

Marte Aastsjø Gerhardsen

## «Det er litt vanskelig det der. Hva er liksom digitalt medborgerskap?»

En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfaglæreres forståelser og undervisningspraksis knyttet til digitalt medborgerskap.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Medveileder: Even Einum

Mai 2021



Marte Aastsjø Gerhardsen

## **«Det er litt vanskelig det der. Hva er liksom digitalt medborgerskap?»**

En kvalitativ studie av et utvalg samfunnsfaglæreres forståelser og undervisningspraksis knyttet til digitalt medborgerskap.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk  
Veileder: Knut Vesterdal  
Medveileder: Even Einum  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Samfunnets utvikling stiller krav til at skolens opplæring må holde følge. I 2020 ble nye læreplaner innført og et resultat av dette er at samfunnsfaget får et spesielt ansvar for innlæring av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter. I tillegg får faget et særlig ansvar for utviklingen av elevenes digitale medborgerskap. Litteraturen viser imidlertid at det foreligger flere ulike forståelser av begrepet, samtidig viser de seg å utfylle hverandre. Formålet med min masteroppgave er å skape større oppmerksomhet rundt det nye ansvaret som tillegges samfunnsfaget.

Masteroppgaven tar for seg et utvalg samfunnsfaglæreres forståelser og undervisningspraksis knyttet til tematikken digitalt medborgerskap. Studien søker svar på hvordan det stimuleres til medborgerskap blant elevene, samt hvilken rolle teknologi og internett får i denne sammenheng. I tillegg vil det undersøkes nærmere om koronaviruspandemien og perioder med heldigital skole har hatt en innvirkning på lærernes undervisningspraksis. Studiens problemstilling er: «Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole for å utvikle elevenes digitale medborgerskap?». For å kunne svare på studiens problemstilling er det blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer med seks samfunnsfaglærere på videregående skole. Datamaterialet vil diskuteres i lys av teoretiske og didaktiske perspektiver knyttet til medborgerskap, digital kompetanse og digitalt medborgerskap, samt tidligere forskning som belyser relevante dimensjoner ved det digitale medborgerskapet.

Et sentralt funn i denne studien er at utvalget syntes det var utfordrende å definere begrepet digitalt medborgerskap og det er lite som tyder på at de er bevisst tematikken i egen samfunnsfagundervisning. Oppgaven viser imidlertid at deres undervisningspraksis belyser enkelte aspekter ved det. I medborgerskapsundervisningen mener lærerne det er viktig at elevene opparbeider kunnskap om politiske parti og det politiske system, samt at de bevisstgjøres på hvordan de kan påvirke og delta i samfunnet. Dette indikerer at det hovedsakelig er den passive delen av medborgerskapet som stimuleres i undervisning. Det kommer også frem at perioder med heldigital skole ikke har hatt en særlig effekt på lærernes undervisningspraksis. Dermed er det blitt stilt spørsmål ved om lærerne har fått et kompetanseløft slik forskning fremstiller det. Det vil være behov for mer refleksjon over egen undervisningspraksis i samfunnsfaget, og på denne måten kan medborgerskap i en digitalisert verden komme ytterligere til syne som en del av denne praksisen.



# Abstract

The development of society demands that education maintain the same pace of development. In 2020, the new curricula were introduced and as a result of this the social sciences have been given the responsibility for teaching digital skills. In addition, social sciences are given a special responsibility for the development of the students' digital citizenship. However, the literature shows that there are several different understandings of the term, at the same time they complement each other. The purpose of my master's thesis is to create greater awareness of the new responsibilities assigned to the social sciences.

This master's thesis deals with a selection of social studies teachers' understandings and teaching practices related to the topic of digital citizenship. The study seeks answers to how to stimulate the citizenship role among students, as well as the role of technology and the internet in this context. In addition, it will be investigated further whether the coronavirus pandemic and periods of completely digital schooling have had an impact on the teachers' teaching practices. The research question is: "How does a selection of social studies teachers in upper secondary school work to develop the students' digital citizenship?". In order to be able to answer the study's research question, semi-structured interviews have been conducted with six social studies teachers in upper secondary school. The data material will be discussed in the light of theoretical and didactic perspectives related to citizenship, digital literacy and digital citizenship, as well as previous research that sheds light on relevant dimensions of digital citizenship.

A key finding in this study is that the teachers found it challenging to define the concept of digital citizenship and there is little to suggest that they are aware of the topic in their own social studies teaching. However, the thesis shows that their teaching practice sheds light on certain aspects of it. In citizenship education, teachers believe it is important that students acquire knowledge about political parties and the political system, and that they are made aware of how they can influence and participate in society. This indicates that it is mainly the passive part of citizenship that is stimulated in teaching. It also appears that periods of completely digital schooling have not had a particular effect on teachers' teaching practice. Thus, it has been questioned whether the teachers have received a boost in competence as research presents it. There will be a need for more reflection on one's own teaching practice in the social sciences, and in this way citizenship in a digitalized world can be further seen as part of this practice.





# Forord

Etter seks år som student ved NTNU skriver jeg nå forordet på en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk, hvilket betyr at studenttilværelsen nærmer seg slutten. Det føles rart, vemodig og godt på samme tid. Å arbeide med denne oppgaven har vært en lærerik, utfordrende og spennende prosess, og jeg har tilegnet meg viktig kunnskap som jeg får bruk for når jeg til høsten skal begynne å jobbe i grunnskolen. Jeg ser frem til å kunne bidra i en skole som er godt på vei inn i en ny læreplan som jeg har fordypet meg i gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil rette en stor takk informantene som deltok i studien. Takk for at dere tok dere tid til å stille på intervju til tross for hektiske perioder på grunn av pandemien som har preget, og fortsatt preger skolehverdagen. Deres erfaringer og kunnskaper har vært et viktig bidrag i denne oppgaven, og som har gjort denne undersøkelsen mulig.

Jeg vil også takke min veileder Knut Vesterdal. Du har bidratt med god veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Takk for gode råd og for at du har hatt troen på denne masteroppgaven. Jeg må også takke biveileder Even Einum for samarbeidet. I starten av prosjektet var du et viktig bindeledd mellom meg og praksisfeltet, og i prosessen ellers har du vært tilgjengelig for å svare på spørsmålene mine. Takk!

Videre vil jeg takke gjengen på lesesalen som skal ha æren for at de lange og slitsomme dagene har vært preget av humor, gøyale påfunn og fine samtaler. Takk for sosiale stunder, litt for lange pauser og en hverdag jeg overraskende nok kommer til å savne. I tillegg vil jeg rette en ekstra takk til Malin som alltid stiller opp og som har tatt seg tiden til korrekturlesning. Dette setter jeg stor pris på!

Marte Aastsjø Gerhardsen  
Mai 2021, Trondheim



Technology will not replace great teachers but technology in the hands of great teachers can be transformational (George Couros, 2015).



# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Begrepsavklaring .....</b>	<b>3</b>
<b>1.3 Læreplan .....</b>	<b>4</b>
<b>1.4 Tidligere forskning .....</b>	<b>7</b>
<b>1.5 Oppgavens oppbygning .....</b>	<b>10</b>
<b>2. Teori .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Medborgerskap .....</b>	<b>11</b>
2.1.1 Eleven som medborger .....	12
<b>2.2 Digital kompetanse .....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Hva er digital kompetanse? .....	15
2.2.2 Digital kompetanse og samfunnsdeltakelse- didaktiske perspektiv .....	15
<b>2.3 Digitalt medborgerskap .....</b>	<b>17</b>
2.3.1 Digital Citizenship in Schools- Mike Ribble .....	19
<b>3. Metode .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk plassering .....</b>	<b>21</b>
3.1.1 Epistemologi .....	21
3.1.2 Hermeneutikk, fenomenologi og retrospektiv casestudie .....	22
3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	23
<b>3.2 Utvalg .....</b>	<b>24</b>
3.2.2 Presentasjon av informantene .....	25
<b>3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomførelse av intervju .....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Analysemetode .....</b>	<b>28</b>
<b>3.5 Etske refleksjoner .....</b>	<b>29</b>
<b>3.6 Reliabilitet og validitet .....</b>	<b>30</b>
<b>4. Analyse og diskusjon .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Begrepsforståelse- digital kompetanse og digitalt medborgerskap .....</b>	<b>33</b>
4.1.1 Digital kompetanse .....	33
4.1.2 Digitalt medborgerskap .....	34
4.1.3 Drøfting av lærernes syn på begrepene digital kompetanse og digitalt medborgerskap .....	35
<b>4.2 Medborgerskapsundervisning .....</b>	<b>38</b>
<b>4.2.1 Erfaringer med bruk av IKT i samfunnsfagundervisning .....</b>	<b>38</b>
4.2.2 Overordnede perspektiv på medborgerskapsundervisning .....	39
4.2.3 Bruk av internett og IKT i medborgerskapsundervisning .....	40
4.2.4 Muligheter og utfordringer ved det digitale landskapet .....	41
4.2.5 Drøfting av lærernes medborgerskapsundervisning .....	42
<b>4.3 Forholdet mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap .....</b>	<b>46</b>
4.3.1 Drøfting av forholdet mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap .....	47
<b>4.4 Oppsummerende drøfting: utvikling av elevenes digitale medborgerskap .....</b>	<b>49</b>

<b>5. Avslutning .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1 Fagdidaktiske implikasjoner.....</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Veien videre.....</b>	<b>54</b>
<b>6. Referanser.....</b>	<b>57</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>
<b>Vedlegg 1- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>	<b>i</b>
<b>Vedlegg 2- Intervjuguide .....</b>	<b>iv</b>
<b>Vedlegg 3- Godkjenning NSD .....</b>	<b>vi</b>

# 1. Introduksjon

I norske klasserom ser vi at elevene tildeles hver sin iPad, Chromebook eller PC. Krittavlen erstattes med Smartboard, og ukeplaner, prøver og lekser legges gjerne ut på digitale læringsplattformer. Som en av informantene i denne studien fortalte meg: «Det er jo ikke alle i klassen som har en penn og 90 prosent har ikke papir. Den datamaskinen er det viktigste de har, i tillegg til mobilen. Det er vanskelig å se for seg en skole uten digitale verktøy i dag». Dette illustrerer hvilke effekter digitaliseringen har på skolehverdagen og det vil være viktig å være bevisst hvordan dette utfordrer arbeidsmetoder og utvikling av elevenes kunnskaper i skolen. Marte Blikstad-Balas (2020) hevder at et vesentlig premiss i lys av elevenes læring, er at det må snakkes mer om undervisning og fag, og mindre om selve verktøyene eller plattformene. Teknologien har potensiale til å fremme læring i fag. Det som er avgjørende er hvordan det tas i bruk og hvilke muligheter og utfordringer det tilbyr, og ikke nødvendigvis tilgangen i seg selv. Det er derfor behov for å diskutere hvordan teknologien tas i bruk i klasserommet og hvilke muligheter og utfordringer digitale verktøy har å by på (s. 101). I denne masteroppgaven viderefører jeg dette perspektivet, hvor jeg undersøker hvilken rolle teknologi og digitale plattformer får i samfunnsfaget og hvordan det tas i bruk knyttet til medborgerskapsundervisning. I tillegg vil jeg undersøke nærmere hva et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole tenker om det digitale landskapets muligheter og utfordringer.

Gjennom året 2020 har digitalisering i skolen fått en helt ny betydning. Det var dette året hvor innføring av nye læreplaner ble satt i gang, samtidig fikk vi en pandemi på starten av året hvor undervisningen brått ble heldigital. Til tross for at myndighetene har lagt press på skoler i mange år knyttet til å ta i bruk IKT (informasjons- og kommunikasjonsteknologi) i undervisning (Løvskar, 2019), er det nå mer aktuelt enn noen gang. Med innføringen av fagfornyelsen (LK20) får digitale ferdigheter og kritisk tenkning en tydeligere plass i læreplanen, og samfunnsfaget tillegges et særlig ansvar for å utvikle elevenes digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette illustrerer for det første hvordan digitaliseringen påvirker medborgerskapsopplæringen i samfunnsfag, og for det andre hvordan fagfornyelsen legger til rette for at elevene skal kunne utvikle ferdigheter og kunnskaper som samsvarer med samfunnets og teknologiens utvikling. Dette betyr at opplæring relatert til elevenes møte med samfunnet ikke kun kan baseres på den fysiske verdenen, men også den digitale. Tall fra Medietilsynet (2020) viser at 91 prosent av alle 9-18-åringer oppgir at de leser, hører eller ser nyheter ofte eller av og til og at dette øker med alder. Sammenlignet med 2018 ser det ut til at det er blitt mer vanlig å følge med på nyheter i sosiale medier. Andre norske studier viser derimot at internettet brukes lite til å lære om demokrati eller for å delta politisk eller samfunnsmessig (Huang et al. 2017; Medietilsynet, 2020; Mathé & Elstad, 2017). Internettet ser dermed ut til å utgjøre en viktig kilde til informasjon blant barn og unge, men de anser i liten grad at dette også kan være en arena for deltakelse. Dette aktualiserer spørsmålene om hvordan skolen skal møte elever som vokser opp i den digitale sfære og hvilke kunnskaper og ferdigheter de trenger for å bli gode digitale medborgere. LK20 presenterer imidlertid ikke en definisjon av begrepet digitalt medborgerskap. På bakgrunn av dette har jeg fattet interesse for hva begrepet innebærer og hvordan samfunnsfaglærere kan legge til rette for at elevene skal kunne utvikle sitt digitale medborgerskap. Hvilke forutsetninger har

samfunnsfaglærere for å involvere tematikken i undervisning, og er de forberedt på det nye ansvaret som tillegges faget i den nye læreplanen?

Det er også interessant hvordan læreres digitale kompetanse og undervisningspraksis er blitt diskutert i lys av koronaviruspandemien, samt om dette vil få betydning for hvordan den reviderte læreplanen (LK20) tolkes og innføres. I artikkelen «Kan korona-krisen bli en game-changer i norsk skole?» blir det hevdet at den norske skolen har fått et digitalt løft og at lærere har tatt store steg i utviklingen av digital kompetanse (Wøien & Welle, 2020). Tre uker etter at skolene ble stengt ned, skrev Bjørn Bolstad blogginnlegget «Kan gamle stier hindre at norsk skole blir forandret for alltid?» (2020) hvor han diskuterer om periodene med hjemmeskole kan føre til varige endringer i skolen. Han viser til at skolen har blitt kastet ut av den kjente stien under pandemien, og det som vil være av betydning i tiden fremover er om man forsøker å tråkke opp nye stier, eller om man går tilbake til den gamle. Han ser ut til å være skeptisk til at skolen vil endres på lang sikt, og at dette blant annet kan komme av at skolen er vanskelig å forandre på grunn av trygghet, tradisjon og makt. På dette tidspunktet uttrykte han at det vil foreligge en mulighet for at lærerne går tilbake til gamle vaner når skolene åpner opp for fysisk undervisning (Bolstad, 2020). I skrivende stund pågår pandemien fortsatt, og det vil dermed være vanskelig å kunne trekke noen slutninger om hvilke effekter pandemien har hatt på læreres kompetanse og undervisningspraksis ennå. I denne masteroppgaven er det ønskelig å undersøke om tendensene som er beskrevet overfor også gjelder for et utvalg samfunnsfaglærere, og kan således utgjøre et bidrag for å belyse disse ytterligere.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvordan samfunnsfaglærere oppfatter internettet og digitale plattformer vil ha stor betydning for hvilken rolle det får i faget. Med innføring av en ny revidert læreplan hvor digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap løftes frem, vil det være svært aktuelt å undersøke hvordan digitalt medborgerskap blir utviklet og forstått i skolen.

Formålet med mitt masterprosjekt er derfor å skape større oppmerksomhet rundt det nye ansvaret som tillegges faget i en økt digitalisert verden. Dette vil bli gjort gjennom å undersøke samfunnsfaglærere på videregående skole sin undervisningspraksis knyttet til tematikken digitalt medborgerskap. Studien søker svar på hvordan det legges til rette for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli aktive, kritiske og engasjerte samfunnsborgere, samt hvilken rolle teknologi og digitale plattformer får i denne sammenheng. Jeg er også interessert i å undersøke dette i lys av koronalockdown og dets eventuelle effekter/konsekvenser på undervisningspraksis. Dette fordi nedstengningene medførte at man virkelig måtte forholde seg til en digitalisert skolehverdag. Det vil derfor være interessant å undersøke hvilke erfaringer lærerne tilegnet seg i denne perioden og om dette har hatt betydning for undervisningspraksis som føres nå. Den overordnede problemstillingen jeg ønsker å besvare er «Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole for å utvikle elevenes digitale medborgerskap?». For å undersøke dette vil jeg studere forståelser, erfaringer og undervisningspraksis som føres hos seks samfunnsfaglærere på videregående skole. Problemstillingen avgrenses ytterligere gjennom følgende forskningsspørsmål;

1. Hvordan forstå lærere begrepene digital kompetanse og digitalt medborgerskap?



2. Hvordan forekommer den pedagogiske utnyttelse av IKT i samfunnsfagsundervisning og læring? Har dette forandret seg etter koronalockdown?
3. Hvordan underviser lærere for å stimulere til medborgerskap, og hvilke utfordringer/muligheter mener de det digitale landskapet tilbyr?
4. Hvordan opplever lærere sammenhengen mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap/digitalt basert samfunnsdeltakelse?

**Det første forskningsspørsmålet** tar for seg begrepsforståelse, hvor digital kompetanse og digitalt medborgerskap utgjør to sentrale begrep. Lærernes begrepsforståelse vil kunne belyse hvilke forutsetninger de har for å kunne utvikle elevenes kompetanser, og vil derfor være et nyttig og relevant aspekt ved problemstillingen. **Det andre forskningsspørsmålet** har til hensikt å kartlegge lærernes bruk av teknologi og internett i samfunnsfagundervisningen generelt og om periodene med hjemmeskole har hatt en innvirkning på denne bruken. Dette vil kunne si noe om hvilke forutsetninger lærerne har for å involvere det digitale i medborgerskapsundervisning. **Forskningsspørsmål tre** stiller spørsmål ved hvordan lærerne legger til rette for at elevene skal kunne ta del i og påvirke samfunnet de lever i, og hva de tenker om det digitale landskapets muligheter og utfordringer. Spørsmålet åpner opp for å få innsikt i *om* og *hvordan* det digitale involveres i medborgerskapsundervisning, samt hvordan lærerne forholder seg til dets muligheter og utfordringer i undervisning. Dermed kan forskningsspørsmål to og tre bidra med å gi et bilde på om det undervises i digitalt medborgerskap og eventuelt hvordan. **Det fjerde forskningsspørsmålet** stiller spørsmål ved lærernes tanker om forholdet mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Er det å besitte digital kompetanse nødvendig for å kunne utøve digitalt medborgerskap? På hvilken måte? Hvis det er en sammenheng, vil spørsmålet kunne belyse et viktig aspekt ved det digitale medborgerskapet.

Disse spørsmålene vil både sammen og hver for seg kunne belyse relevante aspekter ved masteroppgavens problemstilling. I kapittelet som tar for seg analyse og drøfting vil jeg derfor ta utgangspunkt i disse spørsmålene for å kunne svare på hvordan et utvalg samfunnsfaglærere arbeider for å utvikle elevenes digitale medborgerskap.

## 1.2 Begrepsavklaring

Kjernen i masteroppgavens problemstilling er *digitalt medborgerskap*, og for å kunne forstå dette begrepet vil det være nødvendig å involvere medborgerskapsbegrepet og digital kompetanse. Det er hovedsakelig disse tre begrepene som jeg vil ta for meg gjennom denne oppgaven, samt forholdet mellom disse. Det de har til felles er at det foreligger mange ulike definisjoner og forståelser knyttet til dem. Gjennom denne oppgaven er det derfor et ønske om å ha en åpen tilnærming til begrepene, hvor jeg konsekvent velger å ikke lene meg på én definisjon. Dette kommer av et ønske om å kunne dekke et bredere spekter av forståelser som kommer frem i denne studien. Det vil imidlertid være hensiktsmessig å kort gjøre rede for hva begrepene innebærer i denne begrepsavklaringen, før jeg i oppgavens teoridel vil presentere og utdype teoretiske perspektiv i lys av dette.

Medborgerskapsbegrepet kommer opprinnelig fra den engelske termen «citizenship», som på norsk kan bety samfunnsborger, statsborger, medborger eller innbygger. I norsk sammenheng trekkes det imidlertid et skille mellom det tildelte juridiske statsborgerskapet og medborgerskap som rolle. Medborgerskap kan dermed forstås som en rolle som utøves i henhold til samfunnets normer og forventninger, samt at man er medlem i et demokratisk og politisk fellesskap (Stray, 2012; Kymlicka & Norman, 1995). En annen dimensjon ved dette er at det omfatter en praksis hvor man arbeider for å opprettholde og vedlikeholde demokratiet (Lenz, 2020).

Begrepet digital kompetanse tar for seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger knyttet til bruk av digitale medier. Dette innebærer blant annet bruk av programvare, kommunikasjon, innhente og bearbeide informasjon, kildekritikk og velegnet deltakelse i det offentlige rom (Erstad, 2010; Baltzersen, 2009). Begrepet tillegges ulike dimensjoner som går fra det enkle til det sammensatte og disse vil utdypes ytterligere i teorikapittelet.

Digitalt medborgerskap blir hevdet å blant annet omfatte verdier, ferdigheter, holdninger, kunnskap og kritisk forståelse som kreves av borgere i den digitale sfære (Frau-Meigs et al., 2017, s. 23). Begrepet tar også for seg muligheten og evnen til aktiv deltakelse og innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler (Eriksen, 2018; Mossberger et al., 2008), en forståelse om at man også på internett er en samfunnsborger (NOU 2011: 20), samt normer for passende, ansvarlig oppførsel ved bruk av teknologi (Ribble, 2015).

### 1.3 Læreplan

I dette delkapittelet vil jeg belyse hvilken rolle samfunnsfaget har opp mot digital kompetanse og medborgerskap, samt se dette i lys av de nye endringene med fagfornyelsen. Med fagfornyelsen er det blitt fastsatt kjerneelementer i hvert fag som tar for seg det mest betydningsfulle faglige innholdet som elevene må kunne for å mestre faget (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er kommet nye og færre kompetansemål, samt at det er fokus på dybdelæring og tverrfaglighet der elevene skal kunne se sammenhenger i og mellom fag. I tillegg har digitale ferdigheter og kritisk tenkning fått en mer synlig og tydelig plass i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samfunnets utvikling stiller krav til at skolens opplæring må holde følge, og et resultat av dette er at det er forekommet en revidering av Kunnskapsløftet i 2020. Med fagfornyelsen har det kommet en ny Overordnet del som tar over for Generell del. Denne ble fastsatt i 2017 og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og overordnede prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Overordnet del skal ligge til grunn for all opplæring og pedagogisk praksis i skolen der alle fag skal bidra til å realisere opplæringens formål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et nytt prinsipp som formuleres i Overordnet del er at skolen skal legge til rette for læring innenfor tre nye tverrfaglige tema kalt folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse utgjør viktige samfunnsutfordringer som elevene skal få innsikt i og arbeide med. Det å utdanne for demokrati og medborgerskap er derimot ikke noe nytt i norsk skole og kan ifølge Solhaug (2021a) spores tilbake til rundt 1814, men nå skal tematikken inngå i flere fag. I Overordnet del står det følgende om demokrati og medborgerskap:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk. [...] Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge. [...] De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14).

I samfunnskunnskap vil arbeidet med dette tverrfaglige temaet innebære å utvikle elevenes kritiske bevissthet om samfunnet de lever i, og de skal undersøke hvilke muligheter de har for å påvirke samfunnet både i samtid og fremtid. Gjennom dialog skal elevene opparbeide evnen til å lytte og la seg utfordre av andres synspunkt, og de skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter som gjør at de kan bli aktive medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Overordnet del understreker også betydningen av at elevene gjennom skolen skal få erfaringer med demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Samfunnskunnskapens rolle i lys av dette blir å bidra til at elevene blir aktive medborgere der grunnleggende demokratiske verdier som medrårderett, likestilling, ytringsfrihet og respekt for menneskerettighetene blir sentralt. De skal få mulighet til å utforske samfunnet de lever i, nasjonale og globale forhold og problemstillinger i lys av dette (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

En av endringene med fagfornyelsen som gjelder konkret for samfunnsfaget er at samfunnskunnskap utgjør et nytt navn for fellesfaget på Vg1 og Vg2, og hos 1.-10.trinn beholdes navnet samfunnsfag. Dette for å tydeliggjøre forskjellen mellom samfunnsfag som grunnskolefag og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018). Grunnskolens samfunnsfag tillegges med fagfornyelsen et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap, og derfor er aspektene ved digitale ferdigheter og betydningen av digitalisering for individ og samfunn synliggjort i læreplanene. Tydeliggjøringen av digitale ferdigheter i læreplanen innebærer «viktige sider ved digitalt medborgerskap som god digital dømmekraft, kildekritikk og informasjons- og datasikkerhet, samt digital skaperkraft, programmering og algoritmisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Faget får i tillegg et spesielt ansvar for innlæring av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet, og digitale ferdigheter skal nå inngå som en del av fagkompetansen i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019a). Til forskjell fra tidligere formuleres også medborgerskapsbegrepet eksplisitt i kompetansemål for Vg1/Vg2, som tilsier at elevene skal kunne «reflektere over hva det vil inneber å vere medborgar, og samanlikne korleis politiske system er organiserte i forskjellige land og område» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5).

Slettholm og Syversen (2020) har argumentert for at samfunnskunnskap i videregående skole mangler en klar kobling mellom teknologi og demokrati, og stiller spørsmål ved hvorfor det ikke vektlegges en progresjon fra ungdomsskolen til videregående. I grunnskolefaget samfunnsfag legger kompetansemålene opp til problematisering av den endrede informasjonstilgangen og på denne måten vil det være naturlig å knytte den teknologiske utviklingen til arbeidet med demokrati og medborgerskap. I kompetansemål for samfunnskunnskap fremtrer ikke samme vektleggingen, og det krever at man må lete mer for å finne denne sammenhengen. Slettholm og Syversen (2020) viser til innholdet i

det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» fra Overordnet del, hvor det står at elevene skal lære «hvorfør demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). De hevder at denne formuleringen implisitt legger opp til at demokratiopplæringen må tilpasses etter eksempelvis endret informasjonstilgang. Det samme gjelder formuleringene knyttet til digitale ferdigheter i samfunnskunnskap, hvor elevene skal «kunne forstå hvordan algoritmer påvirker informasjonssøk» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Til tross for at dette viser oss hvordan sammenhengen mellom teknologi og samfunn synliggjøres i læreplanen, er det imidlertid ikke gitt at lærerne tolker det på denne måten. Fagfornyelsen krever at lærere i høyere grad enn tidligere må se læreplanen som helhet og at alle delene utgjør en sammenheng. Dette innebærer å ta stilling til Overordnet del, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål. Lærernes egne tolkninger av læreplanens innhold vil derimot være av betydning og det er ikke gitt at sammenhengen mellom teknologi og samfunn blir tatt opp i undervisning (Slettholm & Syversen, 2020).

Det er imidlertid enkelte kompetansemål som åpner opp for å arbeide med aspekter ved det digitale medborgerskapet i samfunnskunnskap. Elevene skal blant annet kunne reflektere over egne digitale spor og tilgangen til disse, «utforske og presentere dagsaktuelle tema eller debatter ved å bruke samfunnsfaglege metodar, kjelder og digitale ressursar, og argumentere for sine egne og andre sine meiningar og verdiar», samt «utforske korleis interesser og ideologisk ståstad påverkar våre argument og val av kjelder, og reflektere over korleis det gir seg utslag i forskjellige meiningar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Å kunne ta i bruk ulike typer kilder ved innhenting av informasjon, samt foreta en kritisk vurdering av disse blir med den nye læreplanen sett på som en nødvendig kompetanse elevene må tilegne seg i samfunnskunnskap. Dette formuleres gjennom kjerneelementet «Undring og utforsking»:

Elevane skal kunne undre seg og reflektere over, og vurdere korleis kunnskap om samfunnet blir til. Dei skal få vere nysgjerrige og aktivt kunnskapssøkjande og -skapande saman med andre. Elevane skal innhente og bruke informasjon frå fleire og ulike typar kjelder for å ta opp forhold i samfunnet og deira eige liv. Dei skal kunne gjere ei kritisk vurdering av kjeldene med tanke på formål, tendens og kor pålitelege og relevante dei er (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2).

Når det kommer til digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnskunnskap, fremholdes fortsatt elementer som eksempelvis nettvett, kildekritikk og informasjonsinnhenting. Forskjellen fra den tidligere læreplanen er at definisjonen av digitale ferdigheter i faget har fått en annen ordlyd som er mer konkret og dagsaktuell ved at den bruker nye begreper som digital dømmekraft og algoritmer:

Digitale ferdigheiter i samfunnskunnskap inneber å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder og å velje ut informasjon og argument. Det inneber òg å kunne utøve digital kjeldekritikk og vise til kjelder på ein påliteleg måte. Elevane skal kunne bruke forskjellige medietypar til å skape digitale produkt og til å vurdere og forbetre sine egne produkt. Dei skal kunne forstå korleis algoritmar påverkar informasjonssøk, utvikle digital dømmekraft og følgje reglar og normer for digital samhandling og kommunikasjon, personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4-5).

Med fagfornyelsen ser vi at medborgerskap, digitale ferdigheter og kildekritikk tillegges større plass i læreplanen. Dette er imidlertid ikke nye begrep og har inngått som en del av faget tidligere. Forskjellen er at det nå fordeles mer ansvar mellom fag og lærerne får et større handlingsrom til å velge innhold og hendelser som er dagsaktuell og relevant.

## 1.4 Tidligere forskning

Denne masteroppgaven har digitalt medborgerskap som et overordnet tema. Per dags dato foreligger det lite forskning på tematikken, men det er tenkelig at det nye ansvaret som tilskrives samfunnsfaget vil forskes mer på i tiden fremover. Det er imidlertid ikke mangel på forskning som belyser aspekter ved tematikken og i de kommende avsnitt vil jeg presentere forskningsbidrag jeg anser som vesentlig og relevant for denne studien. Disse omfatter både et elevperspektiv og lærerperspektiv og vil således kunne gi et utfyllende bilde på hvordan det undervises for å stimulere til medborgerskap, samt hvilke forutsetninger elevene har for å kunne ta del i både det fysiske og digitale samfunnet. I tillegg er det valgt å ta med forskning som viser hvilke erfaringer lærere har tilegnet seg med koronaviruspandemien og nedstengte skoler.

ICCS 2016- studien (*The international Civic and Citizenship Education Study*) er en internasjonal studie som har til hensikt å kartlegge unge menneskers demokratiforståelse, kunnskap, holdninger og engasjement, samt hvilke forutsetninger de har for å forstå, utøve og forberedes til medborgerrollen både i samtid og fremtid. Huang et al. (2017) har utarbeidet en rapport basert på resultatene fra ICCS-studien i 2016 og en spørreundersøkelse som de samme elevene har besvart. Rapporten tar også for seg spørreundersøkelser som lærere og skoleledere har gjennomført og dets resultater. Sætra og Stray (2019) har med utgangspunkt i Huang et al. (2017) sitt datamateriale forsøkt å belyse norske ungdomsskolelæreres undervisningspraksis og ideer knyttet til demokratiopplæring i skolen, samt hvilke medborgerideal som ligger til grunn for denne praksisen. Deres funn viser at samfunnsfaglærere og andre faglærere vektlegger å utvikle elevenes kritiske tenkning og myndiggjøring, til tross for at denne målsettingen hevdes å være utfordrende å oppnå. Dette er noe samfunnsfaglærere ser ut til å bruke mest tid på i undervisning, og som de tydelig er mest opptatt av. Det at elevene skal tilegne grunnleggende kunnskaper som de får bruk for som demokratisk medborger blir også høyt prioritert. Lærerne knytter dette til målsettingen om at elevene skal bli kritiske tenkere der kunnskap danner fundamentet for dette. Det konkluderes med at idealet som lærerne streber etter å utdanne er en form for rasjonelt autonomt medborgerskap. Sætra og Stray (2019) uttrykker derimot en viss bekymring over at deres funn viser at det å praktisere aktivt medborgerskap og delta i demokratiske praksiser ikke ser ut til å bli særlig vektlagt i samfunnsfaglærernes undervisning. Det fremkommer at et utviklingsorientert perspektiv dominerer demokratiopplæringen fremfor et praksisorientert perspektiv. Med andre ord får elevene innføring i hvordan de kan bli gode medborgere i fremtiden, men undervisning rettet mot hvordan de kan delta og være medborgere i dag er mindre fremtredende.

En av de viktigste konklusjonene som trekkes frem i rapporten til Huang et al. (2017) er at norske elever har et høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper. Selv om det ser ut til at elevene besitter gode demokratikunnskaper, viser studier at dette ser ut til å ha begrenset betydning for elevenes syn på seg selv som fremtidige aktive medborgere (Ødegård & Svagård, 2018). Det som ser ut til å ha størst innvirkning på elevenes syn på seg selv som fremtidige og

aktive samfunnsborgere er deres politiske mestringstro, som innebærer troen på at en mestrer å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter knyttet til politikk og samfunnsspørsmål. Med dette som utgangspunkt anbefales det at undervisningen bør stimulere til deltakende undervisningsformer som styrker deres politiske mestringstro (Ødegård & Svagård, 2018; Sætra & Stray, 2019).

Å stille spørsmål ved om digitale nettverk og sosiale medier har forandret forutsetningene for medborgeres politiske engasjement er blitt aktualisert i flere studier. Særlig gjelder dette ungdommers bruk av sosiale medier og deres samfunnsengasjement og deltakelse, og hvorvidt digitale medier skaper en lavere terskel til politisk aktivitet. Norske studier viser at elever bruker internettet lite til å lære om demokrati eller for å delta politisk eller samfunnsmessig (Huang et al. 2017; Medietilsynet, 2020; Mathé & Elstad, 2017). Samtidig ser man en økning i bruk av sosiale medier for konsum av nyheter blant unge. Tall fra Medietilsynet (2020) viser at 91 prosent av alle 9-18-åringer oppgir at de leser, hører eller ser nyheter ofte eller av og til og at dette øker med alder. Sammenlignet med 2018 viser det seg at det har blitt mer vanlig å følge med på nyheter i sosiale medier. Halvparten ser derimot ut til å orientere seg på nyheter som tar for seg underholdning og kjendiser, og kun 24 prosent oppgir at de er interessert i nyhetsstoff om politikk.

Eimhjellen og Ljunggren (2017) har gjennomført en spørreundersøkelse som tar for seg nordmenns bruk av digitale medier og ulike former for sosialt og politisk engasjement. Undersøkelsen viser at internett og sosiale medier primært brukes til personlig interaksjon og kommunikasjon, og vedlikehold av sosiale relasjoner. Samtidig viser det seg at sosiale medier benyttes for utøvelse av medborgerskap gjennom å konsumere samfunnsrelevant informasjon, ytre meninger og nye former for sosial og politisk deltakelse. Det var derimot kun 5 til 6 prosent som uttrykte egne meninger og synspunkter på internett, der Facebook var den mest benyttede formen. 40 prosent hevdet at de aldri gjorde dette, og begrunnelsen kom av at de ikke ville kritisere andres meninger og frykten for å gi feil inntrykk av hva man mener. Disse funnene samsvarer med Mathé og Elstad (2017) sin studie, som viser at ungdom ofte leser kommentarer på nettet for å kunne følge med på det som skjer. Dette gjelder særlig saker og diskusjoner på Facebook på grunn av dets tilgjengelighet. Studien bygger på et lite utvalg, men tendensene som fremkommer viser at ungdom ser ut til å være interessert i politiske saker. Dog avstår de selv å diskutere politikk i sosiale medier. Det foretrekkes å diskutere politikk med venner og familie fremfor å ytre seg på nettet, noe som begrunnes av at det er ubehagelig å møte motstand på internett og mangel på utbytte. Liknende tendenser fremkommer i en svensk studie, der unge var tilbakeholden når det kom til å uttrykke politiske meninger på nett (Ekström & Shehata, 2016). Basert på disse funnene foreslår Mathé og Elstad (2017) at øvelse i å håndtere uenighet og motstand bør praktiseres ytterligere i klasserommet, og at det videre kan ha en overføringsverdi til diskusjoner i ulike digitale fora.

Austvik og Rye (2011) har forsket på hvordan elever bruker digital teknologi og medier for å tilegne kunnskap og informasjon om ulike samfunnsforhold. Til forskjell fra forskning som er representert ovenfor, rettes søkelyset mot samfunnsfaget i videregående skole og hvordan ulike medieformer og internett kan integreres i faget. Et av hovedfunnene viser at bruk av internett og IKT i samfunnsfag hovedsakelig benyttes for å innhente informasjon, og ikke for deltakelse og diskusjon. Lærerne uttrykte at de aktivt benyttet internett for å forberede undervisning og for å holde seg oppdatert om

faget, samt at de i liten grad forholder seg aktivt til nye medier. Elevene gis derfor få muligheter til å forholde seg til eksempelvis blogger, sosiale medier og andre nye former for politisk aktivitet og engasjement i samfunnsfagundervisningen. Undersøkelsen viser at elevene mestrer de tekniske sidene ved sosiale medier, men det er behov for veiledning for å kunne forstå det innholdsmessige, de kulturelle og de samfunnsmessige sidene. Det å besitte søkeferdigheter, kildekompetanse og nettvett er vesentlig i møtet med innhold på nett og på denne måten kan de bli orientert og delta i samfunnet. Når det kommer til kildekritikk uttrykker lærerne at de stiller forventninger til at elevene er kildekritiske. Funnene viser derimot at elevene mangler denne kompetansen, og at de trenger faglig støtte og veiledning i arbeid med kilder og søkeprosesser. I denne sammenheng kommer det også frem at elevene gis lite eller ingen systematisk opplæring i det å være kildekritisk. Austvik og Rye (2011) mener at dette kan indikere at det er behov for en bevisstgjøring av hva god kildekritisk kompetanse innebærer, både blant elever og lærere.

Videre belyser Austvik og Rye (2011) at samfunnsfaglærerne ser ut til å ha en snever forståelse av begrepet digital kompetanse og dets betydning for samfunnsfaget. Både lærere og elever hadde tendens til å sette likhetstegn mellom teknisk kompetanse og digital kompetanse, noe som medfører at teknologien reduseres til et teknisk anliggende som er løsrevet fra samfunnsfagets innhold. Austvik og Rye (2011) konkluderer blant annet med at en utfordring for samfunnsfaglærerne blir å opparbeide en større bevissthet om digital kompetanse, spesielt når det fremkommer at utnyttelse av IKT som en ressurs fremstår som begrenset og lite variert. Datamaterialet antyder at det digitale klasserommet bør innebære en kombinasjon av elevsentrert læring med en tydelig og faglig sterk lærerrolle. For å integrere IKT i samfunnsfaget på en hensiktsmessig og positiv måte, uttrykkes det behov for samfunnsfaglærere med faglig tyngde, tekniske grunnferdigheter, fagdidaktisk bevissthet, samt vilje til tilstedeværelse når elevene arbeider i det digitale landskapet.

Johnsen (2018) har i sin masteroppgave forsket på hvordan samfunnsfaglærere tolker begrepet «digital kompetanse» og dets betydning for medborgerskapet. Det fremkommer at lærere ikke ser ut til å ha en fremtredende fagdidaktisk bevissthet knyttet til digital kompetanse og hvordan bruk av internett kan benyttes for å inspirere til aktivt medborgerskap. Digital kompetanse blir ansett som viktig for medborgerskapet, men lærerens IKT-bruk knyttes hovedsakelig til å lære om demokrati, og i liten grad for og gjennom demokrati. Dette indikerer at IKT benyttes for å stimulere den passive delen av medborgerskapet og ikke den aktive og deltakende delen. Johnsen (2018) konkluderer med at studien ikke viser tegn til digitalt medborgerskap og at medborgerskap således forblir tradisjonelt i sin betydning.

Federici og Vika (2020) har forsket på skoleledere, skoleeiere og læreres erfaringer med hjemmeundervisning under koronastengte skoler. En av hovedfunnene viser at over 90 prosent av lærerne opplever at deres digitale kompetanse har blitt litt eller mye bedre siden nedstengningen 12.mars. I tillegg viser det seg at rundt 80 prosent av lærere i grunnskolen og videregående hevder at erfaringene de har tilegnet seg siden 12.mars vil ha betydning for senere undervisning. Blant lærerne i videregående skole foreligger det en større andel som mener at dette i «liten grad» vil ha betydning for senere undervisningspraksis. Liknende tendenser finner vi også hos Egge som gjør rede for lærernes erfaringer fra korona-nedstengningen (2020). Med utgangspunkt i en rapport skrevet av SINTEF-forsker Siw Olsen Fjørtoft beskriver han at overgangen til digital

hjemmeskole ser ut til å ha gitt lærerne et kompetanseløft, samt at perioden har gjort at de har oppdaget nye teknologiske muligheter som de ønsker å ta med seg videre til klasseromsundervisning (Egge, 2020).

Denne studien retter seg mot et spesifikt og bredt tema, og forskningsbidragene som er presentert ovenfor beveger seg inn på tematikken på ulikt vis. Med denne masteroppgaven er det ønskelig å bidra med nyere perspektiver og kunnskap på forskningsfeltet som belyser hvordan digitalt medborgerskap blir utviklet og forstått blant et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole. Dette blir særlig aktuelt og vesentlig med tanke på de nye føringene som følger med fagfornyelsen.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 vil ta for seg teoretiske perspektiver knyttet til medborgerskap, digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Kapitlet er delt inn i tre deler. Den første delen tar for seg medborgerskapsbegrepet og dets innhold, samt perspektiver på hva medborgerskapsundervisning bør inneholde. Den andre delen tar for seg digital kompetanse; forståelser og definisjoner, samt didaktiske perspektiv på digital kompetanse og samfunnsdeltakelse, der digital dannelse vil inngå som en vesentlig del i denne redegjørelsen. Den tredje delen vil omhandle digitalt medborgerskap, der det med utgangspunkt i nasjonale og internasjonale perspektiver vil bli gjort rede for hva begrepet innebærer, samt vise hvordan digitalt medborgerskap kan forstås og implementeres i undervisning.

Kapittel 3 utgjør metodekapitlet, der jeg vil beskrive og begrunne valg som er foretatt i forskningsprosessen. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for studiens vitenskapsteoretiske plassering, valg av metode og utvalg. Videre vil jeg beskrive prosessen med å utarbeide en intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering av datamaterialet og analysemetode. Siste del av kapitlet innebærer refleksjoner knyttet til etikk, samt en drøfting av studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 vil jeg presentere, analysere og diskutere relevante funn. Kapitlet er delt inn i fire deler, der første del innebærer en analyse og drøfting med utgangspunkt i forskningsspørsmål 1. Del to innebærer en analyse og drøfting av forskningsspørsmål 2 og 3, og del tre tar for seg analyse og drøfting av forskningsspørsmål 4. I del fem vil det forekomme en oppsummerende drøfting hvor jeg samler trådene fra de foregående diskusjonene. Kapittel 5 vil innebære en konklusjon, samt implikasjoner for fremtidig forskning.



## 2. Teori

Det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven vil bygge på teori om medborgerskap, digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Dette vil utgjøre et vesentlig verktøy for å kunne belyse fenomenet jeg studerer på et mer allment nivå, samt for å kunne fortolke og drøfte det som fremkommer i studiens empiri. Jeg vil blant annet trekke frem Trond Solhaug (2021b), Janicke Heldal Stray (2012), Ola Erstad (2010) og Mike Ribble (2015) som bidrar med sentrale og anerkjente perspektiver innenfor sine felt, og som betraktes som relevant og interessant for denne studien. Det foreligger imidlertid flere teoretiske perspektiv som med fordel kunne ha blitt belyst i denne oppgaven, men på grunn av oppgavens omfang er det ikke mulig å ta for seg alt.

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for begrepet medborgerskap og dets ulike betydninger. Det vil også bli gjort rede for begrepets plass i skolen gjennom å vise til ulike forståelser av eleven som medborger, samt perspektiver på medborgerskapsundervisning. Videre vil jeg presentere forståelser og definisjoner knyttet til begrepet digital kompetanse, og belyse didaktiske perspektiv på digital kompetanse og samfunnsdeltakelse. Avslutningsvis vil jeg presentere ulike definisjoner og forståelser av begrepet digitalt medborgerskap både i en internasjonal og nasjonal kontekst, samt hva undervisning om tematikken bør inneholde.

### 2.1 Medborgerskap

I dette delkapittelet vil jeg blant annet trekke frem Stray (2012), Solhaug (2021b) og Lenz (2020) for å belyse ulike forståelser av medborgerskapsbegrepet. Delkapittelet vil også med utgangspunkt i disse sette søkelys på medborgerskap i skolen, der det vil bli sett nærmere på hvordan skolen kan utgjøre en arena som bidrar til å styrke og utvikle elevenes medborgerskap. Dette vil være relevante teoretiske perspektiver for egen studie, der jeg kan bruke dette som utgangspunkt for å analysere hvordan et utvalg samfunnsfaglærere underviser for å stimulere til medborgerskap blant sine elever.

Medborgerskapsbegrepet er hentet fra den engelske termen «citizenship» som opprinnelig stammer fra det latinske ordet «civis». Å være medlem av civitas vil bety et samfunn av frie borgere (Solhaug, 2021b, s. 48). En finner flere oversettelser på termen citizenship, der det på norsk kan oversettes til samfunnsborger, statsborger eller innbygger. Selv om begrepet ser ut til å ha flere betydninger skilles det gjerne mellom citizenship som *status* og citizenship som *rolle*. Dette ser vi også i norsk sammenheng, der det skilles mellom det tildelte juridiske statsborgerskapet og rettigheter og plikter som borger, og medborger som rolle. Statsborger vil dermed referere til en status der man tildeles et pass som viser at man er en norsk borger, mens medborgerskap kan forstås som en rolle som utøves i henhold til samfunnets normer og forventninger (Stray, 2012, s. 20). En annen dimensjon ved medborgerskapet er at det omfatter praksis, deltakelse og normer i et sosialt og politisk fellesskap uavhengig av det juridiske statsborgerskapet (Solhaug, 2021b, s. 49). Det argumenteres for at medborgerrollen innehar et normativt preg ved at samfunnet i stor grad påvirker og stiller forventninger til borgeren, og videre at denne rollen bør utøves i tråd med samfunnets politiske, sosiale og kulturelle normer. Med andre ord vil forståelsen av medborgerens rolle formes av den politiske og sosiale kulturen man lever i, og kan således ha innvirkning på individets identitetskonstruksjon i den forstand at man er medlem i et demokratisk og politisk fellesskap (Stray, 2012; Kymlicka & Norman, 1995). Ifølge Rose (2014) vil

medborgerskapet også omhandle hva medborgeren kan forvente fra fellesskapet og andre borgere. Medborgerskapets essens vil ifølge han innbefatte et gjensidighetsforhold mellom individet og fellesskapet, hvor begge parter har forpliktelser overfor hverandre (s. 225).

Som vi allerede har vært inne på, kan medborgerskapet også innebære en *praksis*, der man uavhengig av juridisk status kan engasjere seg i demokratiske prosesser eller organisasjoner som arbeider både på det nasjonale og internasjonale plan. I denne sammenheng vil det å være medborger innebære å delta i praksisformer som opprettholder og vedlikeholder demokratiet. Denne brede definisjonen betyr at medborgerskap omfatter deltakelse i fellesskapet og at man tar ansvar utover egne anliggender. I skolesammenheng vil dette bety at medborgerskapet skal oppøves, men kanskje enda viktigere at det bør praktiseres i skolen (Lenz, 2020). Utøvelse av medborgerskapet kan utarte på flere måter og i varierende grad. For noen vil dette begrenses til å stemme ved valg eller skrive under på underskriftskampanjer, mens andre blir medlem i partier og tar på seg politiske verv. Det kan også omhandle å stifte eller bli med i eksisterende politiske foreninger eller organisasjoner, samt delta aktivt i den politiske debatt. Dette er eksempler på demokratisk deltakelse og utøvelse av medborgerskap i lys av det formelt politiske, men det kan også omfatte aktiviteter som å stille opp ved dugnad eller andre lokale initiativ som stimulerer til deltakelse og medbestemmelse. Andre utradisjonelle og mer privat orienterte deltakelsesformer finner vi på internett og i sosiale medier som åpner opp for meningsutvekslinger, informasjonsinnhenting og politiske handlinger i mer eller mindre grad (Børhaug, 2021).

### 2.1.1 Eleven som medborger

Som vi har sett tidligere i oppgaven viser Overordnet del av læreplanverket at elevene ikke bare skal forberedes til demokrati og demokratisk deltakelse, men det er noe som skal oppøves og praktiseres i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Solhaug (2021b) peker på at et vanlig perspektiv på barn og unge er at de *skal bli* medborgere den dagen de er 18 år og tilegnes fulle rettigheter til deltakelse. Samtidig vil man allerede som nyfødt, etter norsk lov, tilegnes en rekke rettigheter. Dette inkluderer blant annet beskyttelses- og deltakelsesrettigheter, samt internasjonale rettigheter som er vedtatt i FN-kommisjoner (s. 62). Fra et barnerettighets- og myndiggjøringsperspektiv skal skolen utgjøre en arena hvor elevene skal kunne utvikle sin aktørrolle og øve seg på å ha ansvar for seg selv og fellesskapet (Lenz, 2020). Skolen må betrakte barn og unge som medborgere selv om de ikke har fulle politiske rettigheter, og dette bør gjenspeiles i undervisningspraksis (Solhaug, 2021b, s. 62).

Gert Biesta (2011) foreslår at medborgerskapet bør forstås som noe vi gjør kontinuerlig og at det er en pågående praksis. Han hevder at det er et problem dersom medborgerskapet kun antas å være et resultat av læring i skolen, og at dette er noe man skal forberede seg til og oppnå i et fremtidsperspektiv. Dette vil plassere barn og unge i en posisjon hvor de antas å ikke være medborgere ennå. En slik tilnærming er problematisk fordi det vil utelukke det faktum at barn og unge allerede deltar i det sosiale liv og at de inngår i en bredere sosial, kulturell og politisk kontekst. I denne sammenheng er det relevant å trekke frem at det finnes flere eksempler på at barn og unge har evne og vilje til å ta del i demokratiske prosesser også utenfor skolen. Lenz (2020) trekker frem at flere deltar i ungdomsorganisasjoner, de skriver innlegg på debattsider for ungdom, i lokalaviser og nettaviser. Solhaug (2021b) trekker også frem

den politiske kampen om klima, som flere ungdomsskoleelever har engasjert seg i. Dette viser oss at også barn og unge kan spille en sterk politisk rolle og at de er medborgere.

I medborgerskapsundervisning bør begrepene «demokrati», «medborgerskap» og «politikk» ses i sammenheng, til tross for at de kan utgjøre ulike kapitler. Dette begrunnes med at begrepene hører sammen og at de utgjør en helhet i skolen. En skal derimot ikke undergrave viktigheten av at elevene forstår at dette også er ulike begreper og at de videre forstår begrepenes innhold. Sammenlignet med Sverige og Danmark er bruken av medborgerskapsbruket lite brukt i Norge. Dette betyr at det vil være viktig å ta i bruk begrepet for at elevene skal kunne opparbeide en bevissthet og forståelse for hva de har rett til, hvilket ansvar de har og hvordan man samhandler med andre. Betydningen av å bruke medborgerskapsbegrepet blir særlig viktig når demokrati og medborgerskap nå inngår som et tverrfaglig tema i skolen. Fra tidlig skolealder bør begrepet bli tatt i bruk og forstått, helst daglig og i flere sammenhenger. Eksempler på dette kan være knyttet til klasseregler, elevenes væremåte og når det snakkes om hendelser i samfunnet eller i klasserommet generelt. Andre eksempler kan være å snakke om ulike typer medborgerskap (forbrukermedborgerskap, globalt medborgerskap, intimt medborgerskap) og ulike oppfatninger av medborgerskap (Solhaug, 2021b).

Stray (2012) har utarbeidet en praksisorientert modell hvor demokrati og medborgerskap er blitt tematisert pedagogisk. Hun belyser hvordan skolen kan utgjøre en arena hvor elevenes intellektuelle kompetanse, verdi- og holdningskompetanse, samt handlingskompetanse kan utvikles og styrkes. Inspirert av Arthur og Wright (2011) beskriver hun prosessen fra teoretisk læring til demokratisk praksis hvor det differensieres mellom det å lære *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. I følgende avsnitt vil jeg presentere modellens innhold, samt nyere perspektiver på dimensjonene (Lenz, 2020).

Opplæring *om* demokrati kan relateres til den kognitive og intellektuelle læringen på skolen, der elevene eksempelvis lærer om det politiske systemet i Norge og internasjonal politikk. Opplæringen sikter på å gi elevene kunnskaper og kompetanse slik at de utvikler seg til å bli informerte borgere (Stray, 2012). Lenz (2020) påpeker at vektleggingen i opplæringen *om* demokrati har forandret seg de siste tiår som innebærer en bredere forståelse av demokrati og demokratisk deltakelse. Disse tar for seg kunnskap om det demokratiske systemet og dets institusjoner, kunnskap relatert til demokratiske prosesser og deltakelsesformer, og kunnskap relatert til politikk og politiske debatter. Kort oppsummert innebærer disse at elevene skal lære om aspekter ved det politiske system de ønsker å delta i og de skal forstå at det finnes flere muligheter for medvirkning. I tillegg skal de tilegne kunnskap om hvordan aktører og grupper kan påvirke en beslutningsprosess, opparbeide en forståelse for hva politiske debatter går ut på, samt kunne ta stilling til disse på en kritisk måte (s. 41-42).

Opplæring *for* demokratisk deltakelse omhandler verdier og holdninger, og knyttes til allmenndannelse. Elevene skal kunne inneha ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap. Dette vil innebære å utvikle elevenes kritiske tenkning, kommunikasjon og at de evner å undersøke en sak fra flere sider (Stray, 2012). Med bakgrunn i at opplæring for demokrati retter seg mot demokratisk beredskap, vil det også omfatte demokratisk handlingskompetanse og motivasjon ifølge Lenz (2020). Det omhandler både å være i stand til og et ønske om å delta i demokratiet. Opplæringen skal åpne opp for engasjement og bidra med faglig innsikt, og muligheter for refleksjon

og uenighet. I denne sammenheng vil det være viktig at det faglige innholdet relateres til tema og saker som er viktige for elevene og som de ønsker å engasjere seg i (Lenz, 2020; Mathé & Elstad, 2018).

Ifølge Stray (2012) vil ikke nivåene *om* og *for* demokratisk deltakelse være tilstrekkelige læringsprosesser for å gjøre elevene i stand til demokratisk deltakelse. Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse må derfor inkluderes. Dette er i tråd med det Biesta (2006) skriver om opplæring til demokrati. Til tross for at det foreligger flere gode grunner til læringsprosessene *om* og *for* demokrati, bør opplæringen også stimulere til erfaringer og handling. I denne argumentasjonen lener han seg på studier som viser at elever ser ut til å lære betydelig mer fra situasjoner hvor de selv er deltakende (s. 124).

Opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse tar for seg den praktiske tilnærmingen hvor elevene skal erfare hvordan den teoretiske kunnskapen kan anvendes i reelle situasjoner. Læring skjer ved hjelp av aktiviteter både innad og utenfor skolen, og målet er at elevene skal utvikle ferdigheter som gjør de i stand til å delta i demokratiske prosesser og utøve ansvarlige handlinger (Stray, 2012). Lenz (2020) ser på læring *gjennom* demokrati som en prosessdimensjon, der deltakende og elevsentrerte metoder er gunstig for elevenes eierskap til egen læring, samt at metoder knyttet til samarbeid og dialog vil utvikle elevenes samhandlingskompetanse. To sentrale aspekt i denne sammenheng vil være å skape rammer for og modellere demokratiske prosesser som vil bidra med å gi elevene erfaringer med deltakelse, samhandling og medvirkning (s. 44).

Ludvigsen-utvalgets utredning om *Fremtidens skole* (NOU 2015: 8), som fagfornyelsen bygger på, vektlegger i likhet med Stray (2012) en kunnskapsdimensjon og handlingsdimensjon i redegjørelsene om kompetanser for fremtiden. Her blir demokratisk kompetanse sett på som en viktig del av samhandlingskompetansen, i tillegg til at det knyttes opp mot demokratisk medborgerskap. Kort oppsummert blir kunnskap om det politiske system, å kunne delta ved valg og andre demokratiske beslutningsprosesser, samt deltakelse og bidrag på ulike samfunnsarenaer trukket frem som viktige kompetanser elevene skal utvikle. Den demokratiske kompetansen vil også omfatte å utøve demokratiske handlinger i praksis hvor det å kunne lede diskusjoner, åpne opp for alle synspunkt og komme frem til enighet og kompromiss inngå som en del av dette (s. 30). Med bakgrunn i at fagfornyelsen ser ut til å videreføre og bygge videre på Stray sine ideer (2012) om demokrati og medborgerskapsopplæring, kan det argumenteres for at dette er en relevant og aktuell modell som kan utgjøre en felles referanseramme for hva demokrati og medborgerskapsopplæringen bør inneholde.

## 2.2 Digital kompetanse

Måten vi bruker teknologi på har endret seg drastisk de siste tiår og det samme gjelder utviklingen av digitale verktøy vi kan ta i bruk. Vi har tilgang til mengder av informasjon, vi lagrer, deler, publiserer og kommuniserer på nettet. Denne utviklingen vil innebære at skolen stilles overfor både muligheter og utfordringer. I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hva begrepet digital kompetanse innebærer og hvilke komponenter som inngår i den digitale kompetansen i skolen. I denne sammenheng vil jeg trekke frem Erstad (2010) og Baltzersen (2009) som bidrar med definisjoner av begrepet og som knytter det til skolen. Definisjonene tar for seg noe av det samme, men de vektlegger også ulike aspekt ved begrepet. Sammen kan de utfylle hverandre på en god måte, og de vil utgjøre et viktig bidrag til studiens analyse og drøfting omkring informantenes forståelse

av begrepet. I tillegg vil det bli presentert ulike teorier som tar for seg didaktiske perspektiv knyttet til digital kompetanse og samfunnsdeltakelse. Dette vil være relevante perspektiv som jeg kan lene meg på i diskusjoner knyttet til utvalgets undervisningspraksis, og for å kunne se nærmere på forholdet mellom digital kompetanse og utøvelse av digitalt medborgerskap.

### 2.2.1 Hva er digital kompetanse?

Ifølge Erstad (2010) er det et behov for å konkretisere digital kompetanse-begrepet da det foreligger en uklar begrepsbruk knyttet til det. Dette kommer blant annet av at IKT-bruk vil ha ulike formål og funksjoner i ulike sammenhenger. Han velger å trekke frem *kompetanse* som et sentralt og overordnet begrep, hvor ferdigheter, kunnskaper, holdninger og dannelse inngår i det (s. 93-94). I tillegg bør begrepet omfatte spennet mellom basisferdigheter og en overordnet kulturell kompetanse. Digital kompetanse blir av Erstad (2010) definert som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (s. 101). Denne definisjonen danner videre utgangspunkt for å definere grunnkomponenter som belyser digital kompetanse i skolen og hva elevene skal vurderes etter. Komponentene går fra det enkle til det sammensatte, og innebærer *grunnleggende ferdigheter, laste opp og ned, søke, navigere, klassifisere, integrere, evaluere, kommunisere, samarbeide og skape* (s. 101-102). Han påpeker imidlertid at komponentene på ingen måte er fast og at de kan endres med tiden. Til tross for at komponentene beveger seg fra det enkle til det sammensatte, kan de også forstås som en spiral der eksempelvis det å skape og produsere kan legge grunnlag for å utvikle nye ferdigheter. Det vil være hensiktsmessig å ha et prosessorientert syn på elevenes digitale kompetanse, og se det i lys av den sosiale og kulturelle praksis (Erstad, 2010).

Ifølge Baltzersen (2009) bør begrepet digital kompetanse omfatte seks kompetansenivåer. Dette blir fremstilt i en pyramide hvor nivåene bygger på hverandre i noe grad. I likhet med Erstad (2010) plasserer han *grunnleggende ferdigheter* på bunnen, som innebærer egnet bruk av programvare til oppgaveløsning. Videre følger *digital navigeringskompetanse* som tar for seg evnen til å finne relevant informasjon på nett. *Kildekritisk vurderingskompetanse* utgjør det neste trinnet i pyramiden, som innebærer å vurdere informasjonen på nett på en kildekritisk måte, som blir særlig viktig med tanke på økt tilgang til informasjon og at hvem som helst kan publisere informasjon. *Digital bearbeidingskompetanse* utgjør trinn nummer fire, og omfatter evnen til å bruke tekstbaserte informasjonskilder hvor det å konstruere dette til en ny sammenhengende og meningsfull tekst inngår i dette. I tillegg innebærer det å kunne utvikle selvstendige, multimodale uttrykk. *Digital samarbeidskompetanse* tar for seg evnen til å samarbeide over internett, og øverst finner vi *digital dannelse*. Digital dannelse viser til en velegnet deltakelse i det offentlige rom på internett (s. 137-138). Baltzersen (2009) hevder at IKT på flere måter kan fremme, men også hemme elevenes læring i skolen. Dermed vil det være av betydning hvordan læreren mestrer å benytte teknologi i egen undervisning, og det stiller videre krav til at læreren besitter både en didaktisk og digital kompetanse. I de følgende avsnitt vil det redegjøres for didaktiske perspektiv knyttet til digital kompetanse og samfunnsdeltakelse.

### 2.2.2 Digital kompetanse og samfunnsdeltakelse- didaktiske perspektiv

Web 2.0 er en betegnelse som benyttes for å vise at bruken av internett har gjennomgått et generasjonsskifte. Hos den første generasjonen handlet hovedsakelig

internettbruk om å få tilgang til statisk informasjon som var utarbeidet av få teknisk kompetente brukere. Hos den nye generasjonen derimot, handler det om interaktiv deltakelse og tilgang til mengder av informasjon hvor flere bidragsyttere står bak (Baltzersen, 2009, s. 135). Ifølge Løvskar (2019) har samfunnet utviklet seg i den grad at vi «lett blåses over ende i en informasjonsstorm» (s. 20), noe som medfører at skolens virksomhet ikke kan fortsette i gamle og tradisjonelle spor. På internettet blir man eksponert for både falske og reelle nyheter, samfunnsspørsmål diskuteres både privat og åpent, det åpnes opp for å signere underskriftskampanjer, pengedonasjoner for å støtte diverse saker, og politikere uttrykker sine meninger direkte til verden ved hjelp av for eksempel Twitter (Løvskar, 2019). Til tross for at det foreligger redaksjonelle portvakter som overvåker og siler ut usaklig og ekstrem informasjon, finnes det digitale rom som åpner opp for at hvem som helst kan ta del i offentligheten og ytre sine meninger. Dette viser oss at hverdagsdemokratiet er i endring, og med bakgrunn i at skolen skal forberede elevene på å bli gode samfunnsborgere både lokalt, nasjonalt og globalt, forutsetter dette at de også lærer seg å orientere seg i den digitale offentligheten (Løvskar, 2019, s. 18-19). Elevene trenger et sett med kunnskaper og kompetanser for å kunne delta i det analoge og digitale samfunnet. Utfordringene har tidligere vært knyttet til det å gjøre borgere i stand til å ta i bruk datamaskiner og digitale ressurser, men denne orienteringen blir for snever og vil ikke dekke dagens behov ifølge Løvskar (2019, s.32). Nåtidens utfordringer dreier seg om å kunne se at den digitale kompetansen også henger sammen med danning og demokratiopplæring i skolen, som utgjør noen av skolens viktigste samfunnsoppdrag. Danning innebærer å bli et handlende subjektivt i kulturen man tar del i og at man stadig utvikler sine evner. Demokratisk aktivitet tar for seg hvordan man benytter seg av informasjonsfriheten og ytringsfrihet samt deltakelse i organisasjoner, aksjoner, politiske prosesser og valg (Løvskar, 2019, s. 32).

Erstad (2010) beskriver «digital dannelse» som en bredere kulturell kompetanse, som innebærer å «fungere optimalt i kunnskapssamfunnet og kunne forholde seg til de teknologiske rammene som preger vår kultur» (s. 111). Den økte digitaliseringen bringer inn nye perspektiver på hva det vil si å være menneske, og i denne sammenheng trekker han frem begrepene «E-borger» og «medborgerskap». Disse begrepene vil ifølge han representere individets utfordringer i det digitale samfunnet, hvor den digitale utviklingen vil stille ytterligere krav til oss som opplyste borgere i et demokratisk samfunn. Et av dilemmaene som E-borgeren står overfor er at det er vanskelig å orientere seg i det digitale samfunnet på grunn av den manglende nødvendige kompetansen til å kunne bruke teknologien og orientere seg i flommen av informasjon. Dette mener han er en kompetanse som de fleste av oss mangler. Han hevder også at det tilsynelatende er enkelt å prate om medborgerskap i det digitale samfunnet og hvilket krav informasjons- og kunnskapssamfunnet krever, men noe annet blir å faktisk iverksette det. Dette kommer av at utdanningsinstitusjonene henger etter og vil ikke være i stand til å imøtekomme utfordringene som eksisterer. Eleven vil stå mellom samfunnets krav og kompetanseutfordringer på den ene siden og andre kompetansebehov fra utdanningsinstitusjoner som er mer tradisjonelt lagt opp på den andre siden. Et resultat av dette er at elevene tilegner seg denne kompetansen på egenhånd utenom skolen, og de utvikler ikke de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som må til for å fungere og ta del i samfunnet de lever i (s. 189-190).

Odin Fauskevåg (2018) vektlegger et annet perspektiv i redegjørelsen av digital dannelse. Han hevder at dette bør forstås som en normativ relasjon mellom individet og verden hvor det digitale samfunnet har betydning for individet. Videre vil det å føle

ansvar og forpliktelse til det digitale samfunnet være av betydning. Han hevder at digital teknologi potensielt kan være dannende ved at det forbinder individet til verden gjennom informasjon og kommunikasjon. Utfordringen ligger i at når verden blir mediert digitalt, blir den ofte mindre forpliktende, ansvarliggjørende, engasjerende og i normativ forstand mindre virkelig. I tillegg trekker han frem at ekkokammer og digitale mediers bruk av algoritmer kan utgjøre et potensielt demokratisk problem. Dette begrunnes med at algoritmer vil servere politisk informasjon, politiske standpunkt og nyheter basert på private preferanser. Dette vil redusere muligheten for at mangfoldet av meninger og perspektiver kommer til syne. Han konkluderer med at den felles offentligheten forvandles til deloffentligheter uten reell meningsbrytning, og vil i så måte redusere muligheter for dannelse.

Det er mange om beinet når det kommer til å diskutere algoritmers betydning for samfunnet og elevenes opplæring. Med utgangspunkt i at algoritmer både favoriserer og diskriminerer mener Grut (2021, s. 24) at den nye teknologien ikke kan hevdes å være et nøytralt verktøy. Erstad (2018) trekker frem at algoritmers eksistens belyser en bekymringsfull utvikling de siste par årene og som videre understreker betydningen av digital kompetanse i skolen (s. 182). Det er nødvendig at grunnutdanningen sørger for at elevene lærer seg grunnleggende sider ved algoritmer og deres funksjon, samt at de utvikler evner i lys av kritisk tenkning og vurdering av kilder. Dette vil være av betydning for at elevene aktivt skal kunne ta del i et sterkt digitalisert samfunn (Krange & Rasmussen, 2020, s. 44). Et annet interessant didaktisk perspektiv finner vi hos Børhaug (2021). Han beskriver hvordan ungdommer i dag har bedre muligheter for å bli hørt sammenlignet med ungdommer før dem. Dette kommer av at vi får flere og ofte mer oppsplittede debattarenaer, i tillegg til at internettkanaler kan utgjøre et verktøy for aksjonsdeltakelse. Eksempler på dette er hvordan grupper organiserer, mobiliserer og protesterer digitalt, samt muligheten for å komme i kontakt med viktige politiske aktører. Det hevdes at terskelen for digital deltakelse er lavere for ungdom enn det er for voksne. Ungdommer ønsker gjerne å prøve ut meninger, identiteter og synspunkt, men dette indikerer derimot ikke at ungdommene nødvendigvis mestrer den digitale formen for aktivisme. Derfor vil det ifølge Børhaug (2021) være en oppgave for skolen å introdusere elevene for denne typen nettbruk, samt formidle hva som er passende atferd i utøvelse av det digitale medborgerskapet.

## 2.3 Digitalt medborgerskap

Sammenlignet med engelskspråklige land har begrepet «digitalt medborgerskap» fått mindre oppmerksomhet i Norge. Vi har sett at begrepet er blitt aktualisert med fagfornyelsen der samfunnsfaget tillegges særlig ansvar for utvikling av elevenes digitale medborgerskap og digitale ferdigheter. Det er da interessant at det ikke foreligger en definisjon av begrepet i den nye læreplanen. Hva betyr digitalt medborgerskap, og hva innebærer medborgerrollen i den digitale verdenen?

Som vi har sett tidligere, finnes det flere definisjoner og forståelser knyttet til medborgerskapsbegrepet, og de samme tendenser finner vi knyttet til digitalt medborgerskap. Mossberger et al. (2008) definerer «digital citizenship» som «the ability to participate in society online [...]. Digital citizens are those who use technology frequently, who use technology for political information to fulfill their civic duty, and who use technology at work for economic gain» (s. 1-2). Med bakgrunn i at bruken av internett er utbredt i USA argumenteres det for at dette er med på å påvirke måten folk

engasjerer seg på i det offentlige rom. Videre hevdes det at internettet kan tilby de samme muligheter som utdanning, nemlig å gi informasjon, ferdigheter og nettverk som muliggjør politisk deltakelse (s. 9). Ribble (2015) definerer det på en annen måte gjennom å knytte begrepet til normer og atferd, og beskriver digitalt medborgerskap som «the norms of appropriate, responsible behaviour with regard to technology use» (s. 15).

Frau-Meigs et al. (2017) trekker frem at det finnes mange forskjellige, men også komplementære definisjoner av begrepet digitalt medborgerskap, og det ser ikke ut til at det foreligger enighet knyttet til hva begrepet presist tar for seg. Det er ingen tvil om at tematikken aktualiseres og diskuteres i flere sammenhenger. Basert på vitenskapelig litteratur, retningslinjer og rammer for digitalt medborgerskap utviklet av internasjonale, nasjonale og mellomstatlige byråer, samt annen relevant litteratur, foretar Frau-Meigs et al. (2017) en oppsummering hva digitalt medborgerskap refererer til. Under følger oversatt forklaring og oversikt over disse:

- Kompetent og positivt engasjement knyttet til digital teknologi (skape, dele, sosialisere, undersøke, kommunisere og lære)
- En aktiv og ansvarlig deltakelse der verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskap er av betydning både lokalt, nasjonalt og globalt på alle nivå (politisk, økonomisk, sosialt, kulturell og interkulturell)
- Involvering i en dobbel prosess med livslang læring i både formelle og uformelle omgivelser)
- Kontinuerlig forsvaring av menneskeverdet (Frau-Meigs et al., 2017, s. 15).

Til tross for at det ikke foreligger en enkel definisjon av begrepet ser det ut til å være en voksende konsensus om at digitalt medborgerskap i utdanningssammenheng er en tverrgående dimensjon som involverer de verdier, ferdigheter, holdninger, kunnskap og kritisk forståelse som kreves av borgere i den digitale sfære (Frau-Meigs et al., 2017, s. 23).

Når det kommer til forståelser og definisjoner i norsk kontekst, blir begrepet aktualisert i rapporten *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU 2011: 20). Utredningen tar for seg ungdommers makt og mulighet til medvirkning i samfunnet, og tematikken digitalt medborgerskap bevilges et eget kapittel. I denne sammenheng blir det lagt frem at begrepet ofte avgrenses til ferdigheter og kunnskaper som gjør oss i stand til å samhandle med andre ved hjelp av digital teknologi. En bredere forståelse av begrepet blir derimot lagt til grunn i kapittelet, der digitalt medborgerskap i et demokratiperspektiv vil innebære å være klar over at man også på internett er en samfunnsborger (NOU 2011: 20, s. 74). Kristin Gregers Eriksen har også tatt for seg begrepet i sin fagartikkel *Digitalt medborgerskap i fremtidens skole* (2018). I artikkelen brukes begrepet om muligheten til aktiv deltakelse og innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler. Det innebærer å ha tilgang til digitale verktøy og internett, og at man har ferdighetene som trengs for å kunne bruke verktøyene og ta del i ulike debatt- og kommunikasjonsplattformer. En forståelse av hvordan digitaliseringen og dets utvikling påvirker betingelsene for demokratiet og ytringer, utgjør også en vesentlig del av det digitale medborgerskapet (Eriksen, 2018).



I avsnittene ovenfor har vi sett at det finnes ulike definisjoner, samt tendenser til at det foreligger noen fellestrekk. Dermed ser det ut til at dette er et begrep som kan romme mye og at det derfor kan fremstå som uklart. Dette vil bli tatt opp igjen og diskuteres ytterligere i kapitlet som tar for seg analyse og drøfting. I kommende delkapittel vil det bli sett nærmere på hvordan en kan gå frem for å forberede elever til å bli fullverdige digitale medborgere.

### 2.3.1 Digital Citizenship in Schools- Mike Ribble

Ribble (2015) argumenterer for at den digitale teknologien utgjør en stor del av omtrent alle menneskers hverdag, og det er av betydning at teknologi benyttes riktig i alle miljø, inklusivt skolen. I boken *Digital Citizenship in Schools- Nine Elements All Students Should Know* (2015), har han tatt for seg kompleksiteten knyttet til digitalt medborgerskap og utfordringer knyttet til bruk av teknologi. Teknologibruk i et digitalt samfunn krever kunnskap og gjennom å lære seg prinsippene for digitalt medborgerskap, kan man bli en produktiv og ansvarlig medborger. Undervisning i lys av digitalt medborgerskap må gå utover det å lære om regler og retningslinjer. Elevene må opparbeide en forståelse for hvordan den digitale teknologien påvirker samfunnet og seg selv, der de i digitaliseringens tid også vil være verdensborgere. Ribble (2015) har på bakgrunn av dette utarbeidet ni elementer;

1. Digital tilgang (Digital access)
2. Digital handel (Digital commerce)
3. Digital kommunikasjon (Digital communication)
4. Digital kompetanse (Digital literacy)
5. Digital etikette (Digital etiquette)
6. Digital lovgiving (Digital law)
7. Digitale rettigheter og plikter (Digital rights and responsibilities)
8. Digital helse og velvære (Digital health)
9. Digital sikkerhet (Digital security)

Elementene er utarbeidet for å hjelpe lærere, og alle brukere generelt, til å kunne forstå det digitale medborgerskapets mangfoldige emner og hvordan en kan gå frem for å forberede elever til å bli fullverdige digitale medborgere. Rekkefølgen på elementene er tilfeldig, og det vil være opp til skolene selv hvilke elementer de arbeider med basert på hva det er mest behov for (Ribble, 2015). Det må derimot poengteres at elementene er rettet mot en mangfoldig målgruppe. Enkelte element kan være mer aktuell for teknologiledere, mens andre kan være relevant for lærere. I de følgende avsnitt vil det bli gjort rede for utvalgte element som anses som relevant for denne studien. I lys av de utvalgte element kan det være interessant å undersøke hvorvidt informantenes undervisningspraksis tar for seg disse elementene.

Det første elementet for seg *digital tilgang*, som innebærer at like digitale rettigheter og tilgang er av betydning for det digitale medborgerskapet. Teknologi tilbyr muligheter for kommunikasjon og samhandling, men en skal ikke ta for gitt at alle har tilgang til digitale verktøy. Teknologi er viktig for fremtiden til alle elever og blant lærere og skoleledelse må det foreligge en bevissthet knyttet til tilgangsproblematikken. Et tiltak kan være 1:1, der alle elever får tilgang til datamaskin eller nettbrett på skolen, eller at de får mulighet til å ta med enheter hjemmefra til bruk i skolen (Ribble, 2015).

Et annet vesentlig element er *digital kommunikasjon*, som innebærer å være bevisst hvilke muligheter en har til å kommunisere med andre på tvers av landegrensene og hvilke kanaler en kan benytte seg av for kommunikasjon. Det omhandler også en bevissthet om elementene som inngår i en kommunikasjonsprosess som avsender, kanal og mottaker. I undervisningssammenheng kan digital kommunikasjonsteknologi benyttes til å dele ideer eller tekster med hverandre, eller bruk av blogg og sosiale medier der man formidler sine tanker og ideer. I denne sammenheng er det viktig å prate om hva disse plattformene innebærer, riktig bruk og modellere hvordan en kan publisere passende kommentarer (Ribble, 2015). Elementet *digital kompetanse* tar for seg viktigheten av å ha digitale ferdigheter, som innebærer å mestre nødvendige digitale verktøy, navigering og kildekritikk. Elevene bør introduseres for relevant digitalt innhold og arbeidsmåter som videre kan bidra til at de blir bevisst hvordan de kan lære i den digitale sfære. Her vil lærerens kompetanse være av betydning for hvilken undervisningspraksis som føres, og det oppfordres til å benytte alternative metoder for å presentere informasjon på som kan være gunstig for elevenes engasjement. Det vil også være viktig at lærerne samarbeider når det kommer til å identifisere passende digitale verktøy som kan være aktuell å bruke i klasserommet (Ribble, 2015).

*Digital etikette* blir omtalt som ansvarlig digital atferd, og blir sett på som et av de mest utfordrende kriterium knyttet til digitalt medborgerskap. I all hovedsak dreier det seg om at folkeskikken i det virkelige liv må overføres til det digitale liv. En god digital medborger tenker over hvordan teknologibruken kan påvirke andre og respekterer andre brukere på nett. Elevene må derfor få en innføring i hvilke regler som gjelder og hvordan det stadig utvikles nye retningslinjer, algoritmer og lover for å motvirke dårlig oppførsel på nett. I denne sammenheng velger jeg også å trekke frem elementene *digital lovgivning, digitale rettigheter og plikter, samt digital sikkerhet*. Både lærere og elever må vite hva som er lovlig og ulovlig, og bør bevilges ressurser og veiledning knyttet til dette. Man må være bevisst og handle i tråd med lover og regler på nett som innebærer en forståelse for at eksempelvis hacking, plagiat, identitetstyveri eller andre ulovlige handlinger strider mot den digitale lovgivningen. Dette innebærer også en bevissthet og forståelse om at alle har rett til privatliv og ytringsfrihet, samt respektere at andre også besitter disse rettighetene. Til slutt bør man kjenne til hvilke sikkerhetstiltak en kan benytte seg av i den digitale verdenen, som kan være back-up av data, personverninnstillinger, digitale spor og liknende. Det poengteres at elementene ikke er gjensidig utelukkende, men at de på mange måter kan relateres til hverandre (Ribble, 2015).

## 3. Metode

Studien sikter på å undersøke samfunnsfaglæreres undervisningspraksis i lys av tematikken digitalt medborgerskap, og dette vil jeg gjøre gjennom å ta utgangspunkt i lærernes beskrivelser og fortellinger. Det er deres subjektive opplevelser, erfaringer og forståelser som vil stå sentralt. Med andre ord er jeg ute etter dybdekunnskap fremfor breddekunnskap, og på bakgrunn av dette går denne studien inn under en kvalitativ studie med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne valg som er foretatt i forskningsprosessen, og vil innledningsvis gjøre rede for vitenskapsteoretisk plassering, valg av metode og utvalg. Det vil også forekomme en beskrivelse av hvordan jeg har utarbeidet intervjuguide og gjennomført av intervju. Videre vil jeg presentere hvilken analysemetode som er valgt og hvordan jeg har gått frem for å beskrive og tolke datamaterialet, med påfølgende diskusjoner knyttet til etiske prinsipper som jeg har måtte tatt stilling til, samt studiens troverdighet og pålitelighet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk plassering

Et sentralt poeng når det kommer til metode er at det tvinger forskeren til å ta stilling til hvilke valg som skal foretas i en forskningsprosess, samt hvilke konsekvenser disse valgene medfører. Forskerens syn på virkeligheten vil ha betydning for hva man ser etter, teorier som velges vil legge føringer for hvilken del av virkeligheten man fokuserer på, og hvordan man samler inn data vil ha betydning for hvilken informasjon man tilegner seg (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil være viktig å fremstille og begrunne valg som er foretatt, samt få frem hvordan disse kan ha hatt en innvirkning på studiens resultat (s. 25). Crotty (1998) fremstiller også betydningen av dette gjennom å beskrive sentrale spørsmål som forskeren bør stille seg. I startfasen er det vesentlig å stille seg spørsmål om hvilke metodologier og metoder en ønsker å benytte seg av i forskningen, samt hvordan man kan rettferdiggjøre valget av disse. I tillegg er det vesentlig å reflektere over hvilken type kunnskap man ønsker å nå frem til, og hvordan en skal arbeide for å tilegne seg denne kunnskapen. Kunnskapssynet forskeren innehar vil legge føringer hele veien for hva slags metodologi og metode man velger å utføre i praksis. På bakgrunn av dette velger Crotty (1998) å skissere opp fire spørsmål som blir gjeldende for et forskningsprosjekt, som jeg i følgende avsnitt vil belyse:

1. Hvilken metode velger vi å bruke?
2. Hvilken metodologi styrer vårt valg og bruk av metoder?
3. Hvilket teoretisk perspektiv ligger bak den valgte metodologien?
4. Hvilken epistemologi informerer om dette teoretiske perspektivet? (s. 2).

#### 3.1.1 Epistemologi

Begrepet epistemologi tar for seg hva vi vet om virkeligheten og hvordan en skal gå frem for å få vitenskapelig kunnskap om den (Postholm & Jacobsen, 2018; Crotty, 1998). For denne studien er det et mål om å tilegne kunnskap om tematikken digitalt medborgerskap med utgangspunkt i perspektivet til samfunnsfaglærere. Dette forutsetter en interaksjon mellom forsker og informant, der informantenes forståelser, erfaringer og opplevelser vil være av betydning. Med andre ord konstrueres forståelse og mening gjennom sosial samhandling. Med dette som utgangspunkt kan denne studien gå inn under en konstruktivistisk/sosialkonstruktivistisk tilnærming. Dette kommer av at

tilnærmingen tar utgangspunkt i at en ikke kan studere verden slik den er, men hvordan den oppfattes og at man videre konstruerer en gjengivelse av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Konstruksjonen vil foregå kollektivt gjennom samtale med informanter og individuelt i analysearbeid og fremstilling av datamaterialet.

Denne studien vil kunne belyse hvilke tendenser som foreligger når det kommer til hvilke forståelser og undervisningspraksis som et utvalg samfunnsfaglærere besitter i samtid, men det er tenkelig at dette vil forandre seg med tiden. Dette kommer av en antakelse om at lærerne i mer eller mindre grad vurderer, justerer og forbedrer egen undervisningspraksis underveis i yrket som lærer. Den digitale utviklingen og nye læreplaner utgjør også eksempler som kan påvirke undervisningspraksis og stille nye krav. Dette blir særlig relevant for denne studien, der enkelte lærere nylig har tatt i bruk en ny læreplan, LK20. Samfunnsfaget må stadig revideres og tilpasses etter samfunnets utvikling og på denne måten vil kunnskap om undervisningspraksis være tidsbegrenset. Studien og dens funn vil derfor ikke fremstilles som fast og uforanderlig. Dette stemmer overens med en ontologisk antakelse om at den sosiale virkelighet ikke er bundet over tid, og det konstruktivistiske syn som hevder at kunnskap ikke er gitt en gang for alle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49).

### 3.1.2 Hermeneutikk, fenomenologi og retrospektiv casestudie

Det vitenskapsteoretiske perspektiv kan defineres som det filosofiske standpunkt som ligger til grunn for valg av metodologi. Det dreier seg om egne antakelser og syn på verden og vitenskap som man bærer med seg videre inn i forskningsprosessen (Crotty, 1998, s. 7). Det vitenskapsteoretiske perspektivet er forankret i et hermeneutisk perspektiv, noe som kommer av at formålet med denne studien er å *forstå* fremfor å etterstrebe det ene og sanne svar. Hermeneutisk teori defineres av Fuglseth (2018) som en fortolkningsteori, da forståelse baserer seg på tolkning av verden. Når jeg i denne studien forsker på et fenomen og har gjennomført intervju knyttet til dette, vil det omhandle å tolke tolkninger. Like viktig blir det å tolke seg selv inn i tolkningsprosessen, og reflektere over hvordan dette påvirker forskningen. I den hermeneutiske tolkningsprosessen står del-og helhetsprinsippet sentralt, som omhandler å søke etter deler og plassere det sammen til en helhet. I tolkningsprosessen vil det foregå en vekselvirkning mellom forforståelse, tolkning og forståelse, også kalt den hermeneutiske sirkel (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Tanken er at man kan forstå deler ut fra helhet og helhet ut fra deler, og gjennom tolkningsprosessen vil denne forståelsen utvides. Når jeg tolker det empiriske materialet, vil jeg stadig studere deler av det for å få en helhetlig forståelse. Dermed ligger den hermeneutiske spiral til grunn for min tolkning og ble et nyttig verktøy i arbeidet med analyse.

Med tanke på at det i hermeneutikken er vesentlig å tolke seg selv inn i tolkningsprosessen, vil jeg gjøre rede for min posisjon og forforståelse som kan legge føringer for hvordan jeg tolker og beskriver datamaterialet og dets funn. På denne måten kan jeg synliggjøre hvilke forutsetninger jeg har for å kunne tilegne og fremme kunnskap om fenomenet jeg undersøker. Min posisjon som forsker kan ikke hevdes å være helt nøytral, noe som kommer av at jeg har fullført grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn med fagene norsk, samfunnsfag og kroppsøving, og begynte videre på master i samfunnsfagdidaktikk. Ved siden av studiene jobber jeg jevnlig som vikar på en barne- og ungdomsskole, og har derfor tilegnet meg noe erfaring i jobben som lærer. Det digitale klasserommet er noe jeg engasjerer meg for, og ved at det i fagfornyelsen kom

frem at samfunnsfaget får særlig ansvar for å utvikle elevenes digitale medborgerskap og digitale ferdigheter, fattet jeg interesse for hva dette egentlig innebar og hvordan en kan arbeide for å utvikle nettopp dette. Når jeg bestemte meg for å skrive om dette i masteroppgaven har jeg naturligvis undersøkt tematikken i forkant ved å lese artikler og tidligere forskning. Med andre ord har egen skolegang, interesser og erfaringer fra praksis vært med på å farge studiens problemstilling, forskningsspørsmål og intervjuguide. Denne bagasjen vil også være av betydning under intervju og i arbeidet med analyse, og på denne måten vil et bestemt perspektiv bli tatt med inn i forskningen. Jeg har derimot forsøkt å legge min forforståelse til side så langt det lar seg gjøre for å kunne være åpen for det som dukker opp under intervju og i datamaterialet.

Ved å fokusere på samfunnsfaglærernes opplevelser, forståelser og erfaringer knyttet til tematikken digitalt medborgerskap, vil dette samsvare med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologiske metoder fokuserer nettopp på de subjektive opplevelser og forståelser, og legger videre vekt på meningsinnholdet i disse (Szklański, 2009, s. 110). Studien søker også svar på hvilke konsekvenser/effekter koronalockdown kan ha hatt for lærernes undervisningspraksis, som gjør at det er valgt å benytte en kombinert metodologi bestående av fenomenologi og retrospektiv casestudie. En casestudie er relevant å benytte seg av dersom en skal studere en case som er avgrenset i tid og rom, samt at en bestemt kontekst spiller en sentral rolle (Postholm & Jacobsen, 2018). Koronalockdown har utgjort den spesifikke konteksten for å undersøke hvordan undervisningspraksis var før denne perioden og hvorvidt dette har påvirket undervisningspraksis i ettertid. Dermed vil kombinasjonen av fenomenologiske metoder og retrospektiv casestudie benyttes for å kunne beskrive informantenes forståelser, erfaringer og undervisningspraksis som føres i lys av fenomenet digitalt medborgerskap, mens den hermeneutiske teori danner utgangspunkt for å kunne fortolke de beskrevne fenomen.

### 3.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

Beskrivelse, forståelse og mening trekkes frem som sentrale begreper innenfor kvalitativ forskning, med et formål om å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Den kvalitative tilnærmingen åpner opp for å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til og opplever sin livssituasjon, samt utvikle forståelse av fenomener som kan relateres til mennesket og dets sosiale virkelighet. Dette blir av Dalen (2011) sett på som et overordnet mål innenfor kvalitativ forskning.

For denne studien er det valgt å benytte det semistrukturerte forskningsintervjuet, noe som av Dalen (2011) beskrives som den mest benyttede formen for intervju. Målet med det semistrukturerte intervju er å tilegne forståelse av deltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide der man har temaer og spørsmål klar på forhånd, men det åpnes opp for at man ikke nødvendigvis følger intervjuguiden slavisk. Forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål og informantene kan frembringe nye perspektiv som forskeren ikke hadde tenkt på på forhånd. Det foregår stadig en kunnskapsproduksjon under intervjuet, og forskeren kan videre stille nye spørsmål som ikke nødvendigvis inngår i intervjuguiden. Dermed ligner dette en samtale i dagliglivet, men som har et profesjonelt intervju som formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I det semistrukturerte intervjuet ønsker begge parter å forstå hverandre, og det vil foregå en kontinuerlig analyse som gjør at man stiller ulike spørsmål for å fange opp erfaringer og tanker som kommer frem

i intervjuet. Dermed kan det variere hvilke spørsmål som stilles til informantene, noe som skiller seg fra det strukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Bakgrunnen for valg av semistrukturert forskningsintervju som metode er at det samsvarer med studiens formål. Studien søker innsikt i erfaringer, forståelser og opplevelser som foreligger blant et utvalg samfunnsfaglærere, og hvilken undervisningspraksis som føres i lys av dette. Med andre ord krever dette en relativt åpen og fleksibel metode, som er et behov det semistrukturerte intervju oppfyller. Valget av metode er også knyttet til studiens metodologi, vitenskapsteoretiske perspektiv og epistemologi, der det semistrukturerte intervjuet gir tilgang til ulike oppfatninger og beskrivelser som foreligger om virkeligheten, og videre at disse oppfatningene må tolkes og konstrueres for å tilegne kunnskap og forståelse. En spørreundersøkelse kunne ha gitt et større utvalg og breddekunnskap, men det kvalitative forskningsintervju åpner opp for å gå i dybden og tilegne fyldige beskrivelser fra informantene, noe som kan være vanskelig å få tak på gjennom en spørreundersøkelse. At man gjennom intervju får muligheten til å følge opp spørsmål dersom noe fremstår uklart, er også et moment som gjør at det kvalitative forskningsintervju ble sett på som mer egnet.

### 3.2 Utvalg

Når det kommer til kvalitative intervjuer er det vanligvis strategiske utvalg som foretas, som innebærer å rekruttere informanter som innehar forutsetninger eller egenskaper som er hensiktsmessig og strategiske med tanke på studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54). Etter at jeg hadde utformet problemstilling måtte jeg først ta stilling til om jeg ville intervju samfunnsfaglærere på ungdomsskolen eller videregående skole. Begge skoler var aktuelle med tanke på at den nye læreplanen er tatt i bruk hos både 8. trinn, 9. trinn og Vg1, der begrepet digitalt medborgerskap aktualiseres. Samtidig var jeg åpen for å ikke låse meg til disse trinnene, da samfunnsfaglærere generelt vil være kjent med medborgerskapsbegrepet og det digitale aspektet med tanke på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål som åpner opp for dette. Det ble derimot valgt å rekruttere informanter fra videregående skole, noe som for det første kommer av interesse for å forske på et skoleløp jeg ikke har så mye erfaringer med selv når det kommer til undervisning. For det andre er det i denne studien inngått et samarbeid med Trøndelag fylkeskommune som ønsker å skape en tydeligere kontakt mellom praksisfeltet representert av fylkeskommunens skoler og institutt for lærerutdanning, noe som gjorde det ytterligere aktuelt å rekruttere lærere fra videregående skole. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å intervju seks-sju informanter fra to eller tre ulike skoler. Dette ble sett på som et tilstrekkelig antall for å kunne få innblikk i hvilke tendenser som foreligger, samt at det var ønskelig med et variert utvalg i den forstand at man innhenter erfaringer, kunnskap og praksis fra ulike miljøer. I tillegg ville det med dette antallet være realistisk å gjennomføre en grundig analyse av alle intervju. Kriterier som ble stilt til utvalget var at lærerne underviste i samfunnsfag på videregående skole uavhengig av utdanningsprogram. Med andre ord var jeg åpen for at lærere som underviste i samfunnsfag og som ikke nødvendigvis hadde studiepoeng i faget kunne melde seg. Begrunnelsen for dette var at variasjoner i fagbakgrunn kan åpne opp for å få innblikk i ulike perspektiver og at det kan fremkomme interessante ulikheter blant de som har samfunnsfaglig kompetanse og de som ikke har det.

Selve utvelgelsen baserte seg på hvem som ønsket å delta. Dette blir av Thagaard (2018) definert som tilgjengelighetsutvalg, der fremgangsmåten for å velge ut

informanter baserer seg på tilgjengelighet (s. 56). I starten av rekrutteringen var det biveileder fra fylkeskommunen som tok kontakt med skoler på mine vegne. Dette kan relateres til snøballmetoden som er en vanlig metode innenfor tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018) der jeg gjennom biveileder kom i kontakt med ulike avdelingsledere, som igjen forhørte seg med samfunnsfaglærere. På to av skolene ble det arrangert møter der jeg fikk presentere meg selv. Dette ble gjort for at lærerne skulle få mulighet til å se hvem jeg var, få innblikk i hva masteroppgaven gikk ut på og eventuelt stille spørsmål. Det var tenkelig at dette kunne gjøre det lettere for lærerne å delta og videre dele sine erfaringer og meninger med meg. Det ble derimot vanskeligere og mer tidkrevende å rekruttere informanter enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Etter to skolebesøk var det et fåtall som meldte seg, og jeg begynte derfor å sende mail til ledelsen ved flere skoler både i nærheten og lenger unna. Som regel var det ikke noe svar å få, mens fåtallet som responderte avslo fordi de ikke hadde tid og kapasitet til å delta. I rekrutteringsperioden var det økende smittetall i sammenheng med koronaviruspandemien i landet, med en påfølgende ny smittebølge på nyåret. For lærerne betydde dette å forholde seg til skiftende tiltaksnivå i skolen, og det er mulig at dette gjorde lærerne utmattet og nølende til å delta i et forskningsprosjekt på det tidspunktet.

Gjennom bekjentskap, tidligere lærere og tips fra biveileder fikk jeg til slutt tak i totalt seks informanter fordelt på fire videregående skoler. Med andre ord fikk jeg antallet informanter jeg hadde planlagt, og sikret også en variasjon med tanke på at fire ulike skoler er representert.

### 3.2.2 Presentasjon av informantene

I denne presentasjonen er det valgt å ta med hvor mange år informantene har jobbet i videregående skole, hvilke fag de har og om de har vært gjennom kurs/foredrag/seminarer knyttet til IKT-bruk i skolen. Dette anses som relevant informasjon som kan belyse hvilke erfaringer og forutsetninger de har for å svare på spørsmålene i denne studien. For å ivareta prinsippet om anonymitet har informantene fått tildelt fiktive navn.

- Terje har jobbet i skolen i 15-20 år. Han har økonomisk administrative fag samt at han underviser i samfunnsfag på Vg2. Han har ikke utdanning innenfor samfunnsfaget, men har fått faget tildelt. Terje har vært på kurs i sammenheng med nedstengningen av skolen i mars 2020, som tok for seg bruk og opplæring av digitale verktøy.
- Marit har jobbet fast på videregående i 10-15 år og har fagene samfunnsfag, psykologi, norsk og historie. Marit har tatt et videreutdanningskurs knyttet til digitale tekster, samt at hun har vært gjennom smartboard-kurs.
- Janne har jobbet i videregående i 10- 15 år og underviser i samfunnsfag, historie og norsk, samt at hun har religion i fagkretsen. Janne tar del i jevnlig kursing drevet av IKT-avdelingen på skolen, der det eksempelvis gis innføring i nye digitale verktøy og plattformer.

- Siri jobber på samme skole som Terje og har vært lærer på videregående i 10-15 år. Hun har fagene spansk, fransk og samfunnsfag. I likhet med Terje har hun vært på kurs i sammenheng med koronalockdown.
- Harald jobber på samme skole som Janne og har jobbet 15-20 år i videregående. Han underviser i mediefag og samfunnsfag. Han har ikke utdanning i samfunnsfag, men har fått faget tildelt. I likhet med Janne viser han til jevnlig kursing av IKT-avdelingen på skolen.
- Lillian har jobbet på videregående skole i 10-15 år. Hun har fagene norsk og samfunnsfag, og har vært på BET-messe i utlandet hvor hun ble introdusert for ulike digitale verktøy.

### 3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomførelse av intervju

Når intervju anvendes som metode i forskning er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, og dette blir spesielt gjeldende når man planlegger å benytte semistrukturerte eller strukturerte intervju. Intervjuguiden består av konkrete tema med tilhørende spørsmål basert på studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Dalen, 2011, s. 26).

Intervjuguiden ble kategorisert under temaene «digital kompetanse», «medborgerskap» og «undervisning etter koronalockdown». Spørsmålene ble utarbeidet med hensyn til studiens problemstilling og forskningsspørsmål for å sikre at disse var relevant i forhold til hva studien søker å belyse. De første spørsmålene i intervjuguiden kan kategoriseres som oppvarmingsspørsmål, som først og fremst har til hensikt å gjøre informanten komfortabel med intervjusituasjonen, men også for å bli litt kjent med informantene. Dermed omhandlet de første spørsmålene lærernes faglige bakgrunn. Deretter ble det utarbeidet spørsmål med utgangspunkt i tema som ville utgjøre intervjuets hoveddel. I utarbeidelsen av disse ble det viktig å formulere spørsmålene på en slik måte at informantene skulle kunne svare så utfyllende som mulig og at de tilegnes rom til å reflektere og komme med egne innvendinger. Fyldige beskrivelser er derimot ikke en garanti under intervju. Informantenes evner til å uttrykke seg er av betydning, men kanskje enda viktigere blir intervjuerens evne til å foreta valg mellom hva som skal spørres om og hvordan, samt registrere og analysere svar underveis i samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176).

Etter å ha utarbeidet intervjuguiden ble det valgt å gjennomføre pilotintervju med to medstudenter. Ifølge Dalen (2011) burde man gjennomføre ett eller flere prøveintervju for å teste ut intervjuguide og hvordan man selv opptrer under intervjusituasjonen (s. 30). Jeg valgte å intervju to medstudenter fordi det åpner opp for å kunne få tilbakemelding på om spørsmålene var formulert på en forståelig måte og om noen eventuelt kunne lukes bort. Dette ble også nyttig ved at jeg ble mer bevisst på hvordan jeg tok tak i det forskningsdeltakeren sa, samt hvordan jeg evnet å stille oppfølgingsspørsmål. Det første pilotintervjuet ble gjennomført fysisk, mens det andre ble gjort digitalt. Årsaken til dette kommer av at jeg var forberedt på at begge alternativ kunne være aktuelle for fremtidige intervju, og spesielt fordi jeg ikke hadde erfaring med å gjennomføre intervju digitalt. Å teste lydopptakeren i det digitale pilotintervjuet ble også viktig for å forsikre meg om at lydkvaliteten var brukbar.



Før intervju ble det sendt ut et informasjonsskriv og samtykkeskjema via e-post som informantene skulle lese over og signere. Dette for at de skulle få oversikt over studiens tematikk og hvilke rettigheter som angikk dem. Selve gjennomførelsen av intervjuene ble gjort digitalt via verktøyet Zoom. I utgangspunktet hadde jeg foretrukket å gjennomføre dette fysisk, men på grunn av koronasituasjonen og smittevern var det mer hensiktsmessig å gjennomføre dette digitalt. På forhånd var jeg forberedt på at den ene parten kunne falle ut på grunn av internettforbindelse eller at man kunne få problemer med lyd, men dette gikk stort sett fint under alle intervju. Dermed ble tidsfristen holdt og mye av tiden gikk til selve intervjusamtalen, og ikke tekniske utfordringer som jeg hadde sett for meg på forhånd.

De første minuttene av et intervju er avgjørende der informanten får en oppfatning av forskeren før de deler sine erfaringer og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015). Innledningsvis startet jeg gjerne samtalen med å presentere meg selv og formålet med intervjuet. Her ble det viktig for meg å påpeke at lærerne var ekspertene, og at jeg på ingen måte var ute etter å dømme deres undervisningspraksis. Jeg forklarte også hvilke rettigheter som gjaldt dem, samt hvorfor jeg brukte lydopptaker og hvordan denne fungerte. Denne introduksjonen blir av Kvale og Brinkmann (2015) definert som briefing, der informantene får en oversikt over hva som skal skje og hvordan. Før vi gikk videre på oppvarmingsspørsmål minnet jeg også på at taushetsbelagte opplysninger ikke skulle fremtre i samtalen, og det ble åpnet opp for at informantene kunne stille spørsmål før vi satt i gang.

Målet for intervjuet var at informantene skulle fortelle mest mulig og forstå deres beskrivelser, praksis og erfaringer gjennom å stille oppfølgingsspørsmål og bygge videre på deres utsagn. I denne sammenheng ble det viktig å være fleksibel der jeg måtte være en god lytter, tilpasse spørsmålenes rekkefølge underveis og etterstrebe forklaringer der det var behov for det. Under intervjuene kunne noen av informantene prate mye og falle bort fra tema, mens andre snakket lite. Min rolle under intervjuene kunne derfor variere mellom å måtte grave dypere hos informantene og stille flere oppfølgingsspørsmål, til å veilede informantene tilbake til tema. I enkelte tilfeller ble det også viktig å stille oppklaringsspørsmål for å sikre at jeg hadde forstått informantene rett. På denne måten oppklares det som blir sagt og en reduserer sjansen for misforståelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). For hvert intervju ble jeg tryggere på å stille oppfølgingsspørsmål og ble mer bevisst på hvilke spørsmål jeg skulle stille for å tilegne mer dybde og nyanser i svarene. På denne måten lærte jeg underveis hvordan intervjuene kunne bli bedre og hva som krevde av meg som intervjuer.

Etter intervjuene var gjennomført ble neste steg å transkribere disse. Transkripsjon omhandler å oversette talespråk til skriftspråk, og når det er snakk om intervju omhandler det å abstrahere og fiksere intervjusamtalen til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forsøk på å skape ordrette transkripsjoner vil skape kunstige konstruksjoner som trolig ikke er dekkende for den levende muntlige samtalen, samtidig vil intervjusamtalen bli mer strukturert og bedre egnet for analyse (s. 204-205). For at jeg skulle ha samtalen og inntrykk fra denne ferskt i minnet, ble hvert intervju lyttet på og transkribert direkte etter samtalen. Dette åpnet også opp for at jeg kunne høre hvordan jeg stilte spørsmål og fulgte opp svar, og denne bevisstgjøringen ble vesentlig å ta med seg videre til neste intervju. Når det kommer til utvelgelse av hva man skulle ta med i transkripsjonen, ble det valgt å transkribere ordrett, ord for ord. Her valgte jeg også å inkludere pauser og ord som

«hmm» og «ehh». Begrunnelsen for dette var at jeg ønsket å få med mest mulig detaljer som kunne bli nyttige for selve analysen, der pauser og ord som «hmm» kan indikere noe mer enn det som kommer til uttrykk.

### 3.4 Analysemetode

Som tidligere nevnt er det valgt å ha en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til denne studien. Dette innebærer at jeg ønsker å undersøke forskningsdeltakernes beskrivelser, erfaringer og opplevelser, og videre tolke meningsinnholdet i disse. Transkribering fra intervju vil danne utgangspunktet for analyse. Det er valgt å benytte tematisk analyse som analysemetode, der det vil bli tatt utgangspunkt i analyseprosessen som Braun og Clarke (2006) skisserer. Tematisk analyse er en metode som benyttes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre/tema i datamaterialet. Det blir argumentert for at analysemetoden er enkel å forstå og gjennomføre for de mer uerfarne, samt at den er fleksibel. Den er fleksibel ved at den kan være kompatibel med både et essensielt og et konstruktivistisk kunnskapssyn, og dermed foreligger en teoretisk frihet som åpner opp for detaljerte betraktninger og beskrivelser av datamaterialet. Et annet vesentlig punkt er at man selv kan bestemme tema på flere ulike måter. Det som derimot blir viktig er at man er konsekvent i hvordan man gjør dette i analysen, og at forskeren fremstiller sin posisjonering i forskningsprosessen. Dette eksemplifiseres ved at temaer ikke «bare dukker opp» (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil derfor i kommende avsnitt gjøre kort rede for de seks ulike fasene som Braun & Clarke (2006) beskriver, og deretter belyse hvordan jeg har gått frem for å gjennomføre en tematisk analyse. Braun & Clarke (2006) presenterer et eksempel på hvordan man kan foreta en tematisk analyse. Denne består av seks følgende faser:

- Fase 1: Bli kjent med dataene dine
- Fase 2: Generere innledende koder
- Fase 3: Søke etter tema
- Fase 4: Gjennomgang av tema
- Fase 5: Definere og navngi tema
- Fase 6: Produsere rapport

Allerede under intervjuene er man i gang med analyse ifølge Kvale og Brinkmann (2015), noe som kommer av at man under intervjuet stadig tolker informantenes beskrivelser. Ved at jeg gjennomførte semistrukturerte intervju åpnet dette også opp for at jeg kunne stille oppklaringsspørsmål basert på disse tolkningene. Dermed foregikk det en kontinuerlig fortolkning med mulighet for en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse (s. 221). Neste steg ble å transkribere data og bli kjent med hva jeg satt igjen med etter at intervjuene var gjennomført. Dette innebar å lese gjennom transkripsjonene og markere meg interessante funn. For å kunne organisere de interessante funnene på en systematisk måte ble transkripsjonene fargekodet basert på forskningsspørsmålene. Dette bidro til å gi en pekepinn på hva jeg skulle se etter i datamaterialet, noe som ifølge Braun og Clarke (2006) indikerer en teoribasert koding fordi man identifiserer spesifikke aspekt ved datamaterialet. Om en ser dette i lys av fenomenologien kan dette være problematisk, da det er empiri som danner utgangspunktet i forskningen (Szklarski, 2009). For å gjennomføre en analyse som samsvarer med både fenomenologien og hermeneutikk har jeg derfor forsøkt å være bevisst på egne forutsetninger og forforståelser i møte med datamaterialet og samtidig være åpen for det som dukker opp, uavhengig om det faller inn under forskningsspørsmål eller ikke.

Arbeidet med å organisere funn og generere koder kan relateres til den andre fasen hos Braun og Clarke (2006). I denne fasen tok jeg utgangspunkt i hovedkoder basert på studiens forskningsspørsmål; forståelser (digitalt medborgerskap og digital kompetanse), IKT-bruk, medborgerskap, korona, kildekritikk og sammenhenger. Hovedkodene ble tildelt hver sin farge. Underveis dukket det opp andre relevante funn utenom hovedkodene som ble markert med andre farger. Dette gjorde det enklere for meg å kartlegge mønstre som var til stede i datamaterialet. Etter å ha kopiert datautdrag fra transkripsjonene inn under hver av kodene satt jeg fortsatt igjen med mye datamateriale, og jeg valgte dermed å lage en ny oversikt. Dette ble gjort ved å lese gjennom de kodede datautdragene og videre markere meg vesentlige punkt jeg ville ta med i analysen. Dette arbeidet innledet den tredje fasen som dreier seg om å søke etter tema og samle data som er relevante for potensielle tema (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen ble det foretatt en analyse av kodene og en vurdering av hvordan disse kunne kombineres for å danne et overordnet tema. Braun og Clarke (2006) foreslår å bruke visuelle representasjoner i arbeidet med å sortere koder og plassere dem inn under ulike tema. For min del ble det mer naturlig å skrive ned temaene i et dokument og plassere kodene deretter. Dette fungerte godt for å tilegne en viss oversikt for meg og jeg valgte derfor å organisere kodene inn under hovedtemaer og undertemaer på følgende måte;

1. **Forståelser: digitalt medborgerskap og digital kompetanse** -definisjoner, plass i samfunnsfaget og vurdering (av egen digitale kompetanse).
2. **Pedagogisk utnyttelse av IKT**- erfaringer og koronalockdown.
3. **Medborgerskap**- stimulere til medborgerskap, IKT som verktøy, innføringer på nett, utfordringer og muligheter (IKT)
4. **Forholdet mellom digitale ferdigheter og samfunnsdeltakelse på nett internett**- Digital kompetanse ← →digitalt basert samfunnsdeltakelse, kildekritikk.

Videre ble det foretatt en gjennomgang av temaene, for å se om de kodede utdrag innenfor hvert tema var relevante og om de sammen dannet et sammenhengende mønster. Dette tar for seg analysens fjerde fase (Braun & Clarke, 2006). Her ble det oppdaget at hovedtemaene «pedagogisk utnyttelse av IKT» og «medborgerskap» kunne slås sammen til et nytt hovedtema kalt «medborgerskapsundervisning». Dette kommer av at jeg ønsket å avgrense det empiriske materialet og fremheve et tydeligere fokus. Selv om lærernes erfaringer med IKT-bruk ikke nødvendigvis går inn under medborgerskapsundervisning, utgjør dette en relevant dimensjon ved den. Siste steg tar for seg den endelige analysen, som består av en sammenhengende, kortfattet og logisk redegjørelse av hva dataene forteller, både innenfor og på tvers av de ulike tema (Braun & Clarke, 2006).

### 3.5 Ethiske refleksjoner

Ifølge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) skal alle forskningsprosjekt som behandler personopplysninger melde fra om dette til personvernombudet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252). Dermed ble det i startfasen av prosjektet sendt inn en søknad til NSD for å få godkjenning til å gjennomføre studien. Postholm & Jacobsen (2018) trekker frem tre grunnleggende krav når det kommer til forskningsetikk i Norge som tar for seg forholdet mellom forsker og de som forskes på. Kravene tar for seg informert samtykke, rett på privatliv og rett til å bli korrekt gjengitt (s. 247). Etter å ha fått

klarsignal fra NSD, ble det med hensyn til disse kravene utarbeidet et informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1) som hadde til hensikt å informere om studiens formål, hvordan datamaterialet vil behandles, samt hvilke rettigheter som gjelder for forskningsdeltakerne. Dette ble sendt til informantene i forkant av intervju. Informasjonsskrivet ble også repetert i starten av intervjusamtalen for å sikre at de hadde forstått informasjonen.

For at enkeltpersoner ikke skulle kunne identifiseres i datamaterialet ble det viktig å behandle dette konfidensielt. Dette ble gjort gjennom å slette lydopptak rett etter transkribering, samt at informantene ble tildelt fiktive navn i transkripsjon og presentasjon av data. Antall år de har jobbet som lærer er blitt satt som intervaller fremfor konkrete år for å ivareta prinsippet om anonymitet. Utsagn som kunne identifisere informantene på noe vis ble også gjort om, eksempelvis navn på lokalavis eller skoler. Med bakgrunn i at det ble stilt spørsmål om lærerens elevgruppe ble det i forkant av intervju viktig å informere om at taushetsbelagte opplysninger ikke skulle fremtre underveis i samtalen. Når det kommer til retten om å bli korrekt gjengitt, avsluttet jeg hvert intervju med å spørre om informantene ønsket å lese over forskningsteksten før den ble publisert. Dette for å sikre at jeg har forstått informantene rett, og at presentasjonen av datamaterialet ble riktig. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er dette et godt etisk prinsipp.

### 3.6 Reliabilitet og validitet

I utgangspunktet er reliabilitetsbegrepet innarbeidet i kvantitativ forskning der reliabiliteten vurderes basert på studiens resultater og om de er etterprøvbare. En høy reliabilitet innebærer at en annen forsker kan benytte samme metoder og komme frem til identisk resultat (Thagaard, 2018). Dette kravet blir derimot ikke like relevant i kvalitativ forskning, da møtet mellom forsker og forskningsdeltaker vil utarte seg forskjellig. Dessuten vil forskere bringe med seg ulike forforståelser og fortolkninger som gjør at det vil være svært utfordrende å gjennomføre identiske intervju og analyser (Thagaard, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning knytter Thagaard (2018) reliabilitetsbegrepet til den kritiske vurderingen av studien og om forskningsprosessen fremstilles på en pålitelig og forsvarlig måte. I tillegg vil reliabiliteten styrkes ved at forskeren evner å skille mellom referat fra intervjusamtaler og egne fortolkninger. I metodekapittelet er det derfor forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen og hvilke fremgangsmåter som er benyttet for å utvikle data. I analyse og drøfting har jeg bestrebet et tydelig skille mellom informantenes utsagn og egne tolkninger gjennom å presentere ordrette sitater fra transkripsjon.

Postholm & Jacobsen (2018) trekker frem flere moment som må med i enhver diskusjon av pålitelighet og disse vil jeg redegjøre ytterligere. Blant momentene er forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker, relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker og forskningens kontekst. Når det kommer til min studie, sikter problemstillingen mot å undersøke samfunnsfaglæreres undervisningspraksis. Ved å velge samfunnsfaglærere som forskningsdeltakere sikrer jeg et utvalg som har kompetanse til å svare på det som undersøkes. Som tidligere nevnt har det også vært viktig å påpeke overfor disse at de var ekspertene og at jeg ikke var ute etter å bedømme deres praksis. Dette for å unngå feiltolkninger om at studien er en kritisk evaluering eller kontroll som kan medføre at informantene holder igjen informasjon, eller at informasjonen de utgir er selektiv og strategisk. Dette kan ifølge Postholm & Jacobsen (2018) være en utfordring ved studier

av læreres undervisning. Jeg forsøkte derfor å skape en åpen og trygg atmosfære under intervju som forhåpentligvis medførte at informantene følte at de kunne bidra med ærlige svar, uavhengig av hva de trodde jeg ville høre.

Når det gjennomføres innsamling av data, er det vesentlig at forskeren beskriver forskningens kontekst og hvordan den kan tenkes å påvirke resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det som er interessant med denne studiens kontekst er at intervjuene ble gjennomført digitalt og ikke fysisk på grunn av koronaviruspandemien. Pandemien har hatt innvirkning på studiens gjennomførelse og rekruttering, men det er derimot ikke tenkelig at dette har påvirket studiens resultat direkte. At intervjuene ble gjennomført digitalt resulterte i at jeg som forsker ikke fikk like god kontroll over omgivelsene som informantene befant seg i. Satt de alene på kontoret, hjemme i stua eller satt de kanskje i et åpent landskap der andre kan ha lyttet til samtalen? Dette kan ha hatt en viss påvirkning på hvordan forskningsdeltakerne svarte på spørsmålene jeg stilte, men som jeg ikke hadde kontroll på under intervjuet.

Validitet blir gjerne omtalt som gyldighet. Postholm og Jacobsen (2018) deler det opp i indre gyldighet og ytre gyldighet. Indre gyldighet omhandler to forhold, der det første tar for seg om det er samsvar mellom virkeligheten vi hevder vi analyserer og de begreper og teorier som benyttes for å beskrive denne virkeligheten. Med andre ord innebærer det om studien gir svar på det den spør om (s. 229). I kvalitativ metode handler dette i stor grad om begrepsmessig gyldighet, der man etablerer abstrakte begrep eller beskrivelser basert på empirien. I denne sammenheng må man også spørre hvor gyldige disse begrepene er og hvorvidt de representerer empirien. I analysen har jeg derfor kodet og utarbeidet hovedtema/andre tema som sammenfatter empirien, samt at de er relevante for forskningsspørsmål og problemstilling. Postholm og Jacobsen (2018) hevder at det i denne sammenheng er vesentlig at leseren får mulighet til å se virkeligheten slik den fremstod for meg som forsker, og jeg har derfor i redegjørelse av analysemetode synliggjort hvordan jeg kom frem til ulike begrep og kategorier. Jeg ønsket å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantene rett og at de kjente seg igjen i begrep og tema som ble beskrevet, samt deres uttalelser som ble fremstilt i denne sammenheng. Informantene fikk derfor tilsendt utdrag av analyse som omhandlet dem selv, og noen ønsket også å få tilsendt oppgaven som helhet. Dette blir kalt deltaker-validering og disse bekreftelsene og tilbakemeldingene vil være vesentlig for studiens gyldighet (s. 231).

Det andre forholdet knyttet til indre validitet, tar for seg grunnlaget man har for å uttale seg om kausalitet basert på studien som er foretatt. Med tanke på at jeg i denne studien benytter retrospektiv casestudie som en del av metodologien, innebærer dette å undersøke et årsak-virkningsforhold. Det å empirisk bevise at det er en kausalitet mellom koronalockdown og undervisningspraksis er svært utfordrende og det har ikke vært et mål. Jeg har ønsket å studere denne casen for å få et innblikk i hvorvidt koronalockdown *kan* ha påvirket lærernes praksis, men dette betyr derimot ikke at jeg kan trekke årsaksslutninger basert på mine funn. Dette kommer av at det kan være andre forhold som har gjort at lærerne har forandret sin undervisningspraksis, og jeg har derfor forsøkt å være bevisst på dette i tolkning og framstilling av empiri.

Ytre gyldighet omhandler studiens overførbarhet. Mer konkret dreier det seg om hvorvidt mine funn kan overføres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Denne studien vil kun gi indikasjoner på hvilke forståelser, meninger og

undervisningspraksis som foreligger blant et utvalg. Målet har derfor ikke vært å generalisere studiens funn, men fremstille hvilke tendenser som foreligger. I kvalitativ forskning kan overførbarhet ses i lys av gjenkjennelighet, der lesere kan kjenne seg igjen i beskrivelsene som fremkommer. Dermed kan studien bli et tanke- og utviklingsredskap for eventuelle andre lærere som leser teksten og at de videre kan tilpasse og overføre funn til sin egen situasjon og undervisningspraksis. For å styrke overførbarheten er det viktig at jeg fremstiller hvilke forutsetninger jeg har for å tolke empirien og foreta konklusjoner, og videre formulere tykke beskrivelser som muliggjør at leseren selv kan foreta egne analyser og tolkninger (Postholm & Jacobsen, s. 239).

## 4. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og diskutere relevante funn med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål. Dette er spørsmål som sammen skal bidra til å kunne svare på oppgavens problemstilling: «Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole for å utvikle elevenes digitale medborgerskap?». De ulike delene av analysen må derfor forstås i sammenheng med hverandre. Kapitlet vil jevnlig vise til utdrag fra transkripsjon for å belyse mønster og variasjoner i datamaterialet. I tillegg vil dette kunne synliggjøre hvilke forutsetninger jeg har for å fortolke informantenes utsagn. Til slutt vil jeg foreta en oppsummerende drøfting hvor jeg samler trådene fra de foregående diskusjonene, og hvor jeg i lys av Ribble (2015) diskuterer hvordan lærerne arbeider for å utvikle elevenes digitale medborgerskap.

### 4.1 Begrepsforståelse- digital kompetanse og digitalt medborgerskap

I dette delkapitlet vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålet som spør hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepene digital kompetanse og digitalt medborgerskap. For å fremstille funnene på en oversiktlig måte er det valgt å dele disse inn i to kategorier kalt digital kompetanse og digitalt medborgerskap.

#### 4.1.1 Digital kompetanse

Innledningsvis ble lærerne spurt om hva de legger i begrepet digital kompetanse. Jeg har valgt å stille dette åpne spørsmålet for å kunne kartlegge hvordan de forstår begrepet og hvilke aspekter de velger å trekke frem. For flere av lærerne så det ut til at spørsmålet ble for åpent. Marit, Janne og Siri stilte spørsmål ved om de skulle gjøre rede for begrepet generelt, eller om jeg mente elevenes digitale kompetanse eller lærernes digitale kompetanse. Alle disse fikk til svar at jeg var ute etter hva de la i begrepet generelt, men at de gjerne kunne utdype hva det betyr for lærer og elev å besitte digital kompetanse. Marit kom frem til at det er et sammenfall mellom elevenes og læreres digitale kompetanse, og sier at:

Et veldig viktig punkt der er jo det som går på manøvrering, altså det å kunne bruke kilder. Så kildebruk, kildekritikk og etterrettelighet er veldig viktig. Digital kompetanse handler også om å kunne kommunisere på nettet på en anstendig måte.

Marit legger vekt på kildebruk, kildekritikk og kommunikasjon, og når det kommer til sistnevnte kobler hun dette til digitalt medborgerskap. Det å ytre seg på en anstendig måte med respekt for andre og videre at man kan stå for sine ytringer, vil også inngå i det digitale medborgerskapet ifølge henne. Janne og Siri trekker også frem kildebruk som en del av den digitale kompetansen, samtidig legger de vekt på at det også omfatter informasjonsinnhenting og tekniske ferdigheter:

Janne: Sånn som vi jobber med digital kompetanse, så blir det kanskje begrenset i forhold til dette med å kunne forstå hvordan du henter og bruker informasjon. [...] så den digitale kompetansen vil jeg nok si, for skolen sin del, ligger i at eleven forstår hva det vil si å bruke stoff fra andre kilder på nett og hvordan skal det behandles i ei oppgave. Det er vel det jeg ser på som digital kompetanse, å forstå hvordan du kan nyttiggjøre deg av internett da.

Siri: Det går jo fra kildekritikk til å kunne redigere dokument, til å vite hvordan man setter på forskjellige stavekontroller og forskjellige språk for eksempel. Men også hvordan man søker etter og sorterer informasjon.

Terje, Harald og Lillian var ganske samstemte i sine forståelser av begrepet, der de alle hevdet at digital kompetanse handler om bruk av digitale verktøy. Samlet sett ser det ut til at lærerne vektlegger ulike aspekter ved den digitale kompetansen. En gjennomgående tendens som viser seg, er at den digitale kompetansen relateres til rent tekniske ferdigheter som å kunne redigere et dokument og bruk av digitale verktøy generelt. Denne forståelsen blir ytterligere forsterket ved at lærerne vurderer sin egen digitale kompetanse i lys av tekniske ferdigheter når de får spørsmål om de mener at de besitter god digital kompetanse. Terje mener at han mestrer hjelpemidler som Word, Excel og Powerpoint, men at han har mindre kompetanse når det kommer til nyere verktøy. Dermed ser vi en tydelig vektlegging av den tekniske bruken når Terje vurderer egen digitale kompetanse. De samme tendenser finner vi hos Janne og Siri som hevder at de har relativt god digital kompetanse, og begrunner dette ved at de mestrer å bruke skoleportaler og digitale verktøy. En instrumentell forståelse av begrepet kommer også til syne gjennom at kompetansen innebærer å forstå hvordan man innhenter og bruker informasjon, samt bruk av kilder. I tillegg ser vi at Marit og Siri mener at det å kunne utøve kildekritikk inngår i begrepet.

#### 4.1.2 Digitalt medborgerskap

Når det kommer til begrepet digitalt medborgerskap viser det seg at lærerne har ulike tolkninger av begrepet og flere uttrykker at det er et vanskelig begrep å definere:

Terje: Det har jeg vel egentlig ikke undersøkt enda. Jeg syntes jo at det er et veldig fint ord da. Medborgerskap er jo at du skal være engasjert, og digitalt er jo at det foregår over sosiale medier eller bruk av PC og digitale hjelpemidler da [...] Det er bruk av sosiale medier da, og at man prøver å påvirke gjennom det.

Siri: Jeg syntes det er litt vanskelig det der. Hva er liksom digitalt medborgerskap? Men hvis jeg skal synse og tenke da, så er det jo at man kan interessere seg for samfunnet man bor i ved å få informasjon digitalt. Stemming kan vel også skje digitalt nå og det er veldig enkelt å signere noe digitalt eller «like» noe eller bli medlem av en eller annen gruppe, så man kan jo si at det er digitalt medborgerskap da. [...] En ting er jo å få informasjon, men det andre er jo å delta i diskusjoner på forskjellige forum eller sosiale medier.

Lillian: Jeg kjenner at jeg måtte tygge litt på dette begrepet, hva er det egentlig som er ment med det og hva betyr det? Det jeg legger i det begrepet er jo mer å kunne manøvrere seg på nettet på en klok måte, men det kan jo også handle om å engasjere seg i ting og at man kan stå for det man sier. Det er mange måter å engasjere seg på da.

Janne: Hvis en tenker på medborgerskap da, at du føler en tilhørighet til samfunnet og at du gjør din demokratiske plikt, så handler det jo også om det digitale. Det at du for eksempel har et bevisst forhold til både de sporene som ligger der og de sporene du legger igjen selv. Jeg har egentlig ikke reflektert spesielt over dette før jeg så informasjonsskrivet ditt.

Det som er felles for disse er at det ser ut til at begrepet var noe ukjent fra før, og at de ikke har reflektert noe særlig over hva det betyr før de stilte opp på intervju i forbindelse med denne studien. De har likevel noen tanker om hva de legger i begrepet, og det å engasjere seg på nett virker å være sentralt hos Terje og Lillian. Siri vektlegger



deltakelsesaspektet i høyere grad sammenlignet med de andre, og hun trekker frem både en passiv og aktiv form av det digitale medborgerskapet.

Marit var allerede inne på begrepet når hun gjorde rede for hva hun la i digital kompetanse. På spørsmålet om digitalt medborgerskap hevder hun at det i tillegg til kommunikasjon også innebærer ansvarliggjøring på nett, at man er kritisk og at man velger kilder med omhu. Harald fokuserer på aktivitet på sosiale medier når han tar for seg digitalt medborgerskap, og at dette gir mulighet for å få sin stemme hørt. Han sier også:

[...] Det digitale medborgerskapet er jo et større problem hvis du snakker om de eldre som er utenfor og som ikke vil logge seg på, eller føler at det blir kjempeskummelt. Ungdom er jo vokst opp med det og de har jo hatt mobil så lenge de kan huske nesten, så det er jo en del av det digitale medborgerskapet da.

Det er interessant at det digitale medborgerskapet ser ut til å inngå som en naturlig del av ungdommenes liv og ikke de eldre, ifølge Harald. Terje kommer inn på noe av det samme når han får spørsmål om hvilken plass det digitale medborgerskapet har i samfunnsfag. Han forteller at det ikke har så stor plass i faget hos han og at tematikken er mer for de yngre samfunnsfaglærerne. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor han tenkte det, svarer han at eldre antakelig ikke ser samme nytten av å bruke det sammenlignet med de yngre som er oppvokst med det digitale og som bruker nettet på en annen måte enn det han selv gjør. Janne tror også at lærere forholder seg til temaet på den måten som er naturlig for dem og at dette videre blir overført til elevene. Hun ytrer at dette kan føre til ulike praksiser blant lærerne.

Jeg tror at spørsmålet som etterspurte hva lærerne la i begrepet digitalt medborgerskap åpnet opp for selvrefleksjon. Flertallet uttrykker at de ikke hadde tenkt så mye over begrepet fra før. Det foreligger bred enighet om at det har en viktig og naturlig plass i faget til tross for at den ikke er bevisst nok, og at den ikke nødvendigvis er uttalt. Både Harald og Janne tror at dette kan komme av at tematikken er litt for opplagt og at en tenker at det er med, selv om det ikke nødvendigvis er det. Det er også interessant at samtlige lærere ved intervjuets slutt valgte å tilføye at de hadde godt av å bli stilt spørsmål om tematikken for å kunne reflektere over og bli mer bevisst på egen undervisningspraksis.

#### 4.1.3 Drøfting av lærernes syn på begrepene digital kompetanse og digitalt medborgerskap

Ifølge Erstad (2010) er det i skolesammenheng behov for en konkretisering av begrepet digital kompetanse fordi det vil ha ulike formål og funksjoner i flere sammenhenger. Det at enkelte av lærerne ønsket en ytterligere konkretisering når de fikk spørsmål om hva de legger i begrepet digital kompetanse, synliggjør nettopp det at begrepet er relativt og kontekstuellet. En vurdering av hva digital kompetanse er bør derfor spenne mellom basisferdigheter og en overordnet kulturell kompetanse (Erstad, 2010). Når det kommer til lærernes forståelser av digital kompetanse viser det seg at de vektlegger ulike aspekter, hvor spesielt tekniske ferdigheter og en instrumentell bruk blir aktualisert. I tillegg ble det å kunne utøve kildekritikk og kommunisere anstendig på nett trukket frem som en del av kompetansen. Dersom en studerer dette i lys av Baltzersen (2009) og Erstad (2010) sine nivå og komponenter som belyser begrepets innhold, vil tekniske ferdigheter som å kunne bruke digitale verktøy og ha kjennskap til dets funksjoner,

kunne plasseres inn under grunnleggende digitale ferdigheter. Dette utgjør basisferdigheter som sammenfaller med det første nivået hos både Baltzersen (2009) og Erstad (2010). Gjennom at enkelte av informantene vektla at digital kompetanse innebar en forståelse for hvordan man søker, strukturer og bruker informasjon, samt at kildekritikk er av betydning, kan dette relateres til den *digitale navigeringskompetansen* og *kildekritiske vurderingskompetansen* i Baltzersens pyramide (2009). Hos Erstad (2010) vil dette dekke over komponentene *søk*, *navigere* og *evaluere*. Ved at Marit relaterer den digitale kompetansen til å kunne kommunisere på en anstendig måte på nett, kan det også argumenteres for at hun beveger seg inn på det øverste nivået hos Baltzersen (2009) som tar for seg *digital dannelse*. Begrunnelsen for dette er at anstendig kommunikasjon vil inngå som et aspekt ved det å kunne delta på en velegnet måte i det offentlige rom.

Samlet sett viser det seg at lærernes forståelser dekker over noen av nivåene og komponentene til Baltzersen (2009) og Erstad (2010), men det er fortsatt noen aspekt informantene ikke tar for seg. Lærerne utdyper ikke noe særlig utover å nevne begrep som eksempelvis kildekritikk og bruk av digitale verktøy. Dersom begrepet kun relateres til det ene eller andre og ikke blir sett i sammenheng, vil dette stride mot tanken om at ulike aspekter sammen danner en overordnet digital kompetanse, slik det fremkommer hos Baltzersen (2009) og Erstad (2010). Dette kan også relateres til Austvik og Rye (2011) sine funn hvor samfunnsfaglærere så ut til å ha en snever forståelse av begrepet og at det ble satt likhetstegn mellom teknisk kompetanse og digital kompetanse. På flere måter ser vi at de samme tendenser forekommer her, spesielt ved at flere utelukkende knytter begrepet til bruk av digitale verktøy. Det at lærerne vurderte sin egen digitale kompetanse basert på hvordan de mestret det rent tekniske forsterker denne tendensen. Dette kan indikere at det er behov for en større bevissthet rundt begrepet digital kompetanse i skolen, noe også Austvik og Rye (2011) konkluderer med i sin studie. Det er imidlertid bemerkelsesverdig at funn for ti år siden fortsatt er aktuelt i dag hvor samfunnsfaget tillegges et særlig ansvar for utvikling av elevenes digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En kan dermed stille spørsmål til om samfunnsfaglærere har kunnskapen og kompetansen som trengs for å kunne ivareta dette ansvaret på en fullverdig måte.

Digitalt medborgerskap viste seg å være et utfordrende begrep å definere blant samfunnsfaglærerne. Det faktum at læreplanen ikke presenterer en konkret definisjon og at det ikke ser ut til å foreligge en enighet om hva begrepet presist tar for seg (Frau-Meigs et al. 2017) kan bidra til å forklare dette. Lærerne er imidlertid inne på relevante og vesentlige aspekt innenfor det digitale medborgerskapet dersom en studerer deres definisjoner i lys av teori. Flere viser seg å knytte begrepet til engasjerende bruk av sosiale medier og at en benytter dette som et redskap for å kunne delta i diskusjoner og påvirke samfunnet man lever i. Dette kan knyttes til definisjonene som fremkommer hos Frau-Meigs et al. (2017) og Mossberger et al. (2008). Hos førstnevnte blir digitalt medborgerskap blant annet referert til kompetent og positivt engasjement knyttet til digital teknologi, mens sistnevnte definerer det som evnen til å kunne delta i samfunnet digitalt. Enkelte informanter velger å knytte engasjementet mot sosiale medier, som vil inngå som en del av den digitale teknologien som Frau-Meigs et al. (2017) er inne på. I tillegg kan påvirkning gjennom sosiale medier også indikere en form for deltakelse som Mossberger et al. (2008) formulerer. Som vist i analyse gjør en av informantene rede for konkrete handlinger på nett som hun forbinder med digitalt medborgerskap. I denne sammenheng blir stemmegivning, signeringer, «likes» og medlemskap i grupper trukket

frem som en del av det digitale medborgerskapet. Dette kan ses i lys av Eriksen (2018) der begrepet brukes om muligheten til aktiv deltakelse og innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler. På flere måter illustrerer oppfatningene overfor hvordan det digitale medborgerskapet kan forstås som en *praksis*. Ifølge Lenz (2020) kan medborgerskap som praksis innebære å engasjere seg i demokratiske prosesser eller organisasjoner, samt delta i praksisformer som opprettholder og vedlikeholder demokratiet. Både teorien og empirien belyser aspekter ved dette i sine definisjoner av det digitale medborgerskapet, og på denne måten ser det ut til at selve praksisen løftes frem som en betydningsfull dimensjon ved medborgerskapet og det digitale medborgerskapet.

I et demokratisk perspektiv vil det digitale medborgerskapet innebære en bevissthet om at man også på internett er en samfunnsborger (NOU 2011: 20, s. 74). Det ser ut til å være et sammenfall mellom teori og empiri knyttet til akkurat dette. En av informantene trekker frem at det å føle tilhørighet til samfunnet og utøve den demokratiske plikt også vil omhandle det digitale. På denne måten ser vi hvordan forståelsene av medborgerskap som *rolle* (Stray, 2012; Kymlicka & Norman, 1995) også aktualiseres og overføres til det digitale. Rolle-dimensjonen kommer også til syne hos Mossberger et al. (2008) sine redegjørelser av hva som kjennetegner den digitale medborger: «Digital citizens are those who use technology frequently, who use technology for political information to fulfill their civic duty» (s. 1-2). Overordnet ser det ut til at begrepet omfatter forholdet mellom individet og det digitale samfunnet, samt hvilken rolle individet står overfor. Dette er forenlig med Frau-Meigs et al. (2017) sin oppsummering, hvor det kommer frem at begrepet tar for seg en tverrgående dimensjon som involverer både verdier, ferdigheter, holdninger, kunnskap og kritisk forståelse som kreves av borgere i den digitale sfære (s. 23).

Det er interessant at tre av informantene gjør rede for aspekter som omfatter digital kompetanse når de forsøker å definere digitalt medborgerskap. Eksempler på dette er hvordan manøvrering, kildekritikk og digitale spor aktualiseres i denne sammenheng. Dette kommer også til syne i Kunnskapsdepartementets (2019) redegjørelser av hva som blir nytt i skolen fra høsten 2020. Her blir begrepet digitalt medborgerskap aktualisert i sammenheng med at digitale ferdigheter har fått en tydeligere plass i læreplanen. Denne tydeliggjøringen tar for seg viktige sider ved det digitale medborgerskapet som god digital dømmekraft, kildekritikk, informasjons- og datasikkerhet, digital skaperkraft, programmering og algoritmisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2019). På den ene siden er det tenkelig at det kan være hensiktsmessig å trekke et skille mellom disse to begrepene da de innehar ulike betydninger. På den andre siden kan en argumentere for at den digitale kompetansen vil være av betydning for utøvelse av digitalt medborgerskap. Til tross for at de utgjør to ulike begrep, kan det derfor tenkes at de også bør ses i sammenheng. Dette er noe som vil bli diskutert ytterligere senere i oppgaven.

Oppsummert ser vi at det finnes ulike definisjoner av begrepet både i teori og empiri. Dette viser oss at det foreligger et bredt spekter av forståelser og at dette er et begrep som kan romme mye. Samtidig har vi også sett hvordan de ulike definisjoner samsvarer i noen grad. Ved at digitalt medborgerskap er et begrep som rommer mye kan dette bety at det er utfordrende begrep å implementere i skolen og som videre kan forklare hvorfor det ikke er synliggjort en definisjon i læreplanen. Med andre ord vil det være opp til hver enkelt lærer hvordan man tolker og anvender begrepet i undervisning. Dette kan ha sine

fordeler og ulemper. Med bakgrunn i at revideringen av læreplanen medfører ytterligere handlingsfrihet og tolkningsrom for lærere, vil det forekomme ulike praksiser knyttet til tematikken, noe empirien i denne studien bekrefter. Det forekommer ulike synspunkt på det digitale medborgerskapets plass i samfunnsfaget. En av informantene skilte seg ut ved å tillegge tematikken liten plass på grunn av alder og at han derfor ikke hadde samme forutsetninger for å implementere tematikken i undervisning som de yngre lærerne. En slik holdning til tematikken vil derimot ikke være forenlig med den nye læreplanen (LK20). Det må derimot poengteres at denne informanten ikke har tatt i bruk den reviderte læreplanen ennå fordi han underviser på Vg2. Likevel vil dette være et essensielt funn som kan belyse viktigheten av at lærere gis innføring i tematikken, og at de kan ha behov for støtte og veiledning i arbeidet med innføring av LK20.

## 4.2 Medborgerskapsundervisning

I dette delkapittelet vil jeg innledningsvis presentere hvilke erfaringer samfunnsfaglærere har med bruk av teknologi og internett i samfunnsfag. Deretter om nedstengningene på grunn av koronaviruspandemien har hatt en innvirkning på deres undervisningspraksis. Dette vil utgjøre relevante aspekter som kan fortelle noe om den digitale bruken generelt i faget, før jeg videre studerer dette i lys av medborgerskapsundervisning. Hvilken rolle får internett og digitale plattformer i denne sammenheng, og hva tenker de om det digitale landskapets muligheter og utfordringer? Dette vil danne utgangspunkt for å svare på følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan forekommer den pedagogiske utnyttelse av IKT i samfunnsfagsundervisning og læring? Har dette forandret seg etter koronalockdown?*

*Hvordan underviser lærere for å stimulere til medborgerskap, og hvilke utfordringer/muligheter mener de det digitale landskapet tilbyr?*

### 4.2.1 Erfaringer med bruk av IKT i samfunnsfagundervisning

Da lærerne fikk spørsmål om hvilke erfaringer de har med bruk av internett og teknologi i samfunnsfag kom det frem at samtlige benytter seg av dette i mer eller mindre grad. Janne, Marit og Harald hevder at de bruker det hver time eller stort sett hele tiden. Bruk av digitale læringsplattformer benyttes aktivt for å kunne legge ut oppgaver, vurderinger, forberedelser til timer og presentasjoner som de har hatt, og dette virker å utgjøre et viktig felles forum for både lærere og elever. I tillegg til læringsplattformene trekker Harald og Lillian frem samskriving som et nyttig verktøy for å få samlet informasjon. Som regel er dette eksamensrettet der elevene deler sine oppgavebesvarelser i et felles dokument, og/eller at de lager en felles oppsummering av pensum.

Alle trekker frem at internettet hovedsakelig brukes til informasjonsinnhenting og en gjennomgående begrunnelse er at dette er nødvendig for å kunne opprettholde aktualitet i faget. Harald hevder at en er helt avhengig av det spesielt fordi læreboka er utdatert:

Hadde jeg ikke villet det (bruke internett og teknologi), så hadde jeg måttet. Det er jo en integrert del av det å være lærer i dag, du må bare. Og for meg så er det naturlig da. [...] I boka så er Jens Stoltenberg statsminister, så elevene må jo finne aktuell og relevant informasjon på nett.

Janne og Siri bruker læreboka, men supplerer gjerne med stoff fra internett for å aktualisere undervisningen ytterligere. Janne bruker gjerne internettet for å hente dagsaktuelle saker og leserinnlegg som utgangspunkt for diskusjon og samtale med elevene, hvor de skal forstå innsenders meninger og se det opp mot det som står i læreboka for å komme med egne refleksjoner. Siri bruker også å kombinere bruk av lærebok og internettet ved å lage presentasjoner basert på bokas innhold og annen tilleggsinformasjon hun har funnet på nett. Samtidig er hun inne på at hun i år har tatt i bruk internett og digitale hjelpemidler ytterligere fordi det er kommet nettressurser knyttet til fagfornyelsen. Det ser ut til at læreboka får noe mindre fremtredende rolle i lærernes undervisning og dette er spesielt tydelig hos Harald.

I lys av koronaviruspandemien forteller alle informantene at de tror lærere generelt har hatt en bratt læringskurve etter perioder med heldigital skole, men ikke at det nødvendigvis har hatt så stor innvirkning på deres egen undervisningspraksis i det fysiske klasserommet. Lillian er ikke i tvil om at bruken av internett og digitale plattformer i undervisningen har forandret seg. Hun uttrykker imidlertid usikkerhet om det skyldes nedstengningen, eller om hun hadde brukt det uansett. Samtidig presiseres det at hun trolig ikke hadde testet nye digitale verktøy hadde det ikke vært for dette. Janne, Marit og Siri snakker også om lærdommen de tilegnet seg ved å ta i bruk nye digitale verktøy og at de oppdaget nye nettsider og ressurser som de kanskje ikke hadde tatt i bruk ellers. Janne og Marit hevder at de derimot falt fort tilbake til gamle vaner når skolene åpnet igjen.

#### 4.2.2 Overordnede perspektiv på medborgerskapsundervisning

Når det kommer til hvordan lærerne underviser for å stimulere til medborgerskap blant elevene, viser det seg at flere vektlegger at elevene skal ha kjennskap til hvordan det politiske system er bygd opp og kunnskap om politiske partier i Norge. Terje innledet med å si at han ikke hadde begynt med undervisning knyttet til medborgerskap ennå, men at de har vært innom tematikken i forbindelse med kapittelet om politikk. I klassen til Terje blir politikk-kapittelet innledet med et minivalg der elevene skal bestemme seg for hvilket politisk parti de ville stemt på. På denne måten får han oversikt over elevenes forkunnskaper. Elevene skal videre kartlegge hva de politiske partiene står for og gjerne undersøke dette i lys av saker som interesserer dem, før de gjennomfører et nytt minivalg der de kan endre sin stemme. Han sier videre at politikk vanligvis ikke er noe elevene bryr seg om, og det er få elever som tar del i politiske klasseromsdiskusjoner. Hos Janne, Siri og Lillian ser det derimot ut til at diskusjoner og debatter er fruktbare. Janne sier at klasseromsdiskusjonene fungerer godt fordi de kan være uenige og kritiske til hverandre og forblir like gode venner etterpå. Siri nevner også at det i hennes klasse er flere som har meninger som avviker noe fra de andre, og at det er dette som gjør at det blir interessante diskusjoner.

Det å ta stilling til ulike saker og bevisstgjøring på hvordan man kan påvirke og delta er også et gjennomgående perspektiv som vektlegges i medborgerskapsundervisningen. Janne snakker mye med elevene om hva som kan gjøre at de kan bli en medborger. I tillegg vektlegger hun medborgerrollens tosidighet der man på den ene siden skal føle tilhørighet til samfunnet, mens man på den andre skal ha lyst å yte noe for samfunnet. Ifølge Marit handler det om å gjøre elevene i stand til å ta ansvar, se muligheter og ta hensyn til de rundt seg. Videre forteller hun at medborgerskapsbegrepet aktualiseres innenfor flere tema, og sier videre at «selv om jeg ikke står og messer om

medborgerskap hver time, så vil jeg jo si at vi jobber med det». Gjennom arbeid med ulike tema, skrive om dem, snakke om dem og engasjere seg for dem, mener Marit at de jobber med medborgerskap. Ifølge Harald vil det å snakke om hvordan man kan bli hørt og påvirke samfunnet inngå som en integrert del av samfunnsfaget. Dette leder oss inn på et interessant aspekt ved denne studien, nemlig at det viser seg å være forskjellige syn på medborgerskap som en egen eller integrert del av samfunnsfagundervisningen. Med bakgrunn i at Terje uttrykte at han ikke hadde kommet til medborgerskapsdelen ennå, kan det se ut til at han anser tematikken som en egen del. Samtidig har vi sett at han knytter medborgerskapsbegrepet til arbeidet med politikk-kapittelet. Janne tar også seg selv i å si at medborgerskap utgjør et eget tema:

Vi var ferdig med... altså det er jo det dumme med samfunnsfaget, at en bygger det veldig opp etter tema om du skjønner. Det er lett å tenke at man er ferdig med temaet medborgerskap, men vi prøver å bli mer bevisst og dra begrepet gjennom alle tema. Det er jo veldig ofte sammenfattende for alt.

I likhet med Janne og Marit forsøker Lillian å integrere begrepet inn i de ulike tema de arbeider med. Lillian mener at tematikken blir gjennomsyret i stort sett alle delene de jobber med, og at medborgerskap på ingen måte er et eget tema eller kapittel.

#### 4.2.3 Bruk av internett og IKT i medborgerskapsundervisning

Både Siri og Lillian har valgt å gjennomføre debatter når de har hatt om politiske parti i undervisningen. I denne sammenheng blir klassen delt inn i for og imot, og det kan være at elevene må innta standpunkt som de ikke nødvendigvis er enige i. Som forberedelse til debatt bruker elevene internettet for å lese seg opp på et politisk parti eller tema, for å kunne ha argument under huden. Ifølge Lillian kan det variere hvordan debattene gjennomføres:

Vi har kjørt debatt der noen skal være for en sak og noen skal være mot, og da skal de lære seg å ha en ordstyrer og hvilke regler som gjelder for replikk og innlegg. Samme gjelder når vi har hatt om politiske parti, hvor de har en liten appell også drøfter vi ulike saker da. Vi har blant annet diskutert innvandringspolitikk og leksefri skole, også lager vi til med et panel hvor de skal representere partiene sine og kjøre debatt der de skal stå for sitt valg.

Lillian bruker derimot å variere når det kommer til tema for debatt. Når hun velger tema, er det gjerne pensumrettet. Andre ganger kjører hun debatt for debatten sin del, hvor elevene skal øve seg på å være saklige og bli klar over hvordan man oppfører seg i en debatt. Når dette er tilfellet, bruker elevene å få bestemme tema selv, og hun syntes det er viktig å være med på det elevene syntes er interessant og brenner for. Internettets rolle i denne sammenheng blir å kunne forberede elevene på debatt, der de skal finne informasjon og argumenter som de kan lene seg på i gjennomføringen.

Marit og Janne viser til undervisningsopplegg hvor de har snakket med elevene om vindmølleproblematikk, for å illustrere hvordan de har benyttet seg av internett i medborgerskapsundervisningen. Begge har tatt utgangspunkt i vindmølleutbygginger på lokale steder i nærheten, for å vise hvilke muligheter en har til å engasjere seg og påvirke samfunnet. Marit viste en dokumentar om vindmølleutbyggingen og reaksjonene som fulgte med. Dette dannet utgangspunkt for å diskutere hvor grensene går knyttet til sivil ulydighet og ytringsfrihet. Hun mener imidlertid at dette er diskusjoner som også er

overførbart til nettet. Til forskjell fra Marit fikk elevene hos Janne utdelt en case hvor de skulle stoppe vindmølleutbyggingen. Videre skulle de tenke over hvilke påvirkningskanaler de kunne bruke og hvorfor en bør bruke det. Det kommer derimot ikke frem om det er snakk om tradisjonelle kanaler eller kanaler gjennom nettet i denne sammenheng. Hun viser også til at de har benyttet seg av regjeringen og stortinget sine nettsider for å kunne øve seg på å ta stilling til ulike saker. Hun forteller at elevene blant annet har arbeidet med et høringsforslag knyttet til flaggbruk på 17.mai og skulle videre komme med forslag til hva de ville sagt i denne saken. Disse arbeidsmetodene mener hun vil være viktig for å aktivere elevenes engasjement, samt bli klar over hvordan man kan delta i form av å eksempelvis følge med på høringer og komme med skriftlige innspill på disse. Underveis virker det som at det går opp for henne at disse digitale aktivitetene også kan knyttes til det digitale medborgerskapet. Janne poengterer imidlertid at hun ikke har vært bevisst på dette:

[...] Jeg har ikke vært bevisst på at medborgerskap skal knyttes til det digitale. Når vi har brukt regjeringen og stortinget sine nettsider har det nok vært mer tilfeldig om du skjønner. Det har ikke vært en bevisst tanke bak det. Vi har jo diskutert medborgerskap og digitale spor for eksempel, men vi har kanskje ikke knyttet det nok opp mot hverandre for å få en helhetlig tanke rundt det da.

Dette beskriver en gjennomgående tendens i denne studien, nemlig at lærerne ser ut til å ha lite bevissthet om tematikken digitalt medborgerskap i undervisning. Det er lite som tyder på at elevene gis direkte innføringer i hvordan de kan delta politisk eller samfunnsmessig på nett. Til tross for at elevene ikke har fått øvd seg på å innta en rolle på nettet, skrevet motinnlegg eller liknende, hevder Marit at dette er noe som bør gjøres i samfunnsfaget. Flere av lærerne viser derimot til at de snakker med elevene om hvordan man kan delta og påvirke samfunnet både i det fysiske og digitale liv. Harald har brukt blogger og leserinnlegg i aviser for å illustrere hvordan man kan få stemmen sin hørt. Lillian lar elevene diskutere i grupper hvordan de kan engasjere seg og påvirke hvis det er en sak de brenner for. Det ser også ut til at lærerne anser det som viktig å snakke om plikt og ansvar på nett. Lillian har brukt kommentarfelt som utgangspunkt for å snakke om fordeler og ulemper med anonymitet, samt at de har diskutert hvor grensene går for ytringer på nett og hvorfor folk uttrykker seg som de gjør. I lys av det sistnevnte har Janne snakket med elevene om hvor og hvordan man kan uttrykke seg hvis man føler seg ekskludert i samfunnet. I denne sammenheng har de diskutert begrepet «slactivism» og betydningen av «likes» på Facebook. Der har de blant annet snakket om hvor vanlig det er blitt å legge igjen en «like» på en politisk sak og tenke at man har gjort sitt. Hun syntes dette er interessant å diskutere med elevene, spesielt når det viser seg at de kjenner seg igjen i dette.

#### 4.2.4 Muligheter og utfordringer ved det digitale landskapet

Vi har sett at lærerne mener det digitale landskapet tilbyr muligheter til å innhente informasjon, dagsaktuelle saker, artikler og dokumentarer som en kan diskutere i medborgerskapsundervisningen. Terje, Siri og Lillian tenker at det digitale landskapet legger til rette for en lavere terskel for å delta politisk og samfunnsmessig. Siri tror derimot ikke at deltakelsen er like helhjertet sammenlignet med aktiviteter som krever noe mer i form av tid, energi og forflytninger. Samtidig er flere av lærerne inne på at det fort kan bli for mye informasjon som gjør at det blir utfordrende å navigere seg frem i alt som ligger der.

Andre utfordringer som belyses av lærerne er fake news, konspirasjonsteorier, ekkokammer og algoritmer. En konsekvens som kan oppstå dersom man ikke innehar god digital kompetanse, er at det kan være vanskelig å søke etter informasjon. Man kan også bli et offer for å tro på konspirasjoner ifølge Siri. Hun sier videre «hvis du bare godtar det første og den beste informasjonen du finner, så kan du jo få vrangforestillinger om hva som foregår i verden». Flere av informantene trekker også frem hvordan algoritmer snevrer inn og skreddersyr visning av informasjon. De understreker viktigheten av at elevene må være klar over at nyheter og informasjon som vises er noe som er valgt ut for dem, og dette er noe de snakker med elevene om. Det er også interessant at valgkampen i USA benyttes som et eksempel for å illustrere hvordan både fake news, ekkokammer og algoritmer kan være utfordrende. Både Marit og Siri mener at dette perspektivet er et godt eksempel som åpner opp for å jobbe med internettets makt og bevisstgjøring knyttet til dette. Informantene forteller også at kildekritikk er noe det settes av tid til å prate om. På starten av skoleåret er det eget tema i klasserommet til Janne, der hun foretar en generell gjennomgang av hva kildekritikk er og hvordan man henviser til kilder. Hun innrømmer at en svakhet i undervisningen er at hun kan styre elevene med tanke på hvor de skal hente informasjon, og at hun fort kan gi elevene linker til nettsteder de skal bruke fremfor at de leter selv. Marit og Lillian bruker også å gi kildene til elevene, og argumenterer for at dette er for å hjelpe elevene på riktig vei. Lillian påpeker at hun ikke tipser om nettsider når det er kildekritikk som er tema for undervisningen. Da vil hun at elevene skal undersøke selv, ved å søke opp et tema og sammenligne informasjonen de finner fra ulike kilder.

Når Harald bes om å gi et eksempel på hvordan han arbeider med kildekritikk med elevene, trekker han frem at han bruker å vise eksempler på hva som er en god kilde versus en mindre god kilde. I samfunnsfag har han brukt NRK og Youtube som utgangspunkt for å diskutere hva som er en troverdig kilde, og hva som gjør at en kilde kan være mer troverdig enn en annen. Denne bevisstgjøringen mener han er veldig viktig. Han nevner også at arbeid med kildekritikk er en integrert del av faget, et synspunkt han deler med Siri. Hun sier at det gjerne settes av en time eller to til å snakke om kildekritikk og hva det innebærer. Samtidig nevner hun at det er lett å integrere tematikken i andre tema, der hun snakker med elevene om viktigheten av å bruke flere kilder og at man lærer å se flere sider av samme sak.

#### 4.2.5 Drøfting av lærernes medborgerskapsundervisning

Den pedagogiske utnyttelsen av IKT ser ut til å hovedsakelig dreie seg om informasjonsinnhenting. Dette samsvarer med Austvik og Rye (2011) sine funn, samt at digitale læringsplattformer benyttes aktivt. At internettet benyttes for informasjonsinnhenting ble av lærerne sett på som en nødvendighet for å kunne opprettholde aktualitet i faget. Utdaterte lærebøker ble trukket frem som en begrunnelse for dette. Dermed ser det ut til at lærebøkene ikke kan bidra med et aktualitetsperspektiv på samme måte som internett, og som gjør at bruken av det digitale blir høyst relevant. Samtidig vil arbeidet med å innhente informasjon fra internett innebære noe mer utover at det benyttes som et slags leksikon. I empirien kom det frem at elevene blant annet bruker internettet for å finne informasjon om politiske parti. Det gjøres imidlertid ikke rede for hvilke verktøy elevene gis for å kunne vurdere informasjonen i denne sammenheng, noe som vil være av betydning for hvilken informasjon man ender opp med. Ved at vi har tilgang til massiv informasjon fra flere



bidragsytere og at man blir eksponert for både falske og reelle nyheter (Løvskar, 2019), er det viktig at elevene mestrer å kunne skille mellom eksempelvis regjeringen sine nettsider og NRK satiriks når de skal finne informasjon om politiske parti. Dette illustrerer en vesentlig dimensjon ved informasjonsinnhenting, nemlig betydningen av å kunne utøve kritisk tenkning og kildekritikk. Det å kunne reflektere over informasjonen man kommer over, vurdere kildenes troverdighet og kunne orientere seg i den digitale offentligheten er vesentlig for at elevene skal kunne delta aktivt i et sterkt digitalisert samfunn (Krange & Rasmussen, 2020; Løvskar, 2019). Samme vektleggingen finner vi hos læreplanen, hvor kjerneelementet «undring og utforsking» understreker at det å kunne vurdere hvordan kunnskap om samfunnet blir til, samt foreta en kritisk vurdering av kilder med bakgrunn i formål, tendens, pålitelighet og relevans blir sett på som en nødvendig kompetanse elevene må tilegne seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Det vil være lite fruktbart dersom elevene oppfordres til å finne informasjon på nett uten at de får innføring i hvordan det skal gjøres eller at de tildeles verktøy for å kunne vurdere informasjonen de kommer over. Et eksempel fra empirien hvor informasjonsinnhenting innebærer noe mer utover å lete etter informasjon, er hvordan den ene informanten har lagt opp til at elevene selv skal søke opp etter tema og sammenligne informasjonen de finner fra ulike kilder. På denne måten legges det til rette for at elevene skal kunne utvikle kritisk tenkning og bli bevisst på viktigheten av dette i møtet med informasjon på nett. En annen informant trakk frem at han har brukt å vist eksempler på hva som er en god kilde versus en mindre god kilde, og at denne bevisstgjøringen vil være viktig i arbeidet med kildekritikk. Dette kan illustrere en av flere muligheter for hvordan en kan arbeide med kildekritikk som en vesentlig dimensjon ved informasjonsinnhenting. Samtidig vil det å kunne avsløre og være bevisst på hvordan kildene eksempelvis kan representere politiske, kommersielle eller kulturelle interesser også være av betydning. Dersom flere liknende perspektiver involveres i undervisningen, kan det muligens bidra til at informasjonsinnhenting blir mer undersøkende og deltakende. På denne måten kan det tenkes at den digitale bruken i seg selv vil være mer læringsfremmende og forberede elevene på å ta del i det digitale samfunnet i enda høyere grad.

En annen dimensjon ved informasjonsinnhenting kan ses i lys av den bekymringsfulle utviklingen de siste årene, hvor internettet overvåker og fanger opp aktiviteter og digitale spor for å kunne servere oss tilpasset informasjon (Fauskevåg, 2018). Dette illustrerer igjen hvordan teknologien ikke er et nøytralt verktøy, da algoritmer både diskriminerer og favoriserer (Grut, 2021, s. 24). Ved hjelp av ekkokammer sørger internettet for at man får mer av den informasjonen man allerede har fra før (Krange & Rasmussen, 2020). Først og fremst er det et demokratisk problem dersom man ikke tilbys muligheten til å forholde seg til ulike synspunkt og at mangfoldet av meninger og perspektiver siles bort. I tillegg vil det kunne redusere individers muligheter for dannelse (Fauskevåg, 2018). I skolesammenheng vil det også være problematisk dersom elevene i skolen ikke bevisstgjøres på hvordan internettets innebygde mekanismer kan ha implikasjoner for deres informasjonsinnhenting. Eksempler på dette kan være utfordringene knyttet til å identifisere og vurdere falske nyheter og konspirasjonsteorier, mens på den andre siden hvordan algoritmer tilpasser informasjon. Digitale ferdigheter i samfunnskunnskap understreker også betydningen av dette, der elevene skal utvikle kunnskap om og forståelse for hvordan algoritmer påvirker informasjonssøk (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Empirien viser at lærerne tar tak i dette i samfunnsfagundervisningen, hvor de trekker frem fake news, ekkokammer og algoritmer

som utfordringer ved det digitale landskapet. De hevder videre at det er viktig å snakke med elevene om dette, og i denne sammenheng benyttes gjerne valgkampen i USA som et eksempel for å illustrere internettets makt. Det kan imidlertid argumenteres for at internettets makt gjør seg synlig flere plasser enn i USA. Fake news, ekkokammer og algoritmer er like aktuelt og fremtredende også i norsk kontekst, og det påvirker oss alle. Derfor er dette også et perspektiv som bør inkluderes i samfunnsfagundervisningen.

To av informantene forteller at kildekritikk inngår som en integrert del av samfunnsfagundervisningen. Hos andre utgjør det et eget tema på starten av skoleåret med en generell gjennomgang av hva det er og hvordan man henviser til kilder. Denne gjennomgangen vil være hensiktsmessig, samtidig bør det ikke stoppe der. Elevene bør i tillegg gis jevnlig faglig støtte og veiledning i arbeidet med kilder og søkeprosesser, spesielt når det viser seg at elever mangler den kildekritiske kompetansen (Austvik & Rye, 2011). Det at flere av informantene bruker å tildele elevene et sett med kilder som de kan bruke, kan også være hensiktsmessig i oppstarten der elevene eksempelvis blir introdusert for troverdige nettsider. Dersom de tildeles kilder gjennom hele skoleåret, vil de derimot ikke kunne opparbeide evnen til å foreta en selvstendig vurdering av kilder med bakgrunn i formål, tendens, pålitelighet og relevans på egen hånd (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Skolen må derfor legge til rette for at denne evnen opparbeides av elevene selv, som danner forutsetninger for at de mestrer å fungere optimalt i kunnskapsamfunnet (Erstad, 2010; Krangle & Rasmussen; 2020).

Når det kommer til hvordan lærerne arbeider for å stimulere til medborgerskap, har vi sett at dette er noe som gjøres mer indirekte ved at tematikken integreres gjennom arbeid med ulike tema, samt at de underviser om tematikken mer direkte. Solhaug (2021b) understreker betydningen av at begrepet tas i bruk jevnlig. Det bør bli tatt i bruk og forstått i flere sammenhenger, noe lærerne i denne studien ser ut til å gjøre i mer eller mindre grad. For å kunne diskutere lærernes medborgerskapsundervisning ytterligere, vil jeg studere dette i lys av Stray sin modell (2012), samt Lenz (2020) sine redegjørelser knyttet til undervisning *om*, *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse.

Det kom frem at elevene arbeider med politiske parti gjennom eksempelvis minivalg eller debatter, og dette vil kunne gå inn under opplæring *om* demokrati. Aktivitetene legger opp til at elevene får utviklet kunnskaper og kompetanser slik at de videreutvikler seg til å bli informerte borgere, slik Stray (2012) formulerer det. Et konkret eksempel på dette er hvordan elevene benytter internettet for å innhente informasjon om politiske parti for å kunne representere dette partiet i en debatt. En kan også argumentere for at arbeidet med debatt kan gå inn under opplæring *for* og *gjennom* demokratisk deltakelse. Dette ved at elevene får utdelt en politisk sak og et politisk parti, samt at de forsøker å organisere klasserommet slik det vanligvis er i en debatt. Det gir elevene mulighet til å lære om demokratiske prosesser og opparbeide en forståelse for hva politiske debatter går ut på. Dette illustrerer en form for opplæring *for* demokratisk deltakelse som vektlegger at elevene skal utvikle ferdigheter og verdier som aktiverer deres demokratiske beredskap. Dette innebærer å utvikle kommunikasjonsevne, at man undersøker en sak fra flere sider og at det åpnes opp for refleksjon og uenighet (Stray, 2012; Lenz, 2020). Betydningen av refleksjon og uenighet trer også frem i læreplanen, hvor samfunnskunnskapens rolle i lys av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, blir å utvikle elevenes evne til å lytte og la seg utfordre av andres synspunkt gjennom dialog (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ved at elevene i arbeidet med debatt øver på saklighet og oppførsel og at de enkelte ganger oppfordres til å innta

standpunkt som de nødvendigvis ikke er enige i, legges det til rette for at de opparbeider og utvikler disse evnene. Empirien viser også at elevene får mulighet til å legge føringer for debatten ved at de bestemmer tema selv, noe Lenz (2020) og Mathé og Elstad (2018) understreker er viktig i arbeidet med opplæring *for* demokratisk deltakelse. Måten debatten gjennomføres på, slik det fremkommer i empirien, vil også kunne modellere demokratiske prosesser hvor elevene får erfaringer med deltakelse, samhandling og medvirkning i mer eller mindre grad. Dette belyser dermed en form for opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse (Lenz, 2020). Et annet eksempel på hvordan informantene stimulerer til opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse, er hvordan casearbeid benyttes som utgangspunkt for å stoppe vindmølleutbygging. Ved at elevene i denne sammenheng skulle tenke over påvirkningskanaler de kunne bruke og begrunne disse, vil undervisningen kunne stimulere til handling og erfaring (Biesta, 2006).

I medborgerskapsundervisningen mener lærerne det er viktig at elevene bevisstgjøres hvordan man kan påvirke og delta i samfunnet, noe som viser seg å samsvare med læreplanens målsettinger. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i samfunnskunnskap innebærer blant annet at elevene skal undersøke hvilke muligheter de har til å påvirke samfunnet både i samtid og fremtid, og de skal forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter som gjør at de kan bli aktive medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I empirien har vi sett at undervisningsopplegg knyttet til vindmølleproblematikk og høringsforslag har blitt brukt for å vise hvordan man kan engasjere seg og påvirke samfunnet, samt at blogger, leserinnlegg, kommentarfelt har dannet utgangspunkt for å snakke om påvirkning, plikt og ansvar på nett. Disse undervisningsoppleggene illustrerer eksempler på opplæring *om* demokrati og *for* demokratisk deltakelse. De legger opp til at elevene får kunnskap om ulike deltakelsesformer og en forståelse for at det finnes flere muligheter for påvirkning (Lenz, 2020). I tillegg vil diskusjonene knyttet til plikt og ansvar ha betydning for verdier og holdninger som aktiviserer elevenes demokratiske beredskap, og kan på mange måter knyttes til allmenndannelsen som Stray (2012) er inne på.

Samlet sett ser det ut til at det hovedsakelig er opplæring *om* demokrati og *for* demokratisk deltakelse som ser ut til å prege medborgerskapsundervisningen hos samfunnsfaglærerne i dette utvalget, men opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse kommer også i noen grad til syne gjennom arbeid med debatt og case-arbeid. Hos Sætra og Stray (2019) sin studie kom det frem at det å praktisere aktivt medborgerskap og delta i demokratiske praksiser blir lite vektlagt i samfunnsfaglæreres undervisning. Samme tendenser forekommer i denne studien gjennom at det primært er opplæring *om* demokrati og *for* *demokratisk* deltakelse som kommer til syne. Når det kommer til hvordan IKT tas i bruk i medborgerskapsundervisningen, ser det ut til at dette hovedsakelig benyttes for informasjonsinnhenting og for å illustrere hvilke muligheter en har til å engasjere seg og påvirke samfunnet. Dette samsvarer med Johnsen (2018) sine funn om at IKT benyttes for å stimulere den passive delen av medborgerskapet, og ikke den aktive og deltakende.

Dersom samfunnsfagundervisningen utelukkende stimulerer den passive delen av medborgerskapet, vil dette stå i strid med Overordnet del som eksplisitt understreker at skolen skal være en arena hvor elevene tilegner erfaringer med demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av det digitale aspektet i denne sammenheng, er Børhaug (2021) inne på at internettet kan tilby deltakelsesformer som også er tilgjengelig for ungdom. Studier viser imidlertid at elever bruker internettet lite for å lære

om demokrati eller for å delta politisk eller samfunnsmessig (Huang et al. 2017; Medietilsynet 2020; Mathé og Elstad, 2017). På en annen side viser Solhaug (2021b) og Lenz (2020) at barn og unge har vilje til å ta del i politiske prosesser utenom skolen, gjennom å eksempelvis skrive leserinnlegg hos nettaviser og det store engasjementet som viser seg i henhold til klimasaken. Dette viser at barn og unge kan ha en sterk politisk rolle til tross for at de ikke har fulle politiske rettigheter, og undervisningspraksisen bør speile at de allerede er medborgere (Solhaug, 2021b; Biesta, 2011). Skolen utgjør med andre ord en vesentlig arena hvor elevene kan lære om demokrati og hvordan de kan delta politisk eller samfunnsmessig både i det fysiske, men også digitale liv. Dette blir viktig med tanke på hverdagsdemokratiet som er i endring, slik Løvskar (2019) formulerer det. I arbeidet med demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal elevene få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det digitale aspektet vil være høyst relevant å trekke inn i denne sammenheng.

Et annet interessant funn er at den pedagogiske utnyttelse av IKT i samfunnsfagundervisning og læring ikke ser ut til å ha forandret seg, til tross for perioder med nedstengning på grunn av koronaviruspandemien. Lærernes beskrivelser gir inntrykk av at de aktivt har involvert teknologi og internett i undervisningspraksis fra før, noe som kan forklare hvorfor nedstengningene ikke ser ut til å ha hatt så stor innvirkning på deres undervisningspraksis. Dette viser seg å stemme med funnene til Federici og Vika (2020), hvor en større andel lærere på videregående skole hevdet at erfaringene de har tilegnet seg siden 12.mars i liten grad vil ha betydning for senere undervisningspraksis. Informantene i denne studien mener derimot at de har oppdaget nye verktøy, nettsider og ressurser som de har fått bruk for, noe som samsvarer med Egge (2020) sine funn. I tillegg trekker han frem at de nye teknologiske mulighetene som lærerne har bemerket seg er noe de ønsker å ta med seg videre til klasseromsundervisningen. I denne artikkelen kommer det ikke frem om det er grunnskolelærere, lærere på videregående eller en samlet studie av lærere generelt det er snakk om. Dersom lærere på videregående skole inngår i denne studien, er det motstridende funn i forskningsfeltet knyttet til lærernes erfaringer og ønsket om å ta med seg dette videre til klasserommet. Det som en imidlertid kan konkludere med, er at perioder med nedstengte skoler ikke ser ut til å ha påvirket informantenes undervisningspraksis i denne studien. Til tross for at de oppdaget nye teknologiske muligheter i disse periodene, har de fort falt tilbake til gamle vaner når skolene åpnet igjen. Nok en gang er det relevant å trekke frem at deres implementering av IKT og internett fra før trolig kan forklare dette, og en kan dermed stille spørsmål til om lærerne har fått et kompetanseløft slik Egge (2020) fremstiller det.

### 4.3 Forholdet mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap

Det siste forskningsspørsmålet søker svar på hvorvidt det foreligger en sammenheng mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap på nett. Dermed vil jeg i dette delkapittelet gjøre rede for om hva lærerne tenker om forholdet mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Dette vil belyse studiens siste forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever lærere sammenhengen mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap/digitalt basert samfunnsdeltakelse?*

Da lærerne fikk spørsmål om de tror det kan være en sammenheng mellom elevenes digitale kompetanse og utøvelse av medborgerskap på nett, kom det frem varierende synspunkt. Terje tror ikke det er en sammenheng, og begrunner dette med at det trolig ikke trengs gode digitale ferdigheter for å eksempelvis skrive en kommentar i kommentarfelt. Motsatt hevder Lillian og Marit at de tror det er en sammenheng dersom elevene blir opplært til kildebruk, oppførsel, manøvrering og kommunikasjon på nett. Marit forsøker videre å beskrive dette ytterligere ved å foreta en sammenligning:

Jeg har jo egentlig tenkt at jeg skulle snekre fuglekasser, men jeg gjør det jo ikke. Ikke fordi det er så innmari vanskelig, men da må jeg sage og det er liksom så innmari mye greier på en måte, så derfor får det heller være. Men skaffer jeg meg kompetansen som trengs så er det jo ikke så vanskelig, og sånn er det jo på nettet også. Det er bare å lære det og passe på at du holder deg innenfor den streken, slik at det blir rett da, sånn at det blir en fin fuglekasse eller et bra innlegg på nett. Internettet er jo et viktig sted å ytre seg og hvis man ikke har lært det, så vil man stille svakere som medborger fordi man kanskje ikke føler at man kan skrive et innlegg eller kan svare på noe.

Det virker som at poenget til Marit er at så lenge man har den digitale kompetansen, vil det være enklere å utøve medborgerskapet på nett. Kompetansen blir også av betydning for at utøvelsen forblir hensiktsmessig. Janne hevder at engasjement vil være av større betydning og viser til at hun kan ha elever som er dyktig knyttet til det digitale, men som ikke har noe politisk engasjement. Siri gir uttrykk for at det er vanskelig å ikke svare ja til at det er en sammenheng. Hun utdyper dette ved å si:

[...] Det er jo egentlig litt sånn både-og spørsmål, for det kan jo hende at hvis du er mer interessert i et tema eller samfunnsområde, så er du mer interessert i å faktisk oppdatere deg og få informasjon og du blir mer bevisst rundt dette med kilder da. Er det sånn at du får mer kunnskap om noe, så blir du jo mer engasjert. Så hva kommer først, det ene eller det andre?

På dette spørsmålet ser det ut til at utøvelse av medborgerskap på nett omhandler å holde seg oppdatert på det som skjer basert på egne interesser. Det digitale aspektet forsvinner litt hos Siri. Selv om hun innleder ved å si at hun tror det er en sammenheng mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap på nett, virker det som at engasjement eller kunnskap er av større betydning for utøvelsen.

#### 4.3.1 Drøfting av forholdet mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap

Tidligere i oppgaven ble det antydnet at begrepene digital kompetanse og digitalt medborgerskap kan ses i sammenheng, noe som både direkte og indirekte får støtte i teori og empiri. Baltzersen (2009) plasserer den *digitale dannelse* øverst i sin modell hvor begrepet digital kompetanse blir definert. Dette innebærer velegnet deltakelse i det offentlige rom på internett (s. 138). Med andre ord blir digital kompetanse og velegnet deltakelse på nett sammenfattet til digital dannelse. Dersom en studerer dette i lys av Ribble (2015) som hevder at begrepet digitalt medborgerskap tar for seg normene for passende og ansvarlig oppførsel med hensyn til teknologibruk (s. 15), kan det se ut til at dannelse utgjør et bindeledd mellom den digitale kompetansen og det digitale medborgerskapet.

Hos Erstad (2010) virker det som at begrepene kobles sammen for å belyse det digitale samfunnets utvikling og utfordringer. Han hevder at E-borgeren vil ha et problem med å

kunne orientere seg i det digitale samfunnet på grunn av manglende nødvendig kompetanse knyttet til bruk av teknologi, og for å kunne orientere seg i flommen av informasjon. En av informantene belyser samme problematikken når hun gjør rede for muligheter og utfordringer ved det digitale landskapet i kapittel 4.2.4. Ifølge henne vil manglende digital kompetanse gjøre det vanskelig å søke etter informasjon. Videre kan det føre til vrangforestillinger om hva som foregår i verden. Dette vil være problematisk når den digitale utviklingen stiller ytterligere krav til oss som opplyste samfunnsborgere (Erstad, 2010). Ut ifra dette kan det se ut til at det å mestre den nødvendige kompetansen som Erstad (2010) fremhever, vil være av betydning for å kunne utøve medborgerskap på nett i form av å orientere seg i den digitale sfære for å bli en opplyst demokratisk samfunnsborger. På en annen side virker Erstad (2010) å være kritisk til det digitale medborgerskapet, da han mener at det tilsynelatende er enkelt å snakke om medborgerskap i det digitale samfunnet, men noe annet blir å iverksette det. Dette begrunner han ved å vise til at utdanningsinstitusjoner er tradisjonelt lagt opp og som ikke samsvarer med samfunnets krav og kompetanseutfordringer. Et resultat av dette er at elevene tilegner seg denne kompetansen på egenhånd utenom skolen, og de utvikler ikke de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som må til for å fungere og ta del i samfunnet de lever i. Denne tendensen gjør seg også synlig hos Austvik og Rye (2011). Deres resultater viser at elevene mestrer de tekniske sidene ved sosiale medier, men det er behov for veiledning for å kunne forstå det innholdsmessige, de kulturelle og de samfunnsmessige sidene for å kunne bli orientert og delta i samfunnet. Dette understreker betydningen av at elevene utvikler nødvendige kunnskaper og ferdigheter som samsvarer med samfunnets krav og kompetanseutfordringer (Erstad, 2010).

Hittil har vi sett at den digitale kompetansen vil ha betydning for det digitale medborgerskapet, i den forstand at man mestrer å orientere seg i det digitale samfunnet. Vi har også sett betydningen av kildekritikk og kritisk tenkning i møtet med informasjon på nett i kapittel 4.2.5. I tillegg fremkommer det i dette drøftingskapittelet at dannelsen ser ut til å utgjøre et bindeledd mellom den digitale kompetansen og utøvelse av medborgerskap på nett. Empirien viser seg å vektlegge de samme aspektene, hvor to av informantene mener at det er en sammenheng mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap på nett, dersom elevene blir opplært til kildebruk, oppførsel, manøvrering og kommunikasjon. I tillegg fremhever en av informantene at internett er et viktig sted å ytre seg på. Med dette som utgangspunkt, hevdes det at den digitale kompetansen bør være på plass dersom en skal kunne opptre som en god medborger som kan bidra med et godt innlegg på nett eller respondere på andres ytringer. Motsatt ble det også hevdet at det ikke var noen sammenheng. Dette ble begrunnet med at det trolig ikke trengs gode digitale ferdigheter for å eksempelvis skrive en kommentar i kommentarfelt. Denne informanten illustrerer et vesentlig poeng. Som Løvskar (2019) er inne på, vil det eksistere digitale rom som åpner opp for at hvem som helst kan ta del i offentligheten og ytre sine meninger. Tilgjengeligheten i seg selv gjør at denne formen for deltakelse er mulig, uten at det stilles krav til en god digital kompetanse. Internettet muliggjør at alle kan delta i form av å ytre seg, men spørsmålet som blir aktuelt i denne sammenheng er *hvordan* man ytrer seg på nett, og om dette samsvarer med normene for passende og ansvarlig oppførsel (Ribble, 2015). Det er antakeligvis dette som vil skille mellom den gode og den mindre gode digitale medborger.

Et annet perspektiv på sammenhengen mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap er at engasjement og kunnskap bør ligge til grunn for å utøve medborgerskapet på nett. En av informantene forklarer dette ved at hun opplever at

elever kan ha god digital kompetanse uten å være politisk engasjert. Dermed er det ikke nødvendigvis den digitale kompetansen som er av betydning. I tillegg hevdes det at kunnskap bør ligge til grunn for at man skal kunne engasjere seg for et tema eller samfunnsområde. Forskning viser imidlertid noe annet. Huang et al. (2017) konkluderte eksempelvis med at norske elever har et høyt kunnskapsnivå og god forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper. Dette viser seg derimot å ha begrenset betydning for elevenes syn på seg selv som fremtidige aktive medborgere (Ødegård & Svagård, 2018). Det som ser ut til å ha størst innvirkning på dette, som også kan relateres til det digitale, er deres politiske mestringstro. Dette innebærer troen på at en mestrer å argumentere, presentere eller organisere aktiviteter knyttet til politikk og samfunnsspørsmål. I denne sammenheng anbefales det at undervisningen bør stimulere til deltakende undervisningsformer (Ødegård & Svagård, 2018; Sætra & Stray, 2019), samt at øvelse i å håndtere uenighet og motstand i klasserommet kan ha overføringsverdi til diskusjoner i ulike digitale fora (Mathé og Elstad, 2017). Informantenes undervisningsopplegg knyttet til debatt og case-arbeid hvor elevene skulle motarbeide en politisk sak og undersøke hvilke påvirkningskanaler de kunne benytte seg av, kan utgjøre eksempler på deltakende undervisningsformer som åpner opp for å øve seg på uenighet og motstand.

Oppsummert ser det ut til å foreligge varierte synspunkt knyttet til sammenhengen mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap på nett, både i empiri og teori. I denne sammenheng har vi sett at utøvelsen av det digitale medborgerskapet både kan innebære å orientere seg på nett for å bli opplyste samfunnsborgere (Erstad, 2010) og deltakelse i form av ytringer som å skrive leserinnlegg, kommentarer og respons til andres ytringer. Dette viser igjen at det foreligger ulike forståelser knyttet til begrepet digitalt medborgerskap og at det er et komplekst begrep som ser ut til å romme flere aspekter.

#### 4.4 Oppsummerende drøfting: utvikling av elevenes digitale medborgerskap

I delkapitlene ovenfor har jeg med utgangspunkt i masteroppgavens forskningsspørsmål belyst utvalgets begrepsforståelse, pedagogisk utnyttelse av IKT, hvordan det undervises for å stimulere til medborgerskap og forholdet mellom digital kompetanse og utøvelse av medborgerskap på nett. Disse utgjør relevante aspekter for å kunne svare på problemstillingen «Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole for å utvikle elevenes digitale medborgerskap?». Hittil har analyse og diskusjon av forskningsspørsmålene belyst indirekte hvordan utvalget arbeider for å utvikle elevenes digitale medborgerskap. I de kommende avsnitt vil jeg oppsummere funn og tendenser knyttet til forskningsspørsmålene. Videre vil jeg belyse mer direkte hvordan utvalget arbeider for å utvikle elevenes digitale medborgerskap. I denne sammenheng vil Ribbles (2015) elementer utgjøre et relevant overordnet perspektiv.

Et sentralt funn i denne studien er at utvalget gir uttrykk for at det var utfordrende å definere begrepet digitalt medborgerskap. Det ble argumentert for at læreplanens manglende definisjon og uenigheter om hva begrepet presist tar for seg (Frau-Meigs et al. 2017) kan utgjøre relevante faktorer som kan forklare dette. I diskusjonsdelen i kapittel 4.1.3, kom det derimot frem at informantene gjorde rede for relevante og vesentlige aspekt i lys av teori. Overordnet sett viste det seg at det digitale

medborgerskapet omfatter forholdet mellom individet og det digitale samfunnet, samt hvilken rolle og praksis individet står overfor. Informantene relaterte begrepet til engasjerende bruk av teknologi, samt hvordan teknologien utgjør et redskap for å kunne delta i diskusjoner og påvirke samfunnet de lever i. Det viste seg også å være et sammenfall mellom empiri og teori knyttet til at det digitale medborgerskapet innebærer en bevissthet om at man også på internett er en samfunnsborger. Videre ble det argumentert for at de ulike definisjoner i empiri og teori var forenlig med Frau-Meigs et al. (2017) sin oppsummerende definisjon. Begrepet tar for seg en tverrgående dimensjon som involverer både verdier, ferdigheter, holdninger, kunnskap og kritisk forståelse som kreves av borgere i den digitale sfære (s. 23).

Et annet interessant funn er hvordan informantene kobler digitalt medborgerskap til digital kompetanse. Dette gjennom at enkelte gjør rede for aspekter ved digital kompetanse når de forsøker å gjøre rede for digitalt medborgerskap. Begrepene bør skilles, samtidig som de kan ses i sammenheng. Sistnevnte viste seg å få direkte og indirekte støtte i teori og empiri, der begrepene kobles sammen for å kunne understreke betydningen av å inneha ferdigheter for å orientere seg i det digitale samfunnet. Kapittel 4.2.5 tok for seg aspekter ved dette. Der ble det argumentert for at teknologien ikke utgjør et nøytralt verktøy og at informasjonsinnhenting innebærer noe mer utover at benyttes som et slags leksikon. Det kom også frem at dannelse ser ut til å være et bindeledd mellom digital kompetanse og digitalt medborgerskap, hvor Baltzersen (2009) sin definisjon av digital kompetanse og Ribble (2015) sin definisjon av digitalt medborgerskap belyser et dannende perspektiv. Dannelse ser dermed ut til å beskrive et underliggende element som er av betydning for begge begrep, i tillegg til å knytte de sammen. På den andre siden ble det argumentert for at det ikke nødvendigvis foreligger en sammenheng, dersom digitalt medborgerskap forstås som evnen til å foreta ytringer på nett. Tilgjengeligheten i seg selv muliggjør at denne formen for deltakelse er gjennomførbart, uten at det stilles krav til digital kompetanse. Samtidig vil måten man ytrer seg på trolig vil ha betydning for hva som skiller en god og mindre god digital medborger.

Når det kommer til hvilken rolle IKT og internett får i medborgerskapsundervisningen, viste det seg at dette inkluderes på flere måter. Et interessant funn i lys av dette er at utvalget ser ut til å ha lite bevissthet om tematikken digitalt medborgerskap når de implementerer det digitale i undervisning. Til tross for at det ikke er bevisst, vil det undersøkes nærmere hvordan lærerne arbeider for å utvikle elevenes digitale medborgerskap i lys av elementene som Ribble (2015) skisserer. Elementene er utarbeidet for å hjelpe lærere til å forstå det digitale medborgerskapet, samt belyse hvordan man kan forberede elever til å bli fullverdige digitale borgere. Det første elementet tar for seg *digital tilgang*, hvor like digitale rettigheter aktualiseres. Utvalget ble ikke stilt spørsmål knyttet til skolens digitale ressurser, men basert på deres beskrivelser er det lite som tyder på at tilgang til datamaskin eller nettbrett er en utfordring i deres klasserom. Gjennom analyse og drøfting kom det frem at det å ta stilling til ulike saker og bevisstgjøring på hvordan man kan påvirke og delta er et gjennomgående perspektiv som vektlegges i medborgerskapsundervisningen. I denne sammenheng kom det frem at lærerne har vist frem ulike nettsider som eksempelvis blogger og regjeringens digitale plattform for å illustrere hvordan man kan få stemmen sin hørt. Selv om formålet i hovedsak ser ut til å dreie seg om bevisstgjøring knyttet til hvordan man kan påvirke, kan det også studeres i lys av Ribble (2015) sitt element om *kommunikasjon*. Elementet innebærer at elevene skal bli bevisst hvilke muligheter en har



for å kommunisere med andre og hvilke kanaler en kan benytte seg av for kommunikasjon. Informantene er inne på dette i noen grad, der blogger og høringsforslag åpner opp for skriftlige innspill og kommentarer, samt diskusjon med andre. Samtidig vil ikke informantenes bruk av blogg og sosiale medier oppfordre elevene til å formidle tanker og ideer slik Ribble (2015) foreslår. Elevene bevisstgjøres likevel mer direkte hvordan de kan påvirke, og trolig mer indirekte hvordan kommunikasjon foregår gjennom ulike kanaler.

*Digital kompetanse* utgjør et annet element hos Ribble (2015), hvor han først og fremst understreker viktigheten av å mestre digitale verktøy, navigering og kildekritikk. I kapittel 4.2.5 kom det frem at informantene har ulike tilnærminger til kildekritikk i undervisning. På den ene siden blir det betraktet som en integrert del av samfunnsfagundervisningen, mens det på den andre siden utgjør et eget tema på oppstarten av skoleåret. I denne sammenheng ble det i lys av Austvik og Rye (2011) argumentert for at elevene bør gis jevnlig faglig støtte og veiledning i arbeidet med kilder og søkeprosesser. Et annet aspekt ved digital kompetanse som Ribble (2015) skisserer, er at elevene bør introduseres for digitalt relevant innhold og arbeidsmåter som kan bidra til at de blir bevisst på hvordan de kan lære i den digitale sfære. Han oppfordrer læreren til å benytte alternative metoder for å presentere informasjon på, som vil være gunstig for elevenes engasjement. Det at en av informantene benyttet seg av dokumentarer for å illustrere ulike måter man kan aksjonere på, vil også være en måte å bevisstgjøre elevene om at dokumentarer i seg selv kan bidra til læring, og at dette er noe den digitale sfære tilbyr dem. Et annet relevant eksempel å trekke frem, er hvordan plattformene NRK og Youtube benyttes for å illustrere hva som er en troverdig kilde og ikke, og hva som gjør at en kilde kan være mer troverdig enn en annen. Ved at denne informanten illustrerer betydningen av kildekritikk gjennom å vise til plattformer som er kjente for elevene, kan det være en alternativ metode å presentere tematikken på som er gunstig for elevenes engasjement, slik Ribble (2015) formulerer det.

*Ansvarlig digital atferd* utgjør det mest utfordrende kriterium knyttet til digitalt medborgerskap ifølge Ribble (2015). Dette dreier seg om at folkeskikk i det fysiske liv må overføres til det digitale og elevene bør gis innføring i hvilke regler som gjelder, samt hvordan det stadig utvikles nye retningslinjer, algoritmer og lover for å motvirke dårlig oppførsel på nett. Som vi allerede har vært inne på, virker det som at informantene syntes det er viktig å snakke om plikt og ansvar på nett. Et eksempel på dette er hvordan kommentarfelt benyttes for å diskutere grensene for ytringer på nett og hvorfor folk uttrykker seg som de gjør. I tillegg har vi sett at informantene trekker frem fake news, ekkokammer og algoritmer når de skal belyse utfordringer med det digitale landskapet, og at de snakker med elevene om dette. Dette vil være i tråd med Ribble (2015) sine anbefalinger.

Oppsummert kommer det frem at utvalgets undervisningspraksis dekker over noen av elementene til Ribble (2015). Dermed vil deres undervisningspraksis kunne forberede elever til å bli digitale medborgere gjennom at elevene i noen grad bevisstgjøres hvilke muligheter de har for deltakelse og kommunikasjon, det undervises om kildekritikk i mer eller mindre grad, ansvarlig atferd, samt rettigheter og plikter. Samtidig er det den fraværende bevisstheten knyttet til tematikken som er av betydning, og dette kan illustrere et behov for mer refleksjon over egen undervisningspraksis i samfunnsfaget. Dette er noe informantene nevner selv ved intervjuets slutt. Flertallet av informantene uttrykker at til tross for at de ikke hadde tenkt over begrepet digitalt medborgerskap fra

før, mener de at det har en naturlig og viktig plass i samfunnsfaget. Dette er et positivt funn, spesielt med tanke på ansvaret som faget tillegges med den nye læreplanen.

## 5. Avslutning

Formålet med denne masteroppgaven har vært å skape større oppmerksomhet rundt det nye ansvaret som tillegges samfunnsfaget i en økt digitalisert verden. Dette er blitt gjort gjennom å belyse samfunnsfaglærere på videregående skole sine forståelser og undervisningspraksis knyttet til tematikken digitalt medborgerskap. Studien har stilt spørsmål ved hvordan det legges til rette for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli aktive, kritiske og engasjerte samfunnsborgere, samt hvilken rolle teknologi og digitale plattformer får i denne sammenheng. Det har også blitt undersøkt hvilke effekter/konsekvenser koronlockdown har hatt på undervisningspraksisen.

Et sentralt funn i denne studien er at det er lite som tyder på at det foreligger en bevissthet rundt tematikken digitalt medborgerskap i samfunnsfagundervisningen. Oppgaven har imidlertid vist at deres undervisningspraksis belyser enkelte aspekter ved det. Medborgerskapsundervisningen legger primært vekt på at elevene skal bevisstgjøres på hvordan de kan påvirke og delta i samfunnet, samt at de får kunnskap om politiske partier og det politiske system. Dermed er det hovedsakelig den passive delen av medborgerskapet som stimuleres og ikke den aktive og deltakende. Det er blitt argumentert for at dette vil stride med Overordnet del som understreker at elevene gjennom skolen skal få erfaringer med demokrati i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Et annet vesentlig funn er at det er behov for mer bevissthet rundt begrepene digital kompetanse og digitalt medborgerskap. På denne måten kan både lærere og elever opparbeide en forståelse for hva de innebærer hver for seg, samt hvordan de kan ses i sammenheng slik det er blitt vist i denne oppgaven. Som jeg trakk frem i innledningen, vil elevenes læring avhenge av hvordan teknologien tas i bruk og hvilke muligheter og utfordringer det tilbyr (Blikstad-Balas, 2020). Studien har vist at teknologi og internett er noe som implementeres jevnlig i samfunnsfagundervisningen og at perioder med nedstengte skoler ikke ser ut til å ha hatt en innvirkning på denne bruken. Dermed kan det stilles spørsmål til om lærerne har fått et kompetanseløft slik Egge (2020) fremstiller det. Utvalget viser å være bevisst hvilke utfordringer som foreligger i lys av det digitale landskapet, men det er behov for mer bevissthet rundt mulighetene det tilbyr, samt hvordan og hvorfor det tas i bruk. På denne måten kan implementeringen av det digitale i undervisning virke læringsfremmende og forberede elevene på å ta del i det digitale samfunnet i høyere grad.

Skolen utgjør en vesentlig arena hvor elevene kan lære om demokrati og hvordan de kan delta politisk eller samfunnsmessig både i det fysiske og det digitale liv. Undervisningen bør legge til rette for at elevene blir bevisst på at internettet tilbyr noe mer enn informasjonsinnhenting; det kan også utgjøre en arena hvor de kan lære om samfunnet de lever i og hvordan de kan engasjere seg og ytre sin stemme. Dette er noe elevene bør få erfaringer med og stimuleres til i undervisning. Videre vil dette stille krav til at læreren besitter både en fagdidaktisk og digital kompetanse, som også er et krav læreplanen forutsetter. Denne oppgaven viser at det vil være behov for mer refleksjon over egen undervisningspraksis i samfunnsfaget, og på denne måten kan medborgerskap i en digitalisert verden komme ytterligere til syne som en del av denne praksisen.

## 5.1 Fagdidaktiske implikasjoner

Opgaven har vist at digitalt medborgerskap er et begrep som kan romme mye, og derfor kan det være et utfordrende begrep å implementere i skolen. Videre kan det forklare hvorfor det ikke er synliggjort en definisjon i læreplanen. Det er også verdt å merke at begrepet ikke nevnes eksplisitt i læreplanen for samfunnskunnskap Vg1/Vg2. I denne oppgaven har jeg imidlertid vist til hvordan de ulike delene av læreplanen åpner opp for at det digitale medborgerskapet kan involveres, eksempelvis gjennom Overordnet del, grunnleggende ferdigheter, kjerneelement og kompetansemål. Slettholm og Syversen (2020) hevder at fagfornyelsen krever at lærere i høyere grad enn tidligere må se læreplanen som helhet og at alle delene utgjør en sammenheng. Hvorvidt det digitale medborgerskapet aktualiseres i undervisningen, vil dermed avhenge av hvordan lærerne fortolker læreplanen og om de relaterer det digitale medborgerskapet til læreplanens innhold. Som denne oppgaven har vist, er det lite som tyder på at det foreligger en bevissthet knyttet til det digitale medborgerskapet i samfunnsfagundervisning. Dersom dette gjelder et større antall samfunnsfaglærere i den norske skolen, vil det foreligge en fare for at begrepet digitalt medborgerskap ikke gjøres kjent for elevene.

Masteroppgaven har også vist at det forekommer ulike perspektiver på det digitale medborgerskapets plass i samfunnsfaget. De fleste informantene mente at det hadde en viktig og naturlig plass i faget, mens én hevdet at det ikke hadde det. Dersom tematikken velges bort på grunn av alder og manglende erfaringer med digital teknologi, kan det tyde på at lærere må gis innføring i tematikken. Kanskje har de behov for støtte og veiledning i arbeidet med innføring av den nye læreplanen som løfter frem digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap. Dette illustrerer også viktigheten av et godt samarbeid og delingskultur blant lærere, som kan være til god hjelp for de som ikke føler seg kvalifisert til å undervise om tematikken.

Et annet vesentlig funn som vil ha implikasjoner for samfunnsfaget, er at lærebokas status ser ut til å være i endring. Dette kommer til syne gjennom at informasjonsinnhenting på internett blir betraktet som en nødvendighet fordi lærebøkene ikke kan bidra med et aktualitetsperspektiv på samme måte. Kritisisk tenkning og vurdering av kilder blir viktigere enn noen gang, spesielt med tanke på at samfunnet har utviklet seg i den grad at vi «lett blåses over ende i en informasjonsstorm» (Løvskar, 2019, s. 20). Dette illustrerer nødvendigheten av at skolen bidrar med kunnskaper og ferdigheter som trengs i møte med den digitale sfære, og som videre vil være av betydning dersom elevene skal kunne delta aktivt i et sterkt digitalisert samfunn (Krange & Rasmussen, 2020; Løvskar, 2019).

## 5.2 Veien videre

Denne studien har belyst seks samfunnsfaglæreres forståelser og undervisningspraksis knyttet til tematikken digitalt medborgerskap. Som nevnt innledningsvis foreligger det ikke så mye forskning rettet mot digitalt medborgerskap i den norske skolen ennå, men med det er tenkelig dette er noe vil forskes på mer i tiden fremover. Jeg vil i de kommende avsnitt komme med forslag til videre forskning.

Opgaven har vist at det foreligger lite bevissthet knyttet til tematikken digitalt medborgerskap i samfunnsfaget blant et utvalg lærere på videregående skole. Dette stemmer overens med Johnsen (2018) sine funn. Både min og Johnsen (2018) sin

masteroppgave belyser tendenser som foreligger knyttet til undervisning om digitalt medborgerskap, og det kan tenkes at en større kartleggingsstudie av hvordan digitalt medborgerskap blir utviklet og forstått i skolen vil være viktig. På denne måten kan det antakeligvis komme tydeligere frem hvilke forutsetninger samfunnsfaglærere har for å ivareta ansvaret som tillegges faget med den nye læreplanen (LK20). At lærerstudenter involveres i denne kartleggingsstudien, kan også tenkes å belyse relevante og interessante perspektiver.

I lys av koronaviruspandemien er det i denne studien blitt sett nærmere på hvilke effekter pandemien har hatt på lærernes undervisningspraksis. En annen tilnærming til dette kan være å undersøke om pandemien har hatt en innvirkning på elevene og deres forståelse av medborgerskap. Gjennom pandemien har man blitt oppfordret til å ta del i en kollektiv dugnad hvor samarbeid og solidaritet har stått, og fortsatt står sentralt i samfunnet. Det har handlet om å ta ansvar for både seg selv og fellesskapet. Har dette influert på elevenes syn på seg selv som medborgere? Hvis ja, på hvilken måte?

Et annet interessant funn i oppgaven er at den antyder at lærebokas status er i endring. Antakeligvis vil nye lærebøker ankomme skolene om ikke så alt for lenge og dette fører med seg muligheten for å undersøke hvordan disse legger opp til at elevene kan forstå og utvikle sitt digitale medborgerskap. Synliggjøres tematikken i lærebøkene, og på hvilken måte? Hvilke oppgaver eller aktiviteter legger den opp til? Det er tenkelig at dette kan være et nyttig bidrag på forskningsfeltet.



## 6. Referanser

- Arthur, J. & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. Routledge.
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Universitetet i Agder.
- Baltzersen, R. K. (2009). Den digitale lærergjeringen. I R. Svanberg & H. P. Wille (Red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 133- 160).
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Sense Publishers.
- Blikstad- Balas, M. (2020). Digital teknologi i klasserommet – noen sentrale utfordringer. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe & H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 51-64). Fagbokforlaget.
- Bolstad, B. (2020, 3. april). Kan gamle stier hindre at norsk skole blir forandret for alltid? *EN (forhenværende) REKTORS BEKJENNELSER*.  
<https://bbolstad.wordpress.com/2020/04/03/kan-gamle-stier-hindre-at-norsk-skole-blir-forandret-for-alltid/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2. utg., s. 163-183). Universitetsforlaget.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Egge, H. (2020, 17. september). *Lærere flest har gode erfaringer fra korona-stengningen*. Gemini. <https://gemini.no/2020/09/laerere-flest-har-gode-erfaringer-fra-korona-stengningen/>
- Eimhjellen, I. & Ljunggren, J. (2017). *Kollektiv handling i digitale medier: Nye digitale skiller?* (Rapport 2017:3).  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/455744169e80406e990082df836afc83/vr\\_2017\\_3\\_rapport\\_v4.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/455744169e80406e990082df836afc83/vr_2017_3_rapport_v4.pdf)

- Ekström, M. & Shehata, A. (2016) Social media, porous boundaries and the development of online political engagement among young citizens, *New Media and Society* 20(2), 740-459.
- Eriksen, K. G. (2018, 25.oktober). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, 30(4), 40-45.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2018). Digitale læringsliv – integrerte mediepraksiser og mediepedagogiske utfordringer. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur* (s. 165-184). Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2018). Bidreg digital teknologi til danning? I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur* (s. 121-144). Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020*. (Rapport 2020:13).  
[https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/rapport\\_13\\_2020.pdf](https://www.udir.no/contentassets/865c9aeb7af4770ab520e65598cb474/rapport_13_2020.pdf)
- Frau-Meigs, D., O'Neill, B., Soriani, A. & Tomé, V. (2017). *Digital citizenship education: Overview and new perspectives*. Council of Europe.
- Fuglseth, K. (2018). Vitskapsteori og hermeneutikk. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga* (s. 245-264). Cappelen Damm akademisk.
- Grut, S. (2021). *Digital kildekritikk*. Gyldendal.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016)*. NOVA rapport 15/17. [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS\\_2016\\_National\\_Report\\_Norway.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_Norway.pdf)
- Johannessen, A., Tufte, P-A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsen, L-I. K. (2018). *Det digitale medborgerskapet: Hvordan tolker samfunnsfaglærere 'digital kompetanse' og hva tenker de om dens betydning for medborgerskapet?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/64343>



- Krange, I. & Rasmussen, I. (2020). Dybdelæring og kritisk tenkning i en digital tid – analyser av samtaler mellom elever og lærere. I B. K. Engen (Red.), *Digitalisering, kompetanse og læring* (s. 27- 47). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26.juni). *Forny innholdet i skolen*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606068>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18.november). *Forny skolens innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678142>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk
- Kymlicka, W. og W. Norman (1995). Return of the Citizen: a Survey of Recent Work on Citizenship Theory. I R. Beiner (Red.), *Theorizing Citizenship* (s. 283-322). State University of New York Press.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet*. Fagbokforlaget.
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2017). Elevers vurdering av politikernes bruk av sosiale medier i et postfakta-samfunn og implikasjoner for samfunnsfaget. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(3), 71-96.  
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1145337/FULLTEXT01.pdf>
- Mathé, N. E. H. & Elstad, E. (2018). Student´s Perceptions of Citizenship Preparation in Social Studies: The Role of Instruction and Student´s Interests. *Journal of social science education*, 17(3), 74-86. <https://doi.org/10.4119/jsse-881>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship: the internet, society, and participation*. MIT Press.
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ribble, M. (2015). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Rose, L. E. (2014). Medborgerskap i endring? Folks syn på borgerdyder. I H. Baldersheim & Ø. Østerud (Red.), *Det norske demokratiet i det 21. århundre* (s. 224-243). Fagbokforlaget.
- Slettholm, K. & Syversen, S. B. (2020, 12.mars). Demokratiet, teknologien og skolen. *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(2), 84-87.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Solhaug, T. (2021a). Innledning og det demokratiske oppdraget. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2.utg., s. 13- 32). Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2021b). Medborgerskap. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen* (2.utg., s. 47- 65). Universitetsforlaget.
- Stray, J-H. (2012). Demokratipedagogikk. I K-L. Berge & J. Heldal Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Fagbokforlaget.
- Szklarski, A. (2009). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A. & Thornberg, R (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 106-121). Liber.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 19–32.  
<https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i samfunnsfag og samfunnsfag samisk?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-samfunnsfag-og-samfunnsfag-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nno>

Wøien, K. & Welle, K. B. R. (2020, 24. mai). *Kan korona-krisen bli en game-changer i norsk skole?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-korona-timeplan/kan-korona-krisen-bli-en-game-changer-i-norsk-skole/243392>

Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 28-50.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995/2925>



# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning NSD

## Vedlegg 1- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*”Digitalt medborgerskap i samfunnsfag”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke samfunnsfaglærere i videregående skole sin undervisningspraksis knyttet til digitalt medborgerskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk med et formål om å undersøke samfunnsfaglæreres undervisningspraksis i lys av digitalt medborgerskap. Digitaliseringen påvirker og stiller nye krav til medborgerskapsopplæringen i faget, der opplæringen relatert til elevenes møte med samfunnet ikke kun kan baseres på den fysiske verdenen, men også den digitale. Betydningen av dette trer også frem i både den tidligere og den nye læreplanen. Med fagfornyelsen tillegges samfunnsfaget særlig ansvar for å utvikle elevenes digitale medborgerskap og digitale ferdigheter. Dette har gitt meg, som masterstudent i samfunnsfagdidaktikk på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, et ønske om å undersøke hvordan det legges til rette for at elevene skal kunne utvikle seg til å bli aktive, kritiske og engasjerte samfunnsborgere, samt hvilken rolle teknologi og digitale plattformer får i denne sammenheng. Det er også interesse for å se dette i lys av koronalockdown, og dets eventuelle effekter/konsekvenser på undervisningspraksis.

Prosjektets problemstilling lyder som følger; *Hvordan arbeider et utvalg samfunnsfaglærere på videregående skole for å utvikle elevenes digitale medborgerskap?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet. Det er også inngått et samarbeid med Trøndelag fylkeskommune, som ønsker å skape en tydeligere kontakt mellom praksisfeltet, representert av fylkeskommunens skoler og institutt for lærerutdanning. Samarbeidet innebærer at fylkeskommunen tilbyr biveileder fra fylket og tilgang til praksisfeltet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du arbeider på en av skolene som inngår i praksisfeltet representert av fylkeskommunen. Utvalget vil bestå av de som ønsker å delta i studien, og kriteriet som stilles er at man underviser i samfunnsfag i videregående skole.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp på intervju. Det vil ta deg ca 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan det legges til rette for at elevene skal

utvikle seg til å bli aktive, kritiske og engasjerte samfunnsborgere, og hvilken rolle teknologi og digitale plattformer får i denne sammenheng. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Under intervjuet vil det bli benyttet Nettskjema-diktafon, en tjeneste levert av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved UiO. Dette regnes som sikrere enn vanlige diktafoner, ettersom Nettskjema garanterer for at lydopptak ikke kan havne på avveie ukryptert. Det er kun student, Marte Gerhardsen, veileder førsteamanuensis Knut Vesterdal og Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) som vil ha tilgang til datamaterialet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil personopplysninger lagres adskilt fra øvrige data. Navn vil bli erstattet med et fiktivt navn, og datamaterialet vil lagres på en kryptert minnepenn. Deltakere vil bli anonymisert og skal ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.mai 2021. Innhentet datamateriale og personopplysninger vil ikke lagres utover prosjektperioden, og vil bli makulert og slettet etter avsluttet prosjekt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å 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 om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet 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 til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med student Marte Gerhardsen på mail: [marte.gerhardsen@hotmail.com](mailto:marte.gerhardsen@hotmail.com) eller telefon: 47869105. Veileder fra Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Knut Vesterdal kan kontaktes på

mail: [knut.vesterdal@ntnu.no](mailto:knut.vesterdal@ntnu.no) eller telefon: 73598151. Dersom det er ønskelig å ta kontakt med vårt personvernombud, kan Thomas Helgesen nås på mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefon: 93079038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Marte Gerhardsen*

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Digitalt medborgerskap i samfunnsfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervju blir tatt opp på lydopptaker

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2- Intervjuguide

### Intervjuguide

#### **Før intervjuet starter**

- Presentere meg selv og informere om prosjektet
- Informere om intervjuets lengde, og om retten til å trekke seg når som helst
- Informere om at samtalen blir tatt opp på lydbånd, og gå kort gjennom informasjonsskrivet som må være signert
- Informere om taushetsplikt og anonymitet, og minne om at taushetsbelagte opplysninger ikke skal komme frem under intervjuet.
- Forklare at min hensikt ikke er å bedømme, men å få økt forståelse for tema

#### **Informantenes bakgrunn**

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Hvilke fag har du?
- Hvilke erfaringer har du med bruk av teknologi og internett i samfunnsfag?
- Har du vært gjennom kurs/foredrag/seminarer relatert til IKT-bruk i skolen?

#### **Digital kompetanse**

- Hva legger du i begrepet digital kompetanse?
- Hvilken plass har digitale ferdigheter i faget?
- Mener du at du selv besitter god digital kompetanse- på hvilken måte?
- Hvilke følger kan det ha for elevene dersom de besitter «dårlig» digital kompetanse?
- DROPP. Mener du at dine elever har god digital kompetanse? Hvis ja: på hvilken måte? Hvis nei: hvordan kan du som samfunnsfaglærer bidra for å utvikle dette?
- Har du en bevisst plan om hvordan digitale ferdigheter (kildekritikk og kildevurdering) skal undervises?

#### **Medborgerskap/ digitalt medborgerskap**

- Hvordan arbeider du for å stimulere til medborgerskap hos elevene?
- Har du inntrykk av at elevene driver med samfunnsmessige og politiske aktiviteter på nett på egenhånd?
- Gir du elevene innføringer i hvordan de kan delta politisk og samfunnsmessig på nett?
- Hva legger du i begrepet digitalt medborgerskap?
- Hvilken plass har digitalt medborgerskap i faget?
- Har du benyttet digitale plattformer som verktøy for medborgerskapsundervisning? Hvis ja: hvilke og hva var hensikt? Hvis nei: hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du din rolle når elever jobber selvstendig med digitale læringsplattformer/internett i klasserommet?
- Tror du internett og bruk av digitale plattformer påvirker elevenes engasjement og deltakelse i samfunnet?
- Tenker du at det er en sammenheng mellom elevenes digitale ferdigheter og deres utøvelse av medborgerskap på nett?

### **Undervisningspraksis etter koronalockdown**

- Har bruken av internett og digitale plattformer i samfunnsfagundervisningen forandret seg etter koronalockdown?
- Er det ønskelig å fortsette å bruke digitale plattformer i undervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Tenker du at digitale ferdigheter sin plass i faget blitt forandret på noe vis etter koronalockdown?
- Har erfaringene med fjernundervisning gjort at du har blitt tryggere på egen digital kompetanse?
- Hva mener du er fordeler/ulempene ved bruk av digitale verktøy og internett i undervisning?
- OM TID: Opplever du at bruk av digitale verktøy/undervisningsformer i faget er motiverende for elevene? På hvilken måte?

### **Til slutt:**

- Noe du vil tilføye?
- Takke for deltakelse.
- Informere om muligheten til innsyn i oppgaven før den leveres.

## Vedlegg 3- Godkjenning NSD

### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Digitalt medborgerskap i samfunnsfag

#### **Referansenummer**

125787

#### **Registrert**

28.09.2020 av Marte Aastsjø Gerhardsen - marteag@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Knut Vesterdal, knut.vesterdal@ntnu.no, tlf: 73598151

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Marte Aastsjø Gerhardsen, marte.gerhardsen@hotmail.com, tlf: 47869105

#### **Prosjektperiode**

30.08.2020 - 25.05.2021

#### **Status**

27.11.2020 - Vurdert

### **Vurdering (3)**

#### **27.11.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 27.11.2020. 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 den 27.11.2020. Behandlingen kan

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **22.10.2020 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 21.10.2020. 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 den 22.10.2020. Behandlingen kan fortsette. Nettskjema Diktafon er nå databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **20.10.2020 - Vurdert**

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 den 20.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2021.

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. Vi vil understreke at lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for at det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD 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, uttrykkelige 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og

art. 13. 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 NSD 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

