



UiO • Universitetet i Oslo

Digital dømmekraft i samfunnsfaget – Elever og læreres forståelse av begrepet

Petter Tancred Vigander Edwin

Lektorprogrammet

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

01.06.2022

“Could I interest you in everything, all of the time?”

A little bit of everything, all of the time?

Apathy’s a tragedy and boredom is a crime.

Anything and everything, all of the time.”

- Bo Burnham, Welcome to the Internet

Forord

Da var jeg endelig ferdig med denne oppgaven! Jeg har alltid hørt at det er stress å skrive en masteroppgave, men det tok jeg tydeligvis ikke seriøst nok. Jeg bestemte meg nemlig for å bli pappa kun to og en halv uke før masteren skulle leveres inn. Så nå sitter jeg her mellom bleieskift og skriver disse takkeordene. Og han jeg må gi min første og største takk til er nettopp Vetle, som nå ligger og sover iført en fersk bleie og nyvasket pysj. Selv før han ble født var han en konstant påminner om hvorfor jeg jobbet med oppgaven, og nå som han er her har jeg fått et helt nytt perspektiv på hvorfor jeg har valgt å bli lærer. Barna er vår fremtid, og jeg ønsker å gjøre mitt for at den fremtiden blir så lys som overhodet mulig.

Videre vil jeg også takke samboeren min, som har vært tålmodig nok til å ha noe som helst med meg å gjøre gjennom denne prosessen. Å gå gravid samtidig som du har en lei student på slep har nok ikke vært lett, men du skal lete lenge etter en sterkere dame. Min veileder, Greta Björk Gudmundsdottir, har også vært til stor hjelp med sine tilbakemeldinger og kommentarer som har gitt med konkrete områder å fokusere på. De gangene jeg gikk meg vill i labyrinten som er academia hjalp hun meg tilbake på riktig vei. Og på de dagene hvor en fremtidig baby som ikke enda eksisterte ikke var nok til å dytte meg i gang, så hjalp det å ha disse to menneskene tilgjengelig, ettersom de faktisk hadde mulighet til å holde meg ansvarlig for det jeg gjorde (og ikke gjorde).

En stor takk må også gis til informantene som tok seg tid til å delta. Jeg håper muligheten til å prate med meg lot dere slippe unna et kjedelig møte eller en kjip naturfagstime.

Sammendrag

Denne oppgaven ser på hvordan begrepet digital dømmekraft forstås av fire elever fra niende trinn og to samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet, og forsøker å avduke hvorvidt det finnes noen forskjeller i deres forståelser og hva disse eventuelle forskjellene forstås å komme av. I både Kunnskapsløftet fra 2006 (KL06) og 2020 (KL20) har digitale ferdigheter vært i fokus, og utøving av digital dømmekraft blir nevnt som en del av de grunnleggende digitale ferdighetene. I KL20 har samfunnsfaget i tillegg fått et særlig ansvar for å utvikle elevenes digitale medborgerskap. Det er derimot noe uklart hvorvidt kompetansemålene i samfunnsfaget gjør et klart nok skille mellom grunnleggende digitale ferdigheter, digital dømmekraft og digitalt medborgerskap.

Forskningslitteraturen rundt digital dømmekraft viser enighet om at digital dømmekraft og digitalt medborgerskap er mer enn kun digitale ferdigheter. De seks informantene som deltok i denne studien har blitt intervjuet hver for seg om deres forståelse av digital dømmekraft og hvorvidt deres forståelse av begrepet skiller seg fra hverandre. Svarene var analysert ved hjelp av tematisk analyse og sammenliknet med hverandre og opp mot tidligere forskning. En modell for hvordan kognitive egenskaper utvikles hos mennesker har også blitt brukt for å se på og sammenlikne informantenes svar. Studien finner at elevene i hovedsak forstår digital dømmekraft som oppførsel på nett. Elevene kobler også til kildekritikk i forståelsen av digital dømmekraft, men først etter at de blir spurt konkret om de ser en sammenheng mellom de to begrepene. Lærerne vektlegger i hovedsak kildekritikk og trygghet på nett i sine besvarelser, men er også innom oppførsel på digitale flater. Lærerne ser ut til å ha en generelt sett bredere forståelse av digital dømmekraft, mens elevene har en snevrere forståelse og fokuserer på ett spesifikt tema innenfor begrepet.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	IV
1.0 INTRODUKSJON	7
1.1 BAKGRUNN	7
1.2 RELEVANS FOR SAMFUNNSFAGET	8
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	9
2.0 STYRINGSdokumenter I SKOLEN	11
2.1 KUNNSKAPSLØFTET 2006 (KL06).....	11
2.2 FAGFORNYELSEN 2020 (LK20).....	12
2.3 RAMMEVERK FOR GRUNNLEGGENDE FERDIGHETER	14
3.0 TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMME	16
3.1 DIGITALE FERDIGHETER.....	16
3.2 DIGITAL DØMMEKRAFT	18
3.3 MEDBORGERSKAP OG DIGITALT MEDBORGERSKAP	20
3.4 DREYFUS-MODELLEN	23
3.4.1 <i>Novise</i>	23
3.4.2 <i>Kompetent begynner</i>	24
3.4.3 <i>Dyktig utøver</i>	24
3.4.4 <i>Ekspert</i>	25
3.4.5 <i>Mestring</i>	25
3.4.6 <i>Dreyfus-modellen og skolens styringsdokumenter</i>	26
3.5 OPPSUMMERENDE BEGREPSAVKLARING	27
4.0 METODE	29
4.1 VALG AV METODE	29
4.2 UTVALG.....	29
4.2.1 <i>Rekruttering av informanter</i>	29
4.2.2 <i>Presentasjon av informanter</i>	30
4.3 INTERVJUENE	32
4.3.1 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	32
4.3.2 <i>Transkripsjon av intervjuene</i>	32

4.4 BEARBEIDING AV DATAMATERIALE	33
4.4.1 <i>Tematisk analyse</i>	33
4.4.2 <i>Koding</i>	33
4.4.3 <i>Temaer</i>	35
4.5 FORSKNINGSETIKK	36
4.5.1 <i>Informert samtykke</i>	36
4.5.2 <i>Personvern</i>	37
4.6 FORSKNINGSKVALITET	38
5.0 ANALYSE.....	39
5.1 DIGITAL DØMMEKRAFT SOM OPPFØRSEL PÅ DIGITALE FLATER	39
5.1.1 <i>Diskusjon</i>	43
5.2 DIGITAL DØMMEKRAFT SOM KILDEKRITIKK	45
5.2.1 <i>Diskusjon</i>	49
5.3 DIGITAL DØMMEKRAFT SOM TRYGGHET PÅ DIGITALE FLATER.....	50
5.3.1 <i>Diskusjon</i>	54
5.4 DIGITALE FERDIGHETER	55
5.4.1 <i>Diskusjon</i>	59
5.5 DIGITALT INNFØDTE OG GENERASJONSSKILLET	60
5.5.1 <i>Diskusjon</i>	64
6.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	65
REFERANSER	67
VEDLEGG 1 GODKJENNELSE FRA NSD	71
VEDLEGG 2 SAMTYKKESKJEMA	74
VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE	78

1.0 | Introduksjon

1.1 | Bakgrunn

Fra den første digitale datamaskinen sin konstruksjon ble påbegynt i 1943 til i dag har det skjedd enorme utviklinger på den digitale fronten. ENIAC, maskinen som bærer tittelen av den første digitale datamaskinen, var bygget av lite team med forskere og hadde ett konkret mål som sin hovedoppgave – å gjennomføre utregninger for avstandstabeller til artilleri under andre verdenskrig. I tillegg til at denne maskinen primært kun kunne utføre én oppgave var maskinen også eksepsjonelt stor – ENIAC trengte en hel kjeller på 135 kvadratmeter for å romme de nødvendige delene, og de største delene var hele 2,6 meter høye (Freiberger, 2021).

I dag, derimot, finnes det datamaskiner som er utallige ganger mer kompliserte enn ikke bare ENIAC, men også maskinene som ble brukt for å sende en mann til månen, og alt dette i en formfaktor som får plass i en bukselomme (Puiu, 2021). I tillegg er ikke denne teknologien lenger kun tilgjengelig for forskere og for de som er spesielt interesserte, men disse maskinene finnes i bukselommene på så godt som enhver nordmann, hvert fall hos den yngre befolkningen (Medietilsynet, 2020). Og der de første datamaskinene ofte var spesialdesignet for et spesifikt formål kan det til tider virke som om det finnes ubegrenset bruk for dagens smarttelefoner – kommunikasjon, underholdning, handel, undervisning og så mye mer, alt på en og samme maskin som enkelt kan tas med hvor hen du måtte ønske. Det å forholde seg til teknologi og digitale verktøy er ikke lenger et valg slik det var før. En er nødt til å ta stilling til hvilken rolle det digitale skal spille i sin hverdag. Det er for de aller fleste ikke lenger et spørsmål *om* en skal kjøpe seg en smarttelefon eller en pc, men heller et spørsmål om *hvilken*.

All denne teknologiske utviklingen har ført til enorme endringer i hvordan samfunnet opererer på digitale plattformer. I dets tidligste iterasjoner kunne internettet beskrives i likhet med den ville vesten – et lovløst land hvor de som våget seg kunne finne og gjøre nesten hva som helst. I dag er internett en kraftig regulert arena som brukes daglig av de aller fleste, og det er nettopp denne daglige trafikken som gir internettet den enorme påvirkningskraften det har. Når informasjon kan spres fortere enn noen gang før og det er åpent for nesten hvem som helst å ytre sin mening om det som skjer, endres rammene for hva det vil si å være en aktiv deltaker i samfunnet.

Selv er jeg del av en generasjon som har vokst opp med teknologi. I motsetning til barna som vokser opp i dag var ikke så godt som alt digitalisert da jeg var liten, men det digitale var allerede et tema i skolen da jeg begynte i førsteklasse. Apple sin lansering av den første iPhone kan nesten anses som et slags vendepunkt for det digitale sin plass i Ola Nordmann sin hverdag. Mine første tretten år her i verden var før iPhone kom til Norge for fullt, og de resterende tretten etter det lot meg, i

motsetningen til min foreldregenerasjon, integrere teknologien og det digitale helt og fullt inn i hverdagen uten noen tidligere vaner å overkomme. Jeg har med andre ord opplevd å leve på en slags skillelinje mellom generasjonen som ble født inn i det digitale og generasjonen som måtte tilpasse seg noe helt nytt.

I dag er det ikke uvanlig at man forventes å være tilgjengelig til enhver tid, og man skal ideelt sett svare så fort man har sett at man har blitt kontaktet. Lengre former for meldinger som brev og epost erstattes med Tweets og Snapchats. En av de mest populære appene blant ungdommen, TikTok, har en maks lengde på ett minutt på sitt innhold. Man har nå tilgang til et hav av informasjon og underholdning i bukselomma, og det er alltid noe nytt du må få med deg. Den amerikanske komikeren Bo Burnham reflekterer i sin sang *Welcome to the Internet* (Burnham, 2021) over hvordan internettet har utviklet seg. Han personifiserer internettet som en syngende sirkusleder/Disney-skurk som kun ønsker at du skal engasjere deg, delta og konsumere innhold. Han begynner med å tilby relativt uskyldige aktiviteter, men etter hvert som sangen fortsetter blir forslagene mer og mer forvridde. «Kan jeg interessere deg i litt av alt, hele tiden?» lyder refrenget. «Apati er en tragedie og kjedsomhet er kriminelt. Hva som helst og alt som fins, hele tiden.» Desto mer vi skal få engasjert med, desto kortere tid tar vi til å reflektere over hva vi gjør. Vi står overfor flere og flere valg vi ikke kan unngå å ta (Engen, 2021). I tillegg er denne strømmen av innhold tilgjengelige til flere og flere, hvilket Burnham påpeker ved beskrive en to-åring som får låne sin mors iPad. Det er alle disse aspektene av digitale medier som gjør det viktig at skolen ikke bare underviser om dømmekraft generelt, men også dømmekraft sett i et moderne digitalt perspektiv.

Skolen har, på lik linje med dagens eldre generasjoner, måttet tilpasse seg fremveksten av digitale verktøy og medier. Mange erfarne lærere hører til de eldre generasjonene som ofte har mindre digital erfaring, mens nyutdannede lærere i økende grad har vokst opp med det digitale. I tillegg er også skolesystemet i seg selv en veletablert institusjon med mange tradisjoner som rutinemessig må oppdatere sine styringsdokumenter for å holde tett med samfunnets utviklinger. Den nyeste av disse oppdateringene kom i form av kunnskapsløftet 2020 (KL20), hvor det digitale er blant fokusområdene.

1.2 | Relevans for samfunnsfaget

En nærmere undersøkelse av både elvers og læreres forståelse av digital dømmekraft er høyst relevant for samfunnsfaget. Både KL06 og KL20 økte sitt fokus på det digitale i skolen ved å liste digitale ferdigheter som en av de grunnleggende ferdighetene skolen skal utvikle hos elevene gjennom skolegangen (Utdanningsdirektoratet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2020b; Utdanningsdirektoratet, 2006). I tillegg til det generelle fokuset har

også samfunnsfaget blitt tildelt et særlig ansvar for å utvikle elevene til digitale medborgere. Dette er et relativt nytt begrep i samfunnsfaget. Begrepet er tett knyttet til digital dømmekraft og den generelle medborgerskaps- og demokratiutdanningen som står sentralt i samfunnsfaget, hvorav sistnevnte også er blant de tverrfaglige temaene i KL20.

Det er også godt dokumentert at digitale verktøy brukes mer og mer i skolen. Tall fra Monitorundersøkelsen fra 2019 viser at de aller fleste elever bruker mer enn fire timer på datamaskin i undervisningen per uke, og antall lærere som bruker datamaskin til undervisning mindre enn fire timer i uka har gått drastisk ned mens antall lærere som bruker PC for undervisning mer enn ni timer i uke har økt med over 20 prosentpoeng fra 2016 (Fjørtoft, Thun, & Buvik, 2019). Den digitale teknologien har kommet for å bli, og med stadig større plass i skolen er det derfor viktig å forstå hvordan lærere og elever forholder seg til den.

1.3 | Problemstilling og forskningsspørsmål

For denne oppgaven ønsker jeg å undersøke nærmere følgende problemstilling:

Hvordan forstår elever og lærere i samfunnsfag begrepet digital dømmekraft?

Som et underspørsmål til dette ønsker studien også å undersøke følgende:

Hva er de mest sentrale forskjellene, om noen, i hvordan lærere og elever forstår begrepet digital dømmekraft?

For å svare på disse to spørsmålene har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår elever på 9. trinn begrepet digital dømmekraft?
2. Hvordan forstår samfunnsfaglærere på ungdomsskolen begrepet digital dømmekraft?

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i begrepet digital dømmekraft fordi det har en sentral plass inn i samfunnsfaget. Innenfor samfunnsfaget brukes også begrepene digitale ferdigheter, digital dømmekraft og digitalt medborgerskap. Digitale ferdigheter er et begrep som er relativt selvforklarende, mens digitalt medborgerskap er et mer diffust begrep som er mindre brukt i skolehverdagen. Digital dømmekraft er derimot ofte koblet til nettvett som er et begrep som mange har en god forståelse av. Denne studien kommer til å fokusere på alle de tre begrepene, men tar utgangspunkt i begrepet digital dømmekraft.

1.4 | Oppgavens struktur

Denne oppgaven begynner med å se nærmere på skolens styringsdokumenter og hvordan de fremstiller digital dømmekraft, og andre begreper knyttet til det digitale. Kapitlet tar for seg KL06, KL20 og rammeverket for grunnleggende ferdigheter, og ser på hvordan fokuset på det digitale har

utviklet seg fra 2006 til 2020. Kompetansemålene knyttet til det digitale trekkes frem, og blir brukt for å velge ut tre begreper oppgaven bygger videre på. Deretter blir tidligere forskning og teorier introdusert. Forskning knyttet til de tre begrepene blir belyst, og en modell som kan brukes til å forklare utvikling av digital dømmekraft blir presentert. Videre beskrives metoden studien har benyttet seg av, og forskningsprosessen og dens styrker og svakheter blir utforsket. Til slutt presenteres og diskuteres funn fra datamaterialet, før en oppsummering og konklusjon blir gitt.

2.0 | Styringsdokumenter i skolen

Ved å se på hvordan digital dømmekraft, og det digitale generelt, fremstilles i skolens styringsdokumenter, vil denne studien ha et normativt perspektiv å sammenlikne funn med. Først ser jeg på KL06, etterfulgt av KL20 og rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Skolens styringsdokumenter vil bli brukt i oppgavens analyse for å undersøke hvorvidt informantenes svar samsvarer med læreplanens innhold og kompetansemål. Analysen vil da kunne se på om elevenes forståelse likner på lærernes, og om lærernes likner på det vi ser i styringsdokumentene. Dette vil gi innsikt i om intensjonen i styringsdokumentene om hva elevene skal lære faktisk er det elevene sitter igjen med.

2.1 | Kunnskapsløftet 2006 (KL06)

I 2006 tredde en ny skolereform kjent som kunnskapsløftet i kraft, og med seg brakte den et fokus på å styrke de fem grunnleggende ferdighetene som skulle gjelde for alle fag i norske skoler. Disse fem grunnleggende ferdighetene er (1) å kunne uttrykke seg muntlig, (2) å kunne lese, (3) å kunne regne, (4) å kunne skrive, og til slutt (5) å kunne bruke digitale verktøy. Hver av læreplanene har sin egen forklaring på hvordan de grunnleggende ferdighetene forstås i lys av det spesifikke faget. Ifølge samfunnsfagets læreplan fra LK06 (SAF1-03) innebærer det å kunne bruke digitale ferdigheter evnen til å finne informasjon, være kritisk til gitt informasjon, produsere og presentere multimediale produkter, kommunisere og samarbeide, alt ved hjelp av digitale verktøy, samtidig som en gjør dette på en måte som faller innenfor gjeldende normer og regler (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Digital dømmekraft som et begrep blir ikke brukt i SAF1-03. I denne læreplanen brukes derimot begrepet nettvett. Begrepet dukker opp to ganger i læreplanen, spesifikt som del av to kompetansemål. Det første kompetansemålet, som gjelder for etter 4. årstrinn, lyder at eleven skal kunne «bruke grunnleggende nettvett i digital samhandling og ha kunnskap om regler for personvern i digitale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6). Det andre kompetanse målet er for etter 7. årstrinn, og innebærer at eleven skal kunne «finne og trekke ut samfunnsfaglig informasjon ved søk i digitale kilder, vurdere funnene og følge regler for nettvett og nettetikk» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 7)

I begge disse kompetansemålene brukes begrepet nettvett til egenskaper som blir beskrevet som en del av de grunnleggende digitale ferdighetene, altså å følge de reglene som gjelder og å kunne søke etter informasjon. Mange av de andre kompetansemålene som omhandler det digitale holder seg også på et grunnleggende ferdighetsnivå frem til en når kompetansemålene for etter 10. trinn. Blant kompetansemålene for 10. trinn beskrives mål som er mer eksplisitt rettet mot å danne elever som ser mer reflektert på samfunnet og sin rolle i det, og som beveger seg vekk fra de grunnleggende

kunnskapene som kan beskrives som ren kunnskap. Det er derimot kun ett av disse som eksplisitt nevner det digitale: «identifisere samfunnsfaglige argumenter, fakta og påstander i samfunnsdebatter og diskusjoner på Internett, vurdere dem kritisk og vurdere rettigheter og konsekvenser når man offentliggjør noe på Internett» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 9). Andre kompetansemål nevner blant annet at elevene skal kunne reflektere over hvordan kjønnsroller og seksualitet blir fremstilt i ulike medier og hvordan kommersiell påvirkning fra ulike medier kan påvirke forbrukere (Utdanningsdirektoratet, 2006). Bruken av begrepet *ulike medier* kan her tolkes som å inkludere internett og andre digitale medier.

I SAF01-3 er det altså mange kompetansemål som skal være der for å undervise i både dømmekraft og medborgerskap, men det er få av dem som har som eksplisitt hensikt å håndtere disse elementene i en digital sammenheng. LK06 var derimot fra en tid før smarttelefoner og internettilgang hvor hen du måtte befinne deg og ikke så utbredt som det er i dag, hvilken kan forklare hvorfor et eksplisitt digitalt fokus mangler.

2.2 | Fagfornyelsen 2020 (LK20)

Siden K06 tredde i kraft har det altså vært en enorm utvikling av det digitale og rollen det spiller i samfunnet. Denne utviklingen gjenspeiles i den nye læreplanen fra 2020. Også i LK20 er digitale ferdigheter en av fem grunnleggende ferdigheter som gjelder for alle fag, men forskjellige fag har også fått større ansvar for de ulike grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2020b). For samfunnsfaget lyder beskrivelsen av disse grunnleggende ferdighetene relativt likt som den gjorde i LK06. Der den skiller seg, derimot, er i bruken av begrepet digital dømmekraft, samt et nytt begrep – digitalt medborgerskap, hvilket samfunnsfag blir tildelt et særlig ansvar for å utvikle hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Digitalt medborgerskap blir ikke nevnt direkte i noen av kompetansemålene i SAF01-04, men en kan se antydninger til kompetansemålene bygger seg opp mot noe mer enn kun tekniske ferdigheter. Under er en liste over noen kompetansemål fra læreplanen i samfunnsfag som nevner det digitale, enten direkte eller indirekte (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansemålene er gruppert i tre mindre lister, og disse grupperingene blir forklart under selve listen:

- utforske og reflektere over egne digitale spor og muligheten for å få slettet sporene og verne om egen og andres rett til privatliv, personvern og opphavsrett
- samtale om regler og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og om hva det vil si å bruke dømmekraft i digital samhandling
- gjennomføre en samfunnsfaglig undersøkelse og presentere resultatene ved hjelp av egnede digitale verktøy

- utforske å presentere samfunnsfaglige spørsmål, søke etter informasjon i ulike kilder og vurdere hvor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmålene
- vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår
- reflektere over hvordan egen og andre deltar i digital samhandling og drøfte hva det vil si å bruke dømmekraft, sett i lys av regler, normer og grenser

- reflektere over hvem som har makt, og hva et demokrati er, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å påvirke beslutninger
- utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur
- utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over hvordan digital deltakelse og samhandling påvirker formen på og innholdet i samfunnsdebatten

Disse kompetansemålene kan anses å høre sammen i tre sett med tre, hvor de tre målene innad i settet fokuserer på et spesifikt tema. Det første settet anser jeg å omhandle elevenes digitale ferdigheter. De første kompetansemålene fokuserer på kunnskap om de juridiske prosessene knyttet til bruk av det digitale, selv om bruken av ordet *reflektere* også kan legges til rette for at det tolkes som å omhandle medborgerskap til en viss grad. Det andre kompetansemålet har også et fokus på juridisk kunnskap ved bruk av ordet *regler*, men implementerer i tillegg et fokus på moralitet med bruken av ordet *normer* i forbindelse med deling av innhold og utøvelse av digital dømmekraft. Jeg velger å anse det juridiske perspektivet som en del av digitale ferdigheter ettersom det i all hovedsak handler om kunnskap om og kjennskap til handlingsregulerende regler. De juridiske aspektene rundt digitale medier og verktøy er ikke noe elevene har mulighet til å endre på gjennom refleksjon, slik som de for eksempel kan med deres egen. Det tredje kompetansemålet handler om evnen til å bruke riktig digitale verktøy på riktig digital måte.

Det andre settet mener jeg handler om elevenes digitale dømmekraft. De to første av disse kompetansemålene krever at elevene utøver kildekritikk. Det er ikke bare snakk om å besitte evnen til å finne informasjon, men også evnen til å vurdere informasjonen med et kritisk blikk. Det tredje kompetansemålet krever refleksjonsevne rundt egen og andres oppførsel og rundt hvordan man skal forholde seg til handlingsregulerende normer. Her er altså fokuset gått forbi teknisk kunnskap om hvordan man gjør noe, og er heller rettet mot en mer umiddelbar forståelse av hvorfor man gjør noe.

Det tredje settet kan sies å handle om digitalt medborgerskap. Det første punktet referer ikke direkte til det digitale, men i dagens digitaliserte samfunn vil refleksjoner rundt maktbesittelse og påvirkningsevne nødvendigvis innebære diskusjoner av digitale medier. Det andre kompetansemålet skal bygge opp elevenes forståelse av hvordan samfunnet blir påvirket av nyskapinger, hvilket vil inkludere digitale medier og verktøy. Det tredje kompetansemålet snakker direkte om hvordan det digitale påvirker og skaper aktuelle samfunnsproblemer. Disse tre handler altså om digital deltakelse i demokratiet.

Jeg argumenter for at kompetansemålene som omhandler det digitale dreier seg i hovedsak om tre områder:

- Digitale ferdigheter, hvilket referer til teknisk kunnskap om hvordan digitale hjelpemidler benyttes
- Digital dømmekraft, hvilket omhandler evnen til å reflektere om egen bruk av digitale midler og hvordan det kan påvirke deg og andre på et individuelt nivå
- Digitalt medborgerskap, som innebærer refleksjon om og aktiv deltakelse i samfunnets digitale kanaler

Det er derfor disse tre begrepene som blir i hovedfokuset videre i oppgaven.

2.3 | Rammeverk for grunnleggende ferdigheter

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter blir de fem grunnleggende ferdighetene i LK20 presentert i detalj, hvilket innebærer at hver ferdighet brytes ned til et sett med ferdighetsområder. Progresjonen innen disse ferdighetsområdene blir så beskrevet ved hjelp av en matrise med 5 nivåer som viser hva som er typisk for en elev på det gitte nivået. Som nevnt er en av disse grunnleggende ferdighetene digitale ferdigheter, som blir inndelt i de følgende fem ferdighetsområdene: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ifølge rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2017) innebærer utøving av digital dømmekraft

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. (s. 4)

For at digital dømmekraft skal kunne utvikles legges det vekt på at digitale ressurser må bli aktivt brukt av elevene, og at de gjennom denne bruken i økende grad går fra å følge regler når de gjør valg til å være selvstendige og reflekterte i valgene de tar (Utdanningsdirektoratet, 2017). Nivå 1 i matrisen for utøving av digital dømmekraft inkluderer kun evnen til å følge reglene for digital samhandling og personvern, mens nivå 2 legger til et hint av personlig holdning og refleksjon ved å følge reglene samtidig som man viser hensyn til andre. Nivå 3 krever etisk og forsvarlig oppførsel på nett, og at det benyttes strategier for å unngå uønskede situasjoner. På nivå 4 må en kunne vise etisk refleksjon rundt ens egen rolle på nett, mens en elev på nivå 5 «Forvalter egen digital identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6) samtidig som han respekterer andre og forholder seg til de gjeldende reglene. Ideen bak disse fem nivåene virker å være at hvert nivå bygger videre på det forrige nivået.

En liknende matrise blir presentert i rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter for ferdighetsområdet *Finne og behandle*. Denne matrisen gir en oversikt over utviklingsnivåene i elevenes kildekritikk. Her ser vi også en slags iterativ progresjon, hvor egenskapene i det foregående nivået bygges videre på i neste nivå. Nivå 1 handler kun om evnen til å finne og bruke informasjon digitalt, mens nivå 2 også handler om å lagre, finne tilbake til, og referere til kildene hvor informasjonen ble funnet. Nivå 3 bygger videre på dette nivå 1 og 2 ved å presisere at informasjonen nå også skal bli vurdert og brukt hensiktsmessig. Nivå 4 viser til bruk av flere kilder på en sammensatt og kritisk måte, mens nivå 5 krever kritisk kildebruk og forvaltning av opphavsrett på eget arbeid.

Det er derimot vanskelig å sette klare skillelinjer i utviklingen av egenskaper som utøving av digital dømmekraft og kildekritikk, ettersom denne utviklingen skjer gradvis over tid, og ikke i store, lett identifiserbare steg. Det er også en del overlapp i de fem stegene, hvilket gjør det enda vanskeligere å vurdere hvilket nivå en elev befinner seg på. Det kan også hende at en elev oppfyller ett eller flere «krav» fra et høyere nivå samtidig som hen ikke etterlever noen av «kravene» til et lavere nivå. Matrisen kan dermed sies å ikke egne seg godt for å gi en grundig vurdering av elevs ferdigheter, men kan benyttes som et utgangspunkt for videre vurdering. Senere i oppgaven blir en teori for utvikling av kognitive egenskaper presentert. Denne modellen har mange likhetstrekk med matrisene i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, eksempelvis en trinnvis oppdeling og et fokus på at de høyere nivåene bygger på erfaring fra de tidligere nivåene.

3.0 | Tidligere forskning og teoretisk ramme

Forskning på digital dømmekraft i skolen er et tema det ifølge Giæver, Mifsud og Gjølstad (2021) ikke foreligger omfattende forskning på. I tidligere forskning ble det digitale ofte sett på som noe elevene måtte beskyttes fra, og fokuset lå på å avdekke de harmfulle sidene ved nye digitale medier (Erstad & Amdam, 2013). Det er ikke slik at deltakelse i digitale medier nå er risikofri (Engen, 2021; Giæver, Mifsud, & Gjølstad, 2021), men gitt hvordan samfunnet har utviklet seg til å avhenge av det digitale har fokuset i forskningen skiftet vekk fra å se på det digitale som noe som bør unngås og heller blitt flyttet over til holdninger rundt og bruk av det digitale. I dag vokser ungdom i Norge opp i tilnærmet heldigitaliserte omgivelser, og i klasserommet forekommer det at elever viser høyere teknologisk kompetanse enn lærerne. Dette attribueres ofte til nettopp det faktum at de har vokst opp med teknologien – de er såkalte digitalt innfødte (Eriksen, 2018). Digitalt innfødte er derimot et noe omstridt begrep. Den generelle ideen er at dagens ungdom, som har vokst opp i en verden hvor digitale verktøy og medier alltid har vært tilgjengelige, har utviklet særtrekk som gjør at de skiller seg fra andre generasjoner. Denne generasjonen har fått navn som *net generation*, *Google generation* og *digital natives* (Drange & Birkeland, 2016). Kritikk av begrepet peker blant annet på at det forenkler et komplekst tema til hvorvidt en har tilgang til teknologi eller ikke og hvilke ferdigheter en har i bruk av disse (Brown & Czerniewicz, 2010), og at en hel generasjon blir redusert til en homogen masse hvis bruk av digitale medier romantiseres (Drange & Birkeland, 2016).

I faglitteraturen er derimot digital dømmekraft ofte ansett som mer enn kun tekniske ferdigheter med digitale medier og verktøy, og digital dømmekraft kan også anses å være underordnet et annet begrep igjen – nemlig digitalt medborgerskap. Det økte fokuset på det digitale i LK20, spesielt ønsket om å utdanne digitale medborgere, gjør at vi må se nærmere på hva digitale ferdigheter og digital dømmekraft er, og på hvilken måte disse skiller seg fra hverandre, i tillegg til å ta et dypdykk i begrepet medborgerskap og hva det betyr i en samfunnsfaglig og digital sammenheng.

3.1 | Digitale ferdigheter

Det er som nevnt stor enighet i at bruk av digitale medier handler om noe mer enn kun tekniske ferdigheter, og dette kommer til syne i flere begreper – digital kompetanse, digital dannelse, digital dømmekraft og digitalt medborgerskap er noen av dem. Som vi skal se under trekkes det frem i ulike perspektiver ulike egenskaper og holdninger som heves over tekniske ferdigheter og som derfor adskilles fra de tekniske ferdighetene ved å knyttes til et annet begrep. Men til tross for denne enigheten om at det finnes noe mer enn bare tekniske ferdigheter så kan en se små variasjoner i hva som direkte trekkes frem og deretter heves over de tekniske ferdighetene. Ved å se på hva som heves fra tekniske ferdigheter til et av disse overordnede begrepene, og dermed hva som ikke gjør

det, kan vi begynne å danne oss et bilde av hva de forskjellige bidragene i litteraturen anser som grunnleggende tekniske ferdigheter, som herifra vil bli referert til som digitale ferdigheter.

Erstad (2010) bruker begrepet digital kompetanse som et sammensatt begrep som omfatter mer enn kun de tekniske ferdighetene, et perspektiv som også kommer til syne hos Gudmundsdottir og Egeberg (2014), som skiller mellom *holdninger* og *handlinger*. Selv definerer han begrepet som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn.» (Erstad, 2010, s. 101). Ut ifra denne definisjonen legger han så frem ti grunnkomponenter som beveger seg fra å være enkle til å være mer komplekse og reflekterte rundt det digitale og dets rolle i samfunnet. Grunnkomponenten som er fundamentet for de ni andre kaller han for *grunnleggende ferdigheter*, hvilket han definerer på følgende måte: «Kunne åpne programvare, sortere og lagre informasjon på datamaskinen, og andre enkle ferdigheter i bruk av datamaskiner og programvare.» (Erstad, 2010, s. 101). Denne definisjonen virker å legge seg på et veldig grunnleggende nivå sammenliknet med læreplanen og rammeverket for grunnleggende ferdigheter, hvor allerede de laveste nivåene inkluderer søking av informasjon, enkel produksjon, digital kommunikasjon og kunnskap om personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2017). Definisjonen gir derimot et veldig klart bilde over hva han oppfatter som de mest grunnleggende tekniske ferdighetene knyttet til bruk av digitale verktøy og medier.

I sin klargjøring av forskjellen på begrepene digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap beskriver Skaten (2021) digitale ferdigheter som tekniske ferdigheter, og eksemplifiserer dette som «for eksempel å søke etter informasjon på internett, forstå personvern, beskyttelse mot identitetstyveri, kildebruk og lignende ...» (s. 250). Her ser vi at personvern spesifikt trekkes frem som et eksempel på en grunnleggende digital ferdighet. Hos Giæver, Mifsud og Gjølstad (2021) trekkes også kunnskap om opphavsrett frem som noe som faller innunder begrepet digitale ferdigheter. Inkluderingen av juridiske elementer gjør at disse forståelsene av hva som er de mest grunnleggende tekniske ferdighetene skiller seg fra Erstad (2010) sin forståelse, som ikke referer til juridiske elementer i noen av grunnkomponentene han legger frem i sitt begrep om digital kompetanse.

I Gudmundsdottir og Björnsson (2021) sin gjennomgang av funn fra TALIS-undersøkelsen fra 2018 sammenliknes to analytiske verktøy for å forstå læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse. Den ene er TPACK, som står for «technological, pedagogical, and content knowledge», mens den andre er PEAT, som står for «pedagogical, ethical, attitudes, technical». Det de trekker frem som den sentrale forskjellen mellom disse er at PEAT, i motsetning til TPACK, inkluderer et fokus på etikk, hvilket de knytter opp mot begrepet digital dømmekraft, i tillegg til holdninger rundt det digitale. Her ser vi altså at de tekniske elementene skilles fra forståelsen av hva som går inn i digital dømmekraft.

Et fellestrekk er med andre ord at digitale ferdigheter i bunn og grunn anses å handle om tekniske ferdigheter og kunnskap om regler og retningslinjer, og at en mer kritisk og reflektert holdning til bruken av digitale medier hører til et annet, overordnet begrep. Erstad (2010) bruker for eksempel digital kompetanse, mens andre bruker begrepet digital dømmekraft. Neste del vil se nærmere på hvordan begrepet digital dømmekraft skiller fra digitale ferdigheter i faglitteraturen.

3.2 | Digital dømmekraft

Engen, Giæver og Mifsud (2021) gjør det klart tidlig i introduksjonskapittelet i boka *Digital dømmekraft* at de ser på digital dømmekraft som et begrep som er sterkt forankret i etikk. Dette begrunner de ved å vise til begrepets definisjon som gitt av skolens styringsdokumenter, som sier at begrepet innebærer kunnskap til «bruke digitale verktøy, medier og ressurser på en forsvarlig måte, i kombinasjon med å ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av internett.» (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021, ss. 17-18). Videre ser de på arbeid fra forskjellige forskere innen etikk for å definere digital dømmekraft både som anvendt etikk i form av handlingsregulerende normer tilpasset det digitale fra allerede eksisterende standarder, og som å besitte kritisk refleksjon og riktige holdninger til digital interaksjon. Bergsjø et. al (2020) gir en liknende definisjon. Til å begynne med forklarer de digital dømmekraft som «å handle smart og godt på nett.» (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen, & Vik, 2020, s. 24). De påpeker derimot raskt at dette kompliseres når en vurderer at oppfatningen om hva som er riktig og godt varierer hos mennesker, og gir på grunnlag av det en definisjon av digital dømmekraft som «samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier.» (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen, & Vik, 2020, s. 24).

For å knytte begrepet ytterligere opp mot etikken viser også Engen, Giæver og Mifsud (2021) til Aristoteles' begrep om *fronesis*, hvilket kan sees på som en evne til å gjøre en vurdering, både i generelle og spesifikke situasjoner, på hva som er det rette å gjøre. De mener at kjernen i *fronesis* er den samme som kjernen i digital dømmekraft – det er mer enn bare det å kunne og å vite, det handler om å overveie og å foreta riktige valg i en situasjon med grunnlag i erfaringer, refleksjoner og kritiske vurderinger. Det er altså refleksjonsevne og holdningsbesittelse som trekkes frem som spesielt viktig for utvikling av digital dømmekraft - å kunne bruke skjønn og erfaring til å ta beslutninger i uforutsette situasjoner (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021). Samme tanke kommer til syne hos Bergsjø et. al (2020), som sier: «Digital dømmekraft handler altså om kunnskap og ferdigheter samt å forstå hvordan disse kunnskapene og ferdighetene kan anvendes i konkrete situasjoner som oppstår.» (s. 25). Denne evnen anses på sett og vis å ligge på et høyere plan enn den mer grunnleggende kunnskap om de juridiske, teknologiske og normative aspektene av digital dømmekraft som ikke baserer seg på tidligere erfaringer.

I et senere kapittel i boka *Digital dømmekraft* presenterer Giæver, Mifsud og Gjørstad (2021) sine funn fra en studie om hvordan lærere oppfatter digital dømmekraft. De fant at lærerne primært fokuserte på kildekritikk og digital mobbing i sine forklaringer av hva begrepet innebærer. Fokuset på kildekritikk ble forklart av lærerne å være basert på temaets forankring i læreplanen og rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Videre kommer det også frem at lærerne oppfatter kildekritikk som «det mest konkrete og håndterlige av elementene som inngår i digital dømmekraft.» (Giæver, Mifsud, & Gjørstad, 2021, s. 113).

I tilknytning til begrepet digital dømmekraft ble også lærerne spurt om opphavsrett, som vi har sett blir spesifikt nevnt under læreplanens definisjon av grunnleggende digitale ferdigheter og i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2017). Her hadde lærerne generelt lite å komme med. Lærernes forklaringer indikerte at hverken de eller elevene hadde mye fokus på opphavsrett. Giæver, Mifsud og Gjørstad (2021) konkluderer derfor med at de juridiske aspektene ved digital dømmekraft oppfattes som komplekse temaer som lærerne mangler kompetanse på, og at de derfor ikke inkluderes i like stor grad i undervisningen.

I tillegg til kildekritikk var også lærerne raske å definere digital dømmekraft som et begrep som har med mobbing på nett å gjøre. Her trekker de frem viktigheten av at elevene lærer å opptre moralsk riktig på nettet. Mobbing på nett kan derimot sies å skille seg fra tradisjonell mobbing, hvilket Tømte, Gudmundsdottir og Hatlevik (2021) påpeker. Olweus (1992) sin velkjente definisjon av mobbing, som krever at en person blir utsatt for negative hendelser gjentatte ganger over lengre tid fra en eller flere personer, og andre tidligere forsøk på å definere mobbing har et fokus på intensjon, fysisk vold, makt og tid (Tømte, Gudmundsdottir, & Hatlevik, 2021; Lund, Helgeland, & Kovac, 2017). I det digitale kan derimot enkelthendelser, eller krenkelser, utført uten negativ intensjon spres og deles på en måte som havner utenfor kontroll av de opprinnelige involverte. Dette kan, i en mer moderne forståelse av mobbing fremmet av Lund, Helgeland og Kovac (2017), også forstås som mobbing hvis det som deles ikke var ønsket delt til å begynne med. Definisjonen til Lund, Helgeland og Kovac (2017) vektlegger nemlig at mobbing er handlinger som påvirker menneskers følelse av tilhørighet.

Oppsummert virker begrepet digital dømmekraft primært å handle om moralsk og etisk refleksjonsevne rundt egne handlinger på nett og i digitale medier og hvordan disse handlingene påvirker både deg selv og andre. Kildekritikk og oppførsel på nett virker å være en sentral del av læreres forståelse av begrepet. Det er fortsatt et fokus på at man skal forholde seg til regelverk som regulerer handlinger, men selv om det juridiske ofte anses som en del av begrepet er det lite fokus

på det i skolen. Begrepet digital dømmekraft er også kjent som nettvett, og i denne oppgaven vil nettvett og digital dømmekraft bli forstått som å referere til det samme.

3.3 | Medborgerskap og digitalt medborgerskap

Det siste begrepet jeg har valgt å fokusere på er digitalt medborgerskap. Begrepet har allerede blitt nevnt flere ganger i denne oppgaven, men det kan fortsatt oppleves som et litt uklart begrep.

Eriksen (2018) sin definisjon av begrepet handler om «å ha mulighet til å delta aktivt i samfunnet, og om å ha innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler.» Dette er ikke ulikt det generelle medborgerskapet, som handler om tilhørighet og deltakelse i det politiske og det sosiale livet (Skaten, 2021). Det er derimot spenninger i litteraturen rundt medborgerskap når det gjelder hva slags deltakelse det skal fokuseres på og hvordan det skal utdannes til denne deltakelsen. Denne spenningen vil bli utforsket under, før det knyttes opp mot spenningene vi kan se rundt begrepet digitalt medborgerskap og dets rolle i skolen.

Tidligere i norske skoler dreide utdanning til demokrati og medborgerskap seg i stor grad om utdanning av elever som besitter nok kunnskap om de politiske prosessene til å kunne, på informert vis, avgi sin stemme ved valg. Dette utviklet seg senere til å inkludere en bredere forståelse av medborgerskap hvor deltakelse i forskjellige politiske kanaler og evne til kritisk tenking ble satt i fokus, slik som vi også ser i læreplanen i dag (Skaten, 2021). I dag har elever god kunnskap om demokrati og politiske systemer, og viser positive holdninger til medborgerrollen (Huang, et al., 2018). Derimot ser vi at demokratiundervisning fortsatt blir redusert til informasjon om partier og valg (Skaten, 2021). Dette er selvfølgelig også av stor nytte, ettersom å stemme ved valg er en kjerneaktivitet i et demokrati, og trolig den mest benyttede formen for politisk deltakelse (Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2007). Denne reduksjonen har derimot også banet vei for en retning som mener at medborgerskapsutdanningen burde fokusere på elevenes livsverden og de demokratiske prosessene som finnes der (Skaten, 2021).

Sætra og Stray (2019) gir et godt bilde av de forskjellige tilnærmingene ved å presentere tre idealtypiske forståelser av utdanning til demokratiske medborgere. Disse idealtypene er politisk informert medborgerskap, rasjonelt autonomt medborgerskap og sosialt intelligent medborgerskap. Politisk informert medborgerskap handler om utdanning som fokuserer på, som navnet tilsier, informasjon om det politiske systemet, og da spesifikt rettet mot valgprosessen. Målet er at eleven skal besitte nok informasjon til å ta et informert valg. Rasjonelt autonomt medborgerskap anser derimot ikke politisk kunnskap som nok, og krever også evne til kritisk tenking og besittelse av holdninger som gjør dem i stand til å ta egne valg. Til slutt handler sosialt intelligent medborgerskap om at «En demokratisk medborger blir til gjennom deltagelse i en demokratisk livsform.» (Sætra &

Stray, 2019, s. 23). Elevene trenger altså å erfare demokrati i klasserommet for å bli rustet til å senere delta demokratisk i samfunnet. Kort oppsummert kan disse idealtypene kalles for utdanning *om, for, og gjennom* demokrati.

Kritikken som rettes mot fokuset på demokratiske prosesser i elevenes livsverden baserer seg på at det finnes et skille mellom de demokratiske rammene som finnes i skolen og i et representativt demokrati, og at erfaringen fra elevenes livsverden ikke har en reell påvirkning på elevenes demokratiske handlingskompetanse (Skaten, 2021). At å bygge på elevenes hverdagslige erfaringer kan påvirke elevenes engasjement er ikke det som settes spørsmålstegn ved, men heller hvorvidt denne tilnærmingen ikke legger opp til at deltakelse blir redusert til et individuelt nivå hvor fokuset blir på individers handlinger fremfor mer kollektive og systematiske endringer (Biesta & Lawy, 2006; Skaten, 2021).

Denne reduksjonen av medborgerskapet til individuelle handlinger og kunnskaper er noe vi også ser i begrepet digitalt medborgerskap. Faglitteraturen snakker om at medborgerskap er mer enn kun grunnleggende kunnskap, og dette gjelder også for det digitale medborgerskapet. Gitt at begrepet er såpass nytt mener Skaten (2021) at vi står overfor et veiskille når det gjelder hvilken rolle begrepet skal ha i norsk skole. På den ene siden kan begrepet omhandle en individuell kunnskap og kompetanse knyttet til elevenes livsverden som bygger videre på de grunnleggende digitale ferdighetene. På den andre siden kan det etterstrebtes at begrepet ikke reduseres til digitale ferdigheter, men heller brukes for å gjøre ungdom i stand til å utvikle et reflektert blikk på digitaliseringen av samfunnet og til å delta i digitale politiske arenaer som angår samfunnsspørsmål både nære og fjerne. Av disse to mener hun at sistnevnte vil være mest produktiv – at læreplanens fremstilling av begrepet ikke er tydelig nok. Kompetansemålene fletter medborgerskapskompetansen og den tekniske kompetansen om hverandre, og selv om disse to henger tett sammen blir det ikke klart nok at de to begrepene ikke er likestilte. Skaten (2021) definerer i lys av dette digitalt medborgerskap som kompetansen til «å kunne være en reflektert samfunnsborger på internett samtidig som en har forståelse for hvordan digitalisering og vår bruk av den endrer samfunnet og demokratiet.» (s. 254).

Av beskrivelsene Skaten (2021) gir av digitalt medborgerskap over foretrekker hun altså den som legger et eksplisitt fokus på at deltakelsen i det digitale skal være knyttet til det politiske, og det samme kunne vi se i Eriksens (2018) definisjon. Men deltakelse i digitale kanaler behøver ikke nødvendigvis å være politisk av natur. Mossberger, Tolbert og McNeal (2007) definerer begrepet *digital citizenship* som evnen til å delta i samfunnet på nett (s. 1). Denne definisjonen nevner ikke det politiske eksplisitt, men Mossberger, Tolbert og McNeal (2007) viser videre til hvordan digitalt medborgerskap er sterkt knyttet til det politiske. Så til tross for at det politiske ikke alltid nevnes

direkte vender begrepet stort sett blikket mot politikken, selv om *deltakelse i samfunnet på nett* kan bety så mangt. Men hva er det som forårsaker dette? Å laste opp en video på YouTube hvor man spiller et spill kan vel sies å falle innenfor å delta i samfunnet på nett. Du har brukt digitale hjelpemidler til å produsere et produkt som du så deler med andre mennesker, eller samfunnet, gjennom en digital kanal. Likevel vil nok ikke dette bli kalt for digitalt medborgerskap av faglitteraturen. Dette kan komme fra bruken av ordet *medborgerskap* i digitalt medborgerskap mer enn det gjør fra én enkelt definisjon av begrepet. I samfunnsfaget har nemlig begrepet medborgerskap røtter i tidligere forskning som beskriver medborgerskap som å handle om forholdet mellom mennesker og staten (Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2007; Pangrazio & Sefton-Green, 2021). For personer som er kjent med faglitteraturen, da ofte forskere, vil begrepet digitalt medborgerskap trolig ha en iboende tilknytning til det politiske gitt bruken av medborgerbegrepet. For de som ikke er kjent med faglitteraturen vil begrepet kanskje oppleves som mer åpent. Siden denne oppgaven skrives fra et samfunnsfagdidaktisk perspektiv, derimot, vil en politisk forståelse av digitalt medborgerskap bli benyttet.

Videre kan også refleksjoner rundt personvern, som tidligere i oppgaven har blitt definert som å stort sett høre til digitale ferdigheter, sies å handle om digitalt medborgerskap. Informasjon om internettvaner, søkehistorikk, lokasjonsdata og andre personopplysninger er under konstant overvåking på nettet, hvilket kan være en trussel for personvernet (Engen, 2021). Ikke bare kan denne typen informasjon samles uten at man er klar over det, men i mange tilfeller er dette informasjon man velger å frivillig gi fra seg for å bruke visse tjenester på nettet. Denne informasjonen selges så videre til annonsører som ønsker å skreddersy hvilke reklamer som blir vist til forskjellige demografier (Engen, 2021). Dette knyttes så direkte opp til demokratiet når en tar i betraktning at disse prosessene også kan brukes for å spre politiske meninger og påvirke hvilke hva slags politiske vinklinger du blir utsatt for. Det at du så engasjerer deg med den typen innhold fører så til at algoritmer viser deg mer av liknende innhold, og til slutt står du i fare for å kun se innhold av denne typen. Dette fenomenet kalles ofte for et ekkokammer, og er ikke veldig vanlig, men det kan i verste fall føre at ekstreme politiske holdninger spres, hvilket kan påvirke samfunnsdebatten på en måte som truer demokratiets nødvendige kompromisser (Magin, 2021).

Digitalt medborgerskap handler altså om aktiv deltakelse i det digitale samfunnet, og evnen til å reflektere rundt betydningen av denne deltakelsen. I en samfunnsfaglig sammenheng er det spesielt politisk deltakelse og hvilke påvirkninger digitalisering har på demokratiet som står i sentrum. Begrepet kan oppsummert sies å romme de demokratiske aspektene ved det å bruke digitale verktøy og medier.

3.4 | Dreyfus-modellen

Som vi så over er refleksjonsevne og holdningsbesittelse egenskaper som i litteraturen anses å være på et høyere plan enn tekniske ferdigheter. Disse egenskapene er også særdeles viktige for utviklingen av digital dømmekraft (Engen, Giæver og Mifsud, 2021). For å ta utgangspunkt i en slik forståelse av hvordan digital dømmekraft utvikler seg er det også nyttig å koble til et teoretisk rammeverk - den såkalte Dreyfus-modellen (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021). Modellen har som hensikt å gi et sekvensielt overblikk over menneskers utvikling av kognitive egenskaper, og argumenterer for at etter hvert som ferdighetene til en elev utvikles blir konkrete erfaringer viktigere og abstrakte prinsipper mindre viktige (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021; Dreyfus & Dreyfus, 1980; Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen, & Vik, 2020). Siden denne studien ønsker å se nærmere på hvordan to forskjellige grupper, dvs. lærere og elever, forstår begrepet digital dømmekraft vil en teori om hvordan en slik ferdighet utvikles kunne bidra i å analysere eventuelle forskjeller som måtte komme til syne.

Modellen får sitt sekvensielle trekk ved å dele inn utviklingsprosessen av kognitive ferdigheter i fem stadier. Disse fem stadiene er listet under på både engelsk, slik de brukes av Dreyfus og Dreyfus (1980) selv, og på norsk¹:

1. Novise (Novice)
2. Kompetent begynner (Competence)
3. Dyktig utøver (Proficiency)
4. Ekspert (Expertise)
5. Mestring (Mastery)

De fem stadiene vil under forklares og eksemplifiseres, først i lys av teorien slik den fremstilles av Dreyfus og Dreyfus (1980), deretter i lys av begrepene digitale ferdigheter, digital dømmekraft og digitalt medborgerskap. Heretter vil den norske oversettelsen av begrepene brukes.

3.4.1 | Novise

En novise er en person som ikke har noen tidligere kunnskap eller erfaring å lene seg på, og trenger ifølge Dreyfus og Dreyfus (1980) derfor i en undervisningssituasjon å bli presentert med hovedtrekkene for det de forsøker å lære på en kontekstfri måte, slik at de kan lære seg å kjenne igjen disse trekkene uavhengige av tidligere erfaring og situasjon (s. 7). Deretter presenteres regler for hvordan en skal handle basert på hvilke trekk en møter på. Eksempelvis vil en pilot på novisestadiet være kjent med hvordan instrumentene i cockpiten leses av og hvordan det som vises

¹ Min oversettelse

på instrumentene så påvirker hvordan flyet bør styres (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 7), mens en utøver av digital dømmekraft på dette nivået vil være kjent med «kunnskaper om lovverket som skal regulere handlinger på nettet.» (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021). I sistnevnte legges det blant annet opphavsrett, grenser for ytringsfrihet og personvern – med andre ord objektive juridiske fakta som er såpass klare og tydelige at de kan kjennes igjen av en nybegynner uavhengig av kontekst.

3.4.2 | Kompetent begynner

For å bli ansett som en kompetent begynner trenger en å opparbeide en god del erfaring fra ekte situasjoner slik at en i relevante situasjoner kan gjenkjenne og bruke de reglene en har lært ved å se situasjonen i lys av tidligere liknende opplevelser (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021, s. 21; Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 8). Situasjonsgjenkjennelsen har altså fra forrige nivå til dette gått fra å være kontekstfri til å være i større grad kontekstsensitiv, og handler om å kunne kjenne igjen gjengående mønstre, som Dreyfus og Dreyfus (1980) kaller for *aspekter* (s. 8). En underviser kan så gi retningslinjer for hva som kan gjøres når disse aspektene dukker opp. På dette nivået vil for eksempel en sjakkspiller kunne kjenne igjen forskjellige aspekter som er enten ønskelige eller uønskelige å være i og vite om mulige måter å oppnå eller unngå disse, mens en pilot vil kunne kjenne igjen aspekter ved flyving og vil kjenne til retningslinjer for hvordan å utbedre disse (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 9).

I lys av digital dømmekraft viser Engen, Giæver og Mifsud (2021) til diskusjonsgrupper på nett – en opparbeider seg gjennom erfaring kunnskap om hvilke konvensjoner som gjelder, slik som at man ikke begynner å diskutere et nytt tema i samme tråd eller at man ikke blokkerer brukere eller sletter innlegg kun fordi man er uenige med hva de sier (s. 21). Med andre ord vil en som befinner seg på dette nivået gjennom erfaring kjenne til situasjoner som kan oppstå, og deretter benytte seg av relevante innlærte retningslinjer for hvordan disse situasjonene kan håndteres. Dette kan sees på som en digital ferdighet som ligger til grunn for å delta i digitale kanaler, og som derfor i seg selv ikke tilsvarer digitalt medborgerskap, men som heller fungerer som et nødvendig steg i utviklingen.

3.4.3 | Dyktig utøver

En dyktig utøver sees på som en som i situasjoner klarer å knytte tidligere erfaringer opp mot et overordnet mål, og som kan gjøre egne vurderinger rundt viktigheten av forskjellige aspekter basert på dets relevans til målet som skal oppnås. Hvis en dyktig utøver møter på en situasjon som objektivt kan beskrives som den samme to forskjellige ganger vil situasjonene fortsatt bli behandlet som to ulike situasjoner basert på utøverens perspektiv og overordnede mål (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 10). Etter hvert som utøveren støter på flere sett med situasjoner hvor aspekters viktighetsgrad varierer danner og memorerer utøveren et sett med prinsipper for å bestemme hvilke handlinger

som skal tas i liknende situasjoner. Sjakkspilleren vil nå se på forskjellige aspekter som enten uviktige eller essensielle basert på hva det overordnede målet til spilleren er og velge et passende prinsipp å følge. En dyktig utøver vil også besitte egenskapen til å adaptere seg til situasjonen og revurdere hvilke prinsipper å følge etter hvert som situasjonen endrer seg (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 11).

Når det kommer til digital dømmekraft vil en dyktig utøver altså være i stand til å bruke tidligere erfaringer til å gjenkjenne situasjoner, og også benytte disse erfaringene til å selv analysere og vurdere situasjonen og deretter legge en plan for hvordan den skal håndteres (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021, s. 22).

3.4.4 | Ekspert

Der utøvere på de tre foregående nivåene har benyttet seg av et analytisk hjelpemiddel i form av regler, aspekter og prinsipper for å koble den generelle situasjonen til et bestemt handlingsmønster, vil en ekspert respondere *intuitivt* med riktig handling som et resultat av at situasjonene som dukket opp i forrige nivå nå assosieres med en bestemt respons (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 12). Det er dette hoppet fra analyse til intuisjon som kjennetegner de to øverste nivåene i denne modellen. En som lærer et nytt språk og som har nådd dette nivået vil kunne umiddelbart bruke passende språk i en situasjon som oppstår uten å måtte aktivt referere til regler eller prinsipper, mens piloter som har nådd dette nivået sier at de ikke lenger opplever at de flyr et fly, men heller føler at de selv flyr (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 12).

På samme måte vil digital dømmekraft på dette nivået heller ikke lenger være styrt av regler og prinsipper, men heller en intuitiv og helhetlig forståelse bygget opp av tidligere erfaringer (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021, s. 22).

3.4.5 | Mestring

I utgangspunktet er det forrige nivået, ekspert, det høyeste nivået for mental kapasitet i modellen (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 14). Mestringsnivået kan på sett og vis sees på som et nivå som oppnås når en ekspert, som ikke trenger å referere til regler og prinsipper, gir slipp på alt aktivt fokus på det som gjøres og heller lar den mentale energien som før ville gått til å overvåke prestasjonen gå til å nesten umiddelbart respondere til enhver situasjon som måtte dukke opp med den rette handlingen, hvilket kan løfte utøverens prestasjoner over det allerede høye nivået de befinner seg på (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 14).

3.4.6 | Dreyfus-modellen og skolens styringsdokumenter

Hvis en ser tilbake på hvordan utvikling av digitale ferdigheter beskrives i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017) kan en se at utvikling av digitale ferdigheter beskrives på følgende måte:

Digitale ferdigheter *utvikles gjennom å bruke* [min utheving] digitale ressurser. Det innebærer å *benytte digitale ressurser til å tilegne seg faglig kunnskap* [min utheving] og til å uttrykke egen kompetanse. I dette ligger det også en *økende grad av selvstendighet og dømmekraft* [min utheving] i valg og bruk av digitale ressurser. (s. 4)

Her, akkurat som i Dreyfusmodellen, er det erfaring og stadig økende selvstendighet som vektlegges. Som vi så i rammeverket for grunnleggende ferdigheter er det å utøve digital dømmekraft delt opp i fem punkter som beveger seg fra regelbaserte handlingsmønstre til en mer kritisk og selvstendig disposisjon (Utdanningsdirektoratet, 2017), og disse fem nivåene kan sammenliknes med de som presenteres i Dreyfus-modellen (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen, & Vik, 2020). Denne modellen kan dermed gi oss en mer teoretisk forankring for å benytte nivåene som presenteres i rammeverket. Disse nivåene kan også attribueres til svarene til informantene, som gjør oss i stand til å sammenlikne deres forståelse med forståelsesnivåene rammeverket presenterer. Gitt denne likheten kan en også anvende samme kritikk mot Dreyfus-modellen som ble anvendt mot rammeverkets matrise, nemlig at overgangen mellom stegene kan være uklare og vanskelige å oppdage, og at det kan være noe overlapp som gjør det vanskelig å bedømme hvilket nivå et individ befinner seg på.

Kompetansemålene i SAF01-04 kan også sies å følge en liknende progresjon som det Dreyfus-modellen viser. Det er ofte flere kompetansemål som går igjen på tvers av trinn, hvor temaet kompetansemålet omhandler forblir det sammen, men kunnskapen som skal utvikles blir mer kompleks og krever høyere grad av egen refleksjon. Følgende kompetansemål for etter 2. trinn handler om kildekritikk, et vanlig tema innen digital dømmekraft: «samtale om hvordan ulike kilder, inkludert kart, kan gi informasjon om samfunnsfaglige spørsmål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Under kompetansemål for etter 10. trinn finner vi følgende kompetansemål: «vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette kompetansemålet handler også om kildekritikk, men vi kan se at kravene til refleksjons- og vurderingsevne har økt betraktelig. I likhet med Dreyfus-modellen beveger kompetansemålene seg fra å fokusere på innlært kunnskap som bestemmelsesfaktor til å fokusere på intuisjonsbasert og situasjonsbestemt refleksjonsevne.

Hvis en tar utgangspunkt i denne modellen kan derimot undervisning av digital dømmekraft på et høyere nivå anses som problematisk, ettersom denne intuisjonen og fornuften som står sentralt på disse nivåene må utvikles gjennom praktiske erfaringer og ikke kan læres bort gjennom teoretiske diskusjoner og oppgaver. De lavere nivåene i Dreyfus-modellen kan vi allerede se i læreplanen for samfunnsfag, mens de høyere nivåene er betraktelig mindre representert. Et foreslått fokus for skolen er dermed å veilede elever til å selv finne riktige handlinger og gode holdninger ved å få dem til å benytte seg av sitt eget erfaringsgrunnlag (Engen, Giæver, & Mifsud, 2021, s. 24). Den samme kritikken kan sies å gjelde hvis en ser på digitalt medborgerskap. Modellen er i bunn en individualistisk fokusert modell, ettersom den ser på utviklingen av kognitive egenskaper, og kan derfor fungere for å forklare utvikling av både digitale ferdigheter og de vanligste aspektene ved digital dømmekraft som for eksempel kildekritikk.

3.5 | Oppsummerende begrepsavklaring

Kort sagt kan begrepene digitale ferdigheter, digital dømmekraft og digitalt medborgerskap sies å romme de henholdsvis tekniske, etiske/moralske og demokratiske sidene ved bruk av digital teknologi. Beskrivelsene under er inspirert av de tre idealtypiske forståelsene av medborgerskap presentert av Sætra og Stray (2019) over.

Digitale ferdigheter vil videre bli brukt for å omtale de grunnleggende tekniske ferdighetene og kunnskapene som må til for å benytte digitale medier og verktøy. Dette inkluderer evnen til å bruke programmer, søke opp, finne og lagre informasjon, og å kjenne til og forholde seg til regler for personvern og opphavsrett. Med andre ord forstås begrepet som å omfatte kunnskap og tekniske ferdigheter i seg selv. De tre lavere nivåene i Dreyfus-modellen vil falle innenfor dette begrepet, ettersom de, på linje med de digitale ferdighetene, ikke krever høy grad av selvstendighet og refleksjonsevne.

Digital dømmekraft vil videre bli brukt for å referere til de etiske og moralske sidene knyttet til bruk av digitale verktøy og medier. Eksempelvis vil digital dømmekraft, der digitale ferdigheter handler om søking av informasjon, handle om evnen til å ha en kritisk tilnærming til informasjonen man finner. Der digitale ferdigheter handler om å vite hvordan man laster opp et bilde til internett, vil digital dømmekraft handle om evnen til å reflektere rundt hva man legger ut og hvorfor. Begrepet kan altså sies å romme holdningene rundt bruk av digitale verktøy og medier. De to høyeste nivåene i Dreyfus-modellen vil falle innenfor dette begrepet, ettersom de også krever større grad av refleksjonsevne og kritisk holdning.

Digitalt medborgerskap vil videre bli brukt for å snakke om de demokratiske aspektene ved det digitale, eksempelvis refleksjon over hvordan økt digitalisering påvirker samfunnet og aktivt engasjement om samfunnsspørsmål i digitale kanaler.

4.0 | Metode

4.1 | Valg av metode

For å samle inn data til dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av individuelle semistrukturerte intervjuer av elever og lærere som hovedkilde. En kvalitativ tilnærming tillater en større grad av fleksibilitet i forskningen, hvor en har mulighet, skulle for eksempel et uforutsett tema dukke opp i et tidlig intervju, til å enkelt stille informanten et oppfølgingsspørsmål, men også å tilpasse videre intervjuer for å inkludere dette temaet (Gleiss & Sæther, 2021; Larsen, 2012).

Kvalitative intervjuer egner seg godt til å få innsikt i informantenes livsverden og å belyse deres følelser, erfaringer, forståelser og forestillinger om et gitt tema (Dalen, 2019; Gleiss & Sæther, 2021). Begge disse egenskapene er særlig viktige når informantens forståelse av et såpass vidt begrep som digital dømmekraft skal undersøkes.

Gitt disse egenskapene samsvarer semistrukturerte intervjuer godt med oppgavens formål.

Opgavens problemstilling retter seg mot å undersøke samfunnsfaglærere og elevers tanker rundt og forståelse av begrepet digital dømmekraft, hvilket er et bredt begrep som kan romme forskjellige ting basert på hvem du spør. Det er med andre ord et behov for en åpen og fleksibel tilnærming, og muligheten til å da kunne vike fra intervjuguiden for å stille utdypende spørsmål som semistrukturerte intervjuer gir vil dermed gi meg en større mulighet til å belyse informantenes forståelse enn andre metoder ville gjort. Studiens hensikt er med andre ord å *forstå*, ikke å generalisere. Dette er noe som havner innunder det kvalitativ forskning egner seg best til (Jacobsen, 2021).

4.2 | Utvalg

4.2.1 | Rekruttering av informanter

Denne studien har rekruttert informanter ved å bruke en kombinasjon av et tilgjengelighetsutvalg og et strategisk utvalg, hvilket er en form for ikke-sannsynlighetsutvalg (Dalen, 2019). Mer spesifikt ble portvakter benyttet for å rekruttere fra forskjellige skoler. Dalen (2019) definerer portvakter som «aktører med kontroll over atkomstlinjer til informantene.» (s. 31). På en skole kan vanlige portvakter være rektorer og lærere, og overfor elever er også foreldre viktige portvakter. Denne studien har benyttet seg av lærere som portvakter. Hensikten med å benytte seg av portvakter vil være å gjøre rekrutteringen av informanter mer smidig ettersom de allerede er en del av det sosiale miljøet man ønsker tilgang til, men de kan også fungere som hindringer hvis de riktige tillatelsene forskeren trenger blir tilbakeholdt (Gleiss & Sæther, 2021). Tidlig i skriveprosessen tok jeg kontakt med venner og bekjente som jobber på forskjellige ungdoms- og videregående skoler. De ble bedt om å høre med sine kolleger som underviste i samfunnsfag om de og noen av deres elever muligens

kunne tenke seg å delta i en masterstudie om begrepet digital dømmekraft. Dette var noe som ble gjort før søknaden til NSD var godkjent, og mine kontakter ble derfor instruert om å ikke oppgi noen informasjon om potensielle informanter til meg. De skulle kun rapportere tilbake om hvorvidt det var aktuelle informanter å rekruttere eller ikke. For elevene var kriteriet at de ikke var fritatt fra samfunnsfag. For lærerne var kriteriet at de underviste i samfunnsfag eller samfunnskunnskap, samt at de kunne foreslå minst to elever fra sin egen klasse i samfunnsfag som kunne delta i studien. Forslag til informanter fra en portvakt kan gjøre at utvalget viker fra det som opprinnelig var planlagt, og forskeren kan muligens oppfattes som en alliert av portvakten, hvilket kan påvirke informantens tillitt til forskeren og dermed hvilken informasjon som blir delt (Gleiss & Sæther, 2021). For å motvirke dette ble portvaktene på forhånd informert om at studien ønsker å se på forståelse av digital dømmekraft og min relasjon til portvaktene ble holdt skjult for informantene, så godt det lot seg gjøre.

Da søknaden til NSD ble godkjent tok jeg igjen kontakt med mine bekjente i skolene som hadde informanter som ønsket å delta. Jeg fikk kontaktinformasjonen til de aktuelle lærerinformantene, og tok så kontakt med dem for å avtale veien videre. Lærerinformantene hadde allerede funnet aktuelle elevinformanter. Lærerne fikk på forhånd tilsendt studiens samtykkeskjema som inneholdt informasjon om studiens formål ([se vedlegg 2](#)), og dette skjemaet ble også utdelt til de aktuelle elevene. Siden de aktuelle informantene blant elevene alle var under 15 år måtte deres foresatte samtykke på deres vegne. Tidspunkt for intervjuer ble avtalt med lærerinformantene per epost. Signerte samtykkeskjemaer fra informantene ble samlet inn på intervjudagen i forkant av intervjuet.

4.2.2 | Presentasjon av informanter

Utvalget i studien består av totalt seks informanter. To av disse informantene er lærere og fire av dem er elever. Informantene er rekruttert fra to forskjellige skoler. Det er kun rekruttert fra to skoler på grunn av at jeg ikke fikk svar i tide fra de andre skolene jeg kontaktet. Begge skolene er ungdomsskoler fra kommuner som ligger vest for Oslo. Den ene skolen, som jeg har valgt å kalle Buckingham skole, ligger i et urbant område, og er blant kommunens største ungdomsskoler. Den andre skolen, som blir kalt Windsor skole, har en landlig beliggenhet og har i overkant av halvparten så mange elever som Buckingham skole. Blant de to lærerne som deltok er det en mann og en kvinne, og blant elevene er det to jenter og to gutter. Jeg trodde ikke at kjønn kom til å ha en stor påvirkning på studiens funn ettersom lærerne forholder seg til samme styringsdokumenter i skolen, og elevene tar del i samme undervisning uavhengig av kjønn. Jeg bestemte meg uansett for å etterstrebe å ha likt antall mannlige og kvinnelige informanter innen de to aldersgruppene ved å etterspørre en gutt og en jente fra elevene som meldte interesse da det ble klart for meg at de to lærerne som kunne delta var en mann og en kvinne.

Fra Buckingham skole har jeg intervjuet en mannlig lærer, og en elev av hvert kjønn. Læreren har jeg valgt å kalle for Rikard. Rikard er i starten av 30-årene, og er en relativt nyutdannet lærer som har praktisert i omtrent fem år. Han har sin hovedtyngde i historiefaget, men har også undervisningskompetanse i, blant annet, engelsk og religion, og underviser i disse fagene på ungdomsskolenivå. Fra samme skole har jeg intervjuet to av hans elever, som i denne oppgaven kalles for Henrik og Victoria. Begge disse er 14 år gamle, og har Rikard som lærer i samfunnsfag. Fra Windsor skole jeg intervjuet jeg en kvinnelig lærer som har fått tildelt navnet Elisabeth. Elisabeth er i midten av 50-årene, og har jobbet som lærer i overkant av 10 år. Hun har sin bakgrunn fra økonomi, og jobbet i den bransjen før hun begynte som lærer. Hun underviser nå i, blant annet, samfunnsfag og engelsk på ungdomstrinnet. Hun er samfunnsfaglæreren til elevinformantene fra Windsor skole, som i denne studien heter Georg og Maria. Disse to elevene er også 14 år gamle. Oversikt over informantene som har deltatt i studien finnes i Tabell 1.

Som nevnt var planen å intervjuere elever fra forskjellige trinn, både på ungdomstrinnet og videregående, men de to lærerne som hadde mulighet til å delta jobbet primært på 9. trinn. Samtlige av elevene de rekrutterte gikk dermed på 9. trinn, og prosjektets opprinnelige omfang ble derfor redusert. I etterkant kan dette derimot bli sett på som en styrke, ettersom studien ble spisset ned til et mer fokusert utvalg elever.

Navn	Skole	Rolle	Alder
Rikard	Buckingham	Lærer	Starten av 30-årene
Henrik	Buckingham	Elev	14
Victoria	Buckingham	Elev	14
Elisabeth	Windsor	Lærer	Midten av 50-årene
Georg	Windsor	Elev	14
Maria	Windsor	Elev	14

Tabell 1. Liste over informanter i studien.

4.3 | Intervjuene

4.3.1 | Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble foretatt i februar 2022 og mars 2022. Tidspunktene for intervjuer ble avtalt med lærerinformantene ettersom de hadde oversikt over elevenes og egne timeplaner, og kunne foreslå egnet tidspunkt. Intervjuene ble gjennomført på de to skolene lærerne og elevene hørte til. Utstyret som ble brukt til lydopptak var Universitetet i Oslo sin nettskjema diktafon-app installert på min personlige smarttelefon, samt et sett myggmikrofoner. Ingen av informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd, og de var dermed ikke klar over hvilke spørsmål som kom til å bli stilt. Alle informantene var derimot informert om at temaet for intervjuet ville være digital dømmekraft.

I forkant av hvert intervju presenterte jeg kort meg selv og forskningsprosjektet, og forsikret informanten om at alt som blir tatt opp kun vil være tilgjengelig for meg og at det vil bli lagret på en trygg måte. Informantene fikk også mulighet til å stille eventuelle spørsmål. I tillegg til dette engasjerte jeg informanten i litt småprat før intervjuene startet, i et forsøk på å skape en tryggere og mer avslappet stemning. Før intervjuene startet dobbeltsjekket jeg også at jeg hadde fått signert samtykkeskjema fra informanten.

Intervjuene varierte i lengde, hvor det korteste intervjuet tok omtrent 13.5 minutter å gjennomføre, og det lengste intervjuet varte i omtrent 27 minutter. De resterende intervjuene havnet på en lengde mellom de to, med en gjennomsnittstid på rundt 20 minutter. Ved unntak av ett elevintervju var intervjuene med lærerne lengere enn intervjuene med elevene. Totalt foreligger omtrent 117 minutter med lydopptak.

Etter hvert intervju ble informantene igjen minnet på rettighetene de har ifølge samtykkeskjemaet, spesielt rettigheten til innsyn og til å trekke seg når som helst uten begrunnelse.

4.3.2 | Transkripsjon av intervjuene

For å gjennomføre en tematisk analyse av intervjuer er det nødvendig at intervjuene transkriberes (Braun & Clarke, 2006). Transkripsjon vil si å lytte til muntlige utsagn og deretter omgjøre dem til skriftlig tekst som kan brukes for videre analysearbeid (Gleiss & Sæther, 2021). Transkripsjon er en tidkrevende prosess, men det er også en god anledning for å bli kjent med datamaterialet (Dalen, 2019; Braun & Clarke, 2006). Lydopptakene anses som studiens rådata, mens transkripsjonen av lydfilene anses som en datareduksjon. Det er noe informasjon som går tapt i overgangen fra lyd til skrift, som for eksempel tonefall. Det at forskeren som gjør analysen også er den som har både gjennomført intervjuene og transkribert dem sørger for at forskeren går inn i analysen med en høyere grad av klarhet i hva som virkelig har blitt sagt av informantene (Dalen, 2019). Gitt tidsbegrensningene knyttet til skrivingen av en masteroppgave var det ikke gunstig å bruke tid på å

gjøre seg kjent med et standardisert transkripsjonssystem. Siden det kun var jeg som skulle jobbe med transkripsjonene, ble lydfilene derfor transkribert på en måte som følte intuitiv for meg. På denne måten kunne jeg, gjennom mine egne notater og symbolbruk i transkripsjonen, gjenerindre detaljene fra rådataen som gikk tapt i datareduksjonen. Intervjuene i denne studien ble transkribert digitalt ved hjelp av verktøyet f4transkript.

4.4 | Bearbeiding av datamateriale

4.4.1 | Tematisk analyse

Denne studien benytter seg av tematisk analyse, hvilket er en analysemetode som beskrives som godt egnet for forskere som ikke har mye erfaring med kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse egner seg for mindre erfarne forskere fordi det er en veldig fleksibel analysemetode. Denne fleksibiliteten kommer i form av at tematisk analyse ikke er bundet til en spesifikk teoretisk ramme eller epistemologisk perspektiv (Braun & Clarke, 2006). Planen var tidlig å benytte seg av en abduktiv tilnærming i analysen av datamaterialet, noe Gleiss og Sæther (2021) mener tematisk analyse ofte er.

Braun og Clarke (2006) deler opp den tematiske analyseprosessen i seks steg: (1) å bli kjent med datamaterialet, (2) å generere de første kodene, (3) å lete etter temaer, (4) å gjennomgå temaene, (5) å definere og navngi temaene og (6) å produsere en rapport. De følgende delkapitlene vil beskrive analyseprosessen og hvordan den foregikk i denne studien.

4.4.2 | Koding

En kode i kvalitativ forskning beskrives av Saldaña (2016) som et ord eller en kort frase konstruert av forskeren som har til hensikt å symbolsk tildele en oppsummerende, fremtredende og/eller essensfangene egenskap til språklig eller visuell data slik at det senere kan benyttes til analyse (s. 4). Disse kodene er en del av analysen, men Braun og Clarke påpeker at koder skiller seg fra temaer, som ofte er bredere og blir utviklet senere i prosessen.

Kodingen av datamaterialet kan sies å ha blitt påbegynt under transkripsjonen, ettersom jeg allerede da gjorde meg tanker om hvilke utsagn som gjentok seg og hvilke koder som kunne passet til disse. Disse tankene om potensielle koder ble skrevet ned i en notatbok, men de ble ikke direkte referert tilbake til senere i kodingsprosessen. Det at de ble skrevet ned var nok til å gjøre meg oppmerksom nok om dem til at jeg husket dem da kodingen begynte for fullt. Det er ofte i datainnsamlingsprosessen eller transkriberingen at analysen begynner (Braun & Clarke, 2006; Hellevik, 2002), og Saldaña (2016) anbefaler spesielt forskere som jobber alene å tenke ut koder allerede under transkripsjonen.

Første runde med koding av datamaterialet i denne studien var mindre fokusert på å nærlese materialet og å finne spesifikke koder til hvert utsagn, men hadde heller til hensikt å finne de store overordnede gruppene i informantenes svar som kunne gi innsikt i forskjellige forståelser av begrepet digital dømmekraft. Her ble de tre begrepene digitale ferdigheter, digital dømmekraft og digitalt medborgerskap slik de er forklart i [kap. 3.5](#) brukt som grove kategorier å kode etter. Ved å gjøre dette kan en si at jeg tok en deduktiv tilnærming til kodingen. Jeg kodet derfor utsagn grovt inn i de tre kategoriene slik at jeg lettere kunne jobbe systematisk med hver kategori. Hensikten med kategoriseringen var ikke å låse forskjellige utsagn til de ulike kategoriene, men heller å gjøre det lettere å lese gjennom materialet senere med et fokus på å finne koder knyttet til de overordnede begrepene i oppgaven. Jeg gjennomførte med andre ord steg tre i Braun og Clarke (2006) sin modell i starten av analysen i tillegg til senere.

Andre runde med koding så deretter nærmere på en og en av de grove kategoriene som ble kodet i første runde. Her konstruerte jeg nye koder både basert på utsagn og ideer som gjentok seg på tvers av informantenes svar, samt hvilke koder jeg antok kom til å dukke opp. Disse antatte kodene var basert på hva jeg på hva jeg hadde lest av teori og tidligere forskning. Her tok jeg altså en mer abduktiv tilnærming til kodingen. Denne kodingsprosessen ble gjort digital i et skjema i Word. I tillegg til å skrive ned navne på kodene i dette skjemaet kopierte jeg også de relevante sitatene fra transkripsjonen inn i skjemaet under den relevante koden. På denne måten hadde jeg et dokument som ga en oversikt over hvilke sitater som falt innunder hvilken kode, hvem som sa det, og i hvilken kontekst. Dette dokumentet kunne så refereres tilbake til senere for å finne relevante sitater. Et eksempel er lagt ved i Tabell 2. Ettersom de grove kategoriene kun var ment for å gi meg et utgangspunkt å kode ut ifra var det flere steder hvor utsagn ble både kodet om og kodet som mer enn kun en kode. I slutten av denne prosessen satt jeg igjen med ni koder knyttet til digitale ferdigheter, 15 koder knyttet til digital dømmekraft og ingen koder knyttet til digitalt medborgerskap.

Personvern	Elisabeth: Ja, det siste er jo egentlig hvor mange tegn du skal ha i passord, ikke sant. Har du tolv tegn, da begynner du å bli ganske safe, ikke sant. Det var ikke lenge siden jeg leste om det, og da tenkte jeg «Ja, men det tar jeg med meg.».	
	Elisabeth: Ja, så hvis vi da skulle snakket om nettvett eller snakket om digital dømmekraft, så er det en sånn ting som jeg ville ha snakket om. Når du skal lage et passord, tenk på ... ja.	
Stole på egne ferdigheter	Elisabeth: ... så at det er jo høyt oppe på agendaen, da, dette med digitalisering og at vi skal få ... vi skal bli tryggere. Vi bruker jo iPad til alt hele tiden. Det er jo vårt hovedsakelige arbeidsverktøy.	Om kurs gitt av skolen
	Henrik: Jeg syns ikke det er så krevende. Det er liksom, hvis det er noe du ikke kan, så er det ikke veldig vanskelig å finne det ut. Du kan enten søke det opp, eller så klarer du å finne det ut ved å trykke litt på forskjellige steder og sånt. Petter: Og du er ikke redd for at du skal trykke noe feil eller noe sånt der? Henrik: Nei, det er jeg ikke.	
	Maria: Ehm, jeg kan jo noen ganger bli litt redd da, hvis det er noen som prøver å liksom ... ehm, hacke meg eller liksom ... sånne ... hvordan skal jeg fortelle, liksom forklare det, jeg vet ikke? Men man ... Da jeg var liten hvert fall, da, så var jeg på iPaden min og så fikk jeg sånn spørsmål, og da holdt jeg nesten på å trykke OK før mammaen min sa at jeg ikke skulle trykke.	Om egen bruk av digitale verktøy
	Victoria: Ja. Det er jo mye vanskelig, men jeg føler at de er lagd veldig lett sånn at det skal være lettest mulig å gjøre det. Hver fall fordi at ... ja, det er jo sånn ... bare flytte musa og trykke på pluss så får du et nytt dokument. Og så skriver du. Så liksom ...	Om å bruke skolens systemer
Generasjonsskille i tekniske ferdigheter	Henrik: Ja, der er jo ... der er de ikke sånn veldig sterke. Det er ikke den sterke siden deres, men de skjønner jo hva de skal skrive og ikke skrive, liksom.	
	Georg: Ja, definitivt. Jeg mener, bestefar sliter litt med mail og sånt og alt det der, men de er besteforeldre, så man forventer jo det litt, nesten.	

Tabell 2. Eksempel på koding i andre fase av analyseprosessen hvor sitater sorteres etter koder.

4.4.3 | Temaer

Etter å ha generert koder begynte jeg arbeidet med å sortere kodene inn i potensielle temaer. Dette arbeidet ble igjen gjort for hånd. Jeg skrev ned hver av kodene på en liten post-it-lapp og samlet dem på et bord. Noen av kodene skrev jeg ned flere ganger ettersom jeg mistenkte at de kunne passe inn under flere temaer. Etter å ha sortert gjennom kodene i flere omganger endte jeg opp med fem store, overordnede temaer – kildekritikk, digitale ferdigheter, oppførsel, trygghet og digitalt innfødte

i tillegg til et tema kun kalt diverse, hvor jeg samlet koder jeg var usikker på. De to temaene med flest koder knyttet til seg var kildekritikk og oppførsel. Temaet kildekritikk handlet naturligvis om sitater hvor informantene snakket om det å finne informasjon i digitale kanaler, samt det å være kritisk til denne informasjonen. Temaet om oppførsel inkluderte sitater hvor informanter forklarte sin forståelse av digital dømmekraft som hvordan man skal oppføre seg på nett, hvordan forskjellig oppførsel ses i forskjellige folk, og om hvem de har tillit til når det kommer til å definere hva som er egnet oppførsel. Temaet trygghet handler om informantenes tanker rundt det å være trygg i bruk av digitale medier og verktøy. Temaet digitale ferdigheter inneholdt sitater kodet til å handle om evnen til å kunne bruke digitale verktøy, riktig bruk av riktig verktøy til spesifikke oppgaver, og det å holde seg oppdatert på nye digitale verktøy og medier som tas i bruk. Temaet digitalt innfødte samler sitater hvor informantene snakker om hvorvidt det å ha vokst opp med full tilgang til det digitale er en fordel eller ikke, om det finnes et skille mellom eldre og yngre generasjoner i deres bruk og forståelse av det digitale og informantenes egen trygghet i bruk av digitale verktøy og medier.

4.5 | Forskningsetikk

4.5.1 | Informert samtykke

Når en forsker på mennesker er det prinsipp om at de som deltar gjør så av egen fri vilje, og at de er informert om forskningens formål, omfang, farer og gevinster på en utvetydig og dokumenterbar måte (Jacobsen, 2021; Gleiss & Sæther, 2021). Dette prinsippet kalles for informert samtykke. I denne studien har informert samtykke blitt innhentet ved bruk av et skriftlig samtykkeskjema ([se vedlegg 2](#)). Elevene som deltok som informanter var derimot yngre enn 15 år og derfor ble samtykke også innhentet fra foreldre/foresatte. Både elevene og lærerne, uavhengig av alder, har derimot rett til å trekke seg når som helst og uten grunn. Både min epostadresse og mitt telefonnummer oppgitt ble i samtykkeskjemaet, samt epostadresse til veileder, slik at denne rettigheten enkelt kunne benyttes.

Portvakter ble altså benyttet til rekruttering av informanter. I tillegg til de potensielle fallgruvene som ble nevnt tidligere kan også bruk av portvakter i noen tilfeller ha en innvirkning på hvorvidt samtykke som gis er frivillig hvis informanten føler seg presset av portvakten til å delta. Det er vanskelig å si sikkert om dette er tilfellet i denne studien eller ikke, men mange av elevene jeg pratet med virket å vise egen interesse av å delta, om så bare for å slippe unna deler av undervisning. Lærerne som ble kontaktet i startfasen av prosjektet ble også informert om jeg kun var interessert i å intervjuer de som selv meldte interesse.

4.5.2 | Personvern

I kvalitativ forskning er det utfordrende å oppnå full anonymitet på grunn av begrenset antall informanter. Når intervju benyttes som metode blir også sitater fra informantene fremhevet, som kan gjøre det enklere å identifisere informantene (Gleiss & Sæther, 2021). Det er en rekke tiltak som kan tas i bruk for å redusere sjansen for at informanter kan gjenkjennes. Gleiss og Sæther (2021) beskriver konfidensialitet som «at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold som forskningsdeltakere har gitt ut.» (s. 45), og nevner blant annet anonymisering og begrenset adgang til datamateriale som vanlige tiltak. I denne studien har lydopptakene blitt oppbevart på en sikker server på Universitetet i Oslo sin Nettskjema-tjeneste. Det er i tillegg kun jeg som har hatt tilgang til lydfile. Alle informantene i studien er anonymisert. Enhver deltaker ble tildelt et navn på en Britisk regent, og skolene ble dermed navngitt etter de Britiske kongelige residensene. Ettersom lærere lettere kan identifiseres enn elever med den informasjonen som er oppgitt valgte jeg å ikke oppgi deres eksakte alder, undervisningserfaring eller undervisningsfag.

I utgangspunktet var det også planlagt å benytte en koblingsnøkkel – et dokument med oversikt over hvilke informanter som var tildelt hvilket pseudonym slik at dette kunne refereres til av meg ved behov. Et slikt dokument ville blitt oppbevart adskilt fra andre dokumenter som samtykkeskjemaer og transkripsjoner. Jeg endte derimot opp med å ikke benytte meg av en koblingsnøkkel ettersom utvalget i studien var lite nok til at jeg var i stand til å huske informasjonen som koblet informantene til pseudonymene på egenhånd. Det finnes med andre ord ikke informasjon som knytter navnene i oppgaven til informantenes reelle navn.

Jeg ser i utgangspunktet ingen reelle farer eller risikoer for at deltakerne i denne studien kan komme til skade. Gleiss og Sæther (2021) eksemplifiserer skader som at elever får reaksjoner på noe de sier i et gruppeintervju eller at et intervjuobjekt kan kjenne på stress rundt det å bli utspurt om et tema som vekker sterke følelser. Førstnevnte av disse vil ikke forekomme ettersom det er gjennomført individuelle intervjuer. Sistnevnte hadde en mulighet for å dukke opp i mindre grad i intervjuene, ettersom det er snakk om digital dømmekraft, et tema som kan være knyttet til sensitive temaer som for eksempel å sende/motta nakenbilder. Spesielt med tanke på elevene, som er under seksuell lavalder, kunne dette ha blitt oppfattet som ubehagelig hvis det hadde dukket opp som et tema. Det var derimot ingen spørsmål knyttet til dette i intervjuguiden. Gleiss og Sæther (2021) nevner også at fremstillinger av deltakere som kan oppleves som kritiske eller negative kan forekomme. Denne studien forsøker å se på hvordan intervjuobjektene forstår fagbegreper, og det kan dermed forekomme situasjoner hvor deres forståelse av et begrep tolkes av meg som å skille seg fra hvordan dette begrepet blir fremstilt i læreplanen eller i faglitteraturen.

4.6 | Forskningskvalitet

Denne studien har benyttet seg av intervjuer som datakilde. Dalen (2019) påpeker viktigheten av at intervjuerens egne tanker holdes ute av intervjusituasjonen og at det vises en genuin interesse for informantens svar. Selv har jeg ikke problemer med å holde en samtale gående og å vise engasjement og interesse for det som blir sagt, men det skjedde noen ganger at mine egne oppfatninger kom til syne i spørsmålene jeg stilte, eller at jeg stilte flere spørsmål på en gang hvis jeg merket at informanten ga kortfattede svar. Dette kan ha styrt informantens tankegang i en retning som samsvarte mer med det jeg sa, eller få dem til å heller gjenta et av mine eksempler som sitt svar. Jeg stiller for eksempel i et intervju en elev et oppfølgingsspørsmål om hvor han har lært noe: «Du sier du har lært det fra før, hvor er det du har fått det fra, da? Er det hjemme, eller er det kanskje fra barneskolen og sånne ting, eller...?» Når eleven da svarer sier han følgende: «Ja, barneskolen, hjemme, venner. ...» Her er altså to av tre av eksemplene han kommer med blant de tingene jeg foreslo, som antyder at mine forslag i spørsmålet farget informantens svar. Det var også først i senere revideringer av tidligere forskning- og teoridel av oppgaven at et større fokus ble lagt på begrepet digitalt medborgerskap. Som et resultat av dette var ikke dette et begrep som ble brukt av meg under intervjuene på samme måte som for eksempel digital dømmekraft. Min egen evne som intervjuer utviklet seg etter hvert som jeg gjennomførte flere intervjuer, men de forutnevnte aspektene kan ha hatt en negativ påvirkning på studiens validitet og reliabilitet.

En av de som hjalp meg å finne informanter til studien var en person jeg har en nær relasjon til, og som selv er lærer på en av skolene informantene er rekruttert fra. Vi forsøkte å holde denne relasjonen skjult fra elevene ettersom at kunnskap om at de ble intervjuet av en som sto en av lærerne sine såpass nært muligens kunne påvirke hvilke svar de ga. Noen av informantene ble derimot gjort oppmerksomme på denne relasjonen da noen av elevene som ikke deltok i studien fant ut av dette og delte det med dem. Jeg så likevel ikke forskjell i oppførsel eller villighet til å svare mellom elevene som var klar over denne relasjonen og de som ikke var det, men utelukker ikke mulig påvirkning.

Til slutt er det også mulig å peke på en potensiell forskerbias i studien. Jeg har fra ung alder hatt en spesiell interesse for det digitale, og har som et resultat også omgått folk med like interesser. Dermed har jeg alltid hatt en oppfatning av at unge er bedre på både bruk og forståelse av digitale verktøy og medier enn den eldre generasjoner er. Det er faktisk dette som til dels inspirerte meg til å skrive om det oppgaven handler om, nemlig hvorvidt det er forskjeller i hvordan elever og lærere forstår begrepet digital dømmekraft eller ikke. Jeg gikk med andre ord inn i studien med en personlig forståelse at det finnes en slik forskjell. Jeg har forsøkt å forhold meg nøytral, men det er ikke umulig at min egen bias kan ha påvirket studien.

5.0 | Analyse

Dette kapitlet vil gå i dybden på temaene som ble avdekket i samtalen med informantene mine. Kapitlet er strukturert på en slik måte at ett og ett tema vil bli presentert, analysert og drøftet. Hvert tema vil først introduseres på en kort måte som gir et overblikk over den generelle trenden i svarene, før jeg vil gå inn i informantene sine svar. På denne måten blir det enklere å hvilket tema som ble tildelt mest fokus av de forskjellige gruppene. Etter dette vil svarene sammenliknes og drøftes nærmere.

5.1 | Digital dømmekraft som oppførsel på digitale flater

Da informantene mine ble spurt om betydningen av digital dømmekraft var det tydelig at det temaet som gikk oftest igjen hos informantene var det jeg kaller for oppførsel på nett. Dette var spesielt tydelig blant elevene. Da de ble bedt om å utdype sin forklaring av hva digital dømmekraft er svarte tre av de fire elevene umiddelbart at de forsto digital dømmekraft som å handle om hvordan man skal oppføre seg mot andre på digitale flater. Da lærerne var stilt samme spørsmål om sin forståelse av digital dømmekraft var de også fort inne på oppførsel som et tema, men trakk først frem kildekritikk. Oppførsel på nett var ikke som jeg tok opp i intervjuene eller en del av intervjuguiden, men heller et tema som kom frem naturlig i samtalen. I følgende delkapittel ser jeg på svar fra de fire elevene hver for seg, og deretter de to lærerne.

Den første eleven jeg spurte om han kjente til digital dømmekraft var Henrik. Han svarte raskt at han var kjent med begrepet og at han har lært om det på skolen. Ifølge Henrik lærte han at digital dømmekraft handler om oppførsel: *«Vi har hatt om det en del på skolen, og da, da er det jo det å ikke skrive stygge kommentarer og sånn. Det er jo hvert fall det viktigste vi har lært. Ikke skrive stygge kommentarer til folk.»* Jeg følger på et senere tidspunkt i intervjuet opp på dette spørsmålet og spør om han har lært noe om digital dømmekraft utenfor skolen. Han svarer at han egentlig ikke har det, men han påpeker at: *«... jeg har jo sett stygge kommentarer på nett, og jeg har jo da hørt, ehm... eller refle-, eh, tenkt litt rundt det selv at det er jo veldig dumt å gjøre og sånt.»* Det virker altså som om Henrik sin forståelse av digital dømmekraft primært er rettet mot hvordan man skal oppføre seg, og denne tolkningen støttes opp av det faktum at Henrik ikke snakket om kildekritikk, hvilket er den nest mest vanlige forståelsen i datamaterialet, før jeg spurte han direkte om han var kjent med begrepet kildekritikk og hvorvidt han anså det som en del av digital dømmekraft eller ikke. Videre spurte jeg Henrik om an han følte at han fikk bruk for digital dømmekraft på fritiden, hvilket han mente han absolutt gjorde. Dette sier han var takket være timene han har hatt på skolen hvor han har lært hva man skal skrive og hva man ikke skal skrive. Han fortsetter:

Og da har jeg... eller, ja, den gamle læreren min han lærte meg en regel som var: «Det du ikke tør å si foran foreldrene dine det burde du ikke skrive.». Når jeg tenker at noe er på grensa så bruker jeg den, eller så tenker jeg på det.

Dette, kombinert med Henrik sin henvisning til det han har lært på skolen, tolker jeg som at han har høy tillit til hva lærerne på skolen har å si om hvordan man skal oppføre seg på ulike digitale plattformer. Dette kan også sies å komme til syne når han svarer på et spørsmål om han ser forskjeller i hvordan elevene og lærerne på skolen forstår digital dømmekraft: «Eh, nei det tror jeg- jeg tror, i og med at det er de som har lært det til oss, så tenker jeg at det er naturlig at de tenker det samme som oss.».

Maria, en annen elev på en annen skole, går også rett til å forklare oppførsel som det hun forstår digital dømmekraft å være: «Eh, jeg tenker jo på at folk har et ansvar over hva de skriver til folk på nettet. Tenker veldig på folk som kan bli mobba gjennom nettet, liksom. Nettmobbing.» Hun forklarer at hun har lært om dette på skolen, og at de har fokusert på eget ansvar for hva man sier og konsekvenser av det. Hun sier videre at:

Det er jo viktig, for det har jo blitt såpass normalt å kommunisere gjennom sosiale medier nå, og der er jo ganske lett tilgjengelig for folk å kunne skrive stygge kommentarer uten at de liksom... eh, tenkte liksom... på en måte utestengt, da. For det er vanskelig å finne ut om du har gjort det eller ikke, og det er liksom ikke så åpent for alle andre, da.

Her ser vi at svaret hennes handler om sosiale sanksjoner som ville vært til stede i et fysisk møte som ikke er til stede på samme måte på digitale plattformer, som er et resultat av at man der kan holde seg anonym lettere.

Maria forklarer videre hvordan hun forstår begrepet digital dømmekraft som nesten utelukkende å handle om hvordan man skal oppføre seg på nett:

Vel, jeg har egentlig ikke opplevd så mye nettmobbing, eller sånn... har opplevd at noen har, liksom, krenket en person på nettet. Så jeg... prøver jo å være veldig optimistisk, da, hvis det er en TikTok video jeg syntes var veldig sånn... veldig rart at du kom med den meningen, så prøver jeg fortsatt å tenke gjennom... at, liksom, det er kanskje ikke så lurt å skrive en negativ kommentar på det, eller sånn... hvis du legger ut noe på Snapchat-storyen din, da, så syns jeg det er veldig rart, så skriver jeg liksom ikke det, ehm... Jeg prøver å være veldig optimistisk på det jeg svarer, da, sånn selv om jeg syns det er rart.

Maria bruker her ordet *optimistisk* for å beskrive sine holdninger når hun skriver til andre. Maria bruker også dette ordet flere ganger i intervjuet i en kontekst som får det til å virke som hun egentlig

mener å si *kritisk*, men i dette sitatet står ordet i kontrast til ordet *negativ*, og jeg tolker derfor ordet som å ha blitt brukt som et synonym til *positiv*.

Maria virker å ha tillitt til både lærere og foreldre når det kommer til å vurdere hva som er foretrukket oppførsel på nett. Da hun ble spurt om hvor trygg hun føler seg i bruk av det digitale ga hun uttrykk for hun var litt usikker til tider på det tekniske, men fulgte opp med å si:

Eh, men så kan jeg jo, sånn... digital dømmekraft og sånn, da kan jeg vel for det meste hva som er sånn... feil og galt-, nei... feil og liksom riktig, da. Jeg føler at jeg kan mye om forskjellen på det. Å vite hvordan man skal oppføre seg på nett. Det har egentlig lært fra jeg var veldig liten.

Hun spesifiserer at de hun lærte dette av er foreldrene og skolen. Ikke bare virker hun å ha tillitt nok til det hun blir lært av eldre generasjoner om oppførsel til å bruke det som retningslinjer, men hun virker å ha en oppfatning av at de er en autoritet som vet hva som er rett og galt å gjøre på digitale plattformer.

Victoria var derimot ikke helt kjent med begrepet digital dømmekraft, selv om hun hadde hørt det før. Hun var derimot bedre kjent med begrepet nettvett, og beskrev det på følgende måte:

Det er jo sånn hvordan man behandler andre på nett, og hva man gjør på nett. At man liksom ikke, for eksempel, mobber andre eller sier-, eller slenger dritt til andre på nett. Fordi man ville jo ikke gjort det person til person. Så, da er det sånn... Det er ganske mange som på en måte gjør det fordi de kan gjemme seg bak for eksempel skjermen eller for eksempel en eller annen bruker, og da føler de seg liksom litt tryggere til å gjøre det. Men det er jo liksom hvordan man oppfører seg på nett og hva man gjør og hvordan det påvirker andre.

En slik forståelse, hvor oppførsel mot andre ligger i fokus, kom også til syne allerede før jeg spurte Victoria direkte om digital dømmekraft. Tidligere i intervjuet spurte jeg om informantenes egen bruk av digitale medier, og der kom det frem at Victoria laster opp videoer til plattformen TikTok. Jeg spurte henne om hvordan hun bestemmer hva hun skal laste opp, og hun svarte da:

Det er jo det som er gøy, men så passer man jo på at man ikke sårer andre med det man legger ut. Men ja, så det er egentlig bare det man synes er gøy og liksom at man er med venner og sånn, da.

Ulikt de andre elevene i studien, gikk ikke Georg rett på å snakke om oppførsel da han skulle forklare nettvett, hvilket er begrepet han, i likhet med Victoria, han var mest kjent med. Han beskrev nettvett slik: «*Nei, det ville vært å være sikker på nett, da. Så liksom vite hva du gjør, gå på sikre kilder, og rett og slett være sikkert og være trygg på nett.*». Her kan det virke som det finnes et fokus på digitale

ferdigheter og kildekritikk som de viktigste elementene av begrepet. Videre spurte jeg ham om hva de har lært om digital dømmekraft og nettvett på skolen. Også da lå fokuset på kildekritikk, før han til slutt la inn en liten kommentar om oppførsel: *«Også snakket vi også litt om å være på nett, da, og skrive om-, eller å skrive til hverandre. Men det var det ikke mye om.»*. Jeg fortsatte med å spørre om hvorvidt hans egen bruk av digital dømmekraft skiller seg fra hvordan det fremstilles på skolen, og han påpekte da igjen at han ikke opplever oppførsel som et stort fokus i undervisningen:

«Ja, jeg mener, skolen, som sagt, der går det mest på kilder. Det går litt på hvordan du er på nett, men det er jo så mange forskjellige måter å være på nett nå, så det er vanskelig for dem å liksom finne... å hjelpe oss der, da... hele tiden.»

Dette kan tolkes som at Georg har mindre tillit til at lærerne har nok innsikt i hvordan det er å være ung på nett, men mot slutten av intervjuet kommenterer han at samfunnsfaglæreren hans (Elisabeth), som også er deltaker i denne studien, virker å være veldig «på» når det gjelder elevenes oppførsel, men at hun ikke får undervist dette like mye på grunn av skolens fokus på kildekritikk. Selv om han ikke kobler det opp mot digital dømmekraft nevner han at han blant annet på Snapchat skiller mellom hva han skriver til kompisene sine og folk han ikke kjenner like godt.

Når vi ser på intervjuene til lærerne ser vi at lærer Rikard har et større fokus på kildekritikk i sin beskrivelse av digital dømmekraft og nevner oppførsel mot slutten av hans første forklaring av begrepet: *«... Eller fra et kontaktlærerståsted, hva er det man poster av seg selv og hvordan oppfører man seg på nett.»* Han ser ut til å legge fokuset på oppførsel over på en mer generell kontaktlærerrolle fremfor en faglærerrolle, noe som også kan fortolkes fra følgende sitat hvor han svarer på om han har egne undervisningsopplegg om digital dømmekraft: *«Nei, ikke sånn dere egne timer hvor det er «Nå skal vi ha om digital dømmekraft.» Det har mer vært sånn dere «Sånn her ønsker vi at dere skal oppføre dere på nettet» og diskutere det, da – hva slags oppførsel det er vi ønsker der.»* Det virker altså som om lærdom om oppførsel tas i kontekst av situasjoner som dukker opp i undervisning av andre temaer. Han peker også på at elevene ofte virker å sitte med en forståelse av hva lærerne vil høre av svar på spørsmål om oppførsel og at elevene ikke nødvendigvis etterlever dette:

Også ikke minst dette her med hvordan man skal oppføre seg og sånt. Man kan spørre dem, også har de lært et riktig svar. Men så er det ikke alltid de følger det. Det er ikke noe som ligger naturlig for en trettenåring å gjøre, sånn moralsk sett. Hva som er riktig, liksom. Det er en... for de fleste av dem så er det lært, hvordan de skal oppføre seg.

Lærer Elisabeth virker heller ikke å ha oppførsel som et hovedelement i sin umiddelbare forståelse av digital dømmekraft. Hun fokuserer primært på at elevene opplever trygghet og kjenner til

kildekritikk, men nevner oppførsel senere i intervjuet: «*Det handler jo da om... legger du ut nudes, hva skriver du til vennen? Det er jo sånn klassisk, hva skriver du til vennen eller hva skriver du til andre i et kommentarfelt, liksom.*». I likhet med Rikard legger også Elisabeth merke til at elevene virker å vite hva lærerne oppfatter som riktig svar angående oppførsel:

Og noen ganger så tror jeg kanskje elevene gir oss de svarene vi ønsker, for de vil at... de skal ha digital dømmekraft og hele den biten der. Og de vet hva de skal svare, de vet hva riktig svar er. «Nei, man skal ikke gjøre sånn.» og «Man skal være snill mot hverandre.» og bla, bla, bla. Så går de ut av timen, også gjør de noe helt annet.

Elisabeth påpeker at det er viktig å lære om riktig oppførsel på nett ettersom det ikke alltid er like lett å tolke folks intensjoner i digital kommunikasjon:

Nettet er jo en arena hvor det er veldig lett å gjøre ting som man tenker «Åh, det er jo litt morsomt!», også sender man det av gårde, også vet du jo ikke hvordan mottakeren reagerer. Da er det jo det som er farlig, ikke sant.

Hun forklarer videre hvordan misforståelser kan føre til en verbal krig hvor man risikerer å hetses fra både motparten og eventuelle tredjeparter. Riktige holdninger rundt oppførsel kan altså bidra til å verne en selv og andre fra negative hendelser eller mobbing. På denne måten knyttes oppførsel opp mot temaet trygghet, som oppgaven ser nærmere på senere i dette kapitlet.

5.1.1 | Diskusjon

Digital dømmekraft har som nevnt i denne oppgaven blitt forstått som å omhandle de etiske og moralske sidene ved bruk av digitale medier og verktøy, basert på definisjoner fra blant annet Engen, Giæver og Mifsud (2021) og Bergsjø et. al (2020). Knyttet opp mot dette er digital mobbing, som ifølge Lund, Helgeland og Kovac (2017) kan komme som et resultat av enkelthendelser på nett. Gitt dette blir det viktig å ha gode holdninger til hvordan en skal oppføre seg på nett, og forskning av Giæver, Mifsud og Gjølstad (2021) fant at dette var noe av det lærere fokuserte på som en del av digital dømmekraft. Dette er ikke ulikt funnene i denne studien. Som vi har sett er oppførsel på nett noe samtlige av informantene nevnte som en del av sin forståelse av digital dømmekraft, og dette var spesielt tilfellet blant elevene. De forstår med andre ord begrepet som tett knyttet opp mot etikken på samme måte som faglitteraturen gjør. I tillegg virker det å være en tillitt blant elevene til det lærere og foreldre har å si om hvordan man skal oppføre seg, mens lærerne opplever at elevene vet hva som forventes av dem uten at de nødvendigvis oppfører seg slikt.

Lærerne påpeker som nevnt en uoverensstemmelse i hva elevene forstår som riktig og hva de gjør selv, og attribuerer dette til at elevene har lært hva som er «riktig svar» når det gjelder oppførsel på

nett. Hverken lærer Rikard eller lærer Elisabeth virket å være overasket over dette fenomenet, men nevnte det på en måte som indikerte at dette enkelt sett var et fenomen de hadde observert. Dette er trolig et resultat av hvordan undervisningen om digital dømmekraft foregår. Rikard sier at han ikke har dedikerte timer til digital dømmekraft, men at han heller bruker muligheter til å påpeke «*Sånn her ønsker vi at dere [er] på nettet.*» og deretter åpne for diskusjon. Hans elev, Victoria, bekrefter dette:

Det er liksom, litt sånn, som jeg kan huske, så har det ikke vært noe sånn «Nå skal vi ha masse timer om nettvett!», men det er sånn innimellom det kommer opp. ... Det er mer sånn hvis det skjer noe i det vi snakker om også blir nettvett blandet inn i det og sånne ting.

Elisabeth sier at hun ofte bruker ferdiglagde undervisningsopplegg hvor det ofte er et riktig svar:

Nå har jeg ofte kanskje kjørt noen sånne ferdige opplegg som jeg finner fra Bruk Hue eller hva det nå er, eller noe sånt noe, så jeg har ikke laget sånn kjempemye selv, - kanskje hvis noe har kommet opp mens vi har diskutert det, da - men der er på en måte svarene ganske gitt.

Dette kommer også til syne hos en av hennes elever, Maria:

Vi får spørsmål, sånn «Hva burde denne personen gjøre?», eller sånn, får ofte kort hvor det står sånn «Lisbeth har fått lagt ut et stygt bilde av seg selv og har blitt kalt noe stygt. Hun vet ikke hva hun skal gjøre.» for eksempel, da.

Selv om begge lærerne bruker diskusjon i undervisningen av digital dømmekraft er det også et element av en gitt sannhet eller en fasit til stede i undervisningen. Elevene, som fortsatt utvikler sin digitale dømmekraft, legger da trolig merke til hva som blir presentert som «løsningen», og tar med seg dette videre som en retningslinje for liknende situasjoner. Dette ville plassert elevene på nivå 2 i Dreyfus-modellen, som kompetente begynnere. Dette nivået snakker om utøverens evne til å kjenne igjen mønstre og å benytte seg av innlærte retningslinjer for å ta avgjørelser. Elevene beskriver undervisningssituasjoner hvor de blir presentert for situasjoner hvor de skal diskutere hva som er riktig handling. Elevene vil da trolig, gjennom å ha gjort slike oppgaver før, kjenne igjen et mønster i situasjonen som blir presentert og deretter bruke retningslinjene de har lært for å gi svaret de mener er riktig i lærernes oppfatning. Når det gjelder hvorfor de ikke alltid følger disse retningslinjene i egne handlinger så kan det komme av at de ikke klarer å overføre kunnskapen og erfaringen fra undervisningen til ekte situasjoner. Som Maria forklarer blir de presentert for situasjoner sett utenifra, noe også Henrik nevner: «*Vi ser på videoer om folk som får litt sånn rare videoer eller bilder og sånt tilsendt, også hva de gjør. Også gjør de noe feil, også er det sånn at vi skal reflektere og lære om det.*». Det kan altså hende at elevene kjenner igjen mønstrene når de blir

presentert dem fra et eksternt perspektiv, men at de sliter med å kjenne dem igjen når de selv står i liknende situasjoner. I Dreyfus-modellen er det først på de høyere nivåene at dette helhetlige og intuitive perspektivet kommer til syne, og hvor evnen til å tilpasse seg forbi de innlærte retningslinjene er vanlige. Hvis en da antar, som gjort over, at elevene befinner seg på nivå 2 vil dette kunne være en mulig forklaring. Elevene har ikke nok erfaring til å ha utviklet et helhetlig nok bilde av oppførsel på nett til å anvende klasseromskunnskapen i reelle situasjoner.

En forståelse av digital dømmekraft som oppførsel på nett hvor fokuset er på å vite hva som er rett og galt å gjøre, uten at denne kunnskapen nødvendigvis anvendes kan en også si plasserer elevene på nivå 2 i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette nivået krever at en følger regler og viser hensyn til andre. Dette virker det som elevene i det minste forstår, men det er vanskelig å si hvorvidt de gjør det eller ikke. Nivå 3 krever at elevene også bruker strategier for å unngå uønskede hendelser. Hvis vi tolker lærernes veiledning om hva som er rett og galt som del av disse strategiene vil lærernes observasjoner om at elevene ikke bruker disse utenfor klasserommet, til tross for deres kjennskap til dem, tilsa at elevene ikke oppnår dette nivået.

5.2 | Digital dømmekraft som kildekritikk

Kildekritikk var det andre av de to store gjennomgående temaene i intervjuene. Lærernes umiddelbare forståelse av digital dømmekraft handlet til dels om nettopp kildekritikk, mens hos flere av elevene ble ikke kildekritikk nevnt før de fikk direkte spørsmål om det. Da elevene først var inne på kildekritikk mente de alle at det var en del av digital dømmekraft. Under presenterer jeg svarene til informantene knyttet til kildekritikk – først de to lærerne, deretter de fire elevene.

Lærer Rikard har som nevnt over bakgrunn i historiefaget, og peker på dette som kilden til hans fokus på kildekritikk:

«Digital dømmekraft. Hvis jeg bare skulle ta det sånn helt på sparket nå, så ville jeg nok kanskje, med tanke på min tyngde i historie, si at det har noe med kildekritikk og å vite hvem som skriver det du leser. Ja, bare være klar over at det ikke finnes... Ja, at det finnes mange som prøver å lure deg der ute.»

Han peker videre på at han anser digital dømmekraft som et større begrep knyttet til blant annet digitale ferdigheter og oppførsel, men at det går mye i kildekritikk. Siden Rikard underviser på ungdomsskolen sier han at han ikke gjør kildekritikk for avansert. Han presenterer tre steg i å vurdere en kilde:

«Når det gjelder kilder og sånn, så er det-, siden det er på ungdomsskolen, så tar vi det ikke sånn veldig avansert. [...] Aller første vi gjør er jo «Hvor er det du finner informasjonen?». Se

om det er en .no-side eller en .com-side og sånne ting. Så ser vi på hvem er det som har lagt ut dette her, hvilke organisasjoner, eller om det er en blogg. Sånne ting. Og så er det siste hakket vårt «Hvem er det som har skrevet dette?». Finn ut hvem denne personen er, og er den troverdig som en kilde i seg selv, da. Sånn gjør vi det.»

Til tross for viktigheten av kildekritikk i undervisningen innrømmer Rikard at han ikke har et stort fokus på det i personlig bruk av digitale medier:

Som historiker så er jeg jo veldig opptatt av kildene, mens på fritiden så kan jeg være mer opptatt av «Hva mener forskjellige sider av en sak?», og da er jeg ikke så opptatt av «Hvem er det som har skrevet dette?» for eksempel.

Videre tar han et eksempel om nettstedet «Reddit» og sier:

Haha, nei! [Reddit er] Ikke den beste kilden, men du får jo et innblikk i hva folk kan mene. Så hvis det er det man er ute etter i en time, så er jo det egentlig et fint utgangspunkt å bruke. Jeg har brukt det før, det er kanskje siste halvdel av tiende, hvor vi prøver å da heller finne meninger. Hvilke ulike meninger er det du kan finne online, da, som ikke nødvendigvis er riktige.

Denne bruken av medier for å jobbe med kildekritikk på en måte hvor fokuset er på å tolke andre folks meninger er blant svarene i datamaterialet som kommer nærmest å handle om digitalt medborgerskap. Fokuset ligger ikke på å vurdere gyldigheten til påstandene, men heller på å forstå individers bidrag i samfunnsdebatten.

Den andre læreren, Elisabeth, legger også vekt på kildekritikk som en del av digital dømmekraft. Det er ikke det første hun forteller om når hun beskriver digital dømmekraft, men hun nevner det i den første definisjonen hun gir. Senere i intervjuet forteller hun også at det er mye fokus på kildekritikk i undervisningen:

Da har vi vel mye snakket om både kildekritikk selvfølgelig, hvordan... det snakker vi veldig mye om, faktisk, sånn hvordan finner du falske nyheter, eller... falske og falske, da, men hvordan kan du se at noe er kommet fra et sikkert sted. Det er sånn som jeg ofte snakker med elevene om når de sitter og jobber og sånn. Hvordan kan du vite at denne kilden du nå bruker er riktig, og da snakker vi litt om de. Så det er den ene tingen. Kildekritikk, da. Så det har vi hatt en del på.

Utover dette snakker ikke Elisabeth mer om kildekritikk, ettersom hovedfokuset hennes virker å være på trygghet på digitale plattformer. Hun gjør det derimot klart at i selve undervisningen går det

mye tid til kildekritikk, og det var det første temaet hun utdypet om i oppfølgingsspørsmål i intervjuet med henne.

Når det kommer til elevene er Georg den eneste eleven som nevnte kildekritikk spesifikt i sin umiddelbare forståelse av begrepet digital dømmekraft: «*Nei, det ville vært å være sikker på nett, da. Så liksom vite hva du gjør, gå på trygge kilder, og rett og slett være sikker og være trygg på nett.*» Han nevner at de i undervisningen stort sett fokuserer på kilder, og at de da lærer å se etter blant annet hvem som har skrevet kilden og når og hvor den ble publisert. Dette fokuset på kilder fremhevet også Georg i sitatet over hvor han mener at læreren Elisabeth får lite tid til å undervise om oppførsel på en god måte ettersom fokuset ligger på kildekritikk. Da Georg ble spurt om han ser et skille i hvordan han bruker digital dømmekraft og hvordan digital dømmekraft blir presentert på skolen svarte han: «Ja, jeg mener, skolen, som sagt, det går mest på kilder.» Han ble derfor spurt senere i intervjuet om han får bruk for det han lærer om digital dømmekraft på skolen i sin egen hverdagslige bruk av digitale medier og verktøy. Her virket han litt mer usikker: «Jeg mener, ikke som jeg... Jeg hadde lært mye av det fra før allerede, så liksom... Jeg får jo bruk for det, men nå er det ikke så mange ganger at jeg går på usikre kilder inne på telefonen, liksom.» Dette kan tolkes som at Georg ikke helt ser hvordan han kan overføre kildekritikken han lærer på skolen til sin personlige bruk av digitale medier. Han anerkjenner at det finnes andre i sin aldersgruppe som ikke anvender kildekritikk til vanlig ved å påpeke at «Jeg vet det er mange unge som går inn på veldig sketchy sider.», men mener fortsatt at den yngre generasjonen er tryggere på nett enn eldre generasjoner. Han begrunner dette på følgende måte:

Jeg føler at vi har sett hvordan det har vært før, hvert fall, og hvor mye større det [digitale] har blitt. Og da er det også enklere for oss å skjønne at man må være mer forsiktig fordi vi forstår hvor stort og hvor mye farlig som kan være på nett, da. Mens kanskje foreldre, de tenker på at veldig mye er sikkert fordi det var det når de først fikk det, da var det bare SMS eller bare sånne ting også når det kommer flere og flere kilder så er det vanskelig for dem å dømme hva som er litt usikkert.

Den andre gutten, Henrik, nevnte ikke kildekritikk i svarene sine før han ble direkte spurt om hvordan han forstår begrepet og dets relevans for digital dømmekraft. Han forklarer at kildekritikk for ham handler om å sjekke når kilden kom ut, hvem som har skrevet den, og om du kan finne samme informasjonen i andre kilder. Han ble så spurt om hvorvidt han ser kildekritikk og digital dømmekraft som å ha noe med hverandre å gjøre eller om det er to adskilte ting. Da svarte han:

Nei, absolutt, jeg tror det har noe med digi-, det er jo-, det skjer jo på... det skjer jo på nettet, eller på en skjerm, og du må dømme selv om det er viktig eller ikke. Så det er jo litt sånn, ja... Det går i ordet.

Henrik begynner svaret med en veldig sikker tone, men blir fort usikker i løpet av forklaringen. Dette er også den eneste gangen i intervjuet med Henrik at han snakker om kildekritikk, og lengre ut i intervjuet fokuserer han primært på oppførsel som del av digital dømmekraft.

Maria ser derimot ut til å anse kildekritikk som en sentral del av digital dømmekraft, men det er likevel vanskelig å si med sikkerhet gitt hennes bruk av ordet *optimistisk* i intervjuet. I starten av intervjuet ble hun spurt om hvilke apper hun bruker mest, og hva hun bruker disse til. Hun svarer at hun stort sett bruker TikTok til underholdning, men at hun ofte også får med seg nyheter fra samme plattform:

Ofte kommer folk med nyheter eller sånn hva som skjer rundt om i verden, men da prøver jeg å være litt sånn optimistisk om hva som faktisk blir sagt, da, sånn at jeg ikke tenker at noe er sant hvis det liksom ikke er sagt.

Holdningen hun beskriver, nemlig å reflektere over hvorvidt noe hun hører er sant eller ikke, kan sies å være en *kritisk* holdning. Maria bruker derimot ordet *optimistisk*. Dette skjer også andre steder i intervjuet hvor temaet spesifikt er kildekritikk. Hun snakker blant annet om at de har lært om kildekritikk på skolen, hvor hun igjen virker å bruke *optimistisk* der hun egentlig mener *kritisk*:

Ja, det har vi lært veldig mye om. Vi prøver jo å bruke kilder som vi har fått på en måte tipset fra lærerne, og som det liksom står at... kilden kan være trygg, da. Og er optimistisk på de som liksom virker veldig sånn... spesielle eller som virker litt sånn feil. Eller som man ikke vet hvem som har skrevet kilden og sånn. Ja, vi har lært ganske mye om det. At vi skal få med riktig informasjon, da.

Sitatet over viser en grunnleggende forståelse av kildekritikk som er i tråd med svarene gitt av de andre informantene. I foregående svar har fokuset vært på å dømme om en kilde er til å stole på eller ikke, uten at det tas mye lenger enn dette. Dette kan dog være et resultat av at elevene, som Rikard påpekte, går på ungdomstrinnet, og derfor ikke har blitt presentert begrepet fra et mer overordnet blick enda. Sitatet under er Maria sitt svar på hvordan hun forstår kildekritikk som knyttet til digital dømmekraft:

Maria: Hvis jeg skal søke om hva som har skjedd, for eksempel, da, hvis det vært et drap et sted, da. Så ser jeg en kilde hvor de påpeker en enkeltperson uten å helt vite. Det er sånn «Han kommer fra det stedet, det er hans feil!». Sånne ting. [...] Det er liksom sånn veldig

optimistisk på hva liksom folk skriver. Og at de liksom påpeker enkeltpersoner når man ikke helt vet hvem som står bak. Men ut ifra hva de tenker, så skriver de det for å liksom få med andre til det samme, da. For de ønsker å få fram sitt perspektiv på saken. Og jeg tenker at det er veldig lett for liksom barn å klikke seg inn på og få feil informasjon, også er det lett for dem å tenke at det er sånn det er, da. Og da... For det er jo det de ønsker, de som skriver den kilden. De ønsker at de skal liksom tenke det samme som dem, på en måte, da.

Her virker Maria å knytte kildekritikk tettere opp mot digitalt medborgerskap. Hun peker indirekte på hvordan falsk informasjon kan være lett tilgjengelig gjennom det digitale og hvordan spredningen av falsk informasjon kan påvirke synspunktene til den generelle befolkningen.

I intervjuet med Victoria ble ikke kildekritikk nevnt i det hele tatt. Den åpenbare årsaken til dette er at intervjuer glemte å spørre henne spesifikt om begrepet da det ikke ble tatt opp av henne selv. Dette var noe jeg gjorde i andre intervjuer, og som jeg hadde notert meg i intervjuguiden, men som rett og slett ikke husket å gjøre i dette intervjuet. Det kan derimot diskuteres om en annen årsak er at hennes forståelse av digital dømmekraft ikke innebærer kildekritikk som et tema. En slik slutning kan forsterkes av det faktum at Henrik heller ikke nevnte kildekritikk før han ble spurt om det, og at Maria kun nevnte noe som kan tolkes som kildekritikk i en kommentar relatert til hva slags innhold hun ser på på TikTok før jeg måtte spørre henne direkte om begrepet. Det er derimot også fullt mulig at Victoria, som Maria og Henrik, hadde innsett at de så koblingen med begrepet hvis de først ble spurt om det.

5.2.1 | Diskusjon

Det kommer tydelig frem i informantenes svar at kildekritikk er vanlig å anse som en del av digital dømmekraft. Et fokus på kildekritikk stemmer godt med hva vi kan se i SAF01-04 (Utdanningsdirektoratet, 2020a), hvor det også er et fokus på kildekritikk i flere av kompetansemålene gjennom skoletrinnene. Begge lærerne nevnte kildekritikk som del av sin umiddelbare forklaring på hvordan de forstår begrepet, hvilket står i likhet med funnene fra studien til Giæver, Mifsud og Gjølstad (2021). Kildekritikk virker av noen å bli forstått som noe en utøver primært i en faglig sammenheng, eksemplifisert gjennom Rikard og Georg. Rikard sier at han ser mindre kritisk på kilder når han er på sosiale medier, og at fokuset hans da heller er på å se ulike meninger, mens Georg virker å ha en mindre bevisst men fortsatt liknende tankegang når han sier at han ikke går inn på usikre kilder på mobilen. Maria er den eneste eleven som virker å ta kildekritikk eksplisitt ut av klasserommet og inn i hverdagen. Det samme kan en si at Elisabeth gjør når hun nevner evnen til å kjenne igjen «fake news», ettersom nyheter ofte er noe som engasjeres med også utenfor skolen.

Begge lærerne gjør det derimot eksplisitt klart at de anser kildekritikk som en del av digital dømmekraft. Rikard sa det rett ut: «*Kildekritikk og sånn vil jeg si at går under digital dømmekraft.*», og Elisabeth gikk rett på å forklare undervisningsopplegg hun har hatt om kildekritikk da hun ble spurt om å forklare undervisningsopplegg hun har hatt om digital dømmekraft. Dette fokuset på kildekritikk kommer trolig av kildekritikkens utbredelse i læreplanen kombinert med at kildekritikk ifølge studien til Giæver, Mifsud og Gjølstad (2021) oppfattes som det mest konkrete aspektet av digital dømmekraft. Gitt dette er det bemerkningsverdig at kun en av elevene på egenhånd nevner kildekritikk, til tross for at de fleste elevene har kjennskap til begrepet, og kan knytte det opp mot digital dømmekraft. Det er mulig at lærerne ikke har gjort denne koblingen klar for elevene, men at de heller har undervist kildekritikk og digital dømmekraft som hvert sitt tema, hvor da digital dømmekraft primært fokuserte på trygghet og moralsk oppførsel.

Hvis en ser på matrisen for utvikling av ferdigheten til å finne og behandle informasjon som ble presentert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017), kan en se at elevene i det minste befinner seg på nivå 3. Elevene nevner hvordan de i varierende grad vurderer kildene de bruker, hvilket er det som skiller dette nivået fra de lavere nivåene. Rikard, som lærer, viser en forståelse som havner på nivåene over elevene. Dette kan en se i måten han beskriver hvordan han gjør kildekritikk mindre komplisert for elevene på 9. trinn. Beskrivelsen han gir stemmer overens med beskrivelsen som gis på nivå 3 i matrisen, hvilket indikerer at han selv besitter en mer kompleks forståelse av kildekritikk. Hvis en ser tilbake på Dreyfus-modellen blir det mer tydelig hvordan Rikard sin forståelse skiller seg fra elevenes. Rikard beskriver at han på sett og vis *skrur av* kildekritikken når han bruker sosiale medier for å få dypere innsikt i andre menneskers meninger. Dette er noe vi ser beskrevet i nivå 3 i Dreyfus-modellen – dyktig utøver – hvor en utøver vurderer hvilke handlinger er relevante eller ikke basert på et overordnet mål (Dreyfus & Dreyfus, 1980). Dette er ikke noe som kommer til uttrykk i intervjuene med elevene. Elevene virker også i tilknytning kildekritikk å befinne seg på nivå 2, hvor de besitter evnen til å kjenne igjen situasjoner og ut ifra det bruke retningslinjene de har lært på skolen for å ta en avgjørelse på hvordan de skal handle.

5.3 | Digital dømmekraft som trygghet på digitale flater

Trygghet som et tema kom til uttrykk hos informantene gjennom utsagn som handlet om personvern, refleksjon over hva man legger ut og hvem man skal ta kontakt med i digitale medier, samt hvor trygge informantene føler seg på å bruke digitale medier og digitale verktøy. Temaet var ikke noe som ble spurt direkte om i intervjuet, men heller et tema som var gjengående i informantenes forskjellige utsagn. Dette temaet er interessant ettersom det befinner seg et sted mellom digitale ferdigheter og digital dømmekraft. Å holde seg trygg på nett kan reduseres til å kun

besitte den rette kunnskapen, som for eksempel grunnleggende personvern, men det kan også utvides til å omhandle holdninger. Det virker som om både elevene og lærerne ofte forbinder digital dømmekraft med en evne til å holde seg trygg og beskytte seg selv fra en uspesifisert gruppe med brukere som har ondsinnede hensikter – en slags andregjøring av de som ikke holder seg til de handlingsregulerende normene og reglene på nettet.

Vi ser tydelig at det er læreren Elisabeth som har det største fokuset på trygghet. Selv er Elisabeth en som bruker internett og sosiale medier svært lite. Inkludert strømmetjenester, sjekking av nyheter og en gang iblant Facebook antar hun at hun ikke bruker mer enn maksimum en time på nett i løpet av en gjennomsnittlig dag. Hun sier at hun anser PC og mobil som verktøy, og virker å ha en generelt kritisk rolle til overdreven bruk av digitale medier og verktøy. Denne holdningen kommer til syne gjennom sitater som: «Jeg har ikke noe ønske om å skulle være sånn «Se på meg, her er sosiale medier!» og sånn. Jeg er nok mer en anonym person på det området.» og «Noen er typ «Åh, dette er kjempebra, det er digitalt!», mens jeg er veldig på prinsipp sånn at papir og penn er faktisk ganske fint, det.».

Hennes opprinnelige forklaring av at digital dømmekraft viser også et fokus på at man skal være klar over hvorfor man velger å bruke digitale medier og eventuelle konsekvenser av dette:

Jeg tenker at det har å gjøre med at man faktisk tenker på hva man selv gjør når man er på nett. At man faktisk vet om at det kan finnes andre der ute som kan ha ... som kan komme inn, og som kan se hva du gjør. [...] Det handler om å tenke «Hvor er jeg i dette landskapet?», på en måte. «Hva vil jeg med det digitale?»

Elisabeth snakker videre om trygghet i tilknytning undervisningsopplegg om digital dømmekraft, hvor samtaler om hva som er trygt å legge ut, spesielt nakenbilder, har en fremtredende rolle:

Vi har også en del om del om dette med hva elevene selv legger ut, da. Nudes, for eksempel. Det går veldig mye på nudes i alle de oppleggene på det, og det syntes jeg egentlig er litt synd, for til slutt så blir man faktisk ganske drittlei nudes. Så jeg prøver å kanskje bruke noen andre eksempler og, da. Også dette med at de kan deles videre, disse klassiske tingene, da. Men jeg skulle ønske at det kanskje var litt mer enn nudes, da. Ja.

Nakenbilder tolkes her i aller største grad som å handle om trygghet. Det nevnes for eksempel at nakenbilder kan deles videre, og dette fremstilles forståelig nok som noe uønsket. Det at ting blir delt videre er derimot en «normal» hendelse på internett, og ikke noe som ville vært oppsiktsvekkende med en tweet eller en vanlig kommentar på et innlegg. Det er fordi disse tingene anses som trygge å dele, og fordi de er delt på en innforstått offentlig måte. Nakenbilder er derimot

som regel intime og ment for kun en enkelt mottaker. Det oppleves dermed som krenkende hvis dette kommer på avveie – mer enn en tekstmelding som også i utgangspunktet var ment å være privat. I tillegg er Elisabeth lærer på 9. trinn, hvor elevene kun er 14 år gamle, hvilket er under den seksuelle lavalderen. Ikke bare vil nakenbilder for disse elevene ha negativ sosial påvirkning hvis de blir delt videre, men det vil også kunne ha juridiske konsekvenser. I utgangspunktet er alle nakenbilder av barn under 18 år ulovlige å både besitte og dele, selv om du tar dem av deg selv (Politiet, 2022). Straffeloven er lagt opp slik at man kan slippe unna straff i visse situasjoner, som for eksempel hvis man er over 16 og sender et nakenbilde til en jevnaldrende kjæreste (Politiet, 2022), men dette gjelder ikke for barn under 14 år. Deling av nakenbilder, men også deling på internett generelt, handler altså om trygghet i den forstand at man må være i stand til å beskytte seg selv fra både mobbing og juridiske konsekvenser.

Elisabeth ble også spurt om hvorvidt hun personlig har lært noe nytt om digital dømmekraft utenfor skolen, og da snakket hun om hvordan lage et trygt passord:

Ja, det siste er jo egentlig hvor mange tegn du skal ha i passord, ikke sant. Har du tolv tegn, da begynner du å bli safe. Det var ikke lenge siden jeg leste om det, og da tenkte jeg «Ja, men det tar jeg med meg.».

Dette er mer knyttet til personvern, hvilket i denne oppgaven har blitt definert som å tilhøre begrepet digitale ferdigheter. Hva som regnes som et trygt passord er i utgangspunktet ikke mer enn en kunnskap man enten besitter eller ikke besitter, på lik linje med annen teknisk kunnskap. Derimot er et passord ofte noe som regulerer adgangen til personopplysninger og annen sensitiv informasjon, og kan derfor også sies å i aller høyeste grad handle om trygghet på digitale plattformer.

Lærer Rikard hadde ikke like stort fokus på trygghet som Elisabeth, men han nevnte en generell fare ved det digitale som man må være obs på i del av sin forklaring av digital dømmekraft: «*Ja, bare være klar over at det ikke finnes ... Eh, ja, at det finnes mange som prøver å lure deg der ute.*». Det kan også tolkes som at han snakker til dels om trygghet når han sier at digital dømmekraft blant annet er «*... hvem kan du stole på og hvem har skrevet det som jeg leser, ...*» Man kan enten tolke hele utsagnet som å handle om kildekritikk, eller man kan tolke det som å handle om trygghet i første halvdel, hvor det er snakk om hvem man kan stole på, og kildekritikk i andre halvdel.

Når det kommer til elevene, hadde Maria en del å si da jeg spurte henne om hvor trygg hun føler seg på å bruke digitale medier og verktøy:

Jeg kan jo noen ganger bli litt redd da, hvis det er noen som prøver å liksom ... eh, hacke meg eller liksom ... sånne ... hvordan skal jeg fortelle, liksom forklare det, jeg vet ikke? Men da jeg

var liten hvert fall, da, så var jeg på iPaden min og så fikk jeg sånn spørsmål, og da holdt jeg nesten på å trykke OK før mammaen min sa at jeg ikke skulle trykke. Og da lærte jeg at man skal liksom tenke over hva man går inn på og sånn, for jeg blir veldig sånn redd for å gå inn på feil nettside, eller gå inn på den linken som en fremmed har sendt deg eller svare et helt ukjent nummer. Så det er jeg veldig sånn redd for, sånne småfeil som er veldig enkelt. Ofte også når noe dukker opp, liksom. Så, ofte når noe dukker opp på telefonen min, så trykker jeg som oftest bare OK uten å lese det, for å være helt ærlig. Så det er litt sånn at noen ganger så tenker jeg meg ikke helt om før jeg trykker, og da blir jeg veldig sånn nervøs for å gjøre feil.

Hun uttrykker altså at hun kan oppleve det som ubehagelig når det dukker opp dialogbokser på telefonen fordi hun ikke alltid vet hvor hun skal trykke. Til tross for dette ubehaget sier hun at hun som regel bare trykker OK. Det at hun ikke tar seg tid til å lese og forstå hva hun godtar gjør at hun føler seg nervøs for å gjøre feil på nett. Hun uttrykker også en kritisk holdning til å trykke på lenker sendt av fremmede eller å svare ukjente numre. Derimot virker hun ikke skeptisk til å snakke med ukjente folk i nærområdet på Snapchat:

Og nå er det jo også veldig lett å bli kjent med folk som bor i nærområdet med Snapchat, fordi man hører jo om en person og så finner man dem på Snapchat, for eksempel, også er det mye lettere å liksom bli kjent gjennom der først.

Dette virker å stride imot den tidligere nevnte skepsisen til fremmede, men det kan også argumenteres for at felles venner og kontakter fungerer som et slags sikkerhetsnett som filtrerer vekk utryggheten. Derimot kan det også virke som at det kan oppleves som for trygt, ettersom hun uttrykker at hun har lett for å sende bilder av seg selv, hvilket regnes som en personopplysning, til folk hun ikke kjenner: «Hvis jeg snakker med en jeg ikke er så kjent med, og vil bare skrive noe kort, så gjør jeg det ofte med et bilde, men i sånn vennegruppe og sånt så skriver vi ofte veldig mye på chat, da.».

I samtalen med Georg nevner han en generell trygghet som sin definisjon av digital dømmekraft: «Det ville vært å være sikker på nett, da. Så liksom vite hva du gjør, gå på sikre kilder, og rett og slett være sikker og være trygg på nett.» Da Georg ble spurt om å utdype uten å peke på et spesifikt element av svaret hans, og da skiftet han fokus over på kildekritikk. Utover det forutnevnte sitatet snakker han ikke om trygghet i direkte sammenheng med digital dømmekraft.

Georg nevner derimot at han til tider legger til og snakker med ukjente på sosiale medier. Da jeg spurte ham om hvilke vurderinger han tar før han legger ut noe på nettet eller sender noe på Snapchat svarer han følgende:

Jeg sender alltid fjeset, fordi jeg ikke tenker så mye over det. Men jeg tenker på hva jeg skriver og hvem jeg skriver det til, selvfølgelig. Så hvis det er en kompis, så har jeg kanskje litt mindre filter og kanskje ikke er den snilleste personen i verden, siden det er sånn vi er til vanlig. Men hvis det er en ny person som jeg ikke kjenner, så er det jo selvfølgelig å være høflig og ikke skrive noe ille, hvert fall.

Når Georg blir bedt om å fortelle hvor ofte det skjer at han snakker med folk han ikke kjenner, svarer han:

Det er ikke ofte, men det er jo til tider at det er folk fra andre skoler i [kommunen], da, som jeg har hørt om, men ikke kjenner personlig. Og jeg har lyst til å bli kjent med flere, ikke sant. Han gir altså uttrykk for at han tolker sikkerhet og trygghet på nett som bruk av sikre kilder for å finne informasjon fremfor å beskytte seg selv mot uønskede hendelser.

Victoria er derimot en elev som har et fokus på trygghet på nett i form av å ikke snakke med ukjente. Dette er en holdning hun virker å ha fått med seg primært fra sitt eget hjem:

Det har jo alltid vært sånn snakk om å ikke snakke stygt til andre på nettet og liksom... ikke snakk til folk du ikke vet hvem er. Det er veldig mye sånn. Hvert fall hjemme hos meg så er det mye sånn «Du får ikke snakke med folk du ikke vet hvem er.», fordi du vet liksom aldri hvem det er.

Hun utdyper videre om dette senere i intervjuet:

Det er jo det med, for eksempel, hvis du snakker med ukjente folk og at de liksom sier sånn- hvis det er på Snap, da, at de sender et bilde av en kjekk gutt for eksempel, også sier de sånn «Åh, skal vi møtes?» også møter du den også er det en gammel mann eller noe sånn. Og da er det jo en ulempe med å bruke nett og å stole litt på nettet. Fordi det er jo masse folk som liksom... bruker det for liksom... ja, vonde ting.

Det å ikke snakke med fremmede virker å være en sentral del av Victoria sin forståelse av digital dømmekraft. Hun påpeker at det er et element av uvisshet i digitale interaksjoner som utgjør en risiko. Den siste elevinformanten Henrik kom ikke innom trygghet i bruken av sosiale medier.

5.3.1 | Diskusjon

Trygghet i digitale medier ser ut til å tolkes av informantene til å beskytte seg selv mot en ondartet «andre» som ønsker å utnytte eller skade mennesker. Dette fokuset puttes derimot primært i et personlig eller mellommenneskelig perspektiv. Så langt har det vært en relativt stor grad av samsvar i informantenes tanker rundt temaene, men i tilknytning til digital dømmekraft som trygghet kan en se noen større forskjeller mellom både lærere og elever, men også elevene seg imellom.

En bemerkelsesverdig forskjell er mellom til Victoria og svarene til Maria og Georg. Der Victoria har et fokus på å unngå interaksjoner med ukjente ser vi at både Maria og Georg aktivt oppsøker folk de ikke personlig kjenner fra før. Det må selvfølgelig påpekes at det er en forskjell her i graden av fremmede de ulike elevene snakker om. Selv om Maria og Georg sier de ikke kjenner personene de snakker med selv, deler de ofte en felles bekjent med personen de tar kontakt med. I Victoria sitt tilfelle virker det derimot som hun snakker om totalt ukjente personer. Det er fortsatt interessant å merke seg at de to elevene som snakker om å legge til ukjente for å utvide sitt sosiale nettverk begge kommer fra samme skole, nemlig Windsor skole. Det er mulig at dette er et fenomen som understøttes av skolemiljøet på en eller annen måte. Windsor skole har en betraktelig mer rural beliggenhet enn Buckingham skole. Det er lenger mellom boligstrøk, lavere antall innbyggere og befolkningstetthet i kommunen Windsor skole befinner seg i sammenliknet med kommunen Buckingham skole befinner seg i (SSB, 2022). Det kan trolig være nødvendig å bruke digitale medier på måten Georg og Maria beskriver for å utvide sitt sosiale nettverk der hvor de bor enn det er i et mer urbant område slik som der Victoria bor.

Ingen av informantene nevnte noe i tilknytning til digital dømmekraft som trygghet som ble tolket å omhandle digitalt medborgerskap, til tross for at det ofte var snakk om å beskytte seg mot lurener eller tilgang til din aktivitet på nett. I disse tilfellene virket det som om andre enkeltpersoner ble fremstilt som kilden til utryggheten. Som Engen påpekte er det derimot de største selskapene som Google og Facebook som ofte står for mesteparten av informasjonsinnsamlingen på nett (Engen, 2021). Det er heller ikke alltid slik at disse selskapene behandler informasjonen de samler på god måte. Det mest kjente eksemplet i senere tid er skandalen fra 2018 hvor det ble avduket at selskapet Cambridge Analytica, ansatt av valgkampanjen til Donald Trump, fikk tak i informasjon om over 50 millioner Facebook-brukere som så ble brukt for å påvirke resultatet i presidentvalget i 2016 (Granville, 2018). Et slikt perspektiv, altså et som ser det juridiske i lys av digitalt medborgerskap, kommer ikke til syne hos noen av informantene.

5.4 | Digitale ferdigheter

Samtlige av informantene viste en forståelse av digital dømmekraft som berørte ett eller flere av temaene knyttet til digital dømmekraft slik begrepet er definert i denne studien -altså som å omhandle etiske og moralske spørsmål rundt bruk av digitale medier og verktøy. Derimot snakket også samtlige av informantene om elementer som ble tolket å falle innenfor definisjonen av digitale ferdigheter. De gjorde et klart skille mellom disse to begrepene; digital dømmekraft og digitale ferdigheter. Intervjuene ble gjennomført før oppgavens begrepsbruk var fullstendig ferdigstilt, og informantene ble derfor spurt om begrepet *digital kompetanse* der hensikten var å spørre om deres digitale ferdigheter. Som avklart tidligere i oppgaven er dette to forskjellige begreper. Intervjuene

viste derimot at forståelsen av begrepet digital kompetanse i stor grad forstås som å romme de samme elementene som denne oppgavens forståelse av digitale ferdigheter, altså den tekniske og praktiske kunnskapen om bruk av digitale medier og verktøy. Derimot kommer det frem perspektiver hos lærerne som virker å heve begrepet digital kompetanse over digital dømmekraft – det vil si at det ene begrepet er overordnet det andre. Elevene var ikke kjent med begrepet digital kompetanse, men de forsøkte fortsatt å forklare hva de tror det omhandler. Denne delen vil dermed se på informantenes forståelse av begrepet digital kompetanse. Ut ifra svarene de gir vil vi trekke frem i hvilken grad de skiller mellom digitale ferdigheter og digital dømmekraft.

Lærer Rikard peker på digitale ferdigheter i sin umiddelbare forståelse av digital dømmekraft: «*Eller så ville jeg jo si kanskje, sånn mer som lærer, da, hvilke hjelpemidler og hvilke digitale hjelpemidler er det du bruker når du trenger det.*» Utover dette snakker Rikard primært om temaene vi har sett over i relasjon til begrepet digital dømmekraft. Han forklarer hvordan han skiller digital kompetanse og digital dømmekraft på følgende måte:

Digital dømmekraft, det ser jo jeg på som hvordan skal du oppføre deg, hvem kan du stole på og hvem har skrevet det som jeg leser. Mens digital kompetanse er det, ville jeg si, pluss om du i det hele tatt klarer å bruke disse hjelpemidlene vi eventuelt har, som Chromebooken, forskjellige programmer inne på der og om de hindrer deg i læringen eller om de er som vi ønsker – at de er til hjelp, da. Det vil si at en elev som får til hele Google-pakka, skjønner den og kan bruke den og vet hva de skal bruke når, den vil jeg si har digital kompetanse, mens en som ikke får det til og hvor det er mer til hinder – hvor det blir for mye eller noe sånn – den mangler nok digital kompetanse. Men innenfor der, selvfølgelig-, digital dømmekraft er innenfor der også.

Her ser vi at Rikard, i starten og slutten av sitatet, forklarer digital kompetanse som noe mer enn digital dømmekraft. Først nevner han at digital kompetanse er de vanligste aspektene ved digital dømmekraft *pluss* teknisk kunnskap, og til slutt utdyper han at digital dømmekraft er bakt inn i digital kompetanse. Dette er ikke ulikt hva Erstad (2010) viser til i sin bruk av begrepet. Derimot ser vi at de egenskapene Rikard nevner i tillegg kun er av teknisk natur. Det er snakk om å kunne bruke riktig verktøy på riktig måte til riktig oppgave, hvilket Erstad (2010) selv definerer som grunnleggende tekniske ferdigheter. Rikard svarer følgende på spørsmål om hvorvidt han forstår ett av begrepene som å ligge til grunn for det andre: «*Da vil jeg heller si at det er en stor digital kompetanse, og inni der så er digital dømmekraft en del av det.*» Ut ifra dette kan en tolke at Rikard ser på digital kompetanse som et overordnet begrep som omhandler alle aspektene av bruk av digitale medier og verktøy, og hvor da digital dømmekraft og digitale ferdigheter er en del av dette begrepet. Han fremhever oppførsel, kildekritikk og trygghet som en del av digital dømmekraft, og

viser så til den tekniske kompetansen som noe eget som trengs i tillegg til dømmekraften for å oppnå digital kompetanse. Denne tekniske kompetansen er det denne oppgaven definerer som digitale ferdigheter. En kan altså trekke en konklusjon om at Rikard skiller mellom digitale ferdigheter og digital dømmekraft, og at de to kombinert utgjør en digital kompetanse.

Når vi ser på svarene til den andre læreren, Elisabeth, gir hun følgende definisjon av begrepet digital kompetanse:

Ja, digital kompetanse tenker jeg handler om å kunne bruke de verktøyene man har, da. Det handler jo både om det rent praktiske, at du kan åpne et Word-dokument, at du kan søke på nettet, at du kan bruke forskjellige apper, eller verktøy, også videre. Altså hvordan gjør du det rent teknisk.

Til å begynne med gir Elisabeth et svar som beskriver digital kompetanse som å omhandle de tekniske aspektene av å bruke det digitale, altså digitale ferdigheter. Hun fortsetter derimot svaret sitt med å si:

Men jeg synes også det handler om dette med dømmekraft og nettvett, at det også ligger inni det. Så man kan nesten si at digital kompetanse ligger utenpå de andre to begrepene vi snakket om, da. At for å ha digital kompetanse så må du ha digital dømmekraft og du må ha nettvett. For ellers så har du ikke digital kompetanse. Så det er to forskjellige ting, men det er klart at i digital dømmekraft så ligger jo ikke hvordan du bruker Word eller Excel eller hvordan du går inn på Facebook. Det ligger derimot i digital kompetanse. Hvis du skjønner hvordan jeg skal skille det.

Denne delen av svaret beskriver digital kompetanse som et begrep som omfavner digital dømmekraft, og hun påstår at du ikke kan ha digital kompetanse uten å først ha digital dømmekraft. Mot slutten beskriver hun eksplisitt at tekniske ferdigheter som å åpne programmer hører til digital kompetanse og ikke digital dømmekraft. Svaret til Elisabeth kan tolkes som at digital kompetanse, hvilket blir beskrevet som tekniske ferdigheter, er noe man kun kan oppnå hvis man først har utviklet digital dømmekraft, hvilket hun tidligere i intervjuet forklarte som å omhandle trygghet og kildekritikk. Under intervjuet ble Elisabeth spurt om det var mulig å se på sammenhengen mellom digital kompetanse og digital dømmekraft i motsatt retning, altså at de digitale ferdighetene fungerer som byggeklosser som ligger til grunn for å utvikle digital dømmekraft, som kan anses som en form for høyere ordens tenking. Til dette svarer hun: «Ja, absolutt. Jeg tenker det er to forskjellige måter å se på det. Det blir på en måte litt det samme.».

Når vi ser på svarene til elevene ser vi at Henrik ikke hadde hørt om begrepet digital kompetanse, men han mente han kunne gjette seg til det basert på navnet: *«Jeg tror digital kompetanse, at det er hvis du er mye på nett, da, at du liksom skjønner hva mye av det er eller handler om og sånn. Liksom hvordan man gjør ting.»* Dette er noe han snakker mer om i tilknytning til de forskjellene han ser mellom generasjonene i bruk av det digitale, men ikke i diskusjonen rundt digital dømmekraft. Det kan tyde på at han opplever et skille mellom digitale ferdigheter og digital dømmekraft, hvor digitale ferdigheter handler om bruk av verktøy, og digital dømmekraft handler om oppførsel på nett. Maria hadde ingen kjennskap til begrepet digital kompetanse. Hun forklarte hva hun trodde det betydde basert på navnet, og ga da følgende forklaring: *«Hmmm... Digital kompetanse. Ehm, kanskje litt hva man... man vet... er klar over hva man legger ut og sånt? Jeg vet egentlig ikke helt.»* Maria pratet i hovedsak om oppførsel og trygghet i intervjuet, og de instansene hvor det hun sa handlet om digitale ferdigheter var dette i tilknytning trygghet rundt bruk av digitale medier og verktøy, som beskrevet i forrige delkapittel. Georg var heller ikke kjent med begrepet digital kompetanse. Han forsøkte å gjette seg til en forklaring ved å høre navnet på begrepet: *«Hvordan-, hvor bra du er på sånn, liksom... digitalt, antar jeg. Eller noe liknende.»* Dette er et litt uklart svar, men det kan tolkes som om Georg her snakker om tekniske digitale ferdigheter. Han syns sine egne digitale ferdigheter er gode. Georg snakker mer i dybden om digitale ferdigheter i tilknytning opplevelser av et generasjonsskille, hvilket blir sett nærmere på i neste delkapittel. Han nevner derimot ikke den tekniske kompetansen som en del av digital dømmekraft, hvilken kan tolkes som at han anser de to begrepene som adskilte. Heller ikke Victoria kjente til begrepet digital kompetanse, men forsøkte å gi en forklaring uansett: *«Hvordan man liksom bruker nettet. Hvordan man liksom bruker sånn digitale virkemidler som for eksempel internett eller for eksempel Google Docs også videre. Så, det er det jeg tror det er.»* Hennes forståelse virker altså å fokusere på bruk av verktøy. Hun mener selv hun har god kontroll på de tekniske hjelpemidlene hun bruker på skolen:

Det er jo mye vanskelig, men jeg føler at de er lagd veldig lett sånn at det skal være lettest mulig å gjøre det. Ja, det er jo sånn... bare flytte musa og trykke på pluss så får du et nytt dokument. Og så skriver du.

Disse tekniske ferdighetene er noe hun snakker videre om i tilknytning til et digitalt skille mellom generasjoner, hvilket neste delkapittel ser nærmere på. De digitale ferdighetene hun nevner som del av kompetansebegrepet blir derimot ikke nevnt når hun snakker om digital dømmekraft. Det kan tolkes som at hun ikke anser et skille mellom de to begrepene.

5.4.1 | Diskusjon

Som vist over er det stor forskjell mellom hvordan lærerne og elevene forstår digital kompetanse, men samtlige av informantene fokuserer på digitale ferdigheter som et hovedområde av begrepet. Begge lærerne har kjennskap til begrepet, trolig gjennom skolens styringsdokumenter. Ingen av elevene hadde god kjennskap til begrepet, selv om to av elevene sa at de hadde hørt begrepet før.

Både Rikard og Elisabeth viser til en bredere forståelse av begrepet digital kompetanse. De forklarer digital kompetanse som et begrep som er overordnet digital dømmekraft – du oppnår digital kompetanse når du har gode digitale ferdigheter og digital dømmekraft. Kompetansebegrepet virker å bli brukt som et generelt samlebegrep for dreven bruk av digitale medier og verktøy. Dette stemmer overens med Erstad (2010) sin bruk av begrepet, som omfavner både ferdigheter, kunnskap og holdninger rundt bruk av det digitale. En slik forståelse ses kun hos lærerne, og ikke hos elevene. Derimot gjør begge lærerne det klart at de ser et skille mellom digital dømmekraft og digitale ferdigheter. Digital kompetanse pekes av begge på som ferdigheter og kunnskaper om hvordan man bruker digitale verktøy og medier, mens de mer kritiske og reflekterte holdningene til det digitale blir snakket om som å tilhøre digital dømmekraft. Dette så vi for eksempel i Bergsjø et. al (2020) sin definisjon: «Digital dømmekraft handler altså om kunnskap og ferdigheter samt å forstå hvordan disse kunnskapene og ferdighetene kan anvendes i konkrete situasjoner som oppstår.» (s. 25). Her fremstilles holdningene som noe som bygger videre på de digitale ferdighetene. En kan si at de digitale ferdighetene må være på plass før de kan reflekteres om, og dermed ligger digitale ferdigheter til grunn for digital dømmekraft. Lærernes påstander om at digital kompetanse er et begrep som rommer digital dømmekraft stemmer overens med litteraturen hvis en bruker begrepets utvidete forklaring, som for eksempel Erstad (2010) gjør, men både Rikard og Elisabeth beskriver kun tekniske ferdigheter når de forklarer begrepet, hvilket er en mer snever definisjon enn den gitt av Erstad (2010). Dette kan indikere at det finnes en uklarhet rundt hva de forskjellige begrepene knyttet til det digitale refererer til. Digital dømmekraft ser ut til å være godt forstått med noe varierende fokus, mens begrepene digitale ferdigheter og digital kompetanse brukes om hverandre til tross for at de er to forskjellige begreper.

At ingen av elevene kjente til begrepet digital kompetanse virket rart til å begynne med, men det er trolig ikke et begrep som blir brukt aktivt i undervisningen på samme måte som digital dømmekraft eller nettvett. Digital kompetanse som et begrep brukes faktisk ikke i det hele tatt i læreplanens overordnede del, SAF01-04, SAF1-03 eller rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Elevenes forsøk på å forklare viser at de to ordene digital og kompetanse sammen i ett begrep tolkes som å kun handle om tekniske ferdigheter rundt bruk av digitale medier og verktøy. Det kan hende at denne ordkombinasjonen gir lyttere et inntrykk av at begrepet er mer teknisk i natur enn hva det

egentlig er, hvilket kan forklare responsene fra informantene. Elevene forklarer digital kompetanse som digitale ferdigheter og sier seg fornøyd med det, mens lærerne har en viss formening om at begrepet skal være koblet til noe mer overordnet, selv om også de kun eksemplifiserer begrepet som digitale ferdigheter.

5.5 | Digitalt innfødte og generasjonsskillet

De fleste informantene pekte på et generasjonsskille som en hovedårsak da det kom til forskjeller i digitale ferdigheter eller digital dømmekraft.

Når vi ser på svarene til elevene er det tydelig at etter at Georg hadde gitt sin forklaring på hva han mente lå i begrepet digital kompetanse ble han spurt om hvordan han syns sin egen digitale kompetanse er. Svaret han ga pekte allerede på at han opplever et skille i digitale ferdigheter mellom generasjonene: «*Jeg mener, jeg er hvert fall bedre enn bestefar.*» Han snakker videre om de digitale systemene skolen bruker og hvordan foreldrene hans forholder seg til dem. Her sier han at de henger relativt godt med, spesielt fordi en av foreldrene hans er pilot, hvilket krever gode tekniske kunnskaper. Han avslutter derimot med å si: «*Men jeg mener de henger jo, som foreldre, liksom likk bak, kanskje.*». Han blir senere stilt et oppfølgingsspørsmål knyttet til kommentaren om bestefaren, hvor han forklarer at han ser et skille mellom generasjonene på hvordan de forstår og oppfører seg i det digitale: «*Ja, definitivt. Jeg mener, bestefar sliter litt med mail og sånt og alt det der, men de er besteforeldre, så man forventer jo det litt, nesten. Men de er veldig annerledes på nett, merker jeg.*». Han forklarer videre hvor han tror disse forskjellene stammer fra:

At vi har jo vokst opp med det. Jeg har alltid hatt en telefon rundt meg. Og det er jo relativt nytt for dem hvis du tenker på hvor lenge de har levd. Så det er kanskje ikke så lett for dem å adaptere og liksom følge det videre som det er for oss.

Georg ser altså et skille i de digitale ferdighetene mellom yngre og eldre generasjoner, da spesielt hos de to generasjoner over hans egen. Som nevnt i delkapitlet om trygghet påpeker Georg også at foreldregenerasjonen sliter med å dømme hva som er sikkert og ikke, hvilket han mener kommer som et resultat av de digitale kildene som eksisterte da de var unge var veldig trygge. Når flere nye teknologier blir introdusert blir det da vanskeligere å holde seg oppdatert. Georg virker altså å oppleve at generasjonsskillet kommer som et resultat av hvor utsatt man har vært for digitale medier og verktøy fra en tidlig alder.

Victoria er som nevnt over trygg på sine egne digitale ferdigheter. Hun forklarer derimot at hun må hjelpe foreldrene sine med det digitale:

Eh, mamma jobber veldig mye på nett fordi hun hadde hjemmekontor. Så hun jobbet veldig mye på Meet og Zoom og alt det der. Men liksom, jeg må hjelpe mamma og pappa med å gjøre sånne ... lette ting. Ja.»

Når hun blir spurt om hva det er hun ofte hjelper med, svarer Victoria:

Det er jo sånn hjelpe de å finne noe på nettet, eller liksom hvis det skjer noe så må jeg alltid fikse det. Så hvis de har gjort noe feil. Så er det sånn «Åh, du må komme og hjelpe meg! Bla, bla, bla!». Så, ja, det er liksom sånn fikse det de har lagd.

Her kommer det frem at det hun må hjelpe foreldrene sine med er diverse aspekter knyttet til digitale ferdigheter. Victoria ble så spurt om dette er noe hun opplever som gjeldene for eldre generasjoner generelt, og ikke bare hennes foreldre. Hun svarer så:

Ja, jeg tror det. Liksom mer sånn ... de som ikke har vokst med så mye nett som vi har, eller så mye teknologi, de har jo vanskeligere med å tilpasse seg fordi de er jo vokst opp med noe annet. Mens, for eksempel jeg, vi er jo vokst opp med for eksempel telefoner, nettet, og vi bruker jo nettet hele iden uansett. Så, ja. Vi har liksom mer erfaring, da.

Victoria ser på det som en fordel å ha vokst opp med tilgang til digitale medier, siden det er så mye av det nå, men hun anerkjenner også at det kan være en ulempe ved det: «Men det er jo også en ulempe, for du er jo også veldig mye på det, og det er liksom ... det tar veldig mye av tiden din.».

Maria peker på en opplevd forskjell i hvordan eldre og yngre generasjoner enn hennes egen oppfører seg på nett:

Noen ganger så har jeg jo hørt om kjendiser som har opplevd veldig mye hets fra spesielt eldre folk som ikke er helt klar over nettvettreglene, og da også veldig unge som akkurat går inn i sosiale medier og hvordan man skal være. Så jeg tror egentlig at voksne har litt lettere for å også dømme noen ganger. Eller, noen, da. Ikke foreldrene mine og sånn, men noen eldre. Kanskje de ikke er så vant til det miljøet eller liksom lærte om det da de var veldig små. De vet ikke helt. De føler seg litt mer sånn fri på en måte, og tenker ikke helt over konsekvensene. Ofte så ser jeg jo liksom en nyhet eller noe, så sjekker jeg kommentarfeltet, så er det liksom Geir på 70 som har skrevet en skikkelig rar kommentar, sikkert uten å tenke seg om. Og det kan jo være også veldig små barn, som er helt sånn forferdelig stygge med folk. Som ikke skjønner at det går en grense, da. Det ser jeg ofte på TikTok, hvert fall, mange små barn som skriver helt forferdelige kommentarer til folk. Og det vil jeg tro er fordi de ikke er helt klar over ... ja, reglene enda, da. Eller er for små til å forstå hvordan man skal oppføre seg. Og det kan jo også komme litt fra foreldrene som ikke har liksom sagt ifra om hvordan

man skal først håndtere seg selv på nettet, da. Hvordan man skal oppføre seg mot andre og sånt. De også er ikke oppvokst med dette, kanskje det er litt nytt for noen.

Maria opplever altså at de eldste og de yngste generasjonene er de som ikke følger de handlingsregulerende normene og reglene som gjelder på nett. Dette tror hun kommer av at disse generasjonene ikke har vært like mye utsatt for de digitale miljøene. Hun sier at hennes egne foreldre «og sånn» oppfører seg greit. Akkurat hva hun legger i dette er ikke lett å si, men det kan tolkes som å mene andre mennesker på samme alder som foreldrene til Maria. Hun anerkjenner derimot at ikke alle i denne aldersgruppen nødvendigvis er like kjent med hvordan man skal oppføre seg på nett, ettersom hun påpeker at en mulig grunn til at veldig unge brukere oppfører seg stygt er fordi deres foreldre ikke har lært dem hvordan man skal oppføre seg. Som vist over mener Maria hun har lært mye om oppførsel på nett gjennom skolen, og det virker som det er denne kunnskapen hun stort sett anvender i egen digital aktivitet. Det kan virke som om Maria mener at forskjellen hun ser mellom sin generasjon og de eldste og yngste kommer av mangel på opplæring. Hvis hennes antakelse om at veldig unge mennesker oppfører seg stygt fordi de ikke har lært nettvettreglene enda, enten fordi skolen ikke har kommet dit enda eller fordi foreldrene ikke har lært det bort, så kan et liknende resonnement også anvendes om den eldre generasjonen. Hverken deres foreldre eller skolesystemet underviste om digital dømmekraft da dagens eldste var unge. Sett bort fra assistanse fra barn eller barnebarn får eldre trolig begrenset kursing i bruken av digitale medier og verktøy uten at de aktivt oppsøker det selv. Det kan altså virke som Maria opplever at det er mangel på opplæring som skaper skillet mellom generasjonene.

Når vi spør Henrik om digitale ferdigheter viser han til opplevelser av at eldre generasjoner er svakere på bruk av digitale medier og verktøy. Han forklarer foreldrene sine sitt forhold til det digitale på følgende måte: *«Ja, der er jo... der er de ikke sånn veldig sterke. Det er ikke den sterke siden deres, men de skjønner jo hva de skal skrive og ikke skrive, liksom.»* Han nevner spesielt skolens systemer som noe de sliter med å bruke. Når det kommer til lærere og deres evne til å bruke digitale medier og verktøy sier han at det varierer fra lærer til lærer, men at det ofte er de eldre lærerne som sliter mest. På spørsmål om hva disse eldre lærerne sliter med svarer han: *«Altså, de skjønner ikke hva de skal gå inn på og hvordan de speiler og egentlig hvordan man gjør ting, spesielt. Og det er jo også med vikarer, så er det jo mye dårligere enn vanlig lærer.»* Vikarene presiserer han senere at er eldre vikarer, og han sier at det spesielt er med dem det tekniske går treigest. Ved spørsmål om hvor han tenker disse forskjellene han observerer kommer fra forklarer han at han tror det har med opplæring å gjøre, samt hvorvidt man har vokst opp med teknologien:

Jeg tror, hver fall med de eldre, er det jo fordi de har ikke tatt seg tid til å lære det heller. De yngre har vokst opp med det, i hvert fall til en viss grad mer enn det de eldre har, og da føler ikke de eldre at de har bruk for det.

Her snakker Henrik altså spesifikt om lærernes digitale ferdigheter. Han opplever at eldre lærere har sine metoder som de er vant med å bruke, og at de derfor ikke gidder å lære seg de nye, digitale måter å gjøre ting på.

Videre blir Henrik spurt om det å ha vokst opp med god tilgang til det digitale bringer med seg noen fordeler og ulemper når det kommer til å utvikle digital dømmekraft. Han mener at det er en fordel:

Nei, jeg tror absolutt det er en fordel, fordi vi har hatt så mange timer og sånn om digital dømmekraft så vet vi jo hva vi skal ikke si, eller hva vi kan gjøre og hva vi ikke kan gjøre, og da tror jeg... Da får vi jo det lettere også fremover i tid, for da vet vi jo hvordan vi skal bruke det også i fremtiden når vi skal studere og sånn.

Her går Henrik vekk fra tanken om at å ha vokst opp med teknologien er det som forårsaker sterkere ferdigheter. Han går derimot også vekk fra digitale ferdigheter og snakker heller om digital dømmekraft. Det kan altså virke som om Henrik ser på tidlig erfaring som en viktig kilde for å forbedre ens tekniske kompetanse, mens de etiske og moralske perspektivene av å bruke digitale medier og verktøy er best tilegnet gjennom undervisning.

Elisabeth forklarer at hun har oppdaget at elevene ofte har bedre digitale ferdigheter enn hun selv, og begrunner dette med at elevene har vokst opp med teknologien. Hun sier videre: «Jeg er ikke en sånn som kan alle programmer og er førstemann ut med at det nye også videre, det er jeg ikke, men jeg tør å prøve ting, absolutt». Hun beskriver også at hun har lært ting av elevene:

Det er ofte det at de kanskje er inne på nye programmer, eller at de er mye raskere. Si at jeg bruker et program, for eksempel Explain Everything eller ett eller annet sånn inne på et program. Da er kanskje jeg litt sånn klønete, da, så blir jeg skikkelig irritert når jeg ikke får det til. Men sånne ting tar ofte elevene mye fortere. De har jo vokst opp med det på en helt annen måte. De er jo mye mer på.

Elisabeth ser at elevene er gode på det tekniske, men når det kommer til hvordan ulike aldersgrupper oppfører seg på nett mener hun det varierer fra person til person, selv om hun ser en generell trend:

Jeg vil si at det er ganske så personavhengig, jeg. Ja, altså de yngre er jo enda mer og hele tiden, og har jo hele sitt liv, nesten, på nettet der de sosialiserer med andre i enda høyere

grad. Så det er veldig vanskelig for oss å forstå eksakt hvor viktig det er for dem og hvordan de gjør det. Mens min generasjon er vel litt mer sånn... Ja, vi går inn på Facebook også ser vi det. Vi lever ikke våre liv gjennom sosiale medier eller gjennom det digitale, og det gjør jo veldig mye av den yngre generasjonen, da.

Den mannlige læreren Rikard gjør det ganske klart at han ikke opplever elevene som bedre egnet enn eldre generasjoner for hverken å bruke digitale medier og verktøy eller å oppføre seg ordentlig på nett:

Det er ikke noe som ligger naturlig for en trettenåring å gjøre, sånn moralsk sett. Hva som er riktig, liksom. Det er en... for de fleste av dem så er det lært, hvordan de skal oppføre seg. Og de er ikke noe flinkere digitalt. Det er de aldeles ikke. De blir like forvirra av Google-systemer som en førtiåring kunne blitt hvis den fikk dem for første gangen.

5.5.1 | Diskusjon

Samtlige av informantene, ved unntak av Rikard, peker på at yngre generasjoner har sterkere digitale ferdigheter som et resultat av at de har vokst opp med teknologien. Det virker som om det er de tekniske egenskapene informantene opplever drar mest nytte av å vokse opp med det digitale, fremfor aspekter ved digital dømmekraft som oppførsel og kildekritikk, selv om disse også nevnes av informantene. Dette stemmer med hva Dreyfus-modellen ville forventet, ettersom den tilsier at erfaring og økt eksponering til det digitale vil være nødvendig for å tilegne seg bedre ferdigheter. De yngre generasjonene oppleves å være mer eksponert enn de eldre generasjonene, hvilket kan forklare skillene som beskrives.

Rikard og Elisabeth har to forskjellige oppfatninger av elevenes digitale ferdigheter. Elisabeth opplever at de har gode ferdigheter og attribuerer dette til at de er digitalt innfødte, mens Rikard mener de ikke er noe iboende bedre enn eldre generasjoner. Det er interessant å merke seg at det også er omtrent en generasjon mellom Rikard og Elisabeth, hvilket kan være med å påvirke deres oppfatninger. Rikard er mye på nett og bruker ofte sosiale medier på fritiden, mens Elisabeth har tatt et aktivt valg om å begrense hvor mye hun er på nett, og anser pc og telefon mer som verktøy. Hvis en antar at Dreyfus-modellen og tanken om digitalt innfødte stemmer kan det kanskje være slik at Rikard, som selv har vokst opp med en god del teknologi tilgjengelig i sin ungdom, har sterkere digitale ferdigheter enn det elevene har. Han vil derfor ikke oppleve deres ferdigheter som like imponerende som det Elisabeth kanskje gjør, ettersom hennes generasjon vokste uten den samme tilgangen til digitale medier og verktøy.

6.0 | Oppsummering og konklusjon

Denne studien har hatt som formål å se nærmere på hvordan elever og lærere fra 9. trinn forstår begrepet digital dømmekraft. I tillegg har det blitt forsøkt å belyse hvilke forskjeller, om noen, som finnes i hvordan de to gruppene forstår begrepet. Digital dømmekraft er et begrep som blir brukt i styringsdokumenter, læreplaner og rammeverk. I rammeverket for grunnleggende ferdigheter er utøving av digital dømmekraft lagt frem som en grunnleggende digital ferdighet, og i læreplanen for samfunnsfag er det flere kompetansemål som retter seg mot digital dømmekraft og det digitale generelt. I styringsdokumentene er det et fokus på digital samhandling, kildekritikk, opphavsrett og personvern. I tillegg har samfunnsfaget blitt tildelt et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap. Digitalt medborgerskap settes i faglitteraturen over digital dømmekraft, som igjen settes over de tekniske ferdighetene med digitale medier og verktøy.

Gjennom individuelle intervjuer av fire elever og to lærere har denne studien funnet at det er en forskjell mellom elever og læreres umiddelbare forståelse av begrepet digital dømmekraft – elever har størst fokus på oppførsel, lærere på kildekritikk og trygghet. Samtlige av disse temaene faller innunder de generelle definisjonene av digital dømmekraft. Informantenes forståelser av digital dømmekraft dreier seg derimot i svært liten grad om de juridiske sidene av begrepet som er til stede i litteraturen og læreplanen. Disse aspektene av digital dømmekraft inkluderer blant annet opphavsrett og personvern, og de juridiske aspektene er en bredt gjenkjent del av begrepet. Personvern blir til dels nevnt av informanter når de snakker om en generell trygghet som del av sin forståelse av digital dømmekraft, men begrepet personvern ble aldri direkte nevnt av informantene. Begrepet opphavsrett ble heller ikke nevnt direkte. En av lærerinformantene anerkjente de juridiske prosessene rundt brudd på regler tilknyttet det digitale som en del av begrepet, men han opplevde selv at han ikke føler seg trygg på egen kompetanse innen dette temaet.

Elevene virker å være generelt trygge på sin egen bruk av digitale medier og verktøy, og kobler dette til at de har vokst opp med teknologien. Elevene virker også oppleve at eldre generasjoner har svakere digitale ferdigheter, hvilket de mener er et resultat av de ikke har vokst opp med det digitale og at det derfor blir mye nytt for dem. De to lærerne i studien hadde ulike syn på dette, hvor en av dem virket å forstå forskjellene på samme måte som elevene, mens den andre ikke mente de var noe iboende bedre teknisk. Med Dreyfus-modellen i bakhodet kan en argumentere for tanken om digitalt innfødte har noe for seg, gitt modellens syn på hvordan utvikle kompetanse.

Ingen av informantene hadde et direkte fokus på digitalt medborgerskap i sin forståelse av digital dømmekraft. Begrepet digitalt medborgerskap heves i litteraturen over begrepet digital dømmekraft, hvilket kan si noe om hvorfor informantene ikke nevnte det. Digitalt medborgerskap

som et begrep er også nytt i skolen, og det nevnes kun en eneste gang i læreplanen for samfunnsfag, hvilket også kan være en forklarende faktor for hvorfor begrepet ikke er svært utbredt. Skaten (2021) mener at skillet mellom digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap er for svakt i samfunnsfagets kompetansemål, hvilket bidrar til at digitalt medborgerskap reduseres til tekniske ferdigheter. I denne studien kan en se tendenser til dette i form av at begge lærerne anser begrepet digital kompetanse som det overordnede begrepet for fullkommen bruk av digitale medier og verktøy, samtidig som de kun beskriver dette begrepet som å omhandle tekniske ferdigheter.

Denne studien har mye rom for videre utdyping og forskning. En mulig vei videre kan være å observere hvordan lærernes forståelser kommer til uttrykk i deres undervisning av digital dømmekraft, eller å undersøke elevenes og lærernes forståelse av de juridiske aspektene rundt digital læringsteknologi. Et annet alternativ kan være å implementere observasjon som en metode for å undersøke hvordan de forskjellige forståelsene til informantene kommer til uttrykk i undervisningen.

Temaene digital dømmekraft og digitalt medborgerskap er svært dagsaktuelle. Hvordan slike begreper undervises i skolen til kommende generasjoner er i stor grad påvirket av hvordan dagens lærere og elever forstår begrepet. Digital teknologi utvikler seg stadig, og det mener jeg at også våre holdninger til det digitale må gjøre. Hvis en utdatert forståelse av hvordan vi forholder oss til digitale verktøy og medier blir videreført kan vi risikere at elever som ikke har en personlig interesse i det digitale faller bak og havner utenfor resten av det digitale samfunnet. Et sitat som ofte blir feilaktig tilskrevet til John Dewey oppsummerer denne tanken godt: *Hvis vi underviser dagens studenter slik vi underviste gårsdagens, så frarøver vi dem morgendagen.* Det er med andre ord viktig at vi fortsetter å utvikle samfunnsfagundervisningen om digital dømmekraft i tråd med den generelle digitale utviklingen, og at fokuset ikke bare ligger på hvordan vi bruker nye digitale medier, men også på hvorfor vi gjør det og hvordan dette påvirker resten av samfunnet.

Referanser

- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T., & Vik, L. G. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft - Verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 63-79.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, C., & Czerniewicz, L. (2010). Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. *Journal of computer assisted learning*, 357-369.
- Burnham, B. (2021, Juni 4). *Welcome to the Internet*. Hentet fra YouTube.
<https://youtu.be/k1BneeJTDcU>
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Drange, E.-M. D., & Birkeland, N. R. (2016). Digitalt innfødte eller digitalt velfødde? I E. S. Tønnesse, N. R. Birkeland, E.-M. D. Grange, G. Kvåle, G.-R. Rambø, & M. Vollan, *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (ss. 53-70). Universitetsforlaget.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. CALIFORNIA UNIV BERKELEY OPERATIONS RESEARCH CENTER.
- Engen, B. K. (2021). Hvordan kan Aftenposten vite hvem jeg er venner med på Facebook? I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 91-104). Gyldendal.
- Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (2021). *Digital Dømmekraft*. Gyldendal.
- Eriksen, G. K. (2018, oktober 25). *Digitalt medborgerskap i fremtidens skole*. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole/>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen - en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erstad, O., & Amdam, S. (2013). From Protection to Public Participation. A Review of Research Literature on Media Literacy. *Journal of the European Institute for Communication and Culture*, 83-98.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019: En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital. Hentet fra

https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf

Freiberger, P. A. (2021, September 18). *ENIAC | History, Size, & Facts | Britannica*. Hentet fra Encyclopedia Britannica: <https://www.britannica.com/technology/ENIAC>

Giæver, T. H., Mifsud, L., & Gjølstad, E. (2021). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 105-122). Gyldendal akademisk.

Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.

Granville, K. (2018, Mars 19). *Facebook and Cambridge Analytica: What You Need to Know as Fallout Widens*. Hentet fra The New York Times: <https://www.nytimes.com/2018/03/19/technology/facebook-cambridge-analytica-explained.html>

Gudmundsdottir, G. B., & Björnsson, J. K. (2021). Hvor godt er lærere forberedt på den digitale hverdagen. I J. K. Björnsson, *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (ss. 57-86). Cappelen Damm Akademisk.

Gudmundsdottir, G. B., & Egeberg, G. (2014). Digitale ferdigheter. I J. Heldal, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 534-550). Cappelen Damm.

Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget.

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svargård, V., Helland, T., & Seland, I. (2018). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. IEA, NOVA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/demokratiforstaaelse-kunnskap-og-engasjement-blant-9.-klassinger-i-norge/>

Jacobsen, D. I. (2021). *Forståelse, beskrivelse og forklaring - Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (3. utg.). Cappelen Damm AS.

Larsen, A. K. (2012). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, B. V. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1531-1543.

- Magin, M. (2021). Fanges vi av filterbobler og ekkokamre? I A. Rolstadås, A. Krokan, G. E. Øien, M. Rolfsen, G. Sand, H. Syse, . . . T. I. Waag, *Den digitale hverdagen* (ss. 199-210). John Grieg Forlag.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier-undersøkelsen*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/barn-og-medier-undersokelsen/>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). Defining Digital Citizenship. I K. Mossberger, C. J. Tolbert, & R. S. McNeal, *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation* (ss. 1-19). MIT Press. Hentet fra <https://direct-mit-edu.ezproxy.uio.no/books/book/3275/chapter/101318/Defining-Digital-Citizenship>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). The Benefits of Society Online: Political Participation. I K. Mossberger, C. J. Tolbert, & R. S. McNeal, *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation* (ss. 67-93). MIT Press. Hentet fra <https://direct-mit-edu.ezproxy.uio.no/books/book/3275/chapter/101321/The-Benefits-of-Society-Online-Political>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : hva vi vet og hva kan vi gjøre*. Universitetsforlaget.
- Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 15-27.
- Politiet. (2022, Mai). *Delbart?* Hentet fra politiet.no: <https://www.politiet.no/rad/trygg-nettbruk/delbart/#undefined>
- Puiu, T. (2021, Mai 13). *Your smartphone is millions of times more powerful than the Apollo 11 guidance computers*. Hentet fra ZME Science: <https://www.zmescience.com/science/news-science/smartphone-power-compared-to-apollo-432/>
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3. utg.). Sage.
- Skaten, M. (2021). Fra medborger til digital medborger: samfunnsfag i Fagfornyelsen. I H. Berdinesen, *Ny pedagogisk praksis* (ss. 239-264). Dreyers forlag Oslo.
- SSB. (2022, Mai). *Kommunefakta*. Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/kommunefakta/>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 19-32.
- Tømte, K., Gudmundsdottir, G. B., & Hatlevik, O. E. (2021). Hvordan forstå og forebygge digital mobbing? Fra holdning til handling. I B. K. Engen, T. H. Giæver, & L. Mifsud, *Digital dømmekraft* (ss. 149-171). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/#>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vedlegg 1 | Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Digital dømmekraft - Elever og læreres forståelse av begrepet](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

751059

Prosjekttittel

Digital dømmekraft - Elever og læreres forståelse av begrepet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Prosjektperiode

11.11.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

03.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 03.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personvernstjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig

institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personvernstjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder

inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>.

Du må vente på svar fra personvernstjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos personvernstjenester: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 | Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Digital dømmekraft – Elever og læreres forståelse av begrepet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og elever forstår begrepet digital dømmekraft, og i hvilken grad disse forståelsene er forskjellige fra hverandre. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å samle inn data til bruk i en masteroppgave. Oppgaven ønsker å se nærmere på begrepet digital dømmekraft, spesifikt innenfor samfunnsfaget, og avdekke om det finnes noen forskjeller i hvordan lærere og elever forstår begrepet. Problemstillingen studiet ønsker å forske på er derfor «Hvilke forskjeller i forståelsen av begrepet digital dømmekraft finnes det blant elever og lærere i samfunnsfaget?»

Jeg er selv fra en generasjon som vokste opp samtidig som smart-teknologi og internettet vokste opp. Jeg kan fortsatt huske en tid hvor jeg som barn ikke hadde egen telefon, men jeg var også relativt ung da jeg fikk min første telefon. I motsetning har de fleste erfarne lærere vokst opp før smart-teknologien og sosiale medier, mens de fleste elever i ungdoms- og videregående skole har vokst opp i en tid hvor disse tingene alltid har eksistert. Det er denne forskjellen jeg ønsker å finne ut av om har en påvirkning på forståelsen av begrepet digital dømmekraft.

Opplysningene som samles inn skal kun brukes til masteroppgaven, og ingen andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å samle informanter til prosjektet har jeg brukt mitt personlige nettverk for å snakke med mennesker som jobber i norske skoler. Disse bekjente ble så bedt om å spørre andre lærere i samfunnsfag på sin skole om de og noen av deres elever er interessert i å delta i forskningsprosjektet.

Totalt har tre lærere og seks elever blitt spurt om å delta i forskningen. For lærere er kriteriet for å delta at de underviser i samfunnsfag. For elever er det ingen spesielle kriterier for å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det vil ta deg ca. 20 minutter. I intervjuet vil du bli bedt om å gi generell informasjon om deg selv (alder, kjønn, osv.), før du blir stilt spørsmål om hvordan du bruker digitale medier.

Hvis du er lærer vil du bli spurt om innhold i og begrunnelser for valg i undervisningsopplegg du har holdt hvor temaet var digital dømmekraft, samt om hvordan du definerer begrepet i både faglig og personlig forstand.

Hvis du er elev vil du bli spurt om din opplevelse av timer hvor dere har lært om digital dømmekraft, og hvordan det du lærte i disse timene kan sammenliknes med hvordan du bruker digitale medier i hverdagen. Hvis det er ønskelig kan, kan foreldrene dine få se spørsmålene som skal stilles i forkant av intervjuet ved å ta kontakt med Petter Edwin.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, Petter Edwin, og min veileder, Gréta Björk Guðmundsdóttir, som vil ha tilgang til dataen som samles inn.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Lydopptakene vil automatisk lastes opp til Universitetet i Oslo sitt Nettskjema, hvor filene krypteres.
- Personopplysninger vil ikke publiseres, og alle deltakere vil bli anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å bli gjenkjent.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2022. Alle lydopptak vil slettes ved prosjektslutt, og den adskilte koblingsnøkkelen vil også ødelegges.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Petter Edwin (47651281 / petter_vig@hotmail.com / ptedwin@student.uv.uio.no)
- Gréta Björk Guðmundsdóttir (g.b.gudmundsdottir@ils.uio.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Petter Tancred Vigander Edwin

(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Digital dømmekraft – Elever og læreres forståelse av begrepet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 | Intervjuguide

Intervjuguide

Før hvert intervju – introdusere meg selv og forklare hvorfor jeg intervjuer og hva datamaterialet skal brukes til, hvordan det skal oppbevares o.l.

Intervjuguiden er delt i to – en del for intervju av lærere, og en del for intervju av elever. Delene har stort sett mange av de samme spørsmålene, med noen spørsmål som kun stilles til en av gruppene.

Uthevet tekst er hovedspørsmålene, mens den indenterte teksten som ikke er uthevet er potensielle oppfølgingsspørsmål.

For Lærere

Om intervjuobjektet

Fortelle om deg selv?

Alder, kjønn, erfaring – Kun generell informasjon, ønsker ikke mer spesifikk info som fødselsdato, etc.

Hvor lenge har du undervist samfunnsfag?

Vil du si at du er en som tilbringer mye tid på nettet?

Omtrent hvor mye tid bruker du i løpet av en dag på å være på nettbaserte tjenester

Hvilke typer tjenester bruker du mest?

Omtrent hvor mye tid bruker du på hver av disse?

Laster du opp på sosiale medier selv?

Hva? Hvor? Hvor ofte?

Hvordan bestemmer du hva du laster opp?

Om begrepet

Har du noen gang gjennomført et undervisningsopplegg om digital dømmekraft?

Fortell om dette/disse undervisningsopplegget/-oppleggene.

Hva var fokuset på? Hva gjorde elevene? Hvorfor valgte du slik du gjorde?

Hvordan ville du definert begrepet «digital dømmekraft»?

Oppfatter du begrepet annerledes i et faglig perspektiv sammenlignet med et personlig perspektiv?

Har du lært om digital dømmekraft i noen forstand utenfor skolen?

Hva lærte du?

Hvilken sammenheng?

Var dette noe du hadde tenkt over før på egenhånd?

Burde dette læres bort på skolen?

Hvordan ville du definert begrepet «digital kompetanse»?**Hvordan synes du din egen digitale kompetanse er?**

Har du noen gang stått i en situasjon hvor du føler du har måttet undervise om et tema inne digital dømmekraft du ikke selv kunne nok om?

Har du mottatt kurs i/Burde det tilbys ekstra kurs i digital dømmekraft for elever/lærere/foreldre? Hvorfor/hvorfor ikke?

Opplever du at det er forskjeller i hvordan din generasjon oppfører seg på nettet enn eldre/ynge generasjoner?

Hvilke forskjeller ser du?

Hva tror har forårsaket disse forskjellene?

Tror du det er en fordel eller ulempe å ha vokst opp med tilgang til internett og smarttelefoner når det kommer til å utvikle digital dømmekraft?

Opplever du at elevene dine forstår digital dømmekraft på en annen måte enn det du gjør?

Kan du se for deg noen fordeler eller ulemper ved at lærere og elever forstår begrepet på forskjellige måter?

For elever

Om intervjuobjektet

Fortelle om deg selv?

Alder, kjønn, klassetrinn – Kun generell informasjon, ønsker ikke mer spesifikk info som fødselsdato, etc.

Hvordan er ditt forhold til samfunnsfaget?

Vil du si at du er en som tilbringer mye tid på nettet?

Omtrent hvor mye tid bruker du i løpet av en dag på å være på nettbaserte tjenester?

Hvilke typer tjenester bruker du mest?

Omtrent hvor mye tid bruker du på hver av disse?

Laster du opp ting på sosiale medier selv?

Hvor? Hva? Hva da?

Hvordan bestemmer du hva du skal laste opp?

Om begrepet

Har du deltatt i en time hvor det ble undervist om digital dømmekraft?

Fortell om dette/disse undervisningsopplegget/-oppleggene.

Hva var fokuset på? Hva gjorde dere? Hva gjorde lærer?

Kjenner du til begrepet digital dømmekraft? Evt. Nettvett? Hvordan ville du definert dette?

Føler du begrepet fremstilles annerledes i skolen enn du opplever det i hverdagen?

Har du lært om digital dømmekraft i noen forstand utenfor skolen?

Hva lærte du?

Hvilken sammenheng?

Var dette noe du hadde tenkt over før på egenhånd?

Burde dette læres bort på skolen?

Hvordan ville du definert begrepet «digital kompetanse»?

Hvordan synes du din egen digitale kompetanse er?

Hvor mye av det du har lært i skolen om digital dømmekraft føler du at du ofte får bruk for?

Burde det tilbys ekstra kurs i digital dømmekraft for elever/lærere/foreldre? Hvorfor/hvorfor ikke?

Opplever du at det er forskjeller i hvordan din generasjon oppfører seg på nettet enn eldre/ynge generasjoner?

Hvilke forskjeller ser du?

Hva tror har forårsaket disse forskjellene?

Tror du det er en fordel eller ulempe å ha vokst opp med tilgang til internett og smarttelefoner når det kommer til å utvikle digital dømmekraft?

Opplever du at læreren din forstår begrepet digital dømmekraft annerledes enn det du gjør?

Kan du se for deg noen fordeler eller ulemper ved at lærere og elever forstår begrepet på forskjellige måter?