

Hovedoppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Hovedoppgave i

Vilde Aasbø Møllevik

Hvordan kan man forvente at lærere arbeider med digital dømmekraft ute i fra styringsdokumenter, sammenlignet med hvordan en lærer forteller om egen praksis?

Bacheloroppgave i Grunnskolelærer 5-10.klasse
Veileder: Irene Haslund
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Sammendrag av bacheloroppgaven	3
1.0 INNLEDNING	4
1.1 Bakgrunn for valg og problemstilling	4
1.2 Avgrensing	5
2.0 KONTEKST	5
2.1 Begrep	5
2.2 Juridisk grunnlag og styringsdokumenter	6
2.3 Omfang av bruken av digitale verktøy	6
3.0 TEORI	7
3.1 Digital dannelse	7
3.2 Lærerens kompetanse knyttet til digital dømmekraft.....	8
3.3 Sentrale prinsipper for undervisning knyttet til digital dømmekraft	9
3.3.1 Ressurser utenfra	9
3.3.2 Lærerens handlingsrom til å undervise i digital dømmekraft	10
3.3.3 Brannsløkking	10
4.0 METODE.....	10
4.1 Valg av kvalitativ semistrukturert intervju som metode	11
4.2 Utvalg	11
4.3 Gjennomføring av intervju	12
4.4 Kritikk av gjennomføring, og validitet.....	12
4.5 Gjennomføring av analyse.....	13
5.0 ANALYSE	13
5.1 Etikk og moral	13
5.2 Juridisk aspekt	14
6.0 DRØFTING	15
6.1 Styringsdokumenter.....	16

6.2 Lærereens kunnskap	16
6.3 Autonomi.....	17
6.4 Brannsløkking	18
6.5 Digital dannelse	18
6.6 Eksterne ressurser.....	19
7.0 KONKLUSJON	20
8.0 LITTERATURLISTE	22
9.0 VEDLEGG intervjuguide	24

Sammendrag av bacheloroppgaven

Nøkkelord: Digital dømmekraft, mediedannelse, styringsdokumenter, lærerens digitale kompetanse

I denne oppgaven har jeg forsket på hvordan man kan forvente at en lærer arbeider med digital dømmekraft ute i fra skolens styringsdokumenter, og har sammenlignet dette med hvordan en lærer forteller om sin egen praksis i arbeid med dette. Mine funn tyder på at det er relativt tydelig at digital dømmekraft skal og bør ha en del i klasserommet. Elevene bør kontinuerlig eksponeres for refleksjoner knyttet til denne tematikken. For at dette skal gjøres på en hensiktsmessig måte er det viktig at læreren besitter kompetanse på området, noe forskning viser at mange lærere ikke har per i dag. I oppgaven har digital dømmekraft blitt sett i lys av noe danningsteori, da elevene lever i et digitalisert samfunn som også er relevant for deres danningssprosess. På grunn av noe manglende kompetanse i skolen er det utbredt å hente inn eksterne ressurser for å gjennomføre undervisning knyttet til denne tematikken, og Oppgaven har som hensikt å belyse tematikken, og å skape noen refleksjoner rundt egen praksis hos de som leser den.

Summary of the bachelor's thesis

Keywords: e-literacy, legal documents, teachers digital competence

In this bachelor's thesis have I done some research on how you would expect that a teacher works with the topic e-literacy, based on the policy documents for schools in Norway. Then I have compared this with how a teacher explained her own practice in the classroom. What I found is that e-literacy must and should have a central place in the tuition. The students should continuously be exposed to situations where they can reflect around this topic. For this to be possible is it important that the teacher has knowledge on the topic, even though this is something research shows is not the exact case. E-literacy is important if the students is going to function in their society in the future, and therefore I have introduced some research that shows the coherence between these topics. The students live in a society characterized where they often use digital aids. Schools often, caused by lack of knowledge, brings in external

competence. This thesis's purpose is making the reader reflect around their own choices when working with this topic.

1.0 INNLEDNING

De unge, som må skape sin identitet i krysspreset mellom den stadig endrede mediekulturen og den galopperende nye medieteknologien, trenger mer enn verktøy. De trenger tid til refleksjon, stabilitet og mulighet til å lære empati og ansvar (Vettenranta ,2007, s.13)

1.1 Bakgrunn for valg og problemstilling

Det norske samfunn er dynamisk og i kontinuerlig endring. Dersom den norske skole skal være i stand til å oppfylle sitt samfunnsmandat er vi avhengig av at skoleverket er oppdatert og gjør endringer som er nødvendige for å holde tritt.

Både nasjonalt og internasjonalt kan vi se et skifte hvor det digitale får ta større plass i samfunnet. Dette er endringer den norske skole preges av, og dette er endringer skolen må ta stilling til. Det digitale skifte byr på både muligheter og utfordringer for skolen som organisasjon, men også nede på et klasseromsnivå.

Som en del av den yngre generasjon har jeg selv vokst opp i den digitale skole, og har mange erfaringer med bruk av digitale hjelpemidler i skolen. Elevenes liv innebærer ofte mye tid på digitale hjelpemidler som datamaskin, nettbrett og mobiltelefon, og møter helt andre utfordringer på nett enn tidligere generasjoner. Skal skolen klare å utføre sitt mandat må vi forberede elevene til å være i stand til å håndtere et samfunn etter endt skolegang. Skolen skal utdanne elever, men skolens oppgave omhandler også å danne mennesker som skal være med å forvalte samfunnet. Det digitale aspektet blir viktig å håndtere på en hensiktsmessig måte i skolen fremover. Det er læreren som hver dag møter elevene i klasserommet og har en posisjon for å forberede elevene til å kunne delta i, og ivareta, samfunnet i tiden som kommer. Jeg ønsker å belyse denne problematikken i lys av noe relevant danningsteori.

Med bakgrunn i at dette er aktuell tematikk som etter all sannsynlighet kommer til å være relevant for norsk skole og det norske samfunn fremover har jeg valgt å fordype meg i denne tematikken.

Problemstilling: *Hvordan kan man forvente at lærere arbeider med digital dømmekraft ute i fra styringsdokumenter, sammenlignet med hvordan en lærer forteller om egen praksis?*

1.2 Avgrensning

På grunn av temaets omfang har jeg valgt å gjøre noen avgrensninger.

Hvordan kan man forvente at lærere arbeider med digital dømmekraft ute i fra styringsdokumenter, sammenlignet med hvordan en lærer forteller om egen praksis

Denne oppgaven omhandler Hvordan kan man forvente at lærere arbeider med digital dømmekraft ute i fra styringsdokumenter, sammenlignet med hvordan en lærer forteller om egen praksis. Jeg har derfor valgt å holde fokuset på et klasseromsnivå, og ikke på skolen som organisasjon. Oppgaven vil ta utgangspunkt i at en lærer opererer et ordinært klasserom, og at læreren har rammefaktorer som ikke viker fra normalen for norske klasserom. Som vi senere i oppgaven vil få innblikk i er digital dømmekraft et komplekst begrep. På grunn av oppgavens omfang har jeg bevisst valgt forenkle definisjonsaspektet av begrepet digital dømmekraft. Definisjonen gis i kapittel 2.1.

2.0 KONTEKST

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere noen rammer som står sentrale for oppgaven. Dette er bakgrunnsinformasjon som er relevante for oppgaven, og gir oppgaven en kontekst som er hensiktsmessig å presentere innledningsvis før teorien introduseres. Dette kapittelet inneholder begrepsdefinisjon, styringsdokumenter som omhandler den aktuelle tematikken og til slutt statistikk som danner en ramme for den videre oppgaven.

2.1 Begrep

For å skape en felles forståelse for begrepet digital dømmekraft er det hensiktsmessig å skape en felles definisjon. Digital dømmekraft er et omfattende begrep som inneholder flere ulike elementer. Begrepet har blitt tolket ulikt av fagpersonell, og på en oppgave med dette omfanget er det hensiktsmessig å foreta et valg og forholde seg til en enkelt definisjon. I boka *digital dømmekraft* (2012) siteres «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» sin definisjon av begrepet som «et ferdighetsområde som innebærer det å kunne bruke digitale verktøy,

medier og ressurser på en forsvarlig måte, i kombinasjon med å ha et bevisst forhold til personvern, og etisk bruk av internet» (Engen, Gjevær & Mifsund. 2012. s.16-17). Digital dømmekraft er et aspekt som faller inn under det overordnede begrepet «digitale ferdigheter», men må ikke forveksles som det samme. På grunn av et stort mangfold definisjoner av begrepet har jeg valgt å bruke Gjevær, Mifsud og Gjølstad sin definisjon. I denne oppgaven vil digital dømmekraft derfor forstås som «et samlebegrep for etiske, moralske, og juridiske rammer for bruk av digitale verktøy og tjenester(..)» (Engen, Gjevær & Gjølstad, 2017, s. 104). Det er denne definisjonen som vil ligge til grunn når begrepet blir omtalt senere i oppgaven. I teksten vil digitale hjelpemidler eller digitale verktøy forstås som datamaskin, smartboard, mobiltelefon eller nettbrett.

2.2 Juridisk grunnlag og styringsdokumenter

Innledningsvis i oppgaven vil det være hensiktsmessig å finne et juridisk grunnlag til hvorfor læreren skal ha fokus på digital dømmekraft i klasserommet. I den norske skole har vi 5 grunnleggende ferdigheter som fungerer som grunnpilarer. «Disse ferdighetene er en del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling. Disse ferdighetene er samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse. Ferdighetene har også betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Innenfor de 5 ferdighetene finner vi «digitale ferdigheter». Dette begrepet omfatter mange aspekter, og blant disse finner vi digital dømmekraft. «Når ferdighetene er integrert i læreplanene for fag, er de styrende for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet. 2017. s. 2). Med tanke på at disse styringsdokumentene legger en tydelig føring for lærerens forpliktelser kan vi si at dette er tematikk en som lærer må forholde seg til. Dette gjelder all opplæring i norsk skole, og dette vil da også gjelde opplæring knyttet til digital dømmekraft. «I offentlige dokumenter fremstilles begrepet som sammensatt og krevende(..), samtidig forpliktes lærerne gjennom Kunnskapsløftet til å integrere digital dømmekraft som et emne i skolen» (Engen et al.2017, s.104). «Skolen har et særskilt ansvar i å veilede og utvikle barns digitale dømmekraft fordi skolen for mange barn er primærområdet for hvor slik mer systematisk undervisning og veiledning kan finne sted» (Engen et al. 2017. s. 24).

2.3 Omfang av bruken av digitale verktøy.

I en rapport på vegne av Utdanningsdirektoratet skriver Tone Mittet at 75.2% av landets 7.klassinger benytter digitale verktøy mellom 0-3 timer i uken på skolen. 7.5% benytter digitale verktøy mer enn 9 timer ukentlig i undervisningssammenheng. (Mittet, 2018, s.4). Senter for IKT gjennomførte i 2013 en omfattende undersøkelse hvor de så på i hvor stor grad skoler i Norden tar i bruk digitale verktøy i undervisning. Her viser funnet at 52% av landets 9.klassinger bruker digitale enheter i sammenheng med undervisning minst en gang ukentlig. (Geelmuyden Kiese. 2017. s.10). Nye forskning gjennomført av medietilsynet viser en tydelig økning på feltet. I en undersøkelse fra 2016 forteller 84% av 15-16 åringene som deltok i undersøkelsen at de bruker datamaskin eller macbook i undervisningen (Medietilsynet. 2016. s. 82). Det blir gjennomført flere ulike undersøkelser årlig blant bare og unge i skolen, og resultatene har noen avvik fra hverandre. Likevel viser de aller fleste undersøkelser at det er utbredt å bruke digitale enheter aktivt i klasseromsundervisningen, selv om det finnes klare variasjoner fra ulike skoler, og ulike aldre. Noe uavhengig av variablene viser de ulike undersøkelsene at det er en utbredt bruk av digitale verktøy i den norske skolen.

3.0 TEORI

For å kunne besvare problemstillingen er det hensiktsmessig å introdusere en teoretisk referanseramme som legger et nødvendig grunnlag for oppgaven. Teoridelen sier innledningsvis noe om digital dannelse. Deretter introduseres noe teori knyttet til lærerens kompetanse i temaet digital dømmekraft. Avslutningsvis introduseres noen sentrale prinsipper for å drive undervisning knyttet til digital dømmekraft i klasserommet.

3.1 Digital dannelse

«Medier er blant våre viktigste redskaper i en livslang dannelsingsprosess» (Vettenranta & Frantzen, 2012, s.5). I overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 10) beskrives skolens dannelsingsoppdrag som «Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål». Den overordnede delen er tydelig på at skolen har et dannelsingsoppdrag som «skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsnivå». Likevel er ikke ordet dannelse nevnt i skolens rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Det nærmeste man kan komme et dannelsingsaspekt innenfor dette rammeverket er digital dømmekraft innenfor den grunnleggende ferdigheten

digital kompetanse (Utdanningsdirektoratet. 2017). «Implementeringen av digital teknologi i skolen de siste ti årene har i liten grad forholdt seg til de kompetanse- og dannelsesspørsmål teknologiutviklingen reiser» (Erstad, 2007 s.209). I senere tid har implementeringen av begrepet digital dømmekraft i læreplanverket vært med å forsterke koblingen mellom dannelsesaspektet og teknologisamfunnet som stadig er i utvikling. Det er derfor relevant å se på en sammenheng mellom dannelsesaspektet og digital dømmekraft.

Ola Erstad (2010, s.111) beskriver digital dannelse som «en bredere kulturell kompetanse». Videre sier han at «Denne betegnelsen fungerer som en overordnet refleksjon omkring konsekvensene av den digitale utviklingen for individet, kollektivet, samfunnet og kulturen». Definisjonen ser den tradisjonelle danningen opp mot et individ i et samfunn preget av et stort omfang mediebruk. Digital dannelse handler om «hvordan den digitale teknologien blir en del av oss og vårt liv, og måten vi forholder oss til omverden på» (Løvlie, sitert i Erstad. 2010. s.111). Avslutningsvis skriver Erstad at man må ikke misforstå, det er ikke dannelsen i seg selv som blir digital, selv om begrepet kan gi et inntrykk av dette. Det omhandler at konsekvensene av den digitale utviklingen vil ha relevans for perspektiver på dannelse. «Det handler om å fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammene som preget vår kultur» (Erstad. S.111). Digital dannelse tilhører under skolens dannelsesoppgave, og tilhører i likhet med digital dømmekraft ikke inn under et enkelt fag.

3.2 Lærerens kompetanse knyttet til digital dømmekraft

Lærerens kompetanse er sentralt dersom læreren skal være i stand til å formidle kunnskap. Dette betyr at læreren bør besitte kunnskap om digital dømmekraft dersom elevene skal få optimalt utbytte av undervisning. «I offentlige dokumenter fremstilles begrepet som sammensatt og krevende, samtidig forpliktes lærerne gjennom Kunnskapsløftet til å integrere digital dømmekraft som et emne i skolen» (Engen et al. 2017. s.104). For å gjennomføre dette på en hensiktsmessig måte er det nødvendig for læreren å besitte kunnskap. «For å kunne undervise må læreren ha fagkunnskap i de relevante fagene(..), og må forstå de grunnleggende strukturene(..)» (Imsen. 2017. s.30). Som nevnt innledningsvis er digital dømmekraft et komplekst begrep som har mange aspekter. (Engen et al. 2017. s.107). «Oppsummert kan det se ut som at lærere konsentrer seg om enkelte deler av digital dømmekraft, og at de generelt ikke har nok kompetanse» Anderson, Pruitt-Mentle, Perrot, Pusey og Sadera har alle

gjennomført omfattende studier knyttet til lærernes tilnærming knyttet til digital dømmekraft i skolen, og resultatene kan oppsummeres slik. Videre kan vi se i Pruitt-Mentles studie av 1569 lærere at «for eksempel at mange skoler tar tak i digital dømmekraft ved å sette søkelys på nettmobbing og ulike sider av plagiering» (Gievær et al. 2017. s.107)

Gievær, Mifsund og Gjølstad gjennomførte også en undersøkelse blant et utvalg av 5 lærere som arbeider på norske skolen. De oppsummerer undersøkelsene med at «det kan se ut som at lærerne kommuniserer en begrenset forståelse av begrepet digital dømmekraft(..)» (Gievær et al. 2017, s.114)

3.3 Sentrale prinsipper for undervisning knyttet til digital dømmekraft

Denne delen vil ta for seg ulike prinsipper som forskning og teorier ytrer er sentrale for at læreren skal kunne fremme digital dømmekraft i klasserommet på en hensiktsmessig måte. Innledningsvis kommer noe teori knyttet til innhenting av eksterne ressurser, deretter lærerens handlingsrom og avslutningsvis noe teori knyttet til fenomenet «brannslukking» i møtet med digital dømmekraft i skolen.

3.3.1 Ressurser utenfra

Flere skoler velger å hente inn ressurser utenfra for å ha undervisning og foredrag om digital dømmekraft i skolen. «Det ser ut til at bruk av eksterne krefter er utbredt blant skolene, men med litt ulike tilnærminger» (Gievær et al, 2017. s.115). I boka digital dømmekraft (Gievær et al, 2017, s. 116) forteller en lærer om sine erfaringer med bruk av eksterne ressurser i et kvalitativt intervju: «Vi inviterer en person fra (..) hvert år. Ved å invitere noen utenfra sikrer vi oss på et vis. Samtidig har jeg en vond følelse av at vi huker av-done that!» Lærerne i undersøkelsene berettiger at de eksterne kreftene ikke fornyer seg ofte nok, og at kursene ofte blir holdt for foreldre, men ikke for elevene. Det er gjerne firma eller politiet som hentes inn for å drive dette kurset. «Utstrakt bruk av outsourcing kan også forstås som en erkjennelse av at skolen selv ikke har kompetanse til å undervise i temaet» (Gievær et al, 2017, s. 116). Outsourcing mener her som når skolen henter inn eksterne ressurser utenfor skolen som organisasjon. «Outsourcing gir en trygghet ved at kompetente eksterne aktører tar seg av et komplisert og uoversiktlig tema» (Gievær et al, 2017, s. 118). Dette kan eksempelvis være politiet.

3.3.2 Lærerens handlingsrom til å undervise i digital dømmekraft

Det er lærerne selv som setter standardene for hvordan arbeidsoppgavene skal utføres (Imsen, 2017, s.73). Innenfor de juridiske rammene har lærere i dag relativt mye metodefrihet. I Norge bestemmer myndighetene faginnholdet i skolen, mens læreren har frihet til å bestemme selv hvilke metoder som skal benyttes til dette arbeidet. Læreren må forholde seg til det innholdet som er gitt i lovverket, men kan i relativt stor grad selv velge hvordan denne kunnskapen skal formidles. (Imsen, 2017, s.74). Dette omfatter alt nevnt i lovgivningen, og derfor også digital dømmekraft. Digital dømmekraft er i likhet med skolens danningsoppdrag ikke formulert i noen stor grad gjennom læreplanmål, men er en oppgave læreren har på tvers av hvilken fagkompetanse man besitter eller hvilke fag man underviser i (Gievær et al, 2017, s. 117). Handlingsrommet gir læreren friheten til å løse denne oppgaven på den måten man opplever som hensiktsmessig.

3.3.3 Brannslukking

Begrepet «brannslukking» forstås her som når lærere går inn i situasjoner i etterkant, men arbeider ikke proaktivt på et overordnet nivå for å endre mønstret som forårsaker problematikken. Brannslukking oppstår dersom eksempelvis skolen gjentatte ganger behandler mobbesaker som har oppstått, men lar være å arbeide proaktivt for å forhindre at mobbing oppstår i utgangspunktet. Dersom skolen driv med brannslukking representerer dette ofte en passiv innstilling til emnet og er lite forebyggende (Gievær et al, 2017, s. 116). Ved å drive med brannslukking viser lærerne at de tar tak i reelle vanskelige situasjoner. Dette vil gi elevene autentiske og relevante erfaringer, og dette kan virke preventivt. Likevel vil dette typen tilnærming til tematikken en lite proaktiv tilnærming (Gievær et al, 2017, s. 118).

4.0 METODE

Metode handler om hvilken vei vi velger å gå for å innhente, analysere og tolke data (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017).

I denne delen blir det redegjort for valg av forskningsmetode med teoretiske referanserammer. Deretter presenteres informantene, og valg av informant. Det vil bli redegjort for

gjennomførelse og avslutningsvis vil metodedelen inneholde en kritikk av egen metode, og validitet.

4.1 Valg av kvalitativ semistrukturert intervju som metode

«Samfunnsvitenskapen studerer den sosiale virkeligheten, en virkelig som på en eller annen måte dreier seg om samhandlingen mellom mennesker» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.21). Med bakgrunn i at skolen som institusjon handler om mennesker og samhandlinger må man anvende en samfunnsvitenskapelig forskningsmetode når man innhenter empiri.

«Begrepet brukes i forskning om kunnskap innhentet ved hjelp av systematiske observasjoner og undersøkelser» (Tønnesen, 2018). «Et skille som raskt dukker opp i samfunnsforskning, er mellom kvantitative og kvalitative metoder» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 17).

Med bakgrunn i min problemstilling har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode, hvor jeg har brukt intervju for å samle inn empirien som danner grunnlaget for analysedelen i oppgaven. På grunn av kompleksiteten i tematikken jeg ønsket å undersøke valgte jeg et kvalitativt semistrukturert intervju. «Sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervjuet gjør det mulig å få fram kompleksitet og nyanser» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.78). Ved bruk av intervju som metode åpner man for at informanten kan utdype og reflektere, dele erfaringer, og stille oppklarende spørsmål dersom dette er nødvendig. Jeg valgte et semistrukturert intervju som metode. «Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål, temaer, og rekkefølge kan variere.

(Christoffersen & Johannessen, 2018, s.79). Grunnen til dette er at ved bruk av denne metoden fungerer intervjuguiden som et utgangspunkt, mens intervjuet fungerer som en samtale. På denne måten anså jeg det som mer sannsynlig at et godt samspill mellom informanten og meg selv kunne åpne for enda flere refleksjoner, og i tillegg åpne for at informanten har beretninger og erfaringer som er relevante, men ikke var en del av den opprinnelige intervjuguiden.

4.2 Utvalg

Informanten i denne studien er en lærer som arbeider på ungdomstrinnet i offentlig skole.

Bakgrunnen for valg av informant var at personen viste stort engasjement for prosjektet, og underviser også i et relativt bredt spekter av fag på alle de ulike trinnene på ungdomsskolen, i

tillegg til flere trinn på barneskolen. Med bakgrunn i oppgavens omgang valgte jeg derfor å gjennomføre et enkelt dybdeintervju med en engasjert lærer og ta i bruk mer av besvarelsen fra denne informanten, fremfor å bruke mindre besvarelser fra flere informanter. Besvarelsene fra informanten er sentrale for min oppgave, og vil senere danne grunnlag for relativt store deler av drøftingen.

4.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjuet ble satt i gang fikk informanten informasjon om tema for intervjuet, som betyr at personen fikk vite at intervjuet dreiet seg om «digital dømmekraft i skolen». I tillegg fikk informanten gi samtykke eller velge å frastå fra å delta i intervjuet. Med tanke på personvernsrettigheter ble intervjuet gjennomført ved at jeg stilte spørsmål muntlig, og informanten besvarte, mens jeg transkriberte svarene. I etterkant ble dette notatet med informantens svar bearbeidet hvor skrivefeil ble fjernet. Utgangspunktet mitt for dette intervjuet var en liste med 7 ulike spørsmål. Spørsmålene ble utformet med utgangspunkt i ulike teorier jeg senere ville ta med inn i drøftingsdelen av oppgaven. Dette betyr at spørsmålene både omhandler informantens faktakunnskap om temaet, men også hennes refleksjoner og erfaringer knyttet til temaet digital dømmekraft på et klasseromsnivå. Svarene fra informanten ble analysert ved bruk av kategoriseringsmetoden. Dette vil bli presentert ytterligere i analysekapitlet.

4.4 Kritikk av gjennomføring, og validitet.

«Samfunnsvitenskapens utgangspunkt er virkeligheten, nærmere bestemt den virkeligheten folk opplever – hverdagsvirkeligheten. Virkeligheten er kompleks, bestående av en uendelighet av mennesker, gjenstander, samhandlinger, erfaringer og fortolkninger» (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 21). Som menneske besitter vi erfaringer, verdigrunnlag, fortolkninger av det som skjer rundt oss, ofte uten å være bevisst på dette. Dette gjelder også meg selv. Som samfunnsforsker kan man aldri garantere at forskningen ikke er påvirket av ens egne erfaringer og tolkninger, og dette gjelder også meg og denne oppgaven. Selv har jeg hatt erfaring med tematikk knyttet til digital dømmekraft i skolen og besitter erfaringer derfra. Likevel mener jeg at oppgavens validitet, eller gyldighet, styrkes ved at jeg er klar over at dette fenomenet, og har aktivt forsøkt å gjennomføre metoden med så god validitet som mulig.

Et annet aspekt som er hensiktsmessig å nevne er faren for å generalisere. Denne oppgaven baserer seg i stor grad på refleksjoner fra én informant. Det er derfor ikke gitt at informantens refleksjoner og holdninger er gjeldende for alle lærere i skolen, snarere tvert i mot. Det står derfor sentralt at jeg er bevisst på at denne informantens svar ikke skal generaliseres og gjøres gjeldende for alle med samme yrkestittel.

4.5 Gjennomføring av analyse

I den kommende analysedelen vil jeg ved bruk av kategoriseringsmetoden presentere mine hovedfunn fra den innsamlede empirien. Kategoriene er valgt ut i fra den valgte definisjonen av begrepet digital dømmekraft. Innledningsvis ble det nevnt at begrepet vil forstås som et samlebegrep for etiske, moralske, og juridiske rammer for bruk av digitale verktøy og tjenester». I analysedelen vil derfor det derfor bli delt inn i 2 ulike kategorier. Jeg har valgt å sette moral og etikk i samme kategori, da etikk er læren om moral (Sagdahl, 2018). Den andre kategorien er svar fra informanten som havner inn under den andre kategorien som omhandler de juridiske aspektene ved digital dømmekraft. Formålet med denne kategoriseringen er å systematisk plassere informantens forståelse og erfaringer knyttet til tematikken.

5.0 ANALYSE

I denne delen vil resultatene fra det kvalitative intervjuet bli presentert og analysert. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 164) forklarer at analyse består av å finne en meningsfull inndeling av materialet som er innsamlet fra intervjuet. Mine hovedfunn vil derfor kategoriseres inn i kategori 1: etikk og moral, og 2: juridisk aspekt. Disse kategoriene skal være i samsvar med tidligere presenterte teoretiske referanserammen, og videre vil de danne et grunnlag for drøftingsdelen av oppgaven.

5.1 Etikk og moral

Informanten trekker frem det å vurdere egne og andres handlinger på digitale forum som en innledende definisjon på begrepet digital dømmekraft. Hun forteller at for henne er det viktig

at elevene ser konsekvensene av det de selv gjør, men også andres handlinger. De innledende tankene fra informanten er generelle og omfavner både de etisk/moralske aspektene og de juridiske. Videre ytrer informanten at «Jeg ønsker at de skal være kritisk til det de leser, for å gjøre dette tror jeg begrepslære er viktig». Informanten forteller at for at elevene skal være i stand til å stille seg kritisk til hva de opplever i digitale forum kreves det kunnskap om hva som er rett og galt. Dersom elevene forstår hva de leser kan de i større grad stille seg kritisk til det de leser og ser på internett.

«Dersom noe oppstår må vi som lærere ta tak i dette, ellers er det lite fokus på digital dømmekraft i mine timer på grunn av at jeg ikke har norsk». I dette sitatet knytter læreren en direkte kobling mellom digital dømmekraft, og et enkelt fag som er norsk. Informanten sier at det er viktig at elevene forstår at det de leser på sosiale medier ikke nødvendigvis er riktige, og at alle kan dele hva de ønsker på disse plattformene. På spørsmål om hvordan læreren kan bidra til dette svarer informanten at det er avgjørende at man som lærer er på bølgelengde med hva elevene bruker fritida si på når det kommer til nettbruk. «Hvis du er utdatert har du lite å stille opp med». Hun mener lærere bør være på sosiale plattformer som Facebook, Snapchat, Instagram og generelt følge med for å få et innblikk i hvilke moralske og etiske utfordringer elevene møter på. «Du må være interessert og snakke med elevene. Det er de som vet best hvilke utfordringer de møter».

På spørsmål om hvordan lærere best mulig kan forberede elevene på etiske og moralske utfordringer svarer informanten at «man må ikke drepe gnisten for noe elevene i utgangspunktet er interessert i. Dette vil føre til skade på relasjonen, og at elevene stenger deg ute hvis de opplever noe ubehagelig». Hun forteller at dersom man som lærer fremstår som moraliserende ovenfor elevene står man i fare for at elevene lar være å varsle dersom noe oppstår. Dersom elevene åpner for en samtale kan man reflektere sammen om vanskelige problemstillinger som kan oppstå i lys av etiske og moralske dilemmaer. «Dette gjøres primært utenfor klasserommet hos meg, men dersom muligheten byr seg mener jeg det er viktig å ta de vanskelige samtalene»

5.2 Juridisk aspekt

Informanten får spørsmål om hvordan hun legger opp undervisningen for å fremme digital dømmekraft hos elevene. «I mitt klasserom har vi ikke fokus på dette. Jeg har ikke hatt en

runde med elevene om dette. Hvis det oppstår noe så tar vi tak i det. Som eksempel falske instragramprofiler og identitetstyveri, som det egentlig blir». Innenfor det juridiske aspektet av digital dømmekraft setter informanten opp identitetstyveri og kildekritikk som de to viktigste tematikkene.

Jeg har matte og naturfag, og det er mer relevant i naturfag, med snakk om for eksempel: hva er et kjemisk stoff, og vise elevene voksne på Facebook som ikke forstår begrepet og misbruker dette. Jeg prøver å koble det opp mot det faglige. Ellers er de ikke så mye på nett i mine timer

Gjentatte ganger poengterer informanten at hun mener fagbegrep og kunnskap er viktig for å handle riktig på de digitale forumene. «I naturfag arbeidet de også med kildekritikk i går til en presentasjon de skal ha». I etterkant av intervjuet viser kategoriseringen at informanten gir inntrykk av at det juridiske aspektet for digital dømmekraft omhandler identitetstyveri og kildekritikk. På spørsmål om hvordan lærere bør arbeide fremover for å fremme tematikken svarer informanten:

I mine timer, selv om det er en mobilfri skole, får de lov å bruke mobil dersom det passer seg, for eksempel dersom det skaper engasjement. Da synes jeg det er dumt å ta fra elevene den gleden. Sist forrige uke, spurte elevene om de fikk filme forsøket de gjorde. Da sa jeg ja, men pass på at dere ikke filmer noen andre og at dere bare filmer eksperimentet.

Avslutningsvis i intervjuet kommer informanten med ny kunnskap og viser til skolens reguleringer av personvernet.

Sist forrige uke, spurte elevene om de fikk filme forsøket de gjorde. Da sa jeg ja, men pass på at dere ikke filmer noen andre og at dere bare filmer eksperimentet. Jeg ble sikkert med på filmen, selv om de ikke spurte, men jeg antok at det var underforstått at dette var grei, siden det var jeg som gjennomførte dette. Når tanken på å filme et forsøk i naturfag skaper engasjement, dreper jeg dette faglig dersom de ikke får lov å vise frem; for eksempel om de vil komme hjem og si "se her mamma, dette gjorde vi i dag", eller for all del, send det på snap til de andre klassene. Jeg tror jeg ødelegger denne gnisten dersom de ikke får muligheten til å gjøre dette.

Informanten avslutter intervjuet med å berette om foredrag som politiet kommer årlig og gjennomfører med ungdomsskoleelevene. Hun forteller at dette har fungert godt og at elevene oppleves å forstå alvoret i dine handlinger når de blir formidlet av politiet fremfor en faglærer.

6.0 DRØFTING

I dette kapitlet vil problemstillingen (Hvordan kan man forvente at lærere arbeider med digital dømmekraft ute i fra styringsdokumenter, sammenlignet med hvordan en lærer forteller om egen praksis) drøftes med grunnlag i både den teoretiske referanserammen, og den analyserte empirien.

6.1 Styringsdokumenter

I oppgavens kontekst ble det presentert det juridiske grunnlaget for at digital dømmekraft skal ha en plass i klasserommene i den norske skole. Digital dømmekraft er et aspekt som tilhører under «digitale ferdigheter», som er en av de 5 grunnleggende ferdighetene. Disse 5 ferdighetene er som tidligere nevnt tverrfaglige og er både av betydning for elevenes kompetanse i fag, og for at elevene skal i kunne fungere i et samfunn i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet. 2017. s. 2). Med bakgrunn i styringsdokumentene innført av myndighetene er dette noe læreren er pliktig til å forholde seg til. I praksis betyr dette at du som lærer må ta stilling til disse 5 grunnleggende ferdighetene, og implementere disse i alle fag du underviser i. På grunnlag av dette finner jeg det troverdig at på bakgrunn av skolens styringsdokumenter skal digital dømmekraft ha sin plass i klasserommet, uavhengig av hvilket fag det undervises i. Dette sett opp mot informantens beretninger om egne refleksjoner knyttet til dette skaper rom for refleksjon. Det at informanten beretter at «I mitt klasserom har vi ikke fokus på dette. Jeg har ikke hatt en runde med elevene om dette», kan oppleves som uheldig da styringsdokumentene gir signal på at digital kompetanse, og derav digital dømmekraft, skal ha en plass i alle klasserom, uavhengig av fag. Etter å ha konstatert dette er utfordringen å finne svar på «hvilken plass?».

6.2 Lærerens kunnskap

52% av landets 9.klassinger bruker digitale enheter i sammenheng med undervisning minst én gang ukentlig. (Geelmuyden Kiese. 2017. s.10). Omfanget av bruken av digitale hjelpemidler er utvilsomt utbredt i den norske skole. Skolen følger samfunnets utvikling, og elevene bruker mye av tiden sin på digitale hjelpemidler også på fritida. Det er ingen grunn til å tro at dette er en utvikling som vil stanse med det første, og det er derfor viktig at skolen kan være en positiv påvirkningsfaktor for at elevene er i stand til å håndtere disse digitale hjelpemidlene på en hensiktsmessig, kritisk og ikke minst juridisk lovlig måte. For å være i stand til å videreformidle denne kunnskapen er det viktig at læreren selv er innforstått med hva begrepet innebærer og hvorfor dette er integrert inn i skolen. Den nevnte forskningen til Pruitt-Mentle viser at lærere ofte setter lys på nettmobbing og plagiering (Gievær et al. 2017. s.107). Dette isolert sett er viktig riktig arbeid sett i lys av digital dømmekraft, men begrepet og tematikken

omfatter mye større tematikker og aspekter enn dette. Dette understøttes av Gievær, Mifsund og Gjølstad sine undersøkelser som oppsummeres med at lærere besitter en begrenset forståelse av begrepet. Det må kunne sies å være problematisk at lærere i følge styringsdokumenter drive opplæring i noe som de selv sitter på begrenset kunnskap om. Denne noe mangelfulle forståelsen kan man også se igjen tendenser av hos informantene min til denne oppgaven. Hun belyser mange aspekter, både etisk/moralske og juridiske som kildekritikk, personvern, kritisk tankegang og identitetstyveri, men oppgir samtidig at hun selv gir dette lite plass i klasserommet da hun underviser i fag hun selv mener ikke omfatter tematikken. Ideelt sett burde derfor lærere ute i skolen fått mer kompetanse på feltet slik at man oppfylder kravet gitt i styringsdokumentene i enda større grad enn hva som er tilfellet i dag.

I tråd med informantens beretning er det verdt å nevne at med den nevnte kompleksiteten som følger med begrepet digital dømmekraft og alle dets aspekter, er ikke den nødvendige kunnskap utelukkende relatert til fagkunnskap. «Du må snakke med elevene», sier informantene og utdyper at man som lærer må være interessert i det elevene opptas av når det kommer til bruk av digitale hjelpemidler. En lærer er et menneske, og man må unngå å generalisere mennesker ute i fra en gitt likhet, her læreryrket, men det å forsøke å lete etter innganger til de gode og reflekterende samtalene er også en måte å drive slik type undervisning på. Dette skal vi komme nærmere inn på i drøftingskapittel 6.5.

6.3 Autonomi

Lærerens autonomi, eller handlingsrom, gir læreren relativt stor frihet til å gjennomføre undervisningen med valgfri metode. «I offentlige dokumenter fremstilles begrepet (digital dømmekraft) som sammensatt og krevende, samtidig forpliktes lærerne gjennom Kunnskapsløftet til å integrere digital dømmekraft som et emne i skolen» (Engen et al. 2017. s.104). Begrepet digital dømmekraft står ikke spesifikt nevnt i noen læreplanmål, selv om enkelte aspekter er formulert, eksempelvis i norsk med kildekritikk. Det er ikke urimelig å ha forståelse for at lærerne ute i skolen i stor grad prioriterer å bruke skoleåret på å komme seg gjennom de definerte læreplanmålene, og at det kan være utfordrende å få tiden til å strekke til. Lærerens handlingsrom gir derfor også muligheten til å bortprioritere enkelte ikke-definerte kompetanser som læreren skal formidle. Man skal være forsiktig med å anklage lærere for å gjøre dette bevisst, men tid er en rammefaktor som kan spille en stor rolle i møtet med slike

tematikker. En noe mangelfull forståelse av tematikken satt opp mot tidspresset for å få fullført de definerte læreplanmålene, kan være faktorer som gjør det utfordrende å prioritere dette i god nok grad i skolen. Handlingsrommet gjør at det er i stor grad læreren selv som må aktivt drive undervisning bevisst dersom digital dømmekraft skal få sin plass i klasserommet.

6.4 Brannsløkking

Begrepet «brannsløkking» forstås her som når lærere går inn i situasjoner i etterkant, men arbeider ikke proaktivt på et overordnet nivå for å endre mønstret som forårsaker problematikken. Som nevnt innledningsvis er det også positive aspekter ved at læreren «slukker brann». Elevene får erfaring med at lærere går inn i situasjonene og statuerer et eksempel på hva som er greit og hva som er ugreit. På denne måten får elevene relevant, nær og aktuell erfaring med håndtering av komplekse problematikker. Samtidig bør det også jobbes proaktivt, man må arbeide aktivt for at problematikkene ikke oppstår i utgangspunktet. Dersom skolen driv med brannsløkking representerer dette ofte en passiv innstilling til emnet og er lite forebyggende (Gievær et al, 2017, s. 116). Brannsløkking er et fenomen man også finner igjen hos beretningene fra informantene om egen praksis. «Vi tar det hvis noe oppstår». Dette arbeidet er selvsagt viktig, da det hadde vært lite hensiktsmessig å bare arbeide proaktivt, for deretter å ikke være i stand til å gå inn i vanskelige situasjoner dersom disse skulle oppstå. Her bør lærere forsøke å ha fokuset både på den proaktive tilnærmingen, men også den preventive. Man må arbeide for at problematikkene ikke skal oppstå, men så må man også være kompetent til å stå i situasjonene dersom disse skulle oppstå. Også her faller vi tilbake på viktigheten av lærerens egen kompetanse.

6.5 Digital dannelse

Som tidligere introdusert er det høyst relevant å se digital dømmekraft i lys av mediedanning. Den kritiske tankegangen, og de moralske handlingsmønstrene står sentralt i dannelsesperspektivet, og dette er aspekter som fungerer som grunnpilarer for en hensiktsmessig digital dømmekraft. «Medier er blant våre viktigste redskaper i en livslang dannelsesprosess» (Vettenranta & Frantzen, 2012, s.5). Å ha en god digital dømmekraft hvor man som menneske er i stand til å tenke etisk, moralsk riktig og handle etter juridiske rammer er ikke en prosess med en start og en slutt, og det er i sammenheng med dette at det er høyst

relevant å se digital dømmekraft i lyset av mediedanningen. Som menneske blir man ikke ferdig utlært i å tenke kritisk og reflektere rundt egne valg og verdsett. Med bakgrunn i påstanden om at medier er blant de viktigste redskapene for den livslange dannelsesprosessen kan det argumenteres for at digital dømmekraft er en konkretisering av mediekulturen satt i sammenheng med skolens dannelsesoppdrag. Skal skolen klare å gjennomføre sitt samfunnsmandat med å arbeide for å danne dagens unge kan man ikke velge å overse den enorme mediekulturen som barn og unge eksponeres for daglig.

«Implementeringen av digital teknologi i skolen de siste ti årene har i liten grad forholdt seg til de kompetanse- og dannelsesspørsmål teknologiutviklingen reiser» (Erstad, 2007 s .209). Innføringen av digital dømmekraft i rammeverket kan gi et signal om at denne trenden er i ferd med å snu. Mye handler om bevisste valg fra lærerens ståsted. «Dersom noe oppstår må vi som lærere ta tak i dette, ellers er det lite fokus på digital dømmekraft i mine timer på grunn av at jeg ikke har norsk», ytrer informanten i intervjuet. Likevel beretter hun mange aspekter som tyder på at hun allerede har implementert mange fornuftige aspekter knyttet til digital dømmekraft i eget klasserom. Eksempelvis forklarer informanten at hun forklarte klassen at det ikke er lov å filme hverandre i klasserommet, at elevene må være kritiske til det de ser og leser på sosiale medier, at læreren må være oppdatert på barn og unge mediehverdag slik at man kan starte gode reflekterende samtaler, om samtaler knyttet til identitetstyveri og samtaler rundt kritisk kildebruk. Jeg opplever derfor at informanten allerede har formidlet mye hensiktsmessige synspunkter til sine elever, til tross for at hun ytrer at digital dømmekraft er noe hun har lite fokus på i eget klasserom. I ettertid kan man alltid reflektere rundt hvor mye god kompetanse denne læreren kunne formidlet dersom hun hadde arbeidet bevisst mot dette, når man tydelig kan se at hun gjør mye riktig i det som oppleves som noe ubevisst/ikke vektlagt i egne fag.

6.6 Eksterne ressurser

I teorikapittelet ble det gitt en gjennomgang av et noe utbredt fenomen i norske skoler når det kommer til undervisning knyttet til digital dømmekraft. Dette gjelder å hente inn eksterne ressurser som kommer utenfra skoleorganisasjonen og holder eksempelvis foredrag om

tematikken, også kalt «outsourcing». «Det ser ut til at bruk av eksterne krefter er utbredt blant skolene, men med litt ulike tilnærminger» (Gievær et al, 2017. s.115). Informanten forteller at dette er en praksis som også gjennomføres på hennes arbeidsplass, da med et politibesøk på skolen. «Outsourcing gir en trygghet ved at kompetente eksterne aktører tar seg av et komplisert og uoversiktlig tema» (Gievær et al, 2017, s. 118). Med en slik gjennomføring er sjansen relativt stor for at kompetansen som kommer inn i klasserommet er kompetent på tematikken, og at elevene får den informasjonen som er nødvendig for å forstå budskapet. Det finnes firma som driver med dette profesjonelt, ulike senter og nevnte politiet. Det er flere positive aspekter ved å hente inn eksterne krefter inn i skolen. Informanten opplyser at hun opplever at elevene tar tematikken i større grad på alvor dersom den blir formidlet av eksempelvis politi fremfor fag eller -kontaktlærere. Det finnes også utfordringer på sikt ved å utelukkende benytte eksterne krefter til å ta hånd om en slik tematikk i skolen. Det ene er at man kan oppleve et brudd i kontinuiteten. Som lærer har man relativt god oversikt over hva som formidles i eget klasserom, da man i de fleste tilfeller er tilstede og er aktivt med i formidlingen. Den andre utfordringen er at man kan stille seg spørsmålet om dette er nok på sikt. Dersom elevene har digital dømmekraft i fokus 1-2 ganger årlig kan dette ha en negativ innvirkning på den kontinuerlige ønskede utviklingen. I likhet med flere fagområder i skolen er repetisjon og eksponering viktig. Derfor er det ønskelig at de etisk/moralske og juridiske refleksjonene kommer mer kontinuerlig.

Det er flere måter å løse denne problematikken på, og hver lærer med sin egen metodefrihet står relativt fritt til å velge en metode som fungerer for seg selv om lærer i klasserommet. Det kan gjerne veksles mellom reflekterende korte samtaler i plenum i klasserommet og å gjennomføre undervisningsøkter hvor digital dømmekraft har fokus. I læreryrket finnes det få fasiter, men som lærer må man følge styringsdokumenter og juridiske rammer. Dette betyr at tematikket må få en plass i klasserommet, selv om gjennomføringen vil være ulik. Et utgangspunkt er å reflektere rundt egen praksis og egen kunnskap.

7.0 KONKLUSJON

I denne oppgaven har jeg etter beste evne forsøkt å belyse noen aspekter knyttet til digital dømmekraft. Min problemstilling var som følger: «Hvordan kan man forvente at lærere arbeider med digital dømmekraft ute i fra styringsdokumenter, sammenlignet med hvordan en lærer forteller om egen praksis». Denne tematikken er sammensatt av flere grunner.

Utgangspunktet for oppgaven er et komplekst begrep som kan defineres på flere ulike måter. Essensen i disse er relativt lik, nemlig at digital dømmekraft omhandler vår evne til å handle etisk, moralsk og etter juridisk lovgivning. Læreren skal følge skolens styringsdokumenter, og med bakgrunn i dette er det et utgangspunkt at digital dømmekraft skal ha en rolle i klasserommet. Dersom målet som er formulert i styringsdokumentene skal nås er det nødvendig at læreren har kompetanse når det kommer til denne tematikken, og det her hensiktsmessig med en noe bredere forståelse for hva selve begrepet og tematikken omfatter. Man bør kunne forvente at læreren er i stand til å reflektere rundt egen praksis i klasserommet, og være i stand til å ta grep dersom man oppdager at egen praksis ikke er i tråd med hva styringsdokumentene forventer av din egen praksis.

Læreren som underviser bør være engasjert i elevenes digitale hverdag, da dette opptar relativt store deler av hverdagen til mange. Ved å være engasjert kan man oppdage flere gode muligheter til å reflektere sammen med enkeltelever eller klassen som helhet. Ved å ha en proaktiv og en preventiv tilnærming til digital dømmekraft øker sjansene for å lykkes i arbeidet med å være med å utvikle digital dømmekraft hos elevene. Man bør arbeide kontinuerlig med å unngå at problematiske situasjoner oppstår, men man bør være rustet til å håndtere situasjoner hvor noe problematisk oppstår, eksempelvis nettmobbing. Det å hente inn eksterne ressurser kan være positivt for å gi elevene mulighet til å lære om eksempelvis de juridiske aspektene fra noen som er enda mer kompetente på feltet, men dette bør ikke fungere som en erstatning for en god kontinuitet i arbeidet med å fremme digital dømmekraft. Læreren har med sin metodefrihet et relativt stort handlingsrom som bør gjøre det mulig å ta med temaet inn i klasserommet, selv om det er definerte læreplanmål som også må gjennomføres i løpet av skoleåret.

Avslutningsvis bør man forvente at lærere ønsker å se på denne tematikken som aktuell og relevant for ungdommen som om ikke lenge skal være med å forvalte samfunnet vårt. Det er først når vi klarer å være kritiske til egen praksis i klasserommet at vi kan se hvilke endringer som bør gjøres, eller hvilke muligheter vi har til å forbedre egne metoder.

8.0 LITTERATURLISTE

- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2018) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (2.opplag). Oslo: abstrakt forlag
- Engen, K., Gievær T., Mifsund, L(red.). (2017) *Digital dømmekraft*. (1.utgave), Oslo: Gyldendal Akademisk
- Erstad, O., (2007), Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet. Vettenranta, S (red.) *Mediedanning og mediepedagogikk* (1.opplag, s.197-219). Oslo: Tapir akademisk forlag
- Erstad, O., (2010) *Digital kompetanse i skolen* (1.opplag, 2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Fritze, Y., Haugsbakk, G., Nordkvelle, Y. (2015) *Mediepedagogiske perspektiver* (1. utgave) Oslo: Cappelen damm akademisk
- Geelmuyden Kiese. (2017) *Rapport om digitalisering i skolen*. Hentet fra: <http://www.statped.no/globalassets/rapport-om-digitalisering-i-skolen-gk.pdf>
- Gievær, T., Mifsund, L., Gjølstad, E. (2017). Digital dømmekraft i skolen- Lærerens tilnærming. Mifsund, L (red.) *Digital dømmekraft* (1.utgave. s.104-121) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Imsen, G. (2017) *Lærerens verden- innføring i generell didaktikk*, (5.utg, 2. opplag), Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R., (2017) *Klasseledelse i den digitale skolen*. (1. utgave, 2.opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Medietilsynet. (2016) *Barn og Medier*. Hentet fra: https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf
- Mittet, T., September 2018, *Fagfornyelsen og revisjon av læreplanverket.*, Seminar KBU og KMD., Hentet fra: <https://wpstatic.idium.no/kompetansebehovsutvalget.no/2018/09/Tone-Mittet-Fagfornyelsen-og-digital-kompetanse.pdf>
- Sagdahl, M., (2018) Etikk, *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/etikk>
- Tønnesen, S., (2018) Empiri, *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/empiri>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

Utdanningsdirektoratet., (2018) *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Vettenranta, S. (2007). *Mediedanning og mediepedagogikk- Fra digital dømmekraft til kritisk dømmekraft* (1. utgave) Oslo: Gyldendal akademisk

Vettenranta, S., Frantzen, V., (2012), *Mediepedagogikk- refleksjoner om teori og praksis* (1.opplag). Oslo: Tapir akademisk forlag

9.0 VEDLEGG intervjuguide

- Hvordan forstår du begrepet digital dømmekraft?
- Hvilken stilling har digital dømmekraft i ditt klasserom?
- Hvordan "underviser" du i digital dømmekraft?
- Hvilke kunnskaper må læreren besitte for å kunne fremme digital dømmekraft i størst mulig grad?
- Er det noen tendenser du ser i elevgruppa under arbeid med digitale hjelpemidler? Positive eller negative?
- Hva tenker du om mobilfri skole?
- Hvordan mener du lærere kan i enda større grad bedre mulighetene for et godt arbeid med digital dømmekraft i skolen?

