

Digital dømmekraft i skolen

En kvalitativ intervjustudie av hvordan lærere jobber for å styrke ungdomsskoleelevers digitale dømmekraft

Marthe Synnøve Nicolaisen

Pedagogisk-psykologisk rådgivning
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Utdanningsvitenskapelig fakultet

Vår 2022



SAMMENDRAG

MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

Tittel	Digital dømmekraft i skolen
Av	Marthe S. Nicolaisen
Emnekode	PED4191
Semester	Vår 2022

Stikkord: digital dømmekraft, etikk, etisk bevissthet, ungdomsskole, Fagfornyelsen (LK20), kvalitativ metode, tematisk analyse, ungdomsskoleelever, kritisk refleksjon

Digitale medier er i dag en sentral del av barn og unges hverdag både hjemme, på skolen og på fritiden. Den digitale teknologien er med på å påvirke barns utvikling av identitet og tilhørighet til samfunnet. Internett gir mulighet til åpenhet og frihet på godt og vondt, og det medfører både muligheter, utfordringer og dilemmaer. Barn trenger derfor øvelse og veiledning slik at de blir utrustet med evner til å ta gode og smarte valg, og til å kunne sette grenser for seg selv og ovenfor andre (Bergsjø et al., 2020). Barn og unge er nødt til å forholde seg, i større eller mindre grad, bevisst til ulike valg for hva som er trygt og godt, riktig og galt når de ferdes og utforsker på nett. For å kunne vurdere alle disse ulike valgene er digital dømmekraft en sentral ferdighet det er viktig at barn og unge utvikler (Utdanningsdirektoratet, 2017). Digital dømmekraft handler om vurderingsevne, og da kanskje spesielt evnene til å vurdere hva som er riktig og godt (Bergsjø et al., 2020; Klette, 1999; Lai, 1999).

Med dette som bakgrunn ønsket jeg å se nærmere på hvordan lærerne legger til rette for elever utvikling av digital dømmekraft, og problemstillingen er formulert slik: «*Hvordan jobber lærere for å styrke den digitale dømmekraften til elever på ungdomsskole, slik at de kan ferdes trygt og godt på nett?*». For å belyse denne problemstillingen har jeg formulerte disse tre forskningsspørsmålene: a) Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft? b) Hvordan beskriver lærere at de underviser om digitale dømmekraften i klasserommet? c) Hvordan opplever lærerne elevens digitale dømmekraft? Deltakerne i denne studien består av fem kontaktlærere på to ulike ungdomsskoler som begge ligger på Østlandet. Lærerne består av fire kvinner og en mann i alder 26 til 38. Alle lærerne hadde lærerutdanning og ulike sammensetninger av fag i sine fagkombinasjoner. Undersøkelsen ble gjennomført

gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer. Alle intervjuene hadde en varighet på mellom 30-50 minutter. For å analysere datasettet ble det gjennomført en tematisk analyse. Tre hovedtemaer kom frem gjennom analysen: *Lærernes forhold til tematikken, undervisning og elevenes digitale dømmekraft.*

Hovedsakelig ser funne ut til å peke mot at lærerne som var med i denne undersøkelsen dekket de etiske og moralske sidene av digital dømmekraft. De juridiske aspektene så ut til å være i mindre grad synlige i undervisningen, noe som kanskje kan ha noe å gjøre med personvern og opphavsretts kompleksitet. Lærerne fulgte kompetansemålene for de ulike fagene de underviste i som rettet seg mot digital dømmekraft. Utenom dette brukte lærerne ofte enkeltsituasjoner som hadde oppstått som eksempler for å reflektere med klassene sine rundt hva som kunne vært gjort annerledes. Kritisk tenkning og refleksjon som ferdigheter var noe lærerne la mye vekt på, som er i tråd med Fagfornyelsen, og rettet seg ofte inn mot de etiske aspektene av digital dømmekraft. Det at lærerne hovedsakelig la vekt på de etiske aspektene kan se ut til å kanskje ha en sammenheng med deres forståelse av hva digital dømmekraft innebærer. Forståelsen til de fleste av lærerne var noe snever, som kan peke mot at det er behov for mer kompetanse.

Denne undersøkelsen har noen begrensninger. I rekruttering og valg av skoler ønsket jeg skoler som skulle være «typisk norske», hvor elevgruppen skulle bestå av flere ulike sosioøkonomiske bakgrunner. Jeg baserte dette kun på hvordan skolene så på seg selv, og kan derfor ikke si med sikkerhet at dette er slik forholdene faktisk var. Videre er det viktig å påpeke at denne undersøkelsen kun baserer seg på lærernes egne opplevelser av deres praksis, og vi kan ikke med sikkerhet si noe om hvordan dette kommer til uttrykk i klasserommet.

FORORD

Å skrive master har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg vil spesielt si takk til veilederen min, Leonora Onarheim Bergsjø, for veldig god veiledning og hjelpsomme innspill, og for å ha stilt opp når jeg har trengt det. Takk til mine gode venner og medstudenter for motivasjon, innspill og mye latter. En ekstra stor takk til Marlene, for uten deg hadde ikke de siste to årene blitt det samme. Til slutt vil jeg takke min kjære samboer -du er min klippe!

Oslo, juni, 2022

Marthe S. Nicolaisen

Når forandringens vind blåser, bygger noen
vindskjermer, mens andre bygger vindmøller.

(Kinesisk ordtak)

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	i
FORORD.....	iii
1. INNLEDNING	1
1.1. Bakgrunn for tema	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3. Avgrensning av tema og begreper.....	3
1.4. Disposisjon	4
2. TEORI.....	6
2. 1. Digitale ferdigheter i Fagfornyelsen 2020	6
2. 2. Digital dømmekraft	7
2. 2. 1. Digital dømmekraft som juridiske aspekter, etikk og kritisk tenkning	8
2. 3. Utvikling av digital dømmekraft som ferdighet.....	12
2. 4. Digital dømmekraft i skolen	14
2. 4. 1. Forskning på digital dømmekraft i skolen	17
2. 3. Kort oppsummering av teori og forskningsspørsmål.....	18
3. METODE	20
3. 1. Litteratursøk.....	20
3. 2. Kvalitativt forskningsdesign.....	20
3. 2. 1. Semistrukturert intervju.....	21
3. 2. 2. Forskningsetiske betenknninger.....	21
3. 2. 3. Informanter.....	22
3. 2. 4. Intervjuguide	24
3. 2. 5. Gjennomføringen av intervju.....	25
3. 3. Tematisk analyse	27
3. 3. 1. Analysen steg for steg.....	28
3. 4. Studiens kvalitet	30
3. 4. 1. Reliabilitet	31
3. 4. 2. Validitet	31
3. 4. 3. Generalisering.....	32
4. FUNN.....	33
4. 1. Lærerens forhold til tematikken	33
4. 1. 1. Lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft	33
4. 2. Undervisning.....	34
4. 2. 1. Planlagt undervisning	34
4. 2. 2. Undervisning i enkeltsituasjoner.....	36

4. 2. 3. Balanse mellom erfaring og beskyttelse.....	38
4. 3. Elevenes digitale dømmekraft	40
4. 3. 1. Lærernes innsyn i elevenes digitale hverdag.....	40
4. 3. 2. Lærernes opplevelse av elevenes digitale dømmekraft	42
4. 3. 3. Overføring av kunnskap til andre situasjoner	43
5. ANALYSE OG DISKUSJON.....	46
5. 1. Hvordan forstår lærerne begrepet digital dømmekraft?	46
5. 2. Hvordan beskriver lærerne at de underviser om digitale dømmekraften i klasserommet?	49
5. 3. Hvordan beskriver lærerne elevenes digitale dømmekraft?	53
6. AVSLUTNING	56
6. 1. Begrensninger	57
6. 2. Videre forskning	58
6. 3. Pedagogiske implikasjoner	58
LITTERATURLISTE.....	60
VEDLEGG	69
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.....	69
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	71
Vedlegg 3. Samtykkeskjema	72
Vedlegg 4. Tematisk analyse -koding og temaer.....	74

1. INNLEDNING

I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere på ungdomsskolen jobber med digital dømmekraft. I dette kapittelet vil jeg først presentere bakgrunnen for valg av temaet, hvor jeg går kort inn på barn og unges mediehverdag og skolens roller. Deretter vil jeg legge fram oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg går videre til å avgrense og redegjøre for noen av de sentrale begrepene. Til slutt forklarer jeg disposisjonen for oppgaven.

1.1. Bakgrunn for tema

Digitale medier er i dag en sentral del av barn og unges hverdag både hjemme, på skolen og på fritiden. Nesten alle barn i fra 13-14 års alderen har egen mobiltelefon, og har derfor enkelt internettilgang hvor som helst og når som helst (Medietilsynet, 2020). Den digitale teknologien er med på å påvirke barns utvikling av identitet og tilhørighet til samfunnet. Internett gir mulighet til åpenhet og frihet, noe som medfører både muligheter, utfordringer og dilemmaer. Barn og unge bruker digitale medier til sosial omgang, læring, underholdning, kreativ utfoldelse, ytring og demokratisk deltagelse. Barn trenger derfor øvelse og veiledning slik at de blir utrustet med evner til å ta gode og smarte valg, og til å kunne sette grenser for seg selv og ovenfor andre (Bergsjø et al., 2020).

Norske barn og unge rapporterer at de føler seg trygge på nett, og at menneskene de møter er stort sett snille og hjelpsomme. De sosiale mediene de bruker opplever de som positive arenaer de trives på (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Ólafsson, Livingstone, og Hasebrink, 2020; Hjetland, Finserås og Skogen, 2022). Digitale medier kan tilby stor glede, underholdning og læring, og er en uadskillelig del av det å vokse opp i Norge i dag. Til tross for at de fleste føler seg trygge på nett er det på samme tid tilknyttet ulik risiko når det gjelder barn og unges digitale hverdag, som for eksempel digital mobbing, voldelig og krenkende innhold, kropps- og prestasjonspress, skadelig brukergenerert innhold og risiko knyttet til personvern. Konsekvensene av enkelte av disse risikoene kan i større eller mindre grad påvirke den psykososiale utvikling (Staksrud og Ólafsson, 2019). Barn og unge er derfor nødt til å bevisst forholde seg, i større eller mindre grad, til ulike valg for hva som er trygt og godt, riktig og galt når de ferdes og utforsker på nett. For å kunne vurdere alle disse ulike valgene er digital dømmekraft en sentral ferdighet det er viktig at barn og unge utvikler (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Regjeringen la fram i 2021 rapporten Rett på nett, som er en nasjonal strategi for å legge til rette for at alle barn og unge får en trygg digital oppvekst (Barne- og familiedepartementet, 2021). Her har skolen fått en sentral rolle når det kommer til at barn og unge skal utvikle digital kompetanse, digitale ferdigheter, kritisk medieforståelse og digital dømmekraft. Utdanningens rolle i samfunnet har tradisjonelt vært tilknyttet til utviklingen av demokratiet. Noe av skolens rolle er dermed å sørge for at barn og unge tilegner seg den innsikten de trenger for å fungere som selvstendige og opplyste samfunnsborgere som kan tenke kritisk og være i stand til å ta veloverveide valg som har betydning for seg selv og samfunnet de er en del av (Erstad, 2021). Det nye læreplanverket, Fagfornyelsen LK20, som ble tatt i bruk fra 2020 ble endret på bakgrunn av et stadig større behov for det å kunne «lære å lære». Samfunnet er i rask endring, noe som setter andre krav til det å skulle lære elevene det de har behov for slik at de kan utvikle seg til selvstendige samfunnsborgere. For å få dette til i dagens teknologiske samfunn er det helt nødvendig at barn og unge utvikler digital kompetanse og digital dømmekraft. Derfor har blant annet kritisk tenkning, kildekritikk og digital dømmekraft fått enda større plass i læreplanverket (LK20), slik at elever skal kunne bli gode på å håndtere informasjonen som møter dem hver dag på nett, samt kunne vurdere hva de kan stole på (Utdanningsdirektoratet, 2021). Digital dømmekraft er en ferdighet som handler om at barn og unge skal mestre det digitale livet og kunne være kritisk og selvstendig i møte med ulike medier. Skolen er en spesielt viktig arena for utvikling av digital dømmekraft med tanke på at dette er et sted hvor alle barn og unge skal ha tilgang til veiledning, hjelp og støtte (Staksrud, 2021).

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Som redegjort i bakgrunn for valg av tema viser jeg til skolens viktige rolle når det kommer til utvikling av elevers digitale dømmekraft. I rammeplanen for grunnleggende digitale ferdigheter står det at lærerne skal legge til rette for utvikling av digitale ferdigheter, på en relevant måte i undervisningen i alle fag, noe som vil si at digital dømmekraft skal inn på en relevant måte inn i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). For at lærerne skal kunne gjøre dette må de ha kunnskap om hva det vil si å utøve digital dømmekraft og hvilke aspekter som inngår i begrepet. Samtidig bør lærerne ha et innblikk i hvilket ferdighetsnivå eleven ligger på, slik at de kan tilrettelegge undervisningen etter hvilke ferdigheter elevene trenger å øve på og videre utvikle. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærerne legger til rette for elevers utvikling av digital dømmekraft, og problemstillingen er formulert slik:

«Hvordan jobber lærere for å styrke den digitale dømmekraften til ungdomsskoleelever, slik at de kan ferdes trygt og godt på nett?».

For å belyse denne problemstillingen har jeg formulerte disse tre forskningsspørsmålene:

- a) Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft?
- b) Hvordan beskriver lærere at de underviser om digitale dømmekraften i klasserommet?
- c) Hvordan opplever lærerne elevens digitale dømmekraft?

For å få et innblikk i hvordan lærerne jobber for å styrke elevens digitale dømmekraft har jeg gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg har innhentet informasjon gjennom å intervjuer fem kontaktlærere på to ungdomsskoler.

1.3. Avgrensning av tema og begreper

Problemstillingen og forskningsspørsmålene som jeg har presentert over er formulert for å avgrense denne oppgaven. Videre vil jeg tydeliggjøre avgrensningene ytterligere, samt gjøre rede for enkelte sentrale begreper jeg har brukt.

Digital dømmekraft kan oppleves som et komplekst og abstrakt begrep, men i denne undersøkelsen ser jeg hovedsakelig på lærernes erfaringer med digital dømmekraft i klasserommet, og derfor tar jeg utgangspunkt i definisjonen brukt i Fagfornyelsen (LK20). Digitale ferdigheter er det begrepet som brukes oftest i både den overordnede delen av lærerplanen og i hvert enkelt fag, og innebærer også å utvikle digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017). Digital kompetanse brukes på sin side ikke i læreplanverket, men i rammeverket for lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Digitale kompetanse innebærer et sett med ferdigheter, kunnskap og holdninger som er viktige forutsetninger for livslang læring, aktiv deltagelse i arbeidslivet, og deltagelse i et samfunn som stadig er i endring på grunn av den digitale utviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Da jeg i denne undersøkelsen ønsker å se nærmere på utviklingen av digital dømmekraft, begrenser jeg derfor til kun å se på utvikling av ferdigheter, og vil ikke gå nærmere inn på den overordnede utviklingen av digital kompetanse.

Nettvett er et begrep som er mye brukt i forbindelse med digital dømmekraft, men i denne oppgaven forholder jeg meg kun til å bruke begrepet digital dømmekraft da nettvett ikke

brukes i lærerplanene. Når jeg omtaler de etiske aspektene ved digital dømmekraft brukte jeg heller «hvordan opptre på nett», da jeg opplevde at dette rommet innholdet lærerne formidlet på en mer hensiktsmessig måte. Videre brukte jeg «uønskede hendelser på nett» for å beskrive en rekke erfaringer elever kan møte på eller oppleve, da jeg ønsket å romme alle hendelser og erfaringer som kan oppleves som vanskelig, uten å gå nærmere inn hva som kategoriseres som *risiko* eller *skadelig*. Skadelighetsbegrepet i forbindelse med digitale medier er omdiskutert, og utenfor min hensikt i denne oppgaven å gå nærmere inn på (NOU 2021:13).

Problemstillingen er avgrenset til å se nærmere på lærernes opplevelser, men jeg vil bemerke at elevenes egne perspektiver og opplevelser av undervisning også ville ha vært sentralt å se nærmere på. Elever på ungdomsskolen er i en alder hvor de begynner å løsrive seg fra sine foreldre, og hvor det er mange som ønsker å utforske og utfordre, hvor det da er høyere risiko for å oppleve uønskede hendelser på nett (Siegler, Eisenberg, Saffran, Gershoff og Leaper, 2020). Med dette som bakgrunn ønsket jeg å begrense til kontaktlærere fra ungdomsskoler for å se hvordan de jobber med digital dømmekraft i en elevgruppe som kan være noe vanskeligere å komme inn på. Samtidig er en kontaktlærers rolle å skape et godt psykososialt miljø i klassen og følge opp rundt hvordan enkeltelever har det, noe som setter dem i en sentral posisjon til å kunne fange opp og hjelpe elever til å ta gode og trygge valg på nett (Utdanningsdirektoratet, 2010).

I denne oppgaven ønsker jeg ikke å se på kjønn, og vil derfor ikke trekke inn kjønnsmessige variasjoner i det informantene deler. Da utvalget består av fire kvinner og en mann har jeg valgt å bruke det kjønns mangfoldige pronomeren «hen» når jeg henviser til de ulike lærernes utsagn i kapittel 4. Funn og kapittel 5. Analyse og diskusjon.

1.4. Disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det første kapitlet presenterer jeg bakgrunnen for valg av tema, før jeg presenterer problemstilling og forskningsspørsmålene. Til slutt redegjør jeg for sentrale begreper og avgrensning.

I det andre kapitlet redegjør jeg for teori relatert til digital dømmekraft. I denne delen legger jeg fram teori for hva digital dømmekraft er, og hva det innebærer. Jeg viser så til hvordan det kan utvikles gjennom erfaring, og hvordan det kommer til uttrykk i skolen. Til slutt viser jeg til noe forskning som er gjort på digital dømmekraft i en skolesammenheng.

I det tredje kapitlet legger jeg fram hvilke metode som er brukt for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Først redegjør jeg kort for litteratursøk og forskningsdesign. Deretter går jeg fram for å forklare hvordan jeg har utført de kvalitative forskningsintervjuene for å samle inn materialet, for så å redegjøre for hvordan jeg har tematisk analysert materialet. Til slutt diskuterer jeg studiens kvalitet.

I det fjerde kapitlet presenterer jeg funnene. Den tematiske analysen resulterte i tre hovedtemaer, og funnene er organisert og presentert basert på dem: lærernes forhold til tematikken, undervisning og elevenes digitale dømmekraft. Alle temaene inneholder sitater i fra intervjuene.

I det femte kapitlet diskuterer jeg funnene i lys av forskningsspørsmålene og teori. Diskusjonen er delt inn etter forskningsspørsmålene, og jeg diskuterer hvordan lærere forklarer at de forstår digital dømmekraft og hvordan det er behov for mer kompetanse. Så ser jeg nærmere på hvordan lærerne legger til rette for undervisning om digital dømmekraft i klasserommet, og hvordan dette gjøres hovedsakelig gjennom planlagt undervisning og undervisning i enkeltsituasjoner. Til slutt diskuterer jeg lærernes opplevelse av elevenes digitale dømmekraft.

I det sjette kapitlet gir jeg en oppsummering av funnene i studien. Til slutt redegjør jeg for studiens begrensninger og videre forskning, før jeg avslutter med å se på studiens pedagogiske implikasjoner.

2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg legge fram teori som knytter seg til digital dømmekraft i skolen. Først vil jeg forklare hvordan begrepet kommer til uttrykk og defineres i Fagfornyelsen (LK20), før jeg går videre til å forklare hvordan begrepet består av juridiske aspekter, etikk og kritisk tenkning. Ved å bruke Dreyfus brødrene sin modell for utvikling av kognitive ferdigheter beskriver jeg hvordan digital dømmekraft utvikles gjennom erfaring. Videre legger jeg frem hvilke kompetansemål i de ulike fagene som omhandler tematikken, før jeg til slutt går gjennom noe utvalgt norsk og internasjonal forskning som ser på digital dømmekraft i en skolekontekst.

2. 1. Digitale ferdigheter i Fagfornyelsen 2020

I Fagfornyelsen som ble gjeldene i fra august 2020 (LK20), ble læreplanene for alle fag i grunnskolen og videregående fornyet. Fagfornyelsen består av en overordnet del, og en del som er selve læreplanene for hvert enkelt fag med tilhørende kompetansemål. Samlet inneholder Fagfornyelsen føringer for hva elever skal lære og tilegne seg av kompetanse og kunnskap. Bakgrunnen for fornyelsen var rettet mot at elever skal «lære å lære», og på denne måten få et solid grunnlag for å kunne lære gjennom hele livet, da kunnskapen man har bruk for er stadig skiftende og ukjente (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rammeverket for grunnleggende ferdigheter ligger under den overordnede delen av læreplanverket. Disse grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette rammeverket stadfester at disse ferdighetene er viktig for elevenes læring og utvikling, samtidig som at de er viktige for: «(...) utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Digitale ferdigheter ble innført for første gang som en grunnleggende ferdighet da læreplanen ble fornyet i 2006 (LK06), og i den nye Fagfornyelsen (LK20) har det digitale perspektivet fått ytterligere med plass. Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet vil si at det ikke er et eget fag, men en tverrfaglig kompetanse som skal inngå i opplæringen. Det er skolens rolle å legge til rette for elevenes utvikling av digitale ferdighetene gjennom hele opplæringsløpet. Det er opp til lærerne å vurdere hvilke deler av de digitale ferdighetene som passer og er relevante for de ulike fagene, samt hvordan de skal komme til uttrykk gjennom kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter defineres digitale ferdigheter slik:

Digitale ferdigheter vil si å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dette innebærer at elever skal kunne aktivt bruke og produsere innhold som er digitalt, på en hensiktsmessig og trygg måte. Videre deles digitale ferdigheter inn i fem ferdighetsområder elevene skal tilegne seg: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft. Disse ferdighetene skal elevene lære slik at de kan bruke digitale ressurser og medier til å tilegne seg kunnskap og kompetanse, og lære å uttrykke seg. For at elevene skal kunne bruke digitale medier på en hensiktsmessig, trygg og forsvarlig måte, er det viktig at elevene utvikler digital dømmekraft. Digital dømmekraft defineres i rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter slik:

Utøve digital dømmekraft innebærer 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 roll på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Denne definisjonen legger vekt på at elever må kunne regler og lover som gjelder på nett og sosiale medier, samt at de må tilegne seg kunnskap og strategier for hvordan vise hensyn til andre og beskytte seg selv fra uønskede hendelser. Sosiale medier defineres som nettsider og apper hvor brukeren kan skape og dele innhold, som for eksempel Tiktok, YouTube, Facebook, Snapchat (Enli, 2018). For å utøve digital dømmekraft som en ferdighet må elevene kunne vurdere og reflektere kritisk med utgangspunkt i regler og normer, samt verdier og holdninger om hvordan man skal ferdes på digitale medier. Altså handler det om konsekvensanalyse og det å finne gode strategier for handling, etisk refleksjon og det å vurdere egen rolle (Bergsjø et al., 2020).

2. 2. Digital dømmekraft

Begrepet «dømmekraft» er et gammelt begrep som man kan finne hos filosofer som Aristoteles, Kant og Hannah Arendt (Klette, 1999). Dømmekraft kan defineres som en

ferdighet hvor man er i stand til å vurdere seg selv og omgivelsene på en måte som er noenlunde korrekt og meningsfull, og at man tar hensiktsmessige beslutninger basert på troverdig og relevant informasjon (Lai, 1999). Vurderinger av hva som er korrekt og meningsfullt har rot i etisk refleksjon. Etisk refleksjon handler om hva som er godt og riktig, og hvilke handlinger som vil føre til et godt liv. Det å utøve dømmekraft vil da si å reflektere over og ta stilling til en rekke etiske spørsmål om hvordan vi kan vite hva som er rett (metaetikk), hvilke handlinger som er etiske (normativ etikk), og hva man skal velge å gjøre i en konkret situasjon (anvendt etikk) (Bergsjø et al., 2020). I forenklet betydning kan man si at begrepet dømmekraft handler om vurderingsevne, og da kanskje spesielt evnene til å vurdere hva som er riktig (Bergsjø et al., 2020; Klette, 1999; Lai, 1999). Dømmekraft som utøves i den digitale verden kalles da for digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020).

Det er vanlig å snakke om god eller dårlig dømmekraft når man snakker om det i dagligtale. Gjerne tolkes god dømmekraft som en positiv egenskap hos personen selv, men dette kan gi et litt skjevt bilde av at dømmekraft er en egenskap noen har eller ikke har, heller enn at dømmekraft er en ferdighet som utvikles og trenes opp gjennom erfaring (Bergsjø et al., 2020). Aristoteles brukte begrepet *fronesis* for å beskrive en type intellektuell kompetanse som ble brukt for å vurdere hvilke handlinger som er gode og riktige. *Fronesis* er en verdibasert fornuft, klokskap, visdom eller skjønnsmessig evne som brukes for å vurdere enkelttilfeller. Aristoteles mente at *fronesis* ikke var noe barn og unge kunne ha eller lære, men gjennom ulike erfaringer over tid ville de tilegne seg en slik *fronesis* kompetanse (Sletnes, 2020). Dette kan minne om hvordan digital dømmekraft også er evnen til å vurdere hva som er godt og riktig i konkrete situasjoner, og hvordan den utvikles gjennom erfaring, og da ikke er noe man kan pugge seg til. Erfaring med mange ulike situasjoner på nett er nettopp noe barn og unge mangler. Det kan derfor være utfordrende for skolen å legge til rette for utvikling av digital dømmekraft, men gjennom å lære elever kunnskap og ferdigheter, gode holdninger og ideer de kan anvende i møte med den digitale verden, vil de gjennom erfaring over tid utvikle digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020).

2. 2. 1. Digital dømmekraft som juridiske aspekter, etikk og kritisk tenkning

Som nevnt over handler digital dømmekraft om evnen til å ta vurderinger om hva som er korrekt og hensiktsmessig. For å kunne ta slike vurderinger er man nødt til å være bevisst på, og ha en forståelse for, hva som er riktig og godt, feil og galt. Digital dømmekraft er derfor rotet i etikk. For å kunne gjøre gode vurderer og riktige beslutninger, må man kunne tenke

kritisk i og om de situasjonene man står i. Man må også ha kunnskap om de juridiske lovene og reglene som gjelder i den digitale verden for å vite hva som er riktig og galt. (Engen, Giæver og Mifsud, 2021; Bergsjø et al., 2020). Juridiske aspekter, kritisk tenkning og etisk bevissthet er derfor sentrale begreper innenfor digital dømmekraft, og jeg vil videre gå nærmere inn på disse begrepene ytterligere før jeg beskriver selve utviklingen av digital dømmekraft.

2. 2. 2. Digital dømmekraft som juridiske aspekter

Det er viktig at elevene tilegner seg kunnskap om de juridiske aspektene ved digital dømmekraft, slik at de kan følge lovverket og ta kloke og lovlige valg, samt vise hensyn til andre på nett (Engen, Giæver og Mifsud, 2021). De juridiske aspektene innenfor digital dømmekraft som blir nevnt i Rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter er personvern og opphavsrett. Begge temaene er store og komplekse juridiske emner, så jeg vil kun kort redegjøre for noen av de viktigste elementene som er være relevante i en elev-skolesammenheng.

Personvern handler om retten til privatliv og det å kunne bestemme over sine egne personopplysninger. Dette er fordi alle har rett på et privatliv som man selv har kontroll over, slik at man kan handle fritt uten tvang. Retten til personvern er et viktig prinsipp for demokratiet, da man trenger muligheten til å skaffe seg informasjon og gjøre seg egne refleksjoner, uten frykten for å bli kontrollert eller frykten for å miste sin rett til å mene og ytre seg (Torvund, 2021a, Datatilsynet, 2019). Elever trenger kunnskap om hvilke opplysninger som ingen andre har rett på, og hvordan de må være forsiktige med hvor de legger igjen slike opplysninger. De trenger også å vite hva de har lov til å legge ut om andre. Bilder og videoer er også personopplysninger, som betyr at det er ulovlig å dele uten samtykke fra den som er avbildet. Når bildedeling er en så stor del av den digitale hverdagen til barn og unge, er det viktig at de kan regler for samtykke før noe blir delt i sosiale medier (Johannesen og Øgrim, 2021).

Opphavsrett handler på sin side om åndsverk, og hvem som har enerett til å utnytte det. Et åndsverk er et resultat av en skapende innsats, som for eksempel en tekst (muntlig eller skriftlig), musikk, bilder, skulpturer osv., og opphavsretten sikrer at skaperen av åndsverket eier rettighetene og inntektsmulighetene til sitt verk (Torvund, 2021b; Kultur- og likestillingsdepartementet, 2020). Plagiat er å skrive noe helt eller delvis inn i ens egen tekst uten å opplyse leseren om dette, og er en form for brudd på lovverket om opphavsrett (Skaar,

2021). I grunnskolen får ikke dette noen rettslige konsekvenser utenfor en skolesammenheng, men det kan før til at man ikke får karakterer eller får fag annullert. Det er viktig å lære om korrekt kildebruk, slik at man vet hva som er lov og for at man ikke skal plagierer ubevisst.

2. 2. 3. Digital dømmekraft som etikk

Digital dømmekraft handler altså om å tilegne seg ferdigheter som baserer seg på kunnskap om etiske normer, samfunnsmessige og etiske standarder, og det å kunne anvende denne kunnskapen i ulike situasjoner for å handle smart og godt på nett. Etikk handler om å vurdere hvordan man burde handle, altså det å reflektere over moral. Man skal reflektere over hva som er godt og ondt, og riktig og galt (Sagdahl, 2020). Digital dømmekraft har derfor grunnleggende å gjøre med etikk (Bergsjø et al., 2020; Engen et al., 2021). Etikk deles ofte inn i tre ulike disipliner: metaetikk, normativ etikk og anvendt etikk. Metaetikk handler om moralske begreper og hvordan de oppstår, og ser på hvordan vi kan begrunne påstander om moral. Altså hvordan vi kan vite hva som er riktig, og hvordan vi kan vite at det vi mener er riktig, faktisk er riktig. Normativ etikk handler på sin side om å etablere standarder og regler for hva som er gode og dårlige handlinger. En slik etikk ser på generelle moralske regler og retningslinjer for hvordan man skal generelt oppføre seg. Anvendt etikk er rettet mot moralske problemstillinger som er knyttet til typiske eller helt konkrete situasjoner (Sagdahl, 2020).

I forhold til digital dømmekraft er den anvendte etikken spesielt aktuell. Dette er fordi det ofte har å gjøre med konkret bruk av digitale medier, og da trenger man kunnskap om de etiske grunnprinsippene og normativ etikk, for så å anvende disse prinsippene i konkrete situasjoner på nett (Bergsjø et al., 2020; Engen et al., 2021). For at elever skal kunne evne etisk refleksjon, vise hensyn til andre på nett og vurdere egen rolle på nett og i sosiale medier, må de ha en grunnleggende forståelse av hva som er riktig og galt, gode og dårlige handlinger, for så å anvende denne kunnskapen i de ulike situasjonene de kan møte på nett. Hver enkelt elev skal internalisere de holdningene, verdiene og den kunnskapen som gjør at de kan handle på best mulig måte (Staksrud, 2021). Målet er å utvikle kompetente og selvstendige elever som kan ta gode og trygge valg. På samme tid blir mye av ansvaret liggende hos hver enkelt elev med et slikt perspektiv, og det er viktig å huske på at også andre aktører som tjenesteleverandører, myndigheter og politikere også har et ansvar for å legge til rette for at elever skal kunne ferdes trygt på nett (O'Neill, 2010; Staksrud, 2020).

2. 2. 4. Digital dømmekraft som kritisk tenkning

Kritisk tenkning kan defineres på mange ulike måter, men gjennomgående handler det om reflekterende tenkning, å kunne aktivt vurdere ulik informasjon, antakelser og sannheter. Altså det å kunne skille mellom hvilke antakelser som er sanne eller falske, gyldige eller ugyldige (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen og Aas, 2019). Da må man ha evner til å kunne tolke, analysere, evaluere og ta beslutninger, kunne tenke og vurdere kvaliteten på ulike argumenter for så å kunne trekke gyldige slutninger basert på denne informasjonen (Ferguson og Krange, 2020). Altså må man utvikle evner til å kunne gjøre etiske vurderinger om hva som er sant og godt. Kritisk tenkning forutsetter nysgjerrighet, og åpenhet om at man kan tenke feil. Dette krever også at man har mot til å tenke på nytt i slike tilfeller. Det utvikles gjerne i samspill med andre, og i møte med ulikheter og utfordringer, hvor man blir nødt til å se en sak fra flere sider (Hareide, 2011). Kritisk tenkning er ikke kun en måte å tenke på, men det er en forutsetning for å kunne handle og ta avgjørelser på en velbegrunnet måte. Når den kritiske tenkningen blir utfordret vil den etiske bevisstheten øke, som er en del av det å kunne balansere ulike hensyn ved valg og avgjørelser. Skal elever kunne ta selvstendige valg er dette en viktig ferdighet (Frøvik, Torstensen og Goldschmidt-Gjerløw, 2022; Ferrer & Wetlesen, 2019). For at elever skal ha god digital dømmekraft forutsetter det at de kan tenke kritisk over den konkrete situasjonen de står i, vurdere hvilke alternativer de har, for så å ta et bevisst valg basert på dette. Det betyr ikke at valget nødvendigvis er riktig, men valget er tatt basert på en gjennomtenkt vurdering.

Kritisk tenkning kan læres gjennom undervisning (Abrami, Bernard, Borokhoski, Waddington, Wade og Persson, 2015), og har også en sentral plass i Fagfornyelsen (2020) under *Overordnet del - opplæringens verdigrunnlag*. Utvikling av kritisk tenkning skjer blant annet når læreren engasjerer elevene til dialog hvor læreren stiller kritiske og reflekterende spørsmål når hele klassen er samlet, som ved metoden *dialogisk undervisning* (Stray og Sætra, 2016), så vel som når elevene jobber i mindre grupper, og elevene får mulighet til å stille spørsmål tilbake, være nysgjerrige og dele tanker og ideer. Realistiske og konkrete problemstillinger som elevene må ta stilling til, ser også ut til å styrke utvikling av kritisk tenkning. Spesielt hvis problemstillingene stilles på en slik måte at elevene må løse dem eller spille dem ut i rollespill (Abrami et al., 2015). En mulig bakside ved slik klasseromsundervisning, kan være at enkelte elever ikke er komfortable med å dele sine tanker og erfaringer i slike diskusjoner hvor de kan bli observert av alle. Eller at enkelte

elever deler det de tror læreren vil høre heller enn hva de faktisk tenker, og at hva de ville ha gjort i en reel situasjon når de er alene kan være noe annet (Ng, 2020).

2. 3. Utvikling av digital dømmekraft som ferdighet

For å forstå hvordan digital dømmekraft som ferdighet kan utvikles, kan man bruke Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus sin 5-trinnsmodell for utvikling av kognitive ferdigheter. Denne modellen beskriver hvordan kompetanse og erfaring utvikles og økes trinnvis, fra *novise* til *mester* (Dreyfus & Dreyfus, 1980). En *novise* (1) er en uten erfaring, kunnskap eller ferdigheter, og ved dette trinnet lærer man gjennom å bli vist og undervist. Da lærer man seg visse regler og kjennetegn ved situasjoner som er spesielt relevante å forholde seg til. Altså hvilke regler som gjelder i en viss situasjon, og hvilke trekk ved den situasjonen som gjør reglene aktuelle. Ved neste trinn i modellen, *avansert begynner* (2), har man litt erfaring, ferdigheter og kunnskap. Da vil man være i stand til å gjenkjenne likhetstrekk med tidligere erfarte situasjoner, og være i stand til å anvende sin kunnskap og ferdigheter i lignende situasjonene. I trinn tre er man blitt en *kompetent utøver* (3) gjennom flere konkrete erfaringer, og man har opparbeidet seg ferdigheter til å anvende sin kunnskap og erfaring i ulike situasjoner. På dette trinnet øver man på fortolkning og å anvende skjønn. Ved fjerde trinn som *ekspert* (4) har man tilegnet seg stor kunnskap, bredt erfaringsgrunnlag og godt utviklede ferdigheter. Dette gjør at man kan raskt gjenkjenne og analysere situasjoner, og bruke både analyse og intuisjon ved avgjørelser. Femte trinn, *mester* (5), bruker man en intuitiv helhetsforståelse av hva som er beste beslutning, strategi og handling (Dreyfus & Dreyfus, 1980; Bergsjø et al., 2020; Engen et al., 2021).

Ved disse tre første trinnene av modellen beskrives det at man utvikler analytiske ferdigheter, og det er ved hjelp av å analysere situasjoner at man tar valg. De to siste trinnene beskrives det at man har opparbeidet seg tilstrekkelig med erfaring slik at man bruker intuisjon ved avgjørelser. Modellen er ikke som en trapp med like høye trappetrinn, men mer som perioder hvor noen overganger til neste trinn er enklere enn andre. Kanskje særlig har gapet mellom tre og fire blitt sett på som stort (Bergsjø et al., 2020). Modellen er blitt kritisert for blant annet å undervurdere bruk av analyse på fjerde og femte trinn (Bergsjø et al., 2020; Gobet & Chassy, 2009).

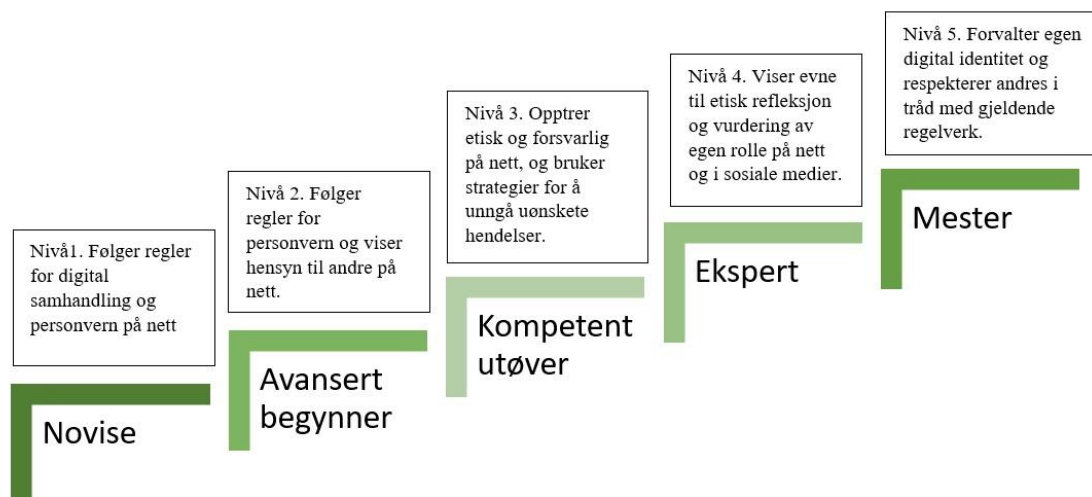
Dreyfus-brødrenes modell korresponderer med fremstillingen av utviklingen av digital dømmekraft slik det er beskrevet i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Tabell 1:

Nivåbeskrivelser av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Nivåer	Beskrivelser
Nivå 1	Følger regler for digital samhandling og personvern på nett.
Nivå 2	Følger regler for personvern og viser hensyn til andre på nett.
Nivå 3	Opptrer etisk og forsvarlig på nett, og bruker strategier for å unngå uønskede hendelser.
Nivå 4	Viser evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier.
Nivå 5	Forvalter egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk

Her beskrives det på nivå 1 hvordan elevene skal lære seg regler og lovverk. Elevene må helt konkret læres om personvern og regler for hvordan man skal samhandle digitalt. Altså vil elevene eksplisitt bli vist og undervist de reglene som regulerer handlinger på nett, slik som en på *novise* (1) nivå. På nivå 2 skal elevene kunne følge regler og vise hensyn til andre, noe som gjør at de må ha tilegnet seg erfaringer med digital samhandling, kjenne igjen likhetstrekkene ved slike situasjoner og forstå reglene, for så å anvende kunnskapen og erfaringen i lignende situasjoner, slik som en *avansert begynner* (2). Nivå 3 går ut på å opptre etisk og forsvarlig, samt bruke strategier for å unngå uønskede hendelser på nett. Her må eleven ha opparbeidet seg nok erfaring, kunnskap og kompetanse til å regulere sine handlinger, og vurdere en her-og-nå situasjon i lys av tidligere erfaringer for så å legge en strategi for hvordan det må handles (Engen et al., 2021). Dette krever fortolkning og skjønn, slik som en *kompetent utøver* (3). De to siste nivåene, 4 og 5, legger vekt på at eleven må kunne ta beslutninger basert på erfaring og intuisjon, og ha en godt utviklet vurderingsevne. Slik som ved trinn *ekspert* (4) og *mester* (5), må eleven være i stand til å gjenkjenne en situasjon, forstår situasjonen i et helhetlig perspektiv, utøve skjønn og forstå metaregler som gjør eleven i stand til å handle rett og godt i nye og uventede situasjoner (Engen et al., 2021).



Figur 1: Dreyfus-brødrenes modell (1980) og nivåbeskrivelser av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017) satt sammen av meg

2. 4. Digital dømmekraft i skolen

Begrepet digital dømmekraft slik det brukes i rammeverket for digitale ferdigheter består av juridiske, etiske og moralske aspekter ved bruk av digitale verktøy, ressurser og medier som elevene bruker. Målet med opplæringen i skolen er at elevene skal lære seg å mestre det digitale livet gjennom å være kritisk og selvstendig i møte med disse ulike mediene, og anvende kunnskapen de har i forhold til de ulike aspektene av digital dømmekraft (Staksrud, 2021). Her handler det om at skolen skal sørge for at elevene skal tilegne seg ferdigheter som gjør at de kan finne gode strategier for handlinger og konsekvensanalyse, etisk refleksjon og kunne vurdere egen rolle (Bergsjø et al., 2020). Skolens praksis bygger på et sett med verdier, slik som menneskeverd, kritisk tenkning og etisk bevissthet, og demokrati og medvirkning, og disse verdiene er tydelig forankret i begrepet digital dømmekraft. Elevene må kunne vise hensyn til andre, motvirke nettmobbing og være et godt medmenneske, kunne vurdere hva som er trygg og god atferd og oppførsel på nett, og etisk vurdere sin egen oppførsel, samt vite hva som inngår i personvern, noe som er et viktig prinsipp for ytringsfrihet og demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Det forventes at skolen skal legge til rette for at elevene skal utvikle digital dømmekraft gradvis gjennom grunnskolen (Fjørtoft, Thun og Buvik, 2019; Bergsjø m.fl., 2020; Engen, Giæver og Mifsud, 2021). Lærerne skal ha et tydelig fokus på det digitale og legge til rette for at alle elever trives på de ulike digitale mediene, og ha klare mål for hvordan

kompetansemålene for digitale ferdigheter og digital dømmekraft skal vektlegges i de ulike fagene (Bergsjø et al., 2020). Skolen har dette særlige ansvar når det kommer til veiledning og utvikling av elevenes digitale dømmekraft fordi skolen er for mange det stedet hvor de har tilgang på systematisk undervisning og veiledning fra voksne (Engen, Giæver og Mifsud, 2021).

I hvert enkelt fag er det skrevet kompetansemål for hva elevene skal lære og tilegne seg av kunnskap og ferdigheter i digital dømmekraft. I tabell 2. under vises det utdrag i fra kompetansemålene i digitale ferdigheter i fra Læreplanverket (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h). Utdragene er inspirert av Bergsjø, Eilifsen, Tønnes og Vik (2020, s. 94-95) sin versjon, og består av de delene som spesielt handler om digital dømmekraft (tabell 2.).

Tabell 2:

Utdrag fra kompetansemål i digitale ferdigheter etter 10. trinn

Læreplanverket (LK20), Fagfornyelsen med kompetansemål i digitale ferdigheter etter 10. trinn. Utdrag.	
<p>Samfunnsfag: (...) å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon. Det handler også om å kunne kommunisere, samarbeide og skape digitale produkter og om å følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett. (...) til å søke og velge informasjon selvstendig og til å vise god digital dømmekraft når man velger informasjon, bruker digitale ressurser og kommuniserer digitalt.</p>	<p>Norsk: (...) å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. (...) å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. (...) også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.</p>
<p>Naturfag: (...) kritisk vurdere kilder og velge ut relevant informasjon om naturfaglige emner. (...) fra å kunne bruke enkle digitale verktøy til å i økende grad utvise selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale verktøy og kilder.</p>	<p>KRLE: (...) å kunne innhente informasjon om religioner og livssyn fra digitale kilder og tolke og kritisk vurdere informasjonen. (...). Digital dømmekraft utvikles gradvis gjennom økende grad av etisk refleksjon over hvordan digitale ressurser brukes.</p>
<p>Kroppsøving: (...) også å bruke digitale ressurser bevisst og kritisk til å utvikle en trygg identitet, kroppsbevissthet og et positivt selvbylde.</p>	<p>Engelsk: (...). Det innebærer å opptre kritisk og reflektert i engelskspråklige digitale uttrykksformer og i kommunikasjon med andre. (...) å kunne samhandle med andre, skape tekster og tilegne seg</p>

	kunnskap ved å innhente, utforske og kritisk vurdere informasjon fra ulike engelskspråklige kilder.
Kunst og håndverk: (...). Kjennskap til regler om opphavsrett og personvern når man bruker egne eller andres bilder, filmer og skapende arbeid, er vesentlig på alle trinn.	

Kompetansemålene rommer ulike deler av begrepet digital dømmekraft, slik det er definert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Alle fagene som er fremvist i tabell 2. legger vekt på kildekritikk som digital dømmekraft. I samfunnsfag og i kunst og håndverk blir personvern og opphavsrett eksplisitt nevnt, men ikke i noen av de andre fagene. Etisk bevissthet er kun nevnt i kompetansemålene for norsk og KRLE, som er noe overraskende med tanke på at digital dømmekraft er tett knyttet til etikk og etisk refleksjon både gjennom dømmekraft som begrep, og slik det er definert i Rammeplanen for grunnleggende digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017; Lai, 1999). I kompetansemålene ser begrepet ut til å være operasjonalisert gjennom at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter om opphavsrett, personvern, kildekritikk, og kritisk og etisk bruk. De ulike delene er vektet ulikt, hvor kildekritikk får mye plass da det nevnes i alle fagene, og hvor personvern, opphavsrett og etisk refleksjon får mindre plass, hvor det da kun nevnes i enkelte av fagene.

Det at skolen har dette ansvaret for å bidra til at elever utvikler digital dømmekraft, er som nevnt over, at for mange er skolen det stedet hvor de har tilgang på voksne som kan hjelpe dem og veilede dem (Engen et al., 2021). Dette setter noen forventninger til lærerens digitale kompetanse, samt relasjonen til elevene og god klasseledelse. Læreren må selv ha en viss forståelse og innsikt i elevenes digitale hverdag for å kunne vite noe om hvilke elever som trenger ekstra oppfølging, og hvordan hjelpe dem. I tillegg til selve undervisning om digital dømmekraft, hvor læreren skal undervise bort lover, regler og øve på refleksjon, vil lærerens rolle også dreie seg om å hjelpe og veilede de elevene som har hatt uønskede opplevelser på nett (Utdanningsdirektoratet, 2019). En utfordring er at elever ikke ber om hjelp av lærere hvis de opplever noe ubehagelig eller skremmende på nett (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Olafsson, Livingstone, og Hasebrink, 2020). Dette kan gjøre det vanskelig å få innsikt i hvilke behov de ulike elevene har. Det kan gjøre det utfordrende for læreren å legge til rette for undervisning som treffer det nivået elevene er på, eller det å fange opp de som trenger ekstra støtte i utviklingen av digital dømmekraft. Samtidig vil det også være en utfordring for lærerne å finne balansen mellom å beskytte elevene fra det som

kan være skremmende og ubehagelig, samtidig som elevene får frihet til å utforske og prøve seg på egenhånd på digitale medier for å utvikle sin digitale dømmekraft (Bergsjø et al., 2020).

2. 4. 1. Forskning på digital dømmekraft i skolen

Det er begrenset med forskning som ser på hvordan lærere jobber med digital dømmekraft i den norske skolen, men noen artikler kan være med på å belyse tematikken. En undersøkelse gjort av Giæver, Mifsud og Gjølstad (2016) så direkte på fem lærernes tilnærming til digital dømmekraft i klasserommet. De fant at det stort sett var kun enkelte deler av begrepet lærerne fokuserte på i undervisningen. Hovedsakelig var det kildekritikk, nettvett og digital mobbing. Nettvett og digital mobbing ble først og fremst ivaretatt gjennom «brannslukking», hvor lærerne tok tak i situasjoner ettersom de oppstod, og gjennom «outsourcing», hvor det kom andre aktører som politiet inn på skolen for å undervise om tematikken. Undersøkelsen «Skjermet barndom» så på hvilke områder foreldre og lærere ønsket seg mer råd, ressurser og kunnskap om, i relasjon til barn og unges mediebruk. De 610 lærerne som deltok uttrykte at de særlig ønsket flere ressurser når det kom til temaer som nettmobbing, problematisk nettbruk, mediepåvirkning og selvbilder, overgrepssproblematikk og kildekritikk. Det var få som rapporterte behov for ressurser knyttet til lovverk, opphavsrett, reklame og nyheter (Dahle, Hodøl, Kro og Økland, 2020). Gudmundsdottir og Hatlevik (2020) gjorde en studie hvor de så på hvordan lærerutdanningen forberedte 10 lærerstudenter på «ansvarlig bruk» (responsible use) av digitale medier i en undervisningssetting, slik at de kunne støtte sine fremtidige elever i utvikling av digital dømmekraft. Lærerne som deltok, hadde svakere ferdigheter i forbindelse med personvern og opphavsrett i en undervisningssetting, samt var usikre på hvordan de ville gå fram for å håndtere nettmobbing. Forfatterne konkluderer med at ansvarlig bruk av digitale medier burde være ytterligere integrert i lærerutdanning gjennom alle fem årene slik at lærerne kunne få mulighet til å utvikle kompetansen sin ytterligere (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020).

Basert på det disse artiklene legger fram kan det tyde på at lærere har noe manglende kunnskap når det kommer til de juridiske aspektene innenfor digital dømmekraft. Det at nettvett og nettmobbing blir dekket, samt at lærere ønsket ressurser i forbindelse med flere temaer tilknyttet etiske aspekter ved elevers nettbruk, kan kanskje tyde på at lærerne er opptatte av å dekke de etiske aspektene i undervisningen. Internasjonal forskning på digital dømmekraft i en skolekontekst har også vist at det er manglende kunnskap knyttet til digital

dømmekraft, og flere av forfatterne peker mot at tematikken burde komme tydeligere fram i utdanningen (Pusey og Sadera, 2011; Tomczuk, 2019; Gudmundsdottir, Gassó, Rubio, og Hatlevik, 2020; Potyrala, og Tomczyk, 2021; Milton, Giæver, T. H., Mifsud, L., og Gassó, H. H., 2021).

Annen internasjonal forskning har sett litt nærmere på digital dømmekraft i undervisningen, hvordan elevene selv ser på undervisningen, hvor ofte det undervises og hvordan undervisningen er med på å forebygge for uønskede hendelser. I Canada ble elever spurt om hvordan de opplevde undervisning som rettet seg mot det å unngå uønskede hendelser på nett. Elevene rapporterte at de følte at lærerne ofte benyttet seg av skremme-taktikker, hvor historiene som ble fortalt bygde på stereotypiske «verst tenkelig» scenarier. Elevene ønsket heller undervisning som inneholder mer praktiske råd og nyttig informasjon relatert til deres hverdag (Adorjan & Ricciardelli, 2019). Den britiske studien gjort av Hayes, James, Barn og Watling (2022) fant at de lærerne som hadde lavere kompetanse knyttet til digital dømmekraft, satte av mindre tid til undervisning om tematikken. De av lærerne som hadde høyere kompetanse var også mer fleksible i forhold til hvor mye tid de brukte på undervisning om digital dømmekraft, samt variasjonen på tematikk de tok opp med elevene. Shine og Lwin (2017) utførte en spørreundersøkelse med 746 elever mellom 12 – 18 år og fant at når elevene snakket med lærerne om sine opplevelser på nett, opplevde elevene at lærerne ofte kom med proaktive råd til hvordan elevene kunne ferdes trygt på nett. Studien fant også indikasjoner på at lærernes undervisning om digital dømmekraft kunne redusere elevenes mulige eksponering for uønskede hendelser på nett. Det motsatte ble funnet når elevene kun pratet med andre elever om erfaringer på nett, hvor dette kunne øke elevenes sårbarhet for å møte på uønskede hendelser. Forskerne mente dette kunne ha sammenheng med at når elevene snakker med hverandre, kunne det oppleves som at alle andre også var involvert i de samme type hendelsene, og derfor normaliserte uønskede hendelser og atferd.

2. 3. Kort oppsummering av teori og forskningsspørsmål

Ettersom digitale medier og digitale verktøy har blitt en større del av elevens fritid og skolegang, har det kommet et større fokus på hvordan elever skal tilegne seg ferdigheter knyttet til det å kunne navigere seg trygt og godt på egenhånd. Skolen har derfor fått en viktig rolle for å hjelpe elevene med å utvikle digitale ferdigheter som gjør at de kan bruke digitale medier hensiktsmessig og forsvarlig. En av disse ferdighetene er digital dømmekraft som spesielt retter seg mot forsvarlig og trygg bruk av internett. Digital dømmekraft er et

sammensatt begrep som innebærer både kunnskap og ferdigheter om juridiske aspekter, etiske aspekter og det å kunne reflektere og tenke kritisk. Dette vil si å ha et bevisst forhold til og kunne reflektere rundt personvern, opphavsrett og etisk bruk. For å utøve digital dømmekraft må man kunne anvende kunnskapen og ferdighetene i konkrete situasjoner ettersom de oppstår, og det er gjennom erfaring med ulike situasjoner at ferdigheten gradvis utvikles.

Læreplanene på ungdomsskolen er det kompetansemål som retter seg mot digital dømmekraft i de ulike fagene, og det er lærerens ansvar å legge til rette for relevant undervisning. Særlig kildekritikk er vektlagt, da dette inngår som kompetansemål i alle fag. Utover dette er de juridiske og etiske aspektene fordelt ut over noen enkelte fag. Forskningen som er gjort på digital dømmekraft i den norske skolen er noe begrenset, og det kan tyde på at lærere trenger ytterligere kunnskap og kompetanse om tematikken. Annen internasjonal forskning har vist at lærere som har mindre kunnskap og kompetanse om digital dømmekraft bruker mindre tid på å legge til rette for undervisning rettet mot tematikken. En annen undersøkelse fant at elever selv ønsket at undervisningen skulle inneholde relevant informasjon som er knyttet til de konkrete situasjonene de kunne oppleve. Det er også forskning som har vist at lærere som bruker tid på å undervise om digital dømmekraft kan være med på å forebygge for at elever opplever uønskede hendelser på nett.

Basert på teorien og forskningen jeg har presentert i dette kapitlet, og bakgrunnen presentert i kapittel 1. formulerte jeg følgende problemstilling: *«Hvordan jobber lærere for å styrke den digitale dømmekraften til ungdomsskoleelever, slik at de kan ferdes trygt og godt på nett?»*. Videre formulerte jeg tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg med å svare på problemstillingen: a) Hvordan forstår lærere begrepet digital dømmekraft? b) Hvordan beskriver lærere at de underviser om digitale dømmekraften i klasserommet? c) Hvordan opplever lærerne elevens digitale dømmekraft?

3. METODE

For å belyse hvordan ungdomsskolelærere jobber for å styrke elevenes digitale dømmekraft tok jeg flere metodologiske valg og jeg vil i dette kapittelet redegjøre for disse valgene. Først presenterer jeg kort hvordan litteratursøk ble utført, før jeg kort forklarer valg av kvalitativ forskningsdesign og semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Videre jeg legger jeg fram hvilke hensyn jeg har tatt i forhold til personvern, prosessen med å rekruttere informanter, utformingen av intervjuguiden og selve utførelsen av intervjuene. Deretter presenterer jeg tematisk analyse som analysemetode, og hvordan denne ble utført steg for steg. Til slutt drøfter jeg studiens kvalitet i lys av validitet, reliabilitet og overførbarhet.

3. 1. Litteratursøk

Litteraturen ble funnet ved hjelp av emnesøk i databasene Scopus, Oria og Idunn. På norsk brukte jeg søkeordene digital dømmekraft, digital etikk, skole, lærer og undervisning. Det var begrenset med forskning og litteratur som er gjort i en norsk skolekontekst. Derfor legger denne oppgaven vekt på kildene: «*Barn og unges digitale dømmekraft. Verdiløft i barnehage og skole*» av Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen og Vik (2020) og «*Digital dømmekraft. 2 utgave*» av Eng, Giæver og Mifsud (red.) (2021). Begge fagbøkene legger fram teori og forskning på digital dømmekraft i en norsk skolekontekst, og er skrevet av fagfolk med kompetanse om tematikken.

Ved søk på internasjonal litteratur ble jeg nødt til å bruke flere begreper for å finne forskning relatert til digital dømmekraft, da begrepet ikke kan direkte oversettes slik det brukes i Fagfornyelsen. Jeg brukte begreper som «e-safety», «cyberethics», «netiquette», «privacy» og «fair use» i kombinasjon med «teacher», «adolescent», «education». I de ulike databasene kom det fram noe mer internasjonal forskning og litteratur, som blant annet har sett nærmere på læreres kompetanse innenfor området, samt noe forskning som har sett på innholdet i timene hvor tematikken blir undervist og elevenes opplevelser av slik undervisning. Et utvalg av denne forskningen er redegjort for i kapittel 2. *Teori*.

3. 2. Kvalitativt forskningsdesign

Det å bruke kvalitativ metode og forskningsdesign innebærer å gå i dybden og vektlegge betydningen av prosesser og meninger. Dette er nyttig for å få detaljerte beskrivelser av menneskers egne erfaringer, tanker og følelser. Målet er ikke å finne frekvenser eller

kvantitet, men heller det å innhente mye informasjon om få enheter, og få fram forskjellige informanters perspektiver (Brinkmann & Kvale, 2018; Bryman, 2016; Thagaard, 2013). Da mitt ønske var å få mer innsikt i og utforske lærernes erfaringer og opplevelser med digital dømmekraft i klasserommet, ble en kvalitativ tilnærming valgt som den mest hensiktsmessige forskningsmetoden for å få finne svar på mine tre forskningsspørsmål: a) Hvordan forstår lærerne begrepet digital dømmekraft? b) Hvordan beskriver lærerne at de underviser om digital dømmekraft i klasserommet? c) Hvordan opplever lærerne elevens digitale dømmekraft? I tråd med en fenomenologisk tilnærming ønsket jeg å forstå lærernes individuelle opplevelser ut ifra deres egne perspektiver og beskrivelser, slik de kan komme fram i en intervjusetting (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor valgte jeg å utføre kvalitative forskningsintervjuer.

3. 2. 1. Semistrukturert intervju

For å få tilgang til slike detaljerte beskrivelser så jeg det som mest hensiktsmessig å utføre et semistrukturert intervju. Da det tidligere ikke er utdypende forskning på digital dømmekraft i skolen, fant jeg at semistrukturerte intervjuer vill gi meg muligheten til å skape situasjoner hvor jeg kunne legge til rette for en relativt fri samtale rundt de forhåndsbestemte temaene og spørsmålene, alt innenfor en tidsramme (Kvale & Brinkmann, 2009). De kvalitative intervjuene ga meg informasjon som var preget av informantenes gjenfortellinger av erfaringer, og som da ville være preget av deres subjektive forståelse (Thagaard, 2013). Ved bruk av noen åpne spørsmål ble informantene gitt muligheten til å fortelle om det de opplevde som viktig, og de ble oppfordret til å reflektere og gå i dybden på temaet (Tjora, 2017). De åpne spørsmålene var forhåndsbestemte, men gjennom å være en aktiv lytter ga denne intervjumetoden meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til det informanten selv beskrev og opplevde som viktig (Bryman, 2016).

3. 2. 2. Forskningsetiske betenknninger

Før jeg begynte datainnsamlingen ble prosjektet godkjent av *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), og vurderingen kan leses som vedlegg 1. All kommunikasjon med informantene ble gjort gjennom e-post, hvor de i første omgang alle fikk informasjon om prosjektet, samt en kopi av samtykkeskjema slik at alle fikk mulighet til å lese gjennom før de takket ja til å la seg intervjuer (Se samtykkeskjema som vedlegg 2.). Samtykkeskjemaet inneholdt informasjon om prosjektets formål og hovedtrekk slik at de kunne gjøre et informert samtykke. Den inneholdt også informasjon om deres rett til å trekke tilbake sitt samtykke (Thagaard, 2013;

Kvale og Brinkmann, 2012). Før alle intervjuene forsikret jeg meg om at alle informantene hadde forstått hva det innsamlede materialet skulle brukes til, og minnet dem på deres rett til å trekke seg når som helst i prosjektet. Alle samtykkeskjemaene ble lagt i en låst skuff kun jeg hadde tilgang til.

Materialet som jeg samlet inn i dette prosjektet ble kategorisert som gule (intern) data, som vil si at materialet trengte beskyttelse med hensyn til personvern. Ingen av personopplysningene var av sensitiv karakter. Gule personopplysninger vil blant annet si navn, telefonnummer og e-post (UiO, 2021). Jeg valgte å bruke lydopptak ved alle intervjuene, som er en personopplysning. Dette ble gjort med UiO sin egen mobilapplikasjon Diktafon, som sendte opptakene direkte til Nettskjema, hvor opptakene ble lagret trygt (UiO, 2020). Etter en bemerkning fra NSD om å være oppmerksom på at informantene også ville være underbelagt taushetsplikt, sørget jeg for å avklare dette med informantene i forkant av intervjuene slik at det ikke kom fram opplysninger som kunne identifisere enkeltpersoner eller annen taushetsbelagt informasjon.

Ved transkribering av intervjuene lastet jeg opptakene ned på min private datamaskin som oppfyller kravene for lagring av gul data på privat maskin (UiO, 2020), og slettet opptakene umiddelbart etter ferdig transkribering. Gjennom anonymisering av personopplysninger ved transkriberingen, som å fjerne navn på skoler og kommuner, sørget jeg for at opplysningene ikke kunne spores tilbake til informantene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). I sammenheng med anonymiseringen laget jeg en koblingsnøkkel som jeg oppbevarte på et låst sted hvor kun jeg hadde tilgang, som var adskilt fra oppbevaringen av samtykkeskjemaene (NSD, u.å). Navnene ble erstattet med A, B, C, D eller E. Lydopptakene og transkripsjonene vil bli slettet ved prosjektslutt, som etter planen er senest 31. august 2022.

3. 2. 3. Informanter

Utvalget til dette prosjektet ble i første omgang avgrenset ved formuleringen av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Ønsket var å komme i kontakt med lærere på ungdomsskolen. Videre var utvalget kriteriebasert, som vil si at informantene ble kontaktet basert på et forhåndsbestemt grunnlag (Dalen, 2011). Det bestod hovedsakelig av tre kriterier; de skulle alle ha lærerutdanning, være kontaktlærere og jobbe på ungdomsskole. Siden digitale ferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter i kunnskapsløfte, og derfor er integrert i kompetansemålene for alle fag og på alle trinn, var det ønskelig at lærerne underviste i ulike fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette var for å se etter variasjoner,

forskjeller og likheter mellom informantenes erfaringer. Avgrensningen til kun kontaktlærere ble tatt på bakgrunn av deres rolle som kontaktlærer og det ansvaret de har ovenfor sine elever (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette ansvaret innebærer at de har et spesielt ansvar for å kjenne og følge opp sine elever, noe som gir kontaktlærerne et godt utgangspunkt for å ha noe innsikt i elevenes digitale hverdag.

Jeg ønsket å rekruttere lærere som jobbet på skoler som kunne beskrives som «helt vanlige norske skoler», og som helst var lokalisert på Østlandet. Den første skolen ble kontaktet på bakgrunn av en allerede etablert kontakt. Denne skolen lå i en kommune som har noe lavere gjennomsnittsinntekt enn gjennomsnittet i resten av landet. For å avgjøre om skolen passet de kriteriene jeg ønsket, stilte jeg noen spørsmål om skolens elevgruppe og deres bakgrunn, før jeg startet selve rekruttering av informanter. Skolen beskrev seg selv som en skole med varierte elever med ulik sosioøkonomisk status, og oppfattet seg derfor som en «typisk norsk» skole. På samme tid tok jeg kontakt med enda en ungdomsskole i samme fylke, med omtrentlig lik gjennomsnittsinntekt i kommunen (Statistisk sentralbyrå, 2021a). På samme måte gikk jeg fram for å forhøre meg om denne skolens elevgruppe, og deres opplevelse av seg selv som skole. Basert på disse samtalene konkluderte jeg med at de passet mine kriterier for utvelgelse av skoler.

I arbeid med å rekruttere informanter, brukte jeg min kontakt ved den første skolen til å sette meg i kontakt med mulige kandidater. På denne måten fikk jeg kontaktinformasjonen til to lærere som jeg kontaktet, og som samtykke til å være informanter. På den andre skolen tok jeg kontakt med ledelsen som videre satte meg i kontakt med tre aktuelle lærere, som alle samtykker til å være med på prosjektet. Alle informantene på begge skolene ble kontaktet gjennom e-post som inneholdt en kort beskrivelse av prosjektet og samtykkeskjema (Vedlegg 2.). Samlet besto utvalget mitt av fire kvinner og en mann (tabell 3). Da det er flest kvinner som jobber som lærere på grunnskolen, tok jeg en beslutning på at det ikke var behov for å rekruttere flere menn til mitt utvalg (Statistisk sentralbyrå, 2021b). Informantene var kontaktlærere på 8.-10. trinn, med ulike fagkombinasjoner. De fleste var under 30 år og hadde fem år eller mindre med erfaring som ferdigutdannet lærer i skolen.

Tabell 3:

Oversikt over informantene

	Alder	Erfaring i skolen	Trinn	Fag
Lærer A	28	5 år	9. trinn	Naturfag Matte
Lærer B	32	5 år	8. trinn	Samfunnsfag Engelsk Kunst og håndverk
Lærer C	26	2 år	9. trinn	Norsk Matte Engelsk
Lærer D	28	3 år	10. trinn	Matte Engelsk Kroppsøving KRLE
Lærer E	29	5 år	9. trinn	Samfunnsfag Norsk

3. 2. 4. Intervjuguide

For å strukturere intervjuene og sørge for at informantene svarte på spørsmål som kunne hjelpe meg til å svare på forskningsspørsmålene, utarbeidet jeg en intervjuguide (Bryman, 2016). Intervjuguiden kan sees som vedlegg 3. Den ble i første omgang utformet ved å samle mange ulike spørsmål relatert til temaet ved hjelp av brainstorming og tankekart. Deretter ble alle spørsmålene direkte kontrollert opp mot forskningsspørsmålene for å se om de kunne hjelpe meg med å svare på problemstillingen. Intervjuguiden ble deretter strukturert slik Tjora (2017) anbefaler, ved at de første spørsmålene bestod av oppvarmingsspørsmål som var enkle og konkrete, og som kunne samle inn informasjon om informanten. Deretter gikk spørsmålene over til reflekterende spørsmål, hvor informanten blir bedt om å utdype sine tanker og erfaringer om og rundt digital dømmekraft. Spørsmålene var gruppert inn i ulike temaer som; informantens forståelse av begrepet, deres erfaringer med å snakke om tematikken og erfaring med undervisning, samt deres opplevelse av elevenes digitale dømmekraft. Det ble også gjort plass til oppfølgingsspørsmål hvor jeg kunne be informantene utdype svarene sine, noe som ga plass til at informantens kunne komme med egne innspill for hva de opplevde som viktig (Bryman, 2016).

For at informantene raskt skulle komme inn i et reflekterende tankesett tidlig i intervjuet valgte jeg å legge til et spørsmål som vektla egenrefleksjon som avslutning på oppvarmingsspørsmålene: «Hva fikk deg til å ville bli lærer?». Videre i prosessen var jeg

oppmerksom på de språklige formuleringene, slik at alle spørsmålene skulle være lett forståelige og minske sjansen for misforståelser. Jeg ønsket hovedsakelig å få fram deres tanker og erfaringer, og brukte derfor få begreper i min intervjuguide. Siden min undersøkelse tok utgangspunkt i definisjonen av digital dømmekraft slik den er beskrevet i Rammeplanen, ble denne definisjonen medbrakt til intervjuene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det første spørsmålet som retter seg mot lærerens forståelse av begrepet, ønsket jeg at informantene skulle få svare på fritt. På samme tid, for å sikre at resten av spørsmålene ble besvart på samme kunnskapsgrunnlag hos de ulike informantene, hadde jeg medbrakt definisjonen på digital dømmekraft slik den står beskrevet i Rammeplanen for grunnleggende ferdigheter. Ved å gjøre dette kunne jeg lese den opp hvis noen av informantene skulle være ukjente med begrepet. Begrepene som *personvern* og *opphavsrett* ble kun brukt i de tilfellene hvor informanten selv brukte dem, og derfor ikke medbrakt på samme måte som begrepet digital dømmekraft. Jeg ønsket å høre hva informantene selv opplevde at de underviste om, og formidlet videre til elevene, og ikke nødvendigvis «teste» dem i hvor godt de kjente til de ulike begrepene.

Jeg gjennomførte pilotintervjuer med to informanter som oppfylte utvalgskriteriene, men som på grunn av relasjonelle forhold ikke ble tatt med i det endelige utvalget. Dette gjorde at jeg fikk testet ut hvordan spørsmålene mine ble tolket, og hvilken informasjon jeg fikk samlet inn. Etter første pilotintervju ble noen spørsmål formulert annerledes og et par spørsmål ble fjernet, da jeg fant at de var for repetitive. Under gjennomføringen av begge pilotintervjuene prøvde jeg å være bevisst på min rolle som intervjuer, da jeg fra før hadde begrenset erfaring med metoden. Jeg øvde på å stille oppfølgingsspørsmål, som at jeg oppfordret dem til å komme med eksempler, slik at informantene utdypet svarene sine ytterligere. Gjennom å oppsummere svarene til informantene, øvde jeg på å være en aktiv lytter og sikret jeg at jeg hadde forstått dem riktig. Samtidig fikk jeg trening på å være fleksibel i forhold til spørsmålene og intervjuguiden, slik at jeg kunne følge opp med spørsmål hvor informantene kom med ytterligere informasjon som kunne være relevant for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalen, 2011).

3. 2. 5. Gjennomføringen av intervju

Intervjuene ble gjennomført i februar 2022. Alle informantene ble spurt om hvor de selv ønsket å bli intervjuet, da det på dette tidspunktet fortsatt var viktig å følge smittevernregler på grunn av Covid-19. To ble holdt fysisk og tre ble holdt over digitale møter på zoom/teams. Kommunikasjon over internett har vært en del av hverdagen til mange de siste to årene, og jeg

opplevde at de intervjuene som ble holdt digitalt utfoldet seg relativt likt som de fysiske. På forhånd fikk informantene informasjon om at de skulle bli stilt spørsmål om digital dømmekraft.

Før oppstart av selve intervjuet ble alle informantene påminnet om innholdet i samtykkeskjemaet som de hadde skrevet under på, hvor det står om deres rettigheter til å trekke seg når som helst og at alle personopplysninger vil bli anonymisert. De hadde alle på forhånd samtykket til bruk av lydopptak, men før jeg startet opptaket forhørte jeg meg på nytt om at dette. Lyden ble tatt opp med Nettskjema-diktafon appen og ble lagret i Nettskjema, hvor opptakene ble kryptert automatisk (UiO, 2020). Jeg brukte to opptaksenheter for å ta høyde for eventuelle tekniske komplikasjoner.

De fysiske og digitale intervjuene ble holdt på et sted som informanten selv hadde valgt hvor vi var uforstyrret. Dette var steder hvor informantene selv var godt kjent og kunne føle seg trygge, noe som var viktig for å etablere god kontakt og gi et godt grunnlag for åpenhet (Brinkmann & Kvale, 2018; Tjora, 2017). Ved de fysiske intervjuene sørget jeg for at vi satt mot hverandre slik at vi enkelt opprettholdt øyekontakt, men hvor informantens blikk på samme tid enkelt fikk vandre ved tenkepauser. Under de digitale intervjuene var dette ikke like mulig å legge til rette for, men jeg opplevde at dette var noe som skjedde naturlig. Intervjuguiden ble fulgt, med ekstra spørsmål i form av oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at informantene var interessert i temaet og var åpne rundt sine erfaringer og tanker. Før vi avsluttet intervjuene forhørte jeg meg om det var noe informantene ønsket å snakke om i forbindelse med tematikken, men som vi ikke hadde vært innom. Intervjuene hadde en varighet på 30 til 50 minutter.

Hovedforskjellen jeg merket meg mellom de fysiske og de digitale intervjuene var opprettelsen av kontakt før selve intervjuet startet. Ved de fysiske møtene ble det naturlig å snakke om løst og fast, noe som ikke skjedde like lett digitalt. Jeg brukte derfor litt ekstra tid på oppvarmingsdelen under de digitale intervjuene, hvor jeg stilte flere oppvarmingsspørsmål for å skape tillit og trygghet, og vise interesse for dem som personer. Under selve refleksjonsdelen ved intervjuet var min opplevelse at alle informantene svarte like godt på spørsmålene uavhengig av om de ble holdt fysisk eller digitalt.

En intervjusituasjon er preget av en ensidig fortrolighet, hvor det kun er informanten som er åpen og fortrolig (Thagaard, 2013). Da jeg blant annet åpnet intervjuene med å spørre informantene om de kunne fortelle hvordan de forstår begrepet «digital dømmekraft», var jeg

opptatt av å bekrefte de svarene de ga meg slik at de ikke skulle føle på forlegenhet hvis de ikke hadde så god kjennskap til begrepet på forhånd. Jeg var derfor opptatt av å skape en atmosfære som skulle være preget av trygghet og tillit, gjennom å vise forståelse, sympati og støtte, slik at de kunne dele sine erfaringer og kompetanse uten å kjenne på sin eventuelt manglende kompetanse eller ved negative erfaringer.

3. 3. Tematisk analyse

For å analysere materialet jeg hadde samlet inn, gjennomførte jeg en tematisk analyse. Analysen går ut på å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller temaer som går igjen på tvers av materialet, samt se etter likheter og forskjeller. Dette er et fleksibelt analyseverktøy som gjerne anbefales til studenter og forskere som har begrenset erfaring med kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016). Tematisk analyse handler om å dele de transkriberte intervjuene inn temaer som er sentrale for undersøkelsen, noe som gjøres ved først å kode hele materialet, for så å sortere kodene inn i temaer (Thagaard, 2013).

Braun og Clarke (2006) forteller i sin artikkel *Using thematic analysis in psychology* at analysemetoden har blitt kritisert for å ha for uklare retningslinjer for hvordan den skal utføres. Denne kritikken møtte de med å utforme seks faser som et rammeverk for hvordan utføre analysemetoden:

Tabell 4:

Braun og Clarke (2006) sine seks faser for å utføre tematisk analyse, min egen oversettelse.

Fase 1.	<i>Bli kjent med materiale.</i> Her handler det om å bli kjent med materialet gjennom å transkribere intervjuene og lese gjennom flere ganger.
Fase 2.	<i>Lage de første kodene.</i> Man skal kode hele materialet systematisk, og begynne å se etter temaer som kan være interessante å analysere
Fase 3.	<i>Lete etter temaer.</i> Man skal finne temaer og undertemaer som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene.
Fase 4.	<i>Gå kritisk gjennom temaene.</i> Alle temaene skal bli kritisk gjennomgått for å se at kodene som er plassert under et tema faktisk passer.
Fase 5.	<i>Definere og gi navn.</i> Her skal man finne navn til temaene og undertemaene.
Fase 6.	<i>Skrive rapport.</i> Rapporten er en presentasjon av funnene og temaene samlet som en rapport. Her skal man legge til passende sitater som illustrerer temaene.

Jeg har valgt å følge disse seks fasene og vil videre gjøre rede for hvordan jeg gikk frem.

Braun og Clarke (2006) begynner med å forklare at forskeren må ta visse valg før selve

analysen begynner. Tematisk analyse kan gjøres både deduktivt og induktiv. Siden jeg ønsket å ta utgangspunkt i lærernes forståelse av digital dømmekraft og praksis, og derfor en mer datadrevet analyse uten forhåndsbestemte teorier og koder, brukte jeg en induktiv tilnærming til analysen av materialet. Samtidig var jeg bevisst på at min faglige bakgrunn og kunnskap om feltet ville være vanskelig å frigjøre seg helt fra, og at dette derfor ville påvirke analysen (Braun & Clarke, 2006). I tråd med en induktiv tilnærming kodet jeg materialet semantisk, som vil si at jeg holdt meg til overflatemeninger og det informantene eksplisitt fortalte i stedet for å finne bakenforliggende ideer og antagelser. Da det ikke er utfyllende forskning på hvordan lærere underviser om digital dømmekraft i skolen, så jeg det som hensiktsmessig å gi en rik beskrivelse av hele materialet, i stedet for en beskrivelse av ett spesifikt tema eller aspekt. Dette førte til at noe av materialets dybde og kompleksitet ikke kom fram i analysen, men heller en helhetlig beskrivelse av innholdet (Braun & Clarke, 2006).

3. 3. 1. Analysen steg for steg

Fase 1. Bli kjent med datamaterialet

For å bli kjent med materialet som var samlet inn, transkriberte jeg selv alle lydopptakene. For å forenkle denne tidkrevende prosessen mest mulig brukte jeg programmet *f4transcript* (UiO, 2017). Dette er et manuelt transkriberingsverktøy, som vil si at jeg skrev de muntlige intervjuene om til skriftlig tekst på egenhånd, men med hjelp fra noen ekstra hjelpemidler som programmet tilbød, som enklere «pause og spole tilbake» funksjon. Da hensikten med dette prosjektet var å finne informantenes meninger og erfaringer, ikke deres språkbruk, ble ikke tenkepauser eller «eh» og «mhm» transkribert. Enkelte navn, som på skolene og kommunene, ble anonymisert. Utvalget mitt bestod av fire kvinner og en mann, og siden jeg ikke ønsket å si noe om kjønn i denne undersøkelsen valgte jeg å bruke «hen» som pronomen for alle informantene. For å sikre at informasjonen som ble transkribert var korrekt, lyttet jeg gjennom hvert intervju flere ganger og så at det samsvarte med mine transkripsjoner. Dette var svært nyttig, da jeg gjennom denne prosessen ble godt kjent med innholdet i materialet (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009).

Fase 2. Lage de første kodene

Det er i denne fasen at de første kodene ble laget. Denne prosessen begynte allerede i det små i første fase, hvor jeg hadde gjort meg opp noen tanker om hva som kunne være aktuelle koder gjennom å bli kjent med materialet. Jeg jobbet meg systematisk gjennom alle intervjuene og identifiserte alle aspektene som virket interessante å analysere. For å skrive

ned og holde orden på kodene brukte jeg *Kommentarer* funksjonen i Office Word, som gjorde det enkelt å holde en oversikt og finne tilbake til de ulike kodene.

Fase 3. Lete etter temaer

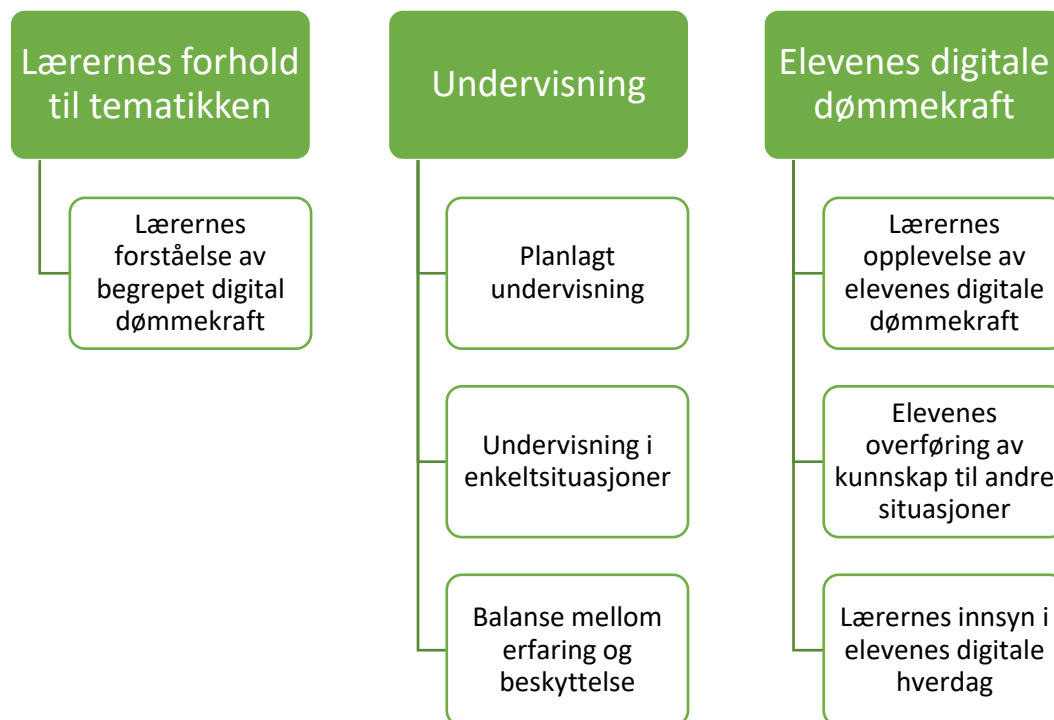
Etter at alt datamaterialet var kodet, gikk jeg gjennom kodene for å se etter temaer. Et tema skal si noe relevant om materialet i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig skal temaet representere mønstre eller meninger som går igjen i hele materialet (Braun & Clarke, 2006) Det vil si at jeg så gjennom alle de ulike kodene og organiserte dem i ulike temaer som virket interessante. For å organisere og sortere kodene samlet jeg alle inn i et eget dokument. Videre gikk jeg gjennom alle temaene på nytt og så om de videre kunne sorteres inn i undertemaer. De kodene som ikke passet inn i noen av temaene eller undertemaene, ble enten omgjort til nye koder som var mer nyttige eller sett bort ifra.

Fase 4. Gå kritisk gjennom temaene

Etter første runde med sortering av koder inn i temaer og undertemaer, skrev jeg ut dokumentet med alle kodene og tilhørende sitater. Jeg klippet ut alle, og sorterte dem inn i de tenkte temaene og undertemaene. Deretter gikk jeg gjennom hvert enkelt tema for å på nytt forsikre meg om at kodene beskrev det som ble formidlet av informantene, og at de passet inn under temaet. Dette var en tidkrevende prosess, men svært nyttig da det ga en god oversikt å bruke konkreter til å visualisere hele materialet og se sammenhenger (se vedlegg 4.).

Fase 5. Definere og gi navn

Etter fjerde fase satt jeg med temaer og undertemaer jeg følte presenterte materiale og var relevante for problemstillingen. Ved denne fasen kom jeg opp med navn som passet til hvert tema, og som representerte essensen av hva temaene inneholdt. Jeg stod til slutt med tre temaer og 7 undertemaer som vist under (figur 2.).



Figur 2: Tematisk kart over temaer og undertemaer.

Fase 6. Skrive rapport

I denne siste fasen av analysen ble temaene fremstilt i en rapport hvor jeg hadde med passende sitater som kunne illustrere temaene. Ved presentasjon av sitatene markerte jeg ord eller setninger som ikke var vesentlig for å belyse et poeng med (...). Korte sitater og fraser som er hentet i fra informantenes formuleringer, står i anførselstegn og er integrert i teksten. For å fremstille informantene så nøytralt som mulig brukte jeg «hen» i stedet for pronomen, og refererte til de ulike informantene som *Lærer A, B, C, D, E*. Rapporten presenterer jeg senere i kapittel 4. *Funn*.

3. 4. Studiens kvalitet

Innenfor all forskning er det viktig å vurdere kvaliteten på forskningen som er utført. Kvalitetskriteriene i kvalitativ forskning har vært mye omdiskutert, hvor det blant annet har vært uenigheter i forhold til hvilke begreper som skal brukes, og hva de skal innebære, for å beskrive kvaliteten (Bryman, 2016; Kvale og Brinkmann; 2012). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke de tradisjonelle begrepene reliabilitet, validitet og generalisering for å vurdere kvaliteten. Disse er tett knyttet sammen og går over i hverandre.

3. 4. 1. Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om troverdighet, og om forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende og nøyaktig måte (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2012). Dette innebærer en vurdering av hvordan funnene som har kommet fram i undersøkelsen har blitt til. Om forskningsprosessen har vært konsistent gjennom prosessen, og om informantene ville ha endret svarene sine i et intervju med en annen forsker. I denne undersøkelsen har jeg brukt en semistrukturert intervjuguide, som vil da si at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene, men at det var noe rom for oppfølgingsspørsmål. Dette vil både være med på styrke og svekke reliabiliteten, gjennom at alle har hatt samme utgangspunkt, men hvor det da vil forekomme enkelte variasjoner på hvilken type informasjon informantene trekker fram (Bryman, 2016). Samtidig forsøkte jeg å gjøre intervjuene så konsistente som mulig for å styrke reliabiliteten ved å gi alle informantene samme informasjon på forhånd av intervjuene, som at de ville bli spurt om digital dømmekraft, og hvordan de jobbet med temaet i skolen. For å sikre at alle hadde samme forståelse av begrepet under selve intervjuet hadde jeg medbrakt rammeverkets definisjon på digital dømmekraft. For å sikre troverdighet brukte jeg også tid på å gjenta hva informantene sa for å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem riktig, og på denne måten forsøkte jeg å sikre at jeg ikke misforstod deres meninger. For å styrke troverdigheten til funnene, og derfor styrke reliabiliteten, har jeg forsøkt å være så transparent som mulig gjennom hele prosessen (Bryman, 2016; Kvale og Brinkmann; 2012). Jeg har gitt detaljerte beskrivelser om valg av informanter, hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan intervjuene ble gjennomført. Gjennom å følge Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer for hvordan gjøre en tematisk analyse, og ved å gi detaljerte beskrivelser av hele analyseprosessen, har jeg på en åpen, tydelig og nøyaktig måte vist hvordan funnene i denne undersøkelsen ble til.

3. 4. 2. Validitet

Validitet handler om gyldighet i kvalitativ forskning, og da om metoden som er brukt undersøker det som er ment å undersøke (Bryman, 2016; Kvale og Brinkmann, 2012). På samme måte som de rike beskrivelsene av konteksten, og den detaljerte fremstillingen av fremgangsmåten vil styrke reliabiliteten, styrker denne åpenheten også validiteten til undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2012). Da mitt ønske var å se nærmere på hvordan lærerne opplevde sitt arbeid med digital dømmekraft i klasserommet, fant jeg at kvalitative intervju ville være den beste måten å få rike beskrivelser av dette. Jeg var nøye med å

kontrollere at alle spørsmålene i intervjuguiden rettet seg mot forskningsspørsmålene, og på denne måten forsikre meg om at jeg fikk samlet inn den informasjonen jeg trengte for å svare på problemstillingen. Før jeg gikk i gang med selve intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervjuer, hvor jeg da på nytt forsikret meg om at spørsmålene jeg stilte ville gi meg informasjon om det jeg undersøkte (Dalen, 2011). Da informantenes egne ord og meninger er noe av hovedtyngden som skal danne grunnlaget for analysen og tolkning, brukte jeg opptak for å sikre at informantenes egne tanker og meninger kom helt korrekt frem, og på denne måten sikret validitet for innsamlingen av materialet (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2012) understreker viktigheten av å ha en teoretisk forståelse av det som skal undersøkes. Derfor har jeg vært opptatt av å være teoretisk forankret gjennom hele prosessen, gjennom vise til bakgrunn og hensikten med undersøkelsen, samtidig som jeg har brukt teori for å utforme problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det samme teoretiske rammeverket ble også brukt i diskusjonen av funnene.

3. 4. 3. Generalisering

Generalisering er spørsmålet om hvorvidt funnene kan overføres, være gyldig og anvendes utover studiens utvalg og kontekst. Dette er mye omdiskutert innenfor kvalitative intervjustudier, og trekkes gjerne fram som en svakhet ved metoden. Det har blant annet bakgrunn i at kvalitative studier ofte har for få informanter, og kan derfor ikke generaliseres statistisk sett (Kvale og Brinkmann, 2012). Det er likevel flere forskere som argumenterer for at tolkninger som baserer seg på enkeltstående studier kan være relevante i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Dette kan innebære at tolkning og beskrivelser kan være nyttige for andre forskningsprosjekter. Målet med denne undersøkelsen har ikke nødvendigvis vært å generalisere funn, men heller å gi et innblikk i praksisen til lærere som jobber å ungdomsskole. Da blir det heller mer relevant å se etter mening, og om denne meningen gir innsikt av betydning, noe jeg trekker fram i kapitlet 6 *Avslutning* under 6.3 *Pedagogiske implikasjoner*. Overføringsverdien av de funnene jeg har kommet fram til vil styrkes gjennom validiteten og reliabiliteten til undersøkelsen, og allerede eksisterende forskning og teori på området (Bryman, 2016; Kvale og Brinkmann, 2012).

4. FUNN

I dette kapitlet presenterer jeg funnene i fra intervjuene og analysen. Funnene blir presentert i tre hoveddeler som er relatert til forskningsspørsmålene: *læreres forhold til tematikken, undervisning og elevenes digitale dømmekraft*. Hver hoveddel har en innledning som presenterer hvordan de ulike temaene er relevante i lys av forskningsspørsmålene. Alle hovedtemaene deles inn i flere undertemaer som inneholder relevante sitater som er plukket ut for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4. 1. Lærernes forhold til tematikken

Lærernes forståelse av digital dømmekraft kan være med på å legge noen føringer for hva som blir vektlagt i undervisningen, og hvilke deler lærerne opplever at elevene må øve mer på for å styrke deres digitale dømmekraft.

4. 1. 1. Lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft

Lærerne ble alle spurt om de hadde kjennskap til begrepet digital dømmekraft og hva de tenkte på når de hørte det. Av de fem lærerne som ble intervjuet var det en som ikke hadde hørt begrepet før. Lærer A, som underviser i naturfag og matte sa at hen ikke hadde hørt det før, men at hen kunne tenke seg til hva det handlet om.

Det handler både om hva man legger ut og hva man tar inn av digitale medier og det som er på nett. At man må være kritisk med tanke på hva man velger å legge ut på internett av kommentarer, bilder eller informasjon, om seg selv og andre. (Lærer A).

Lærer A ble opptatt av at man selv er en aktiv aktør på internett på lik linje med at man tar inn innhold, og at man da er med å produsere og legge ut innhold. Det samme trekker Lærer C fram når hen forteller om sine tanker om begrepet. Hvordan dømmekraft handler om å se konsekvensene av sine handlinger når man bruker digitale medier. I tillegg trekker Lærer C også inn at kildekritikk er en viktig del av begrepet.

Digital dømmekraft, da tenker jeg liksom litt på at man skal kunne bruke digitale ressurser, nettbrett eller pc, på en på en god måte. Og at man på en måte ser konsekvensen av de valgene man tar da. (...) Man må lære seg hvordan man skal finne troverdig informasjon. Man blir jo veldig påvirket av det man ser på nett også. (...) Så ja, tenk kritisk. (Lærer C).

Lærer E, som underviser i norsk og samfunnsfag, var opptatt av de samme elementene, og beskrev begrepet som todelt. Hen deler det inn i kildekritikk og holdninger til oppførsel på nett.

Da tenker jeg litt sånn todelt, at det handler om å være kildekritisk. Og kunne bedømme og at det du finner på nettet er troverdig, og ikke bare nettsiden, men hvem som har skrevet det, og når det ble oppdatert og sånn, å kunne referere riktig til det. Og så tenker jeg, det handler om holdninger til åssen man oppfører seg på nett selv, også privaten og. Det med deling, faktiske lover og regler – det som er lov og ikke lov. Og hva man burde gjøre hvis man havner i en sånn situasjon da. (Lærer E).

De fleste av lærerne trakk inne de samme to samme elementene når de snakker om digital dømmekraft. De la vekt på at begrepet handler om å være kritiske til hva man leser på nett, og troverdigheten til kilder, samtidig som de trekker fram at man selv er en aktiv aktør og derfor må lære seg hvordan man skal dele og produsere innhold på en lovlig og etisk måte.

4. 2. Undervisning

Med undervisning mener jeg her hvordan lærerne legger fram digital dømmekraft til elevene i klasserommet. Lærerne forteller at dette kan skje gjennom planlagt undervisning, hvor de følger kompetansemål rettet til de fagene de underviser i. Eller det gjøres gjennom undervisning som skjer mer «spontant» og er basert på enkeltsituasjoner lærerne opplever det er relevant å ta opp med klassen. Lærerne reflekterer også rundt hvor mye tid de skal bruke på undervisning om tematikken, og hvordan de skal undervise slik at de holder balansen mellom å beskytte elevene, men samtidig la dem erfare.

4. 2. 1. Planlagt undervisning

Fire av fem av lærerne forteller at de snakker om digital dømmekraft i klasserommet med elevene sine, og de temaene som går igjen er spesielt kildekritikk og elevenes oppførsel på nett. Disse lærerne har norsk, samfunnsfag eller KRLE i sin fagkombinasjon. Lærer A, som underviser i naturfag og matte, forklarer at hen ikke legger opp til undervisning om tematikken. Undervisningen bygger på kompetansemålene i de ulike fagene som retter seg inn mot digital dømmekraft, hvor de legger vekt på at elevene skal reflektere og drøfte.

Vi har jo helt konkret, når de starter i åttende da, både i norske og samfunnsfag, så har vi en intro til kilder, personvern og lover og regler og. Ja, snakke litt om det etiske, og. Gjør noe sånn konkrete øvelser: «Nå skal vi jobbe med det temaet, bruke internett, og

så skal vi snakke om hva vi tenkte om kildene», og så videre. (...) Timene starter jo som regel med at jeg starter en sånn tankeprosess i en oppgave, og så varierer det om vi jobber alene eller i gruppe. Det er funker kjempebra. (Lærer E).

Videre forklarer Lærer E at hen flere ganger har brukt et interaktivt undervisningsmateriale laget av Telenor, hvor elevene må ta valg som handler om oppførsel på nett og nettmobbing. Læreren opplever at dette opplegget engasjerer elevene, og at dette var fordi: «(...) fordi at opplegget var konkret mot noe som kunne skjedd dem.». De av lærerne som forteller om timer hvor de har lagt opp til undervisning i temaer om digital dømmekraft, bruker mye refleksjonsoppgaver i grupper og med hele klassen. Lærerne ønsker at elevene skal øve på å reflektere og at: «Kanskje det får dem til å reflektere litt over hva de skal gjøre når de står i en situasjon på fritiden også.» (Lærer C). Lærerne ønsker at elevene skal øve på å reflektere, slik at de kan overføre refleksjonsferdighetene til de ulike situasjonene de kan møte på internett.

Flere av lærerne uttrykte at de tenker at det er lærerne i samfunnsfag som står for det meste av undervisningen i digital dømmekraft, men at de bruker tid på kritisk refleksjon rundt kilder, og oppførsel på nett da dette dukker opp som tematikk i de fagene de underviser i.

Hovedvekten som lærerne legger på disse to aspektene reflekteres også i det de fleste lærerne la i deres forståelse av begrepet digital dømmekraft.

Lærer A, som underviser i naturfag og matte, forklarer at hen ikke legger opp til undervisning i tematikken i noe særlig grad.

Jeg snakker ikke om digital dømmekraft i timene jeg har, men jeg tror kanskje at de lærerne som har samfunnsfag underviser mer i temaet. Jeg pleier ikke å bruke tid på å snakke om temaer som ikke er en del av det jeg underviser i. I en naturfagstime snakket vi litt om det å stole på forskning som blir publisert og det å stole på eller være kritisk til forskning. Men ellers så kommer det ikke opp som tema. (Lærer A).

Lærer A forklarer videre at i sin rolle som kontaktlærer innebærer det å ta tak i situasjoner som skjer med enkeltelever, men at hen ikke legger opp til videre klasseromsundervisning med alle elevene: «Hvis det oppstår en situasjon (*i forbindelse med digitale medier*), som går ut over skolehverdagen, tar jeg de som er involvert til siden og snakker med dem om det.».

Lærer D, som underviser i KRLE, forklarer at undervisning om kritisk tenking rundt oppførsel på nett er en del av undervisningen i KRLE som handler om det å være et medmenneske.

KRLE det er en del drøftings og refleksjonsarbeid og sånne ting. I KRLE er det også en del av faget å være et medmenneske. Da er det et eget kompetansemål. (...) det er noe sånn om at man skal være åpen for andres meninger og ta hensyn til andre, noe i den duren, som er et eget kompetansemål som de skal igjennom. Det er ikke noe man på en måte lærer i 1 time, sånn er vi mot hverandre, men det er et gjennomgående mål som går over alle år da. (Lærer D).

Undervisningen som lærerne beskriver inneholder hovedsakelig oppgaver hvor elevene skal reflektere rundt egen rolle på nett, hvilke lover og regler som gjelder og troverdigheten til ulike kilder. Lærerne uttrykker at de er opptatte av å gjøre opplegget konkret og engasjerende, med oppgaver og drøftings spørsmål som kan lignende på situasjoner elevene selv kunne ha opplevd, slik jeg viste til i temaet over. Samtlige av lærerne opplever at elevene er engasjerte og gjerne ønsker å dele erfaring: «De blir veldig ivrige og snakker mye. Det er jo noe de driver med hver dag, og noe de virkelig kan relatere til.» (Lærer B).

Alle lærere forteller at politiet kom innom en gang i året og snakker med elevene om bildedeling og seksuelle overgrep på nettet.

Politiet tar ofte opp deling på sosiale medier, som filmer, bilder og videoer. Og ofte litt ekstreme eksempler for å kanskje skremme dem litt. Og deling, hvis man får høre om noe som er ulovlig, at man skal si ifra og ikke bare dele den videoen videre for eksempel. (Lærer D).

De siste årene hadde ikke dette vært mulig på grunn av covid-19, men alle lærerne uttrykker at dette er en time som engasjerer elevene og at opplegget politiet har er veldig bra. Lærer B forklarer at hvert år så har også kommunens krisesenter vært innom for å holde foredrag om overgrep: «Krisesenteret har snakket om overgrep. Og der snakket de en del om overgrep som skjer på nettet.». De eksterne aktørene som kommer en gang i året på skolen ser ut til å ta for seg undervisning om straffbare hendelser som kan skje mot elevene, eller hendelser hvor elevene selv kan begå straffbare handlinger.

4. 2. 2. Undervisning i enkeltsituasjoner

Alle lærerne trekker fram at de snakker med sine elever om temaer som gjelder digital dømmekraft når det oppstår enkeltsituasjoner som går ut over skolehverdagen. Disse enkeltsituasjonene får læreren hovedsakelig innblikk i ved at elevene selv kommer og forteller eller ved at de overhører eleven prate seg imellom.

Lærer A forteller at hen involverer seg i slike saker, men kun med de involverte elevene i situasjonen. Hen opplever at de fleste situasjoner som skjer på nett er noe som skjer på fritiden, og at det da er hovedsakelig foreldrenes ansvar å følge opp.

Jeg snakker ikke ofte om ting i plenum med klassen min. Stort sett hvis det oppstår en situasjon, som går ut over skolehverdagen, tar jeg de som er involvert til siden og snakker med dem om det. (Lærer A).

De fire andre lærerne forklarer at når de overhører eller blir fortalt at det har skjedd noe i deres elevgruppe eller på skolen, tar de gjerne opp temaet med hele klassen: «Ja, det er hvis det skjer noe eller hvis jeg hører noe, (...), og da skjønner man at, ok, nå var det aktuelt å repetere igjen.» (Lærer E). Dette forklarer de med at de opplever at enkelte situasjoner repeterte seg, og derfor ville hele klassen ha nytte av å reflektere, og diskutere hva man kunne gjort annerledes. Spesielt deling av nakenbilder eller videoer av medelever, ble trukket fram som en gjentakende situasjoner hos samtlige lærere: «Vi har ganske mange sånne saker hvert år, med billedeling, (...). Det skjer jevnlig, og det er samme regle hver gang». (Lærer E).

Lærer C trekker fram at å legge til rette for og prate og reflektere rundt digital dømmekraft når det har oppstått en situasjon, kunne være en fordel.

Spesielt i konkrete situasjoner som de faktisk er oppe i nå. Er det en konkret situasjon hvor de lurer på hva de skal gjøre eller at de forteller at de har gjort noe, så prøver jeg å få dem til å tenke litt selv, og hjelper dem med å reflektere. (...) Neste gang de kommer i en lignende situasjon så kan de kanskje klare å tenke på egenhånd uten å trenge og spørre om hjelp. (Lærer C).

Videre forteller lærer C at hen ikke setter av egne timer til å snakke om digital dømmekraft, men at hen opplever å gjøre det spontant kanskje en gang i uka. Det å ta opp slike enkeltsituasjoner med hele klassen opplever læreren som forebyggende undervisning ovenfor de andre elevene som ikke er involvert. Læreren C legger mye vekt på refleksjon sammen med eleven, for at de skal kunne sette seg inn i ulike situasjoner og prøve å forstå hvorfor noe skjedde og hva som kunne blitt gjort annerledes. Lærer D opplever også at det er enklest å ta opp temaer om digital dømmekraft når det har skjedd noe konkret.

Jeg tror alle sånne ting må man ta litt sånn spontant. Man kan godt begynne å planlegge undervisning om digital dømmekraft, eller sånne ting, men jeg tror fort det

kan bli kunstig hvis man ikke har noen reelle eksempler. Så man kan godt si hva de ikke kan gjøre, men at det er vanskelig uten å ha noe å knytte det til. (Lærer D).

Lærerne er alle opptatte av å hjelpe de elevene som står i midt oppe i en situasjon, og enkelte av lærerne bruker da disse situasjonene til å reflektere med resten av klassen som ikke nødvendigvis er involvert. Målet med å reflektere slik, er at alle i klassen skal få muligheten til å lære hvilke muligheter og valg de har hvis de skulle befinne seg i en lignende situasjon. Lærerne ønsker da at elevene skal øve på å reflektere, og overføre denne kunnskapen til sin digitale hverdag. Lærerne forklarer at slike timer hvor de bruker tid på enkeltsituasjoner ofte skjer utenfor den planlagte undervisningen, men at de opplever det som viktig å sette av tid til.

4. 2. 3. Balanse mellom erfaring og beskyttelse

Det er flere av lærerne som uttrykker usikkerhet rundt hvor mye tid de skal bruke på å drøfte ulike temaer innenfor digital dømmekraft med elevene, og i hvilken grad elevene må få erfare og utforske på egenhånd. Lærer E forteller at selv om det legges til rette for både planlagt undervisning og at hen tar seg tid til refleksjon rundt enkeltsituasjoner, så uttrykker hen usikkerhet rundt hvor mye kompetanse elevene tilegner seg gjennom slik undervisning. Læreren mener elevene trenger å erfare for å forstå fullt ut hva det handler om å utføre digital dømmekraft.

Jeg tenker at det er jo som alle andre ting i livet, så må dem nesten føle på det selv og gå på en smell for å lære av det. For de elevene som har havnet i sånne situasjoner har jo faktisk lært, (...) og innrømt at de visste egentlig hva som burde ha vært gjort. Men det gjelder bare de som har vært, på en måte ofre eller blitt beskyldt for noe, mens alle andre tilskuerne de har ikke helt tatt det til seg. (Lærer E)

Lærer E forklarer videre at hen har tro på at det hjelper å snakke om ulike problemstillinger som eleven kan komme bort i, og bruke tid på refleksjon. At dette vil kunne hjelpe dem med å utvikle digitale dømmekraft, men at for enkelte elever vil de ikke forstå hva det dreier seg om før de har kommet bort i problematikken selv: «Det er vanskelig for dem å forestille seg også. Før det skjer med dem selv, da er det på en måte litt for sent også».

Det samme dilemmaet uttrykker Lærer B og Lærer C at de stadig tenker over. De opplever at det er viktig å snakke med elevene om ulike situasjoner de kan komme over, samtidig som de forklarer at elevene må få erfare på egenhånd: «Elevene trenger å utforske og erfare, men ikke

for mye. Det er en vanskelig balansegang å holde synes jeg» (Lærer B). Lærer B uttrykker videre et ønske om mer informasjon og kompetanse om hvordan de som lærere skal forholde seg til dette. Hvordan de kan undervise på en måte som kan beskytte elevene og virke forebyggende, samtidig som at hvis eleven kommer i situasjoner som de synes er vanskelige så skal de kunne komme til lærerne med det uten å bli belært eller tenke at de vil få kjeft.

Lærer C poengterer at det også er vanskelig å snakke om temaer som kanskje ikke alle i elevgruppen er interessert i, eller kan noe om. Hen er da redd for å vekke en interesse for noe som elevene i utgangspunktet burde holde seg borte fra, men hvor noen av elevene er spesielt interessert og ønsker informasjon om.

Det kan være litt vanskelig å veilede dem på ting som ikke er greit i det hele tatt. Jeg har snakket mye om “dark web” for eksempel. Det er noen av dem veldig interessert i, og lurert på hva det er. De har hørt veldig mye rykter og sånt. Men så har jeg også noen i min klasse som ikke vet hva det er i det hele tatt. Så hva skal jeg legge vekt på? Skal jeg forklare hva det er og be dem holde seg unna? Eller skal jeg la være å forklare noe mer, sånn at de som ikke vet hva det er ikke får enda en ting de kan bli fristet til å oppsøke. Sånt synes jeg er litt vanskelig å snakke om. (Lærer C).

Dark Web eller «det mørke nettet» er nettinnhold hvor den som har tilgang er fullstendig anonym, og eneste tilgang til dette er gjennom bruk av enkelte programvare. Her er blant annet verdens største svartebørs *Silk Road* etablert, hvor det selges narkotika, våpen og annet ulovlig innhold (Hatta, 2020; Lunde, 2022). Lærer E reflekterte også rundt problemstillingen om hvor mye hen skulle dele med elevene, eller om hen skulle la være. Læreren forteller om en hendelse med en video som ble sendt rundt og at flere av elevene i klassen hadde delt videoen. Læreren ønsket derfor å snakke med dem om videresending av private videoer og bilder. Målet var å få elevene til å sette seg inn i situasjonen til eleven på videoen, og hvordan det måtte føles. Dilemmaet lå i hvordan dette kunne gjøres på en måte som ikke vekket videre interesse blant de som ikke hadde sett eller fått det med seg, og hen var redd for at å prate om det ville gjøre det populært å dele videoen videre igjen.

Fordi jeg var redd for at jeg skulle vekke interessen for de som ikke hadde fått det med seg. Så det var et litt sånn etisk dilemma for meg. For den stakkars gutten så ville jeg at det skulle dø ut, men ja, samtidig så visste jeg at det var elever i min klasse som hadde vært med på å dele det. Men det så ut som at det gikk greit da. Men det var litt vanskelig, for jeg var redd for å gjøre vondt verre egentlig. (Lærer E).

4. 3. Elevenes digitale dømmekraft

Lærerne forteller at det er vanskelig å bedømme hvor god digital dømmekraft de ulike elevene i klassen har, og at det kan være stor variasjon i klasserommet. Lærerne er opptatt av å legge til rette for relevant og engasjerende undervisning, men når flere av situasjonene som oppstår repeterer seg, stiller flere av lærerne spørsmål ved hvor mye av undervisningen eleven tar til seg og klarer å overføre til andre situasjoner.

4. 3. 1. Lærernes innsyn i elevenes digitale hverdag

De fire lærerne som brukte tid på å snakke om digital dømmekraft med klassene sine, forteller at de er opptatt av at undervisningen skal være engasjerende og rettet mot situasjoner som er relevante for elevene. For å legge til rette for relevant undervisning trenger de innsyn i hva elevenes digitale hverdag består av. Informasjon får de hovedsakelig fra elevene selv hvor da elevene deler sine erfaringer med lærerne.

Lærer A forklarer at stort sett får hen med seg hva elevene driver med når det oppstår konflikter: «Enten så tar de med seg konflikten på skolen, eller så er det noen av de andre elevene som tar ansvar og forteller til meg.» (Lærer A). Utenom dette opplever hen at det var vanskelig å følge med på hva elevene drev med på nett.

Det er ofte at jeg opplever at man tenker at fordi barna er på skolen på dagtid så skal jeg involveres i alt som skjer med dem. (...) Og selv om de er her og driver med mobilene sine her, så har ikke jeg noe innsikt i hva som foregår. (Lærer A).

Lærer D opplever det som en naturlig del av kontaktlærerrollen at hen har noe innsikt i hva elevene driver med på nett, da hen er opptatt av å ha god lærer-elev relasjon med de i sin klasse. Hen forteller at hvis eleven befinner seg i vanskelige situasjoner, kommer de ofte på eget initiativ og fortalte, slik at læreren kan hjelpe og veilede. På denne måten opplever Lærer D å ha et visst innsyn i hva eleven drev med på nett. Lærer C forteller også at mesteparten av informasjonen om elevenes digitale hverdag kommer fra elevene selv når de ber om hjelp med en problemstilling eller situasjon: «Hvis de lurer på noe eller trenger hjelp så spør de, og hvis de spør på en ordentlig måte så setter vi av tid til å prate om det.» (Lærer C).

Innsikten som Lærer E har i sin elevgruppe og dere digitale hverdag, forklarer hen at kommer i fra det elevene snakker om seg imellom, og som læreren overhører.

Og så er det jo det, at vi er jo i friminuttene og går rundt i klasserommet når de jobber sammen. Så annenhver dag så overhører jeg noen hemmeligheter, ikke sant. (...) Jeg vil si 90% av infoen jeg får er sånn jeg har overhørte når jeg har gått i gangen og hatt inspeksjon, eller dem satt og pratet om det når de skulle gjøre norskoppgaver.

Hen forklarer videre at som lærer blir man godt kjent med sine elever, og kan raskt oppdage hvis det er noe som er vanskelig for elevene, og at elevene deler stort sett hvis læreren spør. Samtidig opplever læreren at i de timene hvor de prater om tematikken så forteller elevene om sine egne personlige erfaringer, og på den måten får læreren innsikt i hva de driver med.

Og så er det jo det at når vi har undervisning om det, så deler de jo masse av det de har sett og hørt og. Jeg tror kanskje ikke de selv skjønner at de forteller, men det er mer sånn de opplever det som et faglig innspill da. (Lærer E).

Samtlige av lærerne opplever at de har en fordel ved å være unge lærere. Dette forklarer de med at de bruker flere av de samme digitale mediene som det elevene bruker, og derfor raskt kan sette seg inn i deres problemstillinger og utfordringer på nett: «Det er det som er greit med å være så ung da. At da vet man ofte en del om de sosiale mediene som blir brukt, og hvordan det blir brukt.» (Lærer C). Flere av lærerne nevner at de ikke tror det er like lett for de eldre lærerne å følge med på hva elevene driver med på nett, og at derfor kan det være vanskelig for dem å sette seg inn i de ulike problemstillingene elevene kan stå ovenfor. Særlig når de digitale plattformene endrer seg raskt.

Jeg er jo ung, og derfor tenker jeg at det er naturlig at jeg har kunnskap om de sosiale mediene de bruker, fordi jeg også bruker de. Men det er ikke like lett for alle som jobber her. Flere er jo ikke oppvokst med telefon og internett, så siden hva som er populært endrer seg fort så rekker ikke alle å sette seg inn i hva alt er. Men det er ganske greit for meg. (Lærer A)

Lærerne opplever altså at relasjonen mellom lærere og elev er en av de viktigste kildene til informasjon om hva elevene driver med på nett. Tilliten elevene har til lærerne, ser ut til å føre til at elever oppsøker lærerne når de står i situasjoner hvor de ønsker hjelp. Elevene deler selv hva de driver med, eller så oppfordrer lærerne elevene til å dele hvis de overhører at det har skjedd noe.

4. 3. 2. Lærernes opplevelse av elevenes digitale dømmekraft

Lærerne har noe ulike oppfatninger av deres elevers dømmekraft. Lærer E forklarer at hen opplever at det stort sett er de samme elevene hver gang som får uønskede erfaringer med situasjoner på nett: «Og så er det de samme faste som fortsetter å rote seg bort i ting igjen og igjen.». Lærer A på sin side uttrykker at det kan være vanskelig å få innsikt i hvem som utøver god digital dømmekraft og ikke.

Det er vanskelig, fordi jeg har opplevd at enkelte elever som jeg aldri ville ha trodd at skulle gjøre noe mot andre, eller rote seg bort i noe, gjør det. Noen ganger blir jeg veldig overrasket. (Lærer A).

Lærer D forklarer at hen har erfaring med at elevenes digitale dømmekraft har sammenheng med hvor mye de tid de bruker på digitale og sosiale medier. Hen forklarer at de elevene som ser ut til å ha mye erfaring, får lavere terskel for å dele eller legge ut noe i sosiale medier. Dette tror læreren har noe å gjøre med hva og hvor mye disse elevene blir eksponert for, og at de da mister et «filter» for hva som er greit og ikke. På den andre siden er det de elevene med lite erfaring med ulike medier, og som da utøver bedre dømmekraft i frykt for å gjøre noe feil.

For de har sett så mye og lest så mye at de tenker at «Hvis han kan gjøre det eller ho kan gjøre det så kan jeg gjøre det også». Men så er det noen som omtrent, de bare har en Instagram eller en eller annen konto, de har ikke lagt ut noe, men bare ser på andres konto, de tør ikke like eller kommentere. Altså de har nok liten erfaring, og de bruker nok derfor lenger tid før de tør å gjøre noe, eller si noe. (Lærer D).

Lærer B har samme oppfatning av elevenes digitale dømmekraft, hvor elevenes erfaring med internett har noe å si, men samtidig trekker inn foreldrenes rolle. Hen forklarer at det kan virke som at de elevene som får lite oppfølging hjemmefra når det kommer til digitale medier, oftere havner i uønskede situasjoner. Elevene får gjøre som de vil, uten at foreldrene engasjerer seg i hva de driver med på nett. Samtidig opplever læreren at disse elevene med mye erfaring, ofte har veldig gode tekniske ferdigheter, men ikke tenker godt nok gjennom de handlingene de gjør: «For de kan klare masse selv uten at foreldrene trenger å hjelpe dem, og får til å bruke verktøyet godt. Derfor følger ikke foreldrene med på hva de driver med heller.» (Lærer B).

I de timene som Lærer E setter av til å snakke om digital dømmekraft og diskutere hvordan elevene kunne utøve dette på en god måte, forklarer hen at elevene er veldig engasjerte. Hen

forteller at elevene har gode holdninger, og at stort sett så er alle enige om hva som er det riktige å gjøre. Men at det er noe som skjer når de selv står i ulike situasjoner og skal utøve digital dømmekraft.

Jeg opplever at alle elever, også de som ellers er avkoblet eller faglig svake, alle har fine holdninger. Eller det vil si politisk korrekte meninger. Alle kan på 9. trinn ramse opp lover og regler og straff. Men det er et eller annet som skjer i det de havner i en situasjon på privaten, hvor de fleste tar dumme valg. (Lærer E).

Alle lærerne har opplevelser med at deres elevgrupper er sammensatt, hvor det er enkelte av elevene som oftere ender opp i situasjoner som kan oppleves som uheldig. På den andre siden går det igjen at de fleste av elevene reflekterer godt rundt hva det vil si å utøve god digital dømmekraft, men at når de står i en konkret situasjon har de vanskeligere for å reflektere på samme måte. Elevene vet hva de burde gjøre når de prater høyt om det i klasserommet, men når de står på egenhånd kan det være vanskeligere å overføre den samme kunnskapen.

4. 3. 3. Overføring av kunnskap til andre situasjoner

Forrige undertema ga et bilde av lærernes opplevelse av elevens digitale dømmekraft, og flere av lærerne uttrykker usikkerhet rundt hva elevene tar med seg i fra undervisningen og diskusjonene om digital dømmekraft. De opplever at elevene ikke alltid får til å overføre det som blir snakket om i klasserommet inn i sin hverdag og til de ulike situasjonene de kan møte på.

Lærer D forteller at undervisning om kildekritikk i en faglig setting, er enklere å få til som en del av elevenes rutiner. Med faglig setting mener hen her kunnskap om kildehenvisning og vurdering av troverdige kilder til skolebruk. Læreren forklarer at elevene møter på for mange ulike situasjoner på nett til at det er mulig for dem å gjenkjenne dem alle. Derfor vil mange gjøre de samme feilene på nytt, til tross for at de nettopp hadde snakket om det i klasserommet. Lærer B forteller om flere opplevelser med at hen kan ha tatt opp tematikken i klasserommet, hvor de hadde gode klasseromsdiskusjoner hvor elevene var engasjerte og fortalte om hva som burde gjøres i ulike situasjoner, men: «Så kan vi komme til uka etter, så kan jeg få en melding fra en foreldre, hvor det da har skjedd ett eller annet på nett som ikke er bra, som vi nettopp har snakka om». (Lærer B).

At elevene begår de samme feilene, etter at det nylig er tatt opp temaer innenfor digital dømmekraft i klasserommet, tror Lærer E har noe å gjøre med at elevene ikke klarer å identifisere situasjonene de diskuterer i klasserommet når de står i dem på egenhånd.

Vi snakker så mye om at det er jo mye enklere når det er noen de ikke kjenner og noe som har skjedd, så kan vi sitte og reflektere rundt “sånn ville ikke jeg ha gjort”. Men de klarer ikke helt å identifisere situasjonen selv, tror jeg. Kanskje er litt av utfordringen at når de får tilsendt et bilde av noen, det har vi opplevd flere ganger, så klarer ikke dem å gjenkjenne at det er den casen vi har jobbet med før. (Lærer E).

Samtidig forteller Lærer E og Lærer C om at det er et press og status blant elevene når det kommer til å utforske visse deler av internett, eller dele videoer og bilder. Lærerne forklarer at elevene er veldig bevisste på at det de gjør ikke er riktig, eller at de burde holde seg unna, men de gjør det likevel for å oppfattes som kule eller for å få status blant medelever. Det kan også i enkelte settinger være vanskelig for elevene å la være og se eller prøve ut noe hvis alle andre har gjort det: «Alle snakker om det, så man mister noe hvis man ikke har sett det.» (Lærer C). Dette gjør at selv om lærerne snakker om digital dømmekraft i klasserommet, vil motivasjonen for å oppfattes som kul eller frykten for å havne utenfor, være med når de skal utøve digital dømmekraft i ulike situasjoner.

Dem er jo veldig reflektert over det. Som elevene sier, at det er et press å være på nett, å vite hva som skjer og vise at jeg fant ut av det her først, og det er veldig status. Feil status. Men det virker som at det er status om at «jeg så den videoen først, her er den, vil du se?». (Lærer E)

Noen av lærerne reflekterte litt rundt hvordan de kunne observere at elevene hadde lært noe fra timene hvor ulike temaer innenfor digital dømmekraft ble drøftet. Lærer D forklarte at det handlet mye om modenhetsnivå på elevene. Lærer E opplevde at det var vanskelig å skulle si noe om hva elevene hadde lært siden hen stort sett bare ble fortalt om de gangene hvor eleven stod i situasjoner hvor de trengte hjelp og veiledning.

Det er jo bare de dårlige tilfellene jeg får vite om. Det er jo ingen elever som kommer og sier til meg at “Jeg havnet i den situasjonen, men fordi jeg har lært om det, så gjorde jeg det ikke”. Det finnes sikkert mange av dem også, men det er jo ikke de jeg får vite om og legger merke til. Det er jo gjerne det negative. Det kan godt hende at ved å ha jevnlig god undervisning om det, så hindrer man mange ting. Det vil jeg jo tro, men vi får bare ikke vite om det. (Lærer E).

Hva elevene får ut av samtaler og undervisning om digital dømmekraft er vanskelig for lærerne å måle. Lærerne opplever at det er flere ulike faktorer som spiller inn. Det handler litt om modenhetsnivå, litt om at eleven sliter med å identifisere de ulike situasjonene når de står i dem selv, og at det er status og et press om å utforske ulike aspekter på nett. Dette kan gjøre det vanskelig for lærerne å vite hvor effektiv undervisningen deres er, og hvor mye av tiden de setter av til tematikken faktisk er med på å styrke elevenes digitale dømmekraft.

5. ANALYSE OG DISKUSJON

I forrige kapittel presenterte jeg funnene fra analysen. Disse funnene gir et innblikk i hvordan lærerne jobber for å styrke elevenes digitale dømmekraft, og jeg vil i dette kapittelet se funnene i lys av teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2. Analysen og diskusjonen er gjort for å svare på problemstillingen: «*Hvordan jobber lærere for å styrke den digitale dømmekraften til ungdomsskoleelever, slik at de kan ferdes trygt og godt på nett?*». Den struktureres gjennom å besvare de tre forskningsspørsmålene:

- a) Hvordan forstår lærerne begrepet digital dømmekraft? (5.1)
- b) Hvordan beskriver lærerne at de underviser om digital dømmekraft i klasserommet? (5.2)
- c) Hvordan beskriver lærerne elevenes digitale dømmekraft? (5.3)

5. 1. Hvordan forstår lærerne begrepet digital dømmekraft?

Definisjonen av digital dømmekraft slik den brukes i Rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter er slik:

Utøve digital dømmekraft innebærer 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 roll på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Funnene i denne undersøkelsen viser at lærerne stort sett hadde en todelt forståelse av begrepet digital dømmekraft. Lærerne trakk fram noen ulike aspekter, men hovedsakelig delte de digital dømmekraft inn i kildekritikk og hvordan opptre på nett. Dette samsvarer stort sett med Giæver, Mifsud og Gjølstad (2016) sine funn, hvor lærerne i deres studie trakk fram kildekritikk og nettmobbing/nettvett som deres forståelse av digital dømmekraft. Lærernes forståelse av digital dømmekraft kan nesten se ut til å peke mot at de forstår digital dømmekraft slik de underviser om det i klasserommet. Kompetansemål rettet mot kildekritikk inngår i alle fagene disse lærerne har i sin fagkombinasjon, og er derfor et sentralt tema for alle (Utdanningsdirektoratet, 2020b; 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020g; 2020h). De juridiske aspektene er dekket av kompetansemål i samfunnsfag og kunst og håndverk, hvorav kun en av de to lærerne som hadde samfunnsfag i sin fagkombinasjon tok dette opp som et viktig aspekt. Fire av fem lærere sa de brukte tid på å reflektere med elevene i

enkelt situasjoner som da ofte handlet om uheldig oppførsel på nett, noe som da vil gjøre de etiske aspektene innenfor digital dømmekraft sentrale for de fleste av lærerne, i tillegg til kompetansemålene som retter seg mot etikk i norsk, KRLE og samfunnsfag.

5. 1. 1. Kildekritikk

På lik linje som i studien gjort av Gudmundsdottir og Hatlevik (2020) var lærerne i denne undersøkelsen opptatt av kildekritikk, og hvordan elevene må kunne tenke kritisk over hva de leser, og troverdigheten til innholdet de finner på nett. Kritisk tenkning er en viktig del av digital dømmekraft, så det å være kildekritisk og ha evner til å analysere og evaluere det man leser, for så å kunne si noe om gyldigheten og troverdigheten er et viktig aspekt i det å utøve digital dømmekraft (Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen og Aas, 2019; Ferguson og Krage, 2020). I relasjon til den store utfordringen på Tiktok hvor det blir spred falsk- og misinformasjon relatert til krigen i Ukraina, understreker dette hvor viktig det er at elever lærer seg å tenke kritisk over informasjon de ser, hører og leser på nett (Hotvedt, 2022).

At nesten alle lærerne trekker fram kildekritikk som en viktig del av digital dømmekraft, er ikke overraskende når vi ser på kompetansemålene for digitale ferdigheter. Kildekritikk inngår i alle fagene lærerne i dette utvalget hadde i sine fagkombinasjoner, og er fra før godt etablert faglig i skolen (Engen, Giæver og Mifsud, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2021). På den andre siden nevnes ikke kildekritikk som et eget punkt i selve definisjonen av digital dømmekraft slik det står i rammeverket, men det inngår som en del av ferdighetene «finne og behandle» i Rammeverket for grunnleggende digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017).

5. 1. 2. Hvordan opptre på nett

Den andre delen av digital dømmekraft som lærerne la vekt på når de forklarte sin forståelse av begrepet handlet om det å opptre på nett. I dette la de at elevene må vite hvordan man skal være mot andre. Dette inngår som en del av de etiske og moralske sidene av digital dømmekraft, og forbindes med metaetikk, normativ etikk og anvendt etikk (Sagdahl, 2020; Bergsjø et al, 2020). For å vite hvordan elevene skal opptre på nett er de nødt til å vite noe om og reflektere rundt hva som er riktig og galt, godt og vondt, for så å anvende denne kunnskapen i konkrete situasjoner de møter på nett (Bergsjø et al., 2020; Engen et al., 2021). I definisjonen som brukes i Rammeplanen for grunnleggende digitale ferdigheter legges det

vekt på elevenes egen atferd på nett, hvor de må «ta hensyn til andre på nett» og «å vise evne etisk refleksjon og vurdering av egen rolle (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Basert på hva lærerne forteller selv i denne undersøkelsen kan det kanskje tenkes at flere av de problemstillingene lærerne må ta stilling til i forhold til sine elever og digitale medier, er i relasjon til uheldig opptreden på nett og konflikter mellom elevene. Lærerne nevner spesielt deling av bilder og videoer, ufine meldinger sendt mellom elever, og press og status rundt å se utfordrende innhold på nett. Dømmekraft handler spesielt om å kunne vurdere hva som er riktig og godt (Bergsjø et al., 2020; Klette, 1999; Lai, 1999), og sett i sammenheng med hvilke problemstillinger lærerne nevner at de ofte må snakke sammen med elevene om, er det forståelig at etisk bevissthet derfor har fått en sentral plass i lærernes forståelse av digital dømmekraft, og som det kan tenkes at er en ferdighet de er opptatte av å utvikle hos elevene.

5. 1. 3. Juridiske aspekter

Kun to lærere i denne undersøkelsen trakk fram juridiske aspekter når de redegjorde for hva digital dømmekraft innebærer. Lærer A som underviste i matte og naturfag, og lærer E som underviste i norsk og samfunnsfag. De trakk begge fram viktigheten av å kunne tenke kritisk over hva som deles på nett, og hvilke regler som gjelder for deling. Personvern handler om retten på privatliv, og hvilke regler og lover som gjelder for deling av personopplysninger om seg selv og andre (Torvund, 2021a; Datatilsynet, 2019), og det kan se ut til at det er dette de to lærerne mener når de snakker om deling på nett, uten at de brukte selve begrepet personvern. I samfunnsfag blir personvern konkret nevnt i kompetansemålene for digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020b), noe som legger noen forventninger til at Lærer E burde være kjent med de juridiske begrepene. Lærer E trekker fram bildedeling som et problem ved flere anledninger, og da legger mest vekt på de etiske aspektene ved å få eleven til å reflektere rundt tematikken, men går ikke nærmere inn på de juridiske sidene som for eksempel det å dele bilder uten samtykke som brudd på lovverket rundt personvern (Johannesen og Øgrim, 2021). Hen er den læreren som har en mest helhetlig forståelse av digital dømmekraft i dette utvalget, og trekker inn både etiske, juridiske og kritiske aspekter. Det vil da være nærliggende å tro at hen er kjent med både personvern og opphavsrett til tross for at hen ikke nevner dette eksplisitt annet enn ved referanse til lover og regler på nett. Ingen av lærerne kom inn på tema om opphavsrett, heller ikke i relasjon til bruk av kilder og plagiat til tross for at plagiat er en sentral del av det å kunne bruke kilder på en hensiktsmessig, lovlig og etisk måte (Skaar, 2020).

5. 1. 4. Kompetanse

De fleste av lærerne i dette utvalget så ut til å ha en noe snever forståelse av digital dømmekraft. De trekker hovedsakelig inn deler som handler om etiske aspekter, som hvordan oppføre seg på nett og det å kunne tenke kritisk rundt kilder. Ingen av lærerne brukte noen juridiske begreper direkte, men noen av dem kom kort inn på det å være kritisk til det man deler og legger ut på nett. De juridiske aspektene av digital dømmekraft er komplekse, og det kan tenkes at det er lettere å legge til rette for refleksjon i klasserommet rundt etikk framfor personvern og opphavsrett (Giæver, Mifsud og Gjølstad, 2016; Torvund, 2021a).

Lærer A, som underviste i naturfag og matte, var den eneste av lærerne som ikke hadde noe forhold til begrepet, verken gjennom å ha hørt om det eller lagt opp til undervisning om digital dømmekraft. Hvis vi ser på kompetansemålene i naturfag ser vi at de delene som er relatert til digital dømmekraft handler om kildekritikk og dømmekraft i valg og bruk av digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2020d), noe som kanskje kan være med på å forklare hvorfor hen ikke hadde ytterligere kunnskap om tematikken. Dette kan gi en pekepinn på at det kanskje er behov for mer kompetanse når det kommer til digital dømmekraft. For at lærerne skal kunne få en mer helhetlig forståelse av begrepet, og kunne bistå elevene ytterligere med å utvikle digital dømmekraft, kan det være nyttig slik Gudmundsdottir og Hatlevik (2020) foreslår at digital dømmekraft blir enda mer integrert i alle fem årene på lærerutdanningen.

5. 2. Hvordan beskriver lærerne at de underviser om digitale dømmekraften i klasserommet?

Alle lærerne, med unntak av lærer A, forklarte i denne undersøkelsen at de bruker tid på å snakke om digital dømmekraft i en undervisningssetting. Hovedsakelig som planlagt undervisning, og undervisning som læreren la til rette for i enkeltsituasjoner.

5. 2. 1. Hva forteller lærerne at de gjør og hva slags undervisning hjelper

I den planlagte undervisningen brukte lærerne kompetansemålene som rette seg mot digital dømmekraft i de fagene de underviste i. Dette vil da si at lærerne la opp til undervisning om kildekritikk, men ellers varierte det hvilke andre deler av digital dømmekraft som ble dekket av de ulike fagene og tilhørende kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utenom dette beskrev lærerne at de ofte pratet om digital dømmekraft med elevene sine hvis det hadde oppstått situasjoner med enkelte av elevene i klassen eller på skolen. Enkeltilfellene brukte

lærerne som anledning til å reflektere med alle elevene i klassen. Det å øve på å reflektere sammen med en lærer om konkrete tilfeller har vist seg å være med på å utvikle kritisk tenkning (Stray og Sætra, 2016; Abrami et al., 2015; Hareide, 2011), og som er en viktig del av det å utøve digital dømmekraft (Engen, Giæver og Mifsud 2021; Bergsjø et al., 2020).

En tidligere studie viser at elever selv ønsker at undervisning om tematikken skal være rett mot deres hverdag og konkrete situasjoner og utfordringer på nett (Adorjan og Ricciardelli, 2019). Funnene i denne undersøkelsen peker mot at lærerne selv var opptatt av at undervisningen de legger til rette for, både planlagt undervisning og undervisning i enkeltsituasjoner, skulle være konkret rettet mot relevante situasjoner elevene kunne møte på nett. Enkelte av lærerne brukte derfor enkeltsituasjonene til å reflektere med elevene i klassene sine, da de opplevde dem som gode undervisningssituasjoner med tanke på hvor relevante de ulike situasjonene var for elevenes digitale hverdag. På denne måten fikk eleven også konkrete eksempler å knytte ny kunnskap til.

En utfordring ved å undervise på denne måten kan være det å få tilgang på de enkeltsituasjonene elevene erfarer, da forskning viser at de eldre elevene sjeldnere deler erfaringer de opplever som ubehagelige eller skremmende på nett (Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Olafsson, Livingstone, og Hasebrink, 2020), men som kanskje nettopp er de erfaringene de vil ha utbytte av å reflektere rundt sammen med en lærer (Hareide, 2011). Lærerne opplevde selv at relasjonen de hadde til elevene var en av de viktigste kildene til informasjon om hva elevene driver med på nett. For å skape et trygt miljø slik at elevene skal ønske å dele, og et godt klassemiljø slik at elevene skal tørre å reflektere høyt sammen i klasserommet, er det viktig at læreren skaper gode lærer-elev relasjoner (Havik og Westergård, 2020). Ved å være en trygg lærer, og sørge for et godt klassemiljø, vil dette kanskje være med på å gjøre at flere elever vil være med å dele sine tanker og erfaringer, og at de tør å fortelle hva de faktisk mener og ikke bare det de tror lærerne vil høre (Ng, 2020).

5. 2. 2. Forebygging eller brannslukking

Basert på hvordan lærerne forklarte undervisningen som bygget på enkeltsituasjoner, fremstod den noe mer spontan, og kunne kanskje karakteriseres som både «brannslukking» og forebygging på samme tid. Lærerne tok tak i reelle vanskelige situasjoner og brukte dem til å undervise andre elever om hvordan de skal oppføre seg på nett, samtidig som de tok utgangspunkt i hendelser som allerede hadde berørt enkeltelever (Giæver, Mifsud og Gjølstad,

2016). Dette kan virke forebyggende for at ikke lignende situasjoner skal skje med de andre elevene, men lærerne nevner selv at de samme situasjonene ofte repeterer seg. I tillegg kan slik spontan «brannslukking» som undervisning kanskje bære preg av å være tilfeldig og lite systematisk (Giæver, Mifsud og Gjølstad, 2021). På den andre siden hadde lærerne et bevisst forhold til at elevene trengte erfaring med ulike situasjoner for å lære hvordan de skal ta riktig valg, og utvikle digital dømmekraft (Engen et al., 2021; Bergsjø et al., 2020; Dreyfus & Dreyfus, 1980). Derfor kunne det fremstå som at lærerne var mer opptatt av å forebygge for at lignende atferd skulle gjenta seg, men at de på samme tid så paradokset med at elevene trenger konkret erfaring for å faktisk utvikle digital dømmekraft.

Det at lærerne bruker konkrete situasjonene til å undervise hele klassen og legge til rette for refleksjon, er svært nyttig for deres utvikling av kritisk tenkning og etiske bevissthet slik at elevene kan bli gode på å balansere ulike hensyn ved valg og avgjørelser (Frøvik, Torstensen og Goldschmidt-Gjerløw, 2022; Ferrer & Wetlesen, 2019). Digital dømmekraft utvikles gjennom erfaring, så undervisning i enkeltsituasjoner er ikke nødvendigvis forebyggende for uheldig atferd i seg selv, men kan være med på å styrke elevenes kritiske tenkning og etiske refleksjon som er viktige og sentrale ferdigheter for utviklingen av digital dømmekraft (Engen, Giæver og Mifsud, 2021; Bergsjø et al., 2020) noe som gjør det svært nyttig at lærerne setter av tid til å reflektere sammen med elevene (Stray og Sætra, 2016; Hareide, 2011).

5. 2. 3. Skrekkscenarier

Slik lærerne la fram undervisningen de baserte på enkelttilfeller, kunne den kanskje ofte bære preg av situasjoner hvor en elev selv hadde gjort noe «feil». Målet til lærerne var da å få klassen til å reflektere og diskutere hva som burde blitt gjort annerledes. Slik undervisning kan kanskje raskt bli fylt med «skrekkscenarier» hvor enkeltsituasjonene blir satt som eksempler på hvordan man ikke skal handle og oppføre seg på nett (Adorjan og Ricciardelli, 2019). Det ble fortalt at politiet også kom og holdt foredrag hvor målet var å skremme elevene slik at de ikke skulle begå lovbrudd på nett. Noe av den undervisningen lærerne la til rette for i enkeltsituasjoner kunne kanskje ligne litt på den samme «skremme»-metode som det politiet brukte. Dette er en metode som kan ligne på forebyggende undervisning, men tidligere forskning har vist at slike «skremme»-metoder ikke er en spesielt effektiv måte å forebygge uønsket eller uheldig atferd (Kjøbli, 2010).

Samtidig er det viktig at elever får informasjon om hvilke ulike konsekvenser enkelte situasjoner kan få (Goldschmidt-Gjerløw, Eriksen og Jore, 2022). Lærerne la frem enkeltsituasjonene slik at elevene skulle reflektere rundt hva som kunne vært gjort annerledes i de ulike situasjonene. Ved å fortelle elevene om de ulike konsekvensene og «skrekkscenarioene», kan lærerne bruke dette som utgangspunkt ved refleksjon og drøfting. Det å legge opp undervisningen på denne måten får lærerne lagt frem konkrete eksempler som er relevante for elevene, samtidig som senarioene kan være med på å skape rammer og struktur ved refleksjon (Abrami et al., 2015). Selv ønsker barn og unge at lærere skal snakke med dem om de ulike utfordringene de kan møte på nett, og ved å bruke reelle enkeltsituasjoner kan det være vanskelig å unngå å legge fram de ulike konsekvensene og «skrekkscenarioene» (Barneombudet, 2019).

5. 2. 4. Dilemma ved å snakke om ulike temaer

En utfordring lærerne trakk fram tilknyttet undervisningen var det å skulle vekke interesse for eller gi informasjon om noe elevene burde holde seg unna, altså om de skulle la være å gi informasjon og kunnskap for å beskytte elevene. Lærer C hadde denne problemstillingen tilknyttet *dark web*, hvor enkelte av elevene ba om informasjon om hva dette var og hvordan det fungerte. Læreren selv ønsket å gi elevene informasjon, samtidig som hen ville at de skulle holde seg unna da enkelte sider av dark web er risikofylte. Slike dilemmaer som innebærer å snakke om vanskelige temaer med elevene kan være utfordrende å navigere, og det kan være vanskelig å holde balansen mellom å beskytte elevene og la dem erfare.

I slike tilfeller hvor elevene selv ber om informasjon har man som lærer mulighet til å gi eleven kunnskap, veiledning og oppfølging. Veiledning fra lærere har en positiv virkning på elevene, i den forstand at det kan føre til at de tar tryggere valg når de utforsker på nett (Shine og Lwin, 2017). Ved at lærerne forklarer innhold og risiko, kan slike samtaler kanskje gi muligheten til å reflektere med elevene over etikk, moral og juridiske aspekter ved ulike temaer. Lærernes innsyn i elevenes digitale hverdag i slike tilfeller kan gjøre det mulig for lærerne å gi elevene kunnskap og informasjon, som elevene videre kan prøve å anvende når de utforsker på nett på egenhånd, og på denne måten utvikle digital dømmekraft (Engen, Giæver og Mifsud, 2021; Bergsjø et al., 2020; Dreyfus og Dreyfus, 1980).

5. 2. 5. Lærernes forhold til undervisning om tematikken

Alle lærerne, utenom lærer A, forklarer at de underviser i digital dømmekraft både som planlagt undervisning og i enkelttilfeller. Hovedsakelig kan det se ut til at undervisningen som

skjer ved enkelttilfeller omhandler temaer som kan falle inn under de etiske aspektene, hvor lærerne bruker tid på å reflektere sammen med elevene. Fagkombinasjonene til lærerne, som underviser i digital dømmekraft, inneholder alle enten norsk, samfunnsfag eller KRLE. Disse fagene inneholder alle kompetansemål rettet mot etiske aspekter i forhold til digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020b; 2020c; 2020e). Dette kan kanskje være noe av grunnen til at de prioriterte å gjøre enkeltsituasjoner til undervisningssituasjoner for hele klassen, hvor de la til rette for etisk refleksjon da det var relevant for dem som faglærere. Lærer A underviser i matte og naturfag hvor kildekritikk er det som hovedsakelig inngår av digital dømmekraft i de to fagene, noe som kanskje er med på å legge noen føringer for hvorfor hen ikke prioriterer å undervise om digital dømmekraft utover dette (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Samtidig har forskning vist at mindre kunnskap og kompetanse om digital dømmekraft kan generelt føre til at det blir satt av mindre tid til å snakke om tematikken med elevene (James, Barn og Watling, 2020).

Noe overraskende var det at lærer A ikke hadde et forhold til digital dømmekraft. Samtidig uttrykte de fleste lærerne at de så det som hovedsakelig samfunnsfaglærerens ansvar å undervise om digital dømmekraft, men i realiteten har alle lærere et ansvar for den overordnede delen av læreplanen, og derfor et delt ansvar for å utvikle elevenes digitale dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Samfunnsfagslærere har derimot kanskje et noe større ansvar i forhold til de juridiske aspektene med tanke på kompetansemålene i faget: «Det handler også om å kunne kommunisere, samarbeide og skape digitale produkter og om å følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

5. 3. Hvordan beskriver lærerne elevenes digitale dømmekraft?

Lærerne i denne undersøkelsen opplevde elevenes digitale dømmekraft som sammensatt. Noen av lærerne beskrev at det var de samme elevene som gikk igjen når det kom til manglende dømmekraft i ulike situasjoner på nett, mens andre forklarte at de synes det var utfordrende å vurdere hvor god digital dømmekraft de ulike elevene hadde. Flere av lærerne forklarte at alle elevene stort sett hadde gode og fine holdninger til hvordan de skulle oppføre seg på digitale medier, samt at de hadde god kunnskap om lover og regler. Spesielt når de reflekterte og drøftet tematikken i klasserommet. Slik lærerne opplevde det oppstod problemet når elevene utforsket og prøvde seg fram på egenhånd, hvor da elevene ofte gjorde uønskede valg og vurderinger til tross for at de hadde vist at de egentlig visste hva de «burde» ha gjort.

5. 3. 1. Elevenes ferdighetsnivå innenfor digital dømmekraft

Basert på hvordan lærerne beskrev elevenes digitale dømmekraft kan det kanskje se ut til at lærerne vurderte elevene på et høyere ferdighetsnivå enn de egentlig var. Slik digital dømmekraft utvikles skjer dette gjennom å tilegne seg ulik erfaring, som gjør at elevene over tid lærer seg å gjenkjenne likhetstrekk ved de forskjellige situasjonene, og på denne måten utvikler ferdigheten til å vurdere hvordan de kan handle i lignende situasjoner (Dreyfus og Dreyfus, 1980). Det å kunne følge regler for samhandling, personvern og vise hensyn til andre, slik lærerne beskriver at eleven kan, er ferdighetsnivå *nivå 1 (novise)* og *2 (avansert begynner)*. Elevene trenger fortsatt erfaring med en rekke ulike situasjoner for å bli sikre på hvordan de skal handle riktig og godt, for det er ikke nok at elevene kan ramse opp eller gjensfortelle hva som er lovlig, riktig og godt (Dreyfus og Dreyfus, 1980; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Digital dømmekraft er en ferdighet som er vanskelig å måle, noe som kanskje gjør at lærerne opplever elevene som mer kompetente enn de i virkeligheten er. Det at elevene kan forklare og reflektere i timene gjør at lærerne kanskje har en oppfatning om at elevene er på *ferdighetsnivå 3 (kompetent utøver)* hvor de kan «Opptre etisk og forsvarlig på nett, og bruke strategier for å unngå uønskede hendelser» (Dreyfus og Dreyfus, 1980; Utdanningsdirektoratet, 2020). Basert på lærernes beskrivelse av elevene kan det kanskje være mer sannsynlig at de ligger mellom *ferdighetsnivå 1 og 2*. Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor lærerne opplever at de bruker mye tid på både planlagt undervisning og undervisning i enkeltsituasjoner om tematikken, men at elevene stadig begår de samme feilene og erfarer de samme uønskede hendelsene. På samme tid kan det se ut til at lærerne har en litt lite helhetlig forståelse av hva digital dømmekraft innebærer, noe som gjør det rimelig å stille spørsmål ved om lærerne har god nok forståelse til å skulle vurdere elevenes digitale dømmekraft.

5. 3. 1. Utvikling av digital dømmekraft gjennom erfaring

Et par av lærerne forklarte variasjonen på elevenes digitale dømmekraft som at det handlet om hvor mye erfaring elevene hadde med digitale medier og på nett. Disse lærernes oppfatning var at de som hadde mye erfaring var eksponert for mer uheldig erfaring og derfor hadde normalisert atferd som var uheldig, noe som gjorde at disse elevene var mer utfordrende på nett. Motsatt mente lærerne at de elevene som hadde lite erfaring hadde bedre dømmekraft fordi de tenkte mer gjennom valgene de gjorde før de tok dem på grunn av redsel for å gjøre

feil. Dette er en noe bakvendt forståelse av hvordan digital dømmekraft utvikles. Variert erfaring på nett og digitale medier er som nevnt tidligere selve nøkkelen til utvikling av digital dømmekraft (Engen, Giæver og Mifsud, 2021; Bergsjø et al., 2020; Dreyfus og Dreyfus, 1980). Det kan kanskje være lett å forveksle frykt med digital dømmekraft, noe som kan føre til en tanke om at strenge regler og kontroll over elevers nettilgang kan være en god strategi for å forebygge og forhindre uønskede hendelser. Forskning viser derimot at de elevene som har sterke begrensninger på sin tilgang til nett og sterk innholds kontroll får færre muligheter til å utnytte alle digitale mediers positive muligheter, samtidig som de da også får færre erfaringer generelt. De får færre erfaringer med samhandling, forsvarlig bruk og det å opptre etisk, noe som gjør at de derfor har dårligere digital dømmekraft (Stakerud, 2021; d'Haenens, Vandoninck og Donoso, 2013; Staksrud og Livingstone, 2009).

Noen av lærerne uttrykte usikkerhet rundt hvor mye av undervisningen de la til rette for ville føre til at elevene fikk til å overføre kunnskapen til de ulike situasjonene de kunne møte på nett. De opplevde at det var for mange ulike situasjoner på nett til at elevene ville få til å gjenkjenne dem, samtidig som at det ofte var et stort press om å utforske utfordrende deler av internett. Å utøve digital dømmekraft handler i korte trekk om å vurdere hvilke handlinger som er gode og rett. På lik linje som Aristoteles forklarte begrepet *fronesis* og hvordan dette utvikles gjennom erfaring, er heller ikke digital dømmekraft noe elevene kan lære i en undervisningstime (Sletnes, 2020). Lærerne kan gi og lære elevene kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier som de kan anvende når de ferdes på nett på egenhånd, og som over tid vil utvikle seg til digital dømmekraft (Bergsjø, et al., 2020).

6. AVSLUTNING

I denne undersøkelsen har jeg sett nærmere på hvordan lærere jobber for å styrke den digitale dømmekraften til elever på ungdomsskolen. Dette ble gjort på bakgrunn av at digitale medier er i dag en sentral del av barn og unges hverdag både hjemme, på skolen og på fritiden.

Skolen har en viktig rolle når det kommer til å være med å utvikle elevenes digitale dømmekraft, slik at de kan bruke digitale medier hensiktsmessig både i en skolesammenheng og på fritiden. I tillegg er skolens arbeid med å styrke elevenes digitale dømmekraft et noe mindre utforsket felt i Norge. Jeg formulerte tre forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen: a) Hvordan forstår lærerne begrepet digital dømmekraft? b) Hvordan beskriver lærerne at de underviser om digital dømmekraft i klasserommet? c) Hvordan beskriver lærerne elevenes digitale dømmekraft? For å se nærmere på dette presenterte jeg teori tilknyttet digital dømmekraft og hvilke ulike aspekter som inngår i temaet, hvordan digital dømmekraft og hvordan digital dømmekraft kommer til uttrykk i skolen gjennom Fagfornyelsen og tilhørende kompetansemål. Med dette som bakgrunn utførte jeg kvalitative forskningsintervjuer med fem kontaktlærere på to ulike ungdomsskoler på Østlandet. For å analysere datasettet brukte jeg tematisk analyse hvor jeg resulterte med tre hovedtemaer: lærernes forhold til tematikken, undervisning og elevenes digitale dømmekraft

Hovedsakelig ser funne ut til å peke mot at lærerne som var med i denne undersøkelsen dekket de etiske og moralske sidene av digital dømmekraft i undervisningen. De juridiske aspektene så ut til å være i mindre grad synlige, som kanskje kan ha noe å gjøre med personvern og opphavsretts kompleksitet. Lærerne fulgte kompetansemålene for de ulike fagene de underviste i som rettet seg mot digital dømmekraft. Utenom dette brukte lærerne ofte enkeltsituasjoner som konkrete eksempler slik at de kunne reflektere sammen med klassene sine rundt hva som kunne vært gjort annerledes. Lærerne opplevde undervisning som baserte seg på enkelttilfeller som forebyggende undervisning, noe som ble diskutert i kapittel 5. Krittisk tenkning og refleksjon som ferdigheter var noe lærerne la mye vekt på, som er i tråd med Fagfornyelsen og opplæringens verdier, og rettet seg ofte inn mot de etiske aspektene av digital dømmekraft. Det at lærerne hovedsakelig la vekt på de etiske aspektene kan se ut til å kanskje ha en sammenheng med deres forståelse av hva digital dømmekraft innebærer. Forståelsen til de fleste av lærerne var noe snever, som kan peke mot at det er behov for mer kompetanse.

Lærerne la stor vekt på at undervisningen skulle tilrettelegges etter elevenes egne erfaringer på nett, og denne informasjonen om elevenes erfaringer fikk de fra elevene selv. Gjennom å være til stede og sette av tid til å reflektere og snakke med elevene om deres erfaringer, brukte lærerne god klasseledelse og refleksjon i plenum som virkemidler til å øke elevenes digitale dømmekraft. Digital dømmekraft er en ferdighet som er vanskelig å måle, og det kan se ut til at lærerne vurderte elevenes digitale dømmekraft som noe bedre enn den kanskje i realiteten er. Dette kan være noe av forklaringen på hvorfor elevene stadig kom bort i de samme uønskede situasjonene til tross for at lærerne opplever at de bruker mye tid på både planlagt undervisning og undervisning i enkeltsituasjoner om tematikken.

6. 1. Begrensninger

Denne undersøkelsen har noen begrensninger som jeg videre vil kort redegjøre for. I rekrutteringen og valg av ungdomsskoler ønsket jeg skoler som skulle være «typisk norske», hvor elevgruppen skulle være noe variert og ha ulik sosioøkonomisk bakgrunn. Jeg baserte dette kun på hvordan skolene beskrev seg selv, og kan derfor ikke si med sikkerhet at dette er slik forholdene faktisk var. Ved rekrutteringen av lærere ønsket jeg kontaktlærere som hadde ulike fagkombinasjoner. Den ene læreren i mitt utvalg skilte seg spesielt ut ved at hen ikke hadde kjennskap til digital dømmekraft fra før. Om dette hadde å gjøre med lærerens fagkombinasjon, matte og naturfag, og han hen derfor ikke underviser i fag som har kompetansemål rettet mot digital dømmekraft, eller om det handler om noe lavere kompetanse på området er ikke mulig å si på dette tidspunktet. Dette kan være interessant å se nærmere på. Videre er det viktig å påpeke at denne undersøkelsen kun baserer seg på lærernes egne opplevelser av deres praksis, og derfor kan man ikke si noe om hvordan dette faktisk kommer til uttrykk i klasserommet.

Undersøkelsen har også noen begrensninger tilknyttet meg som forsker. Jeg har lite erfaring med intervjuer fra tidligere, noe som kanskje kan ha påvirket innsamlingen av materiale, hvor da en forsker med mer erfaring kanskje kunne ha samlet inn en dypere forståelse fra informantene. Samtidig ble denne undersøkelsen gjort av kun meg, som kanskje kan ha ført til at analyse og tolkninger er gjort annerledes enn andre forskeres tolkninger. Ved samarbeid med flere forskere ville dette ha økt validiteten.

6. 2. Videre forskning

Som redegjort for tidligere er det begrenset med forskning som er gjort på hvordan lærere legger til rette for digital dømmekraft i den norske skolen, og spesielt etter Fagfornyelsen (LK20) kom, da dette bare er noen få år siden. Derfor kan det være interessant å se nærmere på hvordan undervisningen varierer på de ulike trinnene. Samtidig er denne undersøkelsen basert på lærernes beskrivelser, så det å undersøke nærmere hvordan dette kommer til uttrykk i praksis gjennom observasjon ville være høyst relevant. Spesielt interessant ville det vært å se nærmere på hvordan lærerne legger opp undervisning de legger til rette for i enkeltsituasjoner, og hvordan de strukturerer refleksjonen de gjør sammen med elevene. Da det var noe variasjon på lærernes forståelse av begrepet digital dømmekraft kunne det også ha vært interessant å se nærmere på variasjon på undervisning basert på lærernes fagkombinasjon, og mer detaljert hvordan denne variasjonen kommer til uttrykk i klasserommet. Til slutt vil jeg nevne at elevenes opplevelse av undervisningen er et viktig aspekt som jeg ikke har gått nærmere inn på i denne undersøkelsen, men som trenger mer forskning. Det å finne ut av hva elevene selv ønsker og deres opplever, er verdifull informasjon som kan være viktig for deres utvikling av digital dømmekraft.

6. 3. Pedagogiske implikasjoner

Denne undersøkelsen kan ha implikasjoner for praksis. Blant annet har dette vist hvor viktig det er med god klasseledelse og relasjonsbygging for å kunne hjelpe elever med å ferdes trygt og godt på nett. Ved at lærerne er trygge voksne elevene ønsker å komme til for å be om hjelp er viktig for at læreren skal få mulighet til å kunne gi elevene kunnskap og informasjon som de kan øve på å anvende når de utforsker på nett. Samtidig kan det ifølge denne undersøkelsen se ut til at lærerne opplever det som at elevene har bedre digital dømmekraft enn hva de i realiteten har. Dette vil si at den undervisningen som lærerne legger til rette for kanskje kan være på et for høyt nivå for enkelte, og at lærerne kanskje mer aktivt burde bruke nivåbeskrivelsene for digital dømmekraft slik at de kan tilrettelegge undervisningen mer mot hva elevene må øve på (Utdanningsdirektoratet, 2017). Da kan lærerne se hva elevene ser ut til å kunne og hva de må øve mer på, for så å strukturere undervisningen etter dette.

Lærerne i denne undersøkelsen kunne se ut til å ha en noe snever forståelse av digital dømmekraft, noe som kan gjøre det aktuelt å se på muligheter for kompetanseheving på dette feltet. Når det digitale er en så stor del av skolegangen og hverdagen til barn og unge, vil det bare bli viktigere at de utvikle digital dømmekraft, noe som stiller krav til skolen og lærernes

kompetanse. I tillegg er det viktig at lærerne har en god forståelse av hvordan digital dømmekraft utvikles, slik at de bedre kan kjenne igjen hva elevene må øve på, og lettere kan sette inn tiltak for de som sliter og ikke får like mye oppfølging hjemme.

LITTERATURLISTE

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314.
<https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Adorjan, M., & Ricciardelli, R. (2019). Student perspectives towards school responses to cyber-risk and safety: The presumption of the prudent digital citizen. *Learning, Media and Technology, 44*(4), 430–442. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1583671>
- Barne- og familiedepartementet (2021, 3. september) *Rett på nett. Nasjonal strategi for trygg digital oppvekst*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rett-pa-nett/id2870086/>
- Barneombudet. (2019, 12. juni) *Ungdom om digitale medier*. Vurderinger og forslag fra Barneombudets ekspertgruppe om en tryggere digital hverdag. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/ungdom-om-digitale-medier>
- Bergsjø, Leonora, Onarheim., Eilifsen, Margareth., Tønnesen, Kjellaug, Tonheim., og Vik, Leif, Gunnar, Vestbørstad. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft: Verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing Interviews*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781529716665>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). University Press.
- Dahle, Hodøl, Kro og Økland. (2020). *Skjermet barndom*. Rapport. Hentet 18. januar 2022, fra <https://www.barnevakten.no/content/uploads/2020/02/Skjermet-barndom-RAPPORT.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991112745404702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

- Datatilsynet. (2019, 17, september). *Hva er personvern?* Datatilsynet.
<https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/hva-er-personvern/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16, desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiskeretningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- d’Haenens, L., Vandoninck, S., & Donoso, V. (2013). How to cope and build online resilience? London: EU Kids Online. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/273130678_How_to_cope_and_build_online_resilience
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. (1980). A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition. I C. *California Unvi Berleley Operations Research* (Red.). https://www.researchgate.net/publication/235125013_A_Five-Stage_Model_of_the_Mental_Activities_Involved_in_Directed_Skill_Acquisition
- Engen, B. K., Giæver, T. H., og Mifsud, L., (2021). Om å utøve digital dømmekraft. I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 17-26). Gyldendal.
- Enli, Gunn. (2018). *Sosiale medier*. Store norske leksikon. https://snl.no/sosiale_medier
- Erstad, Ole. (2021). Det produktive paradoks: Koding, makt og dømmekraft i nye mediestrukturer. I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 188-204). Gyldendal.
- Ferguson, L. E., & Krange, I. (2020). Hvordan fremme kritisk tenkning i grunnskolen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 194–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-09>
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. og Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I Ferrer, M., & Wetlesen, A. (red.). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 11-29). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019. *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Rapport. SINTEF Digital. Læring og beslutningsstøtte. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu->

- [xmlui/bitstream/handle/11250/2626335/Monitor%2b2019%2bsluttrapport%2bfra%2bSINTEF%2bpublisert%2b20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2626335/Monitor%2b2019%2bsluttrapport%2bfra%2bSINTEF%2bpublisert%2b20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2755418/NOVA-Rapport-3-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frøvik, J. K., Torstensen, R. L. og Goldschmidt-Gjerløw, B. (2022). Pornografi og kritisk tenkning. I Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (red). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 111-128). Universitetsforlaget.
- Gjaever, T., Mifsud, L., & Gjølstad, E. (2016). Teachers' understanding and practice of cyber ethics in the classroom. 6244–6251. <https://doi.org/10.21125/iceri.2016.0421>
- Gjæver, T. H., Mifsud, L. og Gjølstad, E. (2021). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming. I B. K. Engen, T. H. Gjæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 105 -120). Gyldendal.
- Gobet, F., & Chassy, P. (2009). Expertise and Intuition: A Tale of Three Theories. *Minds and Machines*, 19(2), 151–180. <https://doi.org/10.1007/s11023-008-9131-5>
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. og Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I Eriksen, K. G., Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (red). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. (s. 13 -32). Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, Greta Björk; Gassó, Héctor Hernández; Rubio, Juan Carlos Colomer & Hatlevik, Ove Edvard (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*. <https://doi:10.1016/j.compedu.2020.103877>.
- Gudmundsdottir, G. B. og Hatlevik, O. E. (2020). “I just Google it”—Developing professional digital competence and preparing student teachers to exercise responsible ICT use. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(3–4), 39–55. <https://doi.org/10.7577/njcie.3752>
- Hareide, Dag. (2011) *Hva er humanisme?* Universitetsforlaget.

- Hatta, M. (2020). Deep web, dark web, dark net. *Annals of Business Administrative Science*, 19(6), 277–292. <https://doi.org/10.7880/abas.0200908a>
- Hayes, B., James, A., Barn, R., & Watling, D. (2022). “The world we live in now”: A qualitative investigation into parents’, teachers’, and children’s perceptions of social networking site use. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), e12452. <https://doi.org/10.1111/bjep.12452>
- Havik, T. & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students’ Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488–507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Heldal, J. S., og Sætra, E. (2016). Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning? *Utbildning Och Demokrati*, 25(2), 7–24. <https://doi.org/10.48059/uod.v25i2.1055>
- Hjetland GJ, Finserås TR og Skogen JC. (2022, 11. mai) *Hele verden er et tastetrykk unna – Ungdommers bruk og opplevelser med sosiale medier og online gaming*. (Rapport 2022). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2022/hele-verden-er-et-tastetrykk-unna---ungdommers-bruk-og-opplevelser-med-sosi/>
- Hotvedt, S. K. (2022, 7. april). Ekspert: – Ingen har så mykje feilinformasjon som Tiktok. *NRK*. https://www.nrk.no/urix/ekspert_-_ingen-har-sa-mykje-feilinformasjon-som-tiktok-1.15924366
- Johannesen, Monica og Øgrim, Leikny. (2021). utfordringer ved publisering i sosiale medier. I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 123 - 138). Gyldendal.
- Kjøbli, John. (2010). Nødvendigheten av evidens når vi skal hjelpe barn med atferdsvansker. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 87(2), 102–108. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1891-1838-2010-02-04>
- Klette, K. (1999). Utdanning—Og den pluralistiske utfordring. *Utbildning & Demokrati – tidsskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(1), 51–61. <https://doi.org/10.48059/uod.v8i1.1169>

- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2020, 17, november). *Om opphavsrett*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/kultur-idrett-og-frivillighet/opphavsrett/id2401582/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990926223724702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Lai, L. (1999). Dømmekraft. I *Norbok*. Tano Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2010021004055
- Lunde, Mikael. (2022, januar, 20). *Dette er «det mørke nettet» – her kan passordene dine være til salgs*. Online.no. Telenor. Hentet fra: <https://www.online.no/sikkerhet/det-moerke-nettet/>
- Medietilsynet. (2020a, oktober) *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Milton, Giæver, T. H., Mifsud, L., & Gassó, H. H. (2021). Awareness and knowledge of cyberethics: A comparative study of preservice teachers in Malta, Norway, and Spain. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 5(4), 18–37. <https://doi.org/10.7577/njcie.4257>
- Ng, W. S. (2020). A self-assessment approach to adolescents' cyberethics education. *Journal of Information Technology Education*, 19, 555–570. <https://doi.org/10.28945/4623>
- NOU 2021:13 (2021) *Barneliv foran, bak og i skjermen— Utvalg for beskyttelse av barn og unge mot skadelig medieinnhold – med særlig vekt på pornografisk og seksualisert innhold*. Kultur- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-3/id2838679/?ch=1>
- NSD. (u.å). *Personvernordbok*. Norsk senter for forskningsdata. Hentet 14. mai 2022 fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/personvernordbok/>

- O'Neill, B. (2010). Media Literacy and Communication Rights. *International Communication Gazette*, 72(4–5), 323–338. <https://doi.org/10.1177/1748048510362445>
- Potyrala, & Tomczyk, L. (2021). Teachers in the lifelong learning process: examples of digital literacy. *Journal of Education for Teaching : JET*, 47(2), 255–273. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1876499>
- Sagdahl, M. S. (2020, 30, juli). Etik. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/etik>
- Siegler, Eisenberg, N., Saffran, J. R., Gershoff, E. T., & Leaper, C. (2020). *How children develop* (Sixth edition.). Worth Publishers, Macmillan International Higher Education.
- Shin, W., & Lwin, M. O. (2017). How does “talking about the Internet with others” affect teenagers’ experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New Media & Society*, 19(7), 1109–1126. <https://doi.org/10.1177/1461444815626612>
- Skaar, Håvard. (2021). Tekst uten grenser? I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 62 - 80). Gyldendal.
- Sletnes, Kari, B. (2020, 28, desember) *Fronesis*. Store norske leksikon. <https://snl.no/fronesis>
- Smahel, Machackova, Mascheroni, Dedkova, Staksrud, Olafsson, Livingstone, & Hasebrink. (2020). *EU Kids Online 2020. Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. Hentet fra: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Staksrud, E., & Livingstone, S. (2009). Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication & Society*, 12(3), 364–387. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691180802635455>
- Staksrud, & Ólafsson. (2019). *Tilgang, bruk, risiko og muligheter. Norske barn på Internett. Resultater fra EU Kids Online-undersøkelsen i Norge 2018*. Institutt for medier og kommunikasjon. <https://www.uio.no/english/research/strategic-research-areas/nordic/research/research-groups/living-the-nordic-model/news/eu-kids-online-hovedrapport-for-norge-2019.pdf>
- Staksrud, Elisabeth (2021). Et gagns digitalt menneske? I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 172-185). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (2021a). *Kommunefakta*. SSB. <https://www.ssb.no/kommunefakta>

- Statistisk sentralbyrå. (2021b, 22. juni). *Ansatte i barnehage og skole*. SSB. Hentet 21. mars 2022, fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole>
- Sætra, & Stray, J. H. (2016). Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning? *Utbildning och demokrati*, 2, 7–24.
<https://doi.org/10.48059/uod.v25i2.1055>
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tomczyk, L. (2019). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technologies*, 25(1), 471–486.
<https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>
- Torvund, Olav, (2021a). Ytringsfrihet. I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 139-146). Gyldendal.
- Torvund, Olav, (2021b). Opphavsretten. I B. K. Engen, T. H. Giæver og L. Mifsud (red.) *Digital dømmekraft* (2. utgave.). (s. 29-43). Gyldendal.
- UiO. (2017). *f4transkript—Universitetet i Oslo*. Hentet 24. mars 2022, fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/f4-transcribe/index.html>
- UiO (2018, 20. juni). *Klassifisering av data og informasjon*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/infoklasser.html#toc3>
- UiO (2020, 7. februar). *Lagring av gul data på privat maskin*. Universitetet i Oslo
<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/lsis/tillegg/lagring/privat-maskin.html>
- UiO (2020). *Nettskjema diktafon-app—Universitetet i Oslo*. Hentet 22. mars 2022, fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Retten til et godt psykososialt miljø Udir-2-2010*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-II/4-Skolens-handlingsplikt/41/#411>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter*.

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverket for lærernes profesjonsfaglige digitale*

kompetanse (PfDK). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan beskytte barn mot skadelig innhold på nett?* Hentet

fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/veileder-hvordan-beskytte-barn-mot-skadelig-innhold-pa-nett/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Lærerplan i samfunnsfag (SAF01-04)*

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020c) *Lærerplan norsk (NOR01-06)*

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020d) *Lærerplan naturfag (NAT01-04)*

<https://www.udir.no/lk20/nat01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv78?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020e) *Lærerplan KRLE (RLE01-03)*

<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020f) *Lærerplan kroppsøving (KRO01-05)*

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020g) *Lærerplan engelsk (ENG01-04)*

<https://www.udir.no/lk20/eng01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv4?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2020h) *Lærerplan kunst og håndverk (KHV01-02)*

<https://www.udir.no/lk20/khv01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv159?GrunnleggendeFerdigheter=true>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet: 25. april 2022, fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

VEDLEGG

Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD

12.05.2022, 12:40

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Lærere om unges digitale dømmekraft](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

109594

Prosjekttittel

Lærere om unges digitale dømmekraft

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anne Line Witttek

Student

Marthe Nicolaisen

Prosjektperiode

10.01.2022 - 31.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

08.02.2022

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 med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/1ee76a3-b474-4952-8823-e6a96911edf7>

1/2

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Innledning (informasjon om informantene og oppvarming)

1. Hvilket trinn jobber du på?
2. Hvilke trinn jobber du på?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
4. Hva fikk deg til å ville bli lærer?

Del 2: Hoveddel

1. Hvordan forstår du begrepet digital dømmekraft?
2. Hva tenker du det vil si å ha god digital dømmekraft?
3. Er det noen timer hvor du tenker at du får snakket om temaer som omhandler digital dømmekraft?
 - a. Hva gjør du i disse timene?
4. Hvor ofte snakker du om temaer som handler om å ferdes trygt på digitale medier, i klasserommet?
 - a. Hvilke temaer snakker dere om?
 - b. Hvordan dukker temaene opp -som planlagt undervisning eller spontane samtaler?
 - c. Hvordan foregikk disse samtalene/timene?
 - d. Hvordan jobber elevene med i disse timene?
5. Hvilke temaer det du legger mest vekt på?
6. Er det enkelte temaer i relasjon med digital dømmekraft du synes er med utfordrende å undervise i?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Hvordan tenker du at skolen og lærere kan gjøre for å forhindre at elever opplever uheldige hendelser når de er på internett?

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Læreres arbeid med å styrke elevers digitale dømmekraft”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan lærere oppfatter traumebevisst arbeid, og hvordan de arbeider traumebevisst overfor barn med omsorgssvikt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse innebærer for deg.

Formål

I min masteroppgave vil jeg få et innblikk i hvordan lærere på ungdomsskoler arbeider med elevenes digitale dømmekraft, og hvordan de jobber for at elevene skal få en trygg digital hverdag. Hovedsakelig vil fokuset ligge på uønskede hendelser på digitale medier, og hvordan lærere jobber med slik tematikk gjennom undervisning i digital dømmekraft og spontane samtaler. Problemstillingen er: «*Hvordan jobber lærere med å styrke unges digitale dømmekraft, slik at de får en trygg digital hverdag?*». Informasjonen som blir samlet inn i forbindelse med dette prosjektet vil bli inkludert i min masteroppgave i pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk ved universitetet i Oslo (UiO), er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet gjennomføres av student Marthe Nicolaisen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som lærer på en ungdomsskole, og som har erfaring med digital dømmekraft og unge om digitale medier. Utvalget er på 3-5 lærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et kvalitativt forskningsintervju. Det vil ta deg ca. 45- minutter. Dine svar vil bli tatt opp med et lydopptak, lagres elektronisk og vil bli anonymisert. Intervjuet inneholder spørsmål om erfaringer og opplevelser med unges digitale dømmekraft, og hvordan lærere jobber for at de skal få en trygg digital hverdag.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket. Ved behandlingsansvarlig institusjon til student Marthe Nicolaisen og veileder ha tilgang til datamateriale. Datamaterialet vil lagres på en forsvarlig måte som følger retningslinjene for GDPR. Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon. Hvilken skole intervjuene er hentet fra, vil ikke bli nevnt i studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er august 2022. Personopplysninger og eventuelle opptak slettes etter prosjektet.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registret om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo ved student Marthe Nicolaisen (tlf. 95407259, mail marthsni@student.uv.uio.no)
- Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo Anne Line Wittek (a.l.wittek@iped.uio.no)
- Vårt personvernombud: det utdanningsvitenskapeligefakultet (personvernkontakt@uv.uio.no)

Med vennlig hilsen

Student

Marthe Synnøve Nicolaisen

Samtykkeerklæring

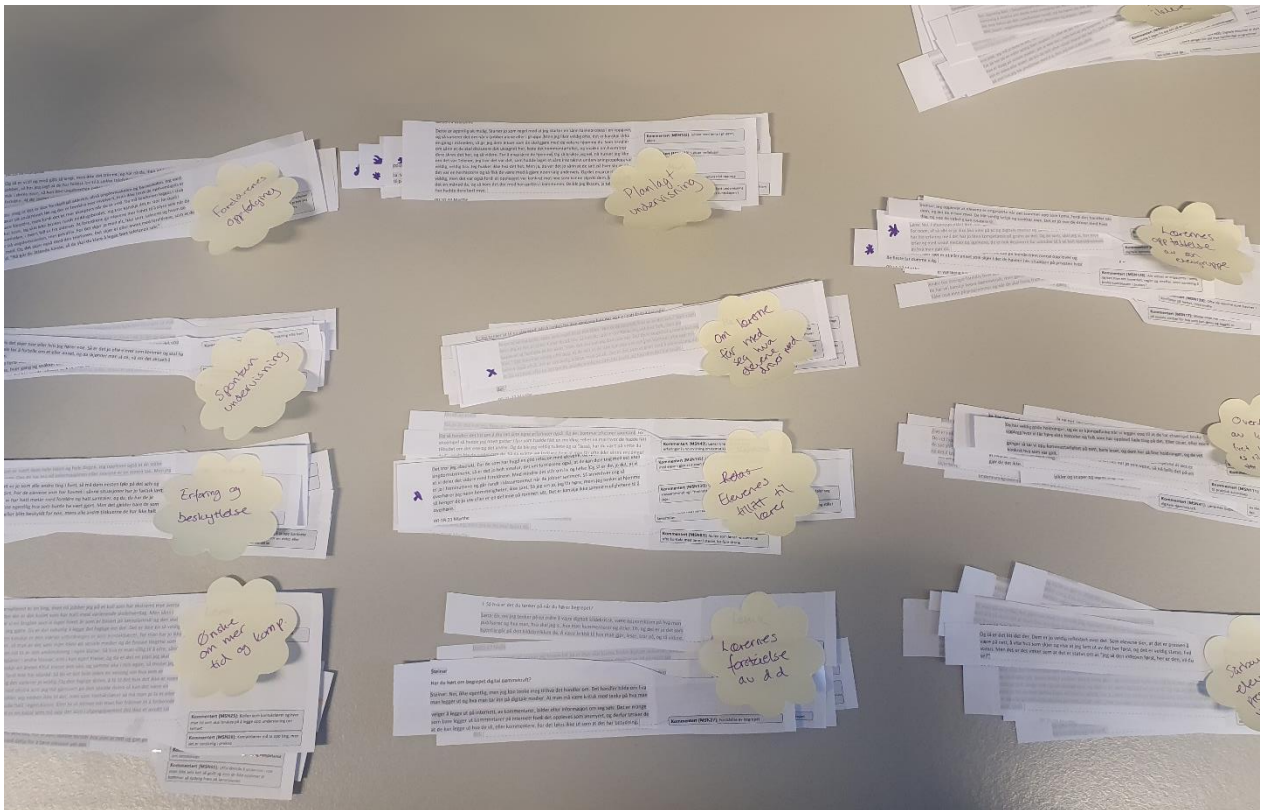
Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Læreres arbeid med å styrke elevers digitale dømmekraft». Jeg samtykker til

- Å delta i prosjektet og la meg intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca august 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4. Tematisk analyse -koding og temaer



Fase 4.: eksempel på bruk av konkrete for å gå kritisk gjennom temaene