

# Det digitale medborgerskapet

*Hvordan tolker samfunnsfaglærere 'digital kompetanse' og  
hva tenker de om dens betydning for medborgerskapet?*

Linn-Irene Kalvatn Johnsen



Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018



# Det digitale medborgerskapet

*Om hvordan samfunnsfagslærere tolker 'digital kompetanse' og hva de tenker om dens betydning for medborgerskapet*

© Linn-Irene K. Johnsen

2018

«Det digitale medborgerskapet»

Av Linn-Irene K. Johnsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne oppgaven tar for seg hvordan samfunnsfaglærere tolker begrepet 'digital kompetanse' og hva de tenker om dens betydning for medborgerskapet. Oppgavens teoretiske rammeverk tar for seg digital kompetanse; hvordan den fremkommer i læreplanen og stortingsmeldinger, samt hvordan den defineres av Ola Erstad (2005). Digital kompetanse operasjonaliseres i denne sammenheng til digitale/tekniske ferdigheter, læringsstrategier og dannelse. Det teoretiske rammeverket omhandler også medborgerskap. Samfunnsfaget har et tydelig demokratiseringsmandat og i den forbindelse introduseres Stray (2014) og Børhaug (2005) sine respektive demokratiseringsdimensjoner. Det er videre medborgerskap som rolle som presenteres som mest sentralt for denne oppgaven. I tillegg spiller demokratisk dannelse og medborgerskap gjennom engasjement og deltakelse (Putnam 2000) en viktig rolle i denne oppgaven.

Det er i forbindelse med oppgaven blitt gjennomført kvalitative, personlige forskningsintervjuer av fire samfunnsfaglærere som jobber på to ulike videregående skoler i Oslo og Akershus. Intervjuene ble tatt opp på bånd og er i etterkant blitt transskribert. Transskriberingsmaterialet ble deretter analysert tematisk og fargekodet etter kategori. Hovedtemaene for analysen er 'digital kompetanse' og 'medborgerskap' og under disse fremkommer også flere underkategorier.

Analysen fant ikke tegn til noen spesiell fagdidaktisk bevissthet rundt digital kompetanse. Det viser seg at informantene underviser i aspekter ved digital kompetanse, uten at de har en forståelse av digital kompetanse som et overordnet og samlende begrep. Slik det fremkommer i analysen forstås digital kompetanse i hovedsak som tekniske ferdigheter og delvis også som læringsstrategier. Digital kompetanse sees i liten grad i sammenheng med dannelse.

Informantenes fortellinger gir ikke noe inntrykk av at lærerne hittil har benyttet digitale plattformer for å trigge den aktive delen av elevenes medborgerskap. Medborgerskapet eksisterer således i sin tradisjonelle forstand, ikke som et 'digitalt medborgerskap'. Noen av informantene har for øvrig tanker og planer for hvordan de kan trigge det digitale medborgerskapet i fremtiden. Det viser seg også at informantene tror elevenes digitale kompetanse kan ha noe å si for deres evne og vilje til å uttrykke sitt medborgerskap digitalt.





# Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en strevsom prosess og det har vært mye som ikke har gått helt min vei. Det har samtidig vært læringsrikt og spennende, og jeg føler jeg har lært mye om meg selv i prosessen. Med denne oppgaven avslutter jeg et 8 år langt studieløp på UIO; en bachelor, en profesjonsgrad og mange erfaringer rikere.

Jeg vil også gjerne få takke de som har hjulpet meg i skriveprosessen min. Først vil jeg takke informantene som deltok i studien; denne oppgaven hadde ikke blitt til uten dere. Jeg vil også gjerne takke min veileder, Jan Grannäs, som har vært tålmodig med meg og støttende gjennom hele skriveprosessen. Takk for alle tilbakemeldingene og ideene du har gitt meg og takk for at du hadde tro på meg. Jeg vil også gjerne takke mine venner Karoline og Kristofer som har hjulpet meg med å korrekturlese oppgaven. Til slutt, men ikke minst, vil jeg også takke min mor Bodil. Takk for at du har tatt så godt vare på meg gjennom denne prosessen og takk for at du har vært så oppofrende og generøs med meg. Takk til øvrig familie og venner, for gode og støttende ord dette semesteret. Jeg er heldig som har dere.

Linn-Irene Kalvatn Johnsen

mai 2018





# Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål for oppgaven.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Oppgavens disposisjon .....	4
2.0 Tidligere forskning og teoretiske tilnærminger .....	5
2.1 Tidligere forskning .....	5
2.2 Digital kompetanse .....	10
2.2.1 Digital kompetanse i læreplanen og stortingsmeldinger .....	10
2.2.2 En mer utdypende definisjon.....	11
2.3 Medborgerskap .....	14
2.3.1 Hva er medborgerskap?.....	15
2.3.2 Medborgerskap i samfunnsfag .....	17
2.4 Digitalt medborgerskap .....	18
2.5 Oppsummering teorikapittel .....	21
3.0 Metode .....	22
3.1 Kvalitativ forskning .....	22
3.2 Det personlige, semistrukturerte forskningsintervju.....	24
3.3 Analysemetode: tematisk analyse .....	26
3.4 Forskerrollen og etiske betraktninger .....	28
4.0 Analyse .....	31
4.1 Informantene .....	32
4.2 Digital kompetanse .....	34
4.2.1 Erfaring og formål med bruk av IKT i Samfunnsfag.....	34
4.2.2 Hva er ‘god’ digital kompetanse? .....	37
4.2.3 Undervisning i digital kompetanse.....	41
4.2.4 Oppfatninger av elevenes reelle digitale kompetanse .....	47
4.2.5 Samfunnsfaglærerens rolle i utvikling av digital kompetanse .....	49

4.3 Medborgerskap i en digital verden .....	55
4.3.1 Stimulering til medborgerskap .....	55
4.3.2 Digitale plattformer og den digitale kompetansen sin betydning for medborgerskapet .....	59
4.4 Oppsummering analysekapittel .....	63
5.0 Konklusjon .....	66
Litteraturliste .....	68
Vedlegg/Appendiks .....	74
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	74
Vedlegg 2: Informasjons og samtykkeskriv .....	77
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD .....	79
Tabell 1: Informantenes bakgrunn .....	80
Tabell 2: Uttalte formål med bruk av IKT .....	80
Tabell 3: Sentrale aspekter i informantenes forståelse av 'digital kompetanse' .....	81
Tabell 4: Undervisning i digital kompetanse .....	81

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål for oppgaven

I 2015 postet Sophie Elise et innlegg med tittelen «Ikke kjøp disse påskeeggene!» på bloggen sin. Påskeeggene hun siktet til inneholdt palmeolje, og etter blogginnlegget ble lagt ut ble temaet «palmeolje» for alvor et samtaleemne blant ungdom. Sophie Elise er en av Norges største og mest innflytelsesrike bloggere og hun fikk mye oppmerksomhet for det noe uventede innlegget. Mange roset hennes engasjement og støttet hennes budskap, mens andre inviterte henne med på debatter og tv-program. Sophie Elise oppfordret videre til boikott av palmeoljeprodukter og spesifikt Freia sine påskeegg med palmeolje. Og det funket, til en viss grad; palmeolje er fortsatt å finne i Freia sine påskeegg og salgstallene viste at det ble solgt like mange påskeegg første kvartal av 2015 som året før (Johnsen 2015). Likevel ble palmeolje fjernet fra en rekke andre produkter på det norske markedet, blant annet den populære sjokoladen «Smash». Flere store produsenter proklamerte et ønske om å fjerne fullstendig palmeolje fra alle sine produkter.

Som en ung kvinne hadde Sophie Elise fått til noe stort; hun hadde spredd en idé og startet en bevegelse. Mange ungdommer ser opp til bloggere og etterfølger rådene de gir. Bloggere som Sophie Elise omtales som «influencere» nettopp på grunn av deres evne til å påvirke mennesker, og kanskje spesielt ungdom. Samtidig påpekte enkelte kritiske røster huller i bloggerens engasjement, da de avslørte at Sophie Elise selv promoterte kosmetiske produkter som inneholdt palmeolje (Tjomlid 2015, Pedersen & Barka 2017). Det ble dermed tydelig at bloggeren ikke hadde satt seg godt nok inn i hva hun faktisk forsøkte å boikotte, men derimot handlet etter noe hun «hadde hørt» uten å tenke kritisk og selvstendig.

Det florerer av politiske og samfunnsmessige budskap på nett og i andre medier. Eksemplet ovenfor illustrerer en sentral utfordring i dagens samfunn; «influencere», mediene og sosiale medier har fått en betydelig plass i ungdoms hverdag og budskapene som presenteres via disse mediene må hele tiden tolkes og tas stilling til av befolkningen. Det finnes også en potensiell fare for raskere og mer omfattende spredning av falsk informasjon til ungdom via disse kanalene. I denne saken er det ikke nødvendigvis sikkert at Sophie Elise

hadde funnet ut av at hun selv promoterte produkter med palmeolje med mindre noen andre hadde påpekt det. Eller kanskje enda verre; om det hun spredde av informasjon og oppfordret til var basert på rene faktafeil, eller om hun oppfordret til noe som var direkte galt eller ulovlig. Det er ikke alltid slik at lærere, foreldre, nyhetsmediene eller andre vil kunne være der for å avdekke disse hullene og faktafeilene. Det blir derfor viktig å lære ungdom at de selv skal kunne tenke kritisk og selvstendig i møte med nettet; de bør blant annet undersøke om informasjon er reliabel og valid, undersøke om avsender har en agenda og avsløre skjult reklame og lignende. Å undervise i *digital kompetanse* har derfor blitt en ledende tilnærming for å sikre ungdom de ferdigheter og kunnskaper de trenger i slike møter med medieverdenen, slik at de står bedre rustet nå og i fremtiden.

Digitaliseringen av samfunnet har gitt et hav av nye utfordringer og muligheter. Der det proteksjonistiske paradigmet har søkt å beskytte ungdom mot farene med digital aktivitet, har de mer optimistiske retningene understreket fordelene med digitaliseringen. I Norge i dag er det generell bred enighet om at digital kompetanse er noe vi både bør og skal undervise i. De siste tiårene har skolen og myndighetene gått fra å anse IKT som verktøy i skolen, til å anse digital kompetanse som en av elevenes grunnleggende ferdigheter på lik linje med det å kunne lese, skrive og regne. Dette betyr at digital kompetanse, i likhet med de andre grunnleggende ferdighetene, har blitt en kompetanse som gjennomsyrrer alle fag i skolen og en kompetanse som følger elevene gjennom skolen og etter endt skolegang.

I følge opplæringsloven har samfunnsfaget et demokratiseringsmandat og faget skal fremme samfunnets holdninger og verdier hos elevene. *Medborgerskapsbegrepet* har fått ny kraft og ny betydning i møtet med den digitale verden, og begrepet må stadig utvikles og tilpasses den nye virkeligheten. Medborgerskapsopplæringen kan ikke lenger bare forberede elevene på møtet med samfunnet i den fysiske verden; den må også legge til rette for at elevene skal kunne navigere i den digitale verden. Det handler om å gi elevene de riktige referanserammene, med både kunnskaper og ferdigheter, gjennom undervisning. I den generelle delen av lærerplanen står det:

*... at slike referanserammer for forståing og fortolking må vere felles for folket - må vere ein del av den allmenne danninga - om det ikkje skal oppstå kompetanseforskjellar som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikskapar. Det er derfor viktig at alle grupper får del i desse referanserammene og den nye teknologiske kunnskapen, slik at det ikkje blir skapt store skilnader i føresetnadene for deltaking.*

Undervisningen i digital kompetanse i samfunnsfag kan dermed bidra til at alle elever får samme forutsetninger for aktiv deltakelse og samfunnsfaglærere har således en sentral rolle i denne prosessen. I den forbindelse vil jeg presentere begrepet ‘digitalt medborgerskap’ som har til hensikt å videreføre det tradisjonelle medborgerskapsbegrepet anvendt i skolen til å også gjelde den digitale verden. Begrepet er relativt nytt, men er blitt brukt av enkelte forskere blant annet Ohler (2010, 2011) og Mossberger, Tolbert & McNeal (2008), mens Erstad benytter begrepet «e-borger» og «e-medborgerskap» (2005). For å forstå ‘digitalt medborgerskap’ blir det derfor nødvendig å gjøre rede for de tradisjonelle definisjonene av medborgerskapsbegrepet.

## 1.2 Problemstilling

I læreplanen omtales ‘digitale ferdigheter’ som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg (Udir. 2016). I forskningslitteraturen brukes derimot som regel begrepet ‘media literacy’ (mediekompetanse), som et slags overordnet og samlende begrep for kompetanse relatert til både analoge, tradisjonelle og digitale medier. Derfor vil ‘digital kompetanse’ i denne oppgaven fungere som en mer spesifisert definisjon rettet mot generell nettkompetanse, kompetanse i bruk av digitale verktøy og lignende (se 2.2 for mer utdypende definisjon). Målet med studien er å få innsikt i hvordan lærere tenker rundt temaet gjennom de meningene, refleksjonene og undringene som de verbalt gir uttrykk for.

Opgavens overordnede problemstilling er dermed følgende:

*Hvordan tolker samfunnsfaglærere ‘digital kompetanse’ og hva tenker de om dens betydning for medborgerskapet?*

Med dette ønsker jeg å komme frem til hva slags syn samfunnsfaglærerne har på digital kompetanse og hva som vektlegges når de former sin egen tolkning av begrepet. Dette vil også gi en pekepinn på hvordan deres undervisning formes. For at problemstillingen skal få en mer fagdidaktisk vinkling vil digital kompetanse sees i lys av medborgerskapsopplæringen.

Målet med dette er å finne ut av hvordan samfunnsfaglærerne tenker at digital kompetanse kan påvirke elevenes medborgerskap.

I den forbindelse stilles følgende forskningsspørsmål:

- *Hvilket forhold har lærerne til IKT?*
- *Hva er de mest sentrale aspektene ved lærernes forståelse av 'digital kompetanse'?*
- *Hvordan oppfatter lærerne sin egen digitale kompetanse og på hvilken måte påvirker deres digitale kompetanse deres evne/vilje til å undervise i digital kompetanse?*
- *Hvordan blir det (direkte eller indirekte) undervist i digital kompetanse?*
- *Hvordan oppfatter lærerne elevenes digitale kompetanse?*
- *Hvordan vil lærerne stimulere til medborgerskap? Ser de noen nye utfordringer eller muligheter i det digitale landskapet?*

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven vil være delt inn fem hovedkapitler. Kapittel 1, som vi har sett, inneholder innledningen og tar for seg formålet med oppgaven samt oppgavens disposisjon. Kapittel 2. inneholder teoretiske tilnærminger og tidligere forskning på temaet. Kapitlet er deretter delt inn i fire deler. Den første delen i kapitlet tar for seg den tidligere forskningen som foreligger. Den andre delen tar for seg digital kompetanse; hvordan det omtales i læreplanen og stortingsmeldinger og hva slags definisjon som vil ligge til grunn for denne oppgaven. I det tredje kapitlet er det medborgerskapsbegrepet som er i fokus. Her forklares begrepet 'medborgerskap' ut fra teoretiske og samfunnsdidaktiske perspektiv. Jeg vil også i dette kapitlet se nærmere på begrepet 'digitalt medborgerskap'. I metodekapitlet, det tredje hovedkapitlet, forsøker jeg å gjøre rede for valg av metode og begrunne dette. Jeg vil også gjøre rede for de metodiske utfordringene jeg har støtt på i løpet av studien. Det siste hovedkapitlet, det fjerde, er analysekapitlet i denne oppgaven. I denne delen vil jeg analysere lærernes meninger, erfaringer og forståelser i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene ut ifra to overordnede temaer; digital kompetanse og medborgerskap. Til slutt vil oppsummere analysekapitlet, før jeg konkluderer oppgaven.

## 2.0 Tidligere forskning og teoretiske tilnærminger

I denne delen av oppgaven vil jeg først gå gjennom den tidligere forskningen som foreligger. Forskningen gjelder i denne sammenheng hovedsakelig undervisning i digital kompetanse og dens relasjon til ungdommens utøvelse av medborgerskap, samt forskning på digital kompetanse i lærerutdanningen. Deretter vil jeg gjennomgå teoretiske perspektiver på hva digital kompetanse innebærer, der det i denne sammenheng vokser frem særlig to ulike syn; slik digitale ferdigheter omtales i læreplanen og slik Ola Erstad (2005) definerer begrepet digital kompetanse. Deretter kommer jeg inn på medborgerskap og hvorfor medborgerskapsundervisning er viktig i forhold til samfunnsfagets demokratimandat sett ut i fra ulike teoretiske tilnærminger. Jeg går så igjennom hva ‘digitale medborgerskap’ innebærer, før jeg oppsummerer kapitlet.

### 2.1 Tidligere forskning

Forskningen på digital kompetanse og dens rolle i undervisningen har utviklet seg over en lang tidsperiode. I den forbindelse har Ola Erstad vært spesielt sentral i norsk sammenheng. I takt med utviklingen av interessen for feltet har begrepet mediekompetanse (media literacy) blitt utdypet. I flere tilfeller har forskerne vært opptatt av de personlige aspektene ved media literacy: de ferdigheter og evner den enkelte eleven bør ha for å være godt rustet i møte med medie verdenen (Erstad & Amdam 2013: 89-91).

Det proteksjonistiske paradigmet har i stor grad dominert den tidligere forskningen av mediekompetanse på 80- og 90-tallet. Det proteksjonistiske paradigmet var spesielt opptatt av å undersøke hvordan medier påvirker ungdom og spesielt var man interessert i å avdekke eventuelle harmfulle effekter medier har på ungdom. En slik *effektstudie* ble blant annet gjennomført av Brown i 1991, som konkluderte med at ungdom må undervises i kritisk tenkning slik at de kan unngå å bli påvirket negativt gjennom ulike medier.

I moderne tid anses ungdom for å være digitalt innfødte; de er født og oppvokst med IKT og digitale medier og de kjenner ikke til en verden uten. Dette stammer fra Marc Prensky (2001), som omtalte ungdom som ‘digitale innfødte’ og voksne og eldre som ‘digitale innvandrere’. De voksne og de eldre har levd lengre liv, før digitaliseringen, og har dermed



mer de må tilpasse seg til (med tanke på vaner, handlingsmønstre, sosialiseringmønstre og lignende) i en digitalisert verden. Man hører derfor ofte at det er de unge som må lære opp de voksne når det gjelder apper, ulike internettsider og lignende. I samfunnet har vi derfor en oppfatning om at ungdom *kan* det digitale, uten å nødvendigvis ha noe empirisk grunnlag for vår oppfatning. Hargittai sin studie fra 2010 viser nettopp at denne oppfatningen ikke nødvendigvis er korrekt. Operasjonaliseringen av de avhengige variablene «skill» og «digital literacy» var hentet fra et tidligere validert prosjekt og hadde blitt presentert tidligere i blant annet en forskningsartikkel fra 2005 (Hargittai 2005). «Skill» ble operasjonalisert som evnen lokalisere innhold «effectively» og «efficiently». Det ble deretter målt hvorvidt forsøkspersonene hadde klart å finne frem til et gitt innhold på nett (effectiveness) og hvor lang tid de hadde brukt på å finne innholdet (efficiency). I tillegg ble forsøkspersonenes digitale kompetanse målt. Forsøkspersonene skulle svare ja eller nei på om de visste hvordan de for eksempel skulle laste ned filer fra internett, åpne vedlegg i mail eller sende filer fra en PC til en annen. Videre skulle de vurdere på en skala fra 1-5 hvor godt de forstod ulike digitale begreper som JPG, HTML, cookies, DNS-parking, Meta-tag og lignende. De måtte deretter gjennomføre en multiple-choiceoppgave, hvor de skulle velge riktig beskrivelse til et digitalt begrep og forklare hva eventuelle akronymer stod for. De ble også bedt om å vurdere egne digitale ferdigheter.

Hargittai (2010) sin studie fant videre at mange unge sliter med å utføre enkle oppgaver relatert til det digitale. Spesielt hadde personens bakgrunn stort utslag på digital kompetanse; både kjønn, foreldres utdanning, etnisitet og hvorvidt en hadde tilgang til laptop hadde en effekt på personens generelle digitale kompetanse. Studien viste også at selv om en bruker internett ofte, betyr det ikke at en gjør det effektivt, riktig eller at en har tilstrekkelig kunnskap om det digitale. Det viste seg også at de som er mer digitalt kompetente ofte har en mer variert bruk av internett, noe som igjen kan forbedre deres digitale kompetanse. Det motsatte vil være tilfellet for de med lavere digital kompetanse.

Det er derfor med digital kompetanse som det har vært med medborgerskap og demokratiforståelse blant unge; bakgrunn påvirker ens forståelse og kompetanse. En nyere NOVA-rapport, som tok utgangspunkt i tall fra The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) fra 2016, viste at denne tendensen fortsatt har tilstedeværelse i Norge, da både kulturell/etnisk bakgrunn, kjønn og foreldres utdanning påvirker en elev sin demokratiforståelse (Huang, L.; Ødegård, G.; Hegna K.; Svagård, V.; Helland, T. & Seland 2017). Samtidig ble det funnet tegn til at det har foregått en utjevning i effekten som bakgrunn har på medborgerskap og demokratiforståelse hos ungdom. I studien fungerte blant annet

evnen til å «Kunne trekke generelle slutninger om fordeler ved internett som verktøy for demokratisk deltakelse» som et mål på elevenes medborgerskap (Huang et. al. 2017: 34).

NOVA-studien fant videre at den positive utviklingen i kunnskapsnivå om demokratiet har vært mer omfattende hos minoritetsspråklige enn majoritetsspråklige elever i Norge. Dette kan være med på å forklare utjevningen i demokratiforståelse. Det viser seg at også dagens norske elever scorer høyt på kunnskap om og har en god forståelse av demokratiet, sammenlignet med ICCS gjennomsnittet og sammenlignet med tidligere tall om norske elever (fra 2009). I følge funn fra studien er norsk ungdom spesielt engasjert og deltakende i skoledemokratiet, da mange elever både har stilt til elevrådsvalg og har vært med på å ta driftsmessige beslutninger på skolen (Huang et.al. 2017). På dette området skiller norske elever seg markant fra det internasjonale og nordiske gjennomsnittet.

Videre viste også tall fra NOVA studien at norske samfunnsfaglærere har kritisk og selvstendig tenkning som mål med demokratiundervisningen. Det fremkom også at selv om mange samfunnsfaglærere oppgir at de ikke har fått opplæring i demokratiundervisning, så føler de seg «... godt forberedt til å undervise i et bredt utvalg av demokrati- og medborgerskapsrelaterte emner» (Huang et. al. 2017:10).

Anne Mette Bjørgen og Ola Erstad har i den forbindelse med sin studie fra 2015 undersøkt sammenhengen mellom digital kompetanse i skolen og på fritiden. Studien undersøkte *hvordan* elevene tar i bruk sin digitale kompetanse. Gjennom intervjuer av elever og videoobservasjoner undersøkte de hva elever i alderen 9-13 år lærte av å delta i ulike digitale aktiviteter og hvorvidt det hadde overførbarhetsverdi til deres personlige liv utenom skolen. Studien deres viste at elevenes bruk av digitale medier var kontekstavhengig, at bruken endret seg fra skolesituasjon til hjemmesituasjon, blant annet med tanke på prokrastinering og tidsbruk (Bjørgen & Erstad 2015: 119-120). Samtidig viste studien at digitale hjelpemidler og aktiviteter introdusert i skolen også ble brukt av elevene etter skoletid, blant annet til hjelp med lekser. På en annen side mente noen elever at disse ferdighetene kun var relevante i hjemmet dersom man skulle gjøre lekser (121-122). Bjørgen og Erstad påpeker at det viktigste som studien viste var at elevens egen forståelse av digitale aktiviteter og ferdigheter påvirker hvordan læring gjennom digital kompetanse kan foregå på tvers av kontekst (123).

Videre har andre studier tatt for seg elevenes utøvelse av medborgerskap gjennom ulike *digitale medier*. Blant annet har studier vist at ungdom er mer aktivt deltakende i samfunnet via nettet og sosiale medier enn gjennom tradisjonelle metoder, og studiene understreker viktigheten av digital kompetanse (Austvik & Rye 2011, Cohen & Kahne 2011,

Coleman, S. & Rowe, C. 2004, Ekström & Shehata 2016, Kahne, J.; Lee, N. & Feezell, J. T. 2012, Kahne, J. & Middaugh, E. 2012, Mihailidis, P. & Thevenin, B. 2013.)

Andre studier har vist at engasjement online får en spillover-effekt på det fysiske liv, ved at engasjement som starter online ofte også følges opp med politisk eller samfunnsmessig aktivitet utenfor den digitale verden (Mossberger, K.; Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. 2008). Dette betyr ikke nødvendigvis at *norsk ungdom* er spesielt politisk eller samfunnsmessig aktive på nett. Med tanke på dette fant NOVA-studien (Huang. Et al. 2017) at norske elever i mye mindre grad enn sine europeiske motparter bruker nettet til å lære om demokrati. De bruker heller ikke internett til å *delta* i demokratiske aktiviteter, som å dele og kommentere innlegg med politisk eller samfunnsmessig innhold (Huang et. al. 2017). I så måte kan man si at norske elever ikke anser sosiale medier som en aktuell arena for utøvelse av medborgerskap.

Annen forskning har funnet sammenheng mellom digital kompetanse og eksponering for meningspluralisme og/eller ekkokammere online (Kahne, J.; Lee, N. & Feezell, J. T. 2012, Kahne, J.; Feezell, J. T.; Lee, N. J. & Middaugh, E. 2012). Antakelsen er at ungdom, via nettet, i større grad vil bli utsatt for meningspluralisme og i så måte lære seg å argumentere, debattere og få et større bilde av meningene som florerer i samfunnet. Samtidig innebærer dette et viktig premiss; at ungdom i det hele tatt beveger seg utenfor sin personlige digitale boks. Dersom ungdom utelukkende oppholder seg på egen facebook-profil, uten å aktivt søke etter andres meninger ved for eksempel å følge ulike politikere eller partier, vil de kun få se innhold tilpasset seg selv og de vil befinne seg i et slags ekkokammer. Med tanke på dette kan samfunnsfaglæreren spille en viktig rolle i å utfordre elevene.

Videre finnes det studier gjort på didaktisk og pedagogisk bruk av IKT i *lærerutdanningen* som sådan (Tømte; Kårstein og Olsen for NIFU 2013, Hetland & Solum 2008, Granberg 2011, Wilhelmsen; Ørnes; Kristiansen & Breivik 2009). Studiene avdekket en generell treg utvikling i IKT-undervisningen av fremtidige lærere. Dette får også konsekvenser for de ferdigutdannede lærere og deres elever da lærernes utdanning legger premisser for deres forutsetninger for undervisning i digital kompetanse og IKT. I tillegg viste en undersøkelse av Austvik og Rye fra 2011 at mange lærere ikke har den didaktiske og pedagogiske kompetansen som skal til for å bruke sosiale medier i undervisningssammenheng (Austvik & Rye 2011). Funnene fra disse studiene kan være med på å si noe om hvor godt forberedte lærere blir, gjennom erfaring og sin utdanning, på å undervise med og i IKT og digital kompetanse.

Å finne forskning på dette temaet har til tider vært utfordrende. Digital kompetanse er visstnok et forskningsfelt som det har blitt forsket relativt lite på i Norge, men noe som nå får stadig økt oppmerksomhet. I samfunnsfaglig sammenheng er de fleste studiene myntet på påvirkningsforholdet mellom digital kompetanse og medborgerskap. Forskningen som foreligger er dermed relativt ny, da interessen for feltet har økt i takt med digitaliseringen av samfunnet. Den forskningen jeg *har* funnet har vært aktuell å ta utgangspunkt i med tanke på både intervjuene og analysen. Blant annet har jeg med utgangspunkt i Tømte, Kårstein og Olsen sin studie fra 2013 kunnet forvente å finne at enkelte lærere i liten grad har fått utviklet sin egen digitale kompetanse gjennom lærerutdanningen, dersom de har den formelle lærerutdanningen. Det kan derfor også tenkes at enkelte lærere, som kanskje har blitt lærere på andre måter enn gjennom lærerutdanningen, sjeldent eller aldri har opplevd noen form for kurs eller etterutdanning i forbindelse med IKT og digital kompetanse. Det er mulig at dette også vil påvirke lærernes bevissthet rundt egen digital kompetanse og at dette vil ha en effekt på undervisningen, i den forstand at de kanskje ikke tenker spesielt på digital kompetanse i deres undervisningshverdag. Det vil også være interessant å se om lærernes oppfatninger av elevenes medborgerskapsutøvelse stemmer overens med funn fra NOVA-rapporten (Huang et. al. 2017). Videre kan det tenkes at noen lærere ser forskjell i hvordan elevene bruker IKT og kanskje internett spesielt. I den sammenheng vil det være aktuelt å undersøke om informantene ser sosiokulturell bakgrunn som utslagsgivende på digital kompetanse og medborgerskap. Jeg er også nysgjerrig på om lærerne opplever at elevene er politisk eller samfunnsmessig aktive, om kanskje noen av de er aktive på nett og hva som eventuelt kjennetegner disse elevene.

## 2.2 Digital kompetanse

I denne delen av oppgaven vil jeg komme nærmere inn på hva ‘digital kompetanse’ innebærer. I første omgang vil digital kompetanse sees i lys hva som fremkommer i læreplanen og stortingsmeldinger. Deretter introduseres Ola Erstad (2005) sin problematisering av fokuset på tematikken i stortingsmeldingene, før det gjøres rede for Erstads egne definisjon på digital kompetanse. Sammen danner disse et teoretisk grunnlag for videre analyse av forskningsintervjuene.

### 2.2.1 Digital kompetanse i læreplanen og stortingsmeldinger

I læreplanen inngår ‘digitale ferdigheter’ som en av de grunnleggende ferdighetene som elevene skal tilegne seg (Utdanningsdirektoratet 2016). Digitale ferdigheter har gått fra å bli ansett som noe elevene anskaffer på egenhånd utenom skolen, til å bli noe som også skolen skal stimulere til. I læreplanen knyttes digitale ferdigheter opp mot fem overordnede ferdighetsområder: evne til å bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft (ibid). Dewey sitt kjente ‘learning by doing’ prinsipp virker å være sentralt her. Dette innebærer at elevene aktivt skal bruke verktøy for å kunne bli bedre i bruk og forståelse av dem, og for å kunne få mer læringsutbytte ut av bruken.

Evnen til å *bruke og forstå* handler om at elevene skal kunne anvende og navigere i møte med IKT og digitale plattformer. De skal kunne ivareta informasjons- og datasikkerhet, samt være i stand til å bruke digitale verktøy som ulike programvarer, utstyr og måleinstrumenter. Evnen til å *finne og behandle* innebærer at elevene skal kunne «... tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning.» (Utdanningsdirektoratet 2016:1). Det presiseres også at «informasjon» kan være alt fra tekst og bilde til lyd, symboler, video og lignende. Evnen til å *produsere og bearbeide* betyr at elevene skal kunne uttrykke seg kreativt og skapende gjennom bruk av digitale verktøy. Når det gjelder å kunne *kommunisere og samhandle* vises det til evnen til å bruke digitale kanaler og verktøy for å kunne kommunisere og samhandle med andre, ved for eksempel gruppeoppgaver. Det vises i denne sammenheng til muligheter for å planlegge, organisere og gjennomføre ulike oppgaver via digitale ressurser, som blant annet samskriving

(Utdanningsdirektoratet 2016:2). Videre sies det at elevene skal tilegne seg evnen til å *utøve digital dømmekraft*, som Utdanningsdirektoratet omtaler som evnen til

*... å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier. (ibid.)*

Videre deles disse ferdighetsområdene inn i nivåer, slik at en kan måle en elev sitt utgangspunkt og utvikling.

Ola Erstad (2005) påpeker at det skaper stor forvirring når begreper som ‘digitale ferdigheter’ og ‘digital kompetanse’ brukes om hverandre i stortingsmeldinger, og peker spesifikt på stortingsmelding nr.30 (Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement 2004). I samme stortingsmelding reduseres også digitale ferdigheter til «å kunne bruke digitale verktøy» (2004: 32), noe som ikke kan anses for å være dekkende nok om en følger Erstad (2005) sitt resonnement. I en nyere stortingsmelding er det mer fokus på at lærere skal ha tilstrekkelig digital kompetanse og få muligheten til å etterutdanne seg for å styrke sin kompetanse (Det Kongelige Kunnskapsdepartement 2017). Utover dette står det lite om hva faktisk *digital kompetanse* innebærer.

## 2.2.2 En mer utdypende definisjon

Det er derfor tilsynelatende et behov for å utdype begrepet ytterligere. I Vygotskys lære stod artefakter, som formidler mellom mennesket og dets omgivelser, svært sentralt og han skilte mellom to forskjellige artefakter; redskaper og tegn (Ottesen 2009). *Redskaper* er fysiske gjenstander som benyttes i aktivitet for å mestre eller forandre verden rundt oss. *Tegn*, som ofte omtales som ‘intellektuelle redskaper’, viser til indre aktivitet som skjer når vi forsøker å mestre oss selv (Ibid). Ut i fra dette vil det være logisk å anse IKT som et redskap og digital kompetanse som tegn. IKT er de fysiske verktøyene vi benytter oss av, mens digital kompetanse viser til den indre mestringen og utviklingen.

I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte begrepet «digital kompetanse» fremfor «digitale ferdigheter», da jeg oppfatter det som et mer utdypende begrep. Begrepet har til hensikt å videreføre innholdet fra det engelske begrepet ‘digital literacy’, noen ganger omtalt som

‘digital media literacy’ eller ‘media literacy’. Ola Erstad støtter opp om denne tilnærmingen, og påpeker at digital kompetanse i tillegg til ferdigheter og orienteringsevne også omfatter *læringsstrategier og danning* (2005). Dannelsesaspektet kan videre knyttes opp mot det jeg senere i oppgaven vil omtale som det digitale medborgerskapet. ‘Digitale ferdigheter’ anses dermed for å være et for lite dekkende begrep.

Samfunnsfaglæreren har en tydelig didaktisk rolle i utviklingen av elevenes digitale kompetanse. Digital kompetanse er å anse som en grunnleggende ferdighet, og kan i så måte inngå i samfunnsfagstimene på lignende måte som lesing og skriving gjør. Dette betyr ikke digital kompetanse må undervises i som et overordnet tema, men at det er noe som bør jobbes med kontinuerlig gjennom ulike temaer. Det blir derfor en slags indirekte form for undervisning. Det finnes dermed flere måter samfunnsfaglærer kan styrke elevenes digitale kompetanse på. Som rollemodell kan lærer modellere, ved å undervise både i og med IKT. Selv om elevenes digitale ferdigheter (med tanke på deres evne til å *bruke* digitale verktøy) kan være gode nok, er det lærerens oppgave å hjelpe elevene til å utvikle digitale læringsstrategier. Det vil si at elevene skal gå fra å kunne bruke digitale verktøy til å bruke dem *for å lære*. Lærer demonstrerer ovenfor elevene hvordan IKT kan benyttes på en læringsrik måte ved å *selv* benytte IKT på en læringsrik måte. Dette skal bidra til å gjøre elevene mer bevisste på hvorfor og hvordan de bruker IKT og digitale ressurser. For eksempel kan det være tilfeller der en ser at læreboka ikke gir tilstrekkelig informasjon om et tema. Både lærer og elever må da opparbeide den kritiske evnen til å innse når ytterligere informasjon er nødvendig, og kanskje da benytte seg av digitale ressurser for å supplere læreboka.

Erstad (2005) påpeker at ‘digital kompetanse’ er en betegnelse for fremtidens skole, og at begrepet i så måte stadig endres og utvikles. Han kritiserer synet på ungdom som ‘digitalt innfødte’ og sier at selv om ungdom ofte utvikler en digitale ferdigheter (med tanke på bruk av verktøy o.l.) utenfor skolen, så er det «... en kompetanse uten den nødvendige refleksjonen og distansen eller med mulighet for å sette denne inn en større sammenheng» (2005: 242). Dette hevder han setter spesielle krav til skolen, da skolen har en plikt til å opplære barn og unge til å fungere optimalt i det samfunnet de lever i og samtidig forberede dem på fremtiden.

I sin definisjon av ‘digital kompetanse’ oppgir Erstad flere sentrale kompetanseområder (noen som også kan knyttes til læreplanen), der enkelte er knyttet til ferdigheter og orientering og der andre er knyttet til læringsstrategier og danning (2005). Disse innebærer *grunnleggende ferdigheter* (evnen til å åpne programvare, lagre, sortere innhold og så videre), *laste opp og ned* fra internett, evnen til *å søke etter informasjon på nett*,

evnen til å *navigere* på internett (knyttet opp mot utviklingen av læringsstrategier – navigere i ulike nettverk og lignende), evnen til å *organisere informasjon* (klassifisere, kategorisere), evnen til å *evaluere informasjon* (tenke kritisk, vurdere og sjekke troverdighet, autensitet og kvalitet, samt *bruke* informasjonen en finner kritisk; unngå plagiering og lignende), evnen til å *kommunisere* digitalt, evnen til å *samarbeide* over digitale plattformer samt evnen til å *skape og produsere* med og gjennom digitale hjelpemidler. I analysen vil disse kompetanseområdene knyttes opp Erstads (2005) tidligere nevnte betegnelser; ferdigheter, læringsstrategier og dannelse. *Ferdigheter* vil da omhandle grunnleggende tekniske ferdigheter, evnen til å laste opp og ned fra internett, evnen til å kommunisere digitalt, evnen til å samarbeide digitalt og evnen til å skape og produsere digitalt. *Læringsstrategier* vil knyttes opp mot evnen til å søke etter informasjon på nett, evnen til å navigere på nett og evnen til å organisere informasjon. Til slutt vil da *dannelse* dreie seg om de mer dyptgående evnene og holdningene, relatert til myndiggjøring og selvstendighet, som blant annet evnen til å kritisk evaluere og bruke informasjon.

Så langt har dermed det teoretiske rammeverket for digital kompetanse blitt gjort rede for, der det i denne sammenheng fremkommer to ulike syn på digital kompetanse. Med utgangspunkt i dette føler jeg det er stor forskjell i hvordan digital kompetanse fremstår i forskningslitteraturen, som hos Erstad, og i læreplanen. Læreplanen later til å ha et mer snevert syn på digital kompetanse, og det er kanskje med utgangspunkt i Erstad sin definisjon at samfunnsfaglærere kan stimulere til bedre læring hos elevene på sikt. Det er antageligvis kun definisjonen i læreplanen som informantene er kjent med, da det er denne de forholder seg til i sin lærerpraksis. Dette delkapittelet har spesielt stadfestet samfunnsfaglærerens rolle som modellerer og veileder, når det gjelder utvikling av elevenes digitale kompetanse. Dette blir et sentralt utgangspunkt for analysen. Samtidig blir det interessant å se om informantene anser digital kompetanse som flytende i forhold til kontekst, eller om det anser det som en kontekstavhengig kompetanse.



## 2.3 Medborgerskap

*The only thing necessary for the triumph of evil,  
is for good men to do nothing.*

(kjent ordtak, løst etter Edmund Burke)

Ordtaket ovenfor illustrerer kjernen i medborgerskapsbegrepet godt. *Medborgerskap* handler om de rettigheter og plikter vi har i samfunnet. Men det handler også om noe mer; det handler om mennesker og hvordan de samspiller og samhandler i samfunnet, om at vi skal ta vare på hverandre og bry oss om samfunnet, selv i fravær av belønning. For likegyldighet kan sies å være en fare for samfunnet og vi som borgere må selv ta ansvar for samfunnets fremtid.

Dersom vi tror at samfunnet har oppnådd sin storhetstid eller tror at samfunnet har blitt så nært utopisk som det kan bli, vil mange tenke at videre demokratisk progresjon er uoppnåelig og at regresjon er umulig. Det stemmer ikke.

Opp igjennom tidene har vi sett flere eksempler på demokratisk regresjon i samfunnet. Russland var i 1905 et av de første landene i verdenshistorien som ga kvinner stemmerett og landet var på mange måter et fremadstormende og moderne samfunn. I nyere tid har vi sett en stadig demokratisk tilbakegang i Russland; det er blitt ulovlig med «homofili propaganda» og kvinners rettigheter har blitt svekket etter at en lovendring avkriminaliserte visse former for vold i hjemmet. Lignende var også tilfellet i Iran etter revolusjonen, hvor paradoksalt nok demokratiet felte det moderne og liberale, og der spesielt kvinners og minoriteters rettigheter har blitt svekket i ettertid. De største skrekkeeksemplene er de fascistiske statene, som Tyskland og Italia, på 30- og 40-tallet. I 2018 ser vi også små tegn til demokratisk regresjon; med oppblomstringen av høyreekstreme miljøer på tvers av Europa og USA samt de demokratiske og sekulære tilbakestegene i Erdogans Tyrkia. I Norge i dag ser vi særlig at folk samles, debatterer og ytrer seg på nett, der noen av debattene bærer sterkt preg av udemokratiske og til dels ulovlige ytringer og oppfordringer. Slike fora har skapt grobunn for ekstremister og gjort rekrutteringsprosessen deres mer utstrakt og mindre kostbar.

På bakgrunn av dette kan man kanskje hevde at det er naivt å tro at vårt moderne samfunn er immun mot demokratisk regresjon. For at det demokratiske samfunnet skal bestå,

kreves en våken og opplagt befolkning som bryr seg om, deltar og ytrer seg i samfunnet. Internett og sosiale medier har skapt nye muligheter og utfordringer knyttet til dette. Dermed spiller skolen og spesielt samfunnsfaget og dens lærere en viktig rolle; de skal bidra til å sikre en våken, aktiv og engasjert befolkning, en befolkning som har den kompetansen som skal til for å delta i samfunnet på informativt og rasjonelt vis. Våre elever er en viktig del av denne befolkningen og de representerer *fremtidens* befolkning.

«Medborgerskap» som begrep forandrer seg stadig i takt med utviklingen i samfunnet, og hvordan begrepet tolkes varierer ut i fra hva slags syn man har på mennesket og dets rolle i samfunnet. I det følgende avsnittet vil jeg gjøre rede for og drøfte ulike forståelser av medborgerskapsbegrepet. Dette danner et grunnlag for videre analyse av forskningsintervjuene.

### 2.3.1 Hva er medborgerskap?

Hva det innebærer å være en *medborger* er kanskje ikke selvsagt. Ulike mennesker vil ha ulike definisjoner og vektlegge ulike aspekter ved begrepet. Det som derimot er tydelig er at begrepet forutsetter samhandling; man er ikke en medborger i isolasjon. Man kan derfor også si at begrepet er nært tilknyttet demokratibegrepet. En medborger er *med*, deltakende og sentral i et demokratisk samfunn.

Det norske medborgerskapsbegrepet knyttes ofte opp mot det engelske begrepet «citizenship». En ofte anerkjent distinksjon for dette begrepet er citizenship som *status* og citizenship som *rolle* (Stray, 2014:655-656). Forskjellen mellom rolle og status vektlegges ofte for å skille mellom de plikter og rettigheter vi har som *statsborgere* og de forventningene om aktiv deltakelse man har til sine *medborgere*. Som en borger i det norske samfunnet vil statsborgerskapet enten være medfødt eller tilegnet. Statsborgerskapet innebærer at vi har en rekke rettigheter og plikter, gjennom loven, ovenfor andre mennesker og samfunnet som helhet. Statsborgerskapet har dermed et juridisk element og representerer den statusen vi har i samfunnet. 'Statsborgerskapet' representerer således den passive delen av medborgerskapsbegrepet; det er noe du har eller ikke har og det forutsetter ikke noen form for aktivitet. *Medborgerskapet* representerer rollen vi har som borgere, og er ubetinget statsborgerskap. Det betyr i praksis at man kan ha borgere i et samfunn som ikke har statusen statsborgerskap, men som har rollen som medborger og utøver den ved at de aktivt deltar i

samfunnet. Et eksempel kan være flyktninger eller asylsøkere som deltar i offentlig debatt og lignende, kanskje nettopp fordi de ønsker statusen statsborgerskap.

Medborgerskapsbegrepet har således et normativt innhold (Stray 2014: 656). Stray påpeker at det innebærer en slags forventning som samfunnet har ovenfor sine medborgere; en forventning om at en oppfører seg, handler og uttrykker seg i tråd med de politiske, sosiale og kulturelle normene i samfunnet. For eksempel finnes det forventninger til hvordan man skal delta og uttrykke seg i en politisk debatt. Dersom du er sterkt uenig i innvandringspolitikken, kan du bruke ytringsfriheten til å gi uttrykk for dette gjennom leserinnlegg eller lignende. Det er da en forventning om at du argumenter for ditt syn på en saklig måte. Medborgerskapet representerer således den aktive delen av medborgerskapsbegrepet, da den oppfordrer til politisk eller samfunnsmessig deltakelse og engasjement.

Det er en vanlig antakelse at engasjement og deltakelse i samfunnet forutsetter kunnskap. Putnam påpeker at

*Political knowledge and interest in public affairs are critical preconditions for more active forms of involvement. If you don't know the rules of the game and the players and don't care about the outcome, you're unlikely to try playing yourself.*

(Putnam 2000:35)

Skolen er slik sett en viktig del i skapelsen av aktive medborgere, da skolen står for store deler av kunnskapsformidlingen til og motiveringen av elevene. Men hvordan kommer medborgerskaplig deltakelse til uttrykk? Hva skiller en elev som er en aktiv medborger fra en passiv statsborger? I følge Putnam (2000) er det å involvere seg i politiske eller samfunnsmessige saker en måte å styrke egne kunnskaper om og egen interesse for samfunnet på. Putnam (2000) anså *engasjement* og *deltakelse* som to ulike måter å involvere seg på, men også som to tydelige medborgerskaplige ansvarsområder. *Engasjement* beskriver en indre entusiasme eller interesse hos den enkelte. I motsetning står *deltakelse* som en mer aktiv form for involvering, som ofte kommer til uttrykk gjennom atferd. Deltakelse kan derfor være mer observerbart og lettere å oppdage enn engasjement. I praksis betyr dette at man kan ha elever som er engasjerte, uten at de kan anses som 'aktive medborgere' som sådan da de ikke deltar gjennom handling eller uttrykker det på andre måter. I så måte blir ikke deres engasjement kjent. I motsetning til dette vil det nok være rimelig å anta at deltakelse forutsetter en eller annen form for engasjement. Det er for eksempel sjeldent man ser folk i 1. mai tog som på ingen måte bryr seg om arbeideres rettigheter.

Medborgerskapelig engasjement og deltakelse kan komme til uttrykk på flere måter gjennom politisk og samfunnmessig engasjement eller deltakelse. Samfunnmessig eller politisk engasjement kommer gjerne til uttrykk gjennom verbale eller fysiske uttrykksformer, som ord, holdninger og handlinger. Det kan dreie seg om å stemme ved politiske valg, delta i frivillig arbeid eller uttrykke interesse for en sak i klasserommet. Engasjement kan også komme til uttrykk gjennom noe så enkelt som et 'like' på facebook.

### 2.3.2 Medborgerskap i samfunnsfag

Læreplanen i samfunnsfag plukker opp tråden etter Putnam. I følge formålsparagrafen i Samfunnsfag har faget et eget demokratimandat (Utdanningsdirektoratet 2013:2) og samfunnsfaget skal gi elevene kunnskap om og skape oppslutning rundt demokratiske verdier. Mandatet gir også faget i oppgave å «... stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgerskap og deltaking» (utdanningsdirektoratet 2013:2). Dette kommer også til syne i ulike kompetansemål i faget, da mange av dem direkte eller indirekte skal stimulere til medborgerskap. Blant annet står det at elevene skal «Utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad» (Utdanningsdirektoratet 2013:11). Medborgerskap er dermed ikke noe som det nødvendigvis undervises i direkte, men noe som stimuleres til via generelle undervisningstemaer og noe som det undervises i indirekte. Dette gjelder også for digital kompetanse. I denne sammenheng har internett blitt en ny, potensiell kilde til både informasjon, deltakelse, produksjon og lignende for lærere og elever.

I samfunnsfag er således ett av hovedformålene å stimulere til medborgerskap og demokrati. I den forbindelse utdyper Børhaug (2005) 3 begrunnelser for samfunnsfaget; danning, styring og nytte. Samfunnsfaget *danner* ved å myndiggjøre elevene. Samfunnsfaget skal lære elevene å tenke kritisk og selvstendig rundt samfunnet og dets normer. Dette blir kanskje spesielt viktig i møte med internett, da hverken lærer eller lærebok lenger er alene om å ha kunnskapsautoritet. Samfunnsfaget skal videre gi elevene innsikt i sine muligheter og de konsekvensene som valgene deres kan ha. Dette skal sikre at elevene kan ta informerte valg som myndige borgere. En viktig del av danningperspektivet blir således å lære elevene at de kan delta aktivt i samfunnet, enten om det ønsker å bevare og forsvare aspekter ved samfunnet eller for å skape endring. Med digitaliseringen har vi fått nye måter å gjøre dette på, noe som jeg vil forklare nærmere i neste kapittel.

Børhaug (2005) hevder samtidig at samfunnsfaget har et tydelig *styringsmandat*. Denne tanken, som er preget av Durkheims tradisjon, går ut på at samfunnsfaget har i oppgave å forme borgere på vegne av staten. Dette kan ta form som en legitimerende eller en mer kognitiv form for undervisning, påpeker Børhaug. Tanken er at samfunnsfaget skal forme elevene til å bli produktive deltakere i samfunnet, med et felles verdi- og holdningsgrunnlag, slik at de støtter opp om det demokratiske styresettet og de demokratiske normene og verdiene i samfunnet. Slik sett skal man også kunne hindre fremveksten av fiendebilder og konflikt. Digitale virkemidler kan være et viktig verktøy i forsøk på å nå dette målet. Videre sier Børhaug (2005) at samfunnsfaget har og skal ha *nytte* for elevene. Kunnskapen og ferdighetene som elevene får i faget skal være nyttig for elevene som individer, og det skal være kunnskap og ferdigheter som de vil ha nytte av både nå og i fremtiden etter endt skolegang. Den samme tanken ligger bak Erstad (2005) sin tanke om undervisning i digital kompetanse.

Stray (2014) gjør lignende distinksjoner når hun beskriver demokratiopplæringen i samfunnsfaget. Hun beskriver demokratiopplæringen i tre dimensjoner; opplæring om, for og gjennom demokrati. Opplæring *om* demokrati handler først og fremst om å gi elevene nødvendig kunnskap om demokratiet, som skal hjelpe dem til å ta informerte valg. Opplæring *for* demokratiet skal bidra til å gi elevene den nødvendige verdi- og handlingskompetansen som er nødvendig i et demokratisk samfunn, samtidig som at det søker oppslutning om det demokratiske styresettet. Således fungerer denne dimensjonen allmenndannende. Demokratisk opplæring *gjennom* demokrati viser til at elevene skal få prøve seg på og få erfaring med aktiv demokratisk deltakelse. Med tanke på dette kan lærer benytte seg av digitale virkemidler, slik at elevene får trent seg i både medborgerskap og digital kompetanse.

## 2.4 Digitalt medborgerskap

Helt siden digitaliseringens inntog har forskere vært interessert i dens konsekvenser for demokratiet. 'Digitalt medborgerskap' er i den forbindelse et relativt nytt begrep. Erstad (2005) benytter begrepet 'e-borger', mens Mossberger, Tolbert & McNeal (2008:1) definerer det som «... the ability to participate in society online». I NOVA-studien ble medborgerskap blant annet målt i evnen til å «Kunne trekke generelle slutninger om fordeler ved internett som verktøy for demokratisk deltakelse» (Huang et.al. 2017:34). Hvis man følger denne operasjonaliseringen, stilles det nye krav til medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag.

Det digitale medborgerskapet vil da innebære at elevene lærer å anse internett og sosiale medier som en kanal for medvirkning.

Det er liten tvil om at medier, og kanskje internett spesielt, spiller en viktig rolle i ungdommens identitetsdannelse. Gjennom ungdomstiden utvikler ungdom egne idealer for samfunnet og de finner tilhørighet innenfor ulike ideologier og sosiale eller politiske bevegelser. Mye av den informasjonen og uttrykkene som bidrar til å utvikle dagens ungdommers identitet og engasjement, får de nettopp gjennom internett. For eksempel har Skam-serien fått ungdom på andre siden av jordkloden til å komme ut av skapet, noe som vitner om den globale og engasjerende effekten som internett og dets innhold har på ungdom.

Dette er i tråd med Børhaug (2005) og Erstad (2005), da det er tydelig at dannelsesaspektet har stor betydning både med tanke på digital kompetanse og medborgerskap. Dannelse blir således et bindeledd mellom de to formene for kompetanse. Undervisning i digital kompetanse skal bidra til å myndiggjøre elevene, slik at de skal stå bedre rustet til å navigere og opptre selvstendig og verdig på nett. Myndiggjøringen skal videre gjøre elevene i stand til å benytte seg av ulike kanaler for medvirkning, deriblant internett. Dannelse handler også om å gjøre elevene bevisste på sitt eget ansvar; en skal ta ansvar både for seg selv og andre, noe som i sammenheng med internett gjør at en må kunne stå for det en har gjort og gitt uttrykk for på digitale arenaer. I denne sammenhengen handler også dannelse om at elevene lærer å akseptere andre sine synspunkter samtidig som at de skal få trene seg på empatiske holdninger og forsøke å se verden ut i fra andres perspektiv, noe som også er viktig for medborgerskapsundervisningen. Slik sett kan vi si at elevene skal kjenne til normer for digital oppførsel eller utvise 'digital dømmekraft' som det heter i Læreplanen (se 2.2.1). Her spiller samfunnsfaglæreren en viktig rolle, da læreren både kan modellere og gi elevene den nødvendige treningen, ved at IKT og digitale kilder tas i bruk i undervisningen.

For at medborgerskapsundervisningen skal komme til sin fulle rett, kan man ikke overse betydningen av IKT og digital kompetanse og de mulighetene som følger med digitaliseringen. Medborgerskapsbegrepet må derfor også ha overføringsverdi til den digitale verden. Den digitale verden og den fysiske verden kan ikke anses som to separate virkeligheter, men må anses som 'ett liv' (Ohler 2011); et komplekst samspill der holdninger og verdier som kommer til uttrykk i den ene verden kan ha konsekvenser for hva som skjer i den andre. Dette kan sees i lys av Vygotsky sin lære som understreker at mennesker og deres læring må sees i sammenheng med den historiske og sosiale konteksten menneskene lever i (Ottesen 2009).

Det vil være hensiktsmessig å se læring ut i fra to overordnede perspektiver; den formelle læringen, som skjer via skolen, og den uformelle læringen, som skjer på fritiden (Erstad 2005). Ut ifra dette vil det være en naturlig tanke å anse internett som en arena for læring, medborgerskapsdannelse og medborgerskapsuttrykkelse. Med digitaliseringen er ikke lenger lærer og læreboka de eneste kunnskapsautoritetene. Riktignok er det tydelig at lærerne fremdeles spiller en viktig rolle som rollemodeller og veiledere. Det er åpenbart et behov for digital veiledning fra lærere, kanskje spesielt med tanke på kunnskapsaspektene da mye av informasjonen på internett er av varierende kvalitet. Man skal heller ikke ta for gitt at ungdom, uten oppfordring, evner å tenke selvstendig og kritisk. Det vi vet sikkert, er at ungdom alltid kommer til å være på internett. Det gjelder derfor at skolen bidrar til å gi ungdom den kompetansen som trengs for å kunne navigere sikkert og selvstendig på internett. Det blir derfor særdeles viktig å undervise i digital kompetanse.

Det viser seg at ungdom i utlandet oftere utøver sitt medborgerskap online enn gjennom tradisjonelle kanaler (se 2.1 Tidligere forskning). Årsakene til dette kan være mange og sammensatte. Jones og Mitchell sier i denne sammenheng at

*Online civic engagement opportunities could be appealing to youth in particular by providing a wider array of engagement opportunities than are locally available, and offer the possibility for private or even anonymous civic involvement.*

(2016: 2066)

Internett har således sunket *terskelen* for demokratisk deltakelse, noe som innebærer bedre tilgjengelighet for ungdom. Det digitale medborgerskapet blir mulig da grensene mellom privat og offentlig sfære, mellom ulike former for deltakelse og mellom politiske og ikke politiske aktiviteter oppleves som mer porøse på den digitale arenaen (Ekström & Shetana 2018). Ekström og Shetana påpeker at internett gjør det mindre ressurskrevende å få tilgang på politisk informasjon, det gjør det lettere å komme i kontakt med mennesker som på en eller annen måte er involvert i politiske aktiviteter samtidig som at internett også gjør det lettere å delta i diskusjoner rundt ulike saker og delta i ulike kollektive bevegelser (2018). Dette gjør noe med ungdoms *evne* til å delta samfunnsmessig og politisk.

Videre stilles det også mindre krav til medborgere online. Du kan følge et parti og dets politikk uten at du formelt behøver å bli medlem av partiet. Dersom en sak engasjerer deg, kan du skrive det du mener om saken og så forsvinne ut av debatten, uten at dette får noen videre konsekvenser. Om du hadde gjort det samme i den fysiske verden, sagt din mening i en

diskusjon for deretter å forlate lokalet, hadde det blitt oppfattet som en merkelig og frekk form for oppførsel. Således er også politisk/samfunnsmessig engasjement og deltakelse online mindre forpliktende og ressurskrevende, noe som kan påvirke ungdoms *motivasjon* og *vilje* til å aktivt utøve sitt medborgerskap online. Det å 'like' et innlegg med politisk eller samfunnsmessig innhold er langt mindre forpliktende og ressurskrevende enn for eksempel å demonstrere utenfor Stortinget, men det anses uansett som et uttrykk for engasjement. I motsetning til dette vil det for eksempel kreve en mer dyptgående interesse og engasjement for å produsere, publisere eller starte politiske eller samfunnsmessige bevegelser online, da det ofte forutsetter en form for oppfølging. Studien til Ekström og Shetana (2018) viste med tanke på dette at ungdom i stor grad opptrer som konsumenter heller enn produsenter av politisk og samfunnsmessig innhold på nett. Det viser seg at *norsk* ungdom i liten grad benytter internett og sosiale medier til å delta politisk og samfunnsmessig (Huang et. al. 2017). Årsaken til dette er uvisst, men dersom denne trenden fortsetter kan vi forvente at norsk ungdom blir værende passive konsumenter av samfunnsfaglig innhold på nett istedenfor aktive skapere av den.

Digital kompetanse blir således en sentral forutsetning for den nyere formen for medborgerskap; det digitale medborgerskapet. Undervisning i digital kompetanse former elever som er kritiske tenkere, produsenter og skapere, kommunikatorer og formidlere for sosial endring (Mihailidis & Thevenin 2013). En må derfor ha de digitale ferdighetene, læringsstrategiene og danningen som skal til for å på produktivt vis delta som aktiv medborger på nett. Man kan derfor si at digital kompetanse og medborgerskap er dels overlappende og dels komplementære kompetanser. De er innholdsmessig forskjellige kompetanser, men har også enkelte komponenter til felles; spesielt er dannelsingsaspektet overlappende. Samtidig oppleves de som komplementære, da de kan fungere sammen for å oppnå sine respektive mål. Dette stiller nye krav til og åpner for nye muligheter for samfunnsfaglæreren.

## 2.5 Oppsummering teorikapittel

Så langt er dermed det teoretiske rammeverket for oppgaven beskrevet. Digital kompetanse fremstår i læreplanen og stortingsmeldingene som noe fragmentert og lite dekkende, og det har på bakgrunn av dette blitt introdusert en mer utdypende definisjon med utgangspunkt i Erstad (2005) sin definisjon av digital kompetanse. Digital kompetanse vil i denne oppgaven derfor sees i lys av både ferdigheter, læringsstrategier og danning. I analysen vil informantenes demokratiopplæring og forståelse av medborgerskap hovedsakelig i lys av Stray (2014) og



Børhaugs danningsperspektiv (2005). Da både digital kompetanse og medborgerskap kan oppfattes som lite konkretisert i læreplanen og stortingsmeldinger, kan en kanskje regne med at informantenes forståelser av begrepene er fragmenterte og at de således er vanskelig å plassere innenfor de ulike teoriene.

## 3.0 Metode

En studie sin metode sier noe om hvordan forskeren samler inn data, behandler den og analyserer den. Dette gjøres enten med en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. I følge Kleven er metoden den fremgangsmåten «... vi bruker for å besvare eller belyse spørsmålene vi har stilt» (2014: 16). Om en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming er mest passende i et prosjekt, avhenger av hva slags spørsmål vi ønsker å finne svar på. Dersom en ønsker å komme frem til noe som kan generaliseres til populasjonen, å ha såkalt ytre validitet, og ønsker å behandle større datamengder eller teste ulike hypoteser, vil det være hensiktsmessig å velge en kvantitativ tilnærming. I denne oppgaven stilles derimot spørsmål som krever en mer dyptgående *forståelse* av fenomenet sett ut i fra enkelte læreres egne erfaringer og meninger. Det blir derfor naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Gjennomgående i prosjektet har jeg forholdt meg til Maxwells modell (2013: 4-5), som foreslår redegjørelse i forhold til forskningens formål, dens konseptuelle rammeverk, hypoteser, metoder og betraktninger rundt validitet.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode skiller seg fra den kvantitative tilnærmingen ved at den søker å forstå heller enn å generalisere. Den kvalitative forskningsmetoden anses også for å være en induktiv og fleksibel metode som muliggjør det å gå i dybden av et fenomen. (Maxwell 2013). Da denne oppgaven søker å få rede på hvordan samfunnsfaglærere gjennom undervisning i IKT og digital kompetanse kan stimulere til digitalt medborgerskap hos elevene, vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ tilnærming. Tilnærmingen vil ta form som

personlige, semistrukturerte forskningsintervju som i analyseprosessen vil analyseres tematisk.

Den kvalitative metoden har fått økende oppmerksomhet de siste årene og står i dag som et alternativ til den kvantitative metoden. Den kvalitative tilnærmingen muliggjør blant annet å finne svar på spørsmål som den kvantitative tilnærmingen ikke evner å svare på. Der en kvantitativ tilnærming for eksempel kan finne ut av *hvormange* norske ungdommer som foretrekker republikk fremfor demokrati, kan en kvalitativ tilnærming finne ut *hvorfor* ved å gå dypere inn i problematikken og intervju dem det gjelder direkte. Det er ikke alltid det er tilstrekkelig å få vite hvor mange som mener noe; noen ganger er forskere mer interessert i å forstå ulike fenomener. En kvalitativ forsker vil således ha et helt annet forhold til sine informanter, enn en kvantitativ forsker vil ha til sine respondenter, da den kvalitative tilnærmingen forutsetter en slags nærhet til informantene. En kvantitativ forsker kan i større grad ha sine respondenter på avstand (Kleven 2014:18). Dette betyr også at i praksis vil en kvalitativ forsker foretrekke et mindre utvalg informanter, mens en kvantitativ forsker vil søke å få så mange representative respondenter som mulig fra populasjonen.

Samtidig står den kvalitative forskeren står ovenfor flere utfordringer. Hellevik påpeker blant annet at den kvalitative forskeren ofte blir overlatt til seg selv og sitt eget skjønn i analyseprosessen, da det ikke nødvendigvis foreligger noen ferdigstilte fremgangsmåter for å sikre et godt resultat (Hellevik 2012 14). I så måte stilles det store krav til både selvstendig tolkning og organisering av datamaterialet, samtidig som at det finnes etiske utfordringer (se 3.3).

Den kvalitative tilnærmingen er likevel å foretrekke i denne sammenheng, av flere årsaker. For det første, som tidligere nevnt; problemstillingens natur fordrer en kvalitativ tilnærming. Det søkes i forbindelse med problemstillingen å undersøke lærernes erfaringer og syn på et bestemt tema, og det er liten tvil om at lærerne selv er de beste kildene til å finne svar på dette. Det er derfor også mest hensiktsmessig å ha få informanter og fokusere på å gå i dybden av tematikken istedenfor for å få mye variert data. For det andre spiller knapphet på tid og studiens omfang en rolle i valg av metode. Det ble vurdert å intervju elever i tillegg til lærere, i en tidligere mer utvidet versjon av problemstillingen, men dette ble omsider forkastet da det tilsynelatende ville kreve for mye tid i forhold til både innsamling, transkribering og analysing av dataene. I tillegg ble det også vurdert en slags mixed-methods tilnærming, der en kunne brukt spørreundersøkelse i forkant av intervjuene for å gi en pekepinn på blant annet hvem man skulle spørre om hva og hva som trengte å utdypes. Denne tilnærmingen ble også vurdert som å være for ressurs- og tidkrevende. Jeg kunne også ha styrket

forskningsprosjektets validitet ved å observere lærerne, men dette gir liten innsikt i hva de mener, tenker og erfarer rundt temaet. Å observere ble vurdert som vanskelig å gjennomføre da temaet er relativt komplekst, samtidig som at både medborgerskap og digital kompetanse ikke kan anses for å være undervisningstemaer i sin rette forstand, men heller noe som det undervises i indirekte gjennom andre overordnede temaer. Samtidig handler medborgerskap og digital kompetanse i stor grad om indre læring hos elevene, og læring er ikke observerbart.

## 3.2 Det personlige, semistrukturerte forskningsintervju

Det ble derfor bestemt å benytte metoden for personlige, semistrukturerte intervjuer. Ved personlig intervju, i motsetning til for eksempel ved telefonintervju, vil det være mulig å observere ikke-verbal atferd som man ellers ikke ville hatt muligheten til å observere (Maxwell 2013:102-103). Det antas at dette vil være med å få frem en mer genuin fremstilling av respondentenes perspektiv. Samtidig foretrekkes personlige intervju fremfor gruppeintervju i denne sammenhengen, da jeg ikke ønsket at informantene skulle påvirkes av hverandre. Gruppeintervjuer har flere fordeler, men i denne sammenhengen var jeg ute etter å få informantens oppriktige, personlige mening og erfaringer, noe som kan bli påvirket av at det er andre til stede ved at en for eksempel føler press på å 'svare riktig' eller ikke tør å være ærlig. En skal ikke se bort ifra at også forskerens tilstedeværelse kan ha denne effekten.

Samtidig ble strukturert intervju valgt bort til fordel for det semistrukturerte intervjuet. Et semistrukturert intervju innebærer mer fleksibilitet, i den forstand at det muliggjør å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet samtidig som at det bærer en mer uformell karakter (Kleven 2014). Et uformelt intervju kan virke mer avslappende på informantene og således gjøre at de tør å åpne seg mer. Samtidig stilles det enkle introduksjonsspørsmål i begynnelsen av intervjuet, noe som også kan bidra til å gi intervjuet en mer uformell karakter. Intervjuet har videre relativt få spørsmål, der noen er åpne og der andre bærer preg av å være mer lukkede. De lukkede spørsmålene ble videre fulgt opp, da informantene ble bedt om å forklare og utdype. Det ble ansett fra forskerens side som positivt å også ha noen lukkede spørsmål i tillegg til de åpne spørsmålene, for å få frem informantens umiddelbare tanke og mening. Med åpne oppfølgingsspørsmål fikk informantene mulighet til å forklare og beskrive

mer i detalj, noe som gjorde at flere revurderte eller fikk forsterket det umiddelbare svaret de i utgangspunktet hadde gitt.

Videre ble utvalget av informanter nødvendigvis bestemt ved målbevisst utvelging ('purposeful selection') av populasjonen 'samfunnsfaglærere'. Denne utvelgingsmetoden er vanlig i kvalitative studier da man ønsker å ha et utvalg som best kan belyse det forskeren forsøker å finne svar på (Maxwell 2013: 97).

Jeg begynte å lete etter informanter i begynnelsen av mars. Da begynte jeg søket mitt i Asker og Bærum, fordi jeg vet at skolene der har god erfaring med bruk av IKT i timene. Jeg kontaktet dermed samtlige videregående- og ungdomsskoler i Asker og Bærum. Etter en 10-dagers tid hadde jeg enda ikke fått ett eneste positivt svar. Det resulterte i at jeg måtte finne informanter andre steder, og jeg utvidet derfor søket mitt til hele Oslo og Akershus, selv om jeg visste det kunne bety at jeg kanskje endte opp med å intervjuere lærere som ikke hadde så god innsikt i temaet for oppgaven. Det skulle gå nesten en måned før jeg fikk positivt svar og omsider fikk tak i 4 informanter som kunne stille til intervju. Dette betydde at utvalgsmetoden ble endret, fra målbevisst utvelging til et tilgjengelighetsutvalg, i hovedsak fordi jeg måtte ta de som meldte seg frivillig. Creswell (2014: 158) omtaler dette som en av de minst foretrukne former for utvelging, nettopp fordi man risikerer å bare få tak i mennesker som er interessert i temaet. Da det allikevel ikke er noe mål at studiens funn skal kunne generaliseres til populasjonen og da jeg i hovedsak er opptatt av å få frem ulike læreres meninger og erfaringer, fungerer allikevel denne utvalgsmetoden i dette tilfellet.

Det at prosessen med å komme i gang med intervjuene tok så lang tid, gjorde at skriveprosessen ble forsinket med en hel måned. Samtidig betydde dette at jeg sannsynligvis kunne ende opp med å intervjuere lærere som hadde mindre erfaring med bruk av IKT og var mindre bevisste rundt egen og elevers digitale kompetanse.

Det er lærernes fortellinger som er av interesse og som står i fokus i denne studien, og det er derfor de selv som er best i stand til å si noe om seg selv. Utvalget i dette forskningsprosjektet består av 4 lærere fra 2 ulike videregående skoler i Oslo og Akershus. De har ulike erfaringer i lærerrollen og i forhold til prosjektets tema, noe som gir ulike og varierte syn på tematikken. Jeg gjennomførte intervjuene personlig på de respektive skolene og intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter. Intervjuguiden var utarbeidet på forhånd og var basert på studiens forskningsspørsmål. Det ble vurdert om informantene skulle få se intervjuguiden i forkant, da dette kunne ha gitt informantene mulighet til å forberede seg på hvilke spørsmål de ville bli stilt. Samtidig var det en fare for at dette ville resultere i mer politisk korrekte svar. Det var i denne sammenheng lite ønskelig med politisk korrekte svar,

og tanken om å gi lærerne intervjuguide på forhånd ble dermed forkastet. Jeg ser i ettertid at det ville vært gunstig å gi dem intervjuguiden på forhånd, da det under intervjuene ble tydelig at flere av lærerne var usikre på hva digital kompetanse faktisk innebar.

Kvale og Brinkmann beskriver maktforholdet i et semistrukturert forskningsintervju som asymmetrisk (2015: 52). Dette innebærer at intervjueren vanligvis har en vitenskapelig kompetanse og det er intervjueren som styrer intervjuets gang, blant annet med tanke på intervjuets tema, spørsmålene som stilles og i forhold til hvilke svar som skal følges opp. Med tanke på intervjuene i denne studien kan man derimot argumentere for at lærernes erfaring påvirket maktforholdet. I denne situasjonen møtte jeg ferdigutdannede lærere, med ulike utdanninger og med mer erfaring som lærere enn hva jeg har. Det følte derfor som at det var de som var ekspertene og ikke meg. Dette bidro til å gjøre intervjuet mer uformelt og læringsrikt.

Datamaterialet ble behandlet ved at jeg lyttet til opptakene som ble gjort under intervjuene, for så å skrive ned hva som ble sagt, inkludert pauser, hosting og andre lyder. Jeg skrev også ned i sidemargen på dokumentet de umiddelbare tanker, refleksjoner eller bemerkninger som jeg hadde notert i notatbok under intervjuene. Jeg skrev det også ned når jeg fikk nye tanker under databehandlingen. Da transkriberingen er gjort i et Word-dokument, vil nødvendigvis også kodingen foregå på samme måte. Dette vil jeg beskrive ytterligere i neste delkapittel. Databehandlingen førte også til at jeg endret min problemstilling, da jeg hadde funnet svar på noe annet enn jeg i utgangspunktet hadde søkt å finne svar på. Problemstillingen for denne oppgaven er dermed annerledes enn den som fremkommer i informasjons- og samtykkeskrivet.

### 3.3 Analysemetode: tematisk analyse

Å analysere datamateriale er en forskers forsøk på å forstå informantenes tanker.

Informantenes tanker kommer ut som utsagn og eventuelt også kroppsspråk, noe som videre blir gjenstand for tolkning. Hvordan en best skal analysere et datamateriale i kvalitativ forskning står generelt i kontrast til analysemetoder for kvantitativ forskning, der man i større grad har utarbeidet standardmetoder for analyse. I kvalitativ metode finnes det derimot et hav av ulike analysemetoder, og forskeren velger derfor den metoden som best belyser studiens problemstilling, innhold og formål. Dataene og funnene fra denne studien vil ikke kunne

generaliseres til den øvrige populasjonen av samfunnsfaglærere, men heller bidra til å si noe om hvordan enkelte samfunnsfaglærere tenker om digital kompetanse og hva digital kompetanse har å si for medborgerskapsundervisningen. Dette kan gi oss en bedre forståelse av hvordan digital kompetanse som grunnleggende ferdighet oppfattes i praksis av reelle lærere, hva slags muligheter og utfordringer de ser med IKT og lignende.

Med tanke på analysemetode, ble tematisk analyse valgt for denne oppgaven. Tematisk analyse benyttes ifølge Braun og Clarke (2006) til å viderefremme informanters meninger, tanker og erfaringer. De skriver videre at tematisk analyse bør anses som analysemetode i seg selv, og ikke kun anses som en form for koding (2006: 78). Denne analysemetoden er derfor godt egnet til å belyse problemstillingen. Med denne analysemetoden formes det tematiske kategorier i forkant av intervjuene, men som Braun og Clarke påpeker, hender også ofte at nye kategorier oppstår i databehandlingsprosessen (2006: 80). Dette viser til det Kvale og Brinkmann (2015) omtalte som begrepsstyrt og datastyrt kategorisering. Begrepsstyrt kategorisering innebærer at en benytter seg av forhåndsutviklede koder, før en begynner å analysere intervjuet, mens datastyrt kategorisering betyr at forskeren utvikler nye kategorier ut i fra hva som fremkommer i datamaterialet. Disse kategoriene behøver ikke å være gjensidig utelukkende, men kan i noen tilfeller være overlappende da innhold i én kategori også kan være gyldig i en annen kategori. Kategoriene skal bidra til å danne et helhetlig bilde av lærernes opplevelser, erfaringer og tanker rundt temaet.

I analysen tok jeg utgangspunkt i to hovedkategorier, som også ble benyttet i intervjuet; digital kompetanse og medborgerskap. Disse er deretter blitt gitt underkategorier som datamaterialet analyseres etter. I behandlingen av rådata, for å knytte datamaterialet opp mot kategoriene, har jeg valgt å gi hver kategori en farge for deretter å fargekode transkripsjonene, slik at jeg skulle kunne finne mønstre mellom ulike utsagn fra ulike informanter. Mengden av data jeg ble sittende igjen med etter datainnsamlingen betydde også at jeg ikke kunne bruke *alt* i analysen. Jeg ble nødt til å 'renske' ut noe data og beholde andre, 'winnow' som Creswell omtaler det (2014: 195). Dette gjorde datamaterialet mer håndterlig samtidig som at irrelevant data, som digresjoner under intervjuene, kunne utelates fra analysen.

Deretter tok jeg utgangspunkt i kategoriene og uttalelsene og laget tabeller for å illustrere informantens utsagn og meninger om et gitt tema. Å sette opp tabeller ble anså jeg som en nyttig måte å visualisere informantens meninger på, samtidig som at det fungerte som en slags oppsummering av hvert delkapittel i analysen. Med tanke på tabellene har de lukkede spørsmålene som ble stilt under intervjuene vist seg nyttige, da svarene på disse

spørsmålene har vært lettere å kategorisere samtidig som at det har vært lettere å se dem i sammenheng med hverandre i tabeller. Noen av spørsmålene, blant annet spørsmål 3 og 4, er bevisst overlappende. Dette er for å operasjonalisere det å være kildekritisk på flere ulike måter, slik at en bedre kan få innsikt i informantens tanker, erfaringer og meninger om kildekritikk. Dette kan bidra til å gi et mer helhetlig bilde av informantenes tolkning av digital kompetanse. Med tabellene ble det også lettere å illustrere da det fremkom likheter eller forskjeller i informantenes meninger om de ulike tingene de ble spurt. Svarene som framkom i tabellen ble også utdypet med meningsbærende sitater, etter besvarelsene informantene ga på utdypingsspørsmål. Sitatene er blitt nøye utvalgt for å kunne gjengi selve essensen i informantenes utsagn. Creswell omtalte dette som «signifikante sitater» (2014: 196).

### 3.4 Forskerrollen og etiske betraktninger

Det finnes mange etiske betraktninger man må foreta seg i rollen som kvalitativ forsker. Disse skiller seg ofte fra etiske betraktninger som gjøres i forbindelse med kvantitative forskningsprosjekt, da kvalitative forskningsprosjekt som regel bærer preg av å være mer personlige og *nærmere* de som undersøkes. Kvale og Brinkmann (2015) peker på 4 etiske retningslinjer som det er viktig å ta i betraktning når man driver med kvalitative forskningsintervju; det første er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke handler om at deltakerne i studien skal få god nok informasjon om studien, dens tema og hovedtrekk, før de blir bedt om å skrive under på samtykke. Dette innebærer også at deltakelse skjer frivillig, noe som informantene skal informeres om. Informantene kan velge å avstå fra å svare eller trekke seg fra intervjuet. Helt i begynnelsen av prosjektet sendte jeg inn søknad om godkjenning av prosjektet til *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste* (NSD). I den forbindelse ble det også informert om min intensjon om å ta lydopptak av intervjuene. Det ble videre utarbeidet et informasjons- og samtykkeskriv som ble sendt til informantene i forkant av intervjuet, der de ble informert om studien generelt, deres rettigheter som deltakere og om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuene. Dette skulle gi informantene tid til å lese gjennom skrivet og tenke over om de ønsket å delta i studien. Alle informantene signerte samtykkeskriv i forkant av intervjuene.

Konfidensialitet handler om at informantene skal være sikre på at deres informasjon blir forsvarlig ivaretatt. Deltakerne er blitt gjort oppmerksom på at de blir anonymisert i

oppgaven og at de ikke skal kunne kjennes igjen i publiseringen av oppgaven. Informantene ble i behandlingen av data gitt fiktive navn og år de hadde jobbet som lærer ble satt som intervaller istedenfor eksakte år for å bevare informantenes anonymitet. Det er også blitt formidlet til informantene at det kun er studenten og eventuelt veileder som vil ha tilgang på datamaterialet. Jeg har forsikret deltakerne om at datamaterialet, inkludert intervjuopptakene, vil bli forsvarlig oppbevart og destruert etter prosjektets slutt.

Når Kvale og Brinkmann snakker om 'konsekvenser' som et etisk spørsmål, viser de til studiens konsekvenser for *deltakerne* (2015: 107). En forsker burde vurdere om publisering av studien vil ha noen negative eller positive konsekvenser for de aktuelle deltakerne i studien. Man burde for eksempel vise varsomhet rundt det å publisere ordrette transskripsjoner av intervjuer, da det kan være fare for at informanten blir fremstilt på en måte som oppleves sårende. En informant skal forsikres om at de ikke vil bli fremstilt på en måte som kan oppleves som krenkende eller sårende. Kvale og Brinkmann påpeker dette problemet: "Det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på et svakt intellektuelt nivå" (2015: 213). De påpeker videre at det derfor vil være gunstig å omformulere uttalelsene for å kunne gjengi dem på et mer sammenhengende vis. I min analyse vil jeg derfor ha omformulert enkelte setninger, for å få frem informantenes budskap på en mer helhetlig måte.

Videre finnes det flere etiske utfordringer knyttet til forskerrollen. Forskerrollen innebærer at en generelt opptrer med integritet og er moralsk ansvarlig. Samtidig knyttes forskerens rolle opp mot forskningens validitet og reliabilitet. Maxwell påpeker i denne sammenheng at det ikke finnes noen standardisert målestokk for validitet og reliabilitet, men at det er flere faktorer man bør ta i betraktning som forsker (2013: 124). I denne oppgaven er målet å undersøke samfunnsfaglæreres tolkninger av digital kompetanse og dens betydning for elevenes medborgerskap. Det er derfor lærerne selv som er best egnet til å si noe om dette, og således er reliabiliteten sikret. Derimot må det gjøres flere betraktninger knyttet til forskningens validitet. Da jeg benytter meg av kvalitativ metode er jeg i utgangspunktet ikke opptatt av forskningens ytre validitet, dens generaliserbarhet, men heller dens indre validitet. Personlige forskningsintervjuer, som er blitt gjennomført her, fordrer en del tolkningsarbeid og intervjuene må sees ut ifra den aktuelle konteksten de gjennomføres i. Min personlige tolkning og tolkningsarbeid av hva som kommer frem i intervjuene blir i så måte også en del av konteksten.

Noe av det første som bør vurderes er innholdsvaliditet/begrepsvaliditet. For å sikre at vi måler det vi ønsker å måle er det viktig å ha gode operasjonaliseringer av



problemstillingen, samt gode intervju spørsmål, i forkant av datainnsamlingen. Når det gjelder innsamlingen av data bør intervju spørsmålene være utfyllende og avklarende; de må inneha såkalt 'richness'. Med hensyn til validitet vil det også være hensiktsmessig å ta opp intervjuene på tape, noe som jeg har gjort i forbindelse med mine intervjuer, da dette gjør det mulig å undersøke nærmere hva som ble sagt i etterkant av intervjuene. Validiteten ved denne masteroppgaven er videre forsøkt styrket med sitater fra intervjuene, da disse belyser informantens meninger og tolkninger i den gitte konteksten.

Videre omtaler Maxwell (2013) 'researcher bias' som en av de største validitetsmessige utfordringene i forbindelse med forskerrollen i kvalitative forskningsintervjuer. 'Researcher bias' peker til den tendensen en forsker har til å søke etter informasjon og svar i datamaterialet som støtter ens egen hypotese (Maxwell 2013: 389). I mitt tilfelle har jeg i utgangspunktet få forventninger om hva jeg vil finne og problemstillingen er formulert på en slik måte at den skal begrense muligheten for at 'researcher bias' forekommer.

En annen validitetsmessig utfordring Maxwell viser til er 'reactivity' (2013: 390-391). 'Reactivity' viser til den påvirkningskraften forskeren har på sine informanter. I et personlig intervju, som ved dette tilfellet, vil det være umulig å fullstendig fjerne risikoen for 'reactivity', da det er rimelig å anta at forskerens tilstedeværelse på en eller annen måte vil påvirke informantene. I mitt tilfelle ble dette veldig tydelig på grunn av problemstillingens natur. Siden jeg spør om lærernes tolkning av digital kompetanse, er det klart at deres bevissthet vil styrkes bare ved at jeg stiller dem spørsmål om temaet. Maxwell sier at det i slike tilfeller er viktig å gjøre rede for denne problematikken og samtidig skal man forsøke å begrense de negative effektene som 'reactivity' har (2013: 390). Å gjøre intervjuet mer uformelt, slik at informantene blir mer trygge på deg som forsker samt føler at de kan snakke fritt og si sin oppriktige mening, vil være en måte å forsøke å begrense effekten til 'reactivity' på. Dette har jeg forsøkt å etterkomme i mine intervjuer og jeg fikk en følelse av at informantene var trygge og ærlige. Samtidig formulerte jeg intervju spørsmålene på en slik måte at de skulle beskrive erfaringer de hadde hatt og ting de hadde gjort frem til nå. Dette gir meg et bilde på hva slags tolkning de har av digital kompetanse generelt. Jeg opplevde også 'reactivity' i den forstand at informantene ofte sluttet å prate da jeg noterte i notatboka. Notatboka ble derfor oftere et hinder enn et nyttig verktøy i intervjuene, og jeg begrenset derfor notering til når det kun var ytterst nødvendig.

Som en personlig etisk betraktning i etterkant av intervjuene innser jeg at jeg ikke operasjonaliserte de mest sentrale begrepene godt nok *for informantene*. Jeg forsøkte å

begrense de negative effektene ved 'reactivity' ved at jeg unnlot å utbrodere i detalj hva jeg mente med begrepene. Dette var for å unngå å komme med ledende beskrivelser eller stille ledende spørsmål. Samtidig tok jeg det for gitt at informantene hadde oversikt over hva begrepene 'medborgerskap' og 'digital kompetanse' eller 'digitale ferdigheter' innebar, da dette er begreper som står i læreplanen. Riktignok benyttet jeg meg også av begrepet 'digital kompetanse' fremfor 'digitale ferdigheter' (begrepet som er brukt i læreplanen) da jeg anså kompetansebegrepet som mer dekkende for det som lærerplanen omtaler. Dette kan knyttes opp mot det som Geertz omtalte som *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* begreper (Gilje & Grimmen 2013: 146-147). Erfaringsnære begreper er ord og uttrykk som en bruker ofte, til å beskrive seg selv, andre mennesker, hendelser og lignende. De erfaringsnære begrepene er således også lettere å forstå når de brukes av andre. I motsetning er erfaringsfjerne begreper ord og uttrykk man sjeldnere bruker i dagligtalen, og således er det ofte forbundet med teori, formelle dokumenter og ulike profesjoner. Dette kan ha forårsaket at informantene ble noe nølende da de ble møtt med begrepet 'digital kompetanse', et begrep som de kanskje ikke ellers bruker eller tenker mye over i hverdagen. Dette ble allikevel positivt for denne studien, da det ledet til at informantene i større grad formulerte egne tolkninger av begrepene.

## 4.0 Analyse

Hittil har jeg beskrevet teoretiske perspektiver på oppgavens temaer og gjort rede for de metodiske valgene som er tatt i forbindelse med studien. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere empirien fra intervjuene og se den i sammenheng med teori som er gjort rede for. Dette er i forsøk på å belyse problemstillingen, som søker å finne ut av hvordan samfunnsfaglærere tolker 'digital kompetanse' og hva slags betydning de tenker at digital kompetanse har for medborgerskapet. Datamaterialet består her av transkripsjonsdata fra fire personlige og semistrukturerte forskningsintervjuer av samfunnsfaglærere ved videregående skoler i Oslo og Akershus. Analysemetoden som er valgt innebærer at jeg benytter meg av ulike tematiske kategorier for å illustrere og sammenligne informantenes meninger. Kategoriene er blitt gitt ulike fargekoder og transkripsjonene er blitt fargekodet deretter. Dette gjorde det mulig å sette delene av de ulike transskripsjonstekstene inn i forskjellige kategorier. Således ble de ulike temaene *innad* i én enkelt transkripsjonstekst separert,

samtidig som at deler av tekstene *utad* ble samlet tematisk. Kategoriene i analysen tok utgangspunkt i kategoriene benyttet i forbindelse med intervjuene, disse var henholdsvis *digital kompetanse* og *medborgerskap*. I ettertid har flere underkategorier blitt utarbeidet etter forskningsspørsmålene og nye kategorier som kom til syne under databehandlingsfasen. Disse kategoriene kan oppleves noe flytende og overlappende i analysen. Det er videre i teksten blitt benyttet tabeller for å få et mer helhetlig og oversiktlig blikk på informantenes meninger.

Jeg starter analysen med å presentere relevant informasjon om informantene. Dette er for å gjøre rede for variabler som kan påvirke og kanskje også forklare informantenes posisjon i forhold til de ulike kategoriene. Jeg vil deretter gå igjennom analysen tematisk, der jeg først ser på kategoriene relatert til digital kompetanse. Jeg vil i den sammenheng se nærmere på informantenes erfaring og formål med bruk av IKT i samfunnsfag, før jeg kommer inn på hva lærerne tolker som 'god' digital kompetanse. Deretter diskuteres det *om* og *hvordan* lærerne underviser i digital kompetanse i samfunnsfag. Omsider gjør jeg rede for og diskuterer informantenes oppfatninger av elevenes faktiske digitale kompetanse. I den sammenheng ser jeg også nærmere på hva informantene tror kan være årsaken(e) til variasjon i elevgruppen med tanke på digital kompetanse. I neste delkapittel diskuteres så informantenes syn på egen digital kompetanse, før jeg også kommer inn på deres meninger om skolens og samfunnsfaglærerens rolle i undervisningen av digital kompetanse. Tematikken dreies deretter over på medborgerskap. I den forbindelse vil jeg se nærmere på hvordan informantene stimulerer til medborgerskap, både med og uten IKT, for så å undersøke hva slags betydning informantene tenker at IKT og digital kompetanse har for medborgerskapet. Til slutt vil jeg oppsummere analysekapittelets hovedfunn.

## 4.1 Informantene

Denne studien sitt utvalg består som tidligere nevnt av fire informanter. De jobber alle i dag som samfunnsfaglærere ved videregående skoler i Oslo og Akershus. Mesteparten av informantene jobber også som lærere i andre fag. Informantene er blitt gitt fiktive navn for å bevare deres anonymitet. For å ytterligere sikre dette, har jeg valgt å sette antall år de har jobbet som samfunnsfaglærere i intervaller. Da noen av lærerne har relativt sjeldne fagkombinasjoner, har jeg også valgt å la være å spesifisere utdanningene deres ytterligere, da utdypende informasjon om sjeldne fagkombinasjoner kan gjøre at informantene blir gjenkjent.

**Tabell 1: Informantenes bakgrunn**

Informantene	Kjønn	Utdanning	Jobbet som lærer	Kurs eller lignende i IKT?
<b>Jonas</b>	Mann	Historie, Statsvitenskap og idrettsfag	10-15 år	Kun kurs i verktøybruk
<b>Simen</b>	Mann	Informatikk, Økonomi og administrasjonsfag, PPU	0-5 år	Har utdanning innen IKT
<b>Sara</b>	Kvinne	Internasjonal økonomi, PPU	0-5 år	Kun kurs i verktøybruk
<b>Marit</b>	Kvinne	Sosiologi, PPU	25-30 år	Kun kurs i verktøybruk

Utvalget består dermed av to menn og to kvinner. De har alle lang utdanning, men ingen har tatt den formelle lærerutdanningen i form av lektorprogrammet eller lignende. De har jobbet som lærere i varierende grad, der flere har god erfaring med sine fag utenom skolesettingen og har jobbet innen andre bransjer før de ble lærere.

I denne sammenhengen tviler jeg på at informantenes kjønn har noe å si i lys av problemstillingen. Det er lite trolig at deres kjønn er utslagsgivende på hvordan de tolker digital kompetanse og dens betydning medborgerskap. På en annen side kan informantenes utdanning ha noe å si for deres tolkninger, blant annet da en av informantene har utdanning innen IKT. Det er derfor rimelig å anta at Simen vil ha en annen bevissthet rundt digital kompetanse enn de andre informantene. Det faktum at ingen av lærerne har tatt den formelle lærerutdanningen kan også påvirke deres bevissthet rundt og tolkninger av digital kompetanse, da dette er temaer som er sentrale blant annet i lektorutdanningen.

Det viser seg at 3 av lærerne kun har fått kurs i bruk av enkelte digitale verktøy. Dette har for eksempel vært i forbindelse med innføring av nye læringsplattformer og lignende. På spørsmål om hun har fått delta i IKT-kurs eller tilsvarende, svarte Sara at:

*Ja det har jeg vel. I 'Smart Board' har jeg tatt kurs, blant annet. Men det begynner jo å bli en stund siden [...] alt er jo ferskvare, så jeg tenker man må nesten bruke det med en gang man lærer det for [...] å egentlig få bruk for det. Så synes jeg kanskje ikke at digital kompetanse vektlegges så mye på denne skolen, sånn som andre skoler jeg har jobbet på. Og da dabber det jo litt av, når du ikke har det presset om å fokusere på det.*

Jonas og Marit nevner begge at de har fått opplæring i bruk av intranettet/læringsplattform som Itslearning og lignende. De har ikke fått ta kurs eller etterutdanning som har hatt i sikte å styrke deres digitale kompetanse utover dette. Dette er interessant for problemstillingen da mangel på kursing og etterutdanning kan påvirke lærernes bevissthet rundt digital kompetanse.

## 4.2 Digital kompetanse

### 4.2.1 Erfaring og formål med bruk av IKT i Samfunnsfag

Informantene ble innledningsvis spurt om hva slags erfaring de har med bruk av IKT i samfunnsfag. Dette er relevant i forhold til problemstillingen, da det gir oss en pekepinn på hva, hvorfor og hvordan informantene bruker IKT i samfunnsfag. Dette sier oss noe om deres bevissthet rundt bruk av IKT og i så måte også deres tolkninger rundt elevenes og deres egen digitale kompetanse. Det er relevant i forhold 'learning by doing'-prinsippet og hvordan lærer modellerer. Her åpnet jeg for at informantene selv skulle kunne definere hva 'erfaring med IKT' innebar og jeg lot dem snakke fritt.

Til dette svarer alle lærerne at de ofte bruker IKT på en eller annen måte som en del av undervisningen. Noen av svarene informantene gir på andre spørsmål er også relevant i denne sammenhengen, spesielt det de svarte på spørsmål om de selv bruker digitale plattformer i undervisningssituasjoner og hva formålet med dette i så fall er. Disse er derfor slått sammen til én kategori. Jonas sier:

*Nei, det kan bare være i en gjennomgang at man trekker ut noe [...] eller ser et klipp av noe eller lignende, ikke sant? Nå har vi hatt om han amerikanske twitterkongen der borte. Så det er jo veldig enkelt å [...] forsterke et eller annet budskap ved å [...] vise en av tweetene til Trump for eksempel. [...]*

Jonas legger også til at han ofte bruker kommentarfelt for aktualisering og som eksemplifisering av god/dårlig nettoppførsel. Videre forklarer også Simen rundt hvordan han bruker IKT i sine timer. Han sier han bruker IKT

*... i flere sammenhenger. Jeg blander det i form av bruk av noe videovisning knyttet til spørsmålstillinger, gruppearbeid [...] til aktivisering, skape diskusjoner i klassen [...] jeg bruker Powerpoint primært som verktøy til fremvisning av det teoretiske i faget. [...] Jeg er ikke styrt av læreboka, men bruker den elektroniske utgaven når jeg skal ha 'test deg selv' oppgaver eller gruppeoppgaver [...] for å aktivisere elevene. Jeg bruker Kahoot for å teste teoriene i etterkant. Da bruker noen av de standardiserte utgavene som ligger der ute for samfunnsfag og lager også egne for å teste elevenes kunnskaper som en slags gjennomgang av det kapittelet vi kanskje har hatt fokus på i boka. Og går gjennom spørsmålene da som en form for repetisjon, når jeg bruker kahooten, aktivt da. Og så har vi refleksjonsdiskusjoner ved hvert spørsmål i kahoot, i forhold til hvordan klassen svarer.*

Ved en senere anledning legger også Simen til at han pleier å eksemplifisere og illustrere for elevene hva slags konsekvenser ulik oppførsel på nett kan ha.

I tillegg til dette nevner noen av informantene at de bruker læringsplattformene til vurdering av prøver og oppgaver som elevene har levert digitalt. Jonas sier ikke noe om han bruker IKT til vurdering, men han sier at han ofte tar med uttrykk for elevenes digitale kompetanse med i vurderingen. Han sier at han i tillegg til å vurdere faglig innhold også vurderer elevenes kildemateriale og hvordan de anvender det. I så måte vurderer han elevenes digitale kompetanse i seg selv.

I tillegg nevner også alle informantene, direkte eller indirekte, at de ofte bruker nettet for å hente inn mer oppdatert og aktuell informasjon om et tema, hvor de føler at læreboka ikke er tilstrekkelig. I tabellen nedenfor illustrerer jeg de formålene som informantene spesifikt peker på som formål eller som de oppgir ved oppfølgingsspørsmål (begge omtales som «direkte» i tabellen), samt de formålene som kommer til syne gjennom andre

formuleringer («indirekte» i tabellen). Det som ikke nevnes av informantene illustreres med en strek. Dette betyr nødvendigvis ikke at informantene ikke bruker IKT til det aktuelle formålet i realiteten; det betyr kun at det ikke kom frem under intervjuene.

**Tabell 2: Uttalte formål med bruk av IKT**

	Jonas	Simen	Sara	Marit
<b>Aktualisering</b>	Direkte	Direkte	Indirekte	Indirekte
<b>Informasjonshenting</b>	Indirekte	Direkte	Direkte	Direkte
<b>Kommunisering</b>	-	Indirekte	-	Direkte
<b>Aktivisering</b>	Indirekte	Direkte	Indirekte	Indirekte
<b>Illustrering og eksemplifisering</b>	Direkte	Direkte	Direkte	-
<b>Repetering</b>	-	Direkte	Direkte	-
<b>Vurdering</b>	-	Indirekte	Direkte	Direkte

Vi ser dermed at IKT brukes til flere ulike formål av samfunnsfaglærerne. Måten det er illustrert på i tabellen sier oss noe om bevisstheten rundt bruken av IKT i samfunnsfag. Noen bruker IKT bevisst til aktualisering, for å få frem dagsaktuelle samfunnsfaglige temaer. Andre forteller mer indirekte at de aktualiserer. Blant annet forteller Marit at hun har en Facebookgruppe med klassen hvor hun deler artikler og annen informasjon med elevene. Dette blir en form for aktualisering, selv om hun ikke personlig benytter det begrepet.

Informantene gir også uttrykk for at de ser flere fordeler og ulemper ved å benytte IKT i timene. Fordelene knyttes i stor grad opp mot den informasjonshenting, aktualiseringen og aktiviseringen av elevene som blir muliggjort ved bruk av IKT. Samtidig fremkommer det også flere ulemper. Jonas påpeker spesielt det han omtaler som 'tidstyven'; at elevene ofte ender opp med å kaste bort fagets tid på å drive med annet enn fag. De andre informantene forteller også at de har hatt problemer med dette.

At lærerne bruker IKT i undervisningen er sentralt for utviklingen av både deres egen og elevenes digitale kompetanse, om en følger Dewey sitt 'learning by doing' prinsipp. På denne måten vil lærerne og elevene få mer aktiv trening i sin digitale kompetanse.

## 4.2.2 Hva er ‘god’ digital kompetanse?

Informantene ble videre spurt om de ville beskrive hva ‘god’ digital kompetanse innebærer. Informantene fikk i den sammenheng selv definere hva ‘god’ og ‘dårlig’ kompetanse innebærer, da dette var viktig for å forstå deres tolkning av begrepet. Svarene på dette spørsmålet gir oss et bilde på hvordan lærerne definerer digital kompetanse og hva de anser som de viktigste ferdighetene, evnene og holdningene knyttet til digital kompetanse. Dette spørsmålet ble stilt i forkant av spørsmålene som går dypere inn i de ulike aspektene ved digital kompetanse. Årsaken til dette var at jeg ønsket at de skulle få forklare og definere ‘god’ digital kompetanse på egenhånd, uten at de har blitt ledet til å nevne for eksempel ‘kritisk tenkning’ fordi de nettopp hadde blitt stilt spørsmål om det.

I tabellen nedenfor illustrerer jeg besvarelsene til informantene og jeg knytter de opp mot Erstad (2005) sine tre kategorier innenfor digital kompetanse; ferdigheter, læringsstrategier og dannelse. Disse fungerer her som overordnede kategorier, og de er igjen knyttet til de mer deskriptive kompetanseområdene til Erstad (se 2.2.2). Det er noen aspekter ved digital kompetanse som kommer tydeligere frem i informantenes uttalelser enn andre. Det som informantene på mer utydelig vis er inne på markeres i tabellen med en strek. De aspektene som kommer tydeligere frem i informantenes uttalelser er markert med ‘X’.

**Tabell 3: Sentrale aspekter i informantenes forståelse av ‘digital kompetanse’**

	Ferdigheter	Læringsstrategier	Dannelse
<b>Jonas</b>		X	-
<b>Simen</b>	X		-
<b>Sara</b>	X	X	-
<b>Marit</b>	X	X	

Gjennomgående i intervjuet med Jonas ble det lagt lite vekt på elevenes ferdigheter knyttet til verktøybruk. Dette ble også synlig på spørsmålet om hva han anså som ‘god’ digital kompetanse, da han heller ikke nevnte noe om elevenes evner knyttet med tanke på tekniske ferdigheter. Han var derimot tydelig på at kritisk tenkning og kildekritikk er viktige deler av digital kompetanse, og at han også vurderer elevenes prøver og prosjekter med henhold til dette. Det kan derfor virke som at Jonas også anerkjenner de mer dyptgående og krevende aspektene ved digital kompetanse. På en annen side kommer det i liten grad frem hvordan Jonas skiller kildekritikk og kritisk tenkning. I intervjuene bruker han begrepene om



hverandre, og når han snakker om kritisk tenkning er det egentlig kildekritikk han i utgangspunktet omtaler. På spørsmål om han underviser i kritisk tenkning sier han at:

*... det trenger ikke være noe stort arbeid, men det kan være at jeg [...] går rundt og snakker med dem og så 'ja men hvorfor bruker du den [...] finnes det ikke andre kilder du kan bruke?' på en måte. Men jeg har ikke noe sånne timer med [...] "hvorfor ikke bruke wikipedia" på en måte. Det har jeg ikke.*

Dette blir derfor å anse som kildekritikk, som er en *del* av det å tenke kritisk. Samtidig er kritisk tenkning noe mer enn bare kildekritikk. Denne tendensen observeres gjennomgående hos informantene, noe som jeg skal komme tilbake til senere i oppgaven.

Videre syntes Simen at det var vanskelig å svare på spørsmålet mitt om hva 'god' digital kompetanse er. Han sa videre at det kommer an på hvordan man definerer digital kompetanse i utgangspunktet. Videre beskriver han det han ville ansett som en elev med 'god' digital kompetanse. Han sier at

*Jeg tenker det vil være en som klarer å delta i undervisningen aktivt og bruker de mest vanlige digitale mediene vi har, som digital lærebok. [...] kunne logge seg inn på pcn eller pad'en sin, kunne bruke Itslearning og levere elektronisk, uten at det går utover lærerens tid da, i undervisningen. Det er vel den gode digitale kompetansen, grunnkompetansen ihvertfall.*

Slik sett er det først og fremst de tekniske ferdighetene Simen vektlegger i denne sammenhengen. Man kan allikevel hevde at han indirekte også danner, med tanke på at han også tidligere har nevnt hvordan han illustrerer god og dårlig nettoppførsel.

Sara vektlegger noe litt annet i sin beskrivelse av en elev med 'god' digital kompetanse. Hun beskriver en digitalt kompetent elev som en som er i stand til å bruke gode søkestrategier og en som er i stand til å navigere på nett. Hun sier at en digitalt kompetent elev på forhånd vet hvordan man benytter seg av ulike digitale verktøy, som Excel og lignende, og at en slik elev også på egenhånd vil være i stand til å finne frem til troverdige kilder.

Marit anser den digitalt kompetente eleven som en som finner raskt frem i sine søk på internett og evner å bruke digitale verktøy på en faglig god måte. Hun forklarer at en slik elev vil evne å selv finne frem til hvilke verktøy som skal brukes til hvilket formål. Hun legger

også til at en slik elev vil ha gode strategier for digital informasjonsinnhenting og være i stand til å kommunisere digitalt. Det er derfor hovedsakelig tekniske ferdigheter og læringsstrategier som vektlegges av Marit.

Informantene har således relativt ulike tolkninger av hva det vil si å ha ‘god’ digital kompetanse, da de vektlegger ulike aspekter ved kompetansen. Hvis man ser tolkningene samlet, er de sammen inne på de aller mest sentrale delene av kompetansen. Samtidig tolker jeg besvarelsene til informantene slik at ‘digital kompetanse’ ikke er noe som det nødvendigvis er så mye bevissthet rundt i hverdagen. Dette kan knyttes opp mot erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper som ble nevnt tidligere (se 3.4). *Aspekter* ved digital kompetanse anses som viktige, men at de ulike aspektene sammen inngår i en mer overordnet digital kompetanse er det tilsynelatende lite bevissthet rundt.

Informantene ble også spurt om hva de tenker konsekvensene vil være dersom en elev utvikler ‘dårlig’ digital kompetanse. På dette svarte Jonas at:

*Det er jeg redd for at sånn, på kort sikt [...] la oss si at formålet vårt er at de (elevene) skal få studiekompetanse og begynne på utdanning [...] Så er jeg redd for at de vil mislykkes. I hvert fall til å begynne med, i den høyere utdanningen [...] Nei, jeg er redd for at de på en måte utvikler en vane da, som kan gjøre at de kan få trøbbel når de skal videre i utdanningsløpet, der krav og kriterier kanskje er enda høyere for hvordan du skal anvende kildematerialet ditt for eksempel.*

Jonas legger også til at han tenker de kunnskapene og holdningene man får gjennom undervisning i digital kompetanse også vil være viktige for elevene på langt sikt, da det vil være utslagsgivende blant annet i forhold til hvorvidt elevene klarer å tenke kritisk til det de leser i mediene, på blogger og lignende. Han sier at:

*... altså sånn med sosiale medier og blogger og den slags som på en måte [...] blir lagt ut og lest av så mange, så er det klart at det er en ferdighet det å kunne [...] manøvrere seg frem der og vite hvordan man skal fortolke den informasjonen man kommer med og se på det med et sånt kritisk blikk. At man ikke tar alt for god fisk. Må jeg si. Så det er klart at det er viktig at de [...] lærer seg å være bevisste på hvem som er avsender og hva som er målet med den informasjonen de gir.*

Slik sett er også Jonas inne på den digitale kompetansens betydning for elevenes medborgerskapelige bevissthet, ved at han peker på deres fortolkningsevne og evne til å være kildekritisk som sentralt for å avdekke budskap i mediene. I forrige sitat nevnte også Jonas at han er redd elevene utvikler dårlige 'vaner'. Han sier for øvrig i ikke hva han mener med 'vaner'. Allikevel kan slike negative 'vaner' anses for å være danning som går i motsatt ønsket retning. Således understrekes viktigheten ved å anerkjenne den digitale kompetansens dannende potensiale.

Marit og Sara har også lignende resonnementer, og de sier begge at digital kompetanse vil påvirke hvordan elevene kan delta og motta samfunnsfaglig informasjon i fremtiden. Dette vil være spesielt sentralt da lærer ikke lenger har kunnskapsautoritet. Dette kan således sees i lys av det Erstad (se 2.3.3.) omtalte som formell og uformell læring. Med tanke på dette kan man si at digital kompetanse kan påvirke elevenes evne til være aktive medborgere i samfunnet nå og i fremtiden.

Simen påpeker at dersom en utvikler 'dårlig' digital kompetanse, vil dette ha direkte innvirkning på elevenes prestasjoner i faget. Han sier at:

*Det vil jo bety at de (elevene) ikke klarer å henge med å i undervisningen. De vil få lavere måloppnåelse. Evalueringpunktene og prøvene våre blir også hele tiden mer digitale, noe som gjør at de kanskje ikke klarer å svare like godt på grunn av sine digitale ferdigheter. Og da, ikke nødvendigvis på grunn av sin samfunnsfagsforståelse.*

Jeg tolker dette som at Simen tror at selv de elevene som generelt sitter inne med mye samfunnskunnskap, vil få problemer med å gjøre det bra i faget dersom de ikke har tilstrekkelig digital kompetanse. Dette kan innebære at kunnskapsrike elever, som ikke har de digitale ferdighetene, kunnskapene og holdningene som trengs for å uttrykke seg digitalt eller løse digitale oppgaver, kan få problemer i faget.

Ut i fra dette kan man si at lærerne tolker digital kompetanse som noe som både har langsiktige og kortsiktige konsekvenser; med tanke på prestasjoner i faget og ens evne til å gjøre det bra og delta i samfunnet i fremtiden. Det fremkommer allikevel at deres forståelse av 'digital kompetanse' er noe begrenset og fragmentert, da de i liten grad forklarer og utdyper uttalelsene sine. Ferdighetene og læringsstrategiene som informantene vektlegger har også tilsynelatende ett formål; informasjonsinnhenting og bearbeiding. Det fremkommer i liten grad om utvikling av digitale læringsstrategier blir sett på som et mål i seg selv. Digital kompetanse forstås videre i hovedsak relatert til tekniske ferdigheter. Det forstås til en viss

grad i form av læringsstrategier, men det har ikke kommet frem noe som gjør at en kan si at begrepet sees i sammenheng med danning.

### 4.2.3 Undervisning i digital kompetanse

Jeg stilte også informantene flere spørsmål relatert til undervisning i digital kompetanse. Det første spørsmålet som ble stilt var om informantene *spesifikt* underviste i digital kompetanse. Dette var for å få bedre innsikt i deres bevissthet rundt digital kompetanse og samtidig stod det som et overordnet spørsmål og tema. Deretter gikk jeg inn på noen av de mest sentrale elementene ved digital kompetanse, i form av underspørsmål, for å se om de på en indirekte underviste i digital kompetanse og hva de eventuelt fokuserte på. Dette kan innebære at informantene underviser i digital kompetanse uten å være spesielt bevisst på at det er *det* de gjør. Som tidligere nevnt (se s. 27) er også noen av spørsmålene overlappende, blant annet med tanke på kildekritikk. I tabellen nedenfor illustrerer jeg hva informantene svarte på spørsmål relatert til undervisning i digital kompetanse. I noen tilfeller har informantene svart nei eller ja på spørsmålet, for så å si noe som tyder på noe annet i en annen sammenheng. Disse er markert som ja/nei eller nei/ja. I disse tilfellene vil hva de har svart på spørsmålet stå først, og det som kommer frem gjennom andre formuleringer vil stå etter skråstreken. Noen svar er markert med opphøyd tall, som betyr at de blir nærmere forklart etter tabellen.

**Tabell 4: Undervisning i digital kompetanse**

	<b>Jonas</b>	<b>Simen</b>	<b>Sara</b>	<b>Marit</b>
<b>Spørsmål 1: Undervises det spesifikt i digital kompetanse?</b>	Nei/Ja	Nei/Ja <sup>2</sup>	Nei/Ja <sup>6</sup>	Nei/Ja <sup>8</sup>
<b>Spm. 2: Undervises det i hvordan og hvor en kan hente informasjon på nett?</b>	Ja <sup>1</sup>	Ja	Ja	Nei/ja
<b>Spm. 3: Undervises det i hvordan elevene kan evaluere og benytte seg av informasjonen de finner på nett?</b>	Ja	Nei/Ja <sup>3</sup>	Nei/Ja <sup>7</sup>	Ja <sup>9</sup>
<b>Spm. 4: Undervises det i kildekritikk?</b>	Nei/Ja <sup>1</sup>	Nei/Ja <sup>3</sup>	Nei/Ja <sup>7</sup>	Ja <sup>9</sup>
<b>Spm 5: Undervises det i kritisk tenkning i møte med digitale plattformer?</b>	- <sup>4</sup>	- <sup>4</sup>	- <sup>4</sup>	- <sup>4</sup>
<b>Spm. 6: Undervises det i normer for oppførsel i møte med digitale plattformer?</b>	Ja	Nei <sup>5</sup>	Nei	Nei/Ja <sup>10</sup>

Ingen av informantene svarte at de spesifikt underviser i digital kompetanse. Det virket som at samtlige av informantene tolket det slik at jeg spurte om de har hatt digital kompetanse *som tema* eller *som en slags forelesning*. Men *undervisning* kan også innebære mer enn overordnede temaer og forelesninger som sådan; blant annet er det undervisning i tilbakemeldinger og fremovermeldinger, i den forstand at lærer veileder og korrigerer elevene. Derfor ble underspørsmålene viktige, både for å konkretisere og for å undersøke om det kanskje var andre måter de underviste på, for eksempel ved modellering. Dette er relevant i forhold til problemstillingen, da det viser seg at flere av informantene underviser i digital kompetanse uten å være bevisst på det. I tabellen står dette derfor som Nei/Ja, da ingen sa de underviste i det, mens underspørsmålene har pekt på noe annet. Videre skal jeg gå nærmere inn på hvordan dette har kommet til syne.

<sup>1</sup>: Jonas svarer ja på spørsmål om han underviser i hvordan og hvor elevene kan hente informasjon på nett. Han eksemplifiserer en klasseromssituasjon for meg:

*'Ok dette her er brukbare kilder.' [...] Og så blir det jo kanskje en del av tilbakemeldinga da, sånn: 'hvorfor har du brukt denne kilden her?' 'Hvordan vet du at den er god nok?'*»

Slik sett både modellerer og veileder han elevene med tanke på kildekritikk. På spørsmål 2 svarer han ja, og relaterer dette også til kildekritikk. Allikevel svarer han nei på spørsmål 4 om han underviser i kildekritikk. Han sier at

*... altså i historie må jeg jo gjennomgå, det er jo grunnlaget for hele faget, så da går vi jo gjennom hva slags type kilder en bør bruke og den slags. Det gjør jeg ikke i samfunnsfag»*

Jeg følger opp og spør om han vil forklare hva årsaken til det er. Han svarer da at

*Det er mest fordi de i utgangspunktet kan bli stilt spørsmål som 'hva slags kilde er dette?' på en eksamen i historie. Det får de ikke i samfunnsfag.*

Han legger også til at han har inntrykk av at historielærerne på skolen ofte underviser i kildekritikk, og at elevene dermed får opplæringen der. Han sier også at han synes det blir litt mye å kjøre samme opplegg i begge fag. Jonas er derfor en av de som mer indirekte underviser i digital kompetanse. Det later for øvrig til at han ikke er spesielt bevisst på at det er digital kompetanse han underviser i.

<sup>2</sup>: Simen sier at han ikke underviser i digital kompetanse, fordi han forventer at elevene har den kompetansen når de kommer på videregående. Allikevel får jeg ikke inntrykk av at han ser på ungdommen som 'digitalt innfødte' som sådan. Han uttrykker ved flere anledninger at han mener ungdommen har en lang vei å gå og at de slett ikke 'kan alt' når det gjelder det digitale. Dette skal jeg komme nærmere inn på senere.

Simen sier videre at elevene på Vg1 får introduksjonskurs når de begynner på skolen, men legger til at dette kun er kurs i de digitale plattformene og verktøyene som skolen bruker, som Itslearning og lignende. Jeg spør hva han tenker om dette, og han sier da at

*... sånn som, hvordan de skal levere inn prøver og hvordan de logger seg på og så videre. Det er ikke noe knyttet til faget i det hele tatt. Det er kun bruk av verktøykassa. [...] De blir ikke trent i digitale ferdigheter.*

Det kan dermed virke som at Simen forstår digital kompetanse som noe *mer* enn ‘ferdigheter i bruk av digitale verktøy’. Formuleringen her står i kontrast til hva som kom frem i forrige delkapittel, da han pekte på tekniske ferdigheter som en av hovedaspektene ved digital kompetanse. Jeg tolker det derfor som at han anser tekniske ferdigheter for å være et minimum; at de i hvert fall må kunne *det* og at skolen heller kan hjelpe dem med de mer dyptgående aspektene ved digital kompetanse. Han forklarer allikevel ikke noe mer rundt hva han mener med ‘digitale ferdigheter’.

<sup>3</sup>: Videre sier Simen at han pleier å snakke med elevene om hva som kan regnes for å være troverdige kilder i noe grad, men han legger til at han er usikker på om det det står på læreplanen som ett av elevenes mål i samfunnsfag. Han mener for øvrig at kildekritikk generelt blir godt nok dekket i norskfaget.

<sup>4</sup>: Gjennomgående i intervjuene fremstår det som vanskelig for informantene å skille kritisk tenkning og kildekritikk. Man kan argumentere for at kritisk tenkning er noe mer enn bare kildekritikk; kritisk tenkning bør ikke reduseres til kun informasjonsliteracy. Det handler også om myndiggjøring, selvstendighet og dannelse. Det handler blant annet om å lære elevene å stille spørsmål ved samfunnet, å tenke selvstendig for eksempel før de kritiserer andre, før de ilegger andre meninger, før de grundig har tolket hva som blir sagt og gjort. Selv om informantene er inne på det til tider, kommer det i liten grad frem om informantene stimulerer til en slik dypere form for kritisk tenkning. Dette betyr ikke at informantene ikke underviser i kritisk tenkning, men det kommer ikke godt nok frem i intervjuene til å si sikkert om de gjør det.

<sup>5</sup>: På dette spørsmålet svarer Simen at han ikke har kommet til et tema hvor det har vært passende å snakke om normer for oppførsel på nett enda. Han har for øvrig klare planer om å snakke om digital dømmekraft i forbindelse med identitetskapittelet i faget. Simen har tilsynelatende derfor en plan for hvordan han vil bruke det digitale til å danne elevene. Dette kan knyttes opp mot Erstad (2005) sin tidligere omtalte tanke om digital kompetanse som dannende.

<sup>6</sup>: Sara sier at hun ikke underviser i digital kompetanse som et overordnet tema eller at hun har noen forelesning om det i den forstand, men at hun fletter det inn i timene og andre temaer. Således gjøres det på samme måte som en ville gjort med de andre grunnleggende ferdighetene, som lesing og skriving. Det er tydelig at hun derfor forstår at undervisning i digital kompetanse ofte foregår indirekte, og at dette er noe hun er bevisst på. Flere av de

andre informantene har også sagt at de ikke underviser i det som sådan, men ingen andre enn Sara har personlig gitt uttrykk for en slags bevissthet for hvordan det undervises i indirekte.

<sup>7</sup>: Sara sier at hun synes kildekritikk er veldig viktig, men mener selv at hun i for liten grad underviser det. Gjennomgående i intervjuet gir hun uttrykk for at hun synes hun har fokusert på for lite på digital kompetanse i samfunnsfaget og at hun både ønsker og planlegger å fokusere mer på det til neste år. Da intervjuet ble gjort skulle Sara gjennomføre et prosjekt i samfunnsfag der elevene skulle plukke ut en konflikt de skulle skrive om. I den forbindelse fikk elevene utdelt noen kilder på forhånd, med et ønske om at de selvstendig skulle finne frem til lignende, gode kilder i tillegg. På spørsmål 5 svarer Sara at hun i slike prosjekter oppfordrer elevene til å tenke kritisk og upartisk:

*... om de velger Palestina og Israel konflikten, så kan det kanskje være lett å finne veldig Israelvennlig informasjon akkurat som at det er lett å finne Palestinavennlig informasjon [...] Jeg må da utfordre dem til ikke å bare finne den ene siden.*

Sara sier også at klassen generelt driver mye med nettsøk og at hun er opptatt av at de skal lære seg gode strategier for nettsøk. Dette kan sees i lys av Erstad (2005) sitt resonnement om at elever bør undervises i digitale læringsstrategier for å få mest mulig læringsutbytte av det de finner på nett.

<sup>8</sup>: Marit sier at hun ikke underviser elevene i digital kompetanse, men at det heller er omvendt. Det kan virke som at hun i denne sammenhengen tolker 'digital kompetanse' som bruk av digitale verktøy, programvare og lignende. Et utdrag fra samtalen illustrerer:

Marit: Nei. Her er det vel elevene som underviser læreren. Skjønner du?

Intervjuer: Vil du forklare?

Marit: Det jeg mente er jo at det er ofte jeg som spør "hvordan gjør vi dette" og sånt. Så elevene må ofte vise meg hvordan jeg skal gjøre ting.

Marit føler seg således usikker på egen bruk av digitale verktøy og ressurser, og underviser dermed ikke i dette. Det kan i denne sammenhengen virke som at hun anser elevene som 'digitalt innfødte', i den forstand at de *kan* det rent tekniske (Prensky 2001). Utover intervjuet er Marit selvkorrigerende på dette. Ved å videre stille flere spørsmål, ble det mulig å komme nærmere inn på problematikken for å se om Marit underviste i andre sentrale komponenter av 'digital kompetanse' enn tekniske ferdigheter.



<sup>9</sup>: Marit sier at hun anser det som viktig å undervise i kildekritikk. Hun sier hun er opptatt av at elevene skal kunne tenke kritisk og oppdage om avsendere har et budskap og hva det budskapet i så fall innebærer. Hun sier også at hun ofte oppfordrer elevene til å analysere budskapene, blant annet med tanke på hva slags retorikk som er brukt. Her kommer hun også inn på at hun synes det er viktig at elevene gjør gode søk. I den forbindelse retter hun opp at hun sa nei på spørsmål 2:

*Jeg sa nei i stad, men jeg må jo hjelpe elevene med å finne gode stikkord og begreper eller navn på forfattere og sånt som de kan søke på da.*

Her er Marit selvkorrigerende, ved at hun retter på noe hun sagt tidligere.

<sup>10</sup>: På spørsmål om hun underviser i digital dømmekraft, i form av 'normer for oppførsel på nett', svarer Marit nei i begynnelsen. Etter hvert regulerer hun seg selv også her ved å si at det går på generell dannelse av elevene. Hun sier hun synes det er viktig at elevene lærer å være bevisste på hvordan de oppfører seg og presenterer seg på nett. I den sammenheng beskriver hun at de har snakket om 'front-stage' og 'back-stage' fremstilling i samfunnsfagstimen. Hun forklarer at de da har snakket om

*... hva er det du presenterer deg som på sosiale medier? Og hva er det du ikke viser? [...] det å ha en bevissthet rundt at det er jo litt forskjønnet det man legger frem på Instagram.*

Med utgangspunkt i dette kan man si at lærerne på flere måter underviser i digital kompetanse. Undervisningen foregår tilsynelatende indirekte heller enn som et overordnet tema. Dette stemmer overens med det som kom frem i teoridelen av denne oppgaven. Samtidig er det tydelig variasjon i hva som fokuseres på i undervisningen. Det later til at det generelt er tatt for gitt at elevene på forhånd kjenner til hvordan en tar i bruk tekniske verktøy. Samtidig påpeker flere av informantene at de ofte veileder og modellerer for elevene, med tanke på *hvordan* de skal ta i bruk sine tekniske ferdigheter på en god måte.

## 4.2.4 Oppfatninger av elevenes reelle digitale kompetanse

Informantene ble deretter stilt to spørsmål relatert til hvordan de oppfatter elevenes digitale kompetanse. Det første spørsmålet dreide seg om hvorvidt informantene opplever at elevene viser evne til å selvstendig innhente informasjon på nett. Dette kan knyttes opp mot hvorvidt elevene bruker digitale læringsstrategier, samtidig som at selvstendighetselementet sier oss noe om myndiggjøringen/dannelsen av elevene. Deretter ble informantene spurt om de opplever at elevene innhenter informasjon på en kritisk måte, blant annet om elevene vurderer troverdighet, kvalitet og autensitet på det de finner av informasjon på nett. Dette knyttes også opp mot dannelsesaspektet.

Med tanke på dette var det generell bred enighet om at elevene i liten grad evner å selvstendig og kritisk hente inn informasjon på nett. Dette korresponderer med hva tidligere forskning har vist (se 2.1). Samtlige av informantene forklarte i denne sammenheng at de ofte må veilede og modellere for elevene, da de for eksempel oppfatter det slik at elevene sjeldent på egenhånd innser når de ikke gjør gode nok søk. Informantene oppfatter det heller ikke slik at elevene evner å vurdere troverdighet, kvalitet og autensitet på den informasjonen de finner på nett. I følge informantene er det med tanke på disse evnene også store variasjoner innad i elevgruppen.

I den forbindelse reflekterer Marit over at selv om hun ofte føler elevene er teknisk dyktigere enn henne selv, så opplever hun at elevene også kan slite med grunnleggende tekniske ferdigheter. Hun påpeker blant annet at hun har observert elever som sliter med lagring og organisering av digitale dokumenter. På spørsmål om hun oppfatter at elevene tenker kritisk og selvstendig i møte med digitale plattformer svarer hun;

*Nei. Bare hvis læreren gir tilbakemelding på det og sier at sånn må det være og her må du være litt kritisk i forhold til hvor du har hentet informasjon fra [...] Men det det er ingen som selv [...] Man skulle tro at når du kommer på videregående at du har litt kritisk sans da, så jeg synes ikke den er tilstede altså.*

Sara uttrykker et lignende resonnement og sier at:

*Vinnerne i fremtiden blir jo dem som klarer å finne informasjon på en effektiv måte. [...] og det synes jeg ikke elevene gjør. Jeg tror det er det viktigste, det å kunne finne frem. De har veldig vage oppfatninger om hvordan de finner informasjon*

Både Marit og Sara sine resonnementer korresponderer med funnene fra Hargittai sin studie fra 2010 (se 2.1), som fant at noen ungdommer ofte sliter med å utføre enkle tekniske oppgaver. Kritisk tenkning knyttes igjen her opp mot kildekritikk.

Informantene har videre tanker om hva som kan være årsaken til hvorfor noen elever viser tegn til dårlig digital kompetanse på enkelte områder. Marit påpeker at elevenes sosiale bakgrunn kan være en medvirkende faktor. Dette korresponderer med forskningen på temaet som ble omtalt tidligere i oppgaven (se 2.1). Marit trekker spesielt frem foreldrenes utdanning som en sentral faktor. Simen vektlegger hva slags skole elevene gikk på tidligere. Han sier at de elevene som har gått på grunnskoler der det er fokus på IKT og digital kompetanse «... kommer inn med bedre kompetanse og ferdigheter, enn de som kommer fra skoler med mindre fokus på den digitale kompetansen.» Det kommer ikke noe tydeligere frem hva han mener med ‘kompetanse’ og ‘ferdigheter’ i denne sammenhengen, men man kan kanskje tolke det som at han følger ‘learning by doing’-prinsippet.

At Marit legger vekt på sosial bakgrunn, mens Simen legger vekt på tidligere skoles fokus IKT, kan tyde på at de er påvirket av sin utdanningsbakgrunn. Marit har bakgrunn som sosiolog og det kan derfor være naturlig for henne å tenke på sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunnsvariabler. Simen har derimot en mer teknisk bakgrunn, noe som kommer til syne i hans svar da han er opptatt av i hvilken grad elevene har fått trening med IKT.

Sara og Jonas trekker begge frem modenhet som en årsak til variasjonene i elevenes digitale kompetanse. De påpeker at de elevene som er mest modne ofte er de som klarer å opptre mest selvstendig og kritisk. Begge beskriver også modningen som en prosess, og Jonas sier han ser en utvikling, fra Vg1 til Vg3, i elevenes evne til å opptre selvstendig og kritisk på nett. Han sier at det er «... sikkert fordi de (Vg3 elevene) har mer bakgrunnskunnskap og har flere klasses timer i faget.»

Sara anser også digital kompetanse som en modningsprosess i seg selv. Hun beskriver sine tanker slik:

*... digital kompetanse, det handler jo om modning og! Det er ikke liksom bare sånn at ‘her har vi en instruks og en sjekkliste’ så er alt i boks liksom. Sånn er det ikke. Det er noe som må læres og diskuteres og modnes frem også.*

Her er Sara inne på den digitale kompetansens dannende potensiale, men hun uttrykker ikke ytterligere sine tanker om dette. Selv om informantene ser *bakgrunn* som en forutsetning for og som en årsak til variasjon i digital kompetanse hos elevene, betyr det ikke at de anser det som et umulig prosjekt å utvikle elevenes digitale kompetanse. Dette skal jeg se nærmere på i neste delkapittel.

#### 4.2.5 Samfunnsfaglærerens rolle i utvikling av digital kompetanse

Under intervjuene ble det også stilt spørsmål relatert til samfunnsfaget og samfunnsfaglærerens rolle i utviklingen av elevenes digitale kompetanse. I forhold til problemstillingen vil dette være relevant da det gir oss et innblikk i lærerens tolkning av hvem som har *ansvar* for digital kompetanseutvikling samtidig som at vi får innblikk i informantens tolkning av *sin egen* digitale kompetanse.

Noen av informantene ga tidlig i intervjuet uttrykk for at de selv føler de ikke har noen spesielt 'god' digital kompetanse. Sara og Marit uttrykte i dette tilfellet at ingen av dem er spesielt aktive brukere av noen sosiale medier og Marit uttrykte også usikkerhet knyttet til bruk av digitale verktøy og ressurser. Simen ga derimot uttrykk for at han følte seg sikker på sin egen digitale kompetanse. I den forbindelse viste han til utdanningen sin og sa at han hadde følt seg trygg på emnet om han ble bedt om å forelese i det. Det kommer derimot ikke helt tydelig frem i intervjuet hva Jonas føler rundt sin egen digitale kompetanse. I tillegg til utdanning kan kjønn ha hatt noe å si i akkurat dette tilfellet, da man kanskje kan anta at menn oftere enn kvinner føler seg trygge på egne ferdigheter og evner. Det kan videre argumenteres for at en trenger å være bevisst på sin egen læring, blant annet for å se sitt eget utviklingspotensiale. I så måte vil en i større grad ha oversikt over hvilke områder en er god på og hvilke en kan bli bedre på. For lærere blir det minst like viktig å være bevisst på elevenes læring og utviklingspotensiale. Med tanke på dette er informantene tilsynelatende bevisste på sin egen og elevenes digitale kompetanse, men deres definisjon av digital kompetanse har hittil blitt begrenset til digitale/tekniske ferdigheter. I så fall vil en i større grad være opptatt av å utvikle egne eller elevens tekniske ferdigheter, noe som sannsynligvis vil anses som overflødig dersom man i utgangspunktet føler elevene har gode tekniske ferdigheter. Dersom man har dette utgangspunktet vil en ikke prioritere å undervise i digitale

kompetanse. I så måte går en glipp av muligheten til å forbedre seg i forhold til de andre sentrale aspektene ved digital kompetanse som Erstad (2005) påpeker; læringsstrategier og danning.

Videre gir Simen uttrykk for at han tror det kan få negative konsekvenser for elevenes læring dersom en lærer har dårlig digital kompetanse:

*... ved bruk av kilder [...] at lærer ikke utviser kildekritikk [...] så kan du risikere å vise elevene informasjon som kan være propaganda, for å kalle det det. Den faren som jeg ser er at man kan vise dem informasjon som er feil [...] dersom en ikke har vært kritisk til kildene.*

Dette vil da være et eksempel på modellering som går i en uønsket retning, samtidig som at det illustrerer at en lærers vurderingsevne kan ha konsekvenser for undervisningen.

På tross av at Marit og Sara sa at de selv følte de hadde dårlig digital kompetanse, uttrykte de begge ønske om å utvikle sin kompetanse. De påpekte også viktigheten av å utvikle elevenes digitale kompetanse i samfunnsfag. På et oppfølgingsspørsmål om hvordan hun tenker elevene skal få innsikt i hvordan de kan gjøre gode internettsøk sier Sara at:

*Jeg tenker at det er min jobb egentlig, og at det stresser meg litt [...] jeg tenker til neste år at jeg må starte å si at det er en sentral del av faget, det å kunne søke.*

Sara foreslår deretter flere aktiviteter, som for eksempel brainstorming, som kan bidra til at hun og elevene sammen kommer frem til hva som er gode og hva som er dårlige kilder. I så måte utvikler de sin digitale kompetanse sammen. Hun legger til:

*... men det er kanskje det viktigste å lære egentlig [...] For mye av det vi finner av informasjon vil jo være utdatert om noen år, men måten å søke og forholde seg kritisk på, det blir jo ikke utdatert. Den bevisstheten, den holdningen, den forsvinner jo ikke. [...] det er jo et slags holdningsskapende arbeid også, er det ikke det?*

Sara har således utviklet en slags dypere tolkning av digital kompetanse gjennom sin refleksjon. I denne tolkningen later det til at hun anser undervisning i digital kompetanse som et mer kontekstuavhengig holdnings- og ferdighetsarbeid, som skal sikre varig læring hos elevene. Hun er dermed så vidt inne på digital kompetanse som dannende.

Videre gir Marit uttrykk for at hun frykter at effekten som elevenes bakgrunn har på deres digitale kompetanse er for omfattende til at skolen og samfunnsfaget spesielt klarer å hankses med det. Hun legger allikevel til viktigheten ved å gjøre et forsøk, og sier at lærerne må gjøre det de kan for å hjelpe til. Marit peker i denne forbindelsen også på at enkelte samfunnsfaglige fag er skriftlige og andre er muntlige. Hun sier at det kan bli et problem spesielt i de skriftlige fagene dersom elevene ikke utvikler sin digitale kompetanse:

*... elevene skal få bruke alle kilder på eksamen og sånt. Du skal være innmari god for å liksom klare å plukke ut kilder og finne riktig informasjon [...] på nettet. Og google har jo allerede satt opp, når du skal søke på noe, så kommer liksom de som har betalt plass øverst. Så elever kan jo slite med å få relevant og god informasjon da. Få akademisk kunnskap. [...] og mange aviser er jo betalingsaviser, så ungdommen får jo ikke tilgang på alle de gode avisartiklene heller.*

I slike situasjoner vil elevenes digitale kompetanse komme til syne. De som vet hvordan en skal gjøre gode søk, hvordan en skal referere til kilder, hvordan en kan presentere en sak ut i fra ulike perspektiver og lignende vil gjøre det bedre på prøven/eksamen enn de som ikke klarer å vise evne til dette. Disse målene er overlappende både med tanke på digital kompetanse og medborgerskap. På oppfølgingsspørsmål om hun synes at samfunnsfaget er godt rustet til å forberede elevene på slike prøver svarer hun både ja og nei. Hun sier at hun som samfunnsfaglærer gjør det hun kan for å forberede elevene til slike prøver. Marit utdyper ikke noe videre i denne sammenhengen.

Videre nevner også flere av informantene at lærings- og informasjonstrykket i faget allerede er så høyt at de anser det som vanskelig å skulle tenke på digital kompetanse opp i det hele også. I den sammenheng sier Simen at han synes digital kompetanse er særdeles viktig og at det fokuseres på i altfor liten grad, men legger til:

*For å være helt ærlig så synes jeg ikke samfunnsfaget skal ta ansvar for den digitale kompetansehevingen til den enkelte elev. Det må skolen gjøre i et mer helhetlig perspektiv, basert på at de (elevene) bruker sin digitale kompetanse, digitale ferdigheter i alle fag. Ikke bare i samfunnsfag, for da blir de gode i å søke og bruke kilder i samfunnsfag, det vil ikke nødvendigvis hjelpe dem i norsk. Og i et fag som har så begrensa tid satt til rådighet, 3 timer per uke, så vil det ikke være rom i den trange tidsplanen til å sette av tid til å drive med digital kompetanseheving i klasserommet.*

Ut i fra dette resonnementet oppfatter jeg det slik at Simen ser på digital kompetanse som et ansvarsområde for skolen som helhet og noe som bør undervises i alle fag. Det kan også late til at Simen til dels ser digital kompetanse som kontekstavhengig; at for eksempel bruk av et digitalt verktøy eller en digital læringsstrategi kan fungere godt i ett fag men ikke nødvendigvis andre fag.

Samtidig introduserer Simen idéen om et fellesfag for digitalkompetanseheving. Dette vil i praksis bety at de ferdighetene, kunnskapene og holdningene som læres i fellesfaget vil være kontekststuvhengige og skal kunne være anvendelige på generell basis. Ved en annen anledning foreslår han derimot en annen løsning:

*Jeg tenker at vi må få [...] digitale kompetansehevingsmål i samfunnsfaget. Inn på læreplanmålene i faget. Det vil få lærerne til å fokusere på de den digitale kompetansen i større grad.*

Disse to sitatene står dermed i kontrast med hverandre, da han i ett sitat gir uttrykk for at han anser digital kompetanse som kontekststuvhengig og i det andre gir han uttrykk for det motsatte. Slik jeg tolker det kan digital kompetanse anses som en kompetanse som både er kontekststuvhengig og kontekstavhengig på en og samme tid; den skal ha en nytte og styrkes uansett fag og tema, om det er på skolen, fritiden eller i jobb. Den skal være så grunnleggende at den har overføringsverdi til alt vi gjør i møte med digitale arenaer. Utviklingen av evnen til å for eksempel 'evaluere samfunnsfaglig informasjon på internett' (Erstad 2005) i samfunnsfag vil sannsynligvis ha en positiv effekt på ens generelle evne til å evaluere informasjon, også utenfor skolen. Samtidig er det ikke nødvendigvis så enkelt, da man ser en tydelig forskjell i hvordan elevene tar i bruk digitale verktøy hjemme og på skolen (Austvik og Rye 2011). Det er også mulig å tenke seg at på tross av at en har tilegnet seg strategier for gode internettsøk i fremmedspråk, så kan disse strategiene være lite anvendelige i samfunnsfag. Dette understreker viktigheten av å undervise digital kompetanse i *alle* fag, også samfunnsfag.

I tillegg til Simen, gir også Sara uttrykk for at hun synes læreplanen er uklar når det gjelder digital kompetanse:

Sara: ... man kunne konkretisert det litt bedre, tenker jeg.

Intervjuer: Betyr det at du synes det står utydelig i læreplanen?

Sara: Ja kanskje litt. Det står litt sånn overordnet i læreplanen

Det er kan derfor virke som at Simen og Sara, i likhet med Erstad (2005), ønsker en bedre konkretisering i offentlige direktiver, sånn som i læreplanen. Jeg tolker resonnementet til Simen slik at han anser noen aspekter ved digital kompetanse som anvendelige i flere sammenhenger, mens andre aspekter er relative til fag og kontekst. Om man ser på digital kompetanse som en 'literacy', slik den fremstår som en grunnleggende ferdighet i Læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2016), vil digital kompetanse bli en sentral problemstilling i alle fag.

Informantene ble også spurt hva de tenker at de som samfunnsfaglærere kan bidra med i forhold til utvikling av elevenes digitale kompetanse i faget. I den forbindelse svarer Jonas at han tenker at beste måten å gjøre det på er ved flette den digitale kompetansehevingen inn i den øvrige undervisningen. Han forklarer at han kan gjøre dette ved å stille krav til elevene, og i så måte veilede de, ved å for eksempel be dem liste opp kildene sine i en tekst. Han sier også at han kan vise dem forskjeller på gode og dårlige kilder. Dette ville vært en form for modellering. Han nevner i liten grad andre måter han kan bidra til å utvikle elevenes digitale kompetanse i faget på.

Simen sier han føler det er begrenset hva han som samfunnsfaglærer kan gjøre for å utvikle elevenes digitale kompetanse. Han viser igjen til at han gjerne skulle sett digital kompetanse som et fellesfag i skolen. Simen uttrykker gjennomgående i intervjuet at han føler det er skolens og ikke samfunnsfaglærernes, ansvar å utvikle elevenes digitale kompetanse. Dette beror på om man anser kompetansen som kontekstavhengig eller uavhengig, og det er i den sammenheng utydelig hva Simen anser digital kompetanse som.

På spørsmålet om hvordan hun som samfunnsfaglærer kan bidra til å utvikle elevenes digitale kompetanse svarer Sara at hun tenker det blir viktig å fokusere på kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfag. Hun uttrykker også ønske om at skolen skal legge bedre til rette for bruk av IKT i timen. Blant annet savner hun å ha whiteboard og projektor i klasserommet, da hun kun har tilgang til tradisjonelle, grønne tavler. Det at hun mangler disse tekniske hjelpemidlene gjør noe med hennes evne til å modellere og veilede i bruk av IKT, da hun i mindre grad får mulighet til å illustrere digitalt. Sara uttrykker videre gjennom hele intervjuet at hun føler hun må utvikle sin egen digitale kompetanse for å kunne bidra til å utvikle elevenes sine. Hun sier hun føler at hun klarer å bruke IKT ofte, ved blant annet at hun bruker læringsplattformen til vurderinger og lignende. Hun gir uttrykk for at hun allikevel føler seg



usikker når det gjelder hennes egen evne til å finne frem til gode og troverdige kilder, spesielt når det gjelder:

*... temaer som grenser veldig inn mot sosiologi og sosialantropologi. [...] der strever jeg, siden jeg er økonom. Så når vi snakker om økonomi har jeg mye lettere for å finne kilder og sånt, for da bruker jeg egentlig bare de jeg er vant til som jeg bruker i andre timer. Da er jeg på mye tryggere grunn, men akkurat nå med disse temaene så strever jeg faktisk.*

Dette kan man tolke som at hun føler at hennes utdanning har direkte innvirkning på hennes digitale kompetanse i faget. Dette vil også kunne påvirke hennes evne til å oppfordre til digitalt medborgerskap, da hun i mindre grad kan opplyse elevene om digitale kilder til politisk/samfunnsmessig informasjon og digitale kanaler for medvirkning.

Marit er i utgangspunktet usikker på hva hun som samfunnsfaglærer kan bidra med, med tanke på elevenes digitale kompetanse. Et utdrag fra samtalen illustrerer:

Intervjuer: Hvordan kan du som samfunnsfaglærer bidra til å utvikle elevenes digitale kompetanse?

Marit: I og med at jeg ikke er noe god selv da så [...] De har jo en tendens til å finne ut av ting selv, men[...] hva tenkte du?

Intervjuer: Hva hvis du [...] ikke tenker på hva du *ikke* kan bidra med, men hva du *kan* bidra med?

Marit: Jeg finner jo selv frem til ting jeg kan vise i undervisningen. Så [...] jeg tenker jeg kan eksemplifisere og modellere for de på en måte. Vise dem hvordan det kan gjøres, da

Etter et oppfølgingsspørsmål kommer dermed Marit frem til at hun som samfunnsfaglærer kan modellere. Det kommer allikevel ikke noe tydelig frem hva hun mener når hun sier hun kan vise elevene hvordan 'det' kan gjøres.

## 4.3 Medborgerskap i en digital verden

### 4.3.1 Stimulering til medborgerskap

I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på hvordan informantene stimulerer til medborgerskap hos elevene. Her vil jeg også se nærmere på *om* og *hvordan* informantene bruker IKT og digitale plattformer for å stimulere til medborgerskap.

Jonas sier i den forbindelse at han, som med digital kompetanse, ikke pleier å ha medborgerskap som et overordnet tema som sådan. Han svarer at pleier å stimulere til medborgerskap som en del av demokratiopplæringen og at han bruker å la elevene få øve seg på medborgerlige aktiviteter ved å inkorporere dem i timen:

*... de skal velge seg ut en sak da som de skal skrive en parole for og fronte da, på en måte. Og så blir det jo diskusjonen i klasserommet etterpå da. [...] Sånn 'hvorfor er dette negativt for demokratiet?' [...] alt fra valgdeltakelse til brudd på menneskerettigheter til ytringsfrihet til, ikke sant? [...] man snakker jo om det hele tiden, uten at det er en sånn 'hør her nå skal vi ha medborgerskapsundervisningen' liksom. Så det er på en måte med hele veien.*

Slik sett blir det en slags indirekte undervisning i medborgerskap via andre overordnede temaer. Sitatet gir også et innblikk i hva som fokuseres på i Jonas sin medborgerskapsundervisning. Jonas sin *generelle* medborgerskapsundervisning kan sees i lys av Stray (se 2.3.2) ved at han både underviser om, for og gjennom demokrati. Dette kommer blant annet til syne ved at han stiller spørsmål og legger opp til aktiviteter som stimulerer til medborgerskap.

I den forbindelse spør jeg også om Jonas benytter digitale plattformer til å stimulere til medborgerskap. Jeg eksemplifiserer med å vise til sosiale medier, digitale artikler og lignende. På dette svarer han at de ofte gjør det, blant annet ved at de ser på saker via sosiale medier. Som tidligere nevnt har Jonas blant annet brukt twittermeldingene til Trump som illustrasjon. Han sier at de ofte bruker slike kilder som grunnlag for diskusjon i klassen.

Jonas opplever at de elevene han anser som politisk eller samfunnsmessig aktive er aktive via tradisjonelle kanaler. Han sier at:

*... det er jo alt fra skoledebattene til å dele ut flyers, til [...] ungdomspartier da. Og så er det klart at det er noen som er opptatt av miljø [...] menneskerettigheter, Amnesty og den slags da. Og det er klart at da har de en slags interesse for det vi utgangspunktet driver med i samfunnsfag, hvis du stiller opp og er medlem av Amnesty for eksempel.*

Slik sett uttrykker noen av Jonas sine elever sitt medborgerskap både gjennom engasjement og deltakelse, i tråd med Putnam (2000). På oppfølgingsspørsmål om han vet om noen av elevene deltar aktivt via nettet, svarer Jonas at han lite innsikt i akkurat det.

Det er dermed tydelig at Jonas, i undervisningen, bruker å hente informasjon om demokrati fra nettet. Om han stimulerer til medborgerskap for og gjennom demokrati ved å vise til digitale plattformer som en kanal for medvirkning kommer ikke frem i intervjuet.

Med tanke på medborgerskapsopplæringen sier Simen at han synes det er viktig å gjøre timen variert. Han sier han synes det er viktig å vinkle saker på ulike måter da det

*... kanskje gjør elevene mer spørrende, slik at de får lyst til å utforske. [...] jeg skal legge til rette for å gjøre elevene nysgjerrige, slik at de ønsker å få vite mer og innhenter mer kunnskap selv. For da skjer det læring, ikke bare ved det at jeg formidler det jeg kan, da står verden stille. Så jeg prøver å vinkle min undervisning slik at de stiller mer spørsmål. [...] så får jeg kanskje frem vesener som undrer.*

Hvis man ser sitatet i lys av Børhaug (2005) kan det tolkes som at dannelse har en spesielt sentral plass i Simen sin generelle medborgerskapsundervisning, da han oppfordrer til myndiggjøring. Når jeg spør om Simen bruker digitale plattformer når han skal stimulere til elevenes medborgerskap, svarer han at han i hovedsak bruker det til å hente informasjon. Han sier ingenting om hvorvidt han oppfordrer elevene til å delta i digitale demokratiske aktiviteter. Slik sett er det hos Simen, i likhet med Jonas, mest fokus på om demokrati via digitale plattformer. Simen sier videre at han i liten grad har elever han anser som politisk aktive, i den forstand at de deltar i ungdomspartier og lignende, men at han har elever som er engasjerte. Han sier at det som kjennetegner dem er at de ofte stiller mer spørsmål og viser interesse i ulike saker som tas opp i timene. Man kan at hevde at disse elevene også kan

regnes som deltakende, i henhold til Putnam (2000), da de gir uttrykk for sitt engasjement gjennom handlingen *å stille spørsmål*.

Når det gjelder stimulering til medborgerskap sier Sara at hun ofte oppfordrer elevene til å si sin mening i timen. Hun sier at hun også oppfordrer dem til å følge med på nyhetene. Ved å gjøre disse to tingene oppfordrer hun både til engasjement (for nyhetene og i timen) og deltakelse (i timen) i tråd med Putnam (2000). Å se på nyheter vil i henhold til Putnam ikke kunne regnes som deltakelse som sådan da det er en passiv aktivitet, men det å se på nyheter er allikevel et uttrykk for engasjement. Den passive aktiviteten 'å se på nyheter' kan allikevel føre til andre, mer aktive aktiviteter som for eksempel diskusjoner.

Sara forklarer indirekte at hun oppfordrer sine elever til å ta i bruk sin digitale kompetanse når de har om demokratirelaterte temaer. Dette kommer blant annet til syne under punkt <sup>7</sup> i 4.2.3. i denne oppgaven. Her påpeker hun at hun ønsker at elevene skal lære å aktivt søke på nett etter ulike vinklinger på et tema. Sara påpeker videre at hun har planer for medborgerskapsundervisningen til neste år. Hun sier at hun da i større grad enn hva hun har gjort frem til nå, vil oppfordre elevene til å følge med på debatter og lignende enten om det er på nett eller tradisjonell tv. Sara trekker også frem at hun vil ta i bruk en ny internettside som heter «Gapminder». Hun forteller at denne siden gjør samfunnsfagsrelatert statistikk forståelig og interaktiv, noe som betyr at den kan brukes i demokratiopplæringen. Slik sett aktiviseres elevene til å interaktivt lære om demokrati. På denne måten kan hun også trene opp elevenes digitale kompetanse i form av læringsstrategier, da hun veileder elevene i hvordan de kan bruke IKT til å lære. Samtidig påpeker hun at hun hittil sjeldent har brukt digitale plattformer i demokratiundervisningen. Når jeg spør om hva årsaken til dette er, svarer hun:

*At jeg ikke er så kompetent selv kanskje? Eller at [...]vi strever jo litt, sånn som alle skoler, med at elevene er på alle plattformer. I blant er det veldig deilig å bare roe ned helt, at de ikke får lov til å ha så mye [...] stæsj for å si det sånn. Bare skrelle den delen vekk. Så fort jeg sier at 'Nå skal vi ta frem pc 'ene og finne [...]' så er de på alt annet. Så man må være litt selektiv noen ganger. [...] Jeg er jo egentlig veldig interessert, men [...] det har litt å gjøre med at elevene er så i overkant digitale, ikke sant?*

Hun uttrykker dermed et ønske om å bruke digitale plattformer i undervisningen, men føler at dette blir vanskelig da elevene sliter med å benytte plattformene på faglig vis. Dette kan knyttes opp mot modningen hun snakket om tidligere; at kanskje elevene ikke er modne nok

til å selv regulere sin digitale atferd. I så måte har elevene en vei å gå med tanke på myndiggjøring og dannelse. Sara sier at hun i liten grad har oppfordret elevene til å delta i demokratiske aktiviteter på nett, men legger til at:

*Da tenker jeg kanskje vi kan trekke litt på andre faglærere også [...] jeg vet at i en del andre fag så bruker de facebook og sånt mye mer. Og så tenker jeg hva kan vi lære fra dem? Er det noe vi kan bruke i samfunnsfaget?*

Jonas, Simen og Sara har dermed hittil gitt uttrykk for at de som regel stimulerer til medborgerskap via tradisjonelle kanaler, og at når de først involverer digitale plattformer så er det som regel i sammenheng med informasjonshenting, og således om demokrati. I den sammenheng skiller Marit seg ut. Hun forklarer at hun hadde en klasse hun syntes var vanskelig å komme i kontakt med utenom timen, og at hun i den forbindelse meldte seg inn på Facebook og opprettet en lukket gruppe for klassen. Denne gruppen har nå blitt et forum for deling av samfunnsfaglig informasjon. Da dette er noe hun har begynt med relativt nylig er det inntil videre bare hun som har lagt ut artikler og lignende der. Marit påpeker at hun har liten tro på at elevene oppsøker politisk og samfunnsmessig informasjon på sosiale medier selv. Det kan virke som at hun dermed føler hun har et ansvar for at elevene får tilgang på slik informasjon via sosiale medier. Hun sier i den forbindelse:

*... Ellers så får ikke elevene tak i viktig samfunnskunnskap (gjennom sosiale medier) og da blir medborgerskapet veldig smalt da. Da blir det til at de bare ser på popartister eller mote og andre ting som de selv søker opp da.*

Marit sitt resonnement stemmer dermed godt overens med funn fra NOVA-rapporten fra 2017 (se 2.1 Tidligere forskning), som fant at norsk ungdom i liten grad oppsøker samfunnsfaglig informasjon via sosiale medier.

Marit sier videre at hun har hatt såpass positive erfaringer med facebookgruppen at hun ønsker å utvikle den ytterligere. Blant annet sier hun at hun vil bruke facebookgrupper også i andre klasser og legge til flere funksjoner som oppfordrer til mer aktive former for deltakelse, som for eksempel diskusjoner. Jeg tolker det dermed slik at Marit som samfunnsfaglærer har tatt direkte ansvar i forsøk på å endre trenden med at ungdom ikke utnytter de medborgerskaplige mulighetene på nett.

### 4.3.2 Digitale plattformer og den digitale kompetansen sin betydning for medborgerskapet

Ut i fra det som kom frem til slutt i forrige delkapittel, er det rimelig å tolke det slik at Marit ser at det finnes nettrelaterte muligheter for utviklingen av elevenes medborgerskap. Hun sier at hun tror mange elever opplever det som kronglete å skulle gå inn på Itslearning for å ha diskusjoner og lignende, og tror at det i større grad vil fungere på Facebook da det er en plattform som elevene allerede aktivt bruker. Dette kan sees i lys av Vygotsky som sa at menneskers læring må forstås ut i fra den sosiale og historiske konteksten de lever i (Ottesen 2009).

Sara følger lignende resonnement og sier at det handler om å «... snakke med bønder på bønders vis». Hun sier at hun tror at samfunnsfaglig bruk av sosiale medier og digitale plattformer kan styrke elevenes *vilje* til å delta, dermed styrke deres engasjement. Sara tror også at digitale plattformer gjør noe med elevenes *evne* til å delta. Hun sier at:

*... det er jo lavterskel [...] det er lettere å legge ut en ytring på nett enn å stå på skolen og mene noe i aulaen liksom [...] Om du klarer å gi uttrykk for din mening digitalt, kanskje du da kan ta det ut i det fysiske og offentlige rom også.*

Dette resonnementet korresponderer med funnene fra Mossberger, Tolbert, & McNeal sin studie (2008). Det kan dermed tolkes slik at Sara tenker at digitale plattformer kan bli et medborgerskaplig springbrett for de elevene som i utgangspunktet synes det er vanskelig å ytre sin mening. Hun sier også at hun tror at elevenes digitale kompetanse vil ha en betydning, da det vil påvirke hvordan de finner og tolker samfunnsfaglig relatert informasjon på nett. Hun påpeker i den sammenheng at hun synes det er vanskelig å få innsikt i hva elevene gjør på nett og sier at:

*...om jeg liksom visste hva de la ut, så kunne jeg kanskje sagt "jeg leste det du la ut i går og det syntes jeg var veldig bra" eller noe sånt [...] på nesten alle skoler har man jo elever som legger ut i Si ;D i aftenposten, og da får de jo feedback fra lærerne for de leser jo aftenposten. [...] men facebook og sånt blir jo ofte oppfattet som privat og det skal vi oss ikke blande oss bort i, hvis du skjønner? Men skriver de et innlegg i aftenposten, så er det allemannseie.*

Slik sett problematiserer Sara temaet i forhold til privat og offentlig sfære. Med tanke på dette så tror jeg det er mange lærere som tenker det samme som Sara. I den forbindelse viste studien til Austvik og Rye (2011) at elevene ikke ønsket at sosiale medier og deres privatliv skulle være en del av undervisningen i skolen. Elevene som deltok i studien uttrykte et ønske om et større skille mellom skole og fritid. Det er således ikke urimelig å argumentere for at elevene kan anse det som et overtramp i forhold til deres privatliv dersom sosiale medier inkluderes i samfunnsfaget. Samtidig har sosiale medier og bruken av disse mediene utviklet og endret seg siden Austvik og Rye gjennomførte sin studie i 2011. I dag er sosiale medier en stor del av de fleste nordmenn sine liv og sosiale medier har fått stor betydning for samfunnet og samfunnsendringer. Blant annet startes og utvikles internasjonale, politiske og samfunnsmessige bevegelser på sosiale medier, som for eksempel #MeToo bevegelsen. Det er mulig at elevene i dag hadde vært mer positive til å bruke sosiale medier i skolen. Dette kunne ha vært et interessant utgangspunkt for fremtidige studier.

Med tanke på digitale plattformer og den digitale kompetansens betydning for medborgerskapet, har Marit ytterligere tanker. Hun sier at:

*... men det er sosiale medier som de yngre generasjonene bruker! Så for medborgerskapet [...] er det er veldig viktig med digital kompetanse. Mer enn noen gang vil jeg si.*

Marit legger til at hun synes det er spesielt viktig med digital kompetanse når det gjelder ekkokammere, men hun sier i liten grad noe om *hvordan* hun tenker den har betydning. I den sammenheng har studier vist at aktivitet på internett øker sannsynligheten for å bli utsatt for meningspluralisme og at ens digitale kompetanse påvirker hvordan en håndterer slike møter (Kahne, J.; Feezell, J. T.; Lee, N. J. & Middaugh, E. 2012). Videre gir Marit uttrykk for at hun synes sosiale medier er altfor individtilpasset og at elevene derfor bare får 'more of the same'. Problemet med dette, sier Marit, er at elevene i altfor liten grad får utfordret meningene sine. Med tanke på dette kan man si at medborgerskapet stiller spesielle krav til elevenes evne og vilje til å aktivt søke etter andres meninger på nett. Marit sier allikevel at hun opplever elevene som lite engasjerte i samfunnet generelt, men hun er ikke tydelig på om hun mener digitale plattformer kan bidra til å endre dette.

Til slutt i intervjuet legger Marit til;

*Jeg kan bare oppsummere med at [...] vi kan ikke tenke oss en fremtid uten sosiale medier i undervisning, også med tanke på det å være en samfunnsborger. [...] Så tenker jeg at vi må nok bare perfeksjonere og henge med på den utviklingen da.*

Det er uklart om hun med 'vi' her mener skolen, samfunnsfaglærere eller samfunnet som helhet.

På spørsmål om hva slags betydning han tenker elevenes digitale kompetanse har for deres medborgerskap, svarer Jonas at det er vanskelig å svare på. Han legger til at

*Der blir jeg litt svarskyldig, altså [...] men det er jo klart at, på samme måte som med all kompetanse på en måte, hvis du er i besittelse av det fra før så vil du ha lettere for å forstå [...] hva medborgerskap er og hvordan du kan uttrykke det ved hjelp av din digitale kompetanse.*

Gjennom intervjuet gir allikevel Jonas indirekte uttrykk for at han anser digital kompetanse som sentralt for medborgerskapsundervisningen. Blant annet så vektlegger han evnen til å være kildekritisk og evnen til å tolke mediebilder, kilder og budskap gjennomgående i intervjuet. Videre sier Jonas at han tror at digitale plattformer gjør det lettere for ungdom å delta som medborgere. Han sier for øvrig, i likhet med Marit, at han ikke har inntrykk av at elevene benytter seg av de demokratiske medvirkningsmulighetene som finnes på nett. Dette korresponderer med funnene fra NOVA-studien (Huang et. al. 2017), som fant at norsk ungdom i liten grad driver med samfunnsmessige og politiske aktiviteter på nett.

I tillegg har også Simen flere tanker rundt temaet. Et sitat illustrerer hva slags betydning han tror digitale plattformer og elevenes digitale kompetanse har for medborgerskapet:

*Ja, det (digitale plattformer) kan de bruke aktivt. Både for å få frem sitt syn, sitt ståsted [...] få frem sine meninger. Eller delta i debatten med andre via å følge folk eller via å kommentere. Og der trekker jeg også frem eksempelet net troll. Bruk av kritisk blikk [...] at det de skriver blir lest og at det sårer. Så de må ha en kritisk holdning til det de gjør på nett.*

Simen er her så vidt inne på de mer dannende aspektene ved digital kompetanse. Han legger videre til at han tenker det blir lettere for mange elever å delta via nettet, enn via tradisjonelle



kanaler for medvirkning. Simen sier også at han forsøker å bevisstgjøre elevene på digitalt personvern, blant annet med tanke på hvordan deres informasjon kan bli brukt til markedsføring. Dette resonnementet bærer spesielt preg av Simen sin utdanningsbakgrunn. Kunnskap om personvern kan, i likhet med danning, anses for et å være et kompetanseaspekt som både ligger under digital kompetanse og medborgerskap. I så måte stimulerer han til både medborgerskap og digital kompetanse i slike tilfeller. Simen sier videre at han oppfatter det slik at de elevene med lavere digital kompetanse ikke er like aktive og ikke like 'med' i sitt medborgerskap. Han sier også at han opplever at det er flere elever som ikke har interesse *av å bli engasjert* i politiske og samfunnsmessige saker. I så måte har han lignende opplevelser og tanker som Marit. Videre gir Simen uttrykk for at han synes undervisning i digital kompetanse er viktig for medborgerskapet da en med god digital kompetanse:

*... unngår ulempene fordi at elevene blir mer bevisste på sitt digitale fotspor. Jeg tror de slipper å gå i den fella og for eksempel publisere noe de ikke skulle gjort og lignende. Kanskje de lærer å gi råd til andre også ikke sant?*

## 4.4 Oppsummering analysekapittel

Av analysen som er blitt gjort i de tidligere delkapitlene later det til at informantene har forskjellige tolkninger av begrepet 'digital kompetanse' og hva elevenes digitale kompetanse kan ha å si for deres medborgerskap. På noen områder finnes det likheter mellom tolkningene, mens det forekommer ulikheter på andre områder.

Analysen startet med at jeg tok for meg informantene og deres bakgrunn. Med tanke på dette har det kommet frem gjennom analysen at den mest utslagsgivende variabelen på «tolkninger av digital kompetanse og dens betydning for medborgerskap» kan ha vært informantenes egen utdanning og yrkesbakgrunn. Dette har blitt spesielt synlig i Simen og Marit sine tilfeller, da Simen har informatikkutdanning mens Marit har bakgrunn som sosiolog. Informantenes ulike bakgrunn kom blant annet til syne gjennom deres refleksjoner rundt årsaken til variasjoner i elevenes digitale kompetanse. I dette tilfellet pekte Simen på at elevene har ulike tekniske utgangspunkt på bakgrunn av hvilken grunnskole de kommer ifra. I motsetning pekte Marit på sosiale og kulturelle faktorer, som kulturell kapital i form av foreldres utdanning.

Det viste seg at informantene ofte bruker IKT i undervisningssammenheng, men på ulike måter og med ulike formål. Blant annet nevnte samtlige informanter at de bruker IKT til informasjonsinnhenting. Derimot var det kun en av informantene, Marit, som spesifikt oppga «kommunikasjon med elevene» som et av formålene med bruk av IKT. Utenom dette sa de fleste informantene at de ikke har oppfordret til eller lagt til rette for mer elevinvolverte aktiviteter på nett. På sikt kan konsekvensene for dette bli at både lærere og elever går glipp av muligheter til å utvikle både sin digitale kompetanse og sitt medborgerskap.

Lærerne ble deretter spurt om hva de mener 'god digital kompetanse' innebærer. Videre ble lærernes tolkninger av 'god digital kompetanse' knyttet opp mot kategoriene «ferdigheter», «læringsstrategier» og «danning». De tekniske ferdighetene gikk igjen som et fokus i informantenes forståelser, og flere av dem pekte spesifikt på tekniske ferdigheter som det mest sentrale ved begrepet 'digital kompetanse'. Konsekvensene rundt denne ensidige fokuseringen er også blitt diskutert. Noen av informantene, som Sara, var også inne på læringsstrategier da hun blant annet forklarte at hun anså det som viktig å vise elevene hvordan man gjør gode, samfunnsfaglige internettsøk. Det som var minst synlig i analysen av lærernes tolkninger var dannelsesaspektet. Det er først når informantene blir spurt om

konsekvensene av 'dårlig digital kompetanse' at noen av de er inne på dannelsesaspektet, da de indirekte påpeker at det vil ha negative konsekvenser for elevens myndighet i fremtiden. Dannelsesaspektet ligger således gjennomgående i intervjuene latent og indirekte, og det finnes liten bevissthet rundt den digitale kompetansens dannende potensiale og formål. Dette står i kontrast til hva Erstad (2005) anbefaler at en vektlegger i utviklingen av digital kompetanse.

Videre viste det seg at ingen av informantene hadde undervist i digital kompetanse direkte, som et overordnet tema, men at de delvis stimulerte til det via andre samfunnsfaglige temaer. I tillegg underviste de indirekte i *aspekter* ved digital kompetanse, som blant annet kildekritikk. Det skal i den forbindelse sies at informantene i hovedsakelig snakket om kildekritikk når de omtalte kritisk tenkning.

Videre i analysen ble informantenes oppfatning av elevenes reelle digitale kompetanse diskutert. Det viste seg at flere av informantene synes elevene er teknisk flinke, men noen av informantene hadde også opplevd at elevene slet med å utføre enkle tekniske oppgaver. Videre viste det seg at informantene i liten grad opplever at elevene bruker læringsstrategier og opptrer kritisk og selvstendig i møte med digitale plattformer. Lærerne opplever derfor at de ofte må modellere for elevene, samt veilede dem. Informantenes oppfatninger her stemmer godt overens med funnene fra Hargittai (2010) sin studie. Samtidig fortalte informantene at de opplever store variasjoner i elevenes digitale kompetanse. De hadde for øvrig ulik oppfatning om hva som er årsaken til variasjonen.

Videre kom det frem at lærerne har forskjellige oppfatninger om sin egen digitale kompetanse, da Simen ga uttrykk for at han følte han hadde god digital kompetanse, mens Sara og Marit følte de hadde dårlig digital kompetanse. Det er ikke funnet belegg for å si at lærernes digitale kompetanse påvirker deres vilje til å undervise i digital kompetanse. De lærerne som selv mente de hadde dårlig kompetanse var på lik linje med de som definerte sin som kompetanse som god, villige til å undervise i digital kompetanse. Med tanke på dette er det blitt diskutert at både kjønn og utdanning kan ha hatt noe å si. Heller ikke når det gjaldt hvem som har ansvar for utviklingen av elevenes digitale kompetanse kom det unisont svar fra informantene. Noen mente at de som samfunnsfaglærer har et ansvar, mens andre mente det var skolens oppgave. Dette beror i stor grad på om man anser digital kompetanse som en kontekstavhengig eller kontekstuavhengig kompetanse.

Det viser seg at informantene indirekte stimulerer til medborgerskap, via andre overordnede temaer. Informantene stimulerer blant annet til medborgerskap ved å undervise om, for og gjennom demokrati. Men i møte med digitale plattformer er det i utgangspunktet

om dimensjonen som er mest sentral. Digitale plattformer benyttes som regel i form av informasjonshenting, illustrering eller eksemplifisering på/fra internett. Det er ikke funnet belegg for å påstå at informantene stimulerer til de mer *aktive* delene av elevenes medborgerskap (for og gjennom demokrati) i møte med digitale plattformer. Informantene forteller at de i større grad oppfatter elevene som politisk og samfunnsmessig aktive via tradisjonelle kanaler. Dette stemmer overens med funnene fra NOVA-rapporten (Huang et.al. 2017), samtidig som at det står i kontrast mot det som har blitt funnet i utlandet (se 2.1 tidligere forskning). Det blir i liten grad oppfordret til eller lagt til rette for digitale og demokratiske aktiviteter, som for eksempel å skrive samfunnsfaglige blogginnlegg eller delta i samfunnsfaglige diskusjoner på nett. Marit har for øvrig planer for hvordan hun ønsker å trigge den aktive delen av elevenes digitale medborgerskap i fremtiden.

Til slutt nevner flere av informantene at de tror at bruk av IKT og digitale plattformer kan bidra til å styrke elevenes engasjement og evne til å delta som aktive medborgere. De aller fleste sier også at de tror elevenes digitale kompetanse vil påvirke om og hvordan elevene deltar i samfunnet på nett.

På bakgrunn av det som belyses i analysen fremstår informantenes forståelse av 'digital kompetanse' som fragmentert. Alle informantene underviser indirekte i aspekter ved digital kompetanse, men samtidig var det ingen av dem som forstod disse aspektene som deler av en større enhet; digital kompetanse. Det finnes således liten bevissthet rundt digital kompetanse som et overordnet, samlende mål som aspektene inngår i. Det er heller ikke kommet tydelig frem at digital kompetanse anses som et mål i seg selv. Det later for øvrig til at informantenes bevissthet rundt temaet økte i løpet av intervjuet. De fleste informantene var nølende og brukte lenger tid på å svare i begynnelsen av intervjuet, mens de kom med flere reflekterte tanker mot slutten av intervjuet.

## 5.0 Konklusjon

Denne oppgavens formål har vært å finne ut hvordan samfunnsfaglærere tolker ‘digital kompetanse’ og hva de tenker om dens betydning for medborgerskapet. Ut ifra hva som har kommet frem i denne oppgaven kan det virke som at det ikke er noen fremtredende fagdidaktisk bevissthet rundt digital kompetanse og hvordan en kan benytte internett og elevenes digitale kompetanse til å stimulere til aktivt medborgerskap. Digital kompetanse forstås av informantene, slik det fremkommer her, i hovedsak som tekniske ferdigheter og dels læringsstrategier, men det sees i liten grad i sammenheng med danning. IKT benyttes fortrinnsvis til å lære *om* demokrati og i liten grad til å stimulere til medborgerskap *for* og *gjennom* demokrati. Således er det egentlig bare den passive delen av medborgerskapet det stimuleres til ved hjelp av nettet, ikke den aktive og deltakende delen. Medborgerskapet forblir således tradisjonelt i sin betydning; vi ser ikke tegn til et ‘digitalt medborgerskap’.

Informantene sier de anser digital kompetanse som viktig for medborgerskapet, men de underviser allikevel bare i aspekter ved den. Årsakene til dette kan være at læreplanen er utydelig og/eller at det settes av for lite tid til samfunnsfag på videregående skole, noe som gjør at lærerne blir nødt til å prioritere noen fagområder på bekostning av andre.

Studien har tatt utgangspunkt i beretninger fra et fåtall informanter, og danner således ikke et dekkende empirisk grunnlag for generaliserende slutninger. Den kan allikevel gi en pekepinn på hva som kan undersøkes i fremtiden. Blant annet hadde det vært interessant med studier som tok utgangspunkt i elevene og deres erfaringer. For eksempel kunne man kvalitativt eller kvantitativt ha undersøkt hvorfor elever ikke deltar i demokratiske aktiviteter på nett. En kunne også ha undersøkt om det *er* ungdom som deltar aktivt på nett, hva som kjennetegner dem og hva slags aktiviteter de deltar i; er det de vanlige mistenkte? Er det de samme som deltar? Slike bidrag kunne hjulpet oss i utviklingen av medborgerskapsundervisningen.

Jeg tror at en større bevisstgjøring på hva digital kompetanse faktisk innebærer vil gjøre det lettere for lærere å flette det inn i undervisningen. Informantene driver allerede indirekte og delvis med undervisning i digital kompetanse, men de er lite bevisste på at det er *det* de gjør. Med utgangspunkt i dette slutter jeg meg til Erstad (2005) og informantenes krav om mer konkretisering i læreplanen.

Det finnes et hav av muligheter for medborgerskapet på internett, og ved å gi elevene undervisning i digital kompetanse kan vi bidra til at de lærer å produsere, diskutere, undersøke, forstå og vurdere samfunnsfaglig innhold på nett. Som samfunnsfaglærere har vi et demokratimandat; et mandat som ikke kommer til sin fulle rett om det ikke inkluderer det digitale landskapet. Jeg tror derfor at medborgerskapet kan bli skadelidende på sikt om vi ikke tar digitaliseringen og elevenes digitale kompetanse på alvor. For at vi skal lykkes med de demokratiske målene våre som samfunnsfaglærere, kan ikke myndiggjøring av elevene eksistere i teorien, som et overordnet mål; det må også øves og stimuleres til. Jeg tror derfor det i fremtiden vil være nyttig å anse digital kompetanse og medborgerskap som komplementære kompetanser, slik at vi får best mulig ut av stimuleringen til de to kompetansene. For, som Bennett (2008: 21) satte litt på spissen:

*Are politicians, parents, educators, policymakers, and curriculum developers willing to allow young citizens to more fully explore, experience, and expand democracy, or will they continue to force them to just read all about it?*

## Litteraturliste

Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: NYU press.

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

Bennett, W. L. (2008). "Changing citizenship in the digital age" i (red) Bennett, W. L.. *Civic life online: Learning how digital media can engage youth* Pp.: 1-24. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Bjørgen, A.M. & Erstad, O. (2015) "The connected child: tracing digital literacy from school to leisure" I *Pedagogies: An International Journal*, 10:2, pp.: 113-127

Braun, V. & Clarke, V. (2006) "Using thematic analysis in psychology" i *Qualitative research in psychology*, 3(2), pp.: 77-101

Brown, J. A. (1991) *Television 'Critical Viewing Skills' Education: Major Media Literacy Projects in the United States and Selected Countries*. (Routledge Communication Series) New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Buckingham, D. (1998) "Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism." i *The Journal of Communication* 48, 1, pp.: 33-43.

Buckingham, D. (2003) *Media Education – Literacy, Learning and Contemporary Culture*. London: Polity Press.

Buckingham, D.; Banaji, S.; Burn, A.; Carr, D.; Cranmer, S. & Willett, R., (2005) *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature*. London: Ofcom.

Børhaug, K. (2005) "Hvorfor samfunnskunnskap?" i (red.) Børhaug, K.; Fenner A. B. & Aase, L. *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv*. 2005 pp.: 171-183

Cohen, C. J. & Kahne, J. (2011) *Participatory politics. New media and youth political action*. Oakland: YPP Research Network

Coleman, S. & Rowe, C. (2004) *Remixing citizenship: Democracy and young people's use of the internet*. Carnegie: Young People Initiative.

Creswell, J. (2014) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. utg.). London: Sage.

Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet (2004) *St. mld. Nr. 30 (2003-2004) – Kultur for læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/> den 15/03/2018

Det Kongelige Kunnskapsdepartement (2017) *Meld. St. 21 (2016-2017) – Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec7> den 15/03/2018

Ekström, M. & Shehata, A. (2018). "Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens." i *New Media & Society*, 20(2), pp.: 740-759

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

Erstad, O. & Amdam, S. (2013) "From Protection to Public Participation" I *Javnost - The Public*, 20(2), pp.: 83-98



Gilje, N. & Grimmen, H. (2013) «Kap. 7: Hermeneutikk: forståelse og mening» i *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. (15) 2013, pp.: 142-170

Granberg, C., (2011) *ICT and learning in teacher education: The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. Umeå: Doktorgradsavhandling ved Umeå Universitet - Samhällsvetenskapliga fakulteten

Hargittai, E. (2005). "Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy" i *Social Science Computer Review*, 23(3), pp.: 371-379.

Hargittai, E. (2010). «Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the "Net Generation"» i *Sociological Inquiry*, 80(1), pp.: 92-113.

Harrison, C.; Comber, C.; Fisher, T.; Haw, K.; Lewin, C.; Lunzer, E.; McFarlane, A.; Mavers, D.; Scrimshaw, P.; Somekh, B. & Watling, R. (2002). *ImpaCT2: The impact of information and communication technologies on pupil learning and attainment*. British Educational Communications and Technology Agency (BECTA).

Hellevik, O. (2012) *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. 7. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Hetland & Solum (2008) *Digital kompetanse i norsk lærerutdanning*. Vol. 28/2008, Oslo: NIFU

Hobbs, R. (2006) "Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis." i McKenna, M.C.; Labbo, L. D.; Kieffer, R.D. & Reinking, D. (red) *International handbook of literacy and technology* vol.2, pp.: 15-28. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Huang, L.; Ødegård, G.; Hegna, K.; Svagård, V.; Helland, T. & Seland, I. (2017) *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)* Oslo: Velferdsforskningsinstituttet NOVA, Høgskolen i Oslo og Akershus

Jones, L. & Mitchell, K. (2016) "Defining and measuring youth digital citizenship". *New Media & Society*, 18(9), pp.: 2063-2079

Johnsen, V. (2015) "Sophie Elise raste - nå er salgstallene her» i *Side2*, publisert 21/05/2015, lastet ned 02/03/2018 fra <http://www.side2.no/aktuelt/sophie-elise-raste---na-er-salgstallene-her/3422789820.html>

Kahne, J.; Feezell, J. T. & Lee, N. J., (2012) "Digital media literacy education and online civic and political participation". i *International Journal of Communication*, vol. 6, pp.: 1-24.

Kahne, J.; Feezell, J. T.; Lee, N. J. & Middaugh, E. (2012). "Youth online activity and exposure to diverse perspectives" i *New media & society*, 14(3), pp.:492-512.

Kahne, J. & Middaugh, E. (2012). "Digital media shapes youth participation in politics". *Phi Delta Kappan*, 94(3), pp.:52-56.

Kleven, T. A. (2014) "Data og datainnsamlingsmetoder" i (red.) Kleven, T. A. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2 utg.). pp.: 27-47. Oslo: Unipub forlag.

Krumsvik, R.; Egeland, K.; Sarastuen, N.K.; Jones, L.Ø. & Eikeland, O. J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring: Hvilken sammenheng er det mellom IKT-bruk og (intendert, subjektivt, og objektivt) læringsutbytte i videregående opplæring: Sluttrapport*. SMIL, Østlandssamarbeidet, Universitetet i Bergen Digitale læringsfellesskap & KS. Bergen: Universitetet i Bergen, Institutt for pedagogikk.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Maxwell, J. W. (2013) *Qualitative research design: an interactive approach* 4. utg. Los Angeles: Sage.

Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). "Media literacy as a core competency for engaged citizenship in participatory democracy" i *American Behavioral Scientist*, 57(11), pp.: 1611-1622.

Mossberger, K.; Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008) *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Olsen, L.Ø. (2018) «Færre leser aviser – både på papir og nett» for SSB. Publisert 19/04/2018, hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/faerre-leser-aviser-bade-pa-papir-og-nett-den-21/04/2018>

Ottesen, E. (2009) «Det viktigste er læring» i (red) Mikkelsen, R. & Fladmoe, H. *Lektor - adjunkt - lærer: Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget

Pedersen, P.F. & Barka, L. (2017) «Sophie Elise (22) med palmeoljetabbe på sin egen blogg» i TV2, publisert 11/02/2017, lastet ned 02/03/2018 fra <https://www.tv2.no/a/8919209/>

Prensky, M. (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants part 1." i *On the horizon*, 9(5), pp.: 1-6.

Putnam, R.D. (2000) *Bowling alone: The collapse and revival of the American community*. New York: Simon & Schuster

Ribble M (2012) "Digital citizenship for educational change" i *Kappa Delta Pi Record* 48(4): pp.: 148–151.

Stray, J.H. (2012). «Demokratipedagogikk» I (red.) Berge, K.L. & Stray, J.H. *Demokratisk medborgerskap i skolen*, pp.: 17-30. Bergen: Fagbokforlaget.

Stray, J.H. (2014). «Skolens demokratiske mandat». I Stray, J. H. & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok*. pp.: 651-664. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Tjomlid, G. (2015) «Sophie Elise – dobbeltmoral og palmeolje» i *Saksynt*, publisert 23/03/2015, lastet ned 02/03/2018 fra <https://tjomlid.com/2015/03/23/sophie-elise-dobbelmoral-og-palmeolje/>

Tømte, C.; Kårstein, A., & Olsen, D. S. (2013). *IKT i lærerutdanningen : På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* Vol. 20/2013, Oslo: NIFU

Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i samfunnsfag*, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: [https://www.udir.no/kl06/SAF1-03\\_04/02/2018](https://www.udir.no/kl06/SAF1-03_04/02/2018) den 14/02/2018

Utdanningsdirektoratet (2015) «Generell del av lærerplanen» i *Lærerplanverket*, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/> 03/02/2018

Utdanningsdirektoratet (2016) «Digitale ferdigheter» i *Læreplanverket*, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/> 04/02/2018

Wilhelmsen, J.; Ørnes, H.; Kristiansen T. & Breivik J., (2009). «Digitale utfordringer i høyere utdanning: Norgesuniversitetets IKT-monitor» Vol. Nr 1/2009 i *Norgesuniversitetets skriftserie*, Tromsø: Norgesuniversitetet

# Vedlegg/Appendiks

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Introduksjonsspørsmål:

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke andre fag underviser du i?
- Hva slags erfaring har du med bruk av IKT i samfunnsfag?
- Har du tatt IKT-kurs eller lignende i forbindelse med ditt læreryrke?

### Om digital kompetanse:

- I lærerplanen inngår digital kompetanse som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal tilegne seg. Hva slags plass tenker du at digital kompetanse har i samfunnsfaget?
- Hva tenker du kjennetegner en elev med 'god' digital kompetanse?
- Underviser du spesifikt i digital kompetanse?
- Aspekter ved digital kompetanse:
  - o Underviser du elevene i hvordan og hvor de kan hente informasjon på nett? -
  - o Underviser du i hvordan elevene kan evaluere og benytte seg av informasjonen de finner på nett?
  - o Underviser du i kildekritikk?
  - o Underviser du i kritisk tenkning i møte med digitale plattformer? Hvordan gjøres dette? – knyttes opp mot danning
  - o Underviser du i normer for oppførsel i møte med digitale plattformer? – knyttes opp mot danning og digital dømmekraft
  - o Bruker du selv digitale plattformer i undervisningen?
    - Hvis ja: Hvilke og hvordan gjøres dette? Hvilke formål har du ved å bruke de digitale plattformene? Ville du gjort det igjen?
    - Hvis nei: Hvorfor ikke?
- Opplever du at elevene viser evne til å selvstendig innhente informasjon på nett?
- Opplever du at de gjør dette kritisk? (kildekritikk) Vurderer elevene for eksempel troverdigheten, kvaliteten og autensiteten på det de finner?

- Er det, med tanke på dette, forskjeller innad i elevgruppen? Hva slags forskjeller ser du?
- Hvor føler du at samfunnsfaget står i dag i forhold til bruk av digitale plattformer?
- Hvor føler du at samfunnsfaget står i dag i med tanke på fokus på elevenes digitale kompetanse?
- Hva slags fordeler ser du med bruk av IKT og digitale plattformer i samfunnsfaget?
- Hva slags ulemper ser du?
- Hva slags konsekvenser ville dette fått for din undervisning (med tanke på planlegging, gjennomføring og oppfølging), dersom det skulle:
  - innføres mer bruk av IKT i faget?
  - innføres mer fokus på digital kompetanse i faget?
- Hvilke konsekvenser tenker du at det får dersom en elev utvikler 'dårlig' digital kompetanse?
- Hvordan kan du som samfunnsfaglærer bidra til å utvikle elevenes digitale kompetanse?

### **Om medborgerskap:**

- Med tanke på medborgerskapsundervisning, hvordan vil du vanligvis forsøke å stimulere til medborgerskap hos elevene?
- Har du vurdert digitale plattformer som et verktøy i medborgerskapsundervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Har du elever du anser som politisk eller samfunnsmessig aktive? Hva kjennetegner disse elevene? Hvilke aktiviteter deltar de i?
- Hvilken rolle tenker du at digitale plattformer har for elevenes *evne* til å aktivt utøve sitt medborgerskap? Hva slags potensielle muligheter ser du?
- Hvilken rolle tenker du at digitale plattformer har for elevenes *vilje* til å aktivt utøve sitt medborgerskap?
- Informerer du elevene om hvordan de kan delta politisk og medborgerlig/samfunnsmessig på nett?
- Gjør du dem obs på hva en politisk eller medborgerlig aktivitet kan være? (signere underskriftskampanjer, delta i diskusjoner på nett, bidra til innsamlingsaksjoner osv)

- Tror du elevenes digitale kompetanse kan påvirke deres evne og vilje til å aktivt utøve sitt medborgerskap? Hvorfor? Hvordan?
- Hvilken betydning tenker du at digital kompetanse har for medborgerskapsundervisningen?

**Avsluttende spørsmål:**

- Har du noe du vil legge til?
- Har du noen spørsmål?

## Vedlegg 2: Informasjons og samtykkeskriv

### Informasjons- og samtykkeskriv til deltakere

#### «*Det digitale medborgerskapet*»

##### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en del av en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Formålet med prosjektet er å få en dypere forståelse av hvordan digital kompetanse påvirker medborgerskapsundervisningen i samfunnsfag. Det vil i denne sammenheng bli gjort intervju av lærere. Problemstillingen er som følger: Hvordan kan samfunnsfaglærere gjennom undervisning i digital kompetanse stimulere til digitalt medborgerskap hos elevene?

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Data vil bli samlet inn gjennom personlige intervju av lærere. Utvalget vil nødvendigvis bestå av de som ønsker å delta i studien. Spørsmålene som stilles vil være rettet mot lærernes undervisningspraksis med tanke på problemstillingen. Intervjuspørsmålene vil derfor være relatert til digital kompetanse og medborgerskapsundervisning. Intervjuene vil bli tatt opp på tape og det vil bli tatt notater underveis i intervjuet.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studenten, Linn-Irene K. Johnsen, og eventuelt veileder førsteamanuensis Jan Grannäs, som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptak og notater vil bli forsvarlig sikret i studentens hjem. Deltakerne vil bli anonymisert og skal ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon av oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01/06/2018. Innhentet datamateriale og personopplysninger vil ikke lagres utover prosjektperioden.

##### **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.

Dersom du har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med Linn-Irene K. Johnsen: [linnijohnsen@hotmail.com](mailto:linnijohnsen@hotmail.com) eller på tlf.: 91 62 39 61.

Kontaktinformasjon til veileder Jan Grannäs: [jan.grannas@ils.uio.no](mailto:jan.grannas@ils.uio.no), tlf.: +46705181515

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.



## Samtykke til deltakelse i studien

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Jan Grannås  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 06.03.2018

Vår ref: 59368 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.02.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>59368</i>	<i>Det digitale medborgerskapet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grannås</i>
<i>Student</i>	<i>Linn-irene Johnsen</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

*Documenter er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning*

## Tabell 1: Informantenes bakgrunn

Informantene	Kjønn	Utdanning	Jobbet som lærer	Kurs eller lignende i IKT?
<b>Jonas</b>	Mann	Historie, Statsvitenskap og idrettsfag	10-15 år	Kun kurs i verktøybruk
<b>Simen</b>	Mann	Økonomi, informatikk, HR og prosjektledelse, pedagogikk	0-5 år	Har utdanning innen IKT
<b>Sara</b>	Kvinne	Internasjonal økonomi, PPU	0-5 år	Kun kurs i verktøybruk
<b>Marit</b>	Kvinne	Sosiologi, pedagogikk	25-30 år	Kun kurs i verktøybruk

## Tabell 2: Uttalte formål med bruk av IKT

	Jonas	Simen	Sara	Marit
<b>Aktualisering</b>	Direkte	Direkte	Indirekte	Indirekte
<b>Informasjonshenting</b>	Indirekte	Direkte	Direkte	Direkte
<b>Kommunisering</b>	-	Indirekte	-	Direkte
<b>Aktivisering</b>	Indirekte	Direkte	Indirekte	Indirekte
<b>Illustrering og eksemplifisering</b>	Direkte	Direkte	Direkte	-
<b>Repetering</b>	-	Direkte	Direkte	-
<b>Vurdering</b>	-	Indirekte	Direkte	Direkte

**Tabell 3: Sentrale aspekter i informantenes forståelse av 'digital kompetanse'**

	Ferdigheter	Læringsstrategier	Dannelse
Jonas		X	X
Simen	X		X
Sara	X	X	X
Marit	X	X	

**Tabell 4: Undervisning i digital kompetanse**

	Jonas	Simen	Sara	Marit
<b>Spørsmål 1: Undervises det spesifikt i digital kompetanse?</b>	Nei/Ja	Nei/Ja <sup>2</sup>	Nei/Ja <sup>6</sup>	Nei/Ja <sup>8</sup>
<b>Spm. 2: Undervises det i hvordan og hvor en kan hente informasjon på nett?</b>	Ja <sup>1</sup>	Ja	Ja	Nei/ja
<b>Spm. 3: Undervises det i hvordan elevene kan evaluere og benytte seg av informasjonen de finner på nett?</b>	Ja	Nei/Ja <sup>3</sup>	Nei/Ja <sup>7</sup>	Ja <sup>9</sup>
<b>Spm. 4: Undervises det i kildekritikk?</b>	Nei/Ja <sup>1</sup>	Nei/Ja <sup>3</sup>	Nei/Ja <sup>7</sup>	Ja <sup>9</sup>
<b>Spm 5: Undervises det i kritisk tenkning i møte med digitale plattformer?</b>	Nei/Ja	Ja <sup>4</sup>	Nei/Ja <sup>7</sup>	Ja
<b>Spm. 6: Undervises det i normer for oppførsel i møte med digitale plattformer?</b>	Ja	Nei <sup>5</sup>	Nei	Nei/Ja <sup>10</sup>