Faciones eksperter bruker dette begrepet for å beskrive en kritisk tenker i et positivt lys. Det å ha en *critical spirit* innebærer å være nysgjerrig, dedikert til fornuften og opptatt av å finne pålitelig informasjon (Facione, 1998).

Et av hovedmålene med samfunnsfaget er å stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltagelse (UDIR, 2013). For å få til dette har man siden 2013 skilt ut *Utforskeren* som et eget hovedområde i faget, da mestring av kunnskapsmål alene ikke er nok for kunne bli aktive og demokratiske medborgere. Men selv om læreplanen i samfunnsfag vektlegger både grunnleggende ferdigheter og kompetansemål innenfor *Utforskeren*, har den likevel blitt kritisert for å støtte en «teach-to-test»-ideologi. Koritzinsky (2014) har kritisert den fordi formålet med faget ikke gjenspeiles tilstrekkelig i kompetansemålene, da disse har for lite fokus på elevenes evne til å argumentere og arbeide reflektert med egen holdningsdannelse. Isteden ligger fokuset, ifølge Koritzinsky (2014), på

mer kognitive og målbare kompetansemål. Case (2005) mener at kritisk tenkning ikke har fått nok plass på utdanningsagendaen av tre hovedgrunner: fordi det ofte kun ses på som én av flere typer tenkning og derfor brukes det mindre tid på det i skolen, fordi det ofte kun er de sterkeste elevene, og ikke alle, som får oppgaver som innebærer kritisk tenkning, og fordi det generelt sett brukes for lite tid til oppgaver med kritisk tenkning i undervisningen (Case, 2005). Ifølge han blir kritisk tenkning ofte skilt fra selve faget og introdusert som en generell ferdighet når det først brukes i skolen. Dette, sammen med at mange lærere bruker taksonomier, slik som Blooms (1956), mener Case (2015), er uheldig fordi elevene går glipp av utfordringer tilknyttet det å tenke kritisk og selvstendig. Blooms taksonomi skiller mellom ulike nivåer for læring hvorav *kunnskap* og *redegjørelse* er de laveste nivåene, *anvendelse* og *analyse* er de midterste nivåene, og *syntese* og *evaluering* utgjør de øverste nivåene (Case, 2015). Case (2015) mener det er problematisk dersom de svakeste elevene aldri trenes i de øverste nivåene. Også Lim (2015) tar opp problematikken, og mener at en antakelse om at elever lærer gjennom mekaniske oppgaver i bestemte rekkefølger hindrer dem i kritisk og selvstendig tenkning. Slike taksonomier bør i stedet være et utgangspunkt for vurdering fremfor for læring, slik at intellektuelle og kritiske oppgaver kan gis alle elever, uavhengig av hvor de har blitt vurdert at de befinner seg i taksonomien. Denne tanken om at alle elever kan få intellektuelle og kritiske oppgaver samsvarer i stor grad med det Newmann (1990) beskriver i sin teori om *higher order thinking*. Han mener at alle elever, uavhengig av nivå, kan tolke, analysere og manipulere informasjon i forhold til sitt kunnskapsnivå (Newmann, 1990). Da kan samtlige elever øves opp i ferdigheter innenfor de høyeste nivåene.

En av metodene for å gi kritisk tenkning større plass i klasserommet kan være utforskende undervisning (*inquiry based learning*). Utforskende undervisning går ut på at elevene selv skal aktivt være med på å utforske et tema eller et problem. På denne måten tenkes det at ved å aktivisere elevene, vil de også utvikle ferdigheter og kompetanse innenfor kritisk tenkning (Selwyn, 2014). Hmelo-Silver, Duncan og Chinn (2007) kritiserer tidligere praksis i utforskende undervisning der elevene blir satt ut på egenhånd for å utforske diverse temaer selvstendig. De argumenterer for at dette ikke er gunstig da elevene ikke har de ferdighetene som trengs til å utforske uten hjelp (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). De foreslår en modell med utforskende undervisning som involverer stillasbygging. Stillasbygging betyr at læreren er med på å guide elevene i riktig retning, både når det gjelder arbeidsmetode og informasjonsinnhenting (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). Bjønness og Kolstø (2015) har studert hvordan elever lærer i utforskende undervisning ved hjelp av lærerens

stillasbygging. I deres studie gikk læreren fra å ha en instruksjonsbasert rolle til en mer guidebasert rolle. De fant at dette fungerte godt når elevene først fikk strukturerte introduksjoner og tydelige retningslinjer før de fikk frihet til å utforske. Derimot støtte de på utfordringer når elevene skulle løse andre typer oppgaver og ikke kunne bruke samme struktur som tidligere. Funnene til Bjønness og Kolstø (2015) samsvarer med teorien til Hmelo-Silver, Duncan og Chinn (2007) om at lærerens stillasbygging må tilpasses de ulike oppgavene.

Det vektlegges særlig to hovedargumenter i litteraturen for at kritisk tenkning bør finne sted i skolen. Det ene hovedargumentet er at kritisk tenkning kan ses som et verktøy for økt læring. Case (2005) og Facione (1998) mener at arbeid med kritisk tenkning i skolen gir en dobbel fordel gjennom at man både lærer og forstår pensumet man skal gjennom bedre, pluss at man gir kritisk tenkning en større plass i klasserommet. Ifølge Kincheloe og Steinberg (1998) bør samtlige elever arbeide med kritisk tenkning fordi det bidrar til å få en dypere forståelse av lærestoffet, samt at man husker det bedre i ettertid enn det man ville gjort om man kun hadde pugget det. Det andre hovedargumentet er at kritisk tenkning anses som en viktig forutsetning for demokratiet (Facione, 1998; Freire, 2003; Hopmann, 2007; Klafki, 2001; Shor 1992; Stanley, 2015). For om man legger til rette for at barn og unge skal utvikle seg til aktive, demokratiske medborgere, er en viktig forutsetning nettopp det å kunne reflektere selvstendig og kritisk. Som Klafki (2003, s. 133) skriver: «Hvem gavner det, og hvem gavner det ikke, når unge mennesker ikke lærer å betrakte virkeligheten realistisk og kritisk?». Svaret på spørsmålet forstår vi som at det er en fordel at ingen stiller seg kritiske til det nåværende samfunnet dersom man ikke ønsker noen form for forandring, men om man derimot er interessert i å utvikle og forandre samfunnet er man avhengig av at noen tenker kritisk. Et annet poeng er, at hvis elevene kun dannes til å bli passive individer med stor tiltro til alle autoriteter, hva vil da skje med demokratiet? Både Freire (2003) og Shor (1992) kritiserer en slik praksis i skolen, og vektlegger en utvikling av kritisk bevissthet i skolen, noe som vil bidra til danning av autonome, kritisk tenkende og demokratisk handlende individer.

2.2 Literacy

Tradisjonelt sett har literacy blitt forstått som et alfabetiseringsbegrep tilknyttet lese- og skriveferdigheter, men samtidig har bruken og forståelsen av begrepet kontinuerlig vært i utvikling. Det er bare å se tilbake på hvordan skrivekunsten ble møtt med skepsis av Platon

under antikkens tid, fordi han var bekymret for at den nye uttryksmåten skulle gå utover menneskenes evne til argumentasjon og resonnering (Erstad, 2012). Historien har snarere vist oss at selv om literacyen utvikler seg, gjør ikke det at vi mister «gamle» ferdigheter, men at repertoaret for hvordan vi forholder oss til tekst og måtene vi kommuniserer på utvides. For eksempel slutter vi ikke med lesing og skriving, selv om en rekke digitale og audiovisuelle medier har kommet til (Erstad, 2012). Men det den teknologiske utviklingen har ført med seg, er et behov for en bredere forståelse av literacybegrepet enn tidligere (Freire & Macedo, 1987).

Et utvidet literacy-begrep, innebærer visuelle, elektroniske og digitale former for uttrykk og kommunikasjon (Koltay, 2011). Språkrådet (udatert) skriver at det er vanskelig å finne ett norsk ord som kan dekke nøyaktig det samme som det engelske begrepet literacy, da dette er både vidt og diffust. På engelsk kan det ses i sammenheng med adjektivet *literate* som kan oversettes til det å være lese- og skrivekyndig på norsk. Norske ord Språkrådet (udatert) foreslår at kan brukes er skriftkultur, skriftkunne og tekstkompetanse. Blikstad-Balas (2016b) forklarer literacy som en kompleks kompetanse som er relevant for mange ulike aktører og som handler om hvordan vi skaper mening med tekster. Med en forståelse om at literacy er en kompleks kompetanse som omhandler mer enn lesing og skriving i tradisjonell forstand, velger vi, i likhet med Blikstad-Balas (2016b), å forholde oss til det originale engelske begrepet siden de norske oversettelsesforsøkene fortsatt ikke er ordentlig etablert.

Det er flere forskjellige underkategorier av literacy som blir brukt om hverandre for å forklare ulike typer leseforståelse i forskjellige kontekster. Dermed blir det mulig å forstå literacy som et paraplybegrep med flere underkategorier. Literacybegrepene som er mest aktuelle for vår studie av kildevalg vil være, *media literacy*, *digital literacy*, *informasjonsliteracy* og *kritisk literacy*. Ifølge Koltay (2011) har *media literacy*, *digital literacy* og *informasjonsliteracy* til felles at de fokuserer på en kritisk tilnærming til informasjon som kommer fra ulike medier. En kritisk tilnærming innen literacyteori kan forbindes med kritisk tenkning (Fabos, 2008; Freire & Macedo, 1987, Koltay, 2011). Media literacy er ifølge Koltay (2011) evnen til å få tilgang til media, til å forstå og kritisk vurdere ulike aspekter ved media og dets innhold, og å skape kommunikasjon i ulike kontekster. Et hovedmål med media literacy er å øke forståelsen for hva media er, hvordan media produserer mening, hvordan de er organisert og hvordan de konstruerer sin egen virkelighet (Koltay, 2011). Media literacy er altså ifølge Koltay (2011) basert på at vi trenger å bygge

opp en bedre forståelse av hvordan media fungerer i en digital verden. Fabos (2008) har spisset begrepet til *kritisk media literacy* fordi hun mener at fokuset i media literacy bør ligge på kritikken av det. Hun er opptatt av at kommersielle aktører har for stor plass og bør kritiseres mer (Fabos, 2008). Når det gjelder *digital literacy* handler det om forstå og bruke informasjon fra digitale kilder, samt konstruere ny kunnskap, produsere innhold og kommunisere med andre, mens *informasjonsliteracy* handler om å forstå når man trenger å innhente informasjon, å identifisere, lokalisere, evaluere og bruke informasjon (Koltay, 2011). Dette kan henge sammen det som Bertnes og Tuseth (2012) betegner som informasjonskompetanse. Informasjonskompetanse innebærer kunnskap om man skal søke på nettet, å kunne kritisk vurdere denne informasjonen og å bruke den. En person med informasjonskompetanse vil også se behovet for å utforske informasjonen som blir funnet (Bertnes og Tuseth, 2012). Bertnes og Tuseth (2012) ser også nødvendigheten av at internettbrukere er nødt til å utvikle et søkespråk, der visse ord blir brukt som «AND», «OR» og «NOT» for å inkludere, spesifisere eller utelukke informasjon fra søket (Bertnes & Tuseth, 2012). Fabos (2008) problematiserer at mange elever ser på Internett som et nøytralt verktøy for å finne informasjon. Hun understreker betydningen av kritisk tenkning i all literacy (Fabos, 2008). Fokuset i skolen bør, ifølge Fabos (2008), ligge på kritisk literacy, men ta elementer fra andre literacyformer for å lære elever å bruke verktøy som er relevant. Vi ser at selv om vi kan skille de nevnte literacyformene fra hverandre på noen områder, har de langt mer til felles. Koltay (2011) beskriver det som at det ikke finnes én enkeltstående type literacy som passer til alle ulike typer situasjoner og informasjonsbehov, og at det er et begrep i konstant forandring som må forstås i ulike kontekster. Felles for både Koltay (2011) og Fabos (2008) er forståelsen om at kritisk literacy er viktig, og at det bør være sentralt i alle former for literacy i dagens samfunn.

Ifølge Leu, Kinzer, Coiro, Castek og Henry (2013) befinner vi oss i en ny periode innenfor literacy-teori, -undersøkelser og -praksis fordi måten vi leser, skriver og kommuniserer på har blitt totalforandret etter Internettets inntog. Denne forståelsen av literacy vokste frem på 70- og 80-tallet og er bedre kjent som The New Literacy Studies. New Literacy kom til som en kritikk mot den tradisjonelle forståelsen av literacy-begrepet, og legger vekt på at literacy må forstås som et utvidet tekstbegrep som knytter seg til et mangfold av tekster og er forankret i sosiale praksiser (Erstad, 2007; 2012). Freire og Macedo (1987) skriver blant annet at «The new literacy program needs to move away from traditional approaches, which emphasize the acquisition of mechanical skills while divorcing reading from its ideological and historical

contexts» (Freire & Macedo, 1987, s. 156). Med dette mener de for eksempel at literacy bør være mer enn bare læring av lesing og skriving, men også utvikling av kritisk tenkning. I forbindelse med literacybegrepet skriver Baker, Pearson og Rozendal (2010) at ferdigheter som har å gjøre med det å ta til seg informasjon, å uttrykke seg og å kommunisere med andre, i dag handler om langt mer enn bare å kunne lese og skrive i en snever forstand.

Blikstad-Balas (2016b) er opptatt av hvordan literacyen har endret seg gjennom digitaliseringen og hvilke konsekvenser dette har hatt i skolesammenheng. Noen sentrale endringer hun tar opp er at vi har gått fra tradisjonell til stadig mer modulbasert lesing, at vi har fått nye prinsipper for tekstkomposisjon, og at andre modaliteter og semiotiske ressurser har fått en større plass enn tidligere. Når hun skriver at vi har gått fra en tradisjonell til en mer modulbasert lesing, mener hun at Internett har medvirket til at vi nå i større grad må forholde oss til et større samspill av modaliteter. Med semiotiske ressurser menes for eksempel smilefjes og andre tegn. Dessuten har leseren fått en utvidet rolle, blant annet gjennom flere valgmuligheter, samt muligheter til å kommentere (Blikstad-Balas, 2016b). Leseren har gjennom den nye teknologien muligheten til å velge mellom et større spekter av informasjonskilder, samt velge bort. Dermed har det skjedd en endring i maktforholdet mellom forfatter og leser, hvorav leseren har mer makt enn tidligere. Dette maktforholdet kan for eksempel komme til syne gjennom deling og «likes». Jo flere som liker og deler noe, jo mer stoler leserne på det. Dette omtales gjerne som «the warranting principle» (Walter, Van Der Heide, Hamel & Shulman, 2009). På den annen side kreves det også en større evne til tolkning og kritisk tenkning av leseren enn tidligere på grunn av den ubegrensede mengden av tekst som man nå har tilgang til (Blikstad-Balas, 2016b). Internett som kilde er nesten ubegrenset, og derfor er man hele veien nødt til å ta valg. Disse valgene går ut på å velge relevant informasjon og å velge bort det som ikke er det. Et av hjelpemidlene man kan bruke for å lettere ta et slikt valg og få oversikt over potensielle kilder er en søkemotor. Fabos (2008) problematiserer at elever ofte har stor tillit til søkemotorer som Google, dette fordi de ikke forstår at søkene deres er begrensede og tilpasset dem av kommersielle aktører.

I skolesammenheng mener Blikstad-Balas (2016b) at tekstpraksis har gått i en mer individuell retning og er mindre forankret i skolen enn tidligere. Dette betyr at beslutninger om hvordan digital teknologi skal brukes ofte tas av elevene selv, noe som kan gå utover den faglige aktiviteten (Blikstad-Balas, 2016b; Elstad, 2006; Krumsvik, Ludvigsen & Urke, 2011). Grunnen er tilgang til flere tekster gjennom Internett kombinert med større individuell

frihet enn tidligere (Blikstad-Balas, 2016b). På grunn av dette er literacy i skolen mindre tydelig enn før. Elstad (2006) mener at den frie tilgangen til Internett, spill og chatting gjør det vanskelig for læreren å kontrollere elevenes aktivitet, og det kreves mye ansvar for egen læring av elevene. Blikstad-Balas (2016b) beskriver det som implisitte tekstpraksiser og forventninger fra skolens side. Hun problematiserer videre at den store informasjonstilgangen snarere kan gjøre at elevene velger tekster som ligger nært opp mot deres egen primærdiskurs, fremfor at de utforsker flere ulike kilder og undersøker forskjellige perspektiver (Blikstad-Balas, 2016b). Breidlid (2014) uttrykker mange av de samme bekymringene, og mener at det er problematisk hvis subjektive meninger skal ha like stor verdi som objektive, faglige og saklige dokumenter (Breidlid, 2014). Hun fant i sin studie av KRLE-undervisningen i en 10. klasse at det ble mer oppfordret til deling av meninger enn fagkunnskaper.

Selv om digitalisering og teknologiutvikling har gjort skolens literacy mindre tydelig enn før på noen områder, er det fortsatt noen kjennetegn for hvordan det jobbes med literacy i skolen. Blikstad-Balas (2016b) skisserer tre typiske tekstpraksiser; gjengivelse av informasjon, bruk av lærebøker og klasseromsdialoger om tekster. Det som ofte kan være problematisk med disse tekstpraksisene er at de støtter en «transmission model», en modell som går ut på at elevene skal tilegne seg faglig innhold og deretter vise at de har forstått stoffet gjennom å gjengi det med egne ord (Wade & Moje, 2000, henvist i Blikstad-Balas, 2016b, s. 70). En slik type literacypraksis gjør at kunnskapen blir overfladisk, og elevene ender opp med å jakte på riktige svar fremfor å få en dypere forståelse for temaene det jobbes med (Blikstad-Balas, 2016b; Løvland, 2011). I stedet bør det ifølge Blikstad-Balas (2016b) jobbes ytterligere i skolen med å «forstå hva informasjon og kunnskap er, å kunne evaluere den, å kunne vurdere om de tekstene du finner er noe du har behov for i en gitt situasjon og så videre. Dette er vesentlig elementer ved literacy» (Blikstad-Balas, 2016b, s. 72).

2.3 Digital kompetanse

Digital kompetanse og *digitale ferdigheter* er begreper som kan være relevante når vi studerer elevers kildevalg fordi de kan bidra til å belyse hva elevene mestrer på datamaskinen og på Internett. Mens det i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (UDIR, 2016) og i en rapport med norske resultater fra ICILS 2013 (Ottestad, Throndsen, Hatlevik & Rohatgi, 2014) snakkes om digitale *ferdigheter*, har andre valgt å heller snakke om digital *kompetanse*

(Austvik & Rye, 2011; Baltzersen 2009; Erstad, 2007, 2010, 2012; Haugsbakk, 2010). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) selv, er kompetanse mer enn en ferdighet eller en kunnskap og kan beskrives som:

(...) evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan (UDIR, 2016).

I læreplanen for samfunnsfag (UDIR, 2013) og den nye overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skrives det likevel ikke om digital *kompetanse*, men om digitale *ferdigheter*. Denne typen ferdigheter utdypes i rammeverket for grunnleggende ferdigheter og er inndelt i følgende fem ferdighetsområder: *bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle, og utøve digital dømmekraft* (UDIR, 2016). I sin rapport for norske resultater fra ICILS 2013 har Ottestad et al. (2014) oversatt *International Computer and Information Literacy* til *digitale ferdigheter*. Her er digitale ferdigheter inndelt i to hovedområder som igjen er inndelt i underkategorier (Ottestad et al., 2014). Det første hovedområde omhandler innhenting og håndtering av informasjon og inneholder underkategoriene *Kunnskap om og forståelse av digital teknologi, Tilgang til og evaluering av informasjon* og *Håndtering av informasjon*. Det andre hovedområdet omhandler produksjon og utveksling av informasjon og inneholder underkategoriene *Omforme informasjon, Skape informasjon, Deling av informasjon* og *Bruke informasjon sikkert* (Ottestad et al., 2014). Rapporten viser at Norge var blant landene med best resultater. Undersøkelsen deler inn digitale ferdigheter i 4 nivåer, hvorav nivå 4 anses som høyest. En elev som befinner seg på nivå 4 søker bevisst etter informasjon ut fra formål og målgruppe, velger ut informasjon kontrollert, har god styring over formatering og layout av digitale produkter, vet at mye informasjon på nettet er kommersielt farget eller subjektiv, samt kjenner til problematikk rundt opphavsrett på Internett. En elev på nivå 1 derimot, viser kun kjennskap til elementære kommandoer for å få tilgang til filer og tekstredigering, er i stand til å fullføre oppgaver som krever elementære dataferdigheter, og har en overfladisk forståelse av problematikk som kan oppstå når flere brukere har tilgang til samme datamaskin (Ottestad et al., 2014). Analysene viste at nesten en tredjedel av norske elever befant seg på de to øverste nivåene, men det var kun 3% av disse som presterte på nivå 4. Denne lille gruppen på nivå 4 skiller seg fra elever på nivå 3 blant annet fordi de har en høyere grad av presisjon i informasjonssøkene sine. Mer skremmende er det, ifølge Ottestad et al. (2014), å tenke på hvor de to resterende tredjedelene befinner seg. Ifølge ICILS 2013 manglet en fjerdedel av

norske elever helt nødvendige kunnskaper og ferdigheter som må til for å kunne mestre stadig mer digitalisert hverdag (Ottestad et al., 2014). I tillegg viste resultatene at 5% presterer under nivå 1, et nivå som ikke finnes beskrevet. Her må det igjen presiseres at selv om studien viser at mange norske elever ikke besitter en høy grad av digital kompetanse, skiller Norge seg ut som et av de landene med best resultater internasjonalt sett (Ottestad et al., 2014). Resultatene viste også at norske jenter scoret noe bedre enn norske gutter. Foruten kjønn, viste det seg at elevenes ambisjoner om å ta høyere utdanning og deres hjemmebakgrunn hadde en god del å si for resultatene (Ottestad et al., 2014).

Ifølge Ottestad et al. (2014) fanger ICILS 2013 opp viktige dimensjoner ved digitale ferdigheter slik det uttrykkes i det norske læreplanverket. For eksempel kan vi se på hva som er skissert som øverste nivå innenfor digitale ferdigheter i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (UDIR, 2016):

Bruke og forstå	Velger og bruker digitale ressurser ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Vurderer egen digital arbeidsprosess kritisk.
Finne og behandle	Tolker og vurderer informasjon fra ulike digitale kilder kritisk og forvalter opphavsrett på egne fremstillinger.
Produsere og bearbeide	Vurderer eget produkt, arbeidsprosess og foreslår forbedringer.
Kommunisere og samhandle	Velger og vurderer digital ressurs for kommunikasjon ut fra ulike faglige behov. Fyller ulike roller i en digital samhandlingsprosess.
Utøve digital dømmekraft	Forvalter egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk.

I oversikten ovenfor hentet fra rammeverket for grunnleggende ferdigheter ser vi at mange av punktene fra ICILS 2013 kan knyttes sammen med disse. Vi ser også at *digitale ferdigheter*, slik det er skissert i læreplanen og av ICILS, innebærer mer enn grunnleggende, enkle, tekniske ferdigheter, siden det går igjen at elever på de høyeste nivåene skal *tolke* og *vurdere kritisk*. Dette gir grunnlag for å stille spørsmål ved om begrepet *ferdigheter* er dekkende nok. Hatlevik og Throndsen (2015) har selv også skrevet at digital kompetanse kan fremstå som et mer overordnet begrep, og at digital kompetanse og digitale ferdigheter ofte brukes om hverandre i norsk skolesammenheng uten klare skiller. Selv om det i dag skrives mer om digitale ferdigheter enn digital kompetanse i de offentlige styringsdokumentene, ser vi at kompetansebegrepet ble mye brukt før innføringen av digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter. For eksempel finner vi i *Program for digital kompetanse 2004-*

2008 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 13) en beskrivelse av digital kompetanse som både «IKT-ferdigheter, tilsvarende det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier». Hatlevik og Throndsen (2015) valgte å bruke begrepet digitale ferdigheter fordi det er det som nå brukes i rammeverket som er grunnlaget for revisjon og utvikling av læreplaner og kompetansemål Hatlevik og Throndsen (2015).

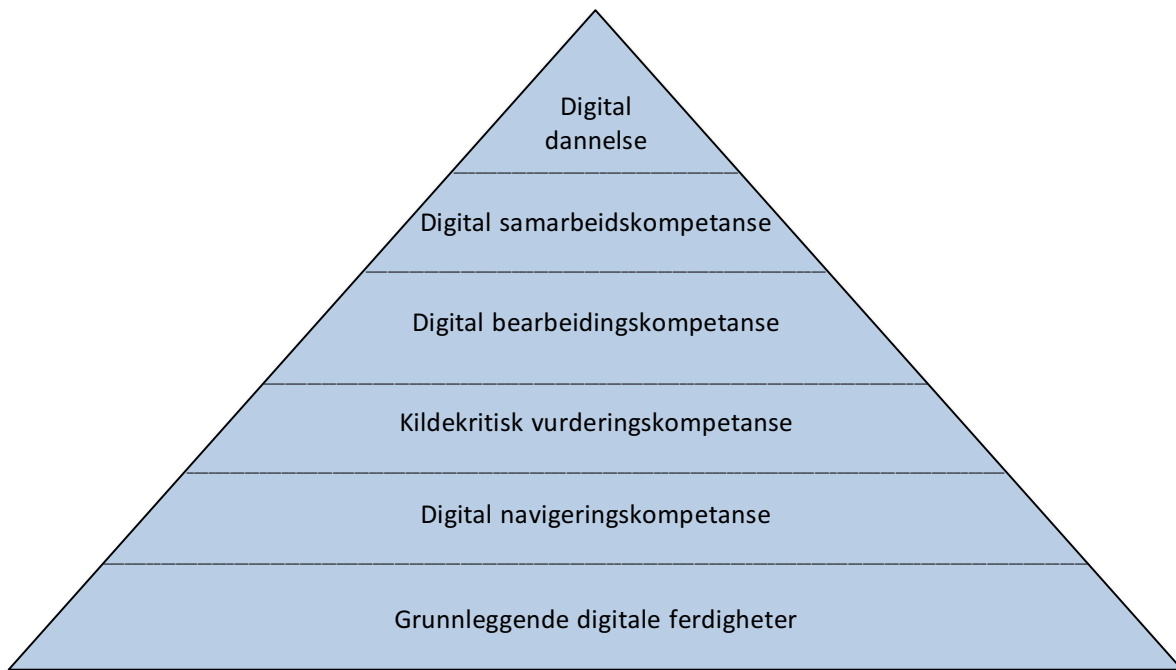
Erstad (2012) og Baltzersen (2009) er blant dem anvender begrepet *digital kompetanse* fremfor *digitale ferdigheter*, og de har begge forsøkt å definere begrepet. Felles for deres forståelse er at digital kompetanse er et svært komplekst begrep i stadig utvikling som handler om mye mer enn kun tekniske ferdigheter. Erstad (2012, s. 12) definerer *digital kompetanse* som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn». Ifølge Erstad må digital kompetanse vurderes som en kulturell kompetanse med kommunikasjon og kritisk kompetanse som sentrale komponenter (Erstad, 2012). Han mener at vi kan forstå digital kompetanse i lys av fem dimensjoner (Erstad, 2007, 2010, 2012): *ferdigheter i bruk* (1), *kunnskap om teknologiens plass i samfunnet* (2), *IKT i fag* (3) *IKT og læringsstrategier* (4) og *kulturell kompetanse og digital dannelse* (5). Gjennom disse dimensjonene viser han hvorfor han mener at digital kompetanse skiller seg fra de grunnleggende ferdighetene i læreplanen som et mye større og mer komplekst område. Den første dimensjonen handler om å ha og å kunne bruke de verktøyene og ferdighetene som trengs innenfor en teknologi som stadig er i endring. Den andre dimensjonen handler om at elevene må ha kunnskap om mediene og medieutviklingen, og kunne se dette i en større sammenheng, samt reflektere over mediernes rolle i samfunnet. Den tredje dimensjonen, som omhandler IKT i fag, har å gjøre med hvordan teknologi skaper nye muligheter for fags egenart og innhold. Noen eksempler er innføring av lommekalkulator, ulike programvarer og nettressurser. I samfunnsfag har Internettets fremvekst skapt et helt nytt landskap av muligheter. Søkemotorer som Google og nettressurser som for eksempel Globalis og NDLA gir mulighet for å finne aktuell informasjon raskt og enkelt. I tillegg har IKT-utviklingen åpnet for nye presentasjonsformer, flere multimodale teksttyper, samskriving, kommunikasjon og læringsplattformer. Når det gjelder den fjerde dimensjonen, handler den om læringsstrategier, nettopp det «å lære å lære». Digital kompetanse innenfor denne dimensjonen handler ifølge Erstad (2007, 2010) om at elevene må klare å orientere seg på nettet, samt reflektere og stille seg kritisk til kilder og informasjon i pedagogisk sammenheng. Den siste, og femte dimensjonen, har med digital dannelse å gjøre, og handler

om at elevene skal kunne fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og forholde seg til de teknologiske rammene som preger vår kultur. Altså handler det om å mestre det digitale kompetansenivået som kreves for å kunne delta i samfunnet som en demokratisk medborger. Den digitale utviklingen og økt digitalisering av offentlige tjenester krever mer av oss som opplyste demokratiske medborgere (Erstad, 2010, 2012). I tillegg til å forstå digital kompetanse gjennom fem dimensjoner, har han inndelt digital kompetanse i ti grunnkomponenter som beveger seg fra enkle og grunnleggende komponenter til mer sammensatte og komplekse elementer (Erstad, 2012, s. 102):

- | | | |
|------------------------------|-----------------|------------------|
| 1. Grunnleggende ferdigheter | 5. Klassifisere | 8. Kommunisere |
| 2. Laste ned/opp | 6. Integre | 9. Samarbeide |
| 3. Søke | 7. Evaluere | 10. Skape/kreere |
| 4. Navigere | | |

Disse grunnkomponentene for digital kompetanse kan bidra til å fortelle oss noe om hvilket nivå elevene ligger på.

Også Baltzersen (2009) har forsøkt å definere digital kompetanse. Han mener at en definisjon av digital kompetanse bør bestå av følgende seks kompetansenivåer som bygger på hverandre: *grunnleggende digitale ferdigheter* (1), *digital navigeringskompetanse* (2), *kildekritisk vurderingskompetanse* (3), *digital bearbeidingskompetanse* (4), *digital samarbeidskompetanse* (5) og *digital dannelse* (6). Dette har han satt opp som en pyramide hvor nivåene er inndelt med en tanke om at de lavere nivåene i pyramiden kan være forutsetninger for de høyere nivåene, hvorav det nederste nivået er *grunnleggende digitale ferdigheter* og det øverste nivået er *digital dannelse* (Baltzerzen, 2009).



Figur 1: Baltzersens digitale kompetansepyramide (Baltzersen, 2009, s. 138)

Med *grunnleggende digitale ferdigheter* mener Baltzersen (2009) håndtering av diverse programmer, for eksempel innenfor skriving og regning, og det å kunne håndtere tastatur og mus på en effektiv måte. Siden engelsk er det dominerende språket på nettet, mener Baltzersen det er grunnlag å argumentere for at engelsk også bør anses som en grunnleggende, digital ferdighet. *Digital navigeringskompetanse* består ifølge Baltzersen (2009) av fire trinn som må beherskes: kjenne til hvor man skal lete, altså *søkeområdet* (1), kjenne til hvordan man skal lete, altså ha *søkestrategier* (2), klare å holde seg til letingen, altså den opprinnelige *søkeoppgaven* (3), og til slutt beherske å *arkivere relevant informasjon* (4). Når det gjelder *kildekritisk vurderingskompetanse* handler det om å stille kildekritiske spørsmål og måten man forholder seg til budskap på. Det handler ikke bare om å vurdere tekster kritisk, men også bilder og videoer (Baltzersen, 2009). *Digital bearbeidingskompetanse* handler om evnen til å kunne kombinere flere kilder og konstruere en ny og sammenhengende tekst, samt å oppgi de kildene man bruker på en god måte (Baltzersen, 2009). *Digital samarbeidskompetanse* handler om å kunne samarbeide med andre ved hjelp av både lukkede og åpne digitale verktøy, forum og læringsplattformer, et eksempel kan også være å samarbeide gjennom spill (Baltzersen, 2009). Det øverste nivået i Baltzersens digitale kompetansepyramide, digital dannelse, omhandler det å være en faglig meningsprodusent i nettoffentligheten og å respektere andre på nettet (Baltzersen, 2009). Ifølge Baltzersen (2009) handler et slikt dannelsesbegrep i stor grad om å ha gode holdninger

som nettbruker. Utfordringen vi ser ved dette, er at det ikke er helt åpenbart hva dette innebærer, og det kan variere fra person til person hva som ligger i begrepet. Videre kan det problematiseres ved slike modeller som Baltzersens pyramide (2009) rundt en forståelse om at et nivå i modellen forutsetter det neste. Det bør være mulighet for at en elev for eksempel kan ha en god digital samarbeidskompetanse (nest øverste nivå), selv om han/hun ikke har en høy navigeringskompetanse (nest nederste nivå). Likevel mener vi modellen kan være en god arbeidsmodell når vi diskuterer elevers digitale kompetanse.

Mens Erstad (2012) snakker om *digital dannelse* som én av fem dimensjoner for *digital kompetanse*, har altså Baltzersen (2009) satt *digital dannelse* som det høyeste nivået i sin digitale kompetansepyramide. Tradisjonelt sett kan vi si at dannelse er en prosess som foregår over lengre tid. Ifølge Klafki (2001) er målet evne til å vise solidaritet, selvbestemmelse og medbestemmelse. Sammen med andre dannelsesteoretikere (Hopmann, 2007; Stanley, 2015; Willbergh, 2015), mener Klafki (2001) at dannelse handler om mer enn kunnskapstilegnelse; det handler om personlighetsdannelse og om hvor godt man fungerer i samfunnet. Internett stiller nye krav til dannelse og den forbindelse understreker Willbergh (2015) viktigheten av mobilitet i dagens samfunn. Barn og unge må forberedes på å lære nye ting raskt, takle nye utfordringer, og å trenes i å tenke kritisk og innovativt (Willbergh, 2015). Et av punktene i Opplæringsloven (§ 1-1) omhandler også nettopp det at utdanningen skal forberede elevene på det livet som kommer etter utdanningen: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I tråd med den teknologiske utviklingen forstår vi det å være digitalt dannet som en stadig viktigere del av det generelle dannelsesbegrepet, da digital kompetanse i en større og større grad er viktig for å kunne delta som en aktiv medborger i dagens demokrati (Erstad, 2012).

Felles for Baltzersen (2009) og Erstad (2010) er forståelsen om at digital kompetanse mer enn kun teknisk kompetanse, og at det i stor grad også handler om en kulturell kompetanse. De velger begge å bruke kompetansebegrepet fremfor ferdighetsbegrepet til tross for at det i læreplanen er snakk om nettopp digitale *ferdigheter*. Erstad (2007) problematiserer det at digital kompetanse ofte betraktes som en grunnleggende ferdighet i tradisjonell forstand. Ifølge han handler digital kompetanse om mye mer enn kun «det å kunne bruke digitale verktøy», altså handler det om *mer* enn de tekniske ferdighetene. Det handler om flere komplekse interaksjonsformer og læringsprosesser på ulike nivåer (Erstad, 2007). Den

samme problematiseringen kjenner vi igjen fra new literacy-teori (jfr. Freire & Macedo, 1987). Vi ser dermed at både *literacy* og *digital kompetanse* er begreper som har vært omdiskutert og vært kritisert for å bli forstått som for lite komplekse. Altså kan vi se at literacy og digital kompetanse har mye med hverandre å gjøre, da begge kompetanseområdene er i en stadig utvikling i tråd med den teknologiske utviklingen. Erstad (2012) bruker nettopp også literacybegrepet som en inngang til sin forklaring av digital kompetanse. Også Haugsbakk (2010) uttrykker bekymring for en for snever forståelse av digital kompetanse. Han ser på den nye teknologien både som et svar til, men også som en årsak til kompleksiteten vi nå opplever (Haugsbakk, 2011). Teknologien blir med andre ord mer og mer komplisert, og parallelt med dette blir det behov for nye teknologiformer som kan håndtere den teknologien vi allerede har.

I 2016 uttalte kunnskapsministeren at «Vi har helt klart et rom for å utnytte potensialet i teknologien bedre. Og vi må bli flinkere i arbeidet med å ruste elevene til et fremtidig arbeidsliv som vil kreve høy grad av digital kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2016). Flere undersøkelser de siste årene underbygger betydningen av en slik definisjon, samtidig som de også trekker frem noen positive sider ved norske elevers bruk av digitale medier og verktøy (Austvik & Rye, 2011; Medietilsynet, 2016; Senter for IKT i utdanningen, 2016; Ottestad et al., 2014). Resultatene fra Monitor skole 2016 viste at flere elever opplever at teknologien kan hjelpe dem med å forstå fag bedre. Samtidig viste resultatene at det virker som elevene mener at de er flinkere til å utføre skolerelaterte oppgaver enn det som er tilfellet (Senter for IKT i utdanningen, 2016). I studien til Krumsvik, Ludvigsen & Urke (2011) rapporterte både lærere og elever sin egen digitale kompetanse som relativt høy. Det så ut til at elevene sine vurderinger av egen digital kompetanse var basert på tiden de brukte på Internett og med diverse digitale verktøy. Monitor skole 2016 understreker viktigheten av en systematisk tilnærming til utvikling av elevenes digitale kompetanse (Senter for IKT i utdanningen, 2016). Uten dette blir det vanskelig å gi elevene den opplæringen som er nødvendig for at målene i læreplanen skal nås. Krumsvik, Ludvigsen og Urke (2011) fant at lærere og elever overså en slik systematisk utvikling av digitale ferdigheter og kompetanse. Videre viste Monitor skole 2016 at det er store forskjeller skoler i mellom når det gjelder arbeid med digital kompetanse. Ifølge studien er det et godt stykke igjen å gå før både lærere og elever besitter det nivået som må til for at kompetansemålene i læreplanen er ivaretatt (Senter for IKT i utdanningen, 2016).

Austvik og Rye (2011) gjorde i 2009 og 2010 en empirisk studie av elever i videregående sin bruk av digitale medier i samfunnsfag. Bakgrunnen for studien var at de så en mangel på forskning om mediehåndtering koblet opp mot det å være lærere og elever i samfunnsfag. Siden en av samfunnsfagets viktigste oppgaver er å bidra til politisk dannelse og kompetanse i mediehåndtering, kan en slik mangel ses på som bemerkelsesverdig (Tønnessen & Tønnessen, 2007, henvist i Austvik & Rye, 2011, s. 12). Et sentralt utgangspunkt for Austvik og Ryes rapport (2011) var Kunnskapsløftet 2006, hvor det ble fastslått at «den norske skolen skal bidra til å skape bevisste samfunnsborgere som aktivt bidrar til samfunnets utvikling» (Austvik & Rye, 2011, s. 9). Altså trekker Austvik og Rye (2011) sammenhenger mellom aktivt og demokratisk medborgerskap og det å mestre mediehåndtering, kritisk tenkning og kildekritikk. Mediehåndtering, kritisk tenkning og kildekritikk har blitt viktigere kompetanseområder i dagens samfunn enn tidligere fordi mediene har fått en mye større plass i unges hverdag. Ifølge SSB (12.09.17) bruker 90% av den norske befolkningen mellom 16 og 79 år Internett hver dag. To av tre bruker også sosiale medier nesten hver dag eller hver dag.

I vår tilnærming til elevers kildebruk ser vi på både *digital kompetanse* og *digitale ferdigheter* som relevante begreper for vår diskusjon. Selv om man kan skille *kompetanse* fra *ferdigheter* som noe mer komplekst, ser vi at mye av det som læreplanen (2016, 2017) og Ottestad et al. (2014) omtaler som digitale ferdigheter, kan knyttes sammen med det Erstad (2012) og Baltzersen (2009) omtaler som digital kompetanse. Vi forstår ut i fra dette at digitale ferdigheter er noe som går innunder digital kompetanse, da kompetansebegrepet kan anses som mer komplekst og omfattende. Altså velger vi, i likhet med blant annet Erstad (2012), Haugsbakk (2010, 2011) og Baltzersen (2009), å bruke begrepet digital kompetanse som et overordnet begrep for en rekke ferdigheter, kunnskaper og holdninger som kan fortelle oss noe om elevers kildevalg.

2.4 Kildekritikk og kildevalg

Med *kildevalg* mener vi hvordan elever velger kilder og hva som kan påvirke disse valgene. *Kritisk tenkning*, *literacy* og *digital kompetanse* er samtlige begreper som kan knyttes til hverandre og til kildevalg. Når det gjelder kritisk tenkning, er det et begrep som går igjen under både offentlige styringsdokumenter (UDIR, 2017) og literacyteori og -studier (Blikstad-Balas, 2016b; Erstad, 2012; Freire & Macedo, 1987; Leu et al. 2013). Skovholt og

Veum (2014) har uttalt at en viktig del av literacy i dag innebærer å vurdere kilder kritisk, mens Frønes og Narvhus (2012) har uttalt at evnen til kildekritikk i stor grad henger sammen med digitale ferdigheter. Literacy henger også tett sammen med begrepet digital kompetanse og handler om å skape mening med tekst (Blikstad-Balas, 2016b). I en digitalisert verden har literacyen utviklet seg, og viktige elementer for å gi elevene den lesekompetansen de behøver i dagens samfunn handler derfor om mer enn enkel lesing og skriving, men om å finne og velge ut informasjon, navigere på nettet og gjøre kildekritiske vurderinger. Digital kompetanse kan i denne studien knyttes til kildevalg fordi elevene hovedsakelig bruker Internett for å finne informasjon. Derfor er de avhengige av et sett med ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å mestre de utfordringene de møter på nettet (jfr. Erstad 2012). Altså kan de tre gjennomgåtte begrepene både knyttes til hverandre og spesifikt til kildevalg. Videre i dette underkapittelet skal vi se nærmere på studier som kan fortelle oss noe om hvordan elever velger kilder. Ifølge Bertnes og Tuseth (2012) blir kilder tradisjonelt sett gjerne vurdert og valgt ut fra «relevans, primær/sekundærkilder, kildens pålitelighet, ekthet, alder, betydning av hvorvidt de er skriftlige eller muntlige, objektivitet, propaganda, personlige ytringer o.a.» (Bertnes & Tuseth, 2012, s. 19).

Det er ingen tvil om at norske ungdommer bruker mye tid på Internett: i 2017 hadde 99% av nordmenn i alderen 16-24 år brukt Internett de siste tre månedene (SSB, 2017). Austvik og Rye (2011) fant også at elevene i deres studie brukte data og Internett hyppig, både til skolearbeid og på fritiden. I tillegg svarte 88,6% av elevene i 2011 at Internett var det første stedet de ville startet å lete etter informasjon til en samfunnsfagsoppgave dersom de fritt kunne få velge (Austvik & Rye, 2011). Det ville være overraskende om dette tallet har gått ned i løpet av de siste syv årene. Når det gjaldt informasjonssøk var elevene tilsynelatende kyndige og de opplevde at de hadde få eller ingen tekniske eller praktiske problemer (Austvik & Rye, 2011). Undersøkelser som Monitor skole 2013 og ICILS 2013 viser at et stort flertall av norske elever sjekker informasjon de finner på Internett med andre kilder, og at norske elever ligger litt over det internasjonale gjennomsnittet når det gjelder akkurat dette (Hetland, 2017). Medietilsynet (2016) fant at 60% av barn og ungdom i alderen 9-16 sier at de sjekker flere nettsider og/eller kilder for å se om informasjonen de har funnet er sann. Denne andelen er økende med alderen og er gjennomgående høyest blant guttene. Ellers var det 27% som oppga at de sjelden sjekker flere nettsider for å se om informasjonen er sann/riktig, og 14% som oppga at de aldri gjør det. Medietilsynets resultater forteller oss at godt over halvparten av norske barn og ungdommer mener at de sjekker kildene sine, men det forteller oss ikke om

de faktisk gjør det. Et funn i masteren til Marte Foldvik (2015) dreide seg nettopp om at elevene ikke anså det å dobbeltsjekke informasjon som viktig i vurderingen av kilder. Ifølge Leu et al. (2013) har elever en lei tendens til å overvurdere sine egne evner på Internett. Fordi elever i dag bruker Internett såpass hyppig som de gjør, i form av kommunikasjon og underholdning, tror også mange av elevene at de evner å innhente informasjon i større grad enn de faktisk kan (Leu et al. 2013). Altså ser det ut til at elevene vurderer seg bedre i stand til å utføre skolerelaterte skoleoppgaver bedre enn hva som er tilfelle (Senter for IKT i utdanningen, 2016). Også Austvik og Rye (2011) fant at elevenes vurderinger av egne evner ikke samstemte med observasjonene de gjorde. Selv om de som nevnt fant at elevene hadde en del ferdigheter, så de at de manglet en dypere kunnskap og forståelse om informasjonssøking på Internett. Videre fant de at det var få av dem som var gode på regneark, tekst- og statistikkbehandling (Austvik & Rye, 2011 s. 34). Studiene tyder på at elevene har gode digitale ferdigheter innenfor de områdene som er typiske for fritidsbruket deres, som ferdigheter innenfor kommunikasjon og underholdning, men at ferdighetene de trenger på skolen når de skal arbeide med søk og kilder ikke stikker like dypt. I ICILS 2013 svarte elevene at de har lært om bruk av kilder og informasjon på nettet på skolen, men samtidig indikerte andre svar i studien at læring innenfor dette området i størst grad foregikk på egen hånd (Ottestad et al., 2014). Det var som nevnt under *2.1 Digital kompetanse*, kun 3% av elevene som presterte på studiens øverste nivå.

Studier har vist at norske elever kun bruker et fåtall av kilder når de søker og arbeider med skoleoppgaver, og ofte baserer de seg på søkemotoren Google og kun de øverste treffene som kommer opp i søket (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas, 2016a, Blikstad-Balas & Foldvik, 2017). Både Blikstad-Balas (2016a) og Austvik og Rye (2011) viser at mange elever foretrekker Wikipedia fordi informasjonen er lett tilgjengelig og man raskt får akkurat det man er ute etter. Austvik og Rye (2011) fant også at elevene brukte andre kilder som nettaviser, hjemmesider til organisasjoner og diverse informasjonssider fordi de ville vise læreren at de ikke kun baserte seg på det som sto på Wikipedia (Austvik & Rye, 2011). Med andre ord fant de at læreren er et svært viktig element for at elevene skal ta i bruk et variert og rikt kildegrunnlag (Austvik & Rye, 2011). I tråd med kritisk literacy kritiserer Fabos (2008) måten elever blir lært å identifisere troverdige kilder på. Hun mener at det er for mye fokus på å evaluere troverdigheten til enkelttekster på Internett, og et manglende fokus på potensielle fallgruver på nettet generelt (Fabos, 2008). Ifølge henne kan Wikipedia i seg være mer troverdig enn andre sider øverst i googlesøk fordi det ikke er en kommersiell side, men

derimot en side som er basert på frivillighet. Her får elevene ofte flere innfallsvinkler til temaer som er noe annet enn kommersielt. All informasjon er partisk, noe som må forstås og læres slik at elevene kan bli bevisste på det og ikke lete febrilsk etter en objektiv sannhet (Fabos, 2008). Hvis de hele tiden leter etter en objektiv sannhet vil de heller ikke få sjansen til å forstå verdens komplekse perspektiver (Fabos, 2008).

Ifølge flere internasjonale studier stoler elever på mye av det de finner på nettet uten å vurdere det kritisk (Bartlett & Miller, 2011; Fabos, 2008; Leino, 2006). Frønes og Narvhus (2012) uttrykker at elevene i PISAs digitale leseprøve fra 2009 hadde en naiv oppfatning av tekstene. De stilte ikke gode spørsmål til tekstens innhold eller avsender (Frønes & Narvhus, 2012). Det kan se ut som om elever setter likhetstegn mellom *seriøse* og *pålitelige* kilder (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Foldvik, 2015). Dette innebærer at elevene oppfatter noen trekk ved tekster som markører for seriøsitet og objektivitet. For eksempel dersom noe fremstilles som objektive fakta, tolker elevene dette ofte som kunnskap og folkeopplysning, og føler derfor heller ikke noe behov for å dobbeltsjekke om informasjonen de har funnet faktisk er pålitelig eller kan ses fra andre perspektiver. Dette indikerer ifølge Foldvik (2015) at elevenes vurderinger i stor grad preges av antakelser. Austvik og Rye (2011) fant også at elevenes tiltro til autoriteter som for eksempel kjente sider, forlag og ulike former for leksikon var stor. Her spiller også sidens visualitet en viktig rolle for hvilke kilder elevene opplever som pålitelige (Bartlett & Miller, 2011). Bartlett og Miller (2011) fant i sin studie av barn og unges internettbruk at de først og fremst vurderte kildenes kvalitet ut i fra om de likte utseende til nettsiden. Fabos (2008) problematiserer også dette, og skriver at elevene gjerne har noen antakelser for hvordan en troverdig kilde bør se ut. Blant annet spiller grafikk og grammatikk en viktig rolle. Det problematiske ved dette kan være at useriøse aktører kan «lure» seg inn ved å ha et troverdig utseende (Fabos, 2008). Andre studier har funnet at noe som påvirker i hvilken grad elever og studenter stoler på kilder har å gjøre med hvor godt de kjenner til stoffet fra før (McCrudden, Stenseth, Bråten & Strømsø, 2015; Stenseth & Strømsø, 2018; Strømsø & Bråten, 2014). Dessuten inkorporerer elever det de finner på nettet med egen forkunnskap og bruker denne forkunnskapen til å forstå teksten (Cho, 2014). Dersom elevene vet mye om et tema og finner tekster som samsvarer med det de vet, bryr de seg ikke så mye om å vurdere kildens og forfatterens troverdighet. Om de derimot ikke vet så mye om et tema, spiller forfatteren en større rolle når de skal velge dokument. Forfatteren spiller altså en viktigere rolle for valg av dokument når elevene ikke vet så mye om et tema, men likevel er det fortsatt innholdet i dokumentet som

teller mest når elevene velger en kilde (Stenseth & Strømsø, 2018). For eksempel uttaler en student i Stenseth og Strømsøs (2018) studie at «I trust the professors more because they know more about the topic. However, it might also be more difficult to understand because they might use terminology that I do not understand» (Stenseth & Strømsø, 2018 s. 11). Altså ønsket gjerne denne studenten å benytte seg av kilder med troverdige forfattere med ekspertise, men samtidig var det mer viktig for studenten å faktisk forstå innholdet. Ifølge Scharrer et. al. (2012, henvist i Stenseth & Strømsø, 2018) kan en god forståelse av en tekst øke tilliten til ens egne forkunnskaper og minske trangen og villigheten til å rådføre seg med en ekspert. En annen studie av Strømsø og Bråten (2014) antyder i tillegg at hvis publikasjonene er ukjente og i tillegg inneholder sterke uttalelser, blir trangen til å finne ut mer om kildene sterkere enn hvis publikasjonene enten hadde vært kjente eller fremstått som mer objektive. Strømsø og Bråten (2014) understreker at dette er et felt med behov for mer forskning.

Selv om vi på en side kan se at elever ofte ser ut til å stole på kilder som virker seriøse eller objektive (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Foldvik, 2015), ser det ut til at forståelsen av tekstene de finner og forkunnskapen deres for temaet spiller en stor rolle når elevene velger kilder (McCrudden, Stenseth, Bråten & Strømsø, 2015; Stenseth & Strømsø, 2018; Strømsø & Bråten, 2014). Nettopp dette kan kanskje være en av årsakene til at bruken av subjektive tekster i skolen har økt. Blikstad-Balas (2016b) forklarer, som vi også har nevnt i kapittelet om literacy, at den økte bruken av subjektive tekster kan komme som et resultat av skolens endrede tekstpraksiser, og skriver at «den enorme tilgangen til tekster kan innebære at elevene velger tekster som ligger nært opp mot deres egen primærdiskurs» (Blikstad-Balas, 2016b, s. 91). Ifølge funnene til Marchi (2012) er mange ungdommer skeptiske til tilsynelatende objektivitet, noe som kan ses som en kontrast til norske studiers funn om at elever nettopp stoler mer på kilder som fremstår objektive (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas & Foldvik, 2017; Foldvik, 2015). Viktig å nevne her, er at studien til Marchi (2012) tar for seg ungdommers syn på nyheter, og ikke spesifikt kildebruk i skolen. Men det den kan fortelle oss er noe om hvilke typer tekster ungdom foretrekker å lese i fritiden, noe som igjen kan påvirke deres valg av kilder i en skolesammenheng. Marchi (2012) fant gjennom intervjuer at tenåringer heller mer mot å foretrekke lesning av falske nyheter og påståtte aktuelle hendelser fremfor offisielle nyheter. Grunnen til dette er ifølge Marchi (2012) ikke fordi de er uinteresserte i nyheter, men fordi de andre nettsidetyperne ofte tilbyr mer subjektive diskusjoner. I et samfunn preget av større grad av etnisk, religiøs og politisk

mangfold enn noen sinne, er ungdommer mindre mottakelige for å akseptere nyhetsdekning fra ett eneste «objektivt» synspunkt (Marchi, 2012). I stedet uttrykker ungdommene i Marchis studie at de foretrekker å utforske et mangfold av meninger, kritikk og kommentarer. Viktig å merke seg her, er at også denne studien handler om hva ungdommene selv mener om deres egen internettbruk, og det er ikke en studie som viser hva de faktisk gjør.

Gjennom dette delkapittelet ser vi at kildevalg kan knyttes opp mot digital kompetanse, literacy og kritisk tenkning. Studiene viser at faktorer som ferdigheter, kunnskaper og holdninger (jfr. Erstads definisjon på digital kompetanse, 2012) kan påvirke elevers valg av kilder. Akkurat som at vi så i kapittel 2.1 *Digital kompetanse* at elevene har en tendens til å overvurdere egne ferdigheter, gjelder dette også for valg av kilder (Austvik & Rye, 2011; Leu et al., 2013, Senter for IKT i utdanningen, 2016). Funn i studiene som har fortalt oss noe om elevers kildevalg, har å gjøre med blant annet hvor mange og hvilke typer nettsider elevene bruker, hva de stoler på, hvordan forkunnskaper spiller inn for valg av kilder og hvordan leseforståelsen deres påvirker hvilke kilder de velger.

2.5 Nye kompetansebehov i samfunnet

Austvik og Rye (2011) og Blikstad-Balas (2016a, 2016b) problematiserer elevenes og skolens fokus på om noe er riktig eller galt, fordi de mener dette er et for snevert perspektiv, spesielt i samfunnsfaget som i stor grad handler om å vurdere og forstå saker og begreper fra ulike perspektiver (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas 2016a, 2016b; Fabos, 2008). Ifølge Blikstad-Balas (2016b) driver elevene med letelesing og haster fra én oppgave til den neste, mens Austvik og Rye (2011) omtaler det som at elevene går på nett for å hente riktige svar. De mener videre at elevenes kompetanse i å vurdere kilder i samfunnsfag ikke er tilstrekkelig nok, noe som er urovekkende fordi det i en samfunnsfaglig sammenheng både er viktig å kunne vurdere kilder kritisk og å finne frem varierte kilder som kan fremme ulike perspektiver og ståsteder (Austvik & Rye, 2011).

Erstad (2012) er opptatt av paradigmeskiftet som har skjedd i skolen og i samfunnet i forbindelse med den digitale utviklingen. Han mener både tradisjonell pedagogikk og alternativ reformpedagogikk kan kritiseres. Tradisjonell pedagogikk kan kritiseres for å gi elevene for lite dybdelæring og kritiske vurderingsevner, mens den alternative reformpedagogikken kan kritiseres for å ha for mye fokus på metode, gi elevene mer ansvar

for egen læring enn de har forutsetninger for, og ha for lite fokus på kunnskap (Erstad, 2012). Derfor uttrykker Erstad (2012) et ønske om et differensiert pedagogisk opplegg som gir «elevene opplæring i grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å skaffe seg ny kunnskap, og gjennom det oppnå mer avanserte kunnskapsformer» (Erstad, 2012, s. 23). Han begrunner dette med at kunnskapsbehovene i dag er mye mer avanserte enn for 50 år siden, og at det kreves mye mer enn enkle lese-, skrive- og regneferdigheter for å kunne fylle rollen som demokratiske samfunnsborgere i dag. Han skriver at skolen ikke lenger er en «isolert øy» hvor læring foregår (Erstad, 2012, s. 26). Med tanke på for eksempel digital kompetanse, er dette noe barn og unge i stor grad også lærer seg utenfor skolen. I tillegg foregår det flere konvergensprosesser i samfunnet i dag, noe som kan forklares som at ting «smelter sammen» (Erstad, 2012). Dette har å gjøre med at sektorgrenser og eierstrukturer er mer flytende. For eksempel er det sjelden slik i dag at et TV-selskap kun har en TV-kanal, det er mer vanlig at disse tilbyr flere forskjellige tjenester og i tillegg utfolder seg innenfor de ulike sosiale mediene. Siden teknologiutviklingen muliggjør å alltid få tilgang på oppdatert informasjon, og ikke minst variert informasjon, er det i dag mindre behov for lærebøker i skolen (Erstad, 2012). Samtidig er det også et økt behov for digital kompetanse (Baltzersen, 2009; Erstad, 2012; Haugsbakk, 2010).

2.6 Sammenfatning

I dette kapittelet har vi tatt for oss relevante begreper og litteratur som kan bidra til å belyse elevers kildevalg i samfunnsfag. De mest sentrale begrepene er *kritisk tenkning*, *literacy* og *digital kompetanse*. Kritisk tenkning kan knyttes til kildevalg fordi den økende mengden av informasjon vi møter på i dagens samfunn krever at man må evne å stille seg kritiske spørsmål til det man leser, evaluere og vurdere det. En som tenker kritisk, vil kanskje velge andre kilder enn en som ikke gjør det, eller i hvert fall reflektere rundt valgene sine. Literacy er et viktig begrep i forbindelse med kildevalg fordi det handler om hvordan vi forstår og forholder oss til ulike former for tekst. Sagt på en annen måte, kan det antas at elevers lese- og skrivekompetanse kan påvirke hvilke kilder de velger. Digital kompetanse er et begrep som brukes på mange ulike måter, og vi velger derfor å forstå det som et større og komplekst begrep i stadig utvikling fremfor å snevre det inn. Vi bruker Erstads (2012) og Baltzersens (2009) beskrivelser av begrepet når vi knytter det til kildevalg. Det vil si at vi forstår digital kompetanse som bestående av mange deler, blant annet; grunnleggende ferdigheter, søke- og navigeringsstrategier, klassifisering, integrering, evaluering, kritisk tenkning, bearbeiding,

samarbeid, kommunikasjon og kreering (Baltzersen, 2009; Erstad, 2012). Det handler også om å bli en digitalt dannet medborger i det demokratiske samfunnet (Erstad, 2012). Studiene vi har belyst vektlegger ulike aspekter ved elevers kildevalg. De har sagt oss noe om hvor mange og hvilke typer nettsider elevene bruker, hva de stoler på, hvordan forkunnskaper spiller inn for valg av kilder og hvordan leseforståelsen deres påvirker hvilke kilder de velger.

I 2.5 *Nye kompetansebehov i samfunnet* har vi belyst viktigheten av at barn og unge lærer seg å mestre stadig nye teknologiske og digitale ferdigheter som kreves for å kunne delta som fullverdige demokratiske medborgere i det moderne samfunnet. Det å foreta valg i forbindelse med informasjonssøk, altså det å velge kilder, kan knyttes til disse nye ferdighetene.

3 Metode

I dette kapitlet legger vi frem forskningsdesignet og metodene vi har brukt for å belyse vg1-elevens kildevalg i samfunnsfag. Datamaterialet vårt baserer seg på kvalitative intervju, skjermopptak av elevenes arbeid i timene, samt de ferdigstilte oppgavetekstene til elevene. Vi vil først presentere utvalget av informanter og utdype bruken av metodetriangulering, før vi deretter går inn på analysemetode. Til slutt diskuterer vi kort i hvilken grad studien kan generaliseres og overføres, samt studiens pålitelighet og gyldighet. Når det gjelder etiske betraktninger, er dette noe vi har valgt å diskutere underveis i delkapitlene fremfor å skille det ut som en egen del, siden etikk er noe som gjennomsyrrer alle aspekter ved et kvalitativt forskningsdesign (Maxwell, 2013).

Vi har til en viss grad fulgt Tjoras (2017) stegvis deduktive-induktive modell (SDI), som innebærer å jobbe seg gjennom etapper fra *rådata* til *konsepter* eller *teorier* (Tjora, 2017 s. 18). Det vil si at vi først jobbet induktivt opp fra data til teori og deretter deduktivt ved å tilbakekoble teorien til datamaterialet (Tjora, 2017). Grunnen til at vi kun har brukt denne modellen til en viss grad, har med variasjonen av datamaterialet vårt å gjøre. Modellen har strenge krav til at man skal starte analysen av datamaterialene i en induktiv prosess, noe som vil si at det er empirien i studien som skal legge grunnlaget for hvilke teorier som brukes, og ikke omvendt (Tjora, 2017). Siden vi som forskere alltid vil ha en form for forforståelse av det vi forsker på, vil det aldri være mulig å ha en rendyrket induktiv prosess (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi har, som vi kommer til å utdype senere, benyttet oss av tre forskjellige datainnsamlingsmetoder som alle måtte gjennom en induktiv prosess. I løpet av disse prosessene oppdaget vi at vi ikke hadde gått grundig nok gjennom all empirien den første gangen, noe som førte til at vi måtte gjøre det på nytt. Som sagt vil den induktive prosessen alltid være farget av at vi som forskere sitter inne med en faglig kompetanse. I vårt tilfelle var vi farget av at vi ville skrive en oppgave om kritisk tenkning og kildevalg, og derfor analyserte vi datamaterialet ut fra dette.

3.1 Forskningsdesign

Vi fulgte en vg1-klasse gjennom et tre uker langt samfunnsfagsprosjekt om bærekraftig utvikling høsten 2017. Det vil si at vi var tilstede i samfunnsfagstimene og at vi fikk tilgang til elevenes tekster og PC-skjermer. Elevene skulle selv velge et endringsprosjekt, sette seg

inn i relevante kilder om temaet de hadde valgt, utforske emneknagger, dele egne erfaringer underveis, og til slutt levere et refleksjonsnotat med henvisning til minst to kilder. Dette endringsprosjektet er derfor linsen vi undersøker elevenes kildevalg gjennom. Når det gjelder forskningsdesignet vårt, kan det beskrives som en utforskende case-studie. Case-studier kjennetegnes av dypdykking i en aktivitet eller en prosess, noe som innebærer at man som kvalitativ forsker får undersøkt et fenomen grundig fra ulike perspektiver (Creswell, 2014). Det større fenomenet vi undersøker i vår studie er bruk av kilder i skolen, mens den mer spesifikke casen handler om hvordan elevene i vårt utvalg velger kilder til en samfunnsfagsoppgave om bærekraftig utvikling i løpet av en periode på tre uker. En case-studie begrenses av tid og aktivitet innenfor en bestemt tidsperiode, og i løpet av denne perioden samler den kvalitative forskeren detaljert informasjon, gjerne ved bruk av varierte datainnsamlingsmetoder (Creswell, 2014; Yin, 1993). I vår studie gjøres dette gjennom tre hovedmetoder: *skjermopptak*, *tekstanalyse* og *kvalitative intervjuer*. En slik form for *triangulering* kan bidra til å styrke studiens pålitelighet, troverdighet og kvalitet ved at vi har flere ulike kilder som kan understøtte eller avkrefte hverandre (Maxwell, 2013; Postholm & Jacobsen, 2011; Yin, 1993). Siden vi i de tre ukene også var tilstede i samfunnsfagsstimene, fikk vi en deltakende rolle som forskere. Vi fulgte også elevene i sosiale medier (Instagram) og holdt et miniforedrag om kildesøk og -bruk for dem før de satte i gang med søking etter informasjon og kilder til oppgaven (vedlegg 5). Vi skal utdype mer rundt forskerrollen i delkapittel 3.1.5, men først skal vi presentere studiens utvalg og hver av de tre metodene vi har valgt å triangulere i vår studie av elevers kildevalg.

3.1.1 Utvalg

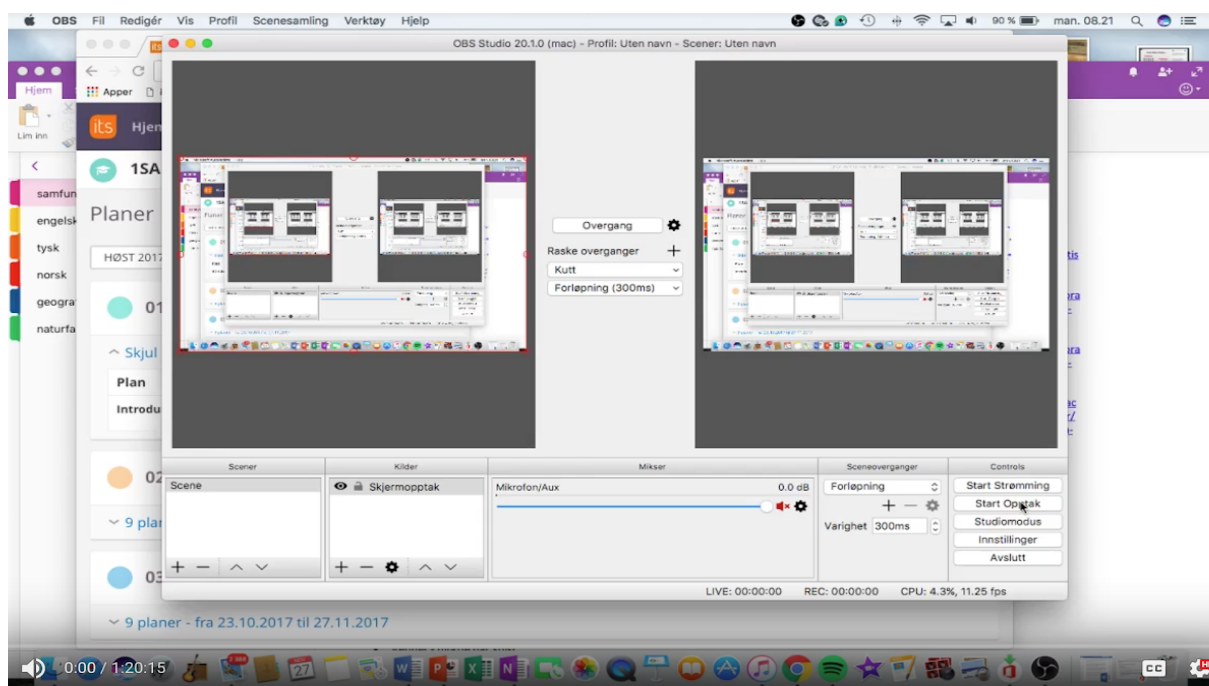
Vi fulgte en studiespesialiserende vg1-klasse på Østlandet som vi fikk tildelt av veilederen vår gjennom et NSD-godkjent samarbeidsprosjekt mellom UiO og en universitetsskole. Det var fjorten jenter og seks gutter som deltok i studien vår. Av de 20 elevene som valgte å være med i prosjektet vårt, valgte 19 av dem å sende oss et utvalg av skjermopptakene sine fra samfunnsfagstimene. Vi fikk tilgang til elevenes oppgaver og karakterer gjennom *it's learning*. Ut i fra disse 20 elevene valgte vi å bruke litteraturlister fra samtlige oppgaver. Siden formålet med studien er å få innsikt i hvordan elever velger kilder, anså vi det som nødvendig å snakke med elevene om dette. Vi valgte å gjøre kvalitative intervjuer med fem elever fordi vi anså det som en håndterbar mengde å forholde oss til samtidig som det kunne gi oss et godt grunnlag for å belyse studiens forskningsspørsmål. Det er også kun disse fem

elevene vi har brukt skjermopptakene til. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen gylden standard for antall personer som bør intervjues i en studie, og det er fordeler og ulemper ved både å velge mange eller å velge få informanter (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Siden vi triangulerte tre metoder, var det viktig for oss å begrense antallet informanter til et antall vi kunne studere grundig og i dybden. Det er derfor hovedsakelig disse fem elevene vi bruker for å belyse kildevalgene som gjøres i samfunnsfagsprosjektet. Vi avtalte intervjuene før vi hadde sett skjermopptakene og lest tekstene deres, altså hadde ikke skjermopptakenes eller tekstenes innhold noe innvirkning på hvem vi valgte. Derimot hadde mengden med skjermopptak noe å si for hvem vi valgte, da noen elever hadde sendt inn flere filmer enn andre. For oss ble det naturlig å velge å intervju de elevene vi hadde mest videomateriale av, siden vi planla å knytte dette til intervjuene. Blant de fem elevene vi intervjuet, var det to gutter og tre jenter. Mens det var mange av jentene i klassen som hadde sendt oss de opptakene vi trengte, var det kun to av guttene som hadde sendt oss opptak fra flere av timene. Derfor ble disse to guttene plukket ut til intervju. Blant jentene, intervjuet vi de tre som svarte ja først. Det at vi har valgt å intervju de elevene som har levert mest og svart raskest, kan indikere at disse elevene er blant de mer engasjerte og digitalt kompetente i klassen, eventuelt de elevene som var mest motiverte for å delta i studien. Ifølge Cohen, Manion og Morrison (2011) er det viktig at vi som forskere er bevisste på at de informantene som melder seg frivillig ikke nødvendigvis representerer en bred populasjon. Med tanke på karakterer, fikk de to guttene 5 og 6-, mens jentene fikk 4, 6 og 6. Vi kan derfor anse utvalget vårt som et selektert utvalg av flinke elever. Dette er noe som må ses i betraktning i vår analyse og diskusjon av funn. Samtidig var det kun én av de 20 elevene som fikk en 3er, og karaktersnittet for oppgavene var 4,8, noe som forteller oss at karakternivået totalt sett var ganske høyt i klassen. At vi har et utvalg bestående av fem flinke elever, gjør at vi ikke har grunnlag for å generalisere funnene våre til en bredere populasjon. Likevel vil det være interessant å få innsikt i hvordan flinke elever velger kilder og hvilke nivåer de befinner seg på innenfor grunnleggende ferdigheter og digital kompetanse. Om vi for eksempel finner noe som er utfordrende for dem, kan vi mest sannsynlig anta at det ikke er noe mindre utfordrende for svakere elever. Samtidig viste det seg etterhvert at også disse sterke elevene var veldig forskjellige. Siden de går i en vg1-klasse på en studiespesialiserende linje, innebærer det at det er deres siste år med samfunnsfag, noe som også gjør at vi kan forvente ganske mye av dem med tanke på hva de mestrer.

I forbindelse med utvalget var det tre hovedtyper av etiske utfordringer som vi tok hensyn til: *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av intervjuet* (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Når det gjelder informert samtykke fikk de 20 elevene et informasjonsskriv om studiens bakgrunn og formål, og om hva deltakelse i studien ville innebære (vedlegg 1). De elevene som ble intervjuet fikk en muntlig repetisjon på disse punktene i forkant av intervjuet. Med tanke på konfidensialitet, er elevene anonymisert med fiktive navn, og personlige opplysninger ble lagret separat fra andre arbeidsdokumenter. Innen 30. juni 2019 skal samtlige opptak være slettet og alt av datamateriale som tas vare på skal være anonymisert (vedlegg 1). *Konsekvenser* som etisk utfordring, handler om det etiske prinsippet om velgjørenhet (Kvale & Brinkmann, 2015). I vårt tilfelle kan risikoen for å skade informantene våre på noe som helst vis, anses som ganske lav. Informasjonen vi har om dem er verken svært sensitiv eller svært privat. Derimot er det i lys av det etiske prinsippet om velgjørenhet viktig for oss å fremstille informantene våre på en verdig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette sier vi litt mer om under delkapittel 3.2.1 *Transkribering*.

3.1.2 Skjermopptak

Skjermopptakene viser hva elevene faktisk gjorde på nettet og i dokumentene sine gjennom alle samfunnsfagstimene. Vi brukte en gratis skjermopptaker fra *Open Broadcaster Software* til å ta opp elevenes skjermer i samfunnsfagstimene.



Skjerm bilde 27.11.17, tilfeldig elev i oppstarten av timen

Dette innebar at elevene selv måtte laste ned programmet og at vi måtte ha en gjennomgang i starten av prosjektperioden for hvordan man satte i gang et opptak, lagret det, og delte det med oss etter timen. Det betydde også at vi i stor grad var avhengige av elevenes hjelp og velvilje i datainnsamlingsprosessen.

I begynnelsen av hver samfunnsfagstime fikk elevene beskjed om å starte skjermopptakeren. Vi satt bakerst i klasserommet, slik at vi kunne se skjermene og kontrollere at det ble gjort. Læreren avsluttet timen fem minutter før, slik at elevene som var en del av studien fikk tid til å sende inn skjermopptakene. Samtidig fikk de av elevene som ikke var en del av studien lov til å pakke sammen og forlate klasserommet, noe som kan ha medvirket til at situasjonen føltes stressende for elevene som deltok i studien, da de også gjerne ville avslutte og komme seg raskest mulig ut i friminuttet. Dette kan være en forklaring på hvorfor vi opplevde ved flere anledninger at noen av elevene i studien avsluttet opptaket og gikk videre til neste time, uten å sende opptaket til oss. De fleste vi purret på sendte oss skjermopptakene sine i ettertid, men det var også noen vi aldri fikk svar fra. Selv om elevene hadde samtykket på å delta i studien, måtte de altså før og etter hver time foreta noen aktive handlinger for å delta i prosjektet, noe som også åpnet opp en mulighet for å trekke seg ut av prosjektet underveis ved å rett og slett la være å gjennomføre disse handlingene. Etisk sett kan det anses som en fordel, fordi vi vet at de elevene som har sendt oss skjermopptakene sine har gjort det frivillig. Det var heller ingen negative sanksjoner for informantene dersom de trakk seg ut av studien. Én av guttene som hadde samtykket å delta i studien, leverte ikke ett eneste skjermopptak. Dette kan forklares med at han ombestemte seg og fant ut at han ikke ville delta likevel, og at denne beslutningen føltes ganske lett da han slapp å fortelle oss det, men i stedet bare kunne la være å levere noe. På den annen side kan det også anses som problematisk når elevene kun sender oss det de vil at vi skal se. For eksempel observerte vi at en annen gutt satt og så på *Game of Thrones* en hel samfunnsfagstime. Da vi spurte om han kunne sende skjermopptaket sitt etter timen, sa han at han hadde glemt å sette det på, til tross for at dette var noe vi hadde observert han gjøre. Muligens valgte han denne forklaringen fordi han ikke ønsket at vi skulle se at han ikke hadde gjort det han egentlig skulle gjøre den timen. Altså kan en forklaring på manglende innsendinger av skjermopptak være at elevene ikke var fornøyde med arbeidet sitt, eller at de ikke ville vise at de hadde gjort noe annet enn det læreren hadde sagt at de skulle. Disse eksemplene kan antyde at vi som forskere kan ha hatt en påvirkning på informantene våre, altså har det med reaktivitet å gjøre, noe som også må ses i sammenheng med studiens gyldighet, da det kan påvirke datamaterialet vårt i en

bestemt retning (Maxwell, 2013). I tillegg til problematiseringen rundt det at informantene selv hadde mulighet til å påvirke hva vi fikk se og hva vi ikke fikk se, må det også tas i betraktning at informantene kan ha endret atferden sin fordi de vet at de blir observert. Dette har også med reaktivitet å gjøre og omtales av Blikstad-Balas (2017) som «kameraeffekten». Ifølge Maxwell (2013) er reaktivitet svært vanskelig å måle, og derfor er det også nesten umulig å kontrollere det. Vi kan derfor ikke utelukke at elevene i studien vår ikke var påvirket av den såkalte «kameraeffekten» under prosjektperioden, men samtidig antas det at dette fokuset gradvis avtok mer og mer når elevene vente seg til å bli observert (Blikstad-Balas, 2017).

Observasjon som metode fokuserer på handlinger, altså hva som gjøres (Postholm & Jacobsen, 2011). Vi forstår skjermopptak som en type videoobservasjon, siden vi observerer elevenes handlingsmønstre inne på datamaskinen. I likhet med annen videoobservasjon, ga skjermopptakene oss mulighet til å fokusere på detaljer (Blikstad-Balas, 2017). Dessuten er muligheten for etterprøvbare større når man har videomateriale enn når man kun har observasjonsnotater, noe som bidrar til å styrke studiens gyldighet (Maxwell, 2013). Samtidig kan metoden problematiseres fordi den kun får med seg en del av situasjonen, nemlig det som skjer på skjermen. I et klasserom vil det alltid oppstå situasjoner, og læring vil også foregå utenfor skjermens fire rammer. Det at man går glipp av informasjon om konteksten som opptakene foregår i, kan være problematisk dersom datamaterialet blir så detaljert at det blir vanskelig å se det i en større sammenheng (Blikstad-Balas, 2017). På samme måte kan det være problematisk om omfanget av datamaterialet blir for bredt, og viktige detaljer ikke inkluderes. For oss var det viktig å finne den riktige balansegangen i forbindelse med dette. Å bruke skjermopptak som datainnsamlingsmetode ble derfor et valg om å fokusere på det elevene gjorde inne på datamaskinen, og å velge bort den fysiske interaksjonen som foregikk i klasserommet. Likevel har det at vi har vært fysisk tilstede i timene vært med på å påvirke hvordan vi ser og tolker skjermopptakene i ettertid. For eksempel vet vi hva slags informasjon og hvilke instruksjoner elevene har fått av læreren, og vi har også selv vært med på å gi elevene informasjon og instruksjoner, noe som gjør det enklere for oss å sette skjermopptakene i en kontekst.

En av de største fordelene med videoobservasjon, er at man kan gå tilbake og se på opptakene flere ganger, altså kan man både se og tolke informasjonen flere ganger (Blikstad-Balas, 2017; Postholm & Jacobsen, 2011; Tjora, 2017). Derfor blir også behovet for feltnotater

mindre nødvendig til sammenlikning med andre observasjonsstudier. Ifølge Klette (2016) er videoobservasjon spesielt nyttig i forbindelse med skoleforskning fordi det gir et mer presist, spisset og komplett bilde av prosessen som foregår i klasserommet (Klette, 2016). For oss var også en av fordelene ved å være to forskere at vi kunne se og transkribere opptakene hver for oss, og deretter diskutere hva vi hadde sett. Dette beriket på mange måter datamaterialet vårt, siden vi la merke til ulike ting (Blikstad-Balas, 2017; Cohen et al., 2011). Ved at vi fikk muligheten til å fysisk vise hverandre eksempler på det vi hadde sett, hjalp dette også på å skape en felles forståelse av datamaterialet videre i prosjektet. Fortolkningsfellesskapet vi skapte ble mer detaljert og samkjørt, samtidig som vi fikk muligheten til å ha gode diskusjoner rundt analysen.

En ulempe med videoobservasjon er at man mister muligheten til å få spurt elevene i det bestemte øyeblikket om hvorfor de gjør som de gjør (Cohen, 2011). Isteden var dette noe vi måtte gjøre under intervjuene. Problemet var at på det tidspunktet vi gjorde intervjuene, hadde vi ikke rukket å se nøye gjennom og transkribere alle skjermopptakene. Derfor hadde vi bare «grove» notater og et overfladisk inntrykk av hva elevene hadde gjort da vi intervjuet dem. Vi opplevde det likevel som en fordel at vi hadde sett noen av skjermopptakene til hver av elevene før vi intervjuet dem, fordi det ga oss muligheten til å stille dem tilpassede spørsmål til det de hadde gjort. Om vi skulle ha gjort det samme igjen, ville vi muligens ha satt av tid til å gå gjennom skjermopptakene enda mer detaljert i forkant av intervjuene, samt vist elevene klipp fra deres egne skjermopptak og spurt dem om hva de tenkte i de ulike situasjonene og bedt dem forklare hva de gjorde. Blikstad-Balas (2017) omtaler dette som en slags «member check», fordi det gjør det mulig for informantene å være med på å tyde datamaterialet. «Member checking» handler derfor om å bestemme nøyaktigheten i de kvalitative funnene man gjør og kan være med på å styrke studiens pålitelighet (Blikstad-Balas, 2017; Creswell, 2014). Cho (2014) gjorde en variant av dette i en «Think out loud»-studie. Her skulle elever med høy lesekompetanse prate høyt om valgene de tok underveis samtidig som det ble tatt opptak av skjermene deres. Dette tvang elevene til å reflektere over valgene de tok underveis samtidig som at forskeren fikk et beriket datamateriale. I vårt tilfelle hadde dette også vært relevant, men samtidig problematisk fordi elevene skulle følge et undervisningsopplegg i et klasserom med mange andre elever.

3.1.3 Elevenes oppgaver

Da vi samlet inn elevenes oppgaver, brukte vi disse til å sammenlikne opptakene fra skjermene deres og det de sa i intervjuet. Ut i fra hvordan vi så elevene hadde brukt kilder i teksten, utarbeidet vi en intervjuguide som rettet seg mot å få innsikt i hvordan elevene tenkte da de valgte kildene sine. Samtlige av de fem elevene vi intervjuet hadde en litteraturliste til slutt i oppgaven sin som viste oss hvilke kilder de brukte. Ved å se på disse, samt hvordan de henviste i tekstene, kunne vi tilpasse spørsmålene vi stilte til hver av de fem elevene. For eksempel spurte vi Julie om hvorfor hun valgte å bruke Miljødirektoratet og Nationen som kilder, mens vi spurte Tine om hvorfor hun brukte SNL, FN, Framtiden og NDLA.

Kilder

Miljødirektoratet. (2015, 5. oktober). Nordmenn har bruk for plastposer. Hentet fra: <http://www.miljodirektoratet.no/no/Nyheter/Nyheter/2015/Oktober-2015/Nordmenn-har-bruk-for-plastposer/>

Barstad, Haakon. (2003, 26. Juni). Vi bruker 200 liter vann hver dag. Hentet fra: <http://www.nationen.no/tunmedia/vi-bruker-200-liter-vann-hver-dag/>

Kilder, refleksjonsnotat: Julie

Kildeliste

- Dvergsdal, Henrik. (2017, 21. november). Emneknagg. Hentet fra <https://snl.no/emneknagg>
- Eholdning. Ordbok i Økonomisk styring. Hentet fra <http://www.eholding.no/regnskap/ordbok-oekonomi-regnskap.htm>
- Etisk forbruk. (2014). Etisk forbruk. Hentet fra <http://etiskforbruk.no/>
- FN. (2017, 6.september). Bærekraftig utvikling. Hentet fra: <http://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- Lindahl, Håkon. (2015, 3. juni). Klimagassutslipp fra matvarer. Hentet fra <https://www.framtiden.no/gronne-tips/mat/klimagassutslipp-fra-matvarer.html>
- NRK. (2014, 13. februar). Ta klimatesten her. Hentet fra <https://www.nrk.no/viten/ta-klimatesten-her-1.11519317>
- Pedersen, Anne-Merethe. (2017, 3. mars). Begrepet globalisering. Hentet fra <https://ndla.no/nb/node/1649?fag=36>
- Stoltz, Gerhard, Sterri. (2017, 22. mai). Levestandard. Hentet fra <https://snl.no/levestandard>

Kilder, refleksjonsnotat: Tine

Vi analyserte tekstene med tanke på hvilke kilder elevene hadde brukt i oppgaven sin og hvordan de brukte ulike perspektiver. Mens skjermopptakene viser oss alle sidene de har vært inne på og hvordan de jobbet med oppgaven underveis i prosjektet, gir tekstene oss en oversikt over elevenes sluttprodukt og viser de kildene elevene har valgt å henvise til i oppgavene sine. Ut i fra dette lagde vi oss også en oversikt over hvilke kilder elevene brukte mest av i tekstene sine.

3.1.4 Intervju

To uker etter at samfunnsfagsprosjektet var ferdig og elevene hadde levert inn skjermopptakene og oppgavene sine, intervjuet vi fem av elevene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuer nyttige fordi de kan bidra til å få en dypere forståelse av verden sett fra intervjupersonens side. Det at vi både var involvert i prosjektet over en lengre tidsperiode og gjennomførte intensive intervjuer, er noe som kan bidra til rike data, data som er detaljert og variert, og som kan dekke et større bilde av det som foregår (Maxwell, 2013). Intervjuene kunne også fungere som en slags «member check», slik at mulige forutantakelser eller misforståelser fra vår side kunne identifiseres (Maxwell, 2013). I forkant av intervjuene utarbeidet vi en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 2) med temaene som skulle gjennomgås (Postholm & Jacobsen, 2011). Siden elevene hadde valgt ulike kilder til oppgavene sine, tilpasset vi som nevnt spørsmålene våre til den enkelte elev. Den ene av oss fungerte som intervjuer, og den andre som observatør. Observatøren supplerte med ekstra spørsmål ved behov, observerte og noterte.

Under intervjuene var det viktig for oss å få så nøyaktige beskrivelser som mulig, slik at vi kunne belyse forskningsspørsmålet på best mulig vis. I intervjusituasjonen innebar dette for oss som forskere å være bevisste på formuleringene våre og å unngå bruk av ledende spørsmål, samt stille oppfølgingsspørsmål og oppklarende spørsmål ved behov (Kvale & Brinkmann, 2015; Maxwell, 2013). Uten tidligere erfaring med liknende studier opplevde vi at dette var lettere sagt enn gjort, og at vi tok lærdom fra de første intervjuene og forbedret oss mye underveis. Når vi ser på en oversikt over intervju spørsmål presentert av Kvale og Brinkmann (2015, s. 166), ser vi at spesielt *oppfølgingsspørsmål* og *taushet* er de intervjuementene vi opplevde at vi mestret bedre og bedre jo flere intervjuer vi hadde hatt. Dette betyr at vi har mer detaljerte beskrivelser fra intervju 3, 4 og 5 enn fra intervju 1 og 2. Likevel opplever vi at vi fikk stilt de spørsmålene vi ønsket å stille, og at vi har fått nyttig datamateriell fra samtlige av de fem intervjuene. Forskjellen ligger, slik vi ser det, i at vi fulgte opp med flere oppfølgingsspørsmål og var litt mer tålmodige i de tre siste intervjuene. Vi ble bedre på å ta oss tid til å lytte, til å takle tausheten og til å vente på svar.

3.1.5 Forskerrollen

Forskerens integritet, empati, engasjement og sosiale ferdigheter, er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning. Creswell (2014) mener at

god kvalitativ forskning bør inneholde kommentarer fra forskeren om hvordan deres tolkning er formet av bakgrunnen deres. For oss var det viktig å være bevisste på rollen vi hadde, spesielt siden vi var tilstede i all samfunnsfagsundervisning under hele den tre-uker-lange prosjektperioden før vi intervjuet fem av elevene. Distansert nærhet var viktig for oss, noe som innebærer å opprettholde en profesjonell distanse, men samtidig vise empati (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor valgte vi å starte intervjuene med å stille elevene noen spørsmål som omhandlet deres bakgrunn og interesser, før vi gikk over til de forskningsrelaterte spørsmålene. Vi hadde også en del interaksjon med elevene i samfunnsfagstimene, hovedsakelig gjennom veiledning i forbindelse med skjermopptakene, men også gjennom en presentasjon om kildebruk og -valg (vedlegg 5) hvor vi opprettholdt en dialog med elevene underveis i presentasjonen. Rollen vi inntok for elevene kan derfor anses som en noe passiv lærer- eller veilederrolle, da vi kun interagererte med elevene i noen få av timene, mens vi ellers kun observerte fra bakerst i klasserommet. Likevel måtte vi gjøre oss bevisste på påvirkningen vi kan ha hatt på informantene, og ikke minst, motsatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Her er det også sentralt å være bevisst egen partiskhet, noe vi måtte reflektere over både på forhånd og underveis i studien (Creswell, 2014). For oss handlet dette om å være kritisk overfor våre egne forutsetninger og hypoteser underveis, slik at vi ikke bandt oss til disse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det at vi var to forskere som samarbeidet, er som nevnt noe vi har sett fordeler ved, spesielt gjennom at vi la merke til ulike ting ved datamaterialet vårt (Blikstad-Balas, 2017; Cohen et al., 2011). Vi opplevde det som nyttig og lærerikt å kunne diskutere studiens funn og implikasjoner. Gode diskusjoner førte med seg flere ideér og dypere refleksjoner, mest sannsynlig i større grad enn om vi hadde jobbet individuelt. Vi opplevde også at kravene til oppgavens struktur ble større. Når man skriver alene har man gjerne en egen måte å organisere teksten på, og man er ikke avhengig av at andre skal kunne gå inn den uferdige teksten og forstå alt man har skrevet til enhver tid. Men siden vi skrev sammen var vi nødt til å legge tydelige planer for struktureringen av oppgaven. Vi har skrevet hele oppgaven i Google Docs, slik at vi har hatt mulighet til å redigere i det samme dokumentet samtidig. I tillegg til at vi har opplevd å utvikle et fortolkningsfellesskap, har vi også gjennom månedene med skriving opplevd at vi har utviklet en stadig mer lik skrivemåte. Mens det tidlig i prosjektet var svært lett for oss å skille mellom hvem som hadde skrevet hvilke deler i teksten, har vi nå kommet til et punkt hvor dette er nærmest umulig. Måten vi fortolker og

skriver på er kanskje nettopp de tydeligste eksemplene på hvordan forskningssamarbeidet vårt har utviklet seg gjennom prosjektet.

3.2 Analysemetode

Da vi analyserte datamaterialet vårt jobbet vi oss først systematisk gjennom intervjuene, og deretter skjermopptakene. Elevenes tekster hadde vi allerede lest i forkant av intervjuene, og det gikk raskt å sette opp en tabell med oversikt over alle kildene elevene hadde brukt. Det som derimot var svært tidkrevende, var transkribering, koding og kategorisering av intervjuene og skjermopptakene. I denne delen sier vi noe om hvordan vi gjennomførte analysen av datamaterialet vårt, og om hvordan vi så empirien fra de ulike datainnsamlingsmetodene i sammenheng med hverandre.

3.2.1 Transkribering

Vi transkriberte på to ulike måter av hensyn til forskjellene mellom intervju og skjermopptak som metode. Intervjuene var det første vi transkriberte. Her fokuserte vi på å skrive alt så ordrett som mulig for å ivareta studiens pålitelighet, men etterhvert så vi det nødvendig å fjerne noen unødvendige fyllord og lyder for å gjøre sitatene mer lesbare (Kvale & Brinkmann, 2015). I runde to av transkriberingen fjernet vi for eksempel noen lyder som «mm» og «eh» og noen unødvendige fyllord som for eksempel «liksom». Vi fjernet ikke alt, men noe, for eksempel hvis ordet «liksom» var brukt fem ganger i et sitat, fjernet vi tre av dem. Én ting er at dette kan begrunnes med at teksten skal bli mer lesbar, en annen er at det også kan begrunnes med at man skal beskytte informanten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan ordrett transkribert muntlig språk både fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og som en indikasjon på et svakt intellektuelt nivå. Med tilknytning til studiens gyldighet, har vi som Kvale og Brinkmann (2015) anbefaler, stilt oss spørsmålet: *Hva er nyttig transkripsjon for vår forskning?* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). For oss har det viktigste vært å få tydelig frem hva elevene tenker og mener om kildevalgene sine. Samtidig har vi markert pauser, gjentakelser og tonefall de stedene vi mener det er relevant for den psykologiske fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter at vi hadde transkribert intervjuene, gikk vi over til skjermopptakene. Vi hadde allerede sett gjennom noen av skjermopptakene og dannet oss et inntrykk av elevene i forkant av intervjuene, men vi hadde fortsatt ikke transkribert noen av opptakene grundig. Dette var en

tidkrevende prosess fordi det innebar å se gjennom og transkribere skjermopptak fra flere elever og fra flere timer. Som en pålitelighetssjekk, startet vi transkriberingsprosessen med å se gjennom det samme skjermopptaket hver for oss og transkribere det hver for oss. Ved å gjøre dette ble vi bevisste våre forskjeller og likheter som forskere, fikk diskutert hvordan vi kunne gjennomføre transkripsjonene på en best mulig måte, og ikke minst, likest mulig måte. Vi skrev ned tidspunkt, hvilken side eleven var inne på, samt beskrev hva som ble gjort inne på siden i en tabell.

Tid	Side	Beskrivelse
02:00	Itslearning	Ser på oppgavetekst og forslag til struktur /skriveramme
04:54	Google	«Bærekraftig utvikling definisjon»
05:08	→ trykker på treff nr. 1 fn.no	Kopierer FN sin definisjon
05:09	Skriver i One Note	Limer inn FN sin definisjon i dokumentet sitt Skriver
08:11	Google	«Kjøttproduksjon forurensing»
08:20	→ trykker på treff nr. 1 vg.no	Nyhetsartikkel: «Kjøtt er verre enn bilkjøring»
08:30	Itslearning	Vurderingskriterier for oppgaven
11:03	VG (ca. 1 min)	Nyhetsartikkel: «Kjøtt er verre enn bilkjøring»

Utdrag fra transkribert skjermopptak, Siri 27.11.17

Da vi begynte på analysedelen så vi at det noen steder var et behov for en enda mer detaljert transkribering enn den vi hadde gjennomført til å begynne med. Dette hadde å gjøre med at vi ønsket konkrete eksempler fra skjermopptakene. Ved å gå tilbake og se over skjermopptakene det gjaldt en gang nummer to, kunne vi nå for eksempel skrive at «eleven var inne på nettsiden 14 ganger på under to minutter» istedenfor at «eleven trykket seg ut og inn av siden mange ganger i løpet av to minutter». En mer detaljert og nøyaktig beskrivelse av det som foregikk i skjermopptakene knyttet til elevenes kildevalg kunne med andre ord styrke studiens gyldighet og pålitelighet fordi vi nå hadde svært konkrete eksempler å vise til. Vi gikk også tilbake til skjermopptakene da vi startet med analysen og tok skjermbilder av de skjermopptakene vi mente var relevante å bruke som eksempler i teksten.

Rekkefølgen vi analyserte datamaterialet vårt i kan ha hatt en innvirkning på resultatene. Det kan for eksempel være at vi ville sett på intervjuene med et helt annet blikk om vi hadde sett alle skjermopptakene grundig på forhånd. Det samme gjelder hvis forskningsspørsmålet hadde vært et annet. Da ville vi sikkert transkribert skjermopptakene på en annen måte siden

det var noe annet vi så etter. La oss si at forskningsspørsmålet vårt omhandlet hvordan elever skriver oppgaver. Da ville vi antakelig lagt betydelig større vekt på hva elevene skrev og hvordan de skrev det i arbeidet vårt med transkribering av skjermopptakene. Men siden vi er interessert i å få innsikt i hvordan elever utfører arbeid med kilder, valgte vi å se etter for eksempel hvor mange ganger de var inne på ulike kilder, hvor lang tid de brukte, hvilke typer sider de gikk inn på og hva de kopierte av tekst. I refleksjonsnotatene fokuserte vi på hvor i teksten de brukte kilder, hvilke kilder de brukte og hvordan de henviste til kilder. Vi valgte også å lage et skjema med oversikt over alle kildene de 20 elevene hadde brukt. Vi har utvilsomt et rikt datamateriale, og vi har måttet foreta en rekke valg når det gjelder hva vi skal bruke av det. Det er også interessant å se hvordan forståelsen vår endres når datamaterialet får nye former. Da vi transkriberte intervjuene oppdaget vi plutselig gullkorn i elevenes sitater som vi ikke hadde lagt merke til i selve intervjusituasjonen, og da vi fikk skrevet ned det vi så av elevenes handlinger på nettet i en tabell, fikk vi plutselig en helt annen oversikt over hvordan de valgte kilder.

3.2.2 Koding og kategorisering

Det første vi gjorde i arbeidet med koding og kategorisering var å skrive kodene så empirinære som mulig. Det vil si at vi holdt oss så nært som mulig det språket som ble brukt av elevene da vi kodet transkriberingen av intervjuene (Tjora, 2017). Kodene vi brukte egner seg dårlig til å sortere dataene, men de beskriver hva som kommer frem i intervjuene. Tjora (2017) ser på slike koder som en fordel siden de kan være med på å «peke ut interessante aspekter i den videre analysen, uten at vi trenger å gå tilbake til analysedata» (Tjora, 2017, s. 201). Empirinær koding kan heller ikke gjøres på forhånd av datainnsamlingen fordi den fremkommer av datamaterialet. Dette står i motsetning til sorteringsbaserte koder, der man gjerne kan tenke seg til at det er noen elementer som vil dukke opp og som man leter etter under kodingen (Tjora, 2017). En slik tilnærming til koding kan være uheldig fordi en kanskje vil gå glipp av interessante funn som kunne ha dukket opp hvis man var mer åpensinnet (Tjora, 2017). Derfor valgte vi å begynne analysearbeidet av intervjuene med å foreta en empirinær koding. Etter at vi hadde gjort dette med samtlige intervjuer, fargekodet vi og samlet de kodene vi mente passet sammen. Se et eksempel på hvordan vi kodet i tabellen på neste side.

Kode	Empirinær koding	Transkribert intervju
Valg av prosjekt	Stoppe å spise kjøtt fire ganger i uka	Intervjuer: Ja, da begynner vi bare med litt... Kan du forklare hvilket endringsprosjekt du valgte? Erlend: Jeg valgte å la være å spise kjøtt fire ganger i uka.
Refleksjon BU	Tror det er viktig å prøve å få til bærekraftig utvikling over tid	Erlend: Jeg tror alltid det er viktig å prøve å få til en bærekraftig utvikling. Sånn at man ikke bare gjør det helt brått, men at det blir en utvikling som går over tid. Intervjuer: Hvordan da? (avbryter litt) Erlend: At man stopper med noen ting som gjør at produksjonen bli mer bærekraftig, og at man ikke bruker så mye kull og fossilt brennstoff og sånt.
Refleksjon BU	Har ikke fått noe nytt syn på bærekraftig utvikling	Intervjuer: Når vi har, eller etter vi har holdt på med prosjektet da, har du fått et annet syn på bærekraftig utvikling etter det? Erlend: Jeg har ikke fått noe nytt syn på bærekraftig utvikling, det er jo sånn det samme. Intervjuer: Ja, men har du fått noe ny informasjon? Eller lært noe? Erlend: Jeg har lært at kjøttindustrien produserer veldig mye CO2.

Koding av intervju med Erlend

Vi oppdaget at det var flere av de empirinære kodene som kunne havne i flere forskjellige kategorier. Samtidig var kodene våre på dette tidspunktet fortsatt relativt empirinære og måtte gjennom en ny kategorisering inn i større hovedfunn. Vi peilet oss ned til åtte hovedkategorier:

Beskrivelse av troverdig kilde - gul	Karoline Strømberg	2. feb. 2018	–
Bruker det jeg er vant med - lilla	kar_sun	15. feb. 2018	–
Det er lett og raskt (bearbejdede teskter / sekundærkilder) skjer...	meg	22. feb. 2018	–
Finne akkurat det jeg leter etter - grønn	Karoline Strømberg	2. feb. 2018	–
Forståelig - oransje	Karoline Strømberg	4. feb. 2018	–
Hva elevene tror er "godkjent/ikke godkjent" - rosa	Karoline Strømberg	1. feb. 2018	–
Kjent, samsvarer med forkunnskap - rød	Karoline Strømberg	2. feb. 2018	–
Refleksjon kildevalg - blå	Karoline Strømberg	9. feb. 2018	–

Skjerm bilde fra Google Drive som ble brukt under samskrivingen av masteravhandlingen

Etter at vi hadde kommet frem til disse kategoriene gikk vi tilbake til datamaterialet og transkriberte skjermbildene. Her skrev vi også ned korte refleksjoner over hva vi hadde sett rett etter å ha sett hvert enkelt skjermopptak og trakk inn ting elevene hadde sagt i intervjuene og skrevet i oppgavene sine. Med andre ord så vi skjermopptakene i lys av intervjuene og oppgavene til elevene. Under arbeidet med skjermopptakene oppdaget vi også at andre ting ved intervjuene plutselig ble mer relevant. Dermed måtte vi gå tilbake i råmaterialet av intervjuene for å finne sitater som vi i utgangspunktet hadde forkastet. Men siden vi hadde gjort en såpass grundig gjennomgang av datamaterialet da vi utformet de empirinære kodene, var det enkelt å finne tilbake til utsagn som var relevante for skjermopptakene. Det at vi var nødt til å gå tilbake i råmaterialet selv om vi hadde foretatt en empirinær koding av intervjuene, kan tyde på at den empirinære kodingen vår ikke var god nok. Ifølge Tjora (2017) skal empirinære koder gjort riktig bidra til at man slipper akkurat dette. Likevel kunne vi se at de kategoriene som kom frem i intervjuene, ble de kategoriene som også ble utgangspunktet for analysen vår. Nok en gang, vil nok dette i noen grad ha påvirket hvordan vi så skjermopptakene. Rekkefølgen for bruk av datamateriale vil alltid spille en rolle, og vi merket at kodene vi hadde utformet fra intervjuene spilte en rolle for hvordan vi reflekterte rundt skjermopptakene. Med tanke på at den originale planen for studien vår var å transkribere skjermopptakene først for å deretter bruke disse under intervjuene, er det mulig at refleksjonene elevene kom med under intervjuet kunne sett annerledes ut, noe som igjen ville påvirket hvordan vi kategoriserte. Da vi startet med analysen brukte vi også refleksjonsnotatene som referansepunkter for hva elevene hadde sagt i intervjuet opp mot hva de gjorde i skjermopptakene. Refleksjonsnotatene fikk derfor en rolle som en slags sjekklister under både intervjuene og da vi så på skjermopptakene.

3.2.3 Fortolkning

I fortolkningsprosessen vår har vi forsøkt å jobbe så empirinært som mulig. Det innebærer at vi tok utgangspunkt i datamaterialet vårt før vi beveget oss over i teorien. Som nevnt tidligere har vi tatt utgangspunkt i Tjoras (2017) stegvis deduktive-induktive modell (SDI). Noe av hensikten med dette var å skape rom for alternative teorier og ikke minst unngå at vi var farget av andre studier da vi analyserte datamaterialet vårt. For selv om vi satt inne med forkunnskaper om læreplanen og didaktiske metoder i samfunnsfag, merket vi fordelene av at analysen vår ikke var farget i større grad av andres forskning. For eksempel fant vi i ettertid ut at Blikstad-Balas (2016a) og Austvik og Ryes (2011) studier hadde resultater som i stor

grad samsvarte med våre egne, men likevel var noe forskjellige. Om vi hadde lest deres studier først er det ikke sikkert vi hadde oppdaget det som gjorde våre funn spennende og unike. Det kan med andre ord være at vi ville ha låst oss veldig til disse studienes resultater fremfor å gå inn på en mer åpensinnet måte. SDI henger sammen med Grounded theory, som handler om at forskning skal foregå så empirinært som mulig (Korsnes, 2008). Teorien tar utgangspunkt i at man skal gå ut fra et detaljnivå for å skape seg en helhet (Cohen, 2011; Korsnes, 2008). I forbindelse med audiovisuelle tekster mener Figueroa (2008) at Grounded theory må snus på hodet. Med det mener hun at det i en audiovisuell tekst vil være gunstig å få et overblikk før man beveger seg inn i detaljene av teksten. Dette vil likevel henge sammen med Grounded theory, i form at det tar utgangspunkt i empirien, men at man blir nødt til å få et overblikk over materialet før man kan dypdykke i det. Denne måten å tenke på Grounded theory likner mye på det vi gjorde, da vi ikke så verdien av detaljene av datamaterialet vårt før vi hadde fått et overblikk over det.

3.3 Generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet

Mens begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ofte anvendes innen kvantitativ forskning, ser det ut til at det er større variasjon i begrepsbruken innenfor kvalitativ forskning. Noen, som for eksempel Kvale og Brinkmann (2015) forholder seg til begrepene som også brukes i kvantitativ forskning, mens Tjora (2017) og Postholm og Jacobsen (2011) foretrekker å snakke om pålitelighet og gyldighet fremfor reliabilitet og validitet. Vi har valgt å anvende begrepene generaliserbarhet, pålitelighet og gyldighet når vi diskuterer metoden i vår studie. Grunnen til at vi velger bort validitet og reliabilitet som begreper, har å gjøre med forbindelsen til kvantitativ forskning.

For at noe skal kunne generaliseres i en kvantitativ studie er det krav til at studiet skal ha et tilfeldig utvalg, slik at det kan generaliseres til populasjonen (Yin, 1993). Vår studie har et såpass selektivt utvalg at det ikke vil være mulig å generalisere funnene opp mot en populasjon, da vi kun har fem flinke elever fra en klasse på Østlandet. Når vi prater om generalisering innenfor en kvalitativ case-studie er det heller ikke snakk om at resultatene av studien skal generaliseres opp mot en populasjon, men til en teori (Yin, 1993). Denne studien kan blant annet knyttes opp mot literacy-teori om hvordan elever forstår og bruker Internett. De siste kapitlene i oppgaven kommer til å peke fremover på hvordan studien kan bidra i skoleforskning. Med andre ord er det ikke gitt at studiens funn er generaliserbare, men vi

mener de kan være relevante utover det gitte utvalget likevel, siden situasjonen støtter en overførbarhet. Ifølge Kleven (2014) handler overførbarhet om i hvilken grad forskningsfunn kan overføres til andre situasjoner, samt baseres på antakelser om kontekstuelle likheter. Vi har vektlagt å gi fyldige og ærlige beskrivelser av hvordan studien ble gjennomført, og på denne måten får leseren større innsikt i analysen og i hvilken grad studien kan være overførbar til andre situasjoner (Cohen et al., 2011).

I presentasjonen av studiens metode har vi, som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, valgt å anvende begrepet gyldighet. Når vi skriver om gyldighet tidligere i kapittelet, viser vi til elementer ved studien som gir oss som forskere dekning for våre fortolkninger av funnene og resultatene som kommer frem (Postholm & Jacobsen, 2011). For å forsterke studiens gyldighet har vi blant annet valgt å vise frem elevsitater og skjermbilder for at leseren også kan få mulighet til å se hva det er vi har tolket. Vi har også tidligere i metodekapittelet diskutert andre faktorer som kan bidra til å styrke studiens gyldighet, som for eksempel verdien av videomateriale i forbindelse med etterprøvbarhet. Samtidig må vi ta i betraktning påvirkningen vi som forskere kan ha hatt på informantene våre (Maxwell, 2013). Vi har jo ingen garanti for at informantene ikke har endret atferden sin i observasjons- og intervjusituasjonene. Men siden prosjektet foregikk over tre uker, kan det ha bidratt til å normalisere situasjonene for elevene.

Når det gjelder pålitelighet, kan begrepet knyttes til reliabilitet, og handler om i hvilken grad vi har undersøkt det vi har oppgitt at vi skal undersøke. I kvalitativ forskning kan vi argumentere for studiens pålitelighet ved å reflektere rundt det vi faktisk har gjort i studien (Postholm & Jacobsen, 2011). En pålitelighetsstyrke ved vår studie er trianguleringen av metoder, fordi det sammensatte datamaterialet kan understøtte eller avkrefte hverandre (Postholm & Jacobsen, 2011; Maxwell, 2013). Gjennom metodekapittelet har vi også forsøkt å reflektere rundt fordeler og ulemper ved de tre metodene vi har benyttet oss av. Vi har også valgt å bruke tekst og bilder i presentasjonen av metoden vår, slik at leseren eksplisitt kan få se hvordan vi har arbeidet.

4 Funn og analyse

I dette kapittelet presenterer vi studiens funn i tre hoveddeler hvor vi belyser hvordan vg1-elever velger kilder i et samfunnsfagsprosjekt på tre uker. De tre delkapitlene baserer seg på ulike faktorer som spiller inn for kildevalgene elevene gjør. For det første valgte elevene i prosjektet vårt kilder ut i fra hva de mente at de trengte til oppgaven. De valgte de kildene som var mest og raskest tilgjengelig for dem, og holdt seg til kjente og vante søkemotorer og sider. De brukte lite tid inne på de forskjellige sidene, og mange av dem jobbet raskt og systematisk ut i fra oppgavens vurderingskriterier og en skriveramme de hadde fått. For det andre, valgte elevene kilder de anså som gode og troverdige. Her hadde læreren en viktig påvirkningsrolle. I tillegg vektla elevene i valgene sine faktorer som blant annet angikk kjenthet, forfatterens troverdighet, publiseringsdato, sidens utseende, hvor stor den var og om det var en nyhetsside. For det tredje, valgte elevene kilder etter forståelse. Dette innebærer at de valgte mange norske, bearbejdede tekster, gjerne nettaviser, samt at de valgte lettleselige sekundærkilder fremfor primærkilder som krevde en høyere grad av lesekompetanse. Dette gjaldt spesielt med tanke på å finne tall og statistikk til oppgaven. Et gjennomgående element i alle de tre delkapitlene er elevenes forforståelse. Studien vår antyder at elevenes forforståelse spiller en viktig rolle for hvilke kilder de tror at de trenger, hvilke kilder de anser som gode og hvilke kilder de forstår best.

4.1 Elevene velger kilder etter oppgavens behov

«jeg prøver å finne akkurat det jeg leter etter»

Elevene vektlegger tilgjengelighet og effektivitet når de skal velge kilder til samfunnsfagsoppgaven sin. Skjermopptakene viser at elevene hovedsakelig bruker Google som søkemotor og at de stort sett velger det øverste eller et av de øverste treffene de får i søkene sine, mens intervjuene antyder at elevene er mer opptatte av å få skrevet en god oppgave enn å bruke mye tid på å utforske og å dypdykke i temaer. Siri, for eksempel, jobber svært systematisk og raskt for å finne akkurat det hun trenger til oppgaven sin.

Skjermopptakene bekrefter at hun skrev hele oppgaven sin i løpet av litt over en klokke time, fra omtrent kl. 08:30 til rundt kl. 09:40 i en samfunnsfagstime som var forbeholdt nettopp det å arbeide med denne oppgaven. Hun begynner å skrive tekstens bestanddeler inn i et onenote-dokument og søker parallelt etter kilder hun trenger underveis i skrivearbeidet. Hun bruker

svært lite tid inne på de ulike kildene, og velger konsekvent det øverste treffet i Google i søkene sine.

A screenshot of a Google search page. The search bar contains the text "bærekraftig utvikling definisjon". Below the search bar, there are tabs for "Alle", "Bilder", "Google Maps", "Nyheter", "Videoer", "Mer", "Innstillinger", and "Verktøy". The search results show "Omtrent 46 300 resultater (0,38 sekunder)". The top result is a snippet from Wikipedia: "Bærekraftig utvikling er en samfunnsutvikling som imøtekommer dagens forbruksbehov uten å forringe mulighetene for kommende generasjoner til å få dekket sine. Begrepet ble allment kjent etter Brundtlandkommisjonen i 1987." To the right of the text is a Venn diagram with three overlapping circles labeled "Miljø" (red), "Sosiale forhold" (blue), and "Økonomi" (green). Below the snippet is the link "Bærekraftig utvikling – Wikipedia" with the URL "https://no.wikipedia.org/wiki/Bærekraftig_utvikling".

A screenshot of a Google search page. The search bar contains the text "kjøttproduksjon forurensing". Below the search bar, there are tabs for "Alle", "Bilder", "Google Maps", "Nyheter", "Videoer", "Mer", "Innstillinger", and "Verktøy". The search results show "Omtrent 11 100 resultater (0,48 sekunder)". The top result is a snippet from VG: "- Kjøtt verre enn bilkjøring - Miljøvern - VG" with the URL "https://www.vg.no/nyheter/miljoevn/kjoett-verre-enn.../a/169849/". The snippet text reads: "16. mar. 2007 - (VG Nett) Produksjon av kjøtt forurenser mer enn hele verdens transportnæring til sammen."

A screenshot of a Google search page. The search bar contains the text "økonomisk vekst definisjon". Below the search bar, there are tabs for "Alle", "Bilder", "Google Maps", "Nyheter", "Videoer", "Mer", "Innstillinger", and "Verktøy". The search results show "Omtrent 41 800 resultater (0,37 sekunder)". The top result is a snippet from "betydning-definisjoner.com": "Økonomisk vekst. Økning i et lands totale produksjon over tid, eller skarpere, økning i et lands produksjon per innbygger over tid." Below the snippet is the link "Definisjon og Betydning Økonomisk vekst - betydning-definisjoner.com" with the URL "www.betydning-definisjoner.com/Økonomisk%20vekst".

Skjerm bilde 1-3, Siri 27.11.17: velger øverste treff i Google

Tidlig i timen googler Siri «bærekraftig utvikling definisjon», og trykker seg inn på det øverste treffet hun får opp, fn.no (skjerm bilde 1, Siri 27.11.17). Her kopierer hun FNs definisjon på bærekraftig utvikling inn i dokumentet sitt og omformulerer det inn i sin egen tekst. Dette gjøres i tidsperioden 04:54-07:54 i opptaket, altså bruker hun nøyaktig tre minutter på å søke opp, finne, og omformulere denne definisjonen inn i sin egen tekst. I teorikapitlet trakk vi frem Blikstad-Balas (2016b) sin problematisering av nettopp en slik tekstpraksis. Problematiseringen gikk ut på at et slikt arbeid med tekst gjør kunnskapen overfladisk og at elevene ender opp med å jakte på riktige svar fremfor å få en dypere forståelse om temaene det jobbes med (Blikstad-Balas, 2016b; Løvland, 2011). Tilbake til Siri, fortsetter hun videre med å skrive mer spesifikt om sitt eget prosjekt, nemlig å kutte kjøttforbruket sitt. Igjen googler hun for å finne noe som kan passe inn i teksten, denne gangen «kjøttproduksjon forurensing», og igjen velger hun det øverste treffet i Google (skjerm bilde 2, Siri 27.11.17). Denne gangen er det øverste googletreffet en artikkel fra 2007 på vg.no med overskriften «Kjøtt er verre enn bilkjøring». Med utgangspunkt i denne VG-artikkelen skriver Siri at «Mange tenker ikke over at kjøttproduksjonen er en stor miljøsynder, men kjøttindustrien slipper faktisk ut mer CO2 enn all transport i verden til sammen» i refleksjonsnotatet sitt. Hun går ikke inn på noen av de andre sidene i googlesøket sitt for å undersøke dette nærmere. Etter 19 min skriver hun følgende i dokumentet sitt: «både økonomisk vekst, livskvalitet, og». Deretter står skjermen litt stille, noe som kan antyde at eleven har en tenkepause eller gjør noe annet. To minutter senere går hun inn på Google og søker etter «økonomisk vekst definisjon», velger det øverste treffet som er betydning-definisjoner.com, og blir på denne siden i 42 sekunder (skjerm bilde 3, Siri 27.11.17). Når det har gått 22,5 minutter av opptaket, altså 3,5 minutter etter at hun begynte å skrive den delen som omhandlet økonomisk vekst, er hun tilbake i dokumentet og skriver videre på hva økonomisk vekst er, uten å henvise til noe kilde. Måten Siri jobber raskt og systematisk frem og tilbake mellom dokumentet sitt og de aktuelle kildene viser oss at hun har funnet en arbeidsmetode som fungerer godt for henne. Det virker som at eleven er vant med å jobbe på denne måten, da skjermopptakene antyder lite betenkelsestid og mye skriveaktivitet. Oppgaven knyttet til det tre uker lange prosjektet, som hun skrev i løpet av denne ene samfunnsfagstimen, ble vurdert til karakteren seks. Ingen av de andre elevene som var en del av prosjektet vårt jobbet like raskt i skoletimene som det Siri gjorde. Likevel kan vi se at andre også har den samme tendensen til å google etter akkurat det de trenger, kopiere tekst fra nettet, og deretter omformulere det inn i sine egne oppgaver. For eksempel gjør Tine nøyaktig det samme som Siri på akkurat ett minutt når hun skal finne definisjonen på

bærekraftig utvikling i en annen samfunnsfagstime: 48:12 ut i opptaket googler hun «bærekraftig utvikling», og 49:12 klipper hun ut definisjonen fra fn.no, som også var det øverste googletreffet hennes, og limer det inn i dokumentet sitt før hun omformulerer det. Tine fikk også 6er på oppgaven sin.

Elevene bruker svært lite tid inne på de ulike nettsidene de går inn på. Som vist i forrige avsnitt søker både Siri og Tine raskt opp det de trenger og omformulerer informasjonen de finner inn i dokumentene sine. Julie bruker enda kortere tid inne på nettsidene, men i stedet for å målrettet finne det hun trenger og gjøre seg ferdig med en nettside slik som Siri og Tine gjør, klikker hun mange ganger inn og ut av de samme sidene. Et eksempel er at hun var inne på en artikkel fra nationen.no 18 ganger i løpet av timen, hvorav 14 av disse besøkene skjedde innenfor en tidsperiode på under 2 minutter. De mange tastetrykkene frem og tilbake mellom nationen.no og et uendret dokument kan muligens indikere at Julie står fast med oppgaven og ikke vet hva hun skal gjøre. Samtidig antyder de svært korte besøkene på mellom 1 og 9 sekunder at hun ikke tar seg tid til å faktisk lese hele artikkelen. Likevel er nettopp denne siden én av kun to kilder som hun henviser til i oppgaven sin. De korte besøkene kan støtte oppunder det Blikstad-Balas (2016b) og Austvik og Rye (2011) har funnet om at elevene leteleser og henter svar på nettet. Samtidig kan det fortelle oss noe om elevenes digitale ferdigheter. Innenfor en annen tidsperiode på to minutter trykket Julie seg frem og tilbake fra dokumentet og ulike nettsider hele 12 ganger uten å skrive noe eller navigere seg videre. Kanskje kan dette tyde på at Julie har en svakere grad av grunnleggende digitale ferdigheter og digital navigeringskompetanse enn det Siri og Tine har (jfr. Baltzersens pyramide, 2009). Mens grunnleggende digitale ferdigheter ifølge Baltzersen (2009) handler om håndtering av programvare, tastatur og mus, handler den digitale navigeringskompetansen om det å kjenne til hvor og hvordan man skal søke, og det å klare å holde seg til søkeoppgaven og å arkivere relevant informasjon (Baltzersen, 2009). En annen elev som kan se ut til å mangle noen av disse ferdighetene, er Lars. Han prøvde, i motsetning til de fleste andre elevene, å bruke flere ulike søkemotorer og søkte også på engelsk etter forelesningen vi holdt om kildesøk og kildebruk, men han klarte likevel ikke å finne frem til særlig mange relevante kilder (se skjerm bilde 1-6, Lars 10.11.17). Søkemotorene han brukte var Google, Google Scholar, Kvasir, Yahoo, Bing og Ixquick. Han beskriver søkene sine slik:

Når jeg skulle ha informasjon, om sånn vannmangel og sånn, så brukte jeg forskjellige søkemotorer og skrev litt forskjellige ting, sånne omformuleringer, men egentlig det samme, så kom det opp forskjellige nyhetssider og artikler som hadde overskriften som jeg lette etter (intervju, Lars).

Selv om Lars sier at han omformulerte og prøvde ulike ordkombinasjoner da han søkte, viser ikke skjermopptakene dette. Opptakene viser nemlig at Lars stort sett brukte de samme ordkombinasjonene i søkene sine, noe som gjør at han ikke får særlig mange treff i tilknytning til bærekraftig utvikling (se skjermbilde 1-6, Lars 10.11.17).

The screenshots illustrate the search process across different engines:

- Yahoo Search:** Search for "bruk mindre tid i dusjen". Results include "6 gode grunner til å bruke mindre tid i dusjen - SOL" from sol.no/helse/2015_01_27_36754_6-gode-grunner-til-... dated Monday, 30 October.
- Google Scholar:** Search for "bruk mindre tid i dusjen". Shows "Artikler" with "Omtrent 2 580 resultater (0,07 sek)". A result from "AJ Glansén, JC Karlgård - 2012 - brage.bibsys.no" is visible.
- Google:** Search for "bruk mindre vann". Shows "Omtrent 783 000 resultater (0,25 sekunder)". A result from "www.hias.no/vann-av-.../vannforsyning/sparetips-for-vann/" is visible.
- Startpage:** Search for "why use less time in the shower". Shows "Web Images Videos Advanced Bookmark". A result from "www.bu.edu/sustainability/what-you-can-do/ten-sustain..." is visible.
- Google Scholar:** Search for "use less time in the shower". Shows "Artikler" with "Omtrent 265 000 resultater (0,09 sek)". A result from "NH Nie, DS Hillygus, L Erbring - The Internet in everyday life, 2002 - books.google.com" is visible.

Skjermbilder 1-6, Lars 10.11.17

Lars syntes altså at det var vanskelig å finne kilder da han ikke kunne finne en eneste artikkel som sa akkurat noe om akkurat det han lette etter. Han sa selv at den største utfordringen med oppgaven var å finne kilder, fordi det var få nettsider som kunne fortelle han om akkurat hvorfor det å redusere dusjing kunne bidra til en bærekraftig utvikling.

Jeg synes det var litt vanskelig å finne artikler som skrev om «hvorfor dusje mindre», det var en del på «mindre vann», men ikke «dusje mindre», så det var litt irriterende for det var liksom hovedprosjektet (intervju, Lars).

Eleven har ikke brukt ordet «bærekraftig» i noen av søkene sine, men regner likevel med at han skal finne noe som har med både reduisering av dusjing og bærekraftig utvikling å gjøre. På en side, er eleven altfor spesifikk i søkene sine, fordi han fortsetter å søke etter akkurat det samme, selv om han bytter mellom ulike søkemotorer. På en annen side, er han altfor lite spesifikk i søkene sine, fordi han unnlater å informere søkemotoren om i hvilken kontekst det er han er ute etter denne informasjonen. Dette kan tyde på at Lars mangler det nødvendige søkespråket som trengs for å finne den informasjonen han trenger (Bertnes & Tuseth, 2012). Det virker nesten som om han antar at søkemotoren skal forstå hva han er ute etter. Når han sier at han har gjort varierte søk, men vi ser noe annet, tyder dette på at eleven har en annen forestilling om hva varierte søk innebærer enn det vi har. Som med Julie, kan dette eksempelet med Lars også knyttes til grunnleggende digitale ferdigheter og digital navigeringskompetanse (jfr. Baltzersen, 2009). Når elevene mangler noen av disse ferdighetene blir de sittende fast uten å komme seg videre i den utforskende prosessen (jfr. Hmelo-Silver, Duncan og Chinn, 2007; Bjønness og Kolstø, 2015). Både skjermopptak og intervjuer antyder at dette er noe både Lars og Julie har opplevd.

Elevenes arbeidsmetoder indikerer at de har stor tillit til Google, noe Fabos (2008) også fant i sin studie. Ifølge Fabos (2008) handlet dette om at elevene så på internett som et nøytralt verktøy, noe som ifølge henne tydet på mangler på kritisk literacy i skolen. Elevene i studien vår uttrykker derimot at de vet at Google er en kommersiell aktør og at søkene deres er tilpasset dem, men likevel er Google også deres førstevalg for informasjonssøk. Erlend sier for eksempel at han for det meste brukte Google, at Google har samlet masse informasjon om han og at informasjonen og treffene han får opp er rettet mot han. Lars anser det som en fordel at det noen ganger kommer opp en definisjon fra Google rett under søkeboksen når man googler noe (intervju, Lars). Siri forklarer sin bruk av Google med at det er det hun er mest vant med og at hun finner det nyttig:

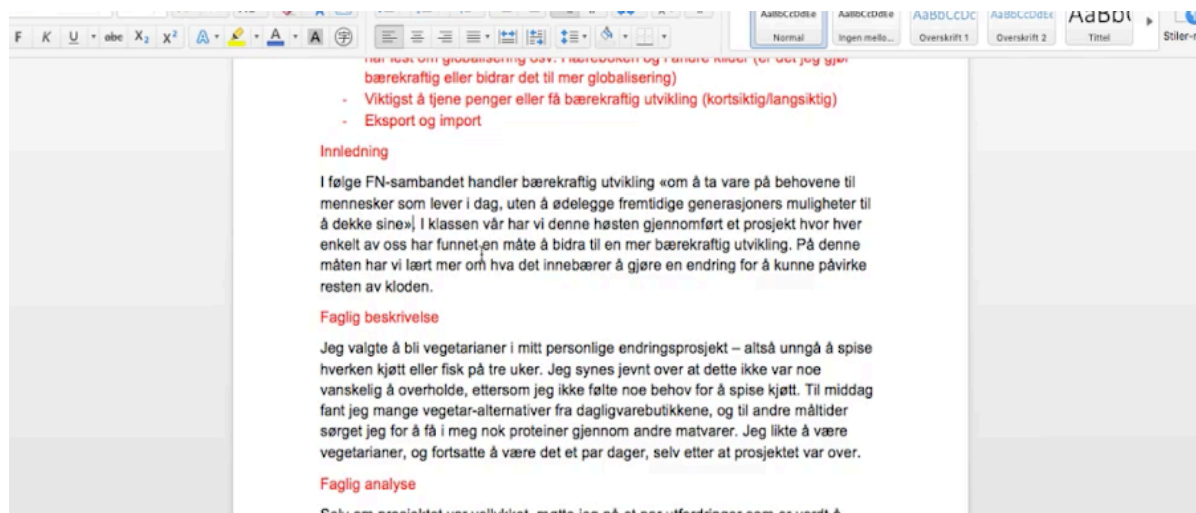
Intervjuer: Hvorfor valgte du å ikke bruke noen andre søkemotorer?
Siri: Jeg tenkte ikke så mye på det egentlig, jeg følte jeg fant mye bra på Google fra veldig mange forskjellige nettsider da, som sa mye av det samme, så da virket det veldig troverdig, og det er vel egentlig det jeg er mest vant med å bruke. Så da... Det kommer liksom bare opp med en gang man logger på PCen, og da, ja...

Mens Erlend, på sin side, sier at da han prøvde noe annet enn Google, i dette tilfellet Bing, så dukket det opp «masse nettsider om jeg ikke hadde hørt om før. Og da, da vet jeg ikke helt hva jeg skal gjøre». Dette antyder at elevene velger å bruke Google fordi det er den søkemotoren de er mest kjent med, noe som gjør at de også opplever at det er med denne søkemotoren de raskest finner frem til den informasjonen de er på leting etter. Selv om de kjenner til noen sider ved Google som man kan stille seg kritisk til, har ikke bruk av denne søkemotoren noen negative konsekvenser for elevene, snarere kun positive, og derfor blir Google fortsatt det naturlige valget for elevene.

Funnene indikerer at elevene har en noe ulik grad av grunnleggende ferdigheter og digital kompetanse (jfr. Baltzersens pyramide, 2009), men at samtlige er opptatt av å finne akkurat det de leter etter mest mulig effektivt. Vi ser tydelig at Siri og Tine har godt innarbeidede teknikker for å gjøre nettopp dette, mens Julie og Lars bruker mye tid og mange klikk uten at de finner noe de tenker er brukbart eller at de foretar seg noe. Det ser ut til at elevene ikke opplever det som hensiktsmessig å ta seg tid til å lese ting de finner på nettet spesielt nøye. Snarere antyder funnene et ønske om effektivitet, og at utålmodighet og rådvillhet oppstår dersom de ikke får dette til.

Klipping, liming og trykking frem og tilbake mellom oppgavedokumentet, nettsider, oppgavetekst, vurderingskriterier og skriveramme, er noe som går igjen hos mange av elevene. Alle elevene fikk utdelt en skriveramme (vedlegg 4) utformet som en tabell i starten av prosjektet. Tabellen var delt inn i to kolonner med hvilke deler teksten skulle innholde i kolonnen til venstre, slik som innledning, fagligbeskrivelse og oppsummering, og forslag til formulering av disse delene i kolonnen til høyre. Både Siri og Tine valgte å bruke denne skriverammen hyppig, noe som resulterte i oppgaver som imøtekommer samtlige av de kravene som er listet opp fra lærerens side. Skjermopptakene viser at de jobber seg systematisk gjennom kriteriene til oppgaven og skriverammen underveis i skriveprosessen (se vedlegg 3 og 4). For eksempel kom det tydelig fram i en av timene da Tine kopierte

forslaget til skriveramme som læreren hadde lagt ut på læringsplattformen deres (vedlegg 4), og skrev oppgaven sin ut i fra den.



Skjerm bilde 1, Tine 04.12.17

Det ser ut til at både Siri og Tine har forstått akkurat hva som forventes av dem av læreren for å få en god karakter på oppgaven. Skjermopptakene samsvarer i stor grad med det Siri sier, nemlig at det er å skrive en god oppgave som er det viktigste, og ikke hvordan det gjøres:

Ja, jeg tenkte litt på å se på litt flere kilder, og på om kilden var troverdig... Men sånn generelt i skoleoppgaver så tenker man vel egentlig mer på å bare skrive en bra oppgave, selv om det kanskje er litt feil, enn å faktisk bruke kilder på den aller beste måten og på å bruke mye tid på kilder, ja, så vil man kanskje heller fokusere på å skrive en bra tekst (intervju, Siri).

I tillegg til at elevene leter etter informasjon som kan hjelpe dem med å fullføre oppgaven de har fått forlest mulig og at flere av dem bevisst bruker vurderingskriteriene for oppgaven i denne prosessen, antyder funnene våre at denne informasjonen gjerne velges på bakgrunn av forforståelse. Mye ved disse funnene stemmer derfor overens med andre studiers funn om at elever stoler mest på og velger å bruke stoff de kjenner til fra før, altså stoff som passer inn i deres egen primærdiskurs (Blikstad-Balas, 2016b; McCrudden et al., 2015; Stenseth og Strømsø, 2018; Strømsø og Bråten, 2014). Det ser ut til at elevene i studien vår allerede har en tanke om hva det er de skal finne for å argumentere for det de allerede tenker at de vet. For eksempel var Tine inne på en side som var helt ukjent for henne, som hun sier at hun brukte for å finne en definisjon på et ord hun hadde hørt fra før, men ikke helt visste hvordan hun skulle bruke. Ordet var «bruttonasjonalprodukt». Selv om hun ikke kunne argumentere for at kilden var troverdig eller hvordan hun kom fram til den siden så valgte hun å bruke den fordi

«og da var det liksom sånn jeg hørte jo at det var riktig» (intervju, Tine). Hun sier selv eksplisitt at hun er mest interessert i å finne akkurat det hun på forhånd har tenkt seg å finne: «jeg prøver å finne akkurat det jeg leter etter» (intervju, Tine).

Det kommer frem at elevene ikke aktivt går inn og søker etter flere perspektiver på temaene deres, dette til tross for at dette ble vektlagt i forelesningen vi hadde (vedlegg 5). I denne timen snakket vi om viktigheten av å finne ut hva ulike aktører skriver om temaet og hva som er fordelene ved å finne ulike synspunkter. Selv om elevene ikke aktivt søkte etter motsatte meninger, kom de likevel inn på flere sider som ga prosjektene deres andre vinklinger. Både Julie og Erlend var inne på flere sider som ga andre perspektiver på plastbruk og kjøttproduksjon, men likevel reflekterer ingen av dem rundt dette i oppgaven sin. Vi ser i skjermopptakene at de heller trykker raskt ut igjen da disse sidene ikke passer med det de har tenkt til å skrive. Dette underbygger påstanden om at elevene ser etter tekster som passer inn i deres egen primærdiskurs (Blikstad-Balas, 2016b). Erlend har for eksempel i løpet av en tidsperiode på litt over seks minutter vært inne på tre sider som uttrykker at det å spise kjøtt faktisk kan være bærekraftig, riktignok dersom man følger visse kriterier (se tekst markert i gult).

02:27	Googler «kjøtt bærekraftig»	Trykker seg inn på matprat.no (treff nr. 8) <i>Norsk kjøtt er bærekraftig</i> Rask scroll ned, rask ut
02:45	Kvasir, søker etter «kjøtt bærekraftig»	Blar til s.2 i Kvasir, går tilbake til Google
04:13	Googler «miljøvennlig mat»	Trykker seg inn på framtiden.no (treff nr. 1) <i>Miljøvennlig mat</i> Rask inn og ut av siden
05:17	Googler «vegetarisk mat»	Rask scroll ned og opp igjen
05:26	Googler «plante»	Rask scroll ned og opp igjen
05:48	Instagramsøk #ikkespiskjøtt	2 treff, trykker ikke på noen av bildene
06:00	Instagramsøk #spiskjøtt	4 treff, trykker ikke på noen av bildene
06:19	Instagramsøk #vegitarianer	19 treff (feil stivelse), trykker ikke på noen av bildene
06:30	Instagramsøk #vegan	50 millioner+ treff, trykker ikke på noen av bildene
07:24	Googler «bærekraftig kjøttproduksjon»	Trykker seg inn på forlagsliv.no (treff nr. 3) <i>Kjøtt kan være både sunt og bærekraftig</i> Rask scroll ned, rask ut
07:58	Bing, søker etter «bærekraftig kjøttproduksjon»	Trykker seg inn på forskning.no (treff nr. 6) <i>Storfekjøtt er en miljøversting</i>
08:46	Google, verktøy	Endrer fra publisert “når som helst” til “det siste året”

08:49	Googler «bærekraftig kjøttproduksjon»	Trykker seg inn på fylkesmannen.no/telemark (treff nr. 2) Kan jeg spise kjøtt med god samvittighet? Rask ut (08:57)
-------	---------------------------------------	---

Erlend, skjermopptak 10.11.17

Erlend kunne brukt noen av disse sidene som kilder til å reflektere rundt ulike perspektiver i oppgaven sin om kjøttproduksjon. I refleksjonsnotatet sitt skriver han at «det kreves like mye landareal å lage ett måltid med kjøtt til én person enn det tar å lage ett måltid uten kjøtt til flere personer. Så hvis alle hadde vært vegetarianer hele tiden, så hadde vi trengt like mye jordbruksareal til å gi mat til enda flere folk» (refleksjonsnotat, Erlend). Hvor han har dette fra vet vi ikke, men vi tenker at han ved hjelp av de kildene han var innom for eksempel kunne sagt noe om forskjeller mellom å kjøpe kjøtt som er produsert i og transportert fra andre verdensdeler kontra det å kjøpe kjøtt fra en lokal gård i nærområdet, og knyttet dette til bærekraftig utvikling. Når vi spør elevene om de har søkt på kilder som fremmer et annet perspektiv på deres sak, svarer samtlige fem “nei”. På en måte stemmer det jo, siden de ikke aktivt har søkt etter det, men på en annen måte ikke, siden de faktisk har vært inne på disse sidene. Under intervjuene kommer det frem at det med å se etter flere perspektiver på deres eget prosjekt, er noe elevene ikke har tenkt på, til tross for at dette stod i kompetansemålene som ble fremhevet i oppgaven. Et eksempel er Julie, som etter forelesningen om kildesøk og kildebruk brukte resten av timen på å søke etter den delen av prosjektet hennes som angikk det å ikke bruke plast. Hun var i denne perioden inne på fire ulike sider, og av disse er det ingen som argumenterer for hvorfor hun bør kutte ned plastforbruket sitt (skjerm bilde 1-3, Julie 10.11.17). Derimot inneholder alle de fire nettsidene argumenter for hvorfor plast egentlig ikke er så ille i Norge. Altså har hun funnet flere grunner til at gjennomføringen av hennes prosjekt ikke er så bærekraftig likevel, men dette kommer ikke frem i refleksjonsnotatet eller i intervjuet. Disse argumentene stammer hovedsakelig fra kolonial.no (13.10.17), framtiden.no (08.03.16), miljodirektoratet.no (03.09.08) og miljodirektoratet.no (05.10.15), og handler om at plastposer er bedre enn andre alternativer blant annet fordi det kan brukes flere ganger og resirkuleres, at det ikke er noe plastposeforsøplingsproblem i Norge, og at det er dessuten en myte at papir er mer miljøvennlig. Utfordringen til Julie, slik vi ser det, er at hun ikke har funnet noen argumenter for hvorfor det å kutte ned plastposeforbruket har en miljøgevinst. Hun skriver kun at «Det vi kanskje må tenke litt mer på er hvor ofte vi bruker plastposer, og hvor vi kaster dem når vi er ferdige med dem» uten å reflektere noe mer rundt dette (refleksjonsnotat, Julie).

Om plastposer og miljø

Vi har et mål om å redusere bruken av plast, og jobber aktivt med å finne alternativer.

Våre kunder spør oss ofte om hvorfor vi ikke for lengst har sluttet med plastposer. Vi er svært opptatt av miljøet, men vi vil gjøre det ordentlig. Alle dere som spør fortjener et godt svar. Her er våre viktigste grunner til at vi fortsatt bruker plastposer, og hva vi gjør for å redusere bruken:

Hvorfor har vi ikke for lengst byttet ut plastposene?

- 1 Plastposer er billige å produsere, er godt egnet til å tåle ulike temperaturer, kan brukes flere ganger, og kan resirkuleres.
- 2 Miljødirektoratet og SFT har slått fast at plastposen utgjør et ubetydelig forsøplingsproblem i Norge, så lenge de ikke havner i naturen, men resirkuleres som plast eller brukes til avfall. Rundt 80 prosent av bæreposene i plast blir brukt til avfall og svært få havner i naturen.

Kan dere ikke bruke papirposer isteden?

Mange kunder påpeker at det hadde vært mer miljøvennlig om vi benyttet oss av papirposer, men **det er en myte at dette er mer miljøvennlig**. Plast er bedre enn papir i følge flere livsløpsanalyser. [Her kan du lese mer i en artikkel fra Fremtiden i Våre Hender](#). Vi ønsker å velge alternativer som er bedre for miljøet på ordentlig.

Gjenbruk

At plast er bedre enn papir er også i tråd med flere livsløpsanalyser. [Ein studie frå 2014](#) finn også at gjenbrukbare LDPE-poser (som vi har mest av i Noreg) har mindre påverknad på miljøet enn til dømes tynnare plastposar og papirposar som berre blir brukt ein gong. Til og med når papirposen blir laga av resirkulert materiale, så har den større påverknad på miljøet enn alternativa. [Ein livssyklusstudie frå 2011](#) finn at papir- og LDPE-posar burde gjenbrukas høvesvis tre og fire gongar for å ha eit lågare global oppvarmingspotensiale enn HDPE-plastposen. Studien konkluderer med at nøkkelen for å redusere miljøpåverknaden er å gjenbruke posane så mange gongar som mogleg. Når ein ikkje lenger kan bruke posane som berentett så burde ein finne alternative bruksmåtar – som å bruke dei som søppelposar.

Lite forsøplingsproblem i Noreg

Om plastposen kjem best ut, som også ei norsk [undersøking bekreftar](#), er det uansett viktigast at plastposen ikkje havnar i naturen. Undersøkinga viser at bereposar i plast utgjør ei lite forsøplingsproblem i Noreg. Rundt 80 prosent av bæreposane i plast blir brukt til avfall og svært få posar havnar i naturen.



Skjerm bilde 1, Julie 10.11.17: kolonial.no

Skjerm bilde 2, Julie 10.11.17: framtiden.no

Du er her: Miljødirektoratet - Forside / Aktuelt / Nyheter / 2015 / Oktober 2015 / Nordmenn har bruk for plastposer

MILJØDIREKTORATET - FORSIDE
Aktuelt
Nyheter
2015
Oktober 2015
Forslag om åpning for catskilling



Nordmenn bruker 82 prosent av posene til å kaste avfallet sitt. 15 prosent gjenvinnes til nye plastprodukter. Bare tre prosent går med restavfallet til energitrytelse. Foto: iStock.

Nordmenn har bruk for plastposer

I Europa er plastposer et forsøplingsproblem, mens nordmenn bruker dem til å kaste avfallet. Miljødirektoratet anbefaler derfor at Norge ber om unntak fra EU-kravet om å innføre tiltak for å redusere poseforbruket. Bransjeavtale, forskrift eller en poseavgift kan være mulige virkemidler hvis vi må innføre regelverket.

05.10.2015

KONTAKT

seksjonsleder [Pål Spillum](#)
avfall og gjenvinning
telefon: 908 38 384

seniorrådgiver [Christoffer Back Vestli](#)
avfall og gjenvinning
telefon: 928 22 405

Skjerm bilde 3, Julie 10.11.17: miljødirektoratet.no

Julie uttrykker at hun vet at plast ikke er bra for miljøet, men det ser ikke ut til at hun kan forklare hvorfor. Hun forklarer verken hvorfor hun valgte å slutte med plast under prosjektet eller hvorfor det er mer bærekraftig å ikke bruke plast (refleksjonsnotat, Julie). I lys av studiene til McCrudden et al. (2015), Stenseth og Strømsø (2018) og Strømsø og Bråten (2014) kan vi forstå det som at hvis Julie føler at hun har gode forkunnskaper om temaet fra før, føler hun heller ikke så stort behov for å vurdere kildene så nøye og er egentlig bare mest

interessert i å finne det hun allerede har bestemt seg for å finne til oppgaven sin. En av de største utfordringene som Julie forteller om i intervjuet, var at hun ikke fant særlig mange kilder som passet til oppgaven sin. Igjen kan dette antyde at Julie ikke mestrer de grunnleggende ferdighetene eller den digitale navigeringskompetansen som kreves for å finne relevante kilder (jfr. Baltzersens pyramide 2009). Samtidig kan det fortelle oss noe om hennes kildekritiske vurderingskompetanse og evner innenfor kritisk literacy fordi at hun i tillegg til ikke å finne de kildene hun ser for seg at hun trenger, ikke klarer å utnytte eller reflektere kritisk rundt de kildene hun faktisk har funnet (jfr. Baltzersens pyramide 2009; Blikstad-Balas, 2016b). Slik vi tolker det, og som kommer frem i noen av intervjuene, ser det ut til at det å bruke flere perspektiver for å fremme eget syn ikke føles relevant elevene. I likhet med andre studier, ser også vi problematikken dette kan ha for samfunnsfagets ambisjoner om å fremme ulike perspektiver (Austvik og Rye, 2011; Blikstad-Balas, 2016b).

Elevene er mest opptatte av å finne noe som passer til det de har tenkt til å skrive, fremfor å utforske nye vinklinger eller andre synspunkter på deres tema. Lars har for eksempel på fritiden sett filmer på Facebook om at forurenset vann dreper mange mennesker og sier at han allerede kan mye om temaet (intervju, Lars). Han forklarer at han stoler på innholdet i filmene, noe som stemmer overens med Marchis (2012) funn om at ungdommer bruker informasjon de får gjennom sosiale medier.

Jeg visste at forurenset vann dreper veldig mange uskyldige mennesker, fordi jeg har sett en del videoer på facebook hvor jeg har sett hvordan forskjellige virus og bakterier sprer seg med elver, og hvordan ebola for eksempel rant gjennom noen elver og ble tatt opp av dyr, som deretter ble spredd til mennesker. Også diare for eksempel. Så jeg hadde en del kunnskap om det allerede (intervju, Lars).

Da vi spurte om han kunne ha brukt filmen som kilde, avviser han dette fordi han ikke vet om han hadde klart å finne den igjen. I følge Balterzen (2009) er en trinnene for å ha *digital navigeringskompetanse* å kunne arkivere og finne tilbake til kilder de har vært på. Balterzen skriver i dette tilfellet om elever som bevisst skal søke etter noe på internett, gjerne da i skolesammenheng (Balterzen, 2009). Slik det kommer frem hos elevene i dette prosjektet, kan det se ut til at elevene får mye informasjon på nettet gjennom å klikke seg tilfeldig gjennom hyperlenker, gjerne via sosiale medier, og få informasjon underveis uten å egentlig være bevisst på hvordan man havner der man havner. Dette ser vi som en mulig årsak til at elevene leter veldig spesifikt etter noe. Det problematiske med dette er at elevene mener de har kunnskap om noe siden de har «sett det et sted», men at de verken husker hvor de så det

eller hvem som stod bak kilden, og likevel stoler de på det de husker at de har sett. Da utfordrer elevene verken forkunnskapene sine eller stiller spørsmål til kildens troverdighet.

- Intervjuer: Jeg ser at VG-artikkelen er fra 2007, det er jo 10 år siden. Hva tenker du om det?
- Siri: Da måtte jeg jo sjekke statistikkene mye mer fordi de tallene som sto der var jo kanskje ikke riktig, men selve hovedinnholdet da, det stemte jo fortsatt da, og der var det jo mange gode argumenter.
- Intervjuer: Hvordan fant du ut at det stemte egentlig, eller hvor fant du at det stemte?
- Siri: ... (tenkende og skeptisk uttrykk)
- Intervjuer: Siden du har jo ikke nevnt noen av de andre artiklene.
- Siri: Nei... (ler). Det var et godt spørsmål. Det var vel egentlig bare ved å lese litt andre steder, og da det stemte så brukte jeg liksom det som hovedkilde da.
- Intervjuer: Hvilke andre steder var det du fant?
- Siri: Husker ikke akkurat, det er en stund siden.

Etterhvert kom det derimot frem at hun antok at det hun hadde funnet på VG stemte siden hun hadde hatt et lignende prosjekt på ungdomsskolen. Hun sa at «da husket jeg mye av informasjonen vi fant der, så da det stemte med det jeg fant nå virket det i hvert fall ganske riktig» (intervju, Siri). Intervjuene forteller at elevene hadde en del forkunnskaper om temaene de valgte, for eksempel gjennom undervisning, sosiale medier eller diverse nettsider. En av grunnene til at de ofte leter etter noe spesifikt kan ha å gjøre med at de vet at de har sett den informasjonen de ønsker å bruke et sted før. Elevene uttrykker altså at de på forhånd hadde en god del ideer om hva de skulle skrive om, og at de derfor ikke trengte andre kilder enn dem som ga dem akkurat den informasjonen de behøvde. Dette kan tyde på at elevene ikke ser nyttigheten i å kunne vise til flere kilder som sier det samme. Det ser ut til at de vet at det er et ideal, da flere av dem sier at de har sjekket med andre kilder, men at det er uklart for dem hva de kan tjene på å diskutere kilder opp mot hverandre i oppgavene sine. I en samfunnsfaglig kontekst kan jo det å diskutere både kilder som støtter opp under hverandre og kilder som trekker i ulik retning bidra til å styrke argumentene deres ytterligere, men det er det ingen av elevene som gjør.

Funnene våre indikerer at elevene velger kilder etter faktorer som tilgjengelighet, effektivitet, vurderingskriterier, forkunnskaper og antakelser. De forsøker å finne akkurat den informasjonen de trenger til oppgavene sine, informasjon som passer inn i deres plan for hvordan sluttresultatet av oppgaven skal bli, og som kan knyttes til oppgavens vurderingskriterier. Elevene i studien er opptatte av å oppnå gode resultater på skolen, men også effektiv tidsbruk. Den effektive tidsbruken kan være en del av ønsket om å oppnå gode resultater, fordi elevene opplever at de har så mye å gjøre og ikke ser det som gunstig å bruke

masse tid på én enkelt oppgave på bekostningen av andre. Mye ved disse funnene stemmer overens med andre studier, som for eksempel det Blikstad-Balas (2016b) og Austvik og Rye (2011) fant om at elever bruker internett til å hente svar og leteleser når de gjør dette, at Google er den mest brukte søkemotoren og at elevene velger kilder blant toptreffene de får i søkerne sine.

4.2 Elevene velger kilder de anser som gode

«Det er jo en av de største organisasjonen i verden så. De burde være troverdig, også så læreren også at det var et bra sted å få informasjon»

Tidligere har vi sett at elever velger kilder etter hva de tror de trenger for å få en god oppgave. I denne delen skal vi gå nærmere inn på hvilke typer kilder elevene faktisk velger. Mye tyder på at elevene velger kilder etter hva de selv anser som troverdige og gode kilder. Dette kan ha å gjøre med hva læreren har snakket om i forbindelse med bruk av kilder, hva slags type kilde det er og kildens innhold. Et av svarene som gikk igjen da vi spurte elevene om hva som gjorde en kilde troverdig var at læreren enten hadde henvist til denne kilden i undervisningen eller hadde sagt at det var en god kilde å bruke. Et eksempel på en side læreren brukte mye under dette samfunnsfagsprosjektet var fn.no. FNs bærekraftsmål ble lagt ut av læreren på prosjektsiden på *It's learning*, samt at bilder som illustrerte disse ble brukt i oppgaveteksten og vurderingskriteriene. I tillegg brukte læreren eksempler fra FNs bærekraftsmål underveis i powerpointene sine. Skjermopptakene viser at fn.no var en av de sidene elevene var hyppigst innom under samfunnsfagsprosjektet. For eksempel brukte både Siri og Tine FNs definisjon på bærekraftig utvikling innledningsvis i oppgavene sine (se skjermbilde 4, Siri 27.11.17 og skjermbilde 2, Tine 13.11.17). Begge jentene kopierte her definisjonen til FN inn i sine egne dokumenter, omformulerte definisjonen og henviste til FN som kilde.



Skjermbilde 4, Siri 27.11.17



Skjermbilde 2, Tine 13.11.17

Bruken av FN som kilde kan forklares med at læreren har uttrykt at denne siden er god og troverdig, samtidig som at FN er en stor og internasjonal organisasjon som mest sannsynlig samtlige elever har kjennskap til fra før og derfor har mer tillit til. Erlend begynte sin forklaring om hvorfor han brukte FN som kilde ved å påpeke nettopp det at det er en av de største organisasjonene i verden, før han fortsatte: «de burde være troverdige, også sa læreren også at det var et bra sted å få informasjon» (intervju, Erlend). Her kan vi se at han først validerer kilden ut fra hva han selv mener passer inn i malen til en troverdig kilde, men når han deretter ikke klarer å uttrykke eller forklare dette i dybden argumenterer han med at læreren også henviser til den samme kilden. Erlend bruker det samme argumentet igjen senere i intervjuet når han skal forklare hva som gjør en kilde troverdig, sånn generelt: «sånn, noe jeg har hørt at personer snakker om som er en bra kilde å bruke om det temaet. For eksempel hvis læreren sier at de er bra kilder å bruke» (intervju, Erlend). En av de nettsidene elevene ser ut til å anse som blant de mest troverdige er Store Norske Leksikon, et oppslagsverk som syv av 20 elever har henvist til. Tine forklarer at en av grunnene til at hun bruker SNL er at hun vet at siden er godkjent av læreren: «de kildene som er kjente som SNL og sånt som vi vet at vi på en måte får bruke» (intervju, Tine). Lars forklarer også kildevalgene han tar ved å vise til læreren og at han stoler på de kildene han får anbefalt eller ser at læreren har brukt:

- Intervjuer: Stoler du på alt som står i læreboka?
 Lars: Ehm... Nei, jeg bør vel kanskje ikke gjøre det, men jeg gjør det nok fortsatt... for jeg regner med at skolen gir troverdige kilder.
 Intervjuer: Har det hatt noen innvirkning på hvilke kilder du har brukt i refleksjonsnotatet ditt? At skolen har sagt at det er greit?
 Lars: Eh... um... ja, det har jo det. Ehm... de gir jo forskjellige eksempler på hvilke kilder som vi bør være innom og se på. Læreren vår refererer ofte til NDLA, og den har jeg brukt en del, den er veldig hjelpsom. Også har vi også snakket litt om at Wikipedia er mer troverdig enn mange tror, fordi jeg har alltid blitt fortalt at jeg bør ikke bruke Wikipedia, men så gikk vi gjennom det i timen, og det viser seg at... Altså det er sekundærkilde, og alt som, eller det aller meste, eller jo egentlig alt, som er i Wikipedia, det er jo tatt fra andre kilder. Så da får du jo på en måte en sammensetting av flere kilder, så jeg har fått en ny mening om Wikipedia i hvert fall. Også er de også ganske keen på at vi skal bruke store norske leksikon.

Så når Lars ser at læreren ofte henviser til eller bruker en kilde, tenker han at dette er en kilde han kan stole på og bruke i sine oppgaver. Når det gjelder Wikipedia, er dette en kilde Lars tidligere har blitt fortalt at han ikke bør bruke, men da han begynte på videregående fikk han høre at han kan bruke den likevel. Altså er det lærerens godkjenning som har noe å si for om Lars velger å bruke Wikipedia eller ikke. Tine forklarer det samme i forbindelse med

Wikipedia: «Njaaa asså det er jo veldig sånn at man ikke skal bruke Wikipedia, men læreren vår har jo vært litt sånn nå at vi får lov til å gjøre det om vi... at man på en måte vurderer om det som står der på en måte stemmer med andre kilder» (intervju, Tine). Lærerens påvirkning på elevenes kildevalg kan knyttes til Blikstad-Balas (2016a; 2016b) sine funn i studien av elevers bruk av Wikipedia, hvor hun blant annet fant at om læreren ga inntrykk av at han eller hun likte Wikipedia eller ikke, hadde stor innvirkning på elevenes bruk av denne kilden (Blikstad-Balas, 2016a; 2016b). Men selv om læreren til elevene i vår studie har sagt at de kan bruke Wikipedia, er det kun én av totalt 20 elever som henviser til oppslagsverket i oppgaven. Dette kan tyde på at elevene likevel er noe usikre på hvor bra det er å bruke Wikipedia, og derfor velger andre kilder, som SNL, i stedet. Et av funnene til Austvik og Rye (2011) antyder nettopp det at elevene gjerne brukte andre kilder i tillegg til eller istedenfor Wikipedia for å vise læreren at de ikke kun baserte seg på informasjon derfra. Det dette kan vise oss er at elevene mangler kunnskap om hva det er som gir en kilde verdi. Bertnes og Tuseth (2012) forklarer kildeverdi med å eksemplifisere at en lite troverdig kilde som samsvarer med mange andre kilder, likevel kan ha en kildeverdi (Bertnes og Tuseth, 2012). Med tanke på Wikipedia som kilde, kan det også argumenteres for at dette nettleksikonet er mer troverdig enn andre sider øverst i søketreffene fordi denne skiller seg ut som en ikke-kommersiell nettside som er basert på frivillighet (Fabos, 2008). Men samtidig er det viktig at elevene også forstår at denne informasjonen er partisk, noe all informasjon er (Fabos, 2008).

Elevene i studien vår har stor tillit til autoritative, kjente og opplysende sider, samt sider som har et visuelt tillitsvekkende utseende. I de 20 refleksjonsnotatene vi fikk inn, hadde elevene til sammen referert til 57 ulike nettsider. I 13 av de 20 refleksjonsnotatene var det henvist til en eller annen form for nettavis, i syv av dem var det henvist til SNL og i ett av dem var det henvist til Wikipedia. Fire av elevene brukte artikler på SSB, men ingen av dem brukte statistikkbanken, som er rådataene som statistikken baserer seg på. Vår studie samsvarer i stor grad med studien til Austvik og Rye (2011) som fant at elevenes tiltro til autoriteter som kjente sider, forlag og ulike former for leksikon var stor. Når elevene viser stor tillit til for eksempel FN (se skjermbilde 1: Tine, 13.11.17 og skjermbilde 4: Siri, 27.11.17), viser funnene våre at det både kan ha å gjøre med at læreren har godkjent denne siden, og å gjøre med at siden fremstår som autoritativ, kjent og opplysende. I denne delen eksemplifiserer vi hovedsakelig hvordan elevene velger kilder etter den sistnevnte faktoren. Både Lars og Erlend begrunner sin bruk av kilder som UNICEF og SNL med at de kjenner igjen siden fra før og at det er fagfolk som står bak informasjonen:

- Intervjuer: Du har brukt UNICEF som kilde. Hvorfor valgte du den?
 Lars: UNICEF er jo en global organisasjon som jobber for menneskerettigheter og hjelper mennesker over hele jorda, så jeg tenkte at det var en ganske troverdig kilde å bruke. Også kom den ganske høyt opp, og det var en ganske ny side, så jeg tenkte at det var ganske troverdig, så jeg tok en del informasjon fra den, og leste en del fra den.
- Intervjuer: Hva var det som gjorde at den siden var tillitsvekkende?
 Lars: Fordi det var UNICEF, og jeg kjenner til organisasjonen og vet litt hva de gjør, så for meg virket det ganske åpenbart at jeg kunne stole på det som var skrevet det, fordi det er mest fagfolk som sitter og skriver der.

Som vi ser, anser Lars UNICEF som troverdig «fordi det var UNICEF», altså har det kjente navnet stor innvirkning på hvordan han bedømmer kilden. Erlend, på sin side, begrunner SNLs troverdighet hovedsakelig med at det er fagpersoner som har skrevet det:

- Intervjuer: Hvorfor valgte du å bruke Store Norske Leksikon?
 Erlend: Det er jo en ganske troverdig kilde siden det er fagpersoner som har dedikert hele livet sitt på Store Norske Leksikon. Og da skriver de fagartikler, og det er fagpersoner innenfor de forskjellige områdene. Så de burde være troverdig da, og ha ganske bra informasjon.
- Intervjuer: Hvordan brukte du SNL da?
 Erlend: Jeg så på det generelle om hva som sto der. Sånn, så litt om definisjonene på hva det på en måte var da. Hvordan, hva det betydde.

Det virker som at både Lars og Erlend har et tydelig bilde på hva som er en troverdig kilde og ikke, men at det ikke alltid er like enkelt for dem å forklare hvorfor en kilde er troverdig og en annen ikke er det. Forklaringene deres baserer seg hovedsakelig på kjennskap til siden og at det er fagpersoner som har skrevet det, men de utdyper ikke vurderingene sine utover dette. I tillegg uttaler Lars at han tenkte at UNICEF var troverdig fordi siden kom høyt opp i googlesøket hans. Nok en gang, kan dette antyde at elevene har stor tillit til Google (jfr. Fabos, 2008). Også Julie forklarer at hun valgte en av kildene sine fordi hun tenkte at den var mer troverdig siden hun kjente den igjen og at den var anerkjent. Hun begrunner måten hun velger kilder på med at hun ser etter kilder som er «litt større». En av kildene hun brukte var miljødirektoratet.no, og om denne sier hun følgende: «folk vil jo mest sannsynlig tro på det siden det er miljødirektoratet og de er anerkjent så, ja» (intervju, Julie). Da hun ble bedt om å beskrive hvordan hun brukte kilder i prosjektet svarte hun følgende:

Jeg søkte litt rundt, prøvde å finne litt sånn ulike ting da. Prøvde å hovedsakelig prioritere å få nettsider og kilder som på en måte er litt større da og er litt troverdige. Også prøvde jeg å sammenlikne litt fakta fra ulike steder da. For å liksom se om det er sånn cirka riktig tall og ja. (intervju, Julie)

Igjen kan dette indikere at elevene har et tydelig bilde eller en antakelse om hva som er en troverdig kilde og ikke, men at det kan være utfordrende å forklare hvorfor en kilde er troverdig og en annen ikke er det. Det at kilden er stor, autoritativ, kjent eller opplysende og objektivt fremstilt, ser ut til å være noen av forklaringene på hva som gjør at elevene velger visse kilder fremfor andre. Av 20 elever, var det 13 av dem som henviste til en form for nettavis i oppgaven sin, noe som kan tyde på at mange av dem har stor tiltro til nettaviser og journalister. En av elevene som uttrykker dette eksplisitt under intervjuet er Siri:

- Intervjuer: Hva var det som var mest tillitsvekkende med den kilden? Den VG-kilden.
Siri: Hmm... Det var i hvert fall at det sto når det var lagt ut og hvem som hadde skrevet det, og at det gikk an å kontakte forfatteren. Også er det jo det at det var fra VG, som er en kilde jeg anser som troverdig da.
- Intervjuer: Hva tror du hensikten og målet med den VG-teksten var?
Siri: Det var vel å informere folk om hvor ille kjøtt egentlig er, for jeg tror det er ganske mange som ikke vet det, som tenker at bilkjøring er det som er verst, men ikke tenker over at kjøtt er en veldig stor miljøsynder da. Så det var vel egentlig bare det å få folk til å tenke over det.

Her ser vi at en av hovedgrunnene til at Siri anser VG som troverdig rett og slett bare er at «det var fra VG» (intervju, Siri). Elementer som er med på å gjøre nyhetssider troverdig, ifølge Siri, er at man kan kontakte forfatteren, står når det er lagt ut, og at hensikten sikkert er å informere folk (intervju, Siri). Hun sier videre om VG at «det er jo ikke hvem som helst som kan, skrive det. Og det er jo en ganske ordentlig, ja, avis eller nettside, så da tenker jeg at det er ganske troverdig» (intervju, Siri). Denne eleven, i likhet med mange andre elever, brukte også framtiden.no som en av sine hovedkilder. Da vi spurte henne om hva som gjorde at hun valgte den kilden, svarte hun at «Det er jo litt det samme som VG, det er jo en nyhetsavis, og jeg synes artikkelen var bra. Det er jo mye av det samme som det jeg snakket om med VG» (intervju, Siri). Også Lars nevner nyhetssider som noe av det han tenker kan være med på å gjøre en kilde mer troverdig:

- Intervjuer: Hvordan ser en troverdig nettside ut for deg da?
Lars: En troverdig nettside. Vel, det er jo en side som... altså jeg vet ikke... De legger jo ut flere nyhetssaker, det er troverdige forfattere, det er nye nyhetsartikler, og de tar for seg innenlands- og utlandspolitikk, og det er de aller fleste sjangre, ja. Men noen av de nettsidene som jeg gikk inn på og rett ut igjen, det var bare sånn... det var egentlig bare en sånn... ikke blogg, men det var ikke en sånn nyhetsside, det var bare en artikkel.

Det at Lars anser en side som mindre troverdig fordi «det var ikke en sånn nyhetsside», forteller oss mye om hans tillit til nyheter. Det kan se ut til at elevenes avsenderorientering står sterkt. Akkurat som at elevene blir påvirket av hvilke avsendere de har hørt at læreren har

snakket positivt om, som for eksempel SNL, tyder studien vår også på at nyhetssider og journalister blir ansett som troverdige avsendere. Flere av elevene i studien har antydning at kildevalgene også har å gjøre med hvor troverdig siden *ser* ut. Fabos (2008) har problematisert at elever ofte har noen antakelser om hvordan en troverdig side ser ut, og at de kan lures av useriøse aktører som har klart å etterligne et slikt utseende. Det at nyhetssider er kilder elevene anser som troverdige, kan ha å gjøre med det typiske utseendet slike nyhetssider ofte har. Faktorer som ser ut til å innvirke på hvordan elevene dømmer siden er om det er flere artikler man kan trykke seg inn på, om siden viser tabeller eller statistikk, eller om den rett og slett bare «ser bra ut». Lars havnet for eksempel inn på hjemmesiden til Boston University og en artikkel som handlet om å dusje kortere for å bidra til en bærekraftig utvikling. Nettsiden han hadde funnet handlet altså akkurat om det hans prosjekt dreide seg om. Tidligere har vi vist hvordan Lars uttalte at han syntes det var vanskelig å finne kilder som handlet om akkurat det hans prosjekt gikk ut på. Likevel trykket han seg raskt ut igjen fra denne hjemmesiden. Han uttrykte i intervjuet at det var ting ved nettsidens utseende som gjorde at han dømte som irrelevant ganske raskt: «Vel, det var vel kanskje hvem som hadde skrevet den, overskriften... strukturen på nettsiden, og hvordan egentlig nettsiden så ut. Farger, bilder, andre artikler som var ramset opp, reklamer, ja» (intervju, Lars). En annen faktor som går igjen som noe som bidrar til at kildene ser mer troverdig ut for elevene, er tall og statistikk. Studier har vist at elever ofte tenker at kilder er troverdige dersom de virker seriøse (Austvik og Rye, 2011; Blikstad-Balas og Foldvik, 2017; Foldvik, 2015). Elevene i vår studie uttalte at tall og statistikk var noe som gjorde at en kilde virket mer til å stole på. Siri sa blant annet at «Så har jeg tatt de jeg synes virker mest troverdige og ja. I hvert fall sånn som FN og andre statistikker virker jo veldig til å stole på i hvert fall» (intervju, Siri). Julie omtaler også tall og statistikk som noe som gjør en kilde mer troverdig, og sier at en av grunnene til at hun valgte å bruke *nationen.no* som kilde var at «de liksom hadde ordentlige tall» (intervju, Julie). Om elever ser på tall og statistikk i seg selv som noe som gjør en kilde troverdig, mener vi dette er problematisk, da det kan gjøre elevene sårbare for desinformasjon.

I likhet med kapittel 4.1 om hvordan elever velger kilder ut i fra hva de mener de trenger til oppgaven sin, ser vi også i forbindelse med hvilke kilder elevene tror er gode, at forkunnskaper og antakelser spiller en viktig rolle. Selv om avsenderorienteringen til elevene står sterkt, ser det ut til at forforståelsen til elevene spiller en enda større rolle for hvordan de orienterer seg på nettet. Tidligere studier har vist at det er innholdet i dokumentet som teller

mest når elevene velger kilder og at elevene gjerne velger stoff som samsvarer med det de vet fra før (Blikstad-Balas, 2016b; McCrudden et al., 2015; Stenseth og Strømsø, 2018; Strømsø og Bråten, 2014). Selv om elevene fikk opp mange alternativer i søkene sine trykket de seg gjerne inn på sider de kjente igjen og på overskrifter som samsvarte med det de visste fra før. For eksempel sier Julie at noe av det som gjør at hun synes at en kilde er troverdig at det som står der passer med hennes forkunnskaper: «det er at det kanskje gir mening med det jeg har lest før, eller andre steder» (intervju, Julie). Under forelesningen vi hadde for elevene om kildevalg (vedlegg 5) påpekte vi at det var viktig å dobbeltsjekke kildene sine med andre sider for å se om de samsvarte eller ikke, og at dette var en metode for å vurdere hvor troverdig kilden var. Vi vektla også at om ulike kilder eventuelt ikke samsvarte, så kunne det være bra for oppgaven deres slik at de kunne få flere perspektiver med i refleksjonsnotatet om prosjektet sitt. Under intervjuene svarte noen av elevene at dette var noe de gjorde, men at de som regel valgte den kilden de mente at passet best til det de hadde tenkt seg å skrive: «ja, jeg leser som oftes på forskjellige kilder om det jeg leter etter. Også ser jeg på en måte det som stemmer mest, kommer mest frem på en måte i alle kildene» (intervju, Tine). Det er dermed ofte slik at om en kilde passer med det de vet fra før, velger elevene ofte den kilden fremfor andre kilder. Dette kom tydelig frem i Siri sitt intervju da hun skulle begrunne hvorfor hun brukte VG som kilde.

Siri:	Det sto i hvert fall det samme som på veldig mange andre kilder.
Intervjuer:	Kommer du på hvilke andre det var?
Siri:	Nei, men jeg har hatt et lignende prosjekt på ungdomsskolen, så da husket jeg mye av informasjonen vi fant der, så da det stemte med det jeg fant nå virket det i hvert fall ganske riktig.
Intervjuer:	Så det stemte overens med det du visste fra før av og da tenkte du at det var troverdig?
Siri:	Ja.

Siri sier at hun sjekket om det hun fant på VG samsvarte med andre kilder, men det viste seg at det var hennes egne forkunnskaper og erfaringer fra et lignende prosjekt på ungdomsskolen som var den egentlige bakgrunnen for at hun følte at informasjonen fra VG samsvarte med «mange andre kilder». Siden så mange av elevene sier at det at kilden samsvarer med andre kilder er en av årsakene til at de velger den, men vi likevel ikke kan finne noe som indikerer at dette stemmer i skjermopptakene våre, kan det være en mulighet for at elevene forteller oss dette fordi de vet at dette er noe vi uttrykte i forelesningen at vi ønsket at de skulle gjøre (jfr. *reaktivitet* i Maxwell, 2013). Vi ser altså gjennom eksempler som dette at forelesningen kan ha hatt en påvirkning på informantene våre, men samtidig er det mer som tyder på at den ikke

var noe elevene vektla spesielt mye i arbeidsprosessen. Den eneste eleven som vi tydelig har sett at gjorde noe av det vi vektla i forelesningen, var Lars, som prøvde mange forskjellige søkemotorer. Samlet sett, antyder studien vår at elevene velger kilder som de tror er gode, og at dette ofte er kilder som passer inn i deres egen primærdiskurs. Dermed har vi kommet frem til flere faktorer som er avgjørende for hvordan elevene orienterer seg når det velger kilder, nemlig forforståelse, lærerens påvirkning og modellering, hvor kjent siden er, hvem som er avsender, hvordan siden ser ut og hva slags type side det er.

4.3 Elever velger kilder etter forståelse

«Det kunne gi mening da»

Slik det fremkommer i datamaterialet vårt, er det flere grunner til at elevene velger de kildene de gjør. Til nå har vi presentert funn i studien vår som har å gjøre med at elevene velger kilder ut i fra hva de mener at de trenger til oppgaven og etter hvilke kilder de anser som gode kilder. I dette kapitlet fokuserer vi på elevers kildevalg i forbindelse med hva de forstår. Elevene velger kilder de forstår og bort kilder de ikke forstår, og de bruker søkestrategier og søkemotorer som de føler at de mestrer. Søkemotoren de fleste bruker er Google, fordi det er den de er mest vant til å bruke. De følger med andre ord vante vaner, fordi det er det letteste og mest effektive. Kildene som kommer opp i Google er også tilpasset dem, noe flere av elevene anser som en fordel selv om de også kjenner til kritiske sider ved dette. Når det gjelder kilder som elevene forstår godt innebærer dette ofte norske, bearbejdede tekster, gjerne i form av nettaviser. Og når elevene skal finne statistikk, plukker de ut tall de finner i nettopp slike bearbejdede tekster. Den typen bearbejdet tekst elevene i studien brukte mest av, var nettaviser. Hele 13 av 20 elever har henvist til nettaviser til tross for at det kommer frem i intervjuene og i timene at de mener at primærkilder er de beste og mest troverdige kildene å benytte seg av.

Intervjuer:	Hva tenker du på en måte er den beste kilden da?
Tine:	Eh at det på en måte er en troverdig kilde da, som eh ja at det helst er en primærkilde og ja, eller mest at den er troverdig på en måte at den kan være.

En av grunnene til at elevene velger sekundærkilder kan være at de er lettere å forstå. Stenseth og Strømsø (2018) fant i sin studie at elever gjerne velger kilder ut i fra om de forstår innholdet fremfor om forfatterens egenskaper er gode (Stenseth & Strømsø, 2018).

Dette samsvarer i stor grad med det vi har funnet om at elevene valgte bort kilder hvis de ikke forstod budskapet eller innholdet på siden. Intervjuene antydte at det var flere faktorer som innvirket på elevenes forståelse for kildene de fant. Det kunne for eksempel ha å gjøre med at siden så ukjent ut, noe som ville kreve ekstra anstrengelser for å forstå den, det kunne ha å gjøre med om det var tall og statistikk presentert i et format elevene ikke forstod, eller det kunne ha å gjøre med språket teksten på siden var skrevet på. Dersom siden så ukjent ut, klikket elevene seg ofte raskt ut igjen uten å vie noe ekstra tid til å forsøke å forstå det som stod der. Som nevnt tidligere, kom Lars for eksempel inn på en engelsk side som tilhørte Boston University. Han fant denne siden da han forsøkte å søke på engelsk i stedet for på norsk etter «hvordan dusje mindre» (søkeord fra skjermopptak, Lars). Han sier i intervjuet at han ikke fant noen sider som sa noe om hvorfor det å dusje mindre var bærekraftig, noe som ikke helt stemmer da denne siden forklarte hvorfor dette var bærekraftig fra et amerikansk perspektiv¹.

The screenshot shows a webpage from Boston University's sustainability department. The URL is www.bu.edu/sustainability/what-you-can-do/ten-sustainable-actions/take-shorter-showers/. The page features a header with the text "sustainability @ BU It's what you do." and a background image of students. The main heading is "Take Shorter Showers". Below this, there is a red graphic of a shower head with water dripping, and an hourglass. The text explains that the average American uses 25,300 gallons of water a year (69.3 gallons daily), and that BU used approximately 388 million gallons in 2008. It suggests that shortening a shower by 2 minutes can save 10 gallons. A list of other sustainable actions is provided on the left, including "Drill Deeper", "Bring Your Own Mug", "Think Before You Print", "Turn Off The Lights", "Use LED Light Bulbs", "Reduce, Reuse, Recycle", "Unplug your power cords", "Power Down Computers", "Take Shorter Showers", "Eat Less Meat", "Wash Clothes In Cold Water", and "Ten Sustainable Actions News". On the right, there is a green sidebar with a photo of a student residence and the text "Earth House Doubles as Environmental Classroom" and "New student residence teaches more sustainable everyday living". At the bottom, there is a call to action: "SAVE 1,004 GALLONS OF WATER IN NO TIME FLAT." and social media links for Facebook, Twitter, and Email. A tweet from @sustainableBU is also visible.

Skjerm bilde 7, Lars 10.11.17: Boston University

¹ <http://www.bu.edu/sustainability/what-you-can-do/ten-sustainable-actions/take-shorter-showers/>

Hjemmesiden handlet om et prosjekt som omhandlet det å dusje kortere og mindre for å bidra til en bærekraftig utvikling, men Lars fant likevel ikke siden relevant for oppgaven hans. Han var inne på siden i 31 sekunder før han klikket seg ut av den igjen. Det at flere av elevene har mange korte besøk på diverse nettsider, kan knyttes til at de er ute etter å finne det de leter etter til oppgaven sin raskest mulig og at de leteleser med denne hensikten (Austvik og Rye, 2011; Blikstad-Balas, 2016b). Siden hjemmesiden til Boston University var ukjent for Lars, ble det også vanskeligere for han å finne den informasjonen han trengte. Hvis han skulle ha forstått det som stod der og følt at han kunne stole på siden, hadde det krevd mer av han enn kun skumlesing i et halvt minutt. Eleven sa selv at han kanskje kan være litt rask til å dømme sidene han er inne på, og at noen av årsakene til at han valgte bort denne siden hadde å gjøre med at tittelen var lite fengende og at han ikke trodde han ville finne det han trengte der.

- Intervjuer: Jeg så at du var inne på University of Boston.
Lars: Ja.
Intervjuer: Husker du det?
Lars: Nei.
Intervjuer: For du kom inn på ganske mange kule sider skjønner du. Var det en grunn til at du ikke brukte flere av dem?
Lars: Det kan ha noe å gjøre med at tittelen ikke var så fengende, og at jeg kanskje var litt for kjapp med å dømme, at jeg ikke ville finne det jeg trengte, noe som kanskje var litt dumt.

Men prosjektet til denne eleven handlet jo nettopp om det å dusje kortere for å bidra til en bærekraftig utvikling, og overskriftene på siden var «sustainability» og «take shorter showers». Derfor kan det at nettsiden er engelskspråklig være en årsak til at han velger bort siden, i tillegg til at den også så ukjent ut. Vi kan se at de fleste elevene i studien vår konsekvent valgte å bruke norskspråklige kilder, til tross for at vi under forelesningen om bruk av kilder anbefalte elevene å søke på engelsk for å få en større variasjon i kildene sine. Under intervjuet valgte vi derfor å spørre noen av elevene om de hadde vært inne på noen engelske sider eller prøvd å søke på engelsk, og eventuelt hvorfor de valgte å ikke bruke disse kildene. Tine forklarte at hun stoler mer på sider som er beregnet på det norske samfunnet og som hun har hørt om før:

Ja, det kommer jo litt an på hva man søker på da. Men, vet ikke, det er vel generelt mye mer som kommer opp. Men når jeg leser om norske kilder som jeg vet at jeg har hørt om før, så er det litt mer sånn jeg kan stole på og i forhold til... beregnet på en måte etter det norske samfunnet da. Så da brukte jeg det hvis jeg fant det (intervju, Tine).

Som nevnt i 3.2.1 *Utvalg* kan det faglige nivået i klassen anses som ganske høyt. I tillegg hadde vi oppfordret elevene til å forsøke å bruke flere engelskspråklige og internasjonale

kilder. Likevel var det kun to elever i utvalget vårt som valgte å referere til engelskspråklige kilder. Av de fem elevene vi intervjuet, valgte samtlige kun norske kilder. Under et av skjermopptakene til Siri (27.11.17) kunne vi observere at hun konsekvent valgte å trykke seg inn på det øverste treffet i google, med kun to unntak. Den ene gangen var det øverste treffet allerede blitt sett på før og den andre gangen kom det opp en engelsk ordbok helt først.

I tillegg til at elevene valgte bort ukjente og engelskspråklige kilder, valgte de også bort primærkilder for tall og statistikk. I stedet valgte elevene å bruke bearbeidede tekster, nettaviser spesielt. Intervjuene antyder at dette har å gjøre med at primærkilder for tall og statistikk, som for eksempel Statistisk Sentralbyrå, presenterer informasjonen elevene var ute etter i et format de ikke forstår. I vurderingskriteriene for oppgaven kom det frem at de skulle «Kjenne til hvor du kan finne troverdig statistikk» og «Kunne bruke informasjon fra statistikk når du drøfter spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling» (vedlegg 3). I skjermopptakene kunne vi observere at mange av elevene var inne på sider med statistikk fra spesielt SSB og FN. Dette indikerer at de fleste elevene kjenner til hvor de skal finne troverdig statistikk, som betyr at de mestrer det første vurderingskriteriet. Få elever klarte derimot å bruke informasjonen de hadde funnet til å drøfte, og nesten alle elevene valgte å bruke allerede bearbeide tall i sine refleksjonsnotater. Julie begrunnet kildevalget sitt ved å forklare at «Jeg fant noe på SSB som på en måte liknet, men jeg ville ikke bruke det fordi jeg skjønnte ikke helt hvordan de hadde satt det opp» (intervju, Julie). Skjerm bilde 5 (27.11.17) viser at Julie er inne på SSB og ser på en tabell fra 2017 som blant annet sier noe om hvor mye vann nordmenn bruker, mens skjerm bilde 4 (04.12.17) viser at hun er inne på en artikkel fra nationen.no publisert i 2003 som viser til tall fra SSB på hvor mye vann nordmenn bruker.

28. juni 2017

NESTE OPPDATERING

Foreløpig ikke fastsatt

99,2 %

tilknyttet kommunalt vann av tilfredsstillende kvalitet med hensyn til E.coli

KOSTRA - kommunal vannforsyning					
	2012	2015	2016	Endring i prosent	
				2012 - 2016	2015 - 2016
Prosent av befolkningen tilknyttet kommunal vannforsyning	84,8	84,7	84,4	-0,5	-0,4
Estimert gjennomsnittlig husholdningsforbruk per tilknyttet innbygger (l/års/d)	199	207	195	-4,5	-8,2
Prosent fornyet ledningsnett, gjennomsnitt for siste tre år	0,65	0,69	0,70	6,1	1,4
Prosent innbyggere tilknyttet kommunalt vannverk med tilfredsstillende prøveresultater mht E.coli	99,0	99,6	99,2	0,2	-0,4

Skjerm bilde 4, Julie 27.11.17 - SSB 2017

Vi bruker 200 liter vann hver dag

Haakon Barstad

Publisert: 26.06.03, 08:00

Oppdatert: 06.12.13, 21:10

Del



Annonse

Ny IPS – sparing til pensjon med skattefordel

- spar opptil 40 000 kroner per år
- få inntil 9 600 kroner i skattefordel

Les mer

Landkreditt Bank
Sant banknett

Statistisk sentralbyrå (SSB) har tall for det meste, og nå har de også regnet på hvor mye vann du og jeg bruker hver dag. Og svaret er 193 liter.

Det har de funnet ut ved å summere alt vannet de kommunale vannverkene leverte i løpet av fjoråret, nesten 800 millioner kubikkmeter vann. Det er så mye at verken du eller jeg bør prøve å forestille oss hvor mye det er.

Deler man det på antall personer, blir det litt over 200 kubikkmeter med vann per år, eller 570 liter vann per dag. Men slett ikke alt dette vannet når fram til doen og dusjen. Over en tredel lekker borte i gamle vannrør underveis. Dessuten stikker industrien og landbruket av med en hel del. Våtest på kjøkkenet

Men 193 liter går altså med til personlig forbruk. Ifølge Lars-Erik Fiskum ved Norsk Byggeforskningsinstitutt er det ikke gjort noen store undersøkelser i Norge på hvordan disse literene fordeler seg, men i 1994 laget Byggeforsk et estimat som viser at matlaging stikker av med mye vann.

Skjerm bilde 5, Julie 04.12.17 - nationen.no 2003

Tabellen fra SSB 2017 viser at det gjennomsnittlige vannforbruket per innbygger var 199 liter i 2012, 207 liter i 2015 og 190 liter i 2016 (skjerm bilde 4, Julie 04.12.17). Istedenfor å henvise til disse tallene fra SSB, velger Julie heller å henvise til SSB via en annen bearbeidet tekst, nemlig artikkelen fra nationen.no fra 2003 (skjerm bilde 5, Julie 27.11.17). Hun skriver i refleksjonsnotatet sitt at «I en artikkel postet av Nationen i 2003 (oppdatert i 2013) refererer de til tall fra SSB om at hver person i Norge bruker i gjennomsnitt 193 liter vann (personlig forbruk) per dag» (refleksjonsnotat, Julie). Det at hun velger bort den oppdaterte SSB-tabellen fra 2017 og i stedet bruker en avisartikkel fra 2003, tyder på at hun ikke har kompetansen til å lese statistikk. På skjerm bilde 4 (04.12.17) ser vi at hun holder musepekeren over gjennomsnittlig estimert husholdningsforbruk av vann per tilknyttet innbygger, noe som kan være et tegn på at hun tenker at tallene er relevante. Likevel er det ikke forståelig nok for henne til at hun vil bruke det, og hun velger i stedet en annen løsning, nemlig å bruke en kilde som hadde bearbeidet stoffet for henne og satt det inn i en kontekst.

Eksemplene forteller oss at elevene velger de kildene de forstår best, da det også er den løsningen de ser på som mest effektiv og minst anstrengende for å finne det de trenger til oppgaven (jfr. kapittel 4.1). De kildene elevene så ut til å velge bort var nettsider som så

ukjente ut for dem, som inneholdt tall og statistikk på måter de ikke forstod, eller som var skrevet på engelsk. Akkurat som at forkunnskaper og antakelser kan knyttes til hvilke kilder elevene tror de trenger (kapittel 4.1) og hvilke kilder elevene anser som gode (kapittel 4.2), mener vi at elevenes forståelse også i stor grad henger sammen med hvilke forkunnskaper og antakelser de har. Om elevene har en forforståelse om et tema, er det heller ikke så rart at de foretrekker kilder som samsvarer med det de vet eller tenker, fordi det vil bidra til at de forstår mye mer av det de leser i motsetning til om informasjonen de fant var helt ukjent for dem. Stenseth og Strømsøs (2018) studie, viste nettopp det at elevenes forforståelse spiller en rolle for hvordan de velger kilder. Dersom de vet mye om et tema, bryr elevene seg lite om forfatterens troverdighet, og dersom de vet lite om et tema, bryr de seg mer om forfatterens troverdighet (Stenseth & Strømsø, 2018). Som nevnt snakker elevene i studien vår om forfatterens egenskaper i forbindelse med hva som gjør kilder troverdige, men når vi studerer valgene de tar i forbindelse med kilder, ser det ut til at innholdet på siden og hvordan det passer inn i deres egen primærdiskurs, er viktigere for de fleste av dem når de skal velge kilder. Et av eksemplene vi har presentert tidligere, og som kan knyttes til dette, er hvordan Siri bruker en VG-artikkel fra 2007. Hun sier at hun anså VG som troverdig fordi det stod når artikkelen var publisert, hvem som hadde skrevet det og at denne forfatteren kunne kontaktes. Samtidig viser skjermopptakene at dette var det øverste treffet i Google, i tillegg til at det handlet om akkurat det hun på forhånd hadde tenkt til å skrive om i dokumentet sitt. I intervjuet kom det som nevnt fram at hun hadde hatt et liknende prosjekt på ungdomsskolen, noe som gjorde at hun visste en del om temaet fra før. Men vi har også en elev som har utfordringer med å finne frem til sider hun forstår, nemlig Julie. Løsningen ble da å velge kilder som hun tenkte var «litt større» og mer troverdige. Dermed endte hun opp med å henvise til Miljødirektoratet², selv om innholdet egentlig ikke passet så godt til oppgaven hennes, da artikkelen argumenterte for hvorfor plast ikke er et særlig stort miljøproblem i Norge (se skjerm bilde 3, Julie 10.11.17). Hennes prosjekt var å kutte ned plastforbruket sitt, men hun har ikke sagt noe om hvorfor det er bærekraftig i oppgaven sin. Om vi setter Siris og Julies bruk av kilder opp mot hverandre, kan vi se at det kan samsvare med Stenseth og Strømsøs (2018) studie. Mens Siri er mest opptatt av innhold siden hun har en ganske stor grad av forforståelse om temaet siden hun har skrevet en liknende oppgave før, er Julie mer avsenderorientert siden hun ikke har en like stor forforståelse om sitt tema. Dermed blir hun mer opptatt av å finne en kilde som hun tror passer til temaet, enn å faktisk vurdere innholdet.

² <http://www.miljodirektoratet.no/no/Nyheter/Nyheter/2015/Oktober-2015/Nordmenn-har-bruk-for-plastposer/>

Som vi har vist i 4.2 er elevene i studien vår i stor grad avsenderorientert når de forklarer hvorfor de valgte de kildene de gjorde, og hvorfor de kildene var gode og troverdige. Derimot når vi ser på skjermopptakene og knytter det til det vi har funnet ut om elevenes forforståelse i intervjuene, ser vi at sidenes innhold er det som i størst grad påvirker valget deres. Deretter kommer avsenderen i andre rekke. Skjermopptakene indikerer at elevene fortsetter å søke og navigere seg videre til de finner noe som de forstår godt og som passer til oppgavene deres istedenfor å ta seg tid til å lese på sider som ved første øyekast ikke ser ut til å passe inn i deres oppgaver. De velger med andre ord bort det de ikke forstår. Et unntak er Julie, som valgte en kilde som ikke passet så godt med hennes oppgave med tanke på innhold, nemlig artikkelen til Miljødirektoratet som sier noe om hvorfor plast ikke er problematisk i Norge. Selv om hun skriver om sitt prosjekt om å kutte ned plastforbruket sitt henviser hun altså til denne kilden som sier noe om hvorfor hun ikke trenger å gjøre det. En årsak til at Julie velger å henviser til Miljødirektoratet kan derfor være at hun tenker at det er en troverdig avsender. Det hun kunne ha gjort, var å bruke artikkelen for å vise flere perspektiver på saken hennes, problemet er at det virker som at hun ikke forstår at den fremmer et annet perspektiv enn det hun selv gjør i oppgaven sin. Dette kan vise oss at elevene blir usikre på hvordan de skal bruke kilder når de ikke kjenner så godt til temaet fra før. Som Erlend uttalte i intervjuet, så visste han ikke hva han skulle gjøre hvis det dukket opp nettsider han ikke hadde hørt om før.

Studien vår viser at det er flere faktorer som kan innvirke på hvordan vg1-elever velger kilder. Det har å gjøre med hva de tror oppgaven trenger, hva slags kilder de anser som gode og troverdige, og hvilke kilder de forstår best. Forforståelsen til elevene spiller også en viktig rolle. Elevene i studien valgte stort sett kilder innenfor sin egen primærdiskurs, og sjelden kilder som fremmer andre synspunkter enn deres egne. Vi ser også forskjeller mellom de fem elevene når det gjelder grad av digital kompetanse og ferdigheter innenfor kritisk tenkning. Mens det som har med digital kompetanse å gjøre er lettere å identifisere gjennom skjermopptakene, var kritisk tenkning noe som var vanskeligere for oss å identifisere hos elevene. Under intervjuene reflekterte elevene rundt hva som var gode og troverdige kilder, men i skjermopptakene er de kun inne på et fåtall av kilder, som regel topptreffene i Google, uten å utforske andre kilder som kan si noe av det samme, eller andre kilder som fremmer andre perspektiver. Avslutningsvis skal vi nå diskutere rundt hva studien vår om elevers kildevalg i samfunnsfag egentlig kan fortelle oss om situasjonen i skolen, og hvordan den kan bidra i en samfunnsfaglig sammenheng.

5 Didaktiske implikasjoner

Hensikten med denne studien er å belyse hvordan elever velger kilder i samfunnsfag. Facione (1998) trekker frem at et av hovedpoengene med kritisk tenkning er å ta målrettede, refleksive valg (Facione, 1998). Vi har valgt å se på hvordan elever velger kilder for å få innsikt i elevenes evne til kritisk tenkning og deres digitale kompetanse. Det vil også kunne si oss noe om behovet for literacy og om hvordan literacy forstås i samfunnsfaget, gjennom at vi får en innsikt i hva det er elevene faktisk forstår. I den nye overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir kritisk tenkning fremstilt som et viktig tema belyst i et eget kapittel (1.3). Her kommer det frem at «Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles». Altså kan hvordan elever skal lære å jobbe med kilder og evne til å tenke kritisk, knyttes sammen. Høsten 2020 skal også læreplanen i samfunnsfag fornyes, og i det sist publiserte utkastet (05.03.18) er kildekritisk bevissthet skissert som ett av syv kjerneelementer i faget (UDIR, 2018). Det er derfor ingen tvil om at kildebruk er et voksende tema i skolen. Dessuten er kildearbeid og kritisk tenkning sentrale temaer også i det någjeldende læreplanverket. I samfunnsfag kommer dette, som tatt opp i innledningen, tydelig frem i *Utforskeren* og i rammeplanen for grunnleggende ferdigheter i faget (UDIR, 2013). Som vi har vist tidligere, valgte elevene i utvalget kilder til oppgavene sine ut i fra tre hovedfaktorer: hva de trengte til oppgaven (1), hva de anså som gode og troverdige kilder (2) og hvilke kilder de forstod innholdet til (3). Elevenes forforståelse spilte en sentral rolle innenfor samtlige av disse valgforklaringene.

I dette kapittelet skal vi diskutere rundt mulige årsaker til hvorfor elevene tok de valgene de gjorde og hvilke implikasjoner dette kan ha for samfunnsfaget. Vi skal også trekke inn læreplanen og se på elevenes kildevalg i forhold til denne. Til å begynne med skal vi presentere hvor elevene i utvalget vårt kan plasseres i matrisene for grunnleggende ferdigheter, samt diskutere hvordan disse matrisene kan tolkes. Deretter problematiserer vi produktorienteringen til elevene. De er godt trent i å skrive oppgaver etter vurderingskriterier, og det er å få gode karakterer som er motivasjonen deres når de leter etter kilder. Her tar vi opp hvordan det er vanskelig for læreren å vurdere hvor kritisk bevisste elevene er, og ikke minst, hvor vanskelig det er for elevene å vise læreren at de vurderer informasjon kritisk. Videre er en implikasjon av studien hvordan vi skal snakke om troverdighetsbegrepet i skolen og i samfunnsfaget. Det elevene i utvalget legger i begrepet er ikke godt nok, og de er heller ikke spesielt opptatte av å reflektere over troverdigheten til

kildene de bruker. Til slutt diskuterer vi hvordan elevenes digitale kompetanse og grunnleggende ferdigheter også har noe å si for kildevalgene de tar. Det er ikke bare kritisk tenkning og motivasjon som påvirker hvilke valg som tas på nettet. En implikasjon av studien er dermed at digital kompetanse og grunnleggende ferdigheter må utvikles og jobbes med parallelt med at elevene lærer strategier for å vurdere kilder kritisk.

5.1 Vurdering av elevenes nivå

Siden elevene vi har studert går i første klasse på en videregående skole og har valgt en studiespesialiserende linje, innebærer det også at det er det siste året med obligatorisk samfunnsfagundervisning for dem. Dette betyr at elevene i teorien skal være ferdig utlært i faget i forhold til de målene som er satt for grunnskolen, og snart også for videregående opplæring. Med andre ord burde grunnleggende ferdigheter være på plass, spesielt hos de flinkere elevene. Vi valgte å bruke matrisene for de grunnleggende ferdighetene til å se hvor vi kan plassere elevene i utvalget vårt nivåmessig. I samtlige av de fem matrisene kom kritisk tenkning frem i flere deler, som regel innenfor de to øverste nivåene i matrisene, altså på nivå 4 og 5. Se eksempelet nedenfor, trukket ut fra matrisen for digitale ferdigheter:

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet					
Ferdighets-områder	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Bruke og forstå	Bruker enkel tekst- og bildeformatering og kjenner til noen digitale begreper. Lagrer arbeider på digitale ressurser og følger regler for å beskytte egen digital informasjon.	Endrer innstillinger for tekst og bilder og bruker digitale begreper. Navigerer på ulike digitale ressurser og følger regler for å beskytte digitalt utstyr og informasjon.	Bruker digitale formkrav i egne tekster Navigerer på digitale ressurser i nettverk og beskytter eget digitalt utstyr og informasjon.	Følger digitale formkrav tilpasset situasjon og formål. Velger egnede digitale ressurser og har strategier for å beskytte digitalt utstyr og informasjon.	Velger og bruker digitale ressurser ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Vurderer egen digital arbeidsprosess kritisk.
Finne og behandle	Gjør enkle søk for å finne informasjon i digitale kilder, og bruker informasjonen i egen læring. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.	Finner, lagrer og gjenfinner informasjon i digitale kilder og refererer til kildene.	Vurderer, organiserer og bruker informasjon fra digitale kilder hensiktsmessig og følger regler for opphavsrett.	Omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder og vurderer kildene kritisk.	Tolker og vurderer informasjon fra ulike digitale kilder kritisk og forvalter opphavsrett på egne fremstillinger.

Utklipp fra matriser for grunnleggende ferdigheter (UDIR, 2017)

I matrisen fremgår det ikke hvordan nivåinndelingene skal tolkes. Er mestring av nivå 2 en forutsetning for å mestre nivå 3, eller er disse uavhengige av hverandre? Om man tar utgangspunkt i en nivådifferensiering der noen ferdigheter må på plass før man for eksempel vektlegger kritisk tenkning, kan det resultere i at noen elever ikke får noen særlig mulighet til å utøve kritisk tenkning i det hele tatt. Den samme problematikken kan tas opp i forbindelse med digital dannelse i Baltzersens digitale kompetansepyramide (2009) og Blooms

taksonomi (1956). En slik nivå-differensiering kan være uheldig for de svakeste elevene, ettersom de aldri vil komme i posisjon til å kunne lære seg de øverste nivåene (Case 2015; Lim 2015; Newmann, 1990). Som nevnt i teorikapittelet, kan alle elever tolke, analysere og manipulere informasjon i forhold til sitt kunnskapsnivå (Newmann, 1990). Med utgangspunkt i disse vurderingene, tolker vi også rammeverket for grunnleggende ferdigheter som et utgangspunkt for vurdering og ikke for differensiert læring, nettopp fordi det åpner opp for at alle elever skal ha muligheten til å utøve de øverste nivåene. Det betyr at vi kan se etter kritisk tenkning hos elever på alle nivåer. Når det gjelder elevene i utvalget vårt burde det egentlig kunne forventes at de befinner seg innenfor de to øverste nivåene med tanke på de gode resultatene de får. Ut fra det som kommer frem i skjermopptakene, ligger elevene i vår studie på nivå 3 og nedover i matrisen for digital kompetanse. Det vil si at de ikke «vurderer egen digital arbeidsprosess kritisk» eller «omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder og vurderer kildene kritisk». De tolker og vurderer heller ikke «informasjon fra ulike digitale kilder kritisk» eller «forvalter opphavsrett på egne fremstillinger» (se nivå 4 og 5 innenfor digitale ferdigheter).

5.2 Holdninger, forventninger og produktorientering

Studien vår viser at det er en sammenheng mellom forventningene og kravene elevene er vant med å møte i skolen og hvordan de arbeider med kilder. Dette ser vi for eksempel gjennom hvordan elevene jobber målrettet med vurderingskriteriene og skriverammen, samt velger kilder som de tror at læreren synes at det er greit at de bruker. Dette uttrykker de i intervjuene, og i tillegg kommer det frem i skjermopptakene deres. I «kompetansemål som oppgaven dekker/kommer inn på» (vedlegg 3), har det blitt tatt inn at elevene skal «Bruke sammenfallende og motstridende informasjon om statistikk til å drøfte en samfunnsfaglig problemstilling». Hvis vi videre ser på vurderingskriteriene i vedlegg 3, er det to av vurderingskriteriene som til en viss grad kan knyttes opp mot dette kompetansemålet, men de stiller lavere krav til elevene: «Kjenne til hvor du kan finne troverdig statistikk» og «Kunne bruke informasjon fra statistikk når du drøfter spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling» (vedlegg 3). Vi ser altså at kompetansemålet stiller høyere krav til elevene enn det vurderingskriteriene gjør. Vi ser også at elevene i en større grad forholder seg til vurderingskriteriene enn kompetansemålene, selv om begge deler er nevnt i oppgaveteksten (vedlegg 3). Dette kan tolkes som at elevene jobber ut i fra akkurat det de forventer at læreren skal vurdere dem i, altså *vurderingskriteriene*.

Som vist, scorer flere av elevene høyt karaktermessig, og på skjermopptakene ser vi at de jobber systematisk og effektivt ut i fra kravene de møtes med. Dette viser oss at elevene er godt trent i å skrive oppgaver. De vet hva som må til og får gode sluttprodukter. Men hvor bevisste blir elevene på å utforske ulike perspektiver, på å utfordre sine egne forkunnskaper og på å forholde seg kritisk til informasjonen de finner? Det ser ikke ut til at elevene i utvalget vårt prioriterer dette. I stedet prioriterer de å gjøre akkurat det de vet at kreves av dem for å oppnå en god karakter. Gjennom dette viser studien at elevene tar rasjonelle valg med tanke på oppgaveskriving. Disse rasjonelle valgene går ut på å bruke minst mulig tid på å oppnå det best mulige resultatet. Vi forstår det som at de også har mange andre fag og andre oppgaver, og ønsker å bruke minst mulig unødvendig tid på oppgavene de får, noe som egentlig ikke er så rart. Samtidig ser vi også at de velger raske løsninger, de øverste treffene i Google, kopierer, limer og omformulerer tekst. Noe vi ikke ser, er at de har vurdert sin egen digitale arbeidsprosess kritisk (nivå 5 i matrisen for digital kompetanse, UDIR, 2017). På denne måten kan studien vår også problematisere vanskeligheten rundt det å måle kritisk tenkning. Som nevnt vektlegger både nåværende og fremtidige læreplaner den kritiske bevisstheten til elevene og skisserer dette innenfor de øverste kompetansenivåene, men hvordan skal man som lærer kunne vurdere dette? Selv med et variert datamateriale bestående av skjermopptak, intervjuer og tekster, har det vært utfordrende å få innsikt i elevenes kildekritiske refleksjoner. Hvordan skal da én enkelt lærer klare å skaffe seg en oversikt over dette ut i fra en skriftlig oppgave? Studien kan derfor illustrere hvor utfordrende det er å få innsikt i elevens arbeidsprosess og trekke frem hvordan veien fra læreplan til klasserom kan være vanskelig.

Akkurat som at det er utfordrende for læreren å måle kritisk bevissthet, kan det også vanskelig for læreren å motivere elevene til dette. Når man som elev vet at læreren ikke får fulgt med på hvordan han eller hun søker, navigerer, vurderer og velger kilder, hvorfor skal eleven da legge ekstra tid og energi i det? I stedet, forståelig nok, vektlegger elevene å tilfredsstille oppgavens innholdsmessige krav. Det kan derfor anses som et behov at vi begynner å stille andre type krav til hvordan oppgaver skal utformes og vurderes (Kolstø, 2012). Mer fokus på grunnleggende ferdigheter i faget kan for eksempel bidra til at gode kildehenvisninger, bruk av flere kilder og en kritisk vurdering av disse blir en del av det som elevene oppfatter som en god oppgave. Om det å finne, velge, bruke og vurdere kilder blir

løftet frem som en større del av vurderingskriteriene, legger vi til rette for at elevene kan bruke mer tid på denne prosessen enn hva de gjør i dag.

Selv om læreplanen i samfunnsfag vektlegger både grunnleggende ferdigheter og kompetansemål innenfor *Utforskeren*, har den som nevnt blitt kritisert av Koritzinsky (2014) for å støtte en «teach-to-test»-ideologi. Han mener det ligger for mye fokus på mer kognitive og målbare kompetansemål (Koritzinsky, 2014). Selv når elevene oppfordres til å utforske og reflektere, ser vi denne «teach-to-test»-holdningen som Koritzinsky (2014) snakker om. Under dette prosjektet brukte elevene som nevnt vurderingskriteriene og skriverammen svært hyppig (vedlegg 3 og 4). Flere kopierte skriverammen inn i sitt eget dokument og skrev ut i fra denne. Dette kan fortelle oss at når elevene får frihet til å velge mye selv, foretrekker de likevel å bruke de hjelpemidlene de får fra læreren, trolig for å sikre et godt sluttprodukt. I intervjuene kom det frem at flere av elevene vi undersøkte mente at det egentlig ikke spilte en stor rolle for dem hvilke kilder de benyttet seg av bare de fikk en god oppgave. Dette underbygger påstanden om at elevene er mer produktorienterte enn prosessorienterte, selv når de arbeider med utforskende oppgaver.

5.3 Å vurdere kilders troverdighet

Vi har nå diskutert hvordan faktorer som forventninger, vurderingskriterier, kompetansemål og skriverammer kan ha en sammenheng med elevenes holdninger og produktorientering i samfunnsfag. Dette kan knyttes opp til kapittel 4.1 som omhandler hvordan elevene i studien valgte kilder etter hva de mente de trengte til oppgaven. I denne delen ønsker vi å belyse troverdighetsbegrepet nærmere. Dette gjøres med utgangspunkt i hva vi har vist at elevene i studien anså som gode og troverdige i kilder i kapittel 4.2. Under intervjuene ba vi elevene om å forklare oss hvordan de valgte kilder og hvorfor de valgte de kildene de valgte. Mange av elevene brukte da begrepet troverdighet. Da vi spurte disse elevene om hva en troverdig kilde var, svarte flere av dem at det var kilder som oppga informasjon om hvem som hadde skrevet det som sto der. Noen av elevene trakk også frem at kilden gjerne skulle være en primærkilde og argumenterte for at om organisasjonen som sto bak kilden var stor nok, var også kilden troverdig. I elevenes forklaringer på hva som kjennetegner en troverdig kilde virket det som om elevene hadde lært seg noen kjennetegn for hva de skulle se etter når de lette etter gode kilder. Disse kjennetegnene hadde i stor grad med avsenderen til kilden å gjøre. Argumentene elevene brukte for hva som var troverdig, hørtes oftere ut som

gjengivelser av noe de hadde hørt fremfor noe de forstod godt. Denne tolkningen kan begrunnes med at da vi stilte dem oppfølgings spørsmål, hadde elevene vanskeligheter med å utdype svarene sine. Et eksempel er da vi spurte Siri om hvorfor hun mente at kilden var troverdig hvis det stod hvem forfatteren var. Da begrunnet hun det med at «Det var i hvert fall at det sto når det var lagt ut og hvem som hadde skrevet det, og at det gikk an å kontakte forfatteren». Denne forestillingen kan fortelle oss at Siri ikke er bevisst på hvordan ulike forfattere kan vurderes til ulike grader av troverdighet, men at hun anser en tekst som troverdig i seg selv dersom det bare er oppgitt hvem som har skrevet den. Et annet eksempel er Erlend, som vi ba utdype hvorfor han mente Store Norske Leksikon var troverdig. Han svarte at SNL var troverdig fordi «det er fagpersoner som har dedikert hele livet sitt på Store Norske Leksikon» som har skrevet det. Elevenes forklaringer kan si oss noe om hvordan de forstår troverdighet. Det virket ikke som at de hadde reflektert noe særlig over kildevalgene sine før de satt i intervju situasjonen og ble spurt om det. Da kom de med typiske svar som i eksemplene ovenfor, ofte at det stod forfatterens navn eller at det var fagpersoner som hadde skrevet det som stod der. Det virket som at de var opptatte av å forsvare kilden de hadde valgt fremfor å reflektere kritisk rundt den. Dette kan selvsagt også ha noe med selve intervju situasjonen å gjøre, og at elevene ønsket å fremstå fra en best mulig side i møtet med oss som lærerforskere. Men hvis tilfellet er slik at elever føler at de må forsvare kildene sine fremfor å reflektere kritisk rundt dem, mener vi dette kan være problematisk. Når et av samfunnsfagets viktige oppgaver er trene elevene i å vurdere å forstå saker og begreper fra ulike perspektiver, er det problematisk hvis elever går ut av grunnskolen med et fokus om at noe er enten riktig eller galt (jfr. Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas 2016a, 2016b; Fabos, 2008). For eksempel er det problematisk hvis elevene tror at alle kilder som har oppgitt forfatteren til teksten er gode og troverdige kilder. Men det var ikke avsenderne til kildene elevene var mest opptatte av ut i fra hva vi ser i skjermopptakene. Snarere valgte de kilder som hadde akkurat det innholdet de var ute etter. Om de hadde muligheten til å navigere seg videre til en primærkilde, gjorde de likevel ikke det. De tok altså det første og det beste de fant. Derfor antyder studien at elevene var avsenderorienterte i forklaringene sine, men innholdsorienterte i handlingene sine. I intervjuene merket vi at da elevene skulle svare på hvorfor de hadde valgt de kildene de hadde valgt, uten at vi fokuserte på troverdighet og kildekritikk, forandret forklaringene deres seg også. Elevene ble nå mye mer opptatte av innholdet i kilden, sammenliknet med da vi snakket om troverdighet. De forklarte her kildevalgene sine med at nettsiden hadde det de trengte til oppgaven istedenfor å knytte det til troverdighet. Det betyr at elevene i utgangspunktet ikke var så opptatt av kildens troverdighet

før temaet ble tatt opp av oss. Når det først ble tatt opp, ble elevene mer opptatte av å forsvare kildene de hadde valgt enn å kritisere dem. En implikasjon av vår studie kan derfor være viktigheten av å diskutere troverdighetsbegrepet i forbindelse med kilder. Er det elevene legger i begrepet troverdighet godt nok når de skal velge kilder? Det virker på elevene som om en kilde enten er troverdig eller ikke er troverdig, og at det at en kilde kan oppfattes som seriøs er det samme som at den er troverdig (Austvik & Rye, 2011). Vi mener at et slikt fokus kan erstattes med diskusjoner rundt både troverdige og mindre troverdige trekk ved den samme kilden. I tillegg kan elevene gjennom å lære seg å se etter forskjellige perspektiver også lære seg å se verdien av tekster som de ikke anser som troverdige. Som vi nevnte i innledningen ble «falske nyheter» kåret til årets ord i 2017. Selv om falske nyheter i seg selv ikke vil bli definert som en troverdig kilde av elevene, betyr ikke det at alle slike sider er unyttige. En falsk nyhet kan for eksempel si ganske mye om holdninger og meninger i ulike miljøer, og mye om samtiden og de politiske diskusjonene som er rundt. Da blir det viktig at vi som lærere gjør elevene oppmerksomme på nytteverdien av slike kilder. Som resultatene av studien viser, spiller også læreren en avgjørende rolle for hvilke kilder elevene bruker. I klassen som er studert hadde mange av elevene fått beskjed om at Wikipedia ikke var en bra kilde å bruke da de gikk på ungdomsskolen, noe som antakelig var en sentral årsak til at de fleste ikke brukte denne siden i det hele tatt under prosjektet. Selv om de nå hadde lov til å bruke Wikipedia som kilde, var det mange som ikke valgte å henvise hit. Årsaken kan være at tanken om at kilden ikke er god henger igjen hos elevene fra ungdomsskolen, eller at det var et krav fra den nåværende læreren deres om at hvis man brukte Wikipedia måtte man «vurdere om det som står der stemmer med andre kilder» (intervju, Tine). En videre implikasjon av studien kan derfor være viktigheten av å løfte informasjonssøk og kildebruk opp enda et nivå i klasserommet og snakke om det på nye måter. Selv om ikke oppgaven elevene fikk utdelt handlet spesifikt om kilder, mener vi at en kritisk tilnærming til kilder er noe som bør gjennomsyre alle oppgaver i samfunnsfag.

5.4 Digital kompetanse og grunnleggende ferdigheter

Kritisk tenkning kan utvilsomt trekkes frem som en viktig faktor som påvirker hvordan elever velger kilder. Samtidig har studien vist at elevenes grad av kritiske bevissthet alene ikke nødvendigvis er dekkende nok når vi skal forstå hvordan de velger kilder. Hvor høy digital kompetanse elevene har og hvilke nivåer de ligger på innenfor de ulike grunnleggende ferdighetene kan også ha mye å si for hvordan de velger. Med andre ord hjelper det ikke hvor

mye kritisk en tenker om kilder hvis den digitale kompetansen er lav og de grunnleggende ferdighetene ikke er på et tilstrekkelig nivå. De to laveste nivåene i Baltzersens pyramide for digital kompetanse innebærer at elevene kan håndtere programmene på PC-en, tastatur og mus effektivt, kjenne til hvor og hvordan de skal lete etter informasjon, ikke spore vekk fra oppgaven, og beherske å arkivere informasjon og finne tilbake til informasjon (Baltzersen, 2009). Om elevene behersker disse nivåene eller ikke, vil derfor også innvirke på hvilke kilder de velger. Slik det fremkommer i studien vår, mangler selv de flinke elevene noen av disse ferdighetene. Dette er noe vi eksplisitt kan se hos for eksempel Lars som ikke mestrer å finne riktig søkespråk (Bertnes & Tuseth, 2012), noe som gjør at han ikke klarer å finne den type informasjon han er interessert i.

Videre viser studien at elevene i utvalget bruker de kildene de forstår best. På en side er dette en god ting, fordi det er viktig at elevene forstår det de leser om de skal få noe læring ut av det, og det kan dessuten fungere som en naturlig differensiering og tilpasning til den enkelte elev. På en annen side, kan dette være problematisk dersom elevene alltid velger det mest lettleselige. Da utfordres ikke leseferdighetene deres, noe som kan hindre videre utvikling (Blikstad-Balas, 2016b). Det er også problematisk dersom elevene kun velger kilder etter forståelse, fordi det tar fokuset vekk fra andre kildekritiske refleksjoner. De mest lettleste tekstene er også ofte sekundærkilder, altså bearbejdede tekster, noe som vil si at elevene sjelden får kjennskap til primærkilder og kan vurdere troverdigheten til disse. Hvordan elevene møter ulike tekster, forstår dem og hvor gode de er til å lese, tenker vi i stor grad kan være med på å avgjøre hvilke kilder de velger. Et eksempel fra studien er Julie, som valgte å bruke en bearbejdet tekst fra 2003 på nationen.no som henviste til eldre statistikk fra SSB fremfor å bruke en ny tabell på SSB fra 2017 (se skjerm bilde 4 og 5, Julie, s. 69-70). Et annet eksempel er Lars, som var inne på en nettside som handlet om akkurat det han var ute etter å finne informasjon om, men likevel valgte han bort kilden. Antakelig var en medvirkende årsak til dette at teksten var skrevet på engelsk, noe som gjorde den vanskeligere å forstå (se skjerm bilde 7, Lars, s. 67). Som vi nevnte i innledning til dette kapittelet er et av målene i læreplanen at «Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap, og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles». I en samfunnsfaglig kontekst vil det kunne være kontraproduktivt for en elev å velge kun kilder han/hun forstår godt og velge bort det som er vanskelig. Hvis man alltid velger den enkleste veien, kan man heller ikke regne med å få et høyt læringsutbytte. I forbindelse med dette viser studien hvordan det er mer enn bare evne til

kritisk tenkning og kritisk bevissthet som spiller inn for hvordan elevene velger kilder. Det er også deres motivasjon, literacy, digitale kompetanse og grunnleggende ferdigheter. Det er klart at disse elementene også kan knyttes sammen med den kritiske bevissheten til elevene. Om en elev er like motivert for å lære nye ting som at sluttproduktet blir bra, er høyt digital kompetent og ligger på et høyt nivå innenfor de ulike grunnleggende ferdighetene, da tenker vi at eleven også har en bedre forutsetning for å lære seg å vurdere og reflektere kritisk rundt kilder.

6 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å få innsikt i elevenes bruk av kilder og deres refleksjoner rundt kildevalg. Forskningsspørsmålet vi har undersøkt er: *Hvordan velger vg1-elever kilder i et samfunnsfagsprosjekt?* Vi kom frem til tre hovedfunn: elevene i utvalget valgte kilder etter oppgavens behov (1), etter hva de anså som gode og troverdige kilder (2) og etter hvilke kilder de forstod innholdet til (3). Disse hovedfunnene bidrar til å belyse noen didaktiske implikasjoner, som vi tok opp i kapittel 5. Vi har særlig problematisert elevenes produktorientering, at det å måle kritisk tenkning er vanskelig, at forståelsen av troverdighetsbegrepet bør utvides, og at digital kompetanse og grunnleggende ferdigheter bør få en enda større plass i samfunnsfaget.

Studien kan bidra i debatter om hvordan skolen skal møte informasjonssamfunnet, og i diskusjoner rundt temaene kritisk tenkning, literacy og digital kompetanse. Utvalget i vår studie reflekterte lite kritisk over kildevalgene de tok da de skulle skrive samfunnsfagsoppgaven sin. Studien viser også at elevers digitale kompetanse kan ha mye å si for hvordan de velger kilder. Om de har en høy digital kompetanse, finner de også frem til passende kilder raskere. Samtidig viste det seg at de elevene som var raskest til å skrive, søke og navigere likevel valgte de øverste treffene i googlesøkene sine uten å vurdere andre kilder. Dette kan ha å gjøre med at elevene er mer produktorienterte enn prosessorienterte.

Vi mener verdien av å utfordre forkunnskaper og å utforske perspektiver er stor. For å få til dette kan det være nødvendig at vi må bevege oss enda et steg videre med tanke på hvordan vi snakker om og bruker kilder i klasserommet (Kolstø, 2012). Ved å være bevisste på kildevalg, kan man også trenes i kritisk tenkning. Som fremtidige samfunnsfagslærere vil vi bruke dette for å diskutere ulike typer kilder i klasserommet og modellere hvordan man også kan bruke mindre troverdige kilder for å belyse sine egne poeng. Vi må også jobbe med en bevissthet rundt hvilke oppgaver og instruksjoner vi gir elevene. For eksempel kan vi gi flere oppgaver som går ut på å finne flere kilder om samme tema, vurdere dem kritisk og sette dem opp mot hverandre. Derfor er skolen nødt til å legge mer vekt på å gi elever andre typer oppgaver og flere støttestrukturer for at de skal utvikle literacy (Blikstad-Balas, 2016b; Elstad, 2006; Kolstø, 2012; Krumsvik, Ludvigsen & Urke, 2011; Leu et al., 2013). Samtlige elever i denne studien mestrer å finne kilder, derimot varierer det i hvilken grad de vurderer kildene og hvordan de bruker dem. Ved å jobbe med kildekritiske ferdigheter, kan elevene

blant annet lære seg teknikker for å finne tilbake til kilder og å forklare valgene de tar. Dette er lettere sagt enn gjort, og vi har fortsatt et stykke å gå dersom målet er at elevene skal bli mer prosessorienterte og mer nysgjerrige på å finne flere perspektiver fremfor å kun bruke kilder som passer inn i deres egen primærdiskurs. Dette stiller også krav til en tettere oppfølging av hver enkelt elev fra lærers side. Men hvis målet med samfunnsfag er å utdanne demokratiske medborgere, må vi lære elevene til å se nytten av å finne informasjon som utfordrer deres forkunnskaper og å stille kritiske spørsmål til ulike former for informasjon. Hvis elever derimot kun driver med reproduksjon, blir dette oppdraget vanskelig. Det å reflektere rundt kildevalg i samfunnsfag er noe vi anser som særdeles viktig med tanke på at det i faget står sentralt å vurdere og forstå saker og begreper fra ulike perspektiver (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas 2016a, 2016b; Fabos, 2008).

6.1 Veien videre

Det har vært utfordrende å vurdere kritisk tenkning hos elevene til tross for at vi har et rikt datamateriale. Vi kan derfor diskutere i hvilken grad kritisk tenkning skal ha plass i vurderingskriterier, og hvordan man i så fall kan arbeide med å trene elevene i dette. Vi bør i alle fall gi refleksjon rundt kildevalg en større plass i klasserommet, slik at elevene får utviklet et metaspråk for det de faktisk gjør når det leter etter informasjon på nettet. Troverdighetsbegrepet bør også diskuteres i en større grad, og elevene bør øves i å vurdere flere trekk ved en kildes troverdighet enn å kun se etter hvem som har skrevet den. Vi ser et behov for flere oppgaver som utfordrer elevens for forståelse og å gjøre elevene bevisste den verdien som ligger i å kunne se saker fra flere perspektiver. En måte å utfordre elevene til å sette seg inn i flere perspektiver kan være å jobbe mer tverrfaglig. Tverrfaglighet er også noe av det som er løftet mer frem i den nye overordnede delen av læreplanverket (UDIR, 2017). I dette prosjektet var temaet bærekraftig utvikling, et tema som også kan knyttes opp mot flere andre fag. Dersom elevene hadde jobbet tverrfaglig med bærekraftig utvikling som tema, kan det være de ville ha fått et større og mer sammensatt bilde på det. For eksempel kunne de ha fått tilgang til helt andre type kilder, og med det også flere perspektiver, om det hadde vært et samarbeidsprosjekt med naturfag og engelsk i tillegg til samfunnsfag. Tverrfagligheten vil også kanskje gi elevene mer tid til å jobbe med én oppgave, sette seg ordentlig inn i denne, og ha mulighet til å fokusere på ulike aspekter ved det samme temaet i de forskjellige fagene fremfor å omstille seg hver gang de beveger seg fra et fag til et annet.

Når det gjelder literacy, kan studien bidra til forståelsen av dette begrepet i samfunnsdidaktikken. Vi ser et behov for mer oppøving i navigering, søkestrategier og lesing av hypertexter. I elevutvalget vårt så vi mye av den tekstpraksisen Blikstad-Balas (2016b) har skissert at finner sted i skolen, nemlig gjengivelse av informasjon. Vi stiller oss bak hennes argumentasjon om at det bør jobbes ytterligere i skolen med å «forstå hva informasjon og kunnskap er, å kunne evaluere den, å kunne vurdere om de tekstene du finner er noe du har behov for i en gitt situasjon» (Blikstad-Balas, 2016b, s. 72). Slik vi forstår det, er det mye opp til hver enkelt lærer hvor mye fokus som skal legges på de grunnleggende ferdighetene. Med tanke på mangfoldet av multimodale tekster som finnes på nettet, bør vi i samfunnsdidaktisk sammenheng ha et mål om at elevene skal være i stand til å lese ulike typer tekster med et kritisk blikk. Det å lese forskjellige typer litteratur og anvende denne kunnskapen er en kompleks ferdighet i samfunnsfaget (Fjeldstad, 2009). I lys av hvordan literacyen har utviklet seg, mener vi også at det leses og jobbes med oppgaver på nye måter. Tenk bare på hvor mye mer man måtte memorere før. Mattelærerens gamle argument om at man er nødt til å lære seg å regne selv fordi man ikke alltid har kalkulator med seg, kan ikke brukes på samme måte lenger. Nå har elevene stort sett alltid tilgang på både kalkulator og Google via telefonen som ligger i baklomma. Når vi ser hvordan literacyen endrer seg, ser vi snarere et behov for at elevene lærer seg gode strategier for å bruke de nye verktøyene fremfor å memorere årstall på når kriger startet og sluttet. Vi tror at de nye verktøyene vi har tilgjengelig gjør noe med måten vi lærer på, en læremåte som handler mer om å tenke *med* verktøyet og teknologien enn tidligere. Derfor ser vi fortsatt behovet for at læreren er nødt til å sette opp et stillas rundt elevenes arbeid med oppgaver (Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007). En lærer kan for eksempel se over kildene til elevene og få dem til å se flere perspektiver på en sak, om ikke eleven allerede har gjort dette. Om elevene ikke finner de kildene de trenger, kan læreren være med på å gi elevene nye søkestrategier som kan hjelpe dem til å utvide søkene sine. I likhet med Leu et al. (2013) ser vi behovet for at lærerrollen er nødt til å forandre seg i en slik kontekst. Som lærer sitter vi ikke lenger med alle svarene, det kan til og med i noen tilfeller være at elevene har høyere digital kompetanse enn oss selv. Jobben som lærer blir da å være en guide som legger til rette for at elevene skal lære å utveksle læring (Leu et al. 2013).

Denne studien kan videre belyse behovet for fokus på digital kompetanse og grunnleggende ferdigheter i samfunnsfaget, og at det er viktig at elevene lærer seg å bruke kunnskap og informasjon på en hensiktsmessig måte. Utvalget i denne studien består av fem elever med

karakter 4-6 der flertallet av elevene i undersøkelsen ligger på karakter 6. Til tross for dette ser vi at de ikke ligger høyere enn på nivå 3 innenfor flere av de grunnleggende ferdighetene. Undersøkelser som ICILS 2013 og Monitor skole 2016 viste at det er et godt stykke igjen før lærere og elever besitter det nivået innenfor digital kompetanse som kreves for at kompetansemålene i læreplanen skal være ivaretatt (Ottestad, Throndsen, Hatlevik & Rohatgi, 2014; Senter for IKT i utdanningen, 2016). Det er også tidligere vist en mangel på systematisk utvikling av digital kompetanse og grunnleggende ferdigheter i skolen (Krumsvik, Ludvigsen og Urke, 2011). Det kan problematiseres når elever scorer høyt i vurderingssituasjoner, men lavt innenfor grunnleggende ferdigheter. Newmann (1990) bruker følgende metafor når han beskriver *higher order thinking*: han skriver at det er fint å gi en reisende kompass, kart og andre navigeringsverktøy, men det betyr lite for den reisende om han eller hun ikke klarer å bruke disse verktøyene. På samme måte forventer vi ikke at et barn som tar med seg en bok inn på soverommet kan lese denne boken uten å ha lært å lese først, eller at barnet skal klare å finne fram til lignende bøker på et bibliotek. Hvorfor forventer vi da at elevene våre skal kunne finne, lese og bruke kilder på nettet? Antakeligvis har det å gjøre med at barn og unge bruker nettet til svært mange andre ting. Som vist i tidligere studier (Austvik & Rye, 2011; Leu et al., 2013, Senter for IKT i utdanningen, 2016), har elever en tendens til å overvurdere egne evner på nettet. Med tanke på hvor lite fokus dataferdigheter ser ut til å ha i klasserommet, kan dette vise at også lærere har en tendens til å overvurdere elevenes evner siden de har vokst opp i et mer digitalt samfunn enn de selv har gjort. Når vi bruker Internett i en så stor grad som vi gjør i dagens skole, mener vi at vi er nødt til gi elevene flere strategier, samt modellere for dem hvordan vi ønsker at de skal arbeide. Det å bruke og vurdere kilder på en hensiktsmessig måte har utvilsomt blitt viktigere og viktigere. Om man ikke kan skille fleip fra fakta, kan man lett bli et offer for manipulasjon og falske nyheter. Derfor mener vi at evner som har med bruk av kilder å gjøre, slik som kritisk tenkning, literacy og digital kompetanse, kan og bør knyttes til skolens og samfunnsfagets dannelsesoppdrag i en enda større grad. Arbeidet med den nye læreplanen i samfunnsfag (UDIR, 2018), som har skissert kildekritisk bevissthet som et av sine kjerneelementer, er et steg i riktig retning.

7 Litteraturliste

- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Multiple-documents literacy: Strategic processing, source awareness, and argumentation when reading multiple conflicting documents. *Learning and Individual Differences*, 30, 64-76.
- Austvik, J., & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Baker, E. A., Pearson, P. D., & Rozendal, M. S. (2010). Theoretical Perspectives and Literacy Studies - An Exploration of Roles and Insights. I Baker, E. A. (red.). *The New Literacies, Multiple Perspectives on Research and Practice*. New York: Guilford Press. 1-23.
- Baltzersen, R. (2009). Den digitale lærergjening. I Svanberg, R. & Wille, H. P. (red.). *La stå! Læring på vei mot den profesjonelle lærer*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 133-160.
- Bartlett, J., & Miller, C. (2011). *Truth, lies and the Internet: a report into young people's digital fluency*. London: Demos.
- Bertnes, P. A & Tuseth, B. S (2012). *Faglig informasjon på internett - kvalitet og kildekritikk*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bjønness, B., & Kolstø, S. D. (2015). Scaffolding open inquiry: How a teacher provides students with structure and space. *Nordic Studies in Science Education*, 11(3), 223-237.
- Blikstad-Balas, M. (2016a). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016b). «You get what you need»: A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594-608.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget - Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæreren*, (4), 28-39.
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I Kleve, B., Penne S. & Skaar, H. (red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus Forlag.

- Bråten, I., Strømsø, H. I., & Britt, M. A. (2009). Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 6-28.
- Case, R. (2015). Putting Bloom's taxonomy to rest. I Parker, W. C. (red.). *Social Studies today: Research and Practice*. New York: Routledge. 73-82.
- Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada*, 45(2), 45-49.
- Cho, B.-Y. (2014). Competent Adolescent Readers' Use of Internet reading Strategies: A Think-Aloud Study. *Cognition and Instruction*, 32(3), 253-289.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7. utgave. Abingdon: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. 4. utgave. London: SAGE publications.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Elstad, E. (2006). Understanding the nature of accountability failure in a technology-filled, laissez-faire classroom: disaffected students and teachers who give in. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 459-481.
- Erstad, O. (2007). Den femte grunnleggende ferdighet – noen grunnlagsproblemer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(01), 43-55.
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(01), 56-71.
- Erstad, O. (2012). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Facione, P. A (1998). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment*. California: Measures Reasons LLC.
- Fabos, B. (2008). The price of information. I Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D. J. (red.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Erlbaum. 839-870.
- Figueroa, S. K. (2008). The grounded theory and the analysis of audio-visual texts. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(1), 1-12.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag - opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I Traavik, H, Hallås, O. & Ørvig A. (red.). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. 185-211.
- Foldvik, M. C. (2015). «Ja, det høres jo riktig ut» - Elevers vurdering av tekster på nett. Masteravhandling. Utdanningsvitenskapelig fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*, kap. 2, 42-60. Oslo: De norske Bokklubbene.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2012). Egned og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I Hauge T. E. & Lund, A. (red.). *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugsbakk, G. (2011). How Political Ambitions Replace Teacher Involvement: Some Critical Perspectives on the Introduction of ICT in Norwegian Schools. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(04), 239-256.
- Hatlevik, O. E., & Throndsen, I. (2015). Kapittel 2. Digitale ferdigheter og kompetanse – aktuelle perspektiver. I Hatlevik, O. E., & Throndsen, I. (red.). *Læring av IKT*. Oslo: Universitetsforlaget. 28-48.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational psychologist*, 42(2), 99-107.
- Hetland, P. (2017). Kapittel 3. Fire perspektiver på kildebruk, troverdighet og kildekritikk. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud (red.), *Digital dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 43-60.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: nye studier*. Århus: Forlaget Klim. 100-160.
- Klette, K. (2016). Introduction: Studying interaction and instructional patterns in classrooms. I *Teaching and Learning in Lower Secondary Schools in the Era of PISA and TIMSS* Cham: Springer. 1-14.
- Kleven, T. A (red), Hjørdemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolstø, S. D. (2012). Kapittel 5. Naturfag som forbereder til demokratisk deltakelse. I Berge K. L. & Stray, J. H. (red.). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Korsnes, O. (red.) (2008). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K., & Urke, H. B. (2011). Klasseleing og IKT i vidaregåande opplæring. *DLC-rapport nr. 1/2011*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf> (lastet ned 20.05.18)
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Vil ha bedre bruk av teknologi i skolen*.
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/vil-ha-bedre-bruk-av-teknologi-i-skolen/id2511678/> (Lastet ned: 20.05.18)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal.
- Leino, K. (2006). Reading the Web—Students' Perceptions about the Internet. *Scandinavian journal of educational research*, 50(5), 541-557.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). New Literacies: A Dual-level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment. *Journal of Education*, 179 (2), 1-18.
- Lim, L. (2015). Critical thinking, social education and the curriculum: Foregrounding a social and relational epistemology. *The Curriculum Journal*, 26:1, 4-23.
- Løvland, A. (2011). *På jakt etter svar og forståing. Samansette fagtekstar i skulen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marchi, R. (2012). With Facebook, blogs, and fake news, teens reject journalistic «objectivity». *Journal of Communication Inquiry*, 36(3), 246-262.
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- McCrudden, M. T., Stenseth, T., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2016). The effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on Norwegian students' document selection: A mixed methods study. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 147.
- Medietilsynet (2016). *Barn og medier*.
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of curriculum studies*, 22(1), 41-56.
- O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, M. K. (2017). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147-170.

- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O., & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (Lastet ned 20.05.18)
- Postholm, D. I. & Jacobsen, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Sewlyn, D. (2014) Ch. 13: Why Inquiry? I Ross, E. W (red.). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities*. New York: Suny Press. 267-278.
- Senter for IKT i utdanningen (2016). *Monitor skole 2016. Skolens digitale tilstand*. Hentet fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_2016_forste_utgave_-_bm.pdf (lastet ned 20.05.18)
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*, 4(1), 1-26.
- Shor, I. (1992). Education is Politics: An Agenda for Empowerment. I *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, 11-30. Chicago: University of Chicago Press.
- Skovholdt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Språkrådet (udatert). *Literacy*. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/> (lastet ned 26.03.2018)
- Språkrådet (2017) *Årets ord 2017: falske nyheter*. Hentet fra <http://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/> (lastet ned 20.05.18)
- Stanley, W. B. (2015). Social studies and the social order: Transmission or transformation?. *Social education*, 69(5), 282-287.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (1998). Students as researchers: Critical visions, emancipatory insights. I *Students as researchers: Creating classrooms that matter*. London: Taylor & Francis.
- Stenseth, T., & Strømsø, H. I. (2018). To Read or Not to Read: A Qualitative Study of Students' Justifications for Document Selection in Task-Oriented Reading. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-18.
- Strømsø, H. I., & Bråten, I. (2014). Students' sourcing while reading and writing from multiple web documents. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(02), 92-111.

- Statistisk sentralbyrå (2017) *Ni av ti surfer på nettet hver dag*. Hentet fra <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/artikler-og-publikasjoner/ni-av-ti-surfer-pa-nettet-hver-dag> (Lastet ned: 17.05.18)
- Thagaard, T. (2011) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Siste utkast til kjerneelementer i samfunnsfag videregående opplæring / samfunnsfag videregående opplæring samisk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197/358?notatId=369> (lastet ned 20.05.18)
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Hva skjer når i fornyelsen av fagene?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> (lastet ned 20.05.18)
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> (lastet ned 20.05.18)
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Digitale ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/> (lastet ned 20.05.18)
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader> (lastet ned 20.05.18)
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/> (lastet ned 20.05.18)
- Utdannings og forskningsdepartementet (2004) *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/program_for_digital_kompetanse_liten.pdf (lastet ned 20.05.18)
- Walther, J. B., Van Der Heide, B., Hamel, L. M., & Shulman, H. C. (2009). Self-generated versus other-generated statements and impressions in computer-mediated communication: A test of warranting theory using Facebook. *Communication research*, 36(2), 229-253.
- Yin, R. K. (1993). Applications of case study research. *Applied Social Research Methods Series*, volume 34. London: SAGE Publications.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Informasjon til deltakerne i prosjektet Utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfagundervisning – [redacted] videregående

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft i samfunnsfag*

Bakgrunn og formål

Vi er en gruppe masterstudenter, en doktorgradsstipendiat og en forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo som er i gang med et prosjekt om samfunnsfaget og utdanning for bærekraftig utvikling i skolen. Vi samarbeider med samfunnsfaglærerne ved [redacted] videregående og vil undersøke hvordan Utdanning for bærekraft foregår i samfunnsfagundervisning. For å få en bedre forståelse av hvordan elever i samfunnsfag vurderer ulike kilder, ønsker vi å gjøre opptak av dataskjermen (screen recording) i økt hvor dere søker etter kilder på nett.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil gjennomføres i tilknytning til samfunnsfagtimene i perioden oktober-desember 2017. Opptakene av internettsøkene inngår i et større prosjekt hvor vi også observerer undervisningen, intervjuer elever og lærere, samler inn tekster og oppdateringer på sosiale medier.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare masterstudentene og forskerne som er med på prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste vil lagres adskilt fra øvrige data. Filene med opptakene oppbevares på en sikker server på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Når masterstudentene skriver oppgavene sine er alle elever og skolen dere går på anonymisert, og deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.juni 2019. Da vil alt datamaterialet være anonymisert og opptakene vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Prosjektet er meldt inn til NSD som i brev datert 24.10.2017 har gitt tilbakemelding på at behandlingen av personopplysninger tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Vennlig hilsen

Elin Sæther, tlf 22858334, e-post: elin.sather@ils.uio.no.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Semistrukturert intervjuguide

Fase 1, Rammesetting:

1. Løs prat (2-3 min)

- Uformell prat

2. Informasjon (5-10 min)

- Informasjon: Bakgrunn og formål, masteroppgave.
- Informere eleven om hva intervjuet skal brukes til en gang til
- Forklare taushetsplikt og anonymitet
- Høre om eleven synes noe er uklart og om hen har noen spørsmål.
- Samtykke til opptak
- Kjør på

Fase 2, Erfaringer:

3. Overgangsspørsmål (15 min)

- Hva tenkte du om bærekraftig utvikling før vi startet dette prosjektet?
- Hvorfor valgte du det prosjektet du valgte? *kan du si litt om tankeprosessen din i valg av prosjekt? Konkretisere*
- Hvilke utfordringer fikk du som du ikke forutså før prosjektet startet?
- Etter at vi har holdt på med dette prosjektet... Hva vil du nå si kjennetegner bærekraftig utvikling?

Fase 3, Fokusering:

4. Nøkkelspørsmål (30 min)

- Beskriv hvordan du har brukt kilder i prosjektet ditt
- Vi ser her at du valgte å bruke denne kilden. Kan du si litt om hva du tenkte?

- Hva var tillitsvekkende med denne kilden?
- Hva vektlegger kilden? - har du sett på andre kilder som har et noe mer nyansert bilde på dette, evt. et motsatt syn på fenomenet?
- Hva er hensikten/målet til de som har skrevet teksten?
 - Hvem finansierer kilden? Kan du se hvem som har betalt for dette? Hvem som vil tjene på dette?
- Da du valgte denne kilden - gjorde du andre søk for å få bekreftet/avkreftet om dette stemte?
- Er dette noe det er stor enighet om? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva mente du om temaet da du startet å søke? Hva mener du i dag?

Fase 4, Oppsummering:

5. Tilbakeblikk (10 min)

- Oppsummering av det vi har funnet
- Har vi forstått deg riktig?
- Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 3 – Oppgavetekst og vurderingskriterier

BÆREKRAFTIG UTVIKLING – ENDRING



xx vgs har i samarbeid med UiO/ILS utarbeidet et forskningsprosjekt innenfor tema bærekraftig utvikling. Prosjektet skal gjennomføres høsten 2017 i alle samfunnsfagsklasser. Prosjektet strekker seg over 6 økter med både underveisvurderinger og en sluttevaluering. Prosjektet gjennomføres som et individuelt endringsprosjekt der både lærer og elevene gjennomfører en personlig endring i 21 dager.

1. Finn noe du har lyst til å endre i hverdagen din, som kan sees i sammenheng med bærekraftig utvikling og forbruk. Velg en utfordring som gir deg noe å strekke deg etter. Denne utfordringen skal du gjennomføre i 21 dager. Tenk etter, hvorfor velger du denne utfordringen? *Det er likevel viktig at den endringen du velger ikke påvirker din psykiske eller fysiske helse i negativ retning. Ikke føl det som et nederlag om du ikke får til endringen du har valgt deg og ikke fortsett hvis det blir feil, reflekter heller over hvorfor det gikk som det gikk.*



2. Starttidspunkt 30.10 og sluttidspunkt 20.11.



3. Del to erfaringer i uka, skriftlig med eller uten bruk av bilder på Instagram. Teksten skal være på rundt 140 tegn med relevante og reflekterte kommentarer med egenproduserte emneknagger/hashtagger. Kommenter på andres innlegg og vis støtte til andres prosjekter.

4. Emneknaggoppgave: I tredje uke skal emneknaggene brukes til å utforske hvilke andre aktører som engasjerer seg for tematikken. Her skal det skrives en oppgave på ca. 1 side om hva som her er funnet ut. Denne oppgaven skal vurderes med hverandrevurdering.



5. Konsekvensoppgave: I fjerde uke skal dere utforske mer av konsekvensene og påvirkningen endringsprosjektet har hatt på ulike nivåer i samfunnet – lokalt, nasjonalt og globalt. Dette skal ende i en oppgave på ca. 1 side.



6. Prosjektet skal avsluttes med et refleksjonsnotat på rundt 1200 ord, der dere sammenfatter prosjektvalget med emneknaggoppgaven og konsekvensoppgaven. Denne oppgaven blir vurdert av lærer med karakter.

Vurderingskriterier for oppgaven:

Etter at du har gjennomført prosjektet, legger vi vekt på at du kan:



- Fortelle om det du har erfart muntlig og skriftlig, og forklare sammenhengen mellom din personlige erfaring og samfunnets utfordringer med bærekraftig utvikling
- Forklare hva som menes med økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling og diskutere hva som er viktigst
- Gjøre rede for noen problemer knyttet til bærekraftig

utvikling i ditt lokalmiljø, i Norge og i verden

- Drøfte hvordan det er mulig å få til bærekraftig utvikling i ditt lokalmiljø, i Norge og i verden
- Drøfte hva det vil si å ta etisk ansvar som forbruker
- Gjøre rede for hvordan du kan være med på å påvirke det politiske systemet
- Kjenne til hvor du kan finne troverdig statistikk
- Kunne bruke informasjon fra statistikk når du drøfter spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling

Noen forslag til mulige endringsprosjekter:

- Ikke kaste mat Sortere søppel – alltid
- Ikke bruke engangs (kopper, håndkle, bestikk, tallerkener, nistepapir)
- Ha med vannflaske og kaffekopp, og bruke den istedenfor engangs
- Ikke kjøpe tøy
- Bare kjøpe brukt tøy
- Ha kun ett kjøttmåltid ila dagen
- Ha en kjøttfri dag i uka
- Ikke bruke mobilen etter kl. 18
- Være ute minst en time tre dager i uken
- Kjøpe det som lar seg gjøre økologisk/fairtrade
- Ha med lunsj hver dag
- Dusje maks fem/ti minutter
- Ikke bruke sminke
- Kjøre kollektivt eller sykle til skolen
- Plukke opp fem biter søppel hver dag
- Spise sukker kun på lørdager
- Spise kjøtt kun på lørdager
- Gå tur i skogen hver dag
- Ikke forsøple



Kompetansemål som oppgaven dekker/kommer inn på:

- Drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere egne forståingar i lys av andre sine innlegg
- Utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problemer og drøfte ulike løsningsforslag, muntlig og skriftlig, med presis bruk av fagbegreper.
- Bruke sammenfallende og motstridende informasjon fra statistikk til å drøfte en samfunnsfaglig problemstilling.
- Drøfte forbrukerens etiske ansvar.
- Utforske hvordan en kan være med på å påvirke det politiske systemet gjennom ulike kanaler for påvirkning.
- Diskutere begrepene økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling og forholdet mellom dem. Diskutere korleis makt og innverknad kan variere på grunnlag av etnisitet og sosioøkonomiske forhold. Definere sosiale omgrep knyttet til sosialisering og bruke dei til å undersøkje og diskutere trekk ved sosialisering av ungdom i Noreg
- Definere omgrepet globalisering og vurdere ulike konsekvensar av globalisering



Vedlegg 4 – Skriveramme

Refleksjonsnotat om bærekraftprosjekt; forslag til struktur i teksten

I kolonnen til venstre finner du forslag til hvilke deler teksten kan bestå av, i kolonnen til høyre finner du forslag til formuleringer du kan bruke i de ulike delene.

Innledning Definere hovedbegrepet «bærekraftig utvikling», presentere prosjektet...	Denne høsten har vår klasse lært om bærekraftig utvikling i samfunnsfag. Bærekraftig utvikling il si at..... For å forstå dette bedre, har vi gjennomført et prosjekt
Faglig beskrivelse Egen erfaring – hva som skjedde i de tre ukene jeg/vi gjennomførte endringen	De første dagene...../Til å begynne med..... Deretter..... Til slutt.....
Faglig analyse De utfordringene jeg/vi møtte på, og hvordan dette henger sammen med det vi har lest om levestandard, livskvalitet, økonomisk vekst, etisk forbruk, globalisering osv. i læreboken og i andre kilder	I løpet av prosjektet møtte jeg/vi på en del utfordringer..... Jeg/vi ble oppmerksom på en del dilemmaer..... I læreboken står det...../vi fant statistikk fra...../en artikkel vi leste i..... viser at.....
Faglig vurdering/oppsummering Hvordan jeg/vi ble påvirket og hvordan jeg/vi kan påvirke andre Hvordan endring kan være mulig; for oss selv, familien, lokalmiljøet, Norge, verden	Alt i alt lærte dette prosjektet meg/oss at..... For å bidra til en bærekraftig utvikling, kan man.....

Vedlegg 5 – Miniforedrag om søking, vurdering og bruk av kilder

Skjermopptaker

For å laste ned screen recorder, gå inn på <https://obsproject.com/> og last ned skjermopptageren.

Gå på innstillinger -> utgang -> opptaksformat -> mp4

Programmet skal stå i studio modus, sånn at bildet dukker opp på høyre side av skjermen. Trykk på overgang og du er i gang. For å ta opptak, trykker du på start opptak. Du kan selvsagt skru av mikrofonen!

Send hele mp4 filen til kar_sun@hotmail.com

Fint om dere ser etter om klipset fungerer for dere sender det til meg. Om dere har noen spørsmål er det bare å sende mail, svarer så fort jeg får mulighet.

Plan for timen

1. Foredrag om kilder
Søking, vurdering og bruk
2. Søkeoppgave (med skjermopptak)
3. Erfaringsdeling

Kilder

Søking, vurdering og bruk

Søking

Det første er ikke alltid det beste!

- Bruk flere søkemotorer enn *kun* google
F.eks. google scholar, ixquick, bing, kvasir, yahoo
- Er teksten en primærkilde eller en sekundærkilde? Brukes det andre kilder i teksten? Undersøk "kildene til kilden"!

Søking

- Benytt deg av flere ulike ord, setninger, kombinasjoner, norsk/engelsk
- Forslag til andre søkeord/emneknagger til mitt prosjekt? #ikkekastmat

Søking

- Finn ut hva ulike aktører skriver om ditt tema
F.eks. ulike typer miljøorganisasjoner (Greenpeace, Natur og Ungdom), statlige dokumenter, multinasjonale selskaper +++
- Det er bare bra om du klarer å finne ulike synspunkter!

Vurdering

I hvilken grad er kilden troverdig?

- Forfatter/utgiver
- Publiseringstidspunkt
- Sjanger
- Målgruppe
- Kilder, henvisninger, fakta

Husk at det er stor forskjell på påstander, fakta og argumenter!

Bruk

Vis hvor du har hentet informasjon fra, det gjør bare teksten din mer troverdig!

- Når du bruker en kilde i teksten din må du henvise til denne kilden
- En link på siste side er ikke nok!
- For eksempel kan du skrive:
*Ifølge Miljødirektoratet (2017) er...
Naturvernforbundet (2017) skriver at...*

Individuell oppgave

Del 1 (10–15 min)

Finn frem til andre som arbeider innenfor samme felt som ditt endringsprosjekt. Undersøk flere forskjellige kilder! Skriv stikkord i et dokument slik at du får en oversikt (skal ikke leveres, men du bør lagre det siden det kan være nyttig senere).

Bruk søkemotorer på Internett og utforsk emneknagger på Instagram (ikke på telefonen, kun på PC)

Det du finner nå skal brukes i neste oppgave!

Videosopptak er skjermen!

Individuell oppgave

Del 2

Finn et illustrerende bilde og skriv en tekst om hva aktøren(e) og prosjektet ditt har til felles/ikke har til felles

Finn og bruk noen felles emneknagger!



Ferdig?
Send inn skjermopptaket til kar_suni@hotmail.com

Søk videre på DITT tema, prøv gjerne å finne noen som har andre syn/perspektiver.