

Ådne Stenberg Mogstad

Elevens digitale kildekritiske strategier

Utforsking av Civic Online Reasoning på ungdomstrinnet

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Gunnar Grut

Mai 2021

Ådne Stenberg Mogstad

Elevens digitale kildekritiske strategier

Utforsking av *Civic Online Reasoning* på ungdomstrinnet

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Gunnar Grut
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Framtidas medborgere trenger digitale ferdigheter for å kunne navigere og bruke informasjon fra internett kritisk. Nye medier og algoritmer skaper utfordringer for tradisjonelle faglige tilnærminger til kilder. Samfunnsfaget får et særlig ansvar for digitalt medborgerskap i læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

På bakgrunn av et tilpasset digitalt oppgavesett i *Civic Online Reasoning* ble 34 elever fra tre ungdomsskoler intervjuet om hvordan de selv tenkte om digital kildekritikk, hvordan skolen nærmet seg denne utfordringen, og hvordan de ble forberedt på rollen som digitale medborgere gjennom egen praksis med nye medier på fritida.

Analysen av 116 oppgavesett og sju fokusgruppeintervju viser at elever ofte nytter overfladiske vertikal-lesende kildekritiske strategier for å undersøke kilden i seg selv. Elever leser gjerne med autoritativ forståelse i anerkjente eller tilrettelagte kilder, og får i skolen lite egentlig samfunnsfaglig trening i kritisk dømmekraft. Elever velger sjelden å søke ut over kildene for å utvikle egen forståelse av politisk, geografisk og historisk sammenheng gjennom horisontal nettverkslesing. Faglig innsats har virkning på elevenes ferdigheter i digital kildekritikk gjennom faglige refleksjoner og dømmekraft. Det synes likevel tilfeldig om elever får ta del i slike satsinger på digital kildekritikk. Tradisjonelt kildearbeid, som i liten grad utvikler digital nettverks-utforskning, framstår som en hybridisert norm.

Tross god tilgang på digitalt utstyr i skolen, synes samfunnsfagdidaktisk teori og praktisk kompetanse for å utvikle elevenes ferdigheter som digitale medborgere fortsatt å være mangelvare. Denne studien søker å inspirere fagdidaktisk teoretisk og praktisk utvikling av digital kildekritikk som sentral kompetanse for opplæring til digitalt medborgerskap. Den ser kritisk på utvikling av hybride praksiser som har bredt om seg i norsk skole på bakgrunn av svak samfunnsfagdidaktisk teoriutvikling for digitalt medborgerskap.

Samfunnsfagets særlige ansvar for digitalt medborgerskap bør ivaretas, i skole og lærerutdanning, gjennom systematisk forskning og utvikling av didaktiske opplegg for digital kildekritikk og trening i nettverkslesing.

Abstract

Future citizens need digital skills to be able to navigate and use information from the internet critically. New media and algorithms create challenges for traditional approaches to evaluate sources. The social sciences are given a special responsibility for digital citizenship in the curriculum Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

Based on a customized digital assignment in Civic Online Reasoning, 34 students from three middle schools were interviewed about how they themselves thought about evaluating digital sources, how the school approached this challenge, and how they were prepared for the role as digital citizens through their own practice with new media in their spare time.

The analysis of 116 sets of assignments and seven focus group interviews shows that students often use superficial vertical-reading strategies to investigate the source itself in their critical evaluation of the source. Pupils tend to read with an authoritative understanding in recognized or adapted sources and receive little real social science training in critical judgment at school. Students rarely choose to search beyond the sources to develop their own understanding of political, geographical and historical contexts through lateral reading. Academic effort has an effect on students' skills in evaluating digital sources through academic reflections and judgment. It still seems coincidental whether students can take part in such initiatives on evaluating digital sources. Traditional source evaluation, which to a small extent develops digital network exploration, appears to be a hybridized norm.

Despite good access to digital equipment in schools, social studies didactic theory and practical competence to develop students' skills as digital citizens still seem to be in short supply. This study seeks to inspire theoretical and practical didactic development of evaluating digital sources as a central competence in training for digital citizenship. It looks critically at the development of hybrid practices that seem widespread in Norwegian schools, due to weak theory development in social science didactic for digital citizenship. The social sciences' special responsibility for digital citizenship should be attended to, in school and teacher education, through systematic research and development of didactic program for evaluating digital sources and training in lateral reading.

Forord

Med innlevering av denne masteroppgaven nærmer studietiden seg slutten. Seks år som student ved NTNU i Trondheim har vært givende, men nå gleder jeg meg til å praktisere det jeg har lært. Arbeidet med masteroppgaven har vært både lærerik og utfordrende. Gjennom en krevende og interessant arbeidsprosess har jeg fått mulighet til å fordype meg i noe jeg ser på som et viktig og spennende tema i skolen. Dette hadde ikke vært mulig uten all hjelpen jeg har fått underveis, og derfor er det flere som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Gunnar Grut for engasjement og ikke minst gode tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Takk til gjengen på lesesalen som har bidratt med humor, faglige tilbakemeldinger og gode lunsjpauser. Videre vil jeg takke min samboer for korrekturlesing og støtte gjennom arbeidet. Til slutt vil jeg takke min familie som alle har bidratt og hjulpet meg underveis.

Trondheim, mai 2021

Ådne Stenberg Mogstad

Innholdsfortegnelse

Tabeller	x
1 Innledning	1
1.1 <i>Introduksjon og aktualisering</i>	1
1.1.1 En ny digital læreplan	1
1.1.2 Hvorfor trenger vi kildekritiske medborgere?	1
1.1.3 Skjerpede krav til utdanningsinstitusjonene	2
1.1.4 Mangelfull forskning om digital kildekritikk i samfunnsfag	2
1.1.5 Digital læring og kompetanse krever helhetlig tilnærming	2
1.1.6 Nye medier skjerper kildekritiske kompetansekrav	2
1.2 <i>Problemstilling og formål med studien</i>	3
1.3 <i>Oppgavens struktur</i>	4
2 Teoretisk rammeverk	5
2.1 <i>Begrepsavklaringer</i>	5
2.2 <i>Tidligere forskning</i>	7
2.2.1 Digital kompetanse hos videregående elever utilstrekkelig	7
2.2.2 Fragmentert forståelse av forfalskede nyheter	7
2.2.3 Amerikanske elever og studenter – mediekritiske utfordringer	8
2.2.4 Hvor gode er norske elever til å være kildekritiske?	8
2.2.5 En hybrid læremiddelbruk.....	8
2.2.6 Digitalt utstyr preger norske skoler.....	8
2.2.7 Barn i Norge er aktive mediebrukere	9
2.2.8 ICCS 2016 – Norske elever som digitale medborgere	9
2.3 <i>Kritisk tenkning for et demokratisk samfunn</i>	9
2.4 <i>Digital verden krever digital kompetanseutvikling</i>	10
2.4.1 Internett i stadig utvikling	10
2.4.2 Internett med svak regulering	11
2.4.3 Digitalisering av informasjon	11
2.5 <i>Medborgerskap</i>	12
2.6 <i>Digitalt medborgerskap</i>	12
2.7 <i>Tradisjonell kildekritikk – historiefagets metodelære</i>	13
2.8 <i>Digitale metoder og kompetanse</i>	14
2.9 <i>Samfunnsfagdidaktikk</i>	16
2.9.1 Samfunnskunnskapsdidaktikk	16
2.9.2 Historiedidaktikk	17
2.9.3 Digital didaktikk.....	18
2.10 <i>Digital kildekritisk didaktikk</i>	19
2.10.1 Kildekritisk medborgerskap på nett	19
2.10.2 Ulike strategier for digital kildekritikk	19
2.10.3 Digital kildekritikk krever digitale metoder	20
2.10.4 Hva påvirker kildekritikken?	20
2.11 <i>Kildekritikk i samfunnsfag</i>	21

2.12	<i>Digitale ferdigheter i læreplanen og samfunnsfag</i>	21
2.12.1	Kildekritikk som en del av digitale ferdigheter	21
2.12.2	Kritisk tenkning i læreplanen og Ludvigsen-utvalget	22
2.12.3	Digitale kompetansemål i samfunnsfag i LK20	23
2.13	<i>Operasjonalisering av teori</i>	24
3	Metode	25
3.1	<i>Kvalitativ metode og forskningsdesign</i>	25
3.2	<i>Reliabilitet og validitet</i>	25
3.3	<i>Forskerrollen</i>	25
3.3.1	Epistemologisk utgangspunkt	26
3.3.2	Min posisjon som forsker	26
3.4	<i>Fokusgruppeintervju</i>	27
3.5	<i>Intervjuguide</i>	27
3.6	<i>Kvalitative spørreskjema i form av oppgavesett</i>	27
3.6.1	Utforming av oppgavesett.....	28
3.7	<i>Utvalg av forskningsdeltakere</i>	29
3.7.1	Rekruttering av forskningsdeltakere	29
3.7.2	Presentasjon av forskningsdeltakere	29
3.8	<i>Datainnsamling</i>	30
3.8.1	Korona – en krevende situasjon	30
3.8.2	Gjennomføring på skolene	31
3.8.3	Arbeid med oppgaver.....	31
3.8.4	Gjennomføring av gruppeintervju	31
3.9	<i>Analyseprosessen</i>	32
3.10	<i>Etiske retningslinjer</i>	34
4	Presentasjon av empiri og analyse	35
4.1	<i>Digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavesett</i>	35
4.1.1	Vurdering av kilden i seg selv; Informasjonsinnhold og utseende	35
4.1.2	Forkunnskaper.....	37
4.1.3	Vurdering av kilden ved å søke etter informasjon andre steder på nett	38
4.2	<i>Opplevelse av digital kildekritisk praksis på skolen</i>	39
4.3	<i>Digitale kildekritiske erfaringer på fritiden</i>	41
4.4	<i>Digital kildekritisk forståelse</i>	42
4.4.1	Kildekritikk.....	42
4.4.2	<i>Fake news</i>	43
4.4.3	Elevenes strategier i møte med fake news	44
4.4.4	Reklame og cookies på nett	44
5	Drøfting	47
5.1	<i>Modell for kildekritiske metoder</i>	47
5.2	<i>Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier på internett?</i>	48
5.2.1	Kilden i seg selv	48
5.2.2	Forkunnskaper – nødvendig, men ikke tilstrekkelig.....	49

5.2.3	Nettverkslesing.....	51
5.2.4	Oppsummering.....	52
5.3	<i>Hvordan opplever elevene skolens digitale kildekritiske opplæring?</i>	53
5.3.1	Reklame og lagring av informasjon på nett.....	53
5.3.2	Digital kildebruk på skolen	54
5.3.3	Wikipedia.....	54
5.3.4	Digitale søkestrategier	55
5.3.5	Opplevelse av kildekritisk undervisning	56
5.3.6	Oppsummering.....	57
5.4	<i>Hvordan reflekterer elevene kildekritisk som digitale medborgere?</i>	58
5.4.1	Digitalt kildekritiske på fritiden	58
5.4.2	Nyheter.....	59
5.4.3	Fake news.....	60
5.4.4	Oppsummering.....	62
6	Avslutning	63
6.1	<i>Konklusjon</i>	63
6.1.1	Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier på internett?	63
6.1.2	Hvordan opplever elevene skolens digitale kildekritiske opplæring?	63
6.1.3	Hvordan reflekterer elevene kildekritisk som digitale medborgere?.....	64
6.2	<i>Veien videre.....</i>	64
	Litteraturliste	67
	Vedlegg	75

Tabeller

Tabell 1: Søke-og evaluerekomponenter fra Erstad (2010, s. 101-102	14
Tabell 2: Søke-og kildekompetanse fra Austvik og Rye (2011, s. 67)	15
Tabell 3: Finne og behandle (Udir, 2017, rammeverk for grunnleggende ferdigheter)....	22
Tabell 4: Modell for kildekritiske metoder	24
Tabell 5: Oversikt over forskningsdeltakere	30
Tabell 6: Analysekategorier	33
Tabell 7: Taksonomisk inndeling av elevers forståelse av fake news.....	60
Tabell 8: Kriterier for utvalg av oppgaver til oppgavesett.....	80

1 Innledning

1.1 Introduksjon og aktualisering

Du våkner opp om morgenen og strekker deg etter alarmlyden fra telefonen. Øynene er så vidt åpne, men du kan se at du har fått varslinger fra VG, Facebook og Snapchat. Slik fortsetter dagen med eksponering fra digitale medier både for voksne og ungdommer. På skolen sitter elevene med en iPad, PC eller Chromebook hver, og jobber med eksempelvis norsk, samfunnsfag eller matematikk. Bruken av digitale verktøy har blitt en naturlig del av skolehverdagen til elevene, men hvordan håndterer elevene de digitale inntrykkene?

Vi lever i en digitalisert verden med en stadig større informasjonsstrøm. Dermed kreves det mer av oss og vår kildekritiske kompetanse for å kunne vurdere hvilken informasjon vi kan stole på. Elevene i dagens samfunn vil få testet sin digitale kildekritiske kompetanse både i skolesammenheng og på fritiden. Gjennom emnet Profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) på NTNU våren 2020 så jeg forskning fra USA og *Stanford History Education Group* som viste at elever på ungdomsskolen slet med å skille reklame fra nyhetssaker og bedømme troverdigheten til nettartikler McGrew et al. (2018). Dette åpnet øynene mine for viktigheten av digital kildekritikk for den oppvoksende generasjon. Aktualisert av en pågående pandemi, som gjorde det digitale til vår portal mot omverdenen, ble nysgjerrigheten om til en idé. Hva er status på norske elevers digitale kildekritiske strategier?

1.1.1 En ny digital læreplan

Den nye læreplanen LK20 er digitalisert - primært publisert som nettressurs, ikke et boklig analogt læreplanverk som sine forløpere. Læreplanen tilrettelegges også i seg selv som et digitalt planleggingsverktøy (Udir, 2020a). Gjennom den digitale visningen av læreplanen lettes mulighet til å se sammenhenger mellom kompetansemål og overordnet del innad i fagene – og på tvers av fagene (Udir, 2020a). Gjennom lærerutdanningen satses det på å forbedre lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) (Udir, 2018). Hos NTNU kalles prosjektet DigGilu, og jeg har som nevnt selv fått erfaring med satsingen gjennom emnet PfdK våren 2020.

Digitale ferdigheter har fått en tydeligere plass gjennom fagfornyelsen. Dette kan sees ved innføringen av begrepet digitalt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 20). Digital dømmekraft, kildekritikk og informasjons- og datasikkerhet er nevnt som viktige sider ved det digitale medborgerskapet. Gjennom den nye læreplanen har samfunnsfag fått en viktig rolle innenfor det digitale medborgerskapet: «*Samfunnsfag har eit særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgarskap*» (Udir, 2020b, u.s.). Dermed er det tydelig at samfunnsfaget må ta ansvar for at elevene skal kunne utøve digital dømmekraft, kildekritikk og informasjons- og datasikkerhet. Generelt kan vi på denne bakgrunn spørre: Hvordan er lærerne forberedt på å utvikle elevenes digitale medborgerskap? Mer spesifikt kan vi undersøke: Hva er tilstanden på elevenes kildekritiske kompetanse digitalt?

1.1.2 Hvorfor trenger vi kildekritiske medborgere?

Hodgin og Kahne (2019) mener vi nå beveger oss mot et postfaktuelt samfunn. Tidligere hadde man portvoktere – typisk redaktører, akademikere, journalister og myndigheter – som tok ansvar for å kvalitetssikre informasjon. I dagens kommunikasjonssamfunn har rollen til disse portvokterne blitt svekket, da hvem som helst kan produsere og spre informasjon på nett. Hodgin og Kahne (2019) poengterer at det alltid har eksistert

desinformasjon og falske nyheter, men på grunn av sosiale medier og internett sirkulerer dette raskere og bredere enn noen gang.

«*Reliable information is to civic health what clean air and clean water are to public health*” (McGrew et al., 2019a, s. 71). Med dette menes at desinformasjon og falske nyheter som flourer i dagens kommunikasjonssamfunn kan forgifte vårt demokrati. Det kan føre til en befolkning som ikke får tilgang på nyheter og informasjon de kan ha tillit til og/eller ikke klarer å skille fakta fra fantasi. McGrew et al. (2019a) poengterer at sunne demokratier trenger medborgere som kan finne, kritisk evaluere og bruke informasjon for å delta i samfunnslivet. Derfor trenger vi kildekritiske medborgere med evne til å navigere gjennom informasjonsflommen vi møter hver dag i vår digitaliserte verden.

1.1.3 Skjerpede krav til utdanningsinstitusjonene

Erstad (2010) påpeker hvordan utdanningsinstitusjoner henger etter utviklingen i informasjonssamfunnet. Samfunnet rundt stiller andre kompetansekrav til elevene enn det skolen utvikler. Elevene overlates til å skaffe seg denne kompetansen på egen hånd. Svakheten i denne sammenheng er at elevenes digitale kompetanse mangler refleksjon og distanse, som skolen kunne hjulpet dem med. Skolen må utvikle seg for å gi elevene kompetansen de trenger for morgendagens samfunn (Erstad, 2010).

1.1.4 Mangelfull forskning om digital kildekritikk i samfunnsfag

Det er ifølge Skjæveland (2020, s. 148) ikke mye forskning på digitale ferdigheter i samfunnsfag, selv om samfunnsfaget har fått et spesielt ansvar for dette i LK20. Siden samfunnsfag er et så sammensatt fag med varierte faglige dimensjoner, er forskingsfeltet fragmentert. Skjæveland (2020) hevder på generell basis at den tradisjonelle lærebokstyrte undervisningen er på vei ut og erstattes av mer hybride praksiser med lærebok, digitale læremiddel og internett som kilde. Skjæveland (2020, s. 151) peker på at man dermed trenger mer forskning på hvordan elevene velger og bruker digitale kilder i samfunnsfag.

1.1.5 Digital læring og kompetanse krever helhetlig tilnærming

Lund (2021) etterlyser en helhetlig tilnærming til digital læring og kompetanse hvor elever ikke er passive mottakere av instrumentelle app-løsninger, men aktive lærende i den digitale verden. Lund poengterer at norsk skole er velutstyrt med tanke på digital teknologi, men at denne teknologien ikke nødvendigvis fører til en bedre digital kompetanse. Derfor må man etterstrebe en mer helhetlig forståelse både hos lærere og elever. Selv etter at korona-nedstengningen viste potensialet i digital teknologi pedagogisk, har det ikke i særlig grad ført til nytenking rundt hvordan digitale læremidler bør brukes for å aktivere kritisk kompetanse hos elevene. Lund (2021) påpeker at satsingen fra Kunnskapsdepartementet fokuserer mer på instrumentell og kommersiell teknologi i skolen, enn på å utvikle faglig basert digital didaktikk.

1.1.6 Nye medier skjerper kildekritiske kompetansekrav

Onsdag 6. januar 2021 stormet demonstranter Capitol Hill i Washington DC, mens Kongressen skulle sertifisere valget av Joe Biden som president (Carlsen et al., 2021). Kongressbygningen ble raskt overtatt av høyreekstreme demonstranter oppildnet av sittende president Donald Trump og organisert via sosiale medier (Dahlback et al., 2021). Dahlback et al. (2021) poengterer hvordan konspirasjonsteorier og ekkokammer har ført til at grupper som QAnon kan mobilisere store mengder mennesker. Uverifisert informasjon fra Trump og hans tilhengere sprer seg og kan i siste instans true demokratiets tradisjonelle institusjoner. Dahlback (2020) påpeker at det også er et

QAnon-miljø i Norge. Det finnes Facebook-grupper som hovedsakelig deler QAnon-relaterte saker med flere tusen norske medlemmer. Dahlback (2020, u.s.): «*Innlegg med QAnon-relaterte emneknagger fikk nærmere 100 000 reaksjoner, kommentarer og delinger på Facebook i Norge mellom juni og midten av oktober*». I Norge deler følgerne stort sett saker som er negative til myndighetenes koronatiltak, vaksiner og munnbindbruk (Dahlback, 2020). Det er kjent at også europeiske land opplever en polarisering, også ved at grupper i samfunnet unngår å oppsøke redaksjonelle nyhetskilder (Elvestad et al., 2014), skjønt medier i Norge og nordiske land ennå nyter relativt bred tillit (Humprecht et al., 2020).

I februar 2021 delte Stortingsrepresentant Christian Tybring-Gjedde (FrP) et Facebook-innlegg, angivelig fylt med falsk informasjon (Myrvang & Buggeland, 2021). Tybring-Gjedde unnskyldte seg med at han ikke personlig kjente til detaljene i saken, men likevel som folkevalgt delte den på sosiale medier. SV-politiker Marian Hussein uttrykte sin bekymring for at falsk informasjon spres på sosiale medier også av stortingsrepresentanter (Myrvang & Buggeland, 2021).

1.2 Problemstilling og formål med studien

Min problemstilling vil være et hovedspørsmål som viser hva min studie skal gi svar på (Johannesen et al., 2016). Problemstillingen vil være grunnlaget for valg av mitt teoretiske rammeverk og metode. Derfor er det viktig at problemstillingen er forskbar empirisk og avgrenset teoretisk (Johannesen et al., 2016). Forenklet og noe mindre spesifikt søker jeg gjennom min studie å belyse en sentral utfordring for samfunnsfagdidaktikere som skal drive opplæring for å utvikle reelt digitalt medborgerskap, nemlig:

- *Ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier*

En problemstilling søker å besvare hva og hvem som skal undersøkes (Johannesen et al., 2016). I min studie vil jeg undersøke elever på 8. og 9. trinn fra en region på Østlandet. Hva jeg skal undersøke er deres kildekritiske strategier i møte med digitale kilder. Siden *hva* jeg skal undersøke kan sees på som en bred tematikk, vil jeg snevre det inn ved hjelp av disse forskningsspørsmålene:

- Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier på internett?
- Hvordan opplever elevene skolens digitale kildekritiske opplæring?
- Hvordan reflekterer elevene kildekritisk som digitale medborgere?

Formålet med denne studien er å gi innblikk i elevers kildekritiske strategier i møte med digitale kilder. Jeg vil undersøke dette fordi jeg mener at manglende evne til å vurdere informasjonen man møter på nettet kan være en av truslene mot demokratiet i Norge og resten av verden. Derfor mener jeg det er viktig å få et innblikk i hva elever faktisk tenker når de skal vurdere digitale kilder. I tillegg er det svært relevant faglig sett med tanke på at elever får tilgang til en uuttømmelig kilde med informasjon som faktisk kan brukes hvis de klarer å skille mellom troverdige og ikke troverdige kilder. All den informasjonen som er på nettet, er lite verdt for elever hvis de ikke vet hvordan de skal navigere seg gjennom informasjonen eller kun holder seg til kjente kilder. I samfunnsfaglig sammenheng kan kildekritikk likevel handle om mer enn troverdighet. Det er ikke alltid ett rett svar, men det kan være et mangfold av perspektiver som gir et nyansert bilde. I min studie ser jeg det som en nødvendig avgrensning å fokusere på spørsmål om troverdighet som et utgangspunkt for å få innblikk i elevenes digitale kildekritiske strategier.

1.3 Oppgavens struktur

Kapittel 2: Det teoretiske rammeverket i min studie vil romme begrepsavklaring, tidligere forskning og teori. Alle disse elementene er relevante for å belyse studiens problemstilling og empiri. Jeg har valgt et utfyllende teoretisk rammeverk for å kontekstualisere digital kildekritikk både analogt og digitalt.

Kapittel 3: I metodekapittelet vil jeg beskrive studiens design og argumentere for mine metodiske valg. Først vil jeg redegjøre for valg av metode og forskningsdesign. Deretter vil jeg beskrive innsamling av data og utvalget i min studie. Drøfting av kvalitetssikring vil redegjøres for i kapitlet.

Kapittel 4: Presentasjon av empiri og analyse. I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg av mine empiriske data med tilhørende analyse. For å gjøre denne oversiktlig er den kondensert og kortfattet.

Kapittel 5: I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn fra kapittel 4 opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Drøftingen vil struktureres ut fra mine tre forskningsspørsmål.

2 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket inneholder nødvendig begrepsavklaring, tidligere forskning og teori som omhandler temaet for min studie. Dette utgjør et grunnlag for å kunne besvare min problemstilling. Begrepsavklaringen vil ta for seg noen sentrale begreper og klargjøre hvordan de kan forstås i denne studien som en oppklaring for leser og som en avgrensning av begrepenes betydning. Den tidligere forskningen vil sette min studie i kontekst og samtidig gi viktige innsikter til min drøfting. Underkapitlene i teoridelen av det teoretiske rammeverket er innbyrdes strukturert i en analog (ender med oddetall) og digital (ender med partall) del, ut fra en tanke om at disse feltene er innbyrdes utfyllende, men likevel må sees ut fra sine unike forutsetninger. Jeg vil først gjøre rede for kritisk tenkning og hvordan det kan knyttes til kildekritikk. Deretter følger en beskrivelse av internets utvikling for å kontekstualisere den digitale verden. Medborgerskap og digitalt medborgerskap vil kort klargjøres. Tradisjonell kildekritikk fra den historiefaglige metodelæren vil belyses. Dernest vil jeg se på hva som kreves av digitale metoder og kompetanse i en digital verden. Didaktiske perspektiver vil bli presentert på kildekritikk fra både norsk og amerikansk perspektiv. Deretter vil læreplanens rammer og utvikling bli beskrevet med særlig fokus på digital kildekritikk i samfunnsfag, før jeg avslutningsvis vil operasjonalisere det teoretiske rammeverket.

2.1 Begrepsavklaringer

I dette delkapitlet vil jeg avklare noen sentrale begreper og hvordan de forstås i denne studien. Grunnen til at jeg har valgt disse begrepene er fordi de ofte kan gis flere betydninger og derfor vil jeg klargjøre hvordan de brukes i denne studien.

Kildekritisk strategi i min studie tar utgangspunkt i at strategi kan forstås som en målrettet handling eller metode for å løse en oppgave (Bråten, 1996). Kildekritiske strategier vil derfor i min studie forstås som handlinger eller metoder som brukes for å vurdere en kilde.

Digitale kilder kan i denne studien forstås som alt fra nettsteder, sosiale medier, nettaviser til nettleksikon. Det kan forstås som video, bilde, lyd eller tekst hver for seg eller sammen (multimodalt) som man finner digitalt (Giæver et al., 2014). Dermed kan digitale kilder være alle former for observasjonsdata som er digitale. De digitale kildene som omtales i denne oppgaven vil utelukkende ha en tilknytning til internett.

Digital kildekritikk vil i denne studien bli brukt som betegnelse på evnen til å kritisk vurdere digitale kilder. Denne evnen innebærer en kombinasjon av tekniske ferdigheter digitalt og faglig digital kompetanse. En videre avklaring av digital kildekritikk som kompetanse vil bli gjort i teorikapitlet.

Digitalt innfødte kan ifølge Giæver et al. (2014) forstås som generasjoner som er født etter 1980-tallet. Det vil si at de har vokst opp i en digital verden omgitt av digital teknologi og utstyr i hverdagen. Elever i dagens skole vil derfor være vant med bruk av digitalt utstyr. Giæver et al. (2014) påpeker at dette ikke trenger å bety at elevene er digitalt kompetente da dette er en kompetanse som rommer mer enn den tekniske kompetansen. Prensky (2001) forklarer hvordan de ungdommene som vokser opp i den digitaliserte verden kan kalles for *digital natives* eller digitalt innfødte. Prensky hevder at de digitalt innfødte sin hjernestruktur er endret på grunn av den digitale inputen og derfor lærer på en annen måte enn de digitale immigrantene som er født før 1980. Læringen til de digitalt innfødte burde derfor være mer i takt med deres digitale

tenkemåte. Derfor fremhever Prensky (2001) spillbasert læring, som er lagt opp til at de digitalt innfødte får brukt deres kompetanse i læring.

Multimodale tekster inneholder to eller flere kommunikasjonsformer som eksempelvis en video som kommuniserer både visuelt og auditivt (Frantzen, 2018, s. 242). Modalitet betegner den kommunikasjonsformen som preger en kommunikasjon. Tradisjonelle former for kommunikasjon var ofte enten skriftlige, visuelle eller muntlige, altså kun en form for modalitet. I dagens digitale samfunn vil de fleste tekster man møter være multimodale. Dette gjør at multimodale tekster krever en lesekompetanse som gjør at man kan tolke tekster med både bilde, lyd og video eksempelvis (Frantzen, 2018, s. 246).

Fordom kan tolkes som en forkunnskap som ikke er kunnskapsbasert, men som er en mening eller oppfatning (Nordbo, 2020). Når man tar beslutninger på bakgrunn av fordommer, har man ofte gjort seg opp en mening før man har satt seg inn i temaet.

Begrepet *ekkokammer* er en metafor for hvordan algoritmer og sosiale medier på internett gjør at meninger og informasjon blir gjentatt og forsterket (Hodgin & Kahne, 2019, s. 95). Man danner seg grupper og inngår sammen med likesinnede i fora hvor det er lite indre meningsbrytning og uenighet. *Filterboble* er et beslektet begrep som Pariser (2011) lanserte. Han hevder at designet og algoritmene i sosiale medier og søkemotorer som Google gjør at man blir presentert med informasjon som samsvarer med ens fordommer og forutnelser. Saker og informasjon som strider mot ens synspunkter blir filtrert bort og dermed lever man i en boble som konstant bekrefter ditt eget verdensbilde. Disse metaforene understreker at nettet lærer av din adferd og tilpasser seg dine preferanser.

Fake news/falske nyheter: Kalsnes (2017) påpeker at falsk informasjon har eksistert like lenge som mennesket, men *fake news* som begrep har oppstått de siste årene, parallelt med sosiale mediers inntog. Begreper som propaganda, feilinformasjon, rykte etc. ble brukt tidligere for å karakterisere mye av det vi i dag kaller *fake news* (Kalsnes, 2017). Derfor rommer *fake news* nå så mye at det er vanskelig å vite hva man egentlig mener når man bruker det.

For å kunne bedre forstå hva *fake news* er, har Garrett (2019, s. 16-19) laget en taksonomi for *fake news*:

1. *Fake news* i form av tabloide rykter og satire. Dette er typisk sensasjonelle saker fra underholdningsmagasin som sprer rykter og som vil fange leserens oppmerksomhet. Dette kan også være representert gjennom satiriske nyhetssider som *The Onion*, *vredens gnag* eller *NRK satiriks*. Med andre ord saker som er funnet opp eller ryktebasert for å få klikk.
2. *Fake news* som målrettet desinformasjon. Dette er typisk en sannsynlig, men fabrikkert historie som blir spredd gjennom sosiale medier ved bruk av sofistikerte målrettingsstrategier. Denne typen falske nyheter kan sammenlignes med propaganda hvor hensikten er å spre desinformasjon for å endre meninger. Ved hjelp av sosiale medier og deres algoritmer kan disse sakene bli spredd mer målrettet og effektivt enn tidligere.
3. *Fake news* brukt som et våpen. Da brukes begrepet for å underminere eller avvise saker som man er uenige i. Man bruker termen *fake news* for å så tvil rundt en sak eller et nyhetsbyrå som man ser på som en trussel eller er uenig med. Selv om saken kanskje er faktabasert og korrekt kan man bruke denne frasen for å så tvil.

Fake news kan dermed med en vid forståelse ha flere former og intensjoner. Det kan være satiriske nyheter, rykter, fabrikkerte nyheter, *memes* eller videoer. Det kan være laget ved en feiltagelse, for penger, med en bakenforliggende årsak eller for å underminere (Garrett, 2019). Han vektlegger at det er viktig at elever har en forståelse av hensikten med *fake news*, slik at man bedre kan gjenkjenne det. Garrett (2019, s. 19) understreker at det pedagogiske arbeidet med dette i skolen avhenger av at elevene klarer å forstå hva *fake news* er, og kan gjenkjenne det når de møter det også utenom skolen. Medietilsynet (u.å., u.s.) opererer med en snevrere definisjon av falske nyheter: «*Falske nyheter er saker som bevisst sprer usannheter. Hensikten kan være politisk motivert, å skape informasjonskaos, økonomisk vinning eller svindel. Falske nyheter ser ofte ut som vanlige nyhetssaker og kan være vanskelig å oppdage*». Medietilsynet (u.å.) legger vekt på at falske nyheter skjer gjennom bevisst spredning av feilinformasjon og at det har et formål.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Digital kompetanse hos videregående elever utilstrekkelig

Austvik og Rye (2011) gjennomførte en undersøkelse av den digitale kompetansen til videregående elever i 2010. De vektlegger forskjellen på digital kompetanse i samfunnsfag og tekniske digitale ferdigheter. Elevene de undersøkte viste gode ferdigheter på bruk av søkemotorer og PC teknisk. Likevel mangler elevene generelt evnen til å gjøre dype søk og forstå rekkefølgen på søkeforslagene. Fokuset på det tekniske overskygget i stor grad de faglige, innholdsmessige og pedagogiske dimensjonene ved bruk av digitale verktøy. Austvik og Rye (2011) så på hvordan de fleste elevene ville bruke internettsøk for å jobbe med oppgaver. Elevene beskrev dette som at de «hentet svar» fra internett som de mer eller mindre kunne lime inn og levere. Austvik og Rye (2011) poengterer det ironiske ved at elevene gjennom internett har tilgang til en uendelig mengde kilder, men at de likevel tar i bruk et svært begrenset antall kilder. Den klart mest brukte kilden blant elevene var Wikipedia, som elevene synes er ryddig og enkel å forstå. Austvik og Rye (2011) mener elevenes syn på kildekritikk begrenser seg til pålitelighet, men at dette ikke er tilstrekkelig i en samfunnsfaglig sammenheng. Man må også kunne finne frem til varierte kilder som kan gi flere perspektiver på temaet de jobber med. Austvik og Rye (2011) poengterer at læringsutbyttet fra bruk av digitale kilder tydelig avhenger av lærerens tilrettelegging for bruk av de digitale verktøy.

2.2.2 Fragmentert forståelse av forfalskede nyheter

Habostad (2020) har i sin masteroppgave gjennomført en aksjonsforskningsstudie på sjuende trinn med fokus på forfalskede nyheter og kildekritikk. Gjennom sin studie fant Habostad (2020) at elevene ofte hadde en viss forståelse av *fake news*, men at de knyttet det til store og fjerne hendelser. Habostad (2020) påpeker det at mange barn leser nyheter i sosiale medier gjør at de bevisst og ubevisst blir påvirket i sin forståelse av samfunnet. Gjennom studien fant Habostad (2020) at elevene hadde liten forståelse av hva kildekritikk innebærer, selv om de hadde jobbet med det tidligere. Elevene viste også en svært stor tillit til store mediehus i Norge som VG og NRK, samtidig som elevene viste en skepsis til Wikipedia. Habostad (2020) poengterer at *fake news* og kildekritikk er noe som fenger elevene, siden det ofte kan knyttes til tema som de er interessert i. Habostad (2020) mener at digital kildekritikk ikke må forstås som en ren instrumentell ferdighet, men bør knyttes til spesifikt faginnhold.

2.2.3 Amerikanske elever og studenter – mediekritiske utfordringer

McGrew et al. (2019a) har gjennom flere studier (Breakstone et al., 2019; McGrew et al., 2018) funnet at elever i ungdomsskole, videregående og ved universiteter i USA sliter med å vurdere troverdigheten til nettkilder og begrunne sine vurderinger. Nettkildene som elevene har vurdert varierer fra sosiale medier, nyheter til fagartikler. McGrew et al. (2019a) poengterer at ungdommer i dagens samfunn ofte blir sett på som *digital natives*. De har vokst opp i en digital verden og har som regel god teknisk kompetanse. McGrew et al. (2019a) påpeker at den digitale kildekritiske kompetansen derimot, ikke er rustet for informasjonssamfunnets utfordringer i form av desinformasjon, *fake news* og den konstante informasjonsstrømmen. Desinformasjon er en trussel for grunnmuren til demokratiet. Breakstone et al. (2021) har gjennom sin forskning sett at elever fra urbane strøk gjør det signifikant bedre enn elever fra utkantstrøk på å evaluere digitale kilder.

2.2.4 Hvor gode er norske elever til å være kildekritiske?

Frønes og Weyergang (2020) undersøker elevenes evne til å lese kritisk ut fra PISA-undersøkelsen i 2018. Frønes og Weyergang (2020) fant at elevene slet med å vurdere troverdigheten til blant annet nettstedene og at de hadde vansker med å begrunne sine valg. Blant elevene fra Norge var det kun 13% som svarte riktig på spørsmålet om troverdighet, mens 17% av elever fra OECD-området svarte riktig. Frønes og Weyergang (2020) poengterer at norske elever tenderer til å basere sine valg på utseende på nettsiden og informasjonsinnholdet på nettsiden. Elevene er på gjennomsnitt med OECD-landene når det gjelder å undersøke eksempelvis en e-post avsenders pålitelighet. Frønes og Weyergang (2020) viser til at under halvparten av elevene oppgir å ha lært og bruke gode søkeord, lese trefflister, vurdere informasjon og vurdere svindel. Samtidig svarer 82% av elevene at de har fått undervisning i å avgjøre om informasjon på internett er til å stole på (Frønes & Weyergang, 2020, s. 187). Frønes & Weyergang (2020) mener at det trengs en faglig utvikling i måten elevene lærer å tenke kritisk.

2.2.5 En hybrid læremiddelbruk

Gilje et al. (2016, s. 35) fant gjennom forskningsprosjektet *Ark&App* at elever bruker analoge og digitale læremidler samtidig. Læreren bruker ofte PowerPoint for å strukturere undervisningen, samtidig som elevene får ark å jobbe med. Elevene bruker også analoge oppgavesett som utgangspunkt for å søke på nett etter informasjon. Gilje et al. (2016, s. 37) poengterer at det i samfunnsfag ofte jobbes med multiple og multimodale kilder som det kan være utfordrende for elevene å navigere i.

2.2.6 Digitalt utstyr preger norske skoler

Monitor-undersøkelsen fra Sintef viser at 82,5% av alle niendeklassinger har hver sin datamaskin på skolen, mens resten deler eller bruker sin private (Fjørtoft et al., 2019, s. 24). Man kan også merke seg at nesten halvparten av niendeklassinger bruker datamaskin til lekser ganske ofte, veldig ofte eller alltid, mens bare 8,7% svarer veldig sjelden eller aldri (Fjørtoft et al., 2019, s. 25). 62,4% av niendeklassingene oppgir at de bruker datamaskin fire timer eller mer i løpet av en uke på skolen. Undersøkelsen viser også at samfunnsfag kun ligger bak norsk når det gjelder bruk av datamaskin i undervisningen. Nesten 60% svarer at de bruker datamaskin ganske ofte, veldig ofte eller alltid i samfunnsfagundervisningen (Fjørtoft et al., 2019, s. 32). Når niendeklassingene blir spurt hva de bruker datamaskinen til er bruken størst til skriving (97,1%), deretter lage presentasjoner (95,1%) og søke etter/finne informasjon på nett (91,9%) (Fjørtoft et al., 2019, s. 34). Dog svarer 64,8% av niendeklassingene at de har fått opplæring i å søke etter/finne informasjon på nett og 63,5% når det gjelder å

vurdere hva som er troverdig informasjon på nett (Fjørtoft et al., 2019, s. 39). Når det gjelder bruk av nettsider i arbeid med fag svarer niendeklassingene at 50,3% bruker nettsider de har funnet selv, 66,3% bruker nettsider læreren sier de må bruke (Fjørtoft et al., 2019, s. 47).

2.2.7 Barn i Norge er aktive mediebrukere

Medietilsynet (2020) sin hovedrapport gir et kvantitativt bilde av ungdommers medievaner. Når det gjelder digitale verktøy blant 9-18 åringer oppgir 97% å ha egen mobil, mens 70% oppgir å ha egen pc (Medietilsynet, 2020, s. 15). 9-18 åringer ser også ut til å være oppdatert på nyhetsbildet, da 91% oppgir at de leser, ser eller hører nyheter ofte eller av og til. (Medietilsynet, 2020, s. 6). Dog ser de ut til å være mest opptatt av nyheter om underholdning, kjendiser eller sport. Ungdom mellom 9-18 år ser også til å få med seg en del nyheter via sosiale medier da 87% av de som bruker sosiale medier oppgir at de konsumerer nyheter der. Medietilsynet har også undersøkt 13-18 åringers opplevelser med falske nyheter. To av tre 13-18 åringer har sett en nyhet de mistenkte var falsk i løpet av det siste året. 60% av disse gjorde ingenting sist de så en slik nyhet, mens 30% sjekket opp gjennom Google eller andre nettsøk, og 21% sjekket kjente nyhetskilder. 66% av de som mistenkte å ha sett en falsk nyhet gjorde dette på sosiale medier. Nesten alle (90%) 9-18 åringer bruker sosiale medier. De mest populære er Youtube (95%), Snapchat (80%), TikTok (65%), Instagram (65%) og Facebook (51%) (Medietilsynet, 2020, s. 20). Ungdommene ble bedt om å skille mellom reklame og «vanlig» innhold på sosiale medier. Andelen som markerer riktig her øker med alder både for innleggene som er reklame og for innleggene som ikke er reklame (Medietilsynet, 2020, s. 110). Dermed er det en sammenheng mellom alder og evnen til å se hva som er reklame og ikke reklame på sosiale medier.

2.2.8 ICCS 2016 – Norske elever som digitale medborgere

En gjennomgang av data fra ICCS-undersøkelsen i 2016 viser at norske elever har svært høy tillit til samfunnsinstitusjoner som regjeringen, politiet og forsvaret (NOVA, 2017, s. 2). Det har vært en økning i tilliten siden 2009, og sammenlignet med andre land ligger norske elever svært høyt på listen og også over gjennomsnittet i Norden. Samtidig har tilliten til sosiale medier som Facebook og Youtube gått ned (NOVA, 2017, s.3). «Bare en av tyve unge ser sosiale medier som en relevant arena for å fremme, diskutere eller kommentere egne og andres synspunkter på politikk og samfunnsliv» (NOVA, 2017, s. 3).

Christensen et al. (2021) vektlegger mulighetene og utfordringene ved sosiale medier i et medborgerskapsperspektiv. Forfatterne finner ut fra ICCS 2016 at elever er nølende for å delta politisk via sosiale medier. Samtidig er lærerne og læreplanen lite konkret på hvordan sosiale medier kan og burde brukes i et digitalt medborgerskapsperspektiv. Forfatterne mener læreplanen og skolen burde lære av erfaringene til elevene for å kunne knytte sosiale medier til digitalt medborgerskap.

2.3 Kritisk tenkning for et demokratisk samfunn

John Dewey er av mange sett på som en av de mest innflytelsesrike pedagoger for det moderne samfunn (Fink, 2008, s. 8). Det å lære gjennom egne erfaringer «*learning by doing*» er kanskje det mest sentrale i Dewey sin pedagogikk, men her vil jeg kort redegjøre for hans tanker med relevans for kritisk tenkning, hvor han tidlig var ute med progressive innsikter for utvikling av demokratiske samfunn. Jeg griper altså tilbake til tidlig 'analog' erfaring med didaktisering for demokratisk medborgerskap, og her er John Dewey en klassisk tenker. I sin samtid var han en moderne og progressiv tenker som tok

utgangspunkt i det moderne samfunns kompleksitet, og så arbeidsskolen som vegen fram for å utvikle rolleutforming med teoretisk og praktisk dømmekraft for medborgerne.

Dewey (2009) vektlegger at elevene må være aktive i læringsprosessen. Elevene skal få erfare selv gjennom å gjøre det de lærer. Derfor må skolen legge til rette for en erfaringsbasert læring som gjør at elevene får jobbet aktivt med faginnholdet. Dette står i kontrast til en pedagogisk tilnærming der elevene primært skal reprodusere teoretisk eller boklige fakta og informasjon. Dewey (2008) mente at skolen skal forberede elevene på å bli reflekterte, kritisk tenkende og autonome medborgere i samfunnet. Sentralt i Dewey (2008) sitt tankegods står tenkningen, som menneskenes velutviklede instrument. Dewey (1910, s. 6) sin definisjon av begrepet reflekterende tenkning kan sees i sammenheng med kritisk tenkning: «*Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the lights of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends*». For Dewey (1910) handler refleksiv tenkning om en målrettet tankeprosess som er undersøkende av natur. Dewey (1910) så på det som grunnleggende for utviklingen av demokratiske samfunn at skolen lærte elevene å tenke kritisk. Elevene skal gjennom skolegangen bli forberedt på livet etter skolen hvor de skal være demokratiske medborgere. Han tok til orde for en reformpedagogikk, en arbeidsskole med progressive utforming hvor elevene utviklet dømmekraft gjennom praktisk rettede opplegg, til erstatning for bokskolen hvor innholdet eller essensen i pensumlitteraturen skulle gjengis mer eller mindre slavisk.

Ennis (2018, s. 166) er inspirert av Dewey og definerer kritisk tenkning slik: «*reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do*». Ennis (2018) vektlegger hvor altomfattende kritisk tenkning kan være. Det innbefatter et rikt mangfold av både holdninger og ferdigheter, som vektlegger nysgjerrighet, åpenhet og resonnering. Dette kan sees i sammenheng med Ludvigsen-utvalget og læreplanen Kunnskapsløftet (2006, 2013, 2020) sitt syn på kritisk tenkning fra 2.1.4. På grunn av studiens omfang vil jeg ikke gå dypere inn på kritisk tenkning og dens mange dimensjoner. Jeg vil heller rette søkelyset mot kildekritikk som en del av kritisk tenkning. I skolen er kildekritikk knyttet til kritisk tenkning både i læreplanen og som konsept (Frønes og Jensen, 2020; Andersen, 2017). Samtidig påpeker Børresen (2021) at kritisk tenkning og kildekritikk har en tendens til å likestilles i skolen. Børresen (2021) mener kritisk tenkning ikke må begrenses til kildekritikk, da det blir en for smal forståelse av kritisk tenkning. Likevel er kildekritikk en viktig del av å trene opp den kritiske tenkningen til elevene (Andersen, 2017).

2.4 Digital verden krever digital kompetanseutvikling

I dette delkapitlet vil jeg presentere teori om internetts utvikling. Dette ser jeg på som relevant for å kontekstualisere det digitale i min oppgave. Videre vil jeg redegjøre for hvordan den vår opptreden på internett ofte krever spesialiserte digitale kompetanser som digital kildekritikk.

2.4.1 Internett i stadig utvikling

Web 1.0 ble utviklet av Sir Tim Berners-Lee i 1989 og kan regnes som en form for internett hvor de med tilgang kun hadde mulighet til å lese hverandres tekster gjennom hypertekst, med lenker i løpende tekst (Aghaei et al., 2012). Dette var en stor utvikling fra de tidligere formene for internett og førte til en stor brukervekst. Web 2.0 ble først introdusert som et begrep av Dale Dougherty i 2004 (Aghaei et al., 2012). Det nye i web 2.0 var at man kunne skrive så vel som å lese, og det ble større muligheter for sosial interaksjon. Med dette kom det mange nye funksjoner som blogger, wikisider som Wikipedia og ikke minst fremveksten av sosiale medier. Informasjonen ble delt som aldri før og internettet

demokratiseres. Med Web 3.0 vektlegger Aghaei et al. (2012) utviklingen av kunstig intelligens på nett. Innholdet på internett kan nå også leses og sorteres av maskiner og lettere skape system på internett. Internett kan dermed også bli mer skreddersydd for den enkelte bruker, noe man også kaller for det semantiske nettet, hvor data settes inn i en ramme som skaper innbyrdes mening (Alnæs og Tørdal, 2018).

2.4.2 Internett med svak regulering

Zittrain (2019) vektlegger den juridiske siden av internetts utvikling. I den innledende fasen var det individuelle rettigheter, friheter og muligheter som sto i fokus. Regulering av internett ble sett på som en krenkelse av ytringsfrihet og individenes handlingsrom sto sentralt. Dette åpnet for en ny fase som Zittrain (2019) mener omhandler på internettets folkehelse, men i virkeligheten også samfunnets helse. Sosiale medier og svekkelsen av etablerte demokratiske kanaler viste hvordan internett kunne true samfunnskroppens sunnhet. Desinformasjon, falske nyheter og konspirasjonsteorier truer også medborgeres helse mer direkte i form av eksempelvis vaksinemotstand. Zittrain (2019) peker på behovet for å sikre bedre prosedyrer for digital informasjonsutveksling som gjør at offentlig meningsdanning foregår innen rammer som gjør beslutninger legitime, basert på saklig og etterprøvbart argumentasjon. Uten slike prosedyrer vil tilliten mellom folk og mellom folk og myndigheter svekkes vesentlig på lengre sikt. Senere års lovgivning, spesielt i Europa bla a med General Data Protection Regulation (GDPR), viser en trend mot økt bevissthet omkring bruk av data og algoritmer.

2.4.3 Digitalisering av informasjon

Wikipedia er et av verdens mest populære nettstedet og er på mange måter symbolet på demokratiseringen av informasjon på internett. Wikipedia har derfor vært omdiskutert i utdanningskontekst siden nettleksikonets opprinnelse (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Formålet til Wikipedia har siden starten vært å skape et leksikon hvor alle kan bidra med sin kunnskap og hvor kunnskap skal deles gratis (Wikipedia, u.å.). På den måten kan man skape en demokratisk kunnskapsallmenning som ikke er laget for fortjeneste. Wikipedia har forbedret sin nøyaktighet siden oppstarten og gjør det bra sammenlignet med andre leksikon som Encyclopedia Britannica (Casebourne et al., 2012). Elever er gjerne positive til bruken av Wikipedia, mens lærere ofte er skeptiske og forbyr bruken av Wikipedia i noen tilfeller (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas & Høgenes, 2014).

Eijkman (2010) mener mistroen til Wikipedia kan være på grunn av at den utfordrer den tradisjonelle kunnskaps-produksjonen og distribusjonen som skolen er bygget på. Elever synes Wikipedia er enkelt og raskt å bruke, samtidig som det ofte er det første elevene finner når de søker på google (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Dog er de fleste elevene bevisste på at det kan være feilinformasjon og at det kan være vanskelig å vite hva som er troverdig og ikke. Lærerne som Blikstad-Balas og Høgenes (2014) har intervjuet er i ulik grad skeptisk til Wikipedia som kilde i undervisningen. Noen mener det ikke hører hjemme i skolen, mens andre mener det kan være vanskelig å bedømme troverdigheten til stoffet elevene finner der. Kun en av lærerne velger å bruke Wikipedia i undervisningen og lære elevene om hvordan man bedømmer troverdigheten i innholdet. Lærerne visere generelt sett en mye større tiltro til Store norske leksikon (SNL) fordi dette nettleksikonet har en redaktør og dermed framstår mer ansvarlig. Blikstad-Balas og Høgenes (2014) poengterer at det er interessant at lærerne er skeptiske til Wikipedia, men likevel ser ut til å gi elevene oppgaver som i stor grad enkelt kan besvares ved bruk av Wikipedia.

Baltzersen (2010) påpeker hvordan elever og lærere trenger en bedre forståelse av Wikipedia for at vi skal kunne utnytte det som en ressurs i skolen. Wikipedia er et

nettleksikon hvor alle kan bidra og alle kan lese gratis. I forhold til det demokratiske prinsippet om åpenhet og gjennomsiktighet er Wikipedia et demokratisk leksikon på godt og vondt. Det positive er at alle kan bidra og dermed presentere saker i flere perspektiver, det negative er at folk også kan skrive feilinformasjon bevisst eller ubevisst. Wineburg et al. (2020) beskriver hvordan frykten for bruk av Wikipedia i skolen kan hindre elevene i det kildekritiske arbeidet. Ved å gjøre enkle søk på Wikipedia kan man faktasjekke mye informasjon man finner fra nettsider man er usikre på. Dette er en enkel strategi som kan bli borte for elever som blir advart mot bruken av det.

2.5 Medborgerskap

For å se på det digitale medborgerskapet og hva det innebærer for elevene, vil jeg først redegjøre kort for medborgerskap og demokratisk medborgerskap.

Solhaug (2021) poengterer hvordan medborgerskap kan handle om det juridiske statsborgerskapet eller politiske og sosiale sider ved å være en medborger i et samfunn. I min oppgave vil jeg vektlegge den siste av de to betydningene. Medborgerskap omhandler aspekter som deltakelse, praksis og normer i samfunnslivet (Solhaug, 2021, s. 49). Solhaug (2021) beskriver hvordan det er forskjellige syn på hva medborgerskapet innebærer, noe jeg av plasshensyn ikke ser som hensiktsmessig å redegjøre videre for i denne oppgaven.

Skolen har som oppgave å styrke demokratiet og forberede elevene på demokratisk deltagelse (Stray, 2012, s. 17). Å være en demokratisk medborger handler om å være en del av et demokratisk samfunn og de normer og forventninger det medfører. Stray (2012, s. 21) fordrer at elevene lærer demokratisk medborgerskap gjennom læring *om* demokrati, *for* demokratisk deltagelse og læring *gjennom* demokratisk deltagelse. Læring om demokrati er knyttet til at elevene skal tilegne seg kunnskap og forståelse som gjør at elevene blir informerte borgere. Læring for demokratisk deltagelse omhandler kritisk tenkning og undersøke saker fra forskjellige perspektiv. Læring gjennom demokratisk deltagelse fokuserer på at elevene skal kunne delta i demokratiske prosesser og handle ansvarlig (Stray, 2012, s. 23). Demokratisk medborgerskap er et omfattende og omstridt begrep som jeg ikke vil gå videre inn på i denne oppgaven, men i stedet søke å rette fokus mot det digitale medborgerskapet.

2.6 Digitalt medborgerskap

Løvskar (2019, s. 32) beskriver hvordan digital kompetanse og digitale ferdigheter har vært nyttig for å beskrive de digitale ferdighetene elevene trenger for å bruke digitale verktøy. I sammenheng med skolens mandat om demokratiopplæring blir derimot begrepene for snevre. Demokratisk deltagelse gjennom å bruke sin informasjonsfrihet, ytringsfrihet og delta i aksjoner og organisasjoner må knyttes opp mot det digitale (Løvskar, 2019, s. 32). Eriksen (2018, u.s.) omtaler digitalt medborgerskap som: «å ha muligheten til å delta aktivt i samfunnet, og om å ha innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler». En forutsetning for digitalt medborgerskap kan dermed forstås som å ha tilgang til digitalt utstyr og nettforum eller sosiale medier. Børhaug (2021) vil kalle digitalt medborgerskap for deltakingsformer som peker ut over nasjonalstaten. Digitalt medborgerskap kan være både å delta i den offentlige meningsdannelsen og delta/mobilisere aksjoner på nett. Via internett er det nettforum, sosiale medier og kommentarfelt som gir muligheter for å utøve digitalt medborgerskap (Børhaug, 2021).

I handlingsplanen for digitalisering i grunnsopplæring står det: «*elevene skal utvikle godt digitalt medborgerskap, som inkluderer god digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet*» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 20).

Kunnskapsdepartementet (2020) mener dermed digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet er viktige komponenter for det digitale medborgerskapet. «*I et demokratiperspektiv innebærer digitalt medborgerskap bevissthet om at man er en samfunnsborger også på Internett*» (NOU 2011:20, s. 74). Digitalt medborgerskap er mer enn ferdigheter og kunnskaper som trengs for å samhandle digitalt forteller utredningen (NOU 2011:20, s. 74). Fokuset er på hvordan ungdommer med sin digitale kompetanse kan delta som samfunnsborgere på internett.

Lenz (2020, s. 52) påpeker hvordan det har vært en stor optimisme med tanke på muligheten for å utøve medborgerskap digitalt. Denne optimismen har sluknet i takt med økningen av hatprat, trolling, falske nyheter og ekkokammer. Istedenfor at internett har blitt en arena for demokratisk medborgerskap, har det blitt en arena for manipulering og algoritmestyrte innhold. Lenz (2020) påpeker at i dagens samfunn foregår mye av det sosiale liv på nett. Samtidig er internett også hovedkilden til informasjon som påvirker oss politisk. Digitalt medborgerskap er derfor helt sentralt i sammenheng med den digitale utviklingen. Amnå et al. (2016, s. 57) beskriver hvordan den teknologiske revolusjonen som har skjedd de siste 20 årene har endret forutsetningen for politisk deltakelse. Sosiale medier og andre digitale nettverk har gjort det lettere å finne informasjon, organisere seg og også gjort terskelen lavere for å delta ved «clicks» og «likes». Samtidig er det ikke slik at det å være aktiv i sosiale medier betyr at man er politisk engasjert. Amnå et al. (2016) peker likevel på at det er en sammenheng mellom nyhetsinteresse og politisk engasjement. Demokratisk deltakelse gjennom sosiale medier og internett problematiseres i denne rapporten og viser at dette er noe som må tas opp og snakkes om i skolen.

2.7 Tradisjonell kildekritikk – historiefagets metodelære

Ottar Dahl (1973) vektlegger kildekritikk eller kildegransking som en vesentlig del av historiefagets metodelære (HM). Dahl (1973, s. 31) beskriver kilde som: «*alle arter av observasjonsdata som historikeren bygger på i sin forskning*». Dahl (1973, s. 52) beskriver det kildekritiske hovedspørsmål innenfor historiefagets metodelære: «*I hvilken grad er denne kilde brukbar til å begrunne et bestemt svar på det problem vi vil undersøke?*» For å vurdere kilden trekker Dahl (1973) frem fire hovedledd: Kildeobservasjon, opphavsbestemmelse, innholdsbestemmelse og brukbarhetsbestemmelse. Disse fire leddene må også sees i sammenheng for å kunne vurdere kilder. Dahl (1973) påpeker at kildene må sees i sammenheng med hverandre og sammenlignes. Opphavsbestemmelse går ut på å finne ut av spørsmål om opphavsmann, opphavstid, hensikt, tekniske forhold etc. som kan sette kilden inn i en historisk kontekst (Dahl, 1973, s. 53). I arbeid med å bedømme kildens troverdighet vil kildens ytre egenskaper være avgjørende. Dette kan være materiale, form, skrifttype, språk, stil eksempelvis (Dahl, 1973). Innholdsbestemmelse går ut på å se etter hvor autentisk kilden eller det som står i kilden er. Dahl (1973, s. 59) beskriver førstehåndskilde og annenhåndskilde som viktige faktorer for en kildes autentisitet. En førstehåndskilde er en som selv er vitne til en hendelse, mens en annenhåndskilde har blitt fortalt det av andre. Innenfor innholdsbestemmelse er det også viktig å kunne beskrive meningsinnholdet eller budskapet i kilden (Dahl, 1973, s. 63). For å kunne gjøre dette er det også en systematisk prosess som må gjennomgås. Gjennom disse analysene kan man komme frem til en konklusjon om kilden er brukbar til å besvare de spørsmålet man er ute etter å besvare. Dahl (1973, s. 62) påpeker at det ut fra kildens

natur vil kreve kompetanse innenfor flere områder som kunsthistorie, skriftlære og naturvitenskapelige disipliner eksempelvis for å kunne granske en kilde på hensiktsmessig måte. Kompetanse innenfor språklære vil være viktig for å kunne granske skriftlige kilder eksempelvis.

2.8 Digitale metoder og kompetanse

Min studie omhandler elevens digitale kildekritikk. Derfor vil jeg redegjøre for teori rundt hva digital kompetanse er generelt og videre avgrense inn mot min tematikk. Som flere andre ser Erstad (2010) en sammenheng mellom de engelske begrepene *digital literacy* og *media literacy* og det norske begrepet digital kompetanse. Digitus betyr finger på latin, og henspiller på hvordan tall telles i praksis. Literacy henspiller på utbredelsen av lese- og skrivekyndighet (literate) på en slik måte at en kunne fungere i moderne samfunn som aktive medborgere gjennom ytringer i offentligheten (Bjarnø et al., 2009). dette viser en sammenheng mellom det å kunne være digitalt kompetent og det å fungere som medborger i demokratisk samfunn. For å unngå forvirring vil jeg i denne oppgaven holde meg til begrepet digital kompetanse.

Giæver et al. (2014) beskriver hvordan digital kompetanse må sees på som noe mer enn instrumentelle ferdigheter i å bruke digitale verktøy. I tillegg til denne verktøykompetansen trenger man også fortolkningskompetanse. Denne kompetansen innebærer at man skal forstå teknologien og hvordan den kan brukes samt evne å evaluere og bruke informasjon kritisk digitalt. Dermed rommer digital kompetanse både ferdigheter, holdninger og evne til fortolkninger. I Norge har skolen satset store ressurser på digitalt utstyr, men det er usikkert om den faglige strategien bak satsingen alltid har vært like klar (Giæver et al. 2014).

Erstad (2010) fremhever hvordan digital kompetanse er et begrep som er utbredt i dagens pedagogiske felt, men som ofte kan virke diffust for mange. Erstad (2010, s. 93) forklarer kompleksiteten i uttrykket slik: «*digital kompetanse er å finne i spenningsfeltet mellom skole og fritid, mellom formell og uformell læring og mellom mediekultur og institusjonalisert læringskultur*». Erstad (2010, s. 101) har sin egen overordnede definisjon av digital kompetanse: «*Digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn*». For å få en oversikt over digital kompetanse og alle dens komponenter har Erstad (2010, s. 101-102) laget en tabell. Denne tabellen består av komponentene: Grunnleggende ferdigheter, Laste ned/opp, søke, navigere, klassifisere, integrere, evaluere, kommunisere, samarbeide og skape/kreere. Disse komponentene viser digital kompetanse sin kompleksitet og omfang. Erstad (2010) presiser hvordan begrepet må forstås dynamisk og i en kulturell kontekst. Det digitale vil endre seg og ha forskjellig betydning i forskjellige kontekster som skole og fritid.

Jeg vil videre avgrense digital kompetanse mot *Søke- og evaluere*komponenten i Erstad (2010) sin tabell. Disse komponentene vil være mest relevante for min studie fordi de peker direkte mot hvordan elever finner og vurderer digitale kilder kritisk. Jeg vil bruke disse som grunnlag for en forståelse av digital kildekritikk i min studie. Erstad (2010, s. 101-102): Søke- og evaluerekomponenter fra Erstad (2010, s. 101-102)

Tabell 1: Søke- og evaluerekomponenter fra Erstad (2010, s. 101-102)

Søke

- Vite om og hvordan man skal få tilgang til informasjon.

Evaluerer	<ul style="list-style-type: none"> • Kunne sjekke og vurdere om man har kommet dit en ønsket gjennom internettsøk. • Kunne vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av den informasjonen har funnet (kildekritikk).
------------------	---

Erstad (2010) påpeker at *søke* kan sees på som en mer konkret teknisk ferdighet, men som likevel kan være utfordrende på nett. *Evaluerer* knytter Erstad (2010) direkte opp mot kildekritikk. Denne komponenten omfatter flere ferdigheter som kreves for å være kildekritisk digitalt. Erstad (2010) trekker frem vurdering av kvalitet, relevans, objektivitet og nytte på nett. Det å *søke* og *evaluerer* krever både en teknisk kompetanse og en faglig og innholdsmessig kompetanse (Erstad, 2010).

Austvik og Rye (2011) har, inspirert av Erstad (2010), laget sin egen tabell for digital kompetanse rettet mot samfunnsfag. Der har jeg igjen valgt ut to komponenter som jeg ser på som relevant for min studies forståelse av digital kildekritikk (Austvik & Rye, 2011, s. 67): Søke-og-kildekompetanse fra Austvik og Rye (2011, s. 67)

Tabell 2: Søke-og kildekompetanse fra Austvik og Rye (2011, s. 67)

Søking	<ul style="list-style-type: none"> • Kjenner til faglige nettressurser fra inn- og utland • Forstår, og kan anvende relevante faguttrykk i søkene
Kildekompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker metodiske ferdigheter og faglig kunnskap til å vurdere kilders relevans og pålitelighet • Innhenter et bredt og variert kildeutvalg for å inkludere ulike syn og vinklinger

Didaktikeren Mike Caulfield (2019) sitert i Ståle Grut (2021, s. 15) beskriver en modell med fire steg som Grut (2021) mener er et godt utgangspunkt for digital kildekritikk. De fire stegene er: *stopp, undersøk kilden, finn troverdig dekning og spor påstander, sitater og medier tilbake til sin originale kontekst*. Det første steget innebærer å stoppe opp når man ser en kilde man er usikker på. Det andre steget går ut på å undersøke hva du leser, før du leser det. Det vil si at man undersøker kilden forskjellige steder på nett for å se om kilden er troverdig før du i det hele tatt begynner å lese den. Det tredje steget omhandler å vurdere påstandene i kildene opp mot andre kilder eller konsensus på nett. Dermed kan man bedre vurdere konteksten til påstanden i kilden. Det fjerde steget består av et dypdykk i kilden for å kunne vurdere om den lille biten med informasjon er representativ for konteksten eller påstanden kilden beskriver.

Grut (2021, s.22) poengterer at i en digital verden vil tradisjonelle kildekritiske spørsmål eller sjekklister som er inspirert av disse som oftest både være utilstrekkelige og unødig tidsspille. Grut (2021) peker på de tradisjonelle kildekritiske spørsmålene om troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og egnethet og sjekklister fra norske universiteter som tar utgangspunkt i disse. Grut (2021) mener at sjekklister som vektlegger domene, logoer og layout lett kan føre til feil konklusjon. En .org-side trenger ikke være mer troverdig enn .com-domenet. Utseende og layout på nettsider kan settes opp gratis eller kjøpes billig i den digitale verdenen. Derfor etterlyser Grut (2021) en egen digital kildekritikk som tar utgangspunkt i det spesielle ved den digitale verden. Grut (2021) påpeker hvordan den digitale kildekritikken også må granske selve mediet, ikke bare selve kildeinnholdet som i den tradisjonelle kildekritikken. Grut (2021, s. 24) vektlegger

algoritmene på nettet som nå bestemmer mye av det du får se og at man dermed burde være grunnleggende skeptisk til alt man leser på nett.

På nett er nå din oppmerksomhet hva det kjempes om (Grut, 2021, s. 15). På sosiale medier som Instagram, TikTok etc. er brukeren produktet og ikke forbrukeren (Garrett, 2019, s. 19). Forbrukeren eller kundene er bedrifter eller virksomheter som ønsker din oppmerksomhet og dine data. Selv om sosiale medier tilsynelatende er 'gratis' i forhold til penger, så betaler du med din oppmerksomhet og tid. Dette er det viktig for elevene å være klar over, slik at de kan være mer kritiske til det de ser på nett.

2.9 Samfunnsfagdidaktikk

2.9.1 Samfunnskunnskapsdidaktikk

I norsk samfunnskunnskapsdidaktikk råder det et positivt syn på bruk av internett som faglig ressurs (Børhaug et al. 2014; Koritzinsky, 2020). Internett blir trukket frem som en informasjonsportal der elevene kan hente informasjon fra FN, SSB og nettleksika eksempelvis. Koritzinsky (2020) ser det som positivt at digitale medier kan brukes til å innhente informasjon svært raskt.

Selv om internett kan være en god ressurs i skolen, problematiseres også bruken i norsk samfunnsfagdidaktikk. Elever kan slite med å forstå det de finner på nett og det de selv produserer kan være preget av mye avskrift (Koritzinsky, 2020, s. 234; Lund, 2016). Lund (2016, s. 143) påpeker hvordan dette kan ha sammenheng med at elevene ofte leser ukritisk i læreboka og dette overføres til lesevanene på nett. Norge har lenge satsset på å digitalisere skolen, men selv om vi har rikelig utstyr er det ikke alltid det blir forvaltet på den beste måten (Solhaug og Børhaug, 2012). Solhaug (2009) peker på et klart potensial for kritisk refleksjon og læring ved innføring av digitale ressurser i skolen. Utfordringen er stadig hvordan elevene blir satt til å arbeide med digital kildekritikk.

Læreren har en viktig rolle med tanke på å veilede elevene gjennom den digitale verden (Koritzinsky, 2020; Solhaug og Børhaug, 2012). På nett er det en uendelig mengde informasjon som det kan være vanskelig for elevene å finne frem i. I tillegg utfordrer internettet kunnskapsmonopolet som lærerne har hatt historisk (Solhaug & Børhaug, 2012). Læreren er ikke dermed overflødig, men får et annet ansvar. Elevene trenger hjelp til hvordan de skal navigere på nett, bruke og fortolke det de finner. Solhaug (2006) peker på at en fruktbar strategi for elevers læring i samfunnsfag er å verdsette deres initiativ og aktivitet, og at lærere må planlegge sin undervisning på måter som ivaretar og utvikler elevenes kritiske evne.

Koritzinsky (2020, s. 150) legger vekt på bruken av nyheter i samfunnsfagundervisningen. Både for at elevene skal kunne bruke aviser kritisk og reflektert i samfunnskunnskap, og for at elevene skal bli mer interesserte og bevisste massemediebrukere etter skoletid. Arbeid med nyheter kan også være med på å fremme elevers engasjement og deres kritiske tenking. Koritzinsky (2020, s.188) ser elevers evne til å vurdere hvor relevant og pålitelig en tekst er som en viktig del av kritisk tenkning. Fremveksten av sosiale medier og bruken av dette blant barn har gjort dette enda mer aktuelt.

Koritzinsky (2020, s.213) mener elever burde tilegne seg digitale kildekritiske ferdigheter. Elevene burde selv kunne vurdere hvor gyldig den informasjonen de samler inn er. I løpet av det siste tiåret er digitale informasjonsmedier blitt stadig viktigere når vi skal søke etter og hente skriftlig informasjon. Det er viktig at elevene stiller seg kritiske spørsmål som:

- Hva står her? Hvordan kan det tolkes?

- Hvem har skrevet dette? Hvem er det skrevet for?
- Når er det skrevet?
- Hvor er det skrevet?
- Hvorfor er det skrevet? Hvilke verdier og formål skal det tjene?
- Hvilke virkninger har eller hadde det?

Eriksen (2018) vektlegger forskjellen mellom den tekniske og den faglige digitale kompetansen hos elever. De fleste elever er kompetente på bruk av digitalt utstyr og sosiale medier som digitalt innfødte. Derimot har de fleste en svakere digital kompetanse i faglig forstand. Elevene har ofte lite kunnskap om søkestrategier og har lite variasjon i kildebruk. Elevene er ute etter å finne det «riktige» svaret og benytter seg av kjente kilder. Eriksen (2018) påpeker at få elever gjør kritiske, dype søk på nett og heller benytter seg av et fåtall av kilder. Eriksen (2018) poengterer at i samfunnsfaglig sammenheng krever kildekritikk mer enn vurdering av kildens troverdighet. Det krever bakgrunnskunnskap om temaet man søker etter for å gjøre en god vurdering. Perspektivmangfold kan gi et mer nyansert og utfyllende bilde av kilde.

2.9.2 Historiedidaktikk

I den norske historiedidaktikken har det lenge vært et skille mellom historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk (Kvande & Naastad, 2020, s. 23). Historiefagsdidaktikken kan enkelt forklart sies å bygge på en nedsilingsteori. Man tar utgangspunkt i vitenskapsfaget Historie og dets metoder og «siler» det ned slik at elevene kan forstå det (Kvande og Naastad, 2020, s. 24). «*Historiebruksdidaktikken baserer seg på hvordan historie og fortid blir formidlet i og forstått av dagens samfunn og elever*» (Kvande & Naastad, 2020, s. 24). Denne didaktikken tar utgangspunkt i teori om historiebevissthet og hvordan elevene må se seg selv som historieskapte og historieskapende. Kvande og Naastad (2020, s. 24) beskriver at historiedidaktikere fremhever historiebruksdidaktikken, men at lærere fortsatt virker å ha en praksis som legger seg mer mot historiefagsdidaktikken. Kvande og Naastad (2020) oppfordrer til at man som lærer burde reflektere over hvordan man kan bruke begge forståelsene i sin praksis. Jeg vil argumentere for at jeg i denne oppgaven vil fremheve elementer fra begge forståelser. Det metodiske som kan knyttes til en historiefagsdidaktikk vil være sentralt da jeg undersøker elevenes digitale kildekritiske strategier. Likevel mener jeg at elevens evne til å forstå og sette seg inn i historiske kontekster som subjekter burde være en viktig del av deres digitale kildekritikk.

Lund (2016, s. 143) fremhever elevenes utfordring med å gå fra tilrettelagte lærebøker til å søke fritt på internett etter informasjon. Elevene er vant med å ukritisk lese det de finner i læreboken som sannheten, noe Lund (2016, s. 143) kaller for en autoritativ tekstforståelse. Dersom elevene overfører denne tekstforståelsen til det de leser på nett kan det resultere i at de ikke er kritiske til det de finner på nett. Lund (2016) mener også at dette kan føre til at elevene praktiserer klipp og lim og en manglende forståelse av hva de har funnet. Lund (2016) mener kildekritikken fra historiefagets metodelære i stor grad kan overføres til skolen. Lund (2016, s. 145) har utfra dette fremstilt en sjekkliste med punkter som kan brukes for å finne ut hvor pålitelig kilden er:

- «Hvilken type nettside brukes?»
 - o *com=bedrift*
 - o *ac=akademisk organisasjon*
 - o *edu=utdanningsorganisasjon*
 - o *org=privat eller offentlig organisasjon*

- *Tilhører nettsiden en privatperson, organisasjon, bedrift eller en offentlig institusjon?*
- *Hva slags opplysninger er gitt om den som har laget nettsiden?*
- *Hvor lett tilgjengelig er denne typen opplysninger?*
- *Hvilke muligheter er det for å kontakte den ansvarlige for nettsiden? Adresse, telefonnummer, e-postadresse?*
- *Hvem betaler for nettsiden? Reklame eller ikke?*
- *Er nettsiden åpen, lukket, delvis lukket, betalingsside?*
- *Når ble nettsiden sist oppdatert?»*

Denne sjekklisten sammen med opphavsspørsmål fra historiefagets metodelære, mener Lund (2016) er et godt utgangspunkt for kildekritikk på nett.

Kvande og Naastad (2020, s. 83) ser på kildekritikk som en forutsetning for å utnytte potensialet i informasjonssamfunnet. Utdragingen for elevene er å kunne skille mellom god og dårlig, eller relevant og irrelevant, informasjon. Internett krever i tillegg mer av den kritiske sansen til elever enn det tradisjonelle medier gjør. Kvande og Naastad (2020, s. 85) vektlegger en funksjonell kildekritisk metode for å imøtekomme denne utfordringen. Den historiske metodikken kan være vanskelig å overføre til klasserommet da elevene mangler kunnskapen til å sette det de finner i en større sammenheng. Kildekritikken hos elevene kan bli instrumentell og overflatisk og vanskelig å overføre til alle situasjoner man møter på nett. Derfor foreslår Kvande og Naastad (2020, s. 87) en hermeneutisk inngang til kildekritikken som ser utover opphav, autentisitet og sannhetsverdi og mer mot *hvorfor* historien blir fortalt som den blir. Dette kan også hjelpe mot å bli en kritisk samfunnsborger.

Kvande og Naastad (2020, s. 91) påpeker at elevene virker digitalt kompetente, men ofte har svake søkestrategier og sliter med å reflektere over den informasjonen de finner på nett. Enkle google-søk, bruk av kjente nettsider og reproduksjon av informasjonen de finner er kjennetegn ved elevenes praksis. Elevene trenger derfor opplæring i gode strategier for hvordan man skal jobbe med å innhente informasjon på nett. Kvande og Naastad (2020) og Lund (2016) vektlegger lærerens rolle i det kildekritiske arbeidet. Lund (2016, s. 143) påpeker at læreren må legge til rette for at elevene får en struktur å jobbe etter på nett. Kvande og Naastad (2020, s. 91) mener læreren har et viktig ansvar med å vise vei i informasjonssamfunnet ved å få elevene til å reflektere over hva de finner og hva de bruker av informasjon.

2.9.3 Digital didaktikk

Furberg og Lund (2016) forteller om hvordan innhenting av informasjon på nett kan være en utfordrende og tidkrevende prosess for elever. Elevenes manglende bakgrunnsinformasjon gjør at det er vanskelig for de å vite hva de er ute etter. Mengden informasjon på nett gjør at elever med samme oppgave kan finne helt forskjellig informasjon. Informasjonssøk og innhenting av informasjon fra nett er en form for utforskende læring. Dette krever en kildekritisk kompetanse hos elevene, men også evnen til å forstå og tolke den informasjonen de finner. Furberg og Lund (2016) vektlegger lærerens rolle som støtte og veileder i denne prosessen.

Erstad (2010, s. 26) fremmer en mediepedagogikk med tre hovedområder; sosialisering, undervise med medier og undervise om medier. Sosialiseringsoområdet omhandler hvordan medier påvirker barn og unges oppvekst. Undervisning med medier omfatter muligheter for læring og samarbeid gjennom nye medier. Undervise om medier på grunn av mediens sentrale plass i vår kultur og våre liv.

Erstad (2010, s. 43) vektlegger forskjellen mellom bruk av IKT på skolen og på fritiden for elevene. Hjemme er det en større bredde og variasjon i bruken av IKT enn på skolen. Dette gjør at elevene tilegner seg ferdigheter hjemme som de ikke får utnyttet på skolen. Erstad (2010, s.44) vektlegger at det digitale gapet mellom lærerne og elevene gjør at de ikke virker å vurdere å bruke eksempelvis sosiale medier på en konstruktiv måte i læringsarbeidet. Erstad (2010, s. 189) argumenterer for hvordan skolen må legge til rette for å danne e-borgere. Skolen har et ansvar for at elevene utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger for morgendagens samfunn. Erstad påpeker dog at utdanningsinstitusjonen er tradisjonelt lagt opp og ikke tilpasset utfordringene i fremtidens samfunn.

2.10 Digital kildekritisk didaktikk

De siste fem årene har USA vært gjennom to presidentvalg preget av desinformasjon, konspirasjonsteorier og *fake news*. Derfor har samfunnsfagdidaktikken i USA rettet seg inn mot hvordan man kan forberede elever på mulighetene og utfordringene ved informasjonssamfunnet. For å representere den didaktiske tankegangen fra USA vil jeg presentere teori fra boken *Unpacking fake news: an educators guide to navigating media with students*, og fra forskningsgruppen til Stanford history education group (SHEG).

2.10.1 Kildekritisk medborgerskap på nett

SHEG med historiker og utdanningsforsker Sam Wineburg som leder har drevet forskning på elevers digitale kildekritikk siden midten av 2010-tallet. SHEG har ut fra dette arbeidet utformet *Civic Online Reasoning* som jeg på norsk vil kalle for kildekritisk digitalt medborgerskap (Wineburg & McGrew, 2018). Wineburg og McGrew (2018, s. 3) definerer *Civic Online Reasoning* som: «*The ability to search for, evaluate, and verify online information related to social and political issues*». Denne kompetansen rommer dermed informasjonssøk, evnen til å evaluere informasjonen man finner og verifisere den som troverdig eller ikke. Wineburg og McGrew (2018) mener denne kompetansen er grunnleggende for å holde seg informert på samfunnsspørsmål og delta som en demokratisk medborger i dagens informasjonssamfunn. Wineburg og McGrew (2018) vil plassere *Civic Online Reasoning* som en del av digital og media literacy.

Breakstone et al. (2021, s. 21) mener at funnene fra deres studier burde bekymre alle som bryr seg om fremtiden til demokratiet. Elever lar seg lure av trekk som er enkle å manipulere digitalt. Som nettsidens utseende, domene eller hvordan de beskriver seg selv. I dagens samfunn blir vi i stor grad informerte medborgere gjennom informasjon fra internett. Tradisjonelle måter å lese på kan dermed i en digital sammenheng utgjøre en trussel for medborgerskapet.

2.10.2 Ulike strategier for digital kildekritikk

Wineburg og McGrew (2018) har forsket for å finne ut hvem som har god kildekritisk kompetanse på nett. De testet ti historikere med doktorgrad, ti profesjonelle faktasjekkere fra nyhetsbyråer og 25 Stanford-studenter. Wineburg og McGrew (2018) fant at faktasjekkerne var klart mest effektive til å vurdere informasjon på nett. Historikerne og studentene evaluerte i stor grad innholdet på nettsidene og så etter kjennetegn i URL-adressen og designet på nettsiden. Faktasjekkerne på sin side leste mindre på nettsiden, brukte kortere tid og fant ut mer.

2.10.2.1 Faktasjekkerens metode; lateral reading - nettverkslesing

Wineburg og McGrew (2018) mener faktasjekkerne hadde en metode som var bedre tilpasset kildekritikk digitalt. Faktasjekkerne kikket på nettsiden, før de gikk ut av den for å undersøke den lateralt via nye faner på nett. Dette kaller Wineburg og McGrew (2018) for lateral reading, eller det som på norsk kan kalles nettverkslesing (Grut, 2021, s. 27).

Den norske oversettelsen ønsker jeg å bruke videre i studien. Når faktasjekkerne utøvde sin nettverkslesing ville de finne ut hvilken nettside det var og hvem som sto bak, før de bedømte nettsidens troverdighet. De var også nøye med hva slags nettsider de gikk inn på for å undersøke nettsiden, noe SHEG kaller *click restraint*. Dette gjorde de ved å raskt analysere de forskjellige alternativene ved den informasjonen de får gjennom et google-søk. Breakstone et al. (2021) påpeker hvordan nettverkslesing handler om å konservere oppmerksomheten digitalt. Med alle aktørene som kjemper om din oppmerksomhet på nett, kan strategisk ignorering av innhold være det mest fruktbare.

Wineburg og McGrew (2018) poengterer hvordan historikerne og studentene benyttet seg av mer tradisjonelle kildekritiske metoder og jobbet ut fra sjekklister for kildekritikk på nett. De prøvde å analysere innholdet på nettsiden ved å lese i dybden, eller se på suffiks og URL-adresse. Wineburg og McGrew (2018) fant at dette var mindre effektivt og ga mindre kunnskap om nettsiden og dens troverdighet. Wineburg og McGrew (2018) mener grunnen til at faktasjekkerne har utviklet disse strategiene er fordi de har kunnskap om digitale kilder, hvordan internett og søk er strukturert samt at de gjennom sitt arbeid har utviklet strategier for å søke og evaluere informasjon effektivt på nett.

2.10.3 Digital kildekritikk krever digitale metoder

McGrew et al. (2019a) mener ut fra sin forskning at man trenger en ny form for kildekritikk som er bedre tilpasset de utfordringene elevene møter på nett. McGrew et al. (2019a) presenterer *Civic Online Reasoning* sine tre spørsmål i møte med informasjon på nett:

1. Hvem står bak informasjon? Hvem er avsenderen, hva er avsenderens bakgrunn og formål med dette budskapet?
2. Hva er beviset? Hvilke bevis eller kilder viser nettsiden til. Holder disse bevisene vann eller er de fabrikkert og/eller lite troverdige?
3. Hva sier andre kilder? Søk etter samme sak og se hva andre kilder sier om saken. Hvis man finner en overvekt av saker som sier det motsatte kan det være grunn til å stille seg kritisk til budskapet.

Dette mener McGrew et al. (2019a) burde være grunnspørsmålene innenfor *Civic Online Reasoning*. Disse spørsmålene skiller seg ikke stort fra historiefagets metodelære eller Lund (2016) sin sjekkliste. Det store skillet i *Civic Online Reasoning* opp mot den historiefaglige kildekritikken er at disse spørsmålene skal besvares ved å undersøke kilden gjennom nettverkslesing og ikke ved å kun lese selve kilden. Skjønt Kvande og Naastad (2020) påpeker at det kreves en mer funksjonell kildekritikk som kan sees i sammenheng med *Civic Online Reasoning*. SHEG hevder selv at deres *COR curriculum* nå benyttes av skoler over hele USA (COR, u.å.). For å se om *Civic Online Reasoning* fungerer i praksis har McGrew et al. (2019b) gjennomført intervensjonsstudier ved skoler i USA som har gitt lovende resultater. På bakgrunn av dette mener McGrew et al. (2019b) at *Civic Online Reasoning* kan være en hensiktsmessig metodikk innenfor digital kildekritikk i skolen.

2.10.4 Hva påvirker kildekritikken?

Garrett (2019) vektlegger hvordan teori fra politisk psykologi kan forklare hvorfor man ikke klarer å være kildekritisk. Det er hovedsakelig fenomenene *motivated reasoning*, *confirmation bias* og *backfire effect* som fremheves som sentrale.

Motivated Reasoning er et fenomen der man i møte med ny informasjon tolker informasjonen til fordel for de synene man allerede har. Grunnlaget for dette er at alle personer har et verdensbilde som de gjerne vil beholde eller underbygge. Derfor vil man i møte med ny informasjon ignorere de delene av informasjonen som ikke samsvarer med

sitt verdensbilde. De delene av informasjonen som samsvarer med eller underbygger ditt verdensbilde blir tatt med videre (Garrett, 2019). Eksempelvis en person som har negative holdninger leser en artikkel om effekter ved innvandring, vil kun ta med seg de negative effektene av innvandring fra denne saken.

Confirmation bias er et annet fenomen som forklarer at mennesker vil søke etter og tolke informasjon ut fra fordommer og forutanelser man har fra før (Garrett, 2019). Man ser etter det som bekrefter det man allerede tror, istedenfor å søke etter ny informasjon eller få flere perspektiver på en sak. I tillegg blir kvaliteten på selve kilden og informasjonen underordnet at innholdet i kilden bekrefter ens fordommer. På grunn av omfanget av informasjon på nett kan man nesten uten unntak finne informasjon som stemmer overens med sine forutanelser. Hvis man eksempelvis mener meslingvaksinen er farlig så kan man finne informasjon som bekrefter denne fordommen på nett.

Backfire effect bygger på de foregående begrepene, men går ett steg videre. Dette fenomenet beskriver at man i møte med informasjon og bevis som går mot det man tror på så vil man avfeie denne informasjonen og i tillegg gjøre den eksisterende troen enda sterkere (Garrett, 2019). Hvis man eksempelvis er skeptisk til menneskeskapte klimaendringer og ser en artikkel fra FN som ifølge dem beviser dette, så vil man avfeie bevisene og i tillegg bli enda mer bestemt på at klimaendringer ikke er menneskeskapte.

2.11 Kildekritikk i samfunnsfag

Kildekritikk har vært en del av de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag siden LK06. I de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag fra LK06 blir kilder nevnt to ganger (Udir, 2006). I den reviderte utgaven fra 2013 blir kilder nevnt ni ganger, samt at hovedområdet Utforskaren kom inn i faget (Udir, 2013). Dette hovedområdet var ment å styrke den samfunnsfaglige forståelsen hos elevene. Der var kildekritikk også nevnt som en sentral del. I LK20 er Utforskaren igjen borte fra faget, da alle hovedområdene har blitt slått sammen til ett fag. I LK20 blir også bruk av kilder nevnt ni ganger i grunnleggende ferdigheter (Udir, 2020b). Kildebruk har blitt en viktigere del av de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag siden LK06. Likevel beskrives det lite om det metodiske som skal inngå i kildebruken.

2.12 Digitale ferdigheter i læreplanen og samfunnsfag

Digitale ferdigheter har vært en del av grunnleggende ferdigheter siden det ble innført med kunnskapsløftet i 2006 (Udir, 2006). Siden starten har det å søke etter informasjon, utforske nettsider, velge ut informasjon og utøve kildekritikk vært komponenter av den digitale ferdigheten i samfunnsfag (Udir, 2006;2013). I den nye læreplanen fra 2020 er ordlyden endret til: «å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digitale kildekritikk og velge ut relevant informasjon» (Udir, 2020b). Søke og utforske har blitt erstattet med å finne, behandle og navigere. I tillegg en ytterligere presisering av at det skal utøves *digital* kildekritikk. Utviklinga av den digitale ferdigheten skal baseres på utforskende læring. Et annet nytt element i den nye læreplanen er: «Samfunnsfag har eit særleg ansvar for at elevane utviklar digitalt medborgerskap» (Udir, 2020b). Uten at det utdypes videre hva dette innebærer. Dermed har samfunnsfaget fått et spesielt ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap.

2.12.1 Kildekritikk som en del av digitale ferdigheter

Under rammeverk for grunnleggende ferdigheter blir digitale ferdigheter utdypet (Udir, 2017). Der deles digitale ferdigheter inn i fem områder: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft. Jeg vil

avgrense mot *finne og behandle* siden den er mest relevant for min oppgave som omhandler digital kildekritikk. Innenfor dette området er det fem nivåer med stigende kompetansekrav:

Tabell 3: *Finne og behandle* (Udir, 2017, rammeverk for grunnleggende ferdigheter)

Finne og behandle	
Beskrivelse	
Nivåer	
Nivå 1	Gjør enkle søk for å finne informasjon i digitale kilder, og bruker informasjonen i egen læring. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.
Nivå 2	Finner, lagrer og gjenfinner informasjon i digitale kilder og refererer til kildene.
Nivå 3	Vurderer, organiserer og bruker informasjon fra digitale kilder hensiktsmessig og følger regler for opphavsrett.
Nivå 4	Omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder og vurderer kildene kritisk.
Nivå 5	Tolker og vurderer informasjon fra ulike digitale kilder kritisk og forvalter opphavsrett på egne fremstillinger.

Som man kan se av tabellen er det ikke før man kommer på nivå 4 og 5 før man omtaler *kritisk* vurdering av kilder (Udir, 2017). Dermed beskrives kildekritikk av rammeverket som en avansert kompetanse. Rammeverket fra Udir kan sees i sammenheng med EU sitt Digital Competence framework 2.0 (Fucci, 2015). Der vektlegges også kompetanse innenfor det å søke etter informasjon og kritisk evaluere den informasjonen man finner.

2.12.2 Kritisk tenkning i læreplanen og Ludvigsen-utvalget

Kritisk tenkning og problemløsning ses ofte i sammenheng, og handler om å kunne resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og å kunne bruke relevante strategier for kompleks problemløsning. Det handler også om å kunne vurdere påstander, argumenter og beviser fra ulike kilder i sammensatte og ukjente situasjoner. Evne til å ta rasjonelle valg, beslutninger og ta i bruk vitenskapelige metoder knyttes også til kompetansene (NOU 2015:8, s. 33)

Denne definisjonen fra utredningen om fremtidens skole (Ludvigsen-utvalget) viser at kritisk tenkning og problemløsning er en kompleks kompetanse med mange komponenter. Kritisk tenkning og problemløsning blir trukket frem som en subkategori til det fjerde nye kompetanseområdet *Å kunne utforske og skape* (NOU 2015:8, s. 22). Ludvigsen-utvalget knytter kritisk tenkning opp mot det å vurdere informasjon digitalt (NOU 2015:8, s. 26). Ludvigsen-utvalget belyser også utfordringen med informasjonstilgangen og digitaliseringen i dagens samfunn (NOU 2015:8, s. 33). Dette

krever et nytt syn på kritisk tenkning og kildekritikk som blir enda viktigere i møte med disse utfordringene i et demokratisk perspektiv.

Kritisk tenkning skal bli en mer sentral del av de nye læreplanene (Kunnskapsdepartement, 2020). Punkt 1.3 under opplæringens verdigrunnlag har fått navnet kritisk tenkning og etisk bevissthet i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der står det: «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017. s. 7). En del av den kritiske tenkingen er å kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og det å være åpen for at egne erfaringer eller standpunkt kan være feil. Kritisk tenking og etisk bevissthet vektlegges som en forutsetning for læring og at elevene utvikler god dømmekraft.

2.12.3 Digitale kompetansemål i samfunnsfag i LK20

LK20 er i kontrast til LK06 bygd opp uten de separate faglige hovedområdene *samfunnskunnskap, geografi og historie* (Udir, 2020a). *Utforskaren* som kom i revisjonen fra 2013 er også borte. *Utforskaren* skulle styrke det felles samfunnsvitenskapelige metodiske i faget, og gjennom det elevenes kritiske ferdigheter. LK20 er nå i stedet bygd opp av kjerneelementene *undring og utforsking, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståing og deltaking, berekraftige samfunn og identitetsutvikling og fellesskap* (Udir, 2020c). Kompetansemålene er dermed ikke lenger knyttet til hovedområder som tidligere. Jeg vil derfor vise til kompetansemål som direkte er knyttet til digitalt arbeid hvor digital kildekritikk kan være relevant.

Kompetansemål direkte knyttet til digitalt arbeid etter 7. trinn (Udir, 2020d):

«presentere ei aktuell nyhetssak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersiell budskap i mediebildet»

«samanlikne korleis ulike kjelder kan gi ulik informasjon om same tema, og reflektere over korleis kjelder kan brukast til å påverke og fremje bestemte syn»

Kompetansemål direkte knyttet til digitalt arbeid etter 10. trinn (Udir, 2020a):

«bruke samfunnsfaglege metodar og digitale ressursar i eigne undersøkingar, presentere funn ved bruk av digitale verktøy og drøfte kor gyldige og relevante funna er»

«vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår»

«utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett»

Disse samfunnsfaglige kompetansemål omhandler direkte digitale ferdigheter og digitalt medborgerskap. Siden store deler av samfunnslivet nå foregår digitalt endres samfunnsfaget. Med denne utviklingen kreves nye samfunnsfaglige kompetanser. Digital kildekritikk kan sees på som en av disse kompetansene. Som en ressurs for lærerne i det digitale kildekritiske arbeidet med elevene blir de gjennom Utdanningsdirektoratet henvist til eksempelvis *NDLA* eller *IKTplan*. På disse ressursene er det den kildekritiske strategien TONE som det henvises til (NDLA, 2018). TONE står for Troverdige, Objektiv, Nøyaktig og Eget. Dette er en sjekkliste som baserer seg på en rekke spørsmål som elevene skal stille nettsiden de er inne på for å finne ut om den er til å stole på.

2.13 Operasjonalisering av teori

Dewey og hans filofiske utgangspunkt vil jeg bruke som utgangspunkt for en pedagogisk innramming av oppgaven. Samtidig er hans tanker om skolens funksjon med tanke på at elever skal bli kritisk tenkende medborgere helt sentralt for min oppgave. Derfor har jeg også prøvd å forklare sammenhengen mellom kritisk tenkning og kildekritikk. For å kontekstualisere det digitale i min studie og den digitale utviklingen har jeg ved blant annet Zittrain (2019) sett på hvordan internett er i stadig utvikling. På den måten håper jeg å kunne forklare at det er noe særegent i det digitale som det også må tas hensyn til i kildekritikken. Den tradisjonelle kildekritikken fra historiefagets metodelære ser jeg på som et naturlig utgangspunkt for å forstå kildekritikkens utgangspunkt i historiefaget og hvordan det også preger den tradisjonelle kildekritiske tankegangen i skolen. For å kontrastere dette har jeg sett på hva slags kompetanse som kreves i det digitale ved Erstad (2010) og det særegne ved en digital kildekritikk. Jeg har redegjort for noen didaktiske tanker fra den norske samfunnsfagstradisjonen innenfor digital kildekritikk ved Lund (2016), Kvande og Naastad (2020) og Koritzinsky (2020) eksempelvis. Dette er et didaktisk utgangspunkt som tar for seg mange viktige aspekter ved den digitale kildekritikken og hva som forventes av elevene. Samtidig har den samfunnsfagdidaktiske tradisjonen i Norge noen mangler med tanke på den digitale kildekritikken som samfunnsfaget nå får et særlig ansvar for. Den didaktiske tradisjonen mener jeg henger igjen i en mer tradisjonell form for kildekritikk som ikke tar utgangspunkt i det særegne ved de digitale kildene. Dessuten mener jeg at det går igjen en mer generell tilnærming til hvordan man skal utøve digitale kildekritikk, som mangler konkrete metodikker som går utover sjekklister.

Derfor peker jeg på en amerikansk forskningsbasert tilnærming fra SHEG som man kan argumentere for at tar mer utgangspunkt i det særegne ved de digitale kildene. Dog vil jeg påpeke at denne metodikken også kan ha sine svakheter ved at den tar utgangspunkt i en slags faktasjekkmetode. Hensikten er ikke at elevene skal bli små faktasjekkere som i en nedsilingsteori, men at de skal kunne kritisk navigere på nett som digitale medborgere. Evnen til å kunne skille fakta fra fiksjon er viktig for elevene som digitale medborgere. Læreplanen og utredninger fra blant annet Ludvigsen-utvalget ser jeg på som sentralt for å knytte det teoretiske rammeverket til skolens styringsdokumenter. Medborgerskap, demokratisk medborgerskap og digitalt medborgerskap ser jeg på som hensiktsmessig å redegjøre for, da det er det overordnede målet med at elevene skal kunne utøve digitalt kildekritikk. Jeg vil dermed argumentere for at min valgte teori kan belyse elevenes digitale kildekritiske strategier, samtidig som det kan legge grunnlaget for å diskutere en hensiktsmessig strategi for samfunnsfagsdidaktisk opplæring i digital kildekritikk. Denne idealtypiske modellen gir en oversikt over kildekritisk metode i forskjellige kontekster ut fra min operasjonaliserte teori:

Tabell 4: Modell for kildekritiske metoder

Analog - historiefaglig kildekritikk	Hybrid – tradisjonell kildekritikk på digitale kilder	Digital kildekritikk
Kritisk lesing av analoge kilder	Kritisk vertikal lesing	Kritisk horisontal lesing = nettverkslesing

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg i studien. Først vil jeg argumentere for metodevalg og forskningsdesign. Sikring av studiens reliabilitet og validitet vil så forklares. Deretter vil jeg drøfte min rolle i forskningen gjennom epistemologisk utgangspunkt og min forforståelse innenfor tematikken. Videre redegjøres det for fokusgruppeintervju og utforming av intervjuguide. Kvalitative spørreskjema i form av oppgavesett samt utforming av disse vil så klargjøres. Deretter beskrives utvalg av forskningsdeltakere og gjennomføring av datainnsamling. Deretter vil jeg redegjøre for analyseprosessene, før jeg avslutningsvis vil beskrive etiske retningslinjer som jeg følger i forskningen.

3.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign

Metode kan beskrives som den teknikken eller prosedyren man bruker for å innhente data (Crotty, 1998). Problemstillingen vil alltid være styrende for hvilken metodisk tilnærming man velger (Postholm & Jacobsen, 2018). Min valgte problemstilling søker å få innsyn i elevenes digitale kildekritiske strategier både på skolen og på fritiden. Dette vil jeg definere som fenomenet jeg ønsker å undersøke. Dermed mener jeg det er hensiktsmessig for min studie med en kvalitativ tilnærming med kvalitative spørreskjema og fokusgruppeintervju som metode. Med utgangspunkt i min problemstilling og studiens formål vil jeg ta utgangspunkt i et fenomenologisk forskningsdesign. Jeg vil finne essensen i elevenes tanker om digital kildekritikk (Szklański, 2019, s. 149). Med et fenomenologisk utgangspunkt vil jeg se etter hva som er vesentlig og kan utgjøre kjernen, både i elevenes svar på oppgavesettene og i intervjuene.

3.2 Reliabilitet og validitet

Vurdering av studiens kvalitet vil ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Hvordan jeg som forsker har sikret studiens kvalitet vil være gjennomgående i hele kapitlet, mens jeg i dette underkapitlet vil gjøre rede for hva jeg legger i begrepene. *Reliabilitet* omhandler at jeg må reflektere over hvordan jeg som forsker og min utforming av studien kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Derfor vil jeg beskrive forskningsprosessen min detaljert og åpent. På den måten kan en annen person følge de samme trinnene som meg i forskningen. Jeg vil også reflektere over min egen forskerrolle og hvordan den kan ha påvirket studien.

Validitet kan deles inn i en indre og ytre del (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Den indre validiteten omhandler hvor gyldig konklusjonene eller funnene mine er for de jeg har studert. Den ytre validiteten baserer seg på overførbarheten for mine funn. Resultatene i min studie vil ikke nødvendigvis være gjeldende for andre ungdomsskoleelever enn mine forskningsdeltakere. Likevel kan funnene representere kjennetegn eller beskrivelser av deres strategier som også kan være gyldige eller gjenkjennbare for andre ungdomsskoleelever. Jeg ønsker å være så transparent og detaljert i min beskrivelse av forskningsprosessen som mulig. Slik kan leser kjenne seg igjen i prosess og funn. For å ytterligere sikre forskningens validitet vil jeg argumentere for at jeg har en metodisk triangulering (Postholm & Jacobsen, 2018). Siden jeg både har gruppeintervju og kvalitative spørreskjema vil jeg få en større bredde og variasjon i empirien. Samtidig kan det hende at jeg ikke kommer i dybden på alle mine forskningsdeltakeres refleksjoner.

3.3 Forskerrollen

For å ivareta det refleksive idealet vil jeg redegjøre for epistemologiske valg og reflektere over hvordan min subjektivitet kan påvirke min studie (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.3.1 Epistemologisk utgangspunkt

Epistemologi er teori om kunnskapsproduksjon og omhandler spørsmål om hvordan man kan få kunnskap om verden og hvordan kunnskap skapes (Fejes og Thornberg, 2019). Epistemologien legger grunnlaget for hvilken kunnskap vi kan søke etter og hvorfor vi kan si at det er kunnskap. I mitt prosjekt vil jeg argumentere for å posisjonere meg i et konstruktivistisk perspektiv. Konstruktivismen tar utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom forskeren og det objektet som studeres. Konstruktivismen argumenterer dermed for at kunnskap konstrueres gjennom interaksjon mellom subjektet og objektet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det eneste vi som mennesker kan si noe om er hvordan vi oppfatter det fenomenet vi undersøker. Man kan argumentere for at kildekritikk som fenomen er nært knyttet til epistemologi. Når man jobber med kildekritikk, kan man spørre seg om hvor kritikken kommer fra. Hvilket epistemologisk perspektiv man ser kilden fra, vil ha mye å si for hvordan man vurderer den.

3.3.2 Min posisjon som forsker

Før forskningsprosessen begynte hadde jeg en grunnleggende forståelse av kildekritikk gjennom min lærerutdanning. Denne forståelsen hadde jeg ervervet gjennom den historiske delen av samfunnsfaget. Gjennom emnet *profesjonsfaglig digital kompetanse* på masterstudiet ble denne forforståelsen koblet opp mot det digitale. Etter å blitt introdusert for forskning fra SHEG på elevers manglende evne til å være kildekritiske på nett ble interessen stor. Allerede våren 2020 begynte jeg å tenke på om dette kunne være et potensielt utgangspunkt for en masteroppgave. Dermed begynte jeg å sette meg inn i det teoretiske for å finne ut mer. Som et resultat av dette hadde jeg allerede satt meg inn i det teoretiske da jeg skulle begynne forskningsprosessen. Dette har påvirket både datainnsamling og analyseprosessen. Samtidig har jeg tilstrebet å være bevisst på denne påvirkningen slik at den ikke skal være ødeleggende for forskningen.

I tillegg ble jeg raskt oppmerksom på at dette var et tema som engasjerte meg personlig. Viktigheten av digital kildekritikk i et demokratisk informasjonssamfunn ble klarere og klarere for meg. Denne holdningen har gjort at jeg i stor grad har fokusert på de kildekritiske strategiene til elevene både gjennom intervjuguide og oppfølgingsspørsmål. Dette har ført til en mer lukket datainnsamling på en måte ved at jeg forut for min datainnsamling fokuserte på digital kildekritikk som fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette kan ha gjort at flere andre temaer som det kunne vært aktuelt for meg å gå dypere inn på i intervjuene har blitt nedprioritert. Samtidig har jeg ved å ha en semistrukturert intervjuguide og gruppeintervju tilstrebet en åpen datainnsamling. Jeg var bevisst på å la elevene komme med refleksjoner og erfaringer som ikke var direkte knyttet til mitt fenomen. Noe som åpnet øynene mine for andre sider av fenomenet som jeg ikke hadde reflektert over på forhånd. Mitt personlige engasjement for temaet har gitt meg holdninger, men også vært en motivasjonsfaktor for arbeidet med oppgaven.

Ut fra den forskningsbaserte forståelsen min og egne erfaringer med elevers digitale kildekritikk, gjennom praksis og vikararbeid, hadde jeg forventninger til elevenes kildekritiske forståelse. Forskning fra McGrew et al. (2018) og Medietilsynet (2020) gjorde at jeg forventet at flere av elevene ville slite med å være kildekritiske på nett og argumentere for sine valg. Samtidig var jeg bevisst på at dette ikke måtte påvirke meg i intervjusituasjonen og analyseprosessen. Det at jeg var bevisst på mine egne forventninger gjorde at jeg var streng med meg selv om å være åpen og nysgjerrig i møte med elevene.

3.4 Fokusgruppeintervju

Jeg ønsker å benytte meg av fokusgruppeintervjuer, da det er en åpen intervjustil som gir meg muligheten til å få frem mange forskjellige synspunkter om digital kildekritikk (Kvale & Brinkman, 2015). Som intervjuer vil jeg presentere emnene som skal diskuteres og slik kan jeg legge til rette for diskusjon. Jeg vil la elevene komme med egne synspunkter og søker ikke enighet gjennom intervjuene. En fordel med fokusgruppeintervju er at forskningsdeltakerne kan føle seg mer komfortable, da de er sammen med medelever. Samtidig må jeg tilpasse meg elevene, da de er ungdommer og lever i en annen sosial verden enn meg. Dette har jeg tatt i betraktning i utarbeidelsen av intervjuguiden. En svakhet ved å bruke intervju når jeg undersøker elevenes digitale kildekritiske strategier er at jeg ikke får snakket med dem, mens de utøver digital kildekritikk. Jeg får et innblikk i deres refleksjoner, men ikke selve utøvelsen. Derfor vil jeg utforme oppgavesett, hvor de skal utøve digital kildekritikk i forkant av intervjuene. På den måten har elevene noen konkrete felleserfaringer som jeg kan bruke som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon i mine intervju. Samtidig vil svarene fra oppgavesettene gi meg et innblikk i dere kildekritiske strategier.

3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden (Vedlegg A) er utformet med utgangspunkt i at det er semi-strukturerte intervju. Dermed vil jeg ha overhengende spørsmål som utgangspunkt for diskusjon (Johannesen et al., 2016). Samtidig har jeg lagt inn noen underspørsmål på hvert tema i intervjuguiden. Disse spørsmålene er ikke avgjørende, men ment som en støtte hvis jeg sliter med å få i gang diskusjonen. Rekkefølgen på spørsmålene er ikke bundet, og det er rom for å bevege meg frem og tilbake mellom spørsmål etter hva elevene tar opp. Spørsmålene i min intervjuguide er empirisk avgrenset for å dekke områdene som problemstillingen og mitt valgte fenomen rammer inn (Postholm & Jacobsen, 2018). For å utforme spørsmål som jeg mener tilfredsstillende dette vil jeg ha en abduktiv tilnærming. Ved en abduktiv tilnærming erkjenner jeg at teoretiske synspunkter så vel som subjektive holdninger og verdier påvirker min forskning. Dermed vil jeg både ha spørsmål som er inspirert av teori så vel som min egen erfaring. Som en konsekvens av det abduktive i min tilnærming vil datainnsamlingen bli mer lukket, enn ved en helt induktiv tilnærming. Dette gjør jeg bevisst siden jeg som nokså uerfaren forsker skulle intervjuer elever som ikke var vant til intervjusituasjonen. Derfor vil jeg «sikre» meg at intervjuene var innom tematikk som var relevant for min studie. Dette kan sees på som en svakhet siden jeg da kan ha gått glipp av andre interessante perspektiver og refleksjoner som forskningsdeltakerne mine hadde. Likevel er det også spørsmål som er mer åpne og gir elevene mulighet til å komme med egne refleksjoner.

Ved utformingen av selve spørsmålene vil jeg ta utgangspunkt i «tre og gren» modellen av Rubin og Rubin (2005, s. 142-145). Jeg vil dele problemstillingen inn i tema som jeg utformer spørsmål ut fra. Da vil stammen i intervjuet være problemstillingen, mens man kan se på spørsmålene som grenene. Temaene som jeg vil dele min problemstilling inn i er: Refleksjoner ved arbeid med oppgavesett, forståelse av kildekritikk, kildekritiske strategier digitalt, arbeid med digital kildekritikk på skolen, kildekritiske erfaringer med sosiale medier og nyheter.

3.6 Kvalitative spørreskjema i form av oppgavesett

For å aktualisere temaet for elevene, ha noen konkrete holdepunkter til intervjuene og for å få en bredde i datamaterialet vil jeg benytte meg av kvalitative spørreskjema i tillegg til gruppeintervju (Anker & Lippe, 2015, s. 4), som er utformet som oppgavesett.

Utformingen av oppgavesettene vil jeg forklare nærmere i neste underkapittel. Ved å benytte meg av oppgavesett i tillegg til intervju håpte jeg å få en bredde i elevsvarene og flere perspektiver. Samtidig kan det hende elevene synes det er lettere å være ærlig med hva de svarer i sin begrunnelse når de jobber individuelt, i forhold til gruppeintervjuene.

3.6.1 Utforming av oppgavesett

Ved utformingen av oppgavesettene (vedlegg B) til elevene valgte jeg å hente inspirasjon fra SHEG og Breakstone et al. (2019) sin metodiske tilnærming i sin forskning på digital kildekritikk. Breakstone et al. (2019) har laget oppgaver som er relevante innenfor min tematikk og tilpasset aldersnivået jeg ønsker å undersøke. Min oppgave ble å tilpasse oppgavene til en norsk kontekst. Det er viktig å nevne at Breakstone et al. (2019) sin forskning ble gjennomført av to forskningsteam med flere medlemmer, mens jeg kun er en person med begrensede ressurser og erfaring. Derfor ble det tidlig klart for meg at jeg ikke ville ha muligheten til å gjennomføre studien på samme måte som dem. Utvalg av forskningsdeltakere, utformingen av oppgaver og analysen kunne ikke være i like stor skala som deres.

Oppgave 1,2,3 og 6 inneholder både en Likert-skala (uenig-litt uenig-litt enig-enig) og en tekstboks hvor de kan begrunne sitt svar. Grunnen til at jeg benyttet meg av en Likert-skala er for å få elevene til å ta et valg som de må begrunne. Grunnen til at Likert-skalaen er delt i fire er for at elevene må ta et valg i en retning og ikke stille seg likegyldige på midten (Ringdal, 2018). På den måten håper jeg å få mer fyldige besvarelser i tekstboksene siden de må begrunne sine svar. Likert-skalaen som brukes i oppgave 1,2,3 og 6 går på hvor enig eller uenig de er i at kilden er troverdig. Dette er på bakgrunn av oppgavene til Breakstone et al. (2019, s. 35) som også benyttet seg av spørsmål om troverdighet knyttet til digitale kilder. Jeg kunne også valgt pålitelighet, siden disse begrepene ofte er sammenkoblet (Frønes & Weyergang, 2020). Jeg valgte troverdig siden jeg tenkte at det var et begrep som var kjent for elevene og lett å forstå. Samtidig var det viktig for meg å forklare troverdighet som at du kan stole på kilden før elevene jobbet med oppgavesettene (Grut, 2021).

Som Breakstone et al. (2019) vil jeg gi elevene oppgaver som går ut på å evaluere informasjon og troverdigheten til nettsider. Jeg tok også utgangspunkt i kjernespørsmålene i deres *Civic Online Reasoning* for å utforme oppgavene, som tidligere nevnt i teorikapittelet. Dette gjelder spørsmålene: Hvem står bak informasjonen? Hva er beviset? Hva sier andre kilder? Grunnlaget var at en eller flere av disse spørsmålene ville være relevante for oppgavene jeg lagde.

Oppgavene som Breakstone et al. (2019) lagde omhandlet å evaluere video-bevis, sammenligning av nettsider, evaluering av nettartikler, evaluere utsagn fra sosiale media og vurdering av nyheter og reklame på en nettavis. Dette var utgangspunktet for mine søk etter lignende oppgaver. I mine søk så jeg hovedsakelig etter nettsider på norsk og som var relevante og forståelige for elever på ungdomsskolen. Breakstone et al. (2019) brukte både nettskjema og papirskjema for å samle inn data. Papirskjemaene hadde linker til nettsider som elevene selv kunne taste inn på sin pc. Jeg prøvde selv å utforme oppgaver på nettskjema fra UiO, men jeg la det fra meg av flere årsaker. For det første måtte nettskjemaene godkjennes av NSD, noe som utgjorde et usikkerhetsmoment i forhold til om jeg skulle rekke det før datainnsamlingen begynte. I tillegg følte jeg at det ikke ga meg den samme friheten på nettskjemaene sammenlignet med å lage egne oppgavesett. Uten tidspresset kunne jeg også endre på oppgavene helt frem til starten av datainnsamlingen

og dette gjorde at jeg kunne ha med relevante saker fra blant annet presidentvalget i USA. Derfor valgte jeg å bruke papirskjema som kunne deles ut i klasserommet og som elevene kunne bruke pc-ene sine for å svare på. Siden jeg uansett var til stede ved arbeidet med oppgavene kunne jeg oppklare eventuelle misforståelser eller tekniske problemer. Svakheten ved papirskjemaene i forhold til nettskjema var muligheten for videre analyse digitalt. For at elevene skulle slippe å taste inne lange linker forkortet jeg linkene på nettsiden *Bitly*. Kriterier og begrunnelse for utvalg av oppgaver til oppgavesett og kan finnes i *vedlegg C*.

3.7 Utvalg av forskningsdeltakere

I min studie vil jeg gjøre en strategisk utvelgelse av forskningsdeltakere som i dette tilfelle vil være elever (Johannesen et al., 2016). Elever er en stor populasjon å velge fra og jeg vil derfor gjøre en kriteriebasert utvelgelse av de som jeg mener er best egnet for min studie. (Johannesen et al., 2016).

Først måtte jeg finne ut hvilken alder jeg skulle avgrense utvalget til. Jeg vurderte videregående, ungdomsskole og barneskole. For videregående hadde det ennå ikke kommet nye læreplaner og jeg ville gjerne knytte studien min opp mot dette, dermed valgte jeg bort de. Barneskoleelever så jeg på som for unge for å delta i min undersøkelse, selv om de også kunne kommet med interessante refleksjoner. Hodgins og Kahnes (2019) poengterer at ungdommer er i en viktig kognitiv utviklingsfase med tanke på digital kildekritikk. De trekkes ofte mot falske nyheter og desinformasjon, samtidig som de kognitivt sett er veldig mottakelige for å jobbe med kildekritikk. Videre avgrenset jeg til 8. og 9. klasse da 10. klasse skoleåret 20/21 ikke skal vurderes ut fra den nye læreplanen. Dermed hadde jeg avgrenset utvalget til 8. og 9. klasseelever.

Mitt andre og kanskje viktigste kriteriet var at jeg ville gjennomføre undersøkelsen i et område hvor det var minst mulig sannsynlighet for hindringer som følge av koronapandemien. Situasjonen på skolene i Trondheim høsten 2020 var svært usikker og jeg anså muligheten for å «miste» eventuelle forskningsdeltakere som stor. Derfor måtte jeg finne et annet sted i landet hvor det var mindre smittetrykk, mindre pågang fra studenter og hvor jeg hadde muligheter for tilgang på forskningsområde.

3.7.1 Rekruttering av forskningsdeltakere

Ut fra mitt kriteriebaserte utvalg satt jeg fortsatt igjen med en stor populasjon. For videre utvalg og rekruttering baserte jeg meg på snøballmetoden. Snøballmetoden er ifølge Johannesen et al., (2016) både en utvalgsstrategi og en rekrutteringsstrategi. Etter snøballmetodens prinsipper tok jeg kontakt med personer jeg kjenner som jeg anså som relevante for min studie. Disse viste til andre aktuelle kandidater som jeg kunne ta kontakt med. I mitt tilfelle kunne jeg ikke spørre forskningsdeltakere direkte siden de er elever og jeg måtte dermed ta kontakt med lærere som ga meg tilgang på ungdomsskoler i et område hvor det var lavt smittetrykk. Jeg utnyttet derfor kontaktnettverket mitt i en region på Østlandet. Gjennom henvisninger kom jeg til slutt i kontakt med tre kontaktlærere på tre forskjellige ungdomsskoler i samme region som ville delta i min studie. Tre andre skoler jeg var i kontakt med avsto grunnet smittesituasjonen. Jeg sendte ut informasjonsskriv (vedlegg D) til lærerne, samt samtykkeskjema (vedlegg E) som jeg ba de sende ut til elevene. For å ivareta prinsippet om personvern vil jeg anonymisere skolene ved å gi de tre fiktive navn: Fjellvåg, Moltebu og Soltoppen.

3.7.2 Presentasjon av forskningsdeltakere

Alle skolene kan sies å ligge i rurale strøk med lav befolkningstetthet. Fjellvåg er en 1.-10 skole, mens Moltebu og Soltoppen er en 8.-10. skole. Utvalget mitt besto av to 8. klasser

fra Fjellvåg, to 8. klasser fra Soltoppen og tre 9. klasser fra Moltebu. Utvalget besto av 124 elever, hvorav 116 gjennomførte oppgavesettet. Av disse 116 ble 34 elever utvalgt til gruppeintervju. For å gjennomføre utvalget av elever til gruppeintervju måtte jeg først ta utgangspunkt i de som hadde levert samtykkeskjema. Selv om elevene hadde fått med seg samtykkeskjema to-tre uker før jeg kom på skolen og fått flere påminnelser fra lærerne, var det under halvparten i hver klasse som jeg hadde fått samtykke av. I den siste klassen var det kun fire som hadde fått samtykke. Dermed var mine muligheter for utvelgelse begrenset. Jeg valgte å gjennomføre en tilfeldig uttrekning av de elevene som hadde fått samtykke (Johannesen et al, 2016). Jeg vurderer å gjøre et homogent utvalg som Johannesen et al. (2016) anbefaler til gruppeintervju da dette gir et godt utgangspunkt for diskusjon. Likevel mente jeg at elevgruppene i seg selv er nokså homogene, de kjenner hverandre og at det kunne være fordelaktig å ha elever med forskjellige perspektiver. Av personvern hensyn har jeg anonymisert elevene ved å bruke pseudonymer:

Tabell 5: Oversikt over forskningsdeltakere

Gruppe 1 Fjellvåg	Gruppe 2 Fjellvåg	Gruppe 3 Soltoppen	Gruppe 4 Soltoppen	Gruppe 5 Moltebu	Gruppe 6 Moltebu	Gruppe 7 Moltebu
A=Albert	F=Frida	K=Karl	P=Pernille	A=Ada	F=Fie	K= Kari
B=Bernt	G=Geir	L=Leif	R=Robert	B=Britt	G=Gøril	L= Lisa
C=Casper	H=Henny	M=Mons	S=Sverre	C=Celine	H=Helga	M= Mina
D=David	I=Ivar	N=Nils	T=Tage	D=Dina	I=Irmelin	N= Nikoline
E=Ernst	J=Jenny	O=Oskar	U=Ulf	E=Espen	J=Janne	

Soltoppen skole har jobbet med kildekritikk tidligere i samfunnsfag gjennom nettressursen *skolen* fra Cappelen Damm. Opplegget på *skolen* er utarbeidet i samarbeid med Tenk. som er en underavdeling av faktisk.no (Tenk., u.å, u.s.). Tenk. (u.å.): «Tenk er skoleavdelingen til Faktisk.no. Vi utvikler undervisningsopplegg om kritisk mediebruk og kildebevissthet.» Gjennom min vikarjobb i Trondheim har jeg FEIDE-innlogging som har gitt meg muligheten til å se på undervisningsopplegget til *Skolen*. Gjennom læringsressursen kan elevene ta kildelappen gjennom fire kurs eller læringsstier (Skolen, 2020). Det første kurset (trafikk grunnkurs) tar for seg det de kaller grunnleggende regler som at man skal være oppmerksom, vise hensyn, dobbeltsjekke kilder og huske at det finns regler på nett. Det andre kurset (mørkekjøring) omhandler begreper som falske nyheter og misvisende informasjon, hvor de skal lære seg forskjellen på faktapåstander og meningsutsagn og forstå forskjellen mellom desinformasjon og misvisende informasjon. Det tredje kurset (glattkjøring) tar for seg reklame og sponing i sosiale medier. Det siste kurset (langkjøring) retter søkelyset mot algoritmer og ekkokamre, der meningen er at elevene skal forstå begrepene og hvordan det kan påvirke dem i hverdagen. Gjennom dette kurset skal elevene «ta lappen» i kildekritikk (Skolen, 2020). Ulikheter i undervisningen vil alltid forekomme. Det vil være en utfordring for alle undersøkelser, men gir innsikter i hvordan virkeligheten ser ut.

3.8 Datainnsamling

3.8.1 Korona – en krevende situasjon

På grunn av koronapandemien er logistikken veldig sentral i forskningsarbeidet. Derfor planlegges besøket mitt god tid i forveien og skolene er enige om å ta meg imot på forskjellige dager i uke 46 og 47 høsten 2020. Moltebu skole er klar på at de vil at jeg skal kunne fremvise en negativ koronatest for å kunne besøke skolen. Jeg må derfor ta en test i Trondheim, før jeg isolerer meg og drar til forskningsområdet med en negativ test.

Mandag i uke 46 får jeg beskjed om at Moltebu skole må trekke seg grunnet smittevern. Jeg forsikrer om at jeg er testet, lever isolert og er symptomfri. Dette er til liten nytte, da det er et vedtak fra kommuneoverlegen. Derfor tar jeg kontakt med helsetjenesten i kommunen og forhører meg om hvordan dette kan ordnes. Onsdag uke 46 får jeg etter flere samtaler med kommunehelsetjenesten og Moltebu skole tillatelse til å komme på besøk. Dermed går alle intervjuene som planlagt. Tirsdag og fredag uke 46 er jeg på Fjellvåg skole, mandag uke 47 er jeg på Soltoppen skole og gjør to intervjuer på en dag, mens onsdag, torsdag og fredag er jeg på Moltebu skole.

3.8.2 Gjennomføring på skolene

For å sikre at hver klasse hadde mest mulig like forutsetninger for arbeid med oppgavesettet, brukte jeg en fast introduksjon på hver skole. Det innebar at jeg introduserte meg og ga kort informasjon om studien og dens formål. Jeg presiserte for alle elevene at det er helt anonymt og ikke noe de skal få karakter på. Jeg ga også en enkel brukerveiledning til oppgavene som gikk på det praktiske med inntasting av linker, hvor de skal krysse av og hvor de skal skrive. Jeg introduserte begrepet troverdig og spurte alltid hva klassene mente dette begrepet betyr. I de fleste klassene hadde noen en formening om hva det vil si at noe er troverdig. Vi diskuterte oss frem eller så presenterte jeg at troverdig vil si at man stoler på eller tror på det som står. Dette kan regnes som en svakhet da jeg kan ha påvirket elevenes forståelse av troverdighet. Samtidig følte jeg det var viktig å klargjøre dette slik at elevene hadde et likt utgangspunkt og at de skjønnte hva jeg var ute etter.

3.8.3 Arbeid med oppgaver

Jeg var til stede i klasserommet og hjalp elevene hvis det var noe praktisk eller teknisk de lurte på vedrørende oppgavene. Elevene brukte mellom 20-50 min på å jobbe med oppgavene. Sett bort fra noen små misforståelser og tekniske feil ved inntasting av linker, fungerte det praktiske med oppgavene godt. Noen elever syntes oppgavene var krevende og klarte ikke å fullføre eller valgte å hoppe over oppgaver. Dette er noe jeg vil regne som naturlig i en klasseromskontekst. Siden jeg ikke hadde fått testet ut oppgavene på forhånd med elever, var jeg spent på hvordan elevene tolket oppgavene. Derfor ble jeg lettet da majoriteten virket å jobbe godt med oppgavene og svarte som regel på alle oppgavene. Jeg hadde med vilje unnlatt å si noe om de kunne snakke med hverandre. Dette gjorde jeg fordi jeg tenkte at via samtale med hverandre ville elevene tørre å svare mer utfyllende og reflektere mer over oppgavene. Dette ser jeg også på som naturlig ut fra mitt konstruktivistiske kunnskapssyn. Samtidig kan dette være en svakhet ved at noen individuelle forskjeller ble mindre synlige.

3.8.4 Gjennomføring av gruppeintervju

Alle intervjuene ble gjennomført i etterkant av arbeid med oppgaver på grupperom uten sjenerende innsyn og med tilfredsstillende lydisolering. Dette er viktig for at elevene ikke skal bli forstyrret og for arbeidet med transkriberingen (Johannesen et al., 2016). For å opprettholde koronarestriksjoner satt jeg et par meter unna elevene. Jeg var opptatt av at elevene skulle sitte i en halvsirkel rundt meg slik at alle kunne se meg og samtidig se hverandre. Intervjuene varte mellom 42-59 min, da jeg hadde en time til rådighet i alle tilfellene. Selv om dette kan sees på som kort tid i kvalitative intervjuer, merket jeg at elevene ikke klarte å holde fokus stort lenger enn en time og det var den tiden jeg hadde til rådighet. Likevel følte jeg at det var nok tid til å få dekt alle de sentrale temaene uten at jeg stresset. For å konkretisere oppgavene brukte jeg en datamaskin og oppgavesettet. Samtlige intervjuer begynte med at jeg introduserte meg selv på nytt og at de fikk introdusere seg for meg. Jeg brukte også litt tid på småprat i forkant av intervjuet for å

bygge relasjon og for at elevene skulle føle seg mer avslappet (Johannesen et al., 2016). Jeg lærte meg alles navn og prøvde å bruke dette så godt jeg kunne underveis i intervjuet. Alle ble opplyst om at de kunne stille spørsmål på slutten av intervjuet, hvis de lurte på noe. Ut fra mitt konstruktivistiske kunnskapssyn vil jeg argumentere for at jeg vektla et emisk perspektiv i gjennomføringen av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg prøvde å komme meg på innsiden av elevenes livsverden og derfor måtte jeg bygge en viss relasjon til forskningsdeltakerne. Samtidig prøvde jeg å være bevisst på å holde nok avstand til at jeg kan sette mine funn i perspektiv og ikke bli fanget i deres verdensbilde.

Det var viktig for meg at elevene skulle få rom til å komme med sine refleksjoner og erfaringer, samtidig som jeg skulle lede intervjuet og dekke temaene i intervjuguiden. Dette var absolutt en utfordring for meg som moderator, men jeg følte at jeg lærte mer og mer etter hvert intervju. Jeg har tidligere erfaring fra intervju fra bacheloren og jeg prøvde selv ut spørsmålene på min samboer. Likevel hadde jeg ikke fått testet ut gruppeintervju med elever. I etterkant kan jeg se at jeg i noen tilfeller kan ha stilt ledende spørsmål og dermed hemmet videre diskusjon. Samtidig følte jeg at jeg klarte å stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål i mange tilfeller (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette var viktig for å få en dybde i intervjuene. Det var også viktig for meg at alle elevene skulle få muligheten til å svare, derfor prøvde jeg å engasjere alle. Likevel ble det ofte slik at det var to-tre elever som tok ordet i majoriteten av tilfellene.

3.9 Analyseprosessen

For å ikke glemme sentrale ting fra intervjuene, skrev jeg ned tanker og tentative funn rett etter at de var ferdige (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg visste også at dette ville bli nyttig videre i analyseprosessen, da det kunne bli et lengre opphold mellom intervjuene og videre analyse. Gjennom notatene ble det lettere å sette seg inn i intervjusituasjonen igjen. For å transkribere intervjuene benyttet jeg meg av en transkripsjonsnøkkel (vedlegg F) i sammenheng med transkripsjonen. På den måten kunne jeg sikre at intervjuene ble transkribert mest mulig likt og at jeg fikk med pauser og trykk på ordene med faste tegn. Ved å transkribere selv, fikk jeg også en nærhet til datamaterialet. Jeg tok hovedsakelig utgangspunkt i den fenomenografiske analysemodellen fra Dahlgren og Johansson (2019, s. 184) i mitt videre analysearbeid. På grunnlag av at jeg var ute etter å beskrive og analysere forskningsdeltakerne sine digitale kildekritiske refleksjoner. Elevenes refleksjoner omkring digital kildekritikk kan gi innblikk i hvilke strategier de nytter i møtet med digitale kilder. For meg som forsker utgjør elevenes utsagn førstehåndskilder til elevenes kildekritiske strategier, både i rolle som elev på skolen, men også hvordan de utøver kildekritikk som digitale medborgere gjennom praksis i sin egen fritid. Derfor er jeg ute etter elevenes kildekritiske refleksjoner i min analyse som kan gi meg et innblikk i deres strategier.

I en analyseprosess er det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en analysemodell for å ha en analytisk mal å følge som man vet fungerer. Samtidig vil jeg presisere at all forskning er forskjellig, med unikt datamateriale og formål. Derfor har jeg ikke fulgt den fenomenografiske modellen helt nøyaktig, men hentet inspirasjon fra Johannesen et al. (2016) eksempelvis. Jeg vil argumentere for at det viktigste i min redegjørelse av analyseprosessen er at jeg er transparent i min beskrivelse av prosessen og grunngir mine analytiske valg. Da jeg tok opp igjen analyseprosessen startet jeg med å lese gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger for å gjøre meg kjent med materialet. Jeg skrev også ned notater i intervjuene som en inngang til kategorisering. Det ble tidlig klart at jeg hadde et relativt stort datamateriale som jeg måtte organisere på en hensiktsmessig måte (Johannesen et al., 2016). Kategoriseringen begynte med at jeg markerte det jeg så på

som mest signifikant for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg så etter passasjer hvor elevene reflekterte over digital kildekritikk på forskjellige måter. Det var noen gjennomgående temaer i intervjuene som kunne knyttes opp mot intervjuguiden (Johannesen et al., 2016, s. 165). Derfor tok jeg utgangspunkt i disse temaene for å dele inn i kategoriene:

- *Digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavene*
- *Lærers fokus på digital kildekritikk*
- *Opplevelse av digital kildekritisk praksis i samfunnsfag*
- *Erfaringer med digital kildekritikk på fritiden*
- *Forståelse av digital kildekritikk.*

Jeg sorterte det jeg så på som de mest signifikante passasjene under disse kategoriene. Jeg ville hovedsakelig ha de samme kategoriene for hvert intervju slik at det ble lettere å sammenligne de forskjellige intervjuene. Samtidig kan dette ha ført til at passasjer av intervjuene som ikke passet inn under disse kategoriene ble oversett. For å hindre dette samlet jeg slike passasjer inn i en egen kategori som jeg beskrev som *diverse*. Sorteringen foregikk først innenfor hvert intervju for at det skulle være oversiktlig for meg (Dahlgren og Johansson, 2019). Jeg skrev ned det jeg så på som likheter og forskjeller innad i kategoriene for hvert intervju. På den måten fikk jeg frem likheter og forskjeller innad i gruppene, før jeg begynte å sammenligne på tvers av grupper (Dahlgren og Johansson, 2019). En utfordring i dette arbeidet var å være deskriptiv og ikke begynne å fortolke for tidlig i prosessen. Det var viktig for meg at det særegne i elevenes uttalelser ikke ble borte i kategorisering og sammenligning. Derfor beholdt jeg råmateriale i et eget dokument, før jeg overførte det kondenserte og behandlete i et annet dokument. På den måten kunne jeg sikre min videre analyse opp mot råmaterialet og holde meg tro mot den abduktive tilnærmingen til mitt datamateriale. Etter hvert som jeg følte at jeg nærmet meg essensen i de forskjellige kategoriene, måtte jeg se over om jeg kunne kutte ut noen kategorier eller slå dem sammen. Jeg følte at mine fem kategorier ikke var eksklusive, altså at noen av dem gikk inn i hverandre. Derfor lagde jeg nye kategorier som jeg vil illustrere gjennom denne modellen:

Tabell 6: Analysekategorier

I sammenheng med oppgavene		Erfaringer på fritiden
	Digital kildekritikk	
Opplevelse av praksis på skolen		Forståelse

Digital kildekritikk er felles for alle de fire kategoriene, derfor står det som det sentrale temaet. De fire kategoriene representerer forskjellige kontekster og dimensjoner ved elevenes kildekritiske refleksjoner. Kategoriene *lærers fokus på digital kildekritikk* og *opplevelse av digital kildekritisk praksis i samfunnsfag* ble slått sammen til *opplevelse av praksis på skolen*. Siden jeg synes det var vanskelig å skille disse kategoriene fra hverandre og de omhandlet mye av den samme tematikken. Jeg mener disse fire kategoriene fanger utfallsrommet av elevenes kildekritiske refleksjoner på en hensiktsmessig måte for min studie (Dahlgren & Johansson, 2019). Det er ganske sikkert refleksjoner og meninger som vil ha falt bort gjennom min analyseprosess. Derfor sjekket jeg mine kondenserte kategorier med beskrivelser av elevenes refleksjoner og sitater opp mot råmaterialet. Dette gjorde jeg for å sikre studiens indre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg opplevde

at mine kondenserte kategorier stort sett stemte overens med råmaterialet, men at jeg måtte nyansere beskrivelsene i enkelte kategorier. Siden jeg hadde flere sitater fra elevene som jeg mente illustrerte kategoriene og elevenes meningsinnhold, måtte jeg gjøre noen utvalg ved fremstilling av funn. Da valgte jeg de sitatene som jeg mente illustrerte meningsinnholdet på en mest hensiktsmessig måte.

Ved analyse av oppgavesettene så jeg det som mest hensiktsmessig å inkludere elevenes besvarelser i kategorien *digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavene*. På den måten kunne svarene fra oppgavesettene inkluderes med refleksjonene til elevene fra intervjuene. Svarene fra oppgavesettene var empirisk avgrenset på den måten at de kun inneholdt elevenes begrunnelser på antagelser om troverdighet. Derfor så jeg det som mest fornuftig å bruke de som tilleggsmateriale i den første kategorien.

3.10 Etiske retningslinjer

Gjennom en forskningsprosess er det viktig å være bevisst på de etiske konsekvensene ved forskningen (Johannesen et al., 2016). For å sikre at forskningen fulgte retningslinjer for personvern er forskningen meldt (meldeskjema: 473896) til Nasjonalt senter for forskningsdata (NSD). Studien er meldepliktig da jeg har gjort opptak av elevene. Opptakene ble gjort via nettskjema-appen til UiO slik at de har blitt lagret på en ekstern server og aldri på mine private enheter. Tidligere i kapitlet har jeg vist til hvordan jeg har ivaretatt forskningsdeltakernes anonymitet og personvern. Jeg har forsikret elevene om at de når som helst kan ta kontakt med meg hvis de har spørsmål om studien eller vil trekke seg.

Temaene for mine intervju med elevene vil jeg ikke karakterisere som personlige og sårbare. Likevel er det viktig som forsker å være bevisst på at det er mennesker med følelser og meninger som deltar i min studie. Derfor har jeg etterstrebet å behandle elevene med respekt og at de skal sitte igjen med en god følelse etter intervjuet (Johannesen et al., 2016). I møte med skoler, lærere og elever må jeg være bevisst på at jeg er en gjest i deres verden og at jeg kun får et øyeblikksbilde av deres livsverden og praksis. Som en ung og nyutdannet mann kan jeg bli sett på som uerfaren blant lærerne jeg møter, samtidig kan de føle seg utsatt siden jeg kommer med et forskende blikk på deres elever. For elevene kan det virke skummelt eller uvanlig at en fremmed student kommer til skolen og stiller spørsmål i en intervjusituasjon. Det er viktig at jeg tar hensyn til dette i min fremtreden og at jeg tilpasser meg deres behov. En konsekvens av min studie kan være at mine funn oppfattes som krenkende. Ikke nødvendigvis for enkeltindividene i studien, men for ungdomsskoleelever som gruppe. Derfor er det viktig for meg at ungdomsskoleelevene ikke skal føle seg stereotypisert på en respektløs måte (NESH, 2016).

4 Presentasjon av empiri og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere min analyserte empiri. Empirien er delt inn i fire kategorier ut fra analysen og vil bli presentert i følgende rekkefølge:

- *Digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavene*
- *Opplevelse av digital kildekritisk praksis på skolen*
- *Digitale kildekritiske erfaringer på fritiden*
- *Digital kildekritisk forståelse.*

Tallet bak elevens forbokstav representerer hvilken gruppe de er fra, og bokstaven er forbokstaven i pseudonymet jeg har gitt dem. Denne kategoriseringen vil stå i parentes i etterkant av sitatene. Mine sitater vil være i en skriftstørrelse mindre og merket med Å for å tydeliggjøre når jeg snakker. Det er viktig for meg å vise variasjonen og bredden i elevenes besvarelser gjennom dette kapitlet. Gjennom min studie har jeg ervervet meg et stort omfang med empiri både gjennom gruppeintervjuene og oppgavesettene. Likevel har jeg søkt å komprimere empirifremstillingen med tilhørende analyse for å gjøre fremstillingen oversiktlig for leser og relevant i forhold til oppgavens natur. Derfor har elevenes besvarelser på oppgave 5 og 7 fra oppgavesettene blitt nedprioritert i empirifremstillingen fordi jeg ikke så på de som like relevante for å belyse min problemstilling. I elevenes besvarelser av disse oppgavene var det fortsatt funn som kunne vært interessant å undersøke videre i en annen studie.

4.1 Digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavesett

Gjennom analyse av gruppeintervjuene og oppgavesettene finner jeg et bredt spekter av kildekritiske refleksjoner. Samtidig ser jeg noen mønstre i elevenes kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavene. Derfor vil jeg dele inn i tre underkategorier som dekker store deler av elevenes digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavene.

1. Vurdering av kilden i seg selv; informasjonsinnhold og utseende.
2. Vurdering av kilden ut fra forkunnskaper.
3. Vurdering av kilden ved å søke etter informasjon andre steder på nett.

Gjennom analyseprosessen så jeg at jeg fikk flere tykke beskrivelser og mer variasjon gjennom svarene fra oppgavesettene. Dette kan være av flere årsaker, men det kan være at elevene turte å være mer ærlige og beskrivende når de jobbet individuelt. Derfor vil jeg hovedsakelig presentere funn fra oppgavesettene i dette delkapitlet. De er kategorisert etter de tre nevnte vurderingskategorier, og samtidig fordelt etter hvor de stilte seg på Likert-skalaen: uenig-litt uenig-litt enig-enig. Besvarelser fra oppgavesett er kun merket med gruppenummer, siden det er den eneste identifikator jeg har på disse besvarelsene. Jeg vil også supplere med sitat og funn fra intervjuene, som da ikke vil benevnes med Likert-skala.

4.1.1 Vurdering av kilden i seg selv; Informasjonsinnhold og utseende

De fleste elevene i min studie vurderte troverdigheten på kildene i oppgavene på bakgrunn av informasjon fra kilden i seg selv. De så på informasjonsinnholdet, utseende, kommentarfelt eller kjennetegn ved nettsiden.

Oppgave 1:

Uenig: Jeg synes at kilden ikke er troverdig fordi det står om at regjeringa vil ha mer koronasmitte og det tviler jeg sterkt på (1)

Litt uenig: Jeg er litt uenig fordi på slutten sto det at Abid Raja hadde ansvar for å smitte resten av landet. Det tror jeg ikke er sant (2)

Litt enig: Det står masse som jeg har hørt om fra før (5)

Enig: Siden det står navn som ser ganske så kjent ut. Og det som står ser rett og ganske så troverdig ut (2)

Oppgave 2:

Uenig: Fordi Erna Solberg ville aldri brukt militært personell mot befolkningen (7)

Litt uenig: Jeg tror ikke Erna vil sette hæren inn mot befolkningen (5)

Litt enig: For det er litt fakta (1)

Enig: Jeg synes den er troverdig fordi den er morsom (6)

Oppgave 3

Uenig: Jeg synes denne kilden er ikke troverdig fordi hvorfor ikke tro det du kan se. Vi kan se klimaendringene vi har skapt. Naturen har ingenting med dette å gjøre, og vi står ovenfor virkeligheten slik. Kunne brukt den i en oppgave, men det avhenger av situasjon/tema (6)

Litt uenig: Jeg tror ikke at sol gir kaldere klima (2)

Litt enig: Fordi kilden virker ordentlig og ryddig og virker litt troverdig. I tillegg er det noen kommentarer nederst som folk har skrevet. Men jeg ville kanskje ikke brukt kilden til en skoleoppgave fordi det står ikke hvem som har skrevet det med at når jorda blir for varm så holder den kanskje varmen lenger (5)

Enig: Jeg er enig fordi jeg synes det høres logisk ut det de sier (1)

Oppgave 4:

Wikipedia: Fordi jeg synes den var lettere å forstå (1)

Internasjonalt forum: For det første er den andre linken Wikipedia, og den har ikke noen stjerner. Link 2 er jo fra 2020. den andre er fra 2004 (3)

Ja, fordi den Wikipediasiden den hadde liksom ingen hengelås eller noe stjerne eller noe så den hadde ikke blitt gått over (.) om det var sant det som sto der (U4)

Oppgave 6:

Uenig: Jeg er uenig i at dette er valgjuks fordi det står at 95% av stemmene er telt opp så da mangler de fortsatt 5% (5)

Litt uenig: Personen som tok skjermbilde viser ikke profilen. Og den kilden som han bruker er ikke verified, den er ikke gyldig (7)

Litt enig: Det er telt inn flere stemmer enn folk som har stemt (5)

Enig: Det er jo bevis på valgjuks fordi det er flere stemmer som er telt opp enn det er stemt (3)

Elevene innenfor denne kategorien vurderte kildens troverdighet ut fra hva de kunne finne av informasjon i selve kilden. Elever som bruker samme informasjon til å vurdere

kildens troverdighet kan komme frem til helt forskjellige svar på Likert-skalaen og begrunnelse. Enkelte besvarelser i denne underkategorien vitner om bruk av forkunnskaper og kunne vært med i neste underkategori. Likevel vil jeg argumentere for at de jeg har klassifisert i denne underkategorien hovedsakelig baserer sine antagelser ut fra hva de finner av informasjon i kilden.

4.1.2 Forkunnskaper

Oppgave 1

Uenig: Det står ikke hvem som har skrevet artikkelen eller hvor denne personen har fått informasjonen sin fra. Tror dette også ikke er en ekte nettside fordi VG ikke har sånn nettside eller logo. Artikkelen sier også at de vil ha mer smitte. Synes ingenting av det virker troverdig (7)

Litt uenig: Den er ikke så troverdig, personen som har skrevet det bruker en helt vanlig konto, og det er skrevet i en ganske upopulær/ukjent nettside (7)

Litt enig: Det er jo sant, fordi de prøver å stoppe smitta i tillegg til å be folk reise rundt i eget land! Og de som bestemmer reiser i tillegg rundt og «advarer» mot smitte! (4)

Enig: Kilden er troverdig. Jeg har hørt om det her på andre nettsider, så jeg regner med at den er troverdig (3)

Den der (.) på den der bildet med huset hvor det sto om koronagreier hvis jeg gikk litt lenger ned så var det bilde av han der Abid Raja og Tom Cruise og i sommerferien da hørte jeg på NRK (.) da hadde Abid Raja møtt Tom Cruise i Åndalsnes så da stoler jeg på den da (L3)

Oppgave 2

Uenig: Fordi bildet for meg ser ikke så troverdig ut. Memen sier at Erna vil sette hæren inn mot folket og det er ikke sant (6)

Litt uenig: Jeg tror ikke Erna vil sette hæren inn mot befolkningen (5)

Oppgave 3

Uenig: Dette er bare tull og politisk ukorrekt. Nesten alle forskere sier at forandringene er menneskeskapte (2)

Litt uenig: Det er ikke «naturen» som styrer vind, vann og sol og mennesker styrer det med det vi gjør i hverdagen (3)

Litt enig: Fordi det står noe om at klimaendringene er menneskeskapte. Noe som er sant, men samtidig står det noe om at vær og vind ikke menneskeskapte noe som jeg er uenig i (5)

Enig: Jeg tror nettsiden er legit fordi den er oppdatert og det står om Parisavtalen (6)

Oppgave 4

Wikipedia: Fordi der kan hvem som helst skrive, men det blir sjekket og om kildene er riktige. Og den virker ordentlig og ryddig. Den andre kilden virker også ganske ryddig (5)

Wikipedia: Den jeg er mest kjent til og hørt mest om. Og jeg er skeptisk til logoen på den andre siden (5)

Internasjonalt forum: Fordi den er mer ryddig, og på Wikipedia kan hvem som helst skrive (1)

Internasjonalt forum: Fordi på Wikipedia kan folk redigere siden (6)

Oppgave 6

Uenig: Trump er manipulerende og vil gjøre absolutt alt for å vinne. Joe Biden fikk flest stemmer og flest valgmenn. Derfor er det ikke juks. I tillegg til at jeg fulgte med på mange kilder på valgnatten og jeg vet at Wisconsin ikke juksa (5)

Litt uenig: Fordi Trump var en dårlig president (1)

Litt enig: For det ble kasta mange stemmer som kunne snu valget (4)

Jeg tror kanskje mest på Biden fordi jeg heier på han (B1)

Og han bygde jo et sånt der svært casino og selv om han gikk i minus så nekta han jo å si det (.) det var liksom aldri noe som gikk gærent, det gikk liksom bra uansett (.) han kommer sikkert alltid til å nekte at han har tapt det valget uansett om det er riktig eller feil (.) det er bare sånn Trump er (M3)

Elever som vurderer kildenes troverdighet ut fra egne forkunnskaper tar også i stor grad utgangspunkt i informasjonsinnholdet på selve kilden. Det som skiller de fra den foregående gruppen er at de setter det i sammenheng med forkunnskaper. Elevene har forskjellige forkunnskaper og kommer derfor frem til forskjellige konklusjoner når det gjelder troverdighet.

4.1.3 Vurdering av kilden ved å søke etter informasjon andre steder på nett

Her har jeg plassert elever som har hentet informasjon fra andre nettsider for å vurdere kildenes troverdighet.

Oppgave 1

Uenig: Fordi da jeg søkte på den som skrev saken kom det opp noen utroverdige saker (3)

Oppgave 2

Uenig: Jeg synes ikke memen virket troverdig. Mye fordi det ikke akkurat ser ut som en nyhetsartikkel. Pluss at hvis man prøvde å søke opp litt info om saken så kom ingenting opp (7)

Uenig: Det står på en annen nettside at det ikke stemmer (1)

Jeg søkte på Erna Solberg meme «vil sette hæren inn mot folket» også da (.) fant jeg den memen også gikk jeg inn på bildet også trykte jeg under bildet og da kom det opp en sånn fake news side (S4)

Jeg søkte på faktisk.no også søkte jeg opp Erna Solberg meme (A5)

Oppgave 3:

Litt uenig: Jeg ville ikke brukt denne kilden i en oppgave om klimaendringer fordi de motsier informasjon fra forskning og hva FN sier. Jeg tror på at det er en ekte kilde. Ifølge Wikipedia er det en gruppe som kaller seg klimarealistene, som er uenige i at

klimaendringer er menneskeskapt. Jeg tror derfor på at det er en ekte nettside, men stoler ikke på informasjonen (5)

Litt uenig: Søkte på han som hadde lagd siden, han så ikke seriøs ut (4)

Litt enig: Nettstedet hadde en del fakta og faktaen virker troverdig. Jeg googla på nettstedet og fant ut at Klimarealistene er en partipolitisk uavhengig organisasjon grunnlagt 27. mars 2021. Det virka troverdig. (2)

Enig: Det står det samme på flere nettsteder (3)

Oppgave 6:

Uenig: Dette er ikke noe bevis på valgjuks. Siden Mike Coudrey er Trump-supporter kan han lett ha faket dette. Han kan ha lagd det selv for så å legge det ut og støtte Trump (7)

Enig: Mike Coudrey er en investor så han vet mye om det og jeg kan se at det er valgjuks (6)

L7: Jeg tror jeg skrev uenig, altså at det ikke var valgjuks (.) fordi jeg søkte opp han der som hadde skrevet tweeten også sto det at liksom han var en Trump-supporter, så da virker det jo mindre troverdig

Det er langt færre elever i denne kategorien enn de to foregående. Elevene som gjør søk andre steder på nett finner ofte ny informasjon om saken. Flere av elevene i denne kategorien begrunner svarene sine med annen informasjon de finner på nettet. Det er elever i denne kategorien som kan bli forvirret av den informasjonen de finner andre steder på nett. Ut fra svarene på oppgavesettene og forklaringene i intervjuene så er det en tendens til at elevene fra Moltebu skole som er ett år eldre bruker mer hensiktsmessige digitale kildekritiske strategier gjennom arbeid med oppgavesettene.

4.2 Opplevelse av digital kildekritisk praksis på skolen

Soltoppen skole (gruppe 3 og 4) er de eneste som opplever å ha jobbet målrettet med kildekritikk i samfunnsfag. Elevene har jobbet med en læringsressurs som heter *skolen* i samfunnsfag. Elevene fra Moltebu og Fjellvåg opplever å ha jobbet mindre med kildekritikk på skolen og fått mer generell veiledning fra læreren. Elevene fra Soltoppen virket mer positivt innstilt til oppgavene i forhold til de andre gruppene, når jeg spurte de om hvordan arbeidet med oppgavene hadde gått. Gjennom arbeid i samfunnsfag lærte de om noen strategier for å kunne vurdere en nettsides troverdighet. Disse strategiene innebar å søke andre steder på nett etter informasjon og se på avsender:

Ja, det var vel å sammenligne med andre sider (K3)

Også se hvem som har skrevet det (M3)

Elevene fra de andre gruppene opplever i liten grad å ha jobbet med kildekritikk på skolen. Lisa og Kari fra gruppe 7 beskriver hvordan læreren fraråder dem å bruke Wikipedia som en del av den kildekritiske undervisningen:

Ja, de pleier å si at den ikke blir godkjent som kilde (.) hvis man skriver det opp så er ikke det så ja (.) (L7)

De beskriver videre hvordan de jobber rundt lærerens krav om å ikke bruke Wikipedia:

Vi sliter jo litt da, når vi skal lage sånn powerpointer også må vi ha med kildeliste også har vi bare brukt Wikipedia så da må man bare ta noen andre linker (K7)

Elevene virker å ha forskjellige oppfatninger om Wikipedia som kilde:

Ja, for eksempel store norske leksikon er kvalitetssikret også Wikipedia er ikke det (M3)

Jeg er ikke så skeptisk til det (.) jeg bruker ganske mye Wikipedia i (.) eller hvis vi skal skrive noe (.) fakta for eksempel (L3)

Men jeg synes iblant det er enklere å forstå det som står på Wikipedia enn på SNL, fordi det er så komplisert det som står der (.) det er så kompliserte ord og ja (D5)

Fra før av har vi lært å bruke så lite som mulig av Wikipedia fordi andre kan også redigere der (G6)

Albert og Bernt beskriver den kildekritiske undervisningen de husker fra lærer:

Vi får ofte beskjed om å være kritisk til sidene da, når vi har oppgaver (A1)

Vi må ha med kilder og sånn øverst når vi skriver oppgaver (B1)

Lærerne har i varierende grad påvirkning på elevenes kildekritiske praksis på skolen ut fra hva elevene forteller meg i intervjuene. Soltoppen opplever å ha jobbet med kildekritikk som et eget tema i samfunnsfag, det har ingen av de andre gruppene opplevd. Elevene fra de andre skolene opplever at de har jobbet lite eller ingenting med kildekritikk i samfunnsfag. I sammenheng med informasjonssøk på nett kan de ha fått beskjed om å være kritisk eller unngå Wikipedia, men de opplever ikke selv å ha fått opplæring i hvordan de kan være kildekritiske på nett. Likevel opplever de fleste av elevene å få stor frihet til å søke selv etter informasjon på nett, og at de bruker nett mer enn lærebok som ressurs i skolefaget.

Elevene forteller at de gjerne vil bruke de «sikre» kildene. Kildene som går igjen som «sikre» er SNL, NRK og i noen tilfeller Wikipedia. De fleste elever synes det er greit å innhente informasjon fra nett siden det er raskt og enkelt. Enkelte andre elever foretrekker å bruke lærebok, siden de synes det kan være vanskelig å finne god informasjon på nett.

Elever fra forskjellige grupper beskriver hvordan de søker etter informasjon på nett:

Gruppe 4:

Ja, hvordan leter dere etter informasjon på nettet da? (Å4)

Nei, jeg søker på det (S4)

Ja, bare søk det opp (P4)

Søker på det vi skal ha også Store norske leksikon bak egentlig (S4)

Gruppe 7:

Ja, fordi jeg pleier å ta spørsmålet fra boka, det vi egentlig skal svare på fra boka så pleier jeg å søke opp akkurat det som står i boka så pleier det å komme opp akkurat svaret på det. Og da sammenligner jeg og det høres riktig ut ofte (L7)

Elevene forteller meg at de søker etter informasjon på Google med enkle søkeord. De rapporterer at de gjennom sine søk ser etter kjente kilder som de vet er «sikre». Elevene

kan også fortelle at når de ikke finner informasjon på de kjente sidene så kan det bli vanskeligere å innhente informasjon. Elevene fra alle skolene kan fortelle at lærerne kan hjelpe de på informasjonsinnhenting på nett ved å gi de noen kilder som de kan bruke. Ut fra elevenes opplevelser virker Soltoppen skole å ha jobbet mer med digital kildekritikk. Elevene fra de andre skolene opplever i stor grad å få en generell veiledning fra læreren som innebærer oppfordringer og advarsler. Digitale kildekritiske strategier virker elevene ut fra mine intervju å ha jobbet lite med og at de selv opplever stor faglig frihet innenfor dette området.

4.3 Digitale kildekritiske erfaringer på fritiden

Elevene får med seg nyheter fra TV, nettaviser og sosiale medier. De velger hovedsakelig nyheter fra det de betegner som kjente nyhetssider som NRK eller VG. Majoriteten får med seg nyheter fra sosiale medier enten integrert i apper som Snapchat eller delt fra venner.

Hun sender screenshot på messenger eller Snapchat som det med Koronavaksinen for eksempel (.). Også går jeg på VG for å sjekke om det er sant eller om det er noe hun har funnet på (H2)

Snap og sånn (.). der kan man gå inn på sånn VG-ting også er det sånne kjappe nyheter (D5)

Jeg så på TV2-nyhetene i går at det var 90% som funka og sånn (.). også etter de har funnet en vaksine så kommer det til å ta tid å vaksinere alle også (O3)

Elevene opplever å se ting i sosiale medier som de er skeptiske til og som de er usikre på om de kan stole på:

Søke de opp (.). det var en som hadde posta noe (.). det var ei jente som hadde posta at hun hadde en kjæreste som var 80 år eller noe (.). hun hadde posta bilder av de to sammen og det så veldig ekte ut fordi ho hadde redigert bildene (.). så går jeg ned også blar jeg litt på kontoen hennes også ser jeg at det er et bilde av den samme personen bare veldig mye yngre (.). så hun hadde bare redigert han mye eldre (H2)

På TikTok så kommer det opp ofte sånne folk som står der også har de lima inn en avisoverskrift bak seg det kan stå sånn «å herregud Lady Gaga ble påkjørt, hjerteinfarkt på vei til sykehus» sånne ting (K7)

Jeg følger aldri med på sånne ting, men det er ikke alltid like lett å vite om ting er sant (P4)

Kari og Henny mener begge at det er mye troverdig informasjon på sosiale medier. Det er flere av de andre elevene som mener dette ikke er tilfelle:

På TikTok der er det veldig mye sånn, ja for eksempel (.). det er ganske mange TikTokers som sier at forskere har finni nye lyder for eksempel fra mars (.). det kan jo ofte være fake (L3)

Mhm, det er jo (.). hvertfall på TikTok for eksempel da så er det jo ikke alt som er sant, det er jo mye som kan være tull. Så det er ikke like lett å tro på alt som er der, men noe kan være sant. (I6)

Elevene fra gruppe fem mener det er mye tull på sosiale medier som det kan være lurt å sjekke opp. Likevel forteller de at dette ikke alltid gjøre eller at det kan være vanskelig:

Ja, det er bare tull liksom (D5)

Ja, det er ikke veldig mye sant der (A5)

Jeg får bare opp masse fra USA og sånn på TikTok (D5)

Mm, tenker dere at informasjonen fra TikTok er troverdig? (Å5)

Jeg tror ikke på det med en gang (D5)

Nei, ikke jeg heller (C5)

Det må nok undersøkes (A5)

Mm, men gjør dere noen gang det? (Å5)

Nei (A&C)

Eller kanskje iblant (D5)

Ja, er det noe spesielt du tenker på? (Å5)

Nei, bare sånne rare ting så tar jeg og søker det opp også bare står det egentlig ingen ting om det (D5)

Dina og Leif opplever at de bruker svært mye tid på sosiale medier:

Men hvis det er sånn da kan du jo bare se i timevis da (.) og bare fortsette og fortsette fordi de finner alltid de videoene du liker og sånn da (L3)

Jeg tror ikke jeg hadde brukt så mange timer, hvis ikke det hadde vært for TikTok (.) fordi man liksom sitter og scroller og bare sånn en til, en til, en til og da har man plutselig sitti i åtte timer liksom (D5)

Elevene er i varierende grad interessert i nyheter, men nesten samtlige mener de får med seg nyheter på sosiale medier. Alle gruppene bortsett fra 1 og 2 har en ukenytt-quiz i slutten av uka som motiverer til å følge med på nyhetene.

En gang i uka så er det sånn der ukenytt-quiz (.) da må vi jo snakke sammen da for å finne ut hva som er riktig (L3)

Ja, du leser jo mye nyheter på grunn av det og sånn, men da får du med deg ganske mye nyheter som egentlig er ganske viktig å vite om da (R4)

Også må vi se på nyhetene egentlig da, fordi vi har sånn ukenytt-quiz (D5)

Majoriteten av elevene har høy tillit til norsk media og norske nyhetsredaksjoner som NRK og VG. Det er forskjeller i elevenes syn på sosiale medier som troverdig kilde. Det er en tendens til at elevene ser på sosiale medier som en portal for underholdning og ikke for seriøs informasjon. Deres strategi er å stort sett overse eller bla videre hvis de ser noe de er usikre på. Likevel er det noen elever som Henny og Kari som mener at informasjon fra sosiale medier er viktig for å holde seg oppdatert. De mener at informasjon også fra sosiale medier kan være troverdig og følger ofte opp med egne undersøkelser.

4.4 Digital kildekritisk forståelse

4.4.1 Kildekritikk

Det er forskjeller i elevenes forståelse av kildekritikk og hva det innebærer:

At du ikke skal tro på alt du leser på nett for eksempel (G6)

Ja, at man ikke tror på alt man ser og hører (B5)

Være kritiske til det vi leser (M3)

Ja, hva vil det si da? (Å3)

Ehm (.) å være skeptisk og om det er riktig eller feil (.) også at førstehåndskilde er best (M3)

Hva er det da? (Å3)

Det som han har erfart selv også andrehånds er liksom det man hørt fra en som var der også fortsetter det sånn da (M3)

Gøril og Britt vektlegger det å tro på det du leser. Mons vektlegger skepsis og begreper som førstehåndskilde og andrehåndskilde. Samtidig peker han på om informasjonen er «riktig» og «feil» som en del av kildekritikken.

4.4.2 Fake news

Alle elevene har hørt om *fake news* før og det er særlig i sammenheng med Donald Trump og USA:

Hørt om det med Trump og USA og sånn da (F2)

Donald Trump snakker jo mye om fake news (C5)

Det er litt vanskelig å tro på hva som er (.) eller det er litt vanskelig å se hva som er falske nyheter og hva som er ekte nyheter (L3)

Jeg mener at fake news er ofte det det at noen prøver å få deg til å tro noe (.) så lager de falske nyheter, for at det skal gi dem en fordel (.) sånn at de som gjør det har faktisk en baktanke (M3)

Nei, jeg tenker nå hvis det er noe du ser på NRK eller VG så burde det som står der være riktig så burde egentlig ikke trenge å dobbeltsjekke det, men jeg gjør det iblant fordi det er ganske viktig at (.) hvis du på en måte kommer på skolen og sier noe som er helt feil også er det nettavis som har gått ut og sagt, da blir det på en måte litt dumt (R4)

Han tenker litt sånn at alt det han sier det er riktig og alt det andre mener som ikke er det samme som han, det er tull og at du bare skal høre på han liksom (I6)

Elevene har en tendens til å forbinde *fake news* med USA og Donald Trump. Samtlige av gruppene har fortellinger om Donald Trump og hans handlinger. Særlig gruppe 3 har flere refleksjoner om hvorfor man vil lage *fake news*. De fremhever at man har en baktanke og at det er for å manipulere folk. De andre gruppene virker ikke å være like bevisst på dette. Robert i gruppe 4 forteller hvordan han prøver å være bevisst på at man må undersøke om det er sannhet i de norske nyhetene også. Sånn sett skiller han seg ut blant elevene.

Nei, jeg tenker egentlig aldri over det på en måte selv om jeg sikkert burde liksom (.) burde sikkert tenke «er det her troverdig?» og sånne type ting, men jeg tenker ikke alltid over det (P4)

Ja, ehm (.) når dere ser nyheter på sosiale medier, mistenker dere noen gang at det er fake news? (Å5)

Jeg tenker egentlig aldri på det (D5)

Jeg gjør det noen ganger kanskje (C5)

Jeg stoler som regel på det jeg ser (A5)

4.4.3 Elevenes strategier i møte med fake news

Elevene reagerer forskjellig når de ser noe de mistenker kan være fake news. Noen velger å ignorere det eller bla forbi, mens andre vil undersøke nærmere:

Gruppe 1:

Ja, samme når folk går over til andre lag så ser du liksom (.) Fordi mange folk har liksom saker med Ronaldo og sånn (.) også er det Man-Uniteddrakt, City, Barcelona, mange forskjellige (E1)

Ja, at de har på seg andre drakter? (Å1)

Ja, også kan det hende jeg går inn og ser etter om det er ekte og for å sjekke (E1)

Gruppe 3:

Det er litt vanskelig å tro på hva som er (.) eller det er litt vanskelig å se hva som er falske nyheter og hva som er ekte nyheter (L3)

Ja, hvordan kan man finne ut av det da? (Å3)

Da er det kanskje lurt å gå på andre nettsider og sjekke om det står det samme der (L3)

Ja (.) var det noen som gjorde det på den første oppgaven på arket da? (Å3)

Alle: 3: Nei

Gruppe 7:

Sjekker dere noen gang opp det når dere synes det er mistenkelig? (Å7)

Jeg bare blar forbi jeg (L7)

Jeg sjekker det alltid, sånn i tilfelle det skal være sant (K7)

Du vil jo vite om det er sant (.) tenk hvis hele verden har kollapsa og jeg ikke vet det (N7)

4.4.4 Reklame og cookies på nett

De fleste elevene forteller at de har fått reklame på ting de har sett på andre steder på nettet. Likevel forstår ikke de fleste av de helt hvordan dette fungerer, selv om flere snakker om lagring av informasjon:

Ja når jeg har vært på Facebook (.) hadde vært og søkt på fotballsko (.) så kom det bare opp reklame på fotballsko (A1)

Jeg tror de lagrer informasjon (.) De lagrer liksom (.) de overvåker ganske mye (A1)

At internett på en måte verner personlige eiendeler eller informasjonen om deg (.) for det står sånn der aksepter cookies eller gå inn på sånne innstillinger for personvern (K7)

Soltoppen har lært en del om dette gjennom arbeid med kildekritikk i samfunnsfag:

Vi lærte om at det er sånne cookies eller en sånn sirkel på en måte. Sånn at når du søker opp ting så vil den finne igjen ting og tang som du synes er morsomt på en måte (P4)

Helga fra Moltebu skilte seg ut i denne sammenheng og var den eneste av elevene fra Moltebu og Fjellvåg som kunne forklare hva målrettet reklame innebar, siden hun hadde lært om dette hjemmefra:

Det er på grunn av sånne cookies og sånn (.) hvis du godtar det så får de lov til å sende informasjonen din videre eller den informasjonen som du søker på da, videre sånn at de vet hva slags reklame du burde få (H6)

Hvor har du lært om cookies og sånn? (Å6)

Nei, familien min er litt sånn overbeskyttende på sånne ting (H6)

Noen elever opplever det som litt rart at informasjon blir lagret om deg og synes dette er noe man burde lære mer om på skolen:

Jeg synes egentlig det er et veldig viktig tema også som vi burde vite mer om (B5)

Målrettet reklame er dermed noe flere av elevene opplever og tenker over. Likevel virker de fleste usikre på hvordan dette fungerer. Dette er noe som interesserer flere av elevene og de synes det er et viktig tema som de vil lære mer om. Ut fra min studie virker flere av elevene å ha en forståelse av at reklame handler om å få de til å kjøpe ting. Samtidig beskriver flere av elevene at de som reklamerer, spesielt i forbindelse med YouTube, gjør det for å tjene penger. Elevene tenderer til å nevne reklame i forbindelse med hva som kan skremme de på nett. Dette er særlig humanitære organisasjoner sine reklamer med fattige og utsultede barn. Dette forklarer Mons slik:

*Også er det mange som (.) det er veldig mange ting som vi som bor i Norge da, vi har det så bra (.) og da blir vi skjerma for mange ting som egentlig skjer ute i verden (.) så kan vi bli litt sjokka når vi ser eller leser internasjonale saker da, fordi at (.) det visste vi ikke noe om, vi trodde noe helt annet, det var mye verre enn vi trodde så da blir det liksom (.) *the beautiful lie and the painful truth (M4)*

5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine funn i lys av mitt teoretiske rammeverk. Først vil jeg klargjøre min modell for kildekritiske metoder fra teorikapitlet som et utgangspunkt for drøftingen. Deretter vil forskningsspørsmålene utgjøre den overordnede strukturen for den videre drøftingen:

- Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier på internett?
- Hvordan opplever elevene skolens digitale kildekritiske opplæring?
- Hvordan reflekterer elevene kildekritisk som digitale medborgere?

Gjennom drøfting av disse forskningsspørsmålene søker jeg å belyse problemstillingen:

- *Ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier*

5.1 Modell for kildekritiske metoder

Analog - historiefaglig kildekritikk	Hybrid – tradisjonell kildekritikk på digitale kilder	Digital kildekritikk
Kritisk lesing av analoge kilder	Kritisk vertikal lesing	Kritisk horisontal lesing = nettverkslesing

I teorikapitlet lanserte jeg denne modellen (tabell 4) som en kondensering av de viktigste punktene om kildekritisk metode fra min teori. Det jeg søker å demonstrere med denne modellen er at kildekritisk metode og strategi må tilpasses den konteksten kilden er i. Derfor vil jeg først i drøftingskapitlet forklare hva jeg mener med de forskjellige overskriftene i modellen som et utgangspunkt for drøftingen.

Den tradisjonelle kildekritikken har sin plass i kritisk lesing av analoge kilder. Det er en historiefaglig metode som er tilpasset og utviklet for en analog verden. Kilden må settes i en kontekst og vurderes i sammenheng med andre kilder gjennom en systematisk, metodisk og tidkrevende prosess. I tillegg baserer denne kildekritikken seg på at man som aktør (historiker) aktivt søker etter kilder.

Den hybride praksisen som jeg har kalt det med bakgrunn i Gilje et al. (2016) sin ARK&APP-studie, omhandler at man overfører den analoge tradisjonelle kildekritiske praksisen til en digital kontekst. Dette vil jeg argumentere for ikke er særlig hensiktsmessig da man ikke tar utgangspunkt i det særegne ved det digitale. Opphavsspørsmål, innholdsbestemmelse og brukbarhetsbestemmelse er viktige spørsmål, men hvordan utforske de på nett? Sjekklistene som TONE og eksemplene fra etablert fagdidaktisk teorihold (Lund, 2016; Koritzinsky, 2020) inneholder flere relevante spørsmål inspirert av den tradisjonelle kildekritikken som er viktig å stille en kilde. Likevel vil dette ikke være tilstrekkelige i en digital verden, og tvert om feilaktig søkeverifikasjon gjennom eller fokus mot elementer som lett kan manipuleres som for eksempel domener, suffiks og utseende. En kritisk vertikal lesing vil jeg argumentere for at ofte kan resultere i forgjeves tidsspille. Derfor mener jeg at den hybride praksisen som blir promotert i mye av dagens samfunnsfagsdidaktikk ikke er tilpasset forutsetningene i en digital verden.

Det er her jeg mener en egen digital kildekritisk metode må vurderes (Grut, 2021; McGrew et. al, 2019a). Som i den historiefaglige metoden etterlyses det at man forstår kilden ut fra konteksten den er i. Derfor må man forstå den digitale konteksten med algoritmer som påvirker dine søk og hva slags innhold og reklame du blir eksponert for. Ekkokammer og filterbobler kan forsterke dine egne meninger og gi lite nyansert innhold. Desinformasjon

og feilinformasjon kan blande seg med vanlig innhold. I en digital kontekst er det på mange måter kildene som oppsøker deg og vil ha din oppmerksomhet, i motsetning til den historiefaglige kildekritikken. I en digital kildekritikk vil jeg derfor argumentere for at man må granske mediet og kildene gjennom metoder som er tilpasset den digitale konteksten. Digitale metoder som nettverkslesing, strategisk ignorering, *click restraint* og søkestrategier bør nyttes. Likevel er det ikke slik at metodene i seg selv er nok, det kreves også en faglig digital kompetanse for å sette det man finner i sammenheng. Gjennom en digital kildekritisk metode vil jeg argumentere for at man har bedre forutsetninger for å sette informasjon på nett i sammenheng og vurdere kildenes troverdighet.

5.2 Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier på internett?

For å drøfte elevenes kildekritiske strategier vil jeg ta utgangspunkt i kategorien *elevenes digitale kildekritiske refleksjoner i sammenheng med oppgavene* fra analysen. Gjennom denne analysen av både oppgavesett og intervju fikk jeg et innblikk i elevenes kildekritiske strategier.

5.2.1 Kilden i seg selv

Gjennom analysen fant jeg at elevenes mest brukte strategi i arbeid med oppgavesettet var å vurdere kildene ut fra informasjonsinnhold og utseende, noe som samsvarer med tidligere forskning (Frønes & Weyergang, 2020; McGrew et al., 2019a). Det kommer frem at elever som benytter seg av denne strategien kan både være uenige og enige i kildens troverdighet. De kan «treffe» på at kilden er troverdig, men de sliter med å begrunne sin antagelse. Begrunnelsene baserer seg som oftest på elementer som ikke trenger å ha relevans for om kilden faktisk er troverdig, som også samsvarer med tidligere forskning (McGrew et al., 2019a). Dette kan være at informasjonen virker ulogisk for dem, at det er med kjente navn i saken, fordi den er morsom eller at nettsiden ser ryddig ut.

Oppgave 1

- 2: *Enig: Siden det står navn som ser ganske så kjent ut. Og det som står ser rett og ganske så troverdig ut*

Jeg vil argumentere for at dette kan sees i sammenheng med tradisjonell kildekritikk og en hybrid praksis fra min modell for kildekritiske metoder, hvor man skal granske innholdet og dens relevans. Skjønt sier også den tradisjonelle kildekritikken at granskningen av innholdet i kilden kun er en del av en systematisk prosess eller sjekkliste med flere punkter. Flere av elevene i min undersøkelse baserer seg utelukkende på innholdet. De godtar den informasjonen de finner og ser etter logikken. Jeg vil se på dette som en svakhet i denne strategien, da de ikke kan vite om informasjonen i kilden er troverdig. De sliter med å begrunne sine svar, de tar kun utgangspunkt i kildens informasjonsinnhold og utseende og de må bruke en del tid på å lese og granske innholdet og utseende. Dermed viser ikke elevene en kritisk grunnholdning til kildene (Grut, 2021). De viser heller ikke en kritisk tenkende tilnærming siden de ikke ser saken fra flere perspektiver og undersøker videre (Dewey, 1910; Ennis, 2018). Derfor vil jeg argumentere for at en strategi som innebærer gransking av informasjonsinnhold og utseende på nettsiden ikke er hensiktsmessig i en digital kildekritikk. Den tradisjonelle kildekritikkens praksis som overføres til klasserommet gjør at elevenes digitale kildekritikk blir instrumentell og i noen tilfeller helt feil. Det blir en hybrid løsning fra min modell for kildekritiske metoder, som ikke er tilpasset den digitale konteksten. Gransking av nettstedets utseende, suffiks eller andre

ytre egenskaper er ikke så relevante på nett da det er lett å manipulere dette digitalt (Grut, 2021; Wineburg & McGrew, 2018). Studien min viste at en elev som for eksempel så på klimarealistene sin nettside og tenkte at den var troverdig siden den så ryddig og fin ut. Likevel er det viktig å påpeke at ytre egenskaper på en nettside kan være relevant for helhetsinntrykket. Det å se på domene og suffiks på en nettside kan gi en pekepinn på kildens troverdig. Samtidig er dette noe som lett kan manipuleres på nett. Derfor vil det å basere sin troverdighet på dette ikke være hensiktsmessig i en digital kontekst.

Med dette sagt vil jeg ikke avvise at elevene burde granske informasjonsinnholdet. En viktig del av den digitale kildekritiske kompetansen består av å avgjøre om informasjonsinnholdet er relevant (Austvik & Rye, 2011; Erstad, 2010). Samtidig er det en viktig del av den faglige digitale kompetansen å kunne sette informasjonen inn i en samfunnsmessig og historisk kontekst (Eriksen, 2018; Korizinsky; 2020; Kvande & Naastad, 2020). Mitt poeng er at i en digital kontekst burde troverdighet etableres, før man går videre med gransking av informasjonsinnholdet. Slik at man ikke kaster bort tid på å analysere informasjonsinnhold fra nettsider som produserer desinformasjon eller satiriske nyheter. For å unngå dette må man orientere seg i det digitale landskapet ved å utøve en hensiktsmessig digital kildekritikk fra min modell for kildekritiske metoder, før man går videre.

5.2.2 Forkunnskaper – nødvendig, men ikke tilstrekkelig

Det er flere elever som baserer seg på egne forkunnskaper for å vurdere kildenes troverdighet. Også i denne kategorien er det elever som finner riktig svar om kildens troverdighet, det blir da interessant for meg å vurdere deres begrunnelser. I noen tilfeller begrunner elevene sine svar på en hensiktsmessig måte, ut fra relevante forkunnskaper. I andre tilfeller knytter elevene forkunnskaper som ikke er relevante for kildens troverdighet til informasjonen. I noen tilfeller baserer elevene sine antagelser om troverdighet ut fra deres forkunnskaper som kan tolkes som fordommer.

Elever som knytter relevant forkunnskap til kilden, har en faglig kompetanse som gjør at de kan trekke en konklusjon om troverdigheten i kildens informasjonsinnhold. Dette kan sees i sammenheng med tradisjonen fra historiefagets metodelære (Dahl, 1973). Elevene har den kompetansen som trengs innenfor eksempelvis klimaforandringer til å kunne si at den informasjonen de finner på *Klimarealistene* sine nettsider ikke er troverdig. Slik som Dahl (1973) påpeker at en historiker burde ha kompetanse innenfor språklære for å kunne bedømme en skriftlig kilde. Skjønt blir dette gjerne en instrumentell og lite funksjonell kildekritisk praksis alene (Kvande & Naastad, 2020). Elever må da ha forkunnskaper om alle de forskjellige temaene som de finner på nett for å kunne vurdere kildens troverdighet. Det er verken realistisk eller ønskelig at elevene skal ha tilstrekkelige forkunnskaper om alt de leser om på nett.

Ut fra min studie kan jeg se at når enkelte elevers forkunnskaper ikke er tilstrekkelig eller baserer seg på fordommer kan bedømmelsen av kildens troverdighet bli helt feil. Slik som Leif fra gruppe 3 uttrykker:

- Den der (.) på den der bildet med huset hvor det sto om koronagreier hvis jeg gikk litt lenger ned så var det bilde av han der Abid Raja og Tom Cruise og i sommerferien da hørte jeg på NRK (.) da hadde Abid Raja møtt Tom Cruise i Åndalsnes så da stoler jeg på den da (L3)

Leif bedømmer kildens troverdighet ut fra noe han visste hadde skjedd, men som ikke hadde noe med den aktuelle saken å gjøre. Dette viser svakheten ved at elever med

manglende forkunnskaper skal bruke denne metoden for å vurdere digitale kilder (Eriksen, 2019; Furberg og Lund, 2016; Kvande & Naastad, 2020). Det viser også kompleksiteten ved de multimodale tekstene som elevene må vurdere på nett, med eksempelvis både bilde og tekst (Frantzen, 2018). Multimodale tekster er noe elevene må forholde seg til når de leser på nett. Dette krever mer av den kildekritiske kompetansen enn når man leser analoge tekster. Derfor blir dette enda en særegenhet som man må ta hensyn til i den digitale kildekritikken i forhold til den tradisjonelle kildekritikken.

Et annet eksempel fra min studie er elever som bedømmer kilden ut fra egne meninger som egentlig ikke er relevante for kildens troverdighet. Eksempelvis ved å si at *tweeten* om valgjuks ikke er troverdig fordi Donald Trump var en dårlig president. Begrunnelsen til eleven har ingenting med selve informasjonsinnholdet i *tweeten* eller avsenders troverdighet eller lignende. Dette kan sees i lys av for eksempel politisk psykologi (Garrett, 2019). Eleven har en personlig mening om Trump som gjør at den ikke vil godta informasjonen den ser. Istedenfor å søke etter informasjon som kan avkrefte eller bekrefte det som står, begrunner eleven sitt svar med sin egen formening om Trump som president. Selv om eleven i dette tilfelle svarer rett på at *tweeten* ikke er troverdig, så er det bekymringsverdig med tanke på bruk av strategi. Elever som bedømmer troverdigheten til det de finner på nett ut fra egne meninger har en strategi som står i motsetning til en kildekritikk som fordrer kritisk tenkning. Elevene ser da ikke på kilden med nysgjerrige og åpne øyne, men har allerede gjort seg en formening ut fra hva dens personlige formening er innenfor tematikken (Ennis, 2018; NOU 2015:8). Dette kan også sees gjennom flere av elevenes besvarelser i min studie, når det gjelder Wikipedia som kilde. De bedømmer ikke selve siden som presenteres for de, men har et inntrykk av at Wikipedia ikke er troverdig fordi den nettsiden kan alle redigere. Dette vil jeg argumentere for at er en instrumentell kildekritisk tilnærming som ikke er hensiktsmessig på nett.

Vurdering av kildens troverdighet ut fra egne forkunnskaper er en strategi som avhenger av hvor gode forkunnskaper elevene har og om forkunnskapene er relevante. Derfor vil jeg si at denne strategien er skjør, med tanke på de svakhetene jeg har pekt på i drøftingen. Forkunnskaper kan absolutt være nyttig i den digitale kildekritikken så lenge de er relevante og ikke baserer seg på personlige meninger. En kildekritikk som kun baserer seg på personlige meninger kan føre til at fenomener som *confirmation bias* og *backfire effect* gjør seg gjeldende i den kildekritiske praksisen til elevene. Dette er et scenario man vil unngå i digital kildekritisk sammenheng. Da begrunner elevene sine vurderinger ut fra subjektivitet og fordommer (Garrett, 2019). Noe som kan sees i motsetning til kildekritiske grunnprinsipper fra kritisk tenkning som åpenhet, nysgjerrighet, objektivitet og perspektivmangfold (Dewey, 1910; Ennis, 2018). Også i en digital kildekritisk praksis vil forkunnskaper alltid være gjeldende. Det kan være forkunnskaper som får elevene til å stoppe opp når de leser noe som ikke stemmer med det de vet fra før. Likevel vil det i en digital kildekritisk praksis være ønskelig at man ikke kun baserer seg på egne forkunnskaper, men henter inn andre perspektiver for å se om antagelsene er gyldige. Forkunnskaper vil også dreie seg om forforståelser av et saksfelt eller av faglige tenkemåter, knyttet til prosedyrer for drøfting av premisser og konklusjoner om et saksforhold. Uansett hvor god sakkunnskap en har om et felt vil en kunne oppleve digital manipulasjon, men forkunnskapene på feltet kan bidra til å utvikle digitale verktøy for å avsløre slik manipulasjon. Det vil som regel alltid være mulig å finne kilder på nett som vil støtte en spesiell oppfatning, eller ens egne forkunnskaper.

Forkunnskaper er altså en viktig og nødvendig ressurs, men er ikke tilstrekkelig for å utøve en kompetent digital kildekritikk.

5.2.3 Nettverkslesing

Et mindretall av elevene oppga at de hadde søkt på andre nettsider for å begrunne sin antagelse om kildens troverdighet. Dette viser at nettverkslesing er en mindre utbredt strategi i mitt utvalg, noe som samsvarer med forskning fra McGrew et al. (2018) i USA. Likevel benytter enkelte av elevene i min studie seg av en form for nettverkslesing som er en kjernestrategi i McGrew et al. (2019a) sin *Civic Online Reasoning*. Dette gjør de ved å søke etter informasjon andre steder på nettet som kan hjelpe dem med å finne ut av kildens troverdighet. Jeg vil også påpeke at dette var noe som sto klart i alle oppgavene som en mulighet de kunne benytte. Hovedvekten av elevene som utøvde nettverkslesing svarte riktig på spørsmål om troverdighet. Flere hadde en begrunnelse som gikk utover egne forkunnskaper og kunne knyttes til andre kilder på nett. Dermed klarte de å innhente flere perspektiver for å belyse saken (Ennis, 2018). I tillegg var det flere som så på avsender for å bedømme kildens troverdighet. Likevel var det også noen som utøvde nettverkslesing, men ikke klarte å tolke informasjonen de fant andre steder eller som ikke fant gode svar gjennom sine søk. Dermed klarte de ikke å besvare spørsmålene om troverdighet riktig.

Likevel viser tendensen i mitt utvalg at McGrew et al. (2019a) sin digitale kildekritikk kan være en hensiktsmessig metode i det kildekritiske arbeidet på nett for elevene. Flere av elevene klarer for eksempel å koble *memen* av Erna Solberg til en *fake news* side via faktisk.no. En elev klarte å søke opp avsenderen av *tweeten* og finne ut at han er en Trump-supporter, noe som eleven argumenterte for at kan gjøre *tweeten* mindre troverdig.

Uenig: Dette er ikke noe bevis på valgjuks. Siden Mike Coudrey er Trump-supporter kan han lett ha faket dette. Han kan ha lagd det selv for så å legge det ut og støtte Trump (7)

Ved å bruke nettverkslesing finner eleven ut mer om avsenderens bakgrunn og agenda. Dette gjør at elevene kan bedømme informasjonen i *tweeten* i lys av tilleggsinformasjon. Ved å utøve nettverkslesing finner elevene mer informasjon som gjør at de kan sette informasjonsinnholdet og avsenderen i en kontekst som går utover det kilden i seg selv gir. Likevel skal det sies at eleven ikke oppgir hvilken kilde den har det fra, noe som skulle vært med for en fullstendig besvarelse. Skjønt viser elevens strategi at den forstår at det er noe mer bak *tweeten* som kan undersøkes via nettverkslesing. Flere av elevene som bruker nettverkslesing som strategi ser på hva andre kilder sier og prøver å finne ut av hvem avsender er (Austvik & Rye, 2011). Dette kan sees i sammenheng med *Civic Online Reasoning* og deres kjernes spørsmål samt strategi. Dette viser at elevene er ute etter å finne mer informasjon rundt kilden, før de bestemmer seg om den er troverdig eller ikke. Samtidig kan det også sees i sammenheng med modellen til Caulfield (2019) sitert i Grut (2021). Elevene klarer å stoppe opp og gå på andre sider for å se hva de sier om saken. På den måten unngår de å granske informasjonsinnholdet eller utseendet på nettsiden før de kan si om nettsiden er troverdig. Ved å bruke nettverkslesing som strategi utnytter elevene det særegne i internettet ved at informasjon kan hentes frem raskt og hjelpe de med å belyse sakens troverdighet.

Likevel er det noen av elevene som utøver nettverkslesing, som har svake søkestrategier, mangler resonneringsevne eller forkunnskaper for å kunne vurdere den nye informasjonen de finner opp mot kildens troverdighet. Dette kan sees på som en

svakhet ved *Civic Online Reasoning*, at den krever som regel forkunnskaper og resonneringsevne for å kunne sette det inn i en kontekst. Igjen er dette noe som går igjen i alt det kildekritiske arbeidet på nett, hvis man skal prøve å navigere seg gjennom ny informasjon på ukjente nettsider. Man trenger en faglig kompetanse for å sette informasjonen inn i en kontekst (Eriksen, 2018; Erstad, 2010). Slik som eleven som finner at Mike Coudrey er en investor med mye kunnskap og dermed er en troverdig avsender. Dermed vil jeg si at *Civic Online Reasoning* som en digital kildekritisk metode er nyttig, så lenge den ikke reduseres til en teknisk ferdighet. Man kan ikke anta at elevene er digitalt kildekritiske bare fordi de bruker nettverkslesing som strategi. De tre kjernespørsmålene fra *Civic Online Reasoning* må ligge i bunnen og disse må kunne besvares ved å sette informasjonen man finner inn i en faglig kontekst via nettverkslesing.

For å kunne implementere *Civic Online Reasoning* som en del av den digitale kildekritikken i samfunnsfag, krever det at elevene får undervisning i gode søkestrategier som samsvarer med Erstad (2010) og Austvik og Rye (2011) sine søkekomponenter. Et godt søk er målrettet og avhenger av at man vurderer søkeforslagene før man klikker seg inn på det (McGrew et al., 2019a). *Civic Online Reasoning* fordrer også at man etablerer troverdighet, før man gransker informasjonsinnhold. Det sentrale er dog at man leser horisontalt (nettverkslesing) for å vurdere kilden. Kildens informasjonsinnhold trenger ikke være objektivt, og kan gjerne beskrive seg selv mer positivt enn det som er virkeligheten. Derfor kan man gjennom å utøve digital kildekritikk utnytte styrken i at informasjon er lett tilgjengelig på internett og søke opp mer informasjon om kilden.

Gjennom denne metodikken kan det virke som at informasjon enten er sann eller usann, troverdig eller ikke troverdig. Dette vil jeg påpeke at ikke er hensikten. Ut fra et samfunnsfaglig perspektiv er det nyanser i alle historier og informasjon. Derimot er det en forskjell på å vurdere informasjonens relevans og dens troverdighet. I dagens informasjonssamfunn er det derfor nødvendig å etablere om det er en troverdig avsender som står bak kilden, før man behandler informasjonsinnholdets relevans. Hvis man bruker nettverkslesing som strategi kan man samle inn informasjon om nettstedet som også kan være relevant for elevene når de skal vurdere informasjonsinnholdet. Hvis noen av elevene hadde valgt å søke opp den satiriske nettavisen *vredens gnag*, før de undersøkte informasjonsinnholdet hadde de funnet informasjon om at det er en tulle side. Da har elevene bedre forutsetninger for å kunne sette det inn i en samfunnsmessig kontekst og skjønne at dette skriver de bare for å tulle med folk, selv om de fleste av elevene kanskje ikke visste hva satire var på forhånd. Det samme gjelder for eksempel oppgaven med Internasjonalt forum. Jeg observerte elever som gransket kartet av USA i flere minutter for å sjekke om det stemte. Da de gjennom et enkelt søk på Internasjonalt Forum kunne funnet at de har tilknytning til Arbeiderpartiet. Selv om det Internasjonalt Forum skrev om valget i USA kan være helt objektivt, kunne det hjulpet elevene med å sette det inn i en kontekst som gjør at man burde ta forbehold om at det de skriver kan være partisk. Derfor kan denne metodikken være en hjelp for elevene til å se sammenhengen i den informasjonen de finner på nett og dermed også bedre forstå konteksten.

5.2.4 Oppsummering

Ut fra min studie kan jeg se en tendens til at de fleste elevene utøver kildekritiske strategier som samsvarer med en hybrid kildekritisk praksis. De gransker kilden vertikalt gjennom å vurdere informasjonsinnhold, utseende og andre ytre egenskaper. Vurdering av informasjonsinnhold opp mot egne forkunnskaper kan være en skjør praksis, da

elevene ikke alltid har tilstrekkelige forkunnskaper eller i noen tilfeller vurderer kildene ut fra fordommer. Dette gir grunn til bekymring for elevenes kildekritiske strategier digitalt og er noe jeg ser på som ett av mine hovedfunn. Likevel skal det sies at det er noen elever som klarer å begrunne sine svar på en hensiktsmessig måte og utøver det jeg kategoriserer som en hensiktsmessig digital kildekritikk. Dette er likevel mindretallet i min studie, og indikerer at arbeid med å utvikle elevenes digitale kildekritiske strategier burde prioriteres i samfunnsfag. I en digital kildekritikk mener jeg troverdighet burde etableres, før man gransker og eventuelt bruker informasjonsinnholdet i kilden.

5.3 Hvordan opplever elevene skolens digitale kildekritiske opplæring?

Elevene fra Soltoppen skole har i større grad enn de andre skolene i mitt utvalg jobbet konkret med digital kildekritikk i samfunnsfag. Gjennom læringsressursen *Skolen* fra Cappelen Damm har elevene tatt kildelappen, jobbet med å være kildekritisk digitalt, lært om begreper som ekkokammer og algoritmer og reklame. Derfor var det interessant for meg å se om dette hadde noen innvirkning på deres digitale kildekritikk.

5.3.1 Reklame og lagring av informasjon på nett

På internett blir man bombardert med reklame og forespørsler om lagring av informasjon. Dette er som en følge av den digitale utviklingen som jeg har beskrevet i teorkapitlet (Aghaei, 2012; Zittrain, 2019). Dermed kan man si at en viktig del av den digitale kildekritikken er å kunne skille mellom reklame og annet innhold. Dette behovet kan man også se i kompetansemålene etter 10. trinn i samfunnsfag. Elevene skal kunne reflektere over hvordan algoritmer og digitale spor kan påvirke dem.

Flere av elevene fra Soltoppen virker å ha fått en bedre forståelse for hvordan informasjonskapsler og målrettet reklame fungerer. Dette er en av læringsstiene på *Skolen*, så det ser ut til at elevene har fått et visst utbytte av å jobbe med denne læringsressursen (Skolen, 2020). Elevene fra de andre skolene opplever å ha lært mindre om denne tematikken og enkelte ytrer et ønske om at de gjerne skulle ha lært mer om dette i skolen. Flere av elevene skjønner at det har noe med lagring å gjøre, og de har skjønt at det er en sammenheng mellom at de har sett på noe på nett og at de derfor får det opp på nytt igjen:

Ja når jeg har vært på Facebook (.) hadde vært og søkt på fotballsko (.) så kom det bare opp reklame på fotballsko (A1)

Den manglende forståelsen til elevene vitner om at man i samfunnsfag og andre fag må ta grep på den digitale forståelsen i skolen. Elevene trenger en dypere forståelse av hvordan internett fungerer for å klare å være digitalt kildekritiske. Det de gjør på internett etterlater seg spor som algoritmer på nettet for å gi de målrettet reklame og innhold (Grut, 2021). På sosiale medier er elevene produktene som bedriftene kjemper om å få oppmerksomheten til (Garrett, 2019). Denne oppmerksomheten får de fra elever som for eksempel Dina, som sitter i mange timer hver dag på TikTok. Skolen har derfor et ansvar for å gjøre elever mer bevisst på dette, ved å lære elevene om hvordan internett fungerer som en del av den digitale kildekritiske opplæringen.

Elevene på Soltoppen rapporterer å ha fått en mer omfattende undervisning innenfor digital kildekritikk enn de andre skolene. Det er midlertidig ikke slik at elevene på Soltoppen er eksperter på digital kildekritikk. En tendens blant elevene i min studie var at elevene fra Moltebu som var ett år eldre enn elevene fra de to andre skolene viste en mer hensiktsmessig digital kildekritikk enn de andre skolene. Dette samsvarer med tidligere forskning som sier at det er en sammenheng mellom alder og evne til å være

kildekritisk (Medietilsynet, 2020). Ut fra dette funnet kan man tolke det slik at elevenes modning og kognitive utvikling kan ha en effekt på deres evne til å være digitalt kildekritiske. Likevel fant jeg gjennom min analyse at elevene fra Soltoppen som hadde jobbet målrettet med kildekritikk utøvde mer hensiktsmessige digitale kildekritiske strategier enn de jevnaldrende på Fjellvåg. Elevene fra Soltoppen hadde en bedre forståelse av hva kildekritikk, *fake news*, algoritmer og målrettet reklame innebærer enn de andre skolene. Det at elevene som har jobbet målrettet med digital kildekritikk har tilegnet seg en bedre kompetanse samsvarer med tidligere forskning (McGrew et al., 2019b). Gjennom læringsressursen fra *Skolen* virker elevene å ha fått erfare hvordan man kan drive kildekritisk arbeid på nett (Dewey, 2009). Gjennom å få jobbe med konkrete oppgaver som tester deres digitale kildekritikk, har elevene fått oppleve mer av det som kreves for å være digitalt kildekritisk på nett.

5.3.2 Digital kildebruk på skolen

De fleste elevene forteller at de stoler på de kjente og etablerte kildene i skolearbeidet. SNL, NRK og Wikipedia blir nevnt på tvers av alle gruppene. Dette samsvarer med tidligere forskning (Austvik & Rye, 2011; Habostad, 2020). I seg selv er ikke dette et overraskende funn. Når man setter det i perspektiv med at det har skjedd lite endring i elevenes kildebruk på nett i løpet av de siste ti årene samtidig som man ser på den teknologiske utviklingen i den digitale verden blir det mer bekymringsfullt (Zittrain, 2019).

Flere av elevene beskriver hvordan de henter informasjon på nett. De forteller om enkle søkestrategier som fører til kjente sider, hvor de klipper ut informasjonen de trenger og limer inn. Dette kan sees i sammenheng med overgangen fra den analoge lærerboken til informasjonsinnhenting på nett (Solhaug & Børhaug, 2012; Lund, 2016). Elevene er vant til en ukritisk og instrumentell lærebokpraksis, hvor de gjengir informasjon fra boken på spørsmål fra den samme boken. Dette kan tolkes som en autoritativ tekstforståelse som elevene tar med seg på nett (Lund, 2016). Der kan det virke som flere av elevene har funnet sin praksis med å benytte seg av kjente kilder som de vet læreren godtar og som de kan stole på. For noen av elevene kunne det vært like effektivt å ha en digital utgave av SNL på datamaskinen sin for å sette det på spissen.

Elevene bedriver i stor grad det jeg vil kalle en instrumentell praksis i sin informasjonsinnhenting utfra hva de forteller meg i intervjuene. En praksis som i liten grad samsvarer med en kildekritikk med utgangspunkt i kritisk tenkning og perspektivmangfold (Ennis, 2018). Elevene svarer at de som regel innhenter informasjon fra en kilde, siden de vil ha raske svar. Enkelte elever kan fortelle at når de ikke finner informasjon om temaet på SNL, så blir de usikre på hva de skal gjøre. Dette vitner ikke om en utforskende og kritisk tenkende praksis, heller en endimensjonal og instrumentell praksis (Ennis, 2018; Kvande & Naastad, 2020). Elevene virker i liten grad å være åpne for å innhente flere perspektiver slik som det blir vektlagt av samfunnsfagsdidaktikerne og læreplanen. Man kan tolke den kildekritiske praksisen deres mer som en trygghetspraksis. Elevene velger en enkel og trygg løsning som medfører at de ikke går mer i dybden. Samtidig er dette også lærerens ansvar, som ikke gir elevene oppgaver som gjør at de må gå mer i dybden og undersøke saker fra forskjellige perspektiver (Blikstad-Balas & Høgenes, 2014).

5.3.3 Wikipedia

Noen elever opplever at lærerne ikke har noe imot at de bruker Wikipedia, så lenge de er kritiske til det de finner der. Elevene fra Moltebu og spesielt i gruppe 7 forteller om en

praksis der Wikipedia så å si er forbudt. Det at elevene opplever at lærerne er skeptiske til Wikipedia samsvarer med tidligere forskning (Austvik & Rye, 2011; Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Likevel finner noen av elevene omveier for å bruke Wikipedia, slik som Kari fra gruppe 7 beskriver:

Vi sliter jo litt da, når vi skal lage sånn powerpointer også må vi ha med kildeliste også har vi bare brukt Wikipedia så da må man bare ta noen andre linker (K7)

Likevel er det slik at mange av elevene er skeptiske til Wikipedia som kilde. Dette så jeg veldig tydelig i analyse av oppgave 4, da de fleste elevene som ville bruke *Internasjonalt Forum* som kilde begrunnet det med redigeringsmulighetene på Wikipedia. Det at elevene er skeptiske til Wikipedia er på mange måter en god ting, da det kan være feilinformasjon der som alle andre steder på nett (Baltzersen, 2010). De nevner hvordan det er lurt å dobbeltsjekke det som står der, undersøke avsender eller se om det er noe forskning som viser at det er sant det som står der. Dette kan sees i sammenheng med kjernesporåsmålene fra *Civic Online Reasoning* (McGrew et al., 2019a). Denne kildekritiske holdningen til Wikipedia burde elevene overføre til alt de leser digitalt (Grut, 2021). Hvis elevene hadde hatt denne kildekritiske grunnholdningen til alle kilder de møter på nett, så hadde det vært et steg i riktig retning. Denne skepsisen virker dog å være knyttet spesielt til Wikipedia og selv om både lærerne og elevene er skeptiske så blir Wikipedia brukt aktivt av elevene. Da kommer igjen spørsmålet om det er elevene som bedriver en trygghetspraksis eller foretrekker enkle løsninger eller er det lærerne som burde utforme bedre oppgaver?

Det å forby Wikipedia som kilde for elevene kan være lite hensiktsmessig, da elevene likevel ser ut til å bruke det og det undergraver nytten Wikipedia kan ha. Det som kan være hensiktsmessig er å sammen med elevene finne ut hvordan man kan bruke det som et av flere utgangspunkt for informasjonsinnhenting (Grut, 2021). Ved å bruke Wikipedia sammen med elevene, slik som læreren i Blikstad-Balas og Høgenes (2014) sin studie gjorde, reduseres ikke Wikipedia til en forbudt kilde, men til en kilde som må vurderes på lik linje med all annen informasjon på nett. Ved at man som lærer modellerer ved å gå inn på Wikipedia sammen med elevene, kan man drøfte med elevene hvordan Wikipedia har sine styrker og svakheter. Wikipedia har feilinformasjon og kan i noen tilfeller være offer for vandalisering. Samtidig har artiklene ofte flere forfattere og dermed flere perspektiver. I tillegg er det som regel flere kildehenvisninger i artiklene. Her kan elevene få jobbe med å følge opp disse kildene og dermed jobbe med å finne primærkilder eller førstehåndskilder eksempelvis (Dahl, 1973). Dette kan være en form for erfaringsbasert læring for elevene. Elevene får mulighet til å lære mer om et tema og innhente informasjon, samtidig som de lærer seg å granske kilder på nett. Wikipedia har vært omstridt i skolesammenheng siden jeg gikk på ungdomsskolen selv. På bakgrunn av dette at det er bedre å finne en måte hvor man kan integrere Wikipedia på en hensiktsmessig måte i informasjonsinnhenting istedenfor å forby bruken av det.

5.3.4 Digitale søkestrategier

Flere av elevene forteller om enkle søkestrategier. Dette kan påvirke deres informasjonsinnhenting (Kvande & Naastad, 2020). Gjennom søk med eksempelvis SNL bak søkeordet, er det ikke rart at kildebruken til elevene er begrenset. Selv om elevene virker å mestre selve det tekniske ved å søke, så sliter de med å vite hva de skal søke etter for å flere perspektiver (Eriksen, 2018). Som Erstad (2010) sier er digital kompetanse sammensatt. Det å kunne det tekniske ved å søke på nett, vil ikke bety at man har gode søkestrategier. Her trenger elevene veiledning for å nå nivået som både

Erstad (2010) og Austvik og Rye (2011) fremhever i sine søkekomponenter. Her trengs det en innsats i skolen på områder som lærerne kanskje tar for gitt at elevene kan som digitalt innfødte. Det kan være lett å anta at de digitalt innfødte elevene er digitalt kompetente. Selv om elevenes digitale tekniske kompetanse kan virke god, er det liten grunn til at man som lærer antar at dette er tilfelle. Uten at elevene har gode søkestrategier blir det vanskelig for dem å finne flere perspektiver, flere kilder og utover det tenke kritisk (Ennis, 2018). Søkestrategier er imidlertid ikke kun en teknisk kompetanse, men en faglig digital kompetanse hvor elevene trenger relevante faguttrykk og kunnskap om forskjellige nettressurser for innhenting av informasjon (Austvik & Rye, 2011). Søkestrategiene til elevene er utgangspunktet for den digitale kildekritikken (Wineburg & McGrew, 2018). Elevenes søk gir utvalget av informasjon som de skal evaluere. Når det utvalget begrenses av søkeord som SNL, kan kildebruken også bli begrenset.

De fleste elevene er ute etter raske og korte faktasvar, mens LK20 etterlyser dybdelæring og perspektivmangfold (Udir, 2020a). For at vi skal imøtekomme kravene fra læreplanen trengs det arbeid for å utvikle elevenes digitale kildekritikk. Dette gjelder både teknisk og faglig digital kompetanse. For at elevene skal tvinges ut av sine rutiner med kjente kilder, må man se på hva slags oppgaver de har å jobbe med. Hvis formålet er at elevene skal reprodusere faktainformasjon, så kan SNL og Wikipedia gi dem alt de trenger. Elevenes digitale kildekritikk bør utvikles gjennom egne erfaringer. De må lære kildekritikk gjennom å utøve den digitalt i nettverkene som utgjør det semantiske nettet; et internett hvor mening veves sammen gjennom noder i nettverket. Hvis man utvikler elevenes digitale kildekritikk, kan dette gi grunnlag for erfaringsbasert læring. Da kan man gi elevene oppgaver som omhandler å innhente flere perspektiver. Gjennom dette får elevene jobbet med å utøve digital kildekritikk ved å vurdere forskjellige kilders relevans og troverdighet. Samtidig kan det gi muligheter for elevene å gå mer i dybden på tematikken og sette det inn i samfunnsmessig og historisk kontekst. Mer i tråd med læreplanens fokus på dybdelæring og perspektivmangfold. Likevel må det poengteres at digital kildekritikk i seg selv ikke gjør elevene mer opplyste, men det kan være en av forutsetningene for en mer utforskende praksis på nett.

5.3.5 Opplevelse av kildekritisk undervisning

Man kan argumentere for at undervisningen elevene fra Soltoppen opplever viser at det forsterkede fokuset på kildekritikk og digitalt medborgerskap i LK20, særlig i samfunnsfag, har blitt plukket opp av Cappelen Damm (Udir, 2020b). Dette blir særlig tydelig når man ser hva elevene på de andre skolene med eldre læringsressurser opplever å ha fått av kildekritisk undervisning fra lærerne.

Elevene fra Moltebu og Fjellvåg opplever en generell veiledning fra lærerne når det gjelder digital kildekritikk. Dette kan sees i kontrast til didaktikernes vektlegging av lærerens rolle i det digitale kildekritiske arbeidet (Lund, 2016; Koritzinsky, 2020). Elevene opplever at læreren gir de stor frihet til å bruke internett til informasjonsinnhenting, uten at de egentlig har jobbet med hvordan de skal gjøre det. Koritzinsky (2020) på sin side mener at læreren ikke skal være overflødig i det digitale arbeidet, men tvert imot enda viktigere som en veileder for elevene i informasjonsinnhenting. Ut fra min studie kan det se ut til at elevene ikke opplever å få denne veiledningen. Lærerens perspektiv på dette kunne derfor være interessant å undersøke nærmere, men det ligger utenfor studiens rammer. Men som Kvande & Naastad (2020) sier så burde kildekritikk få en viktigere og tydeligere plass i undervisningen.

Elevenes opplevelse av læreren som formidler dikotomier som at SNL er bra og Wikipedia er dårlig kan forklare at elevene virker å ha en instrumentell og overflatisk tilnærming til digital kildekritikk. Det å bli fortalt at du skal være kritisk og hva du bør og ikke bør gjøre, men ikke hva det innebærer gir ikke elevene forutsetninger for å være kildekritiske. Dette kan også sees i sammenheng med formuleringene til læreplanen og digitale ferdigheter (Udir, 2020b). Der det blir beskrevet generelle formaninger om at man skal være kritisk og se på forskjellige kilder, men ikke noe om hvordan man skal gjøre dette metodisk. Riktignok er det henvisninger til sjekklister som eksempelvis TONE. Skjønt er det ingen av elevene i mitt utvalg som forteller meg at de har jobbet med dette. Dessuten er det som jeg har drøftet tidligere at en sjekklisestbasert kildekritikk gir en hybrid praksis som ikke gir noen garantier og kan tolkes som instrumentell. Samtidig kan det å gi elevene frihet til å søke på nett uten å modellere eller være for konkret i det metodiske være en forutsetning for at elevene tilegner seg egne erfaringer med digital kildekritikk (Dewey, 2009). Ut fra hva elevene forteller meg i intervjuene kan det virke som at denne friheten eller generelle veiledningen ikke fordrer en utforskende tilnærming. Derimot formidler de at de stort sett bruker kjente kilder i skolearbeidet. Dette er en utfordring for lærerne i det digitale kildekritiske arbeidet. Hvordan kan man sørge for at elevene er utforskende i sin praksis på nett samtidig som de utøver digital kildekritikk?

Elevene fra de tre skolene i studien opplever at lærerne kan hjelpe de i informasjonsinnhenting digitalt ved å gi de noen kilder som de kan bruke. På den måten har elevene et utgangspunkt med kilder som læreren har plukket ut for dem. Dette kan være hensiktsmessig både med tanke på tidsbruk og faglig relevans. Samtidig kan det sees på som en videreføring av skolens kunnskapsmonopol til internett (Solhaug & Børhaug, 2012). Ved å få forhåndsgodkjente kilder fra læreren blir elevene passive mottakere av informasjon uten å selvstendig arbeide med å innhente kilder til informasjon på nett. En praksis som ikke utfordrer elevenes evne til å utøve digital kildekritikk. Dette er forståelig i en travel hverdag med begrenset tid, men det legger begrensninger på elevenes muligheter for å erfare selv hvordan man kan vurdere digitale kilder (Dewey, 2009).

Med fagfornyelsens satsing på det digitale og en skole med masse teknisk utstyr synes forutsetningene klare for digital undervisning (Fjørtoft et al., 2019; Udir, 2020b). Ifølge fagfornyelsen er det samfunnsfag som får et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap (Udir, 2020b). Spørsmålet blir om lærerne og skolen er klare for denne utfordringen? Her kan den forskningsbaserte tilnærmingen fra *Civic Online Reasoning* være en mulig løsning (McGrew et al., 2019a). Dette er en tilnærming som tar innover seg internetts forutsetninger med algoritmer, ekkokammer, informasjonslagring og desinformasjon, framstår som mer funksjonell i møte med digitale kilder og ikke reduserer kildetilnærmingen til god eller dårlig. En klar metodikk kan gjøre det enklere for elevene å vite hva slags verktøy de skal ta i bruk når de jobber med å vurdere digitale kilder.

5.3.6 Oppsummering

Elevene fra Soltoppen opplever å ha fått en mer målrettet og konkret digital kildekritisk opplæring. Et viktig funn i denne sammenheng er at de viser mer hensiktsmessig digital kildekritikk enn sine jevnaldrende medelever på Fjellvåg. Likevel kan det virke som alder og modning har mer å si da elevene på Moltebu viser mest hensiktsmessig digital kildekritikk i mitt utvalg. Elevene fra Soltoppen har fått mer undervisning om det særegne ved det digitale, noe som er et viktig utgangspunkt for den digitale

kildekritikken. Tendensen er likevel at elevene fra de tre skolene opplever en generell veiledning fra lærerne i det kildekritiske arbeidet i samfunnsfag og at dette åpner et rom for en trygghetspraksis blant elevene. Dette viser seg gjennom elevenes kildebruk og søkestrategier. For at elevene skal kunne være mer utforskende i sin digitale praksis på skolen må skolens kunnskapsmonopol og opplæring til en autoritativ tekstforståelse endres. I dagens informasjonssamfunn har elevene all informasjon i lomma gjennom sin telefon og dette utfordrer skolens tradisjonelle kunnskapsmonopol. Derfor mener jeg skolen burde fokusere mer på å lære elevene å utøve digital kildekritikk for å utnytte ressursene i informasjonssamfunnet, istedenfor å be de reprodusere informasjon gjennom instrumentell praksis og generell veiledning.

5.4 Hvordan reflekterer elevene kildekritisk som digitale medborgere?

Den digitale kompetansen ligger i skjæringspunktet mellom skole og fritid (Erstad, 2010). Dermed kan man si at elevenes digitale kildekritiske strategier også utvikles og benyttes på fritiden. Samtidig er en del av det digitale medborgerskapet å gjøre elevene klare for å ta del i det digitale livet utenfor skolen (NOU 2015:8). I 2010 varslet Erstad at gapet mellom elevenes digitale praksis på skolen og på fritiden var for stort. Ut fra mine funn i denne studien om blant annet elevenes bruk av kilder i skolesammenheng kan man spørre seg om dette gapet har blitt enda større? Derfor kan det være interessant å se på hvordan elevene reflekterer kildekritisk på fritiden.

Jeg kan ikke beskrive elevenes reelle kildekritiske praksis hverken på skolen eller på fritiden, da jeg ikke har observert dette. Likevel har jeg gjennom intervjuer og oppgavesett fått et innsyn i deres opplevelse av sin kildekritiske praksis både på skolen og på fritiden. Spørsmålet er da om elevene blir forberedt på å bli digitale medborgere gjennom undervisning på skolen? Flere av elevene virker både på skolen og i fritiden å ha stor tiltro til «kjente» kilder. Elevene i min studie er aktive brukere av sosiale medier og internett på fritiden. Gjennom dette blir de eksponert for en enorm informasjonsstrøm, som de selv påpeker at de ikke alltid kan styre. Elevene får også med seg nyheter og politiske meninger via sosiale medier, selv om dette i stor grad ikke virker å være en del av undervisningen på skolen. Informasjon som former elevenes politiske og sosiale meninger og dermed deres digitale medborgerskap i stor grad kommer gjennom digitale kanaler (Lenz, 2020). På bakgrunn av dette burde kanskje skolen og særlig samfunnsfaget fokusere mer på hvordan elevene kan evaluere den informasjonen som digitale kildekritiske medborgere. Slik at de valgene og meningene de har ikke kommer fra feilinformasjon, desinformasjon eller konspirasjonsteorier.

5.4.1 Digitalt kildekritiske på fritiden

Elevene har forskjellige synspunkter på hvor troverdig informasjon på sosiale medier er. Noen vektlegger at det er vanskelig å vite om ting er sant, andre hevder at det meste der er tull, mens andre mener det kan være mye nyttig informasjon der. Det å ha en generell skepsis til det man ser på sosiale medier er et godt utgangspunkt for å utøve digital kildekritikk (Grut, 2021). Enkelte av elevene som Henny fra gruppe 2 benytter seg av digitale kildekritiske strategier på fritiden:

Søke de opp (.) det var en som hadde posta noe (.) det var ei jente som hadde posta at hun hadde en kjæreste som var 80 år eller noe (.) hun hadde posta bilder av de to sammen og det så veldig ekte ut fordi ho hadde redigert bildene (.) så går jeg ned også blar jeg litt på kontoen hennes også ser jeg at det er et bilde av den samme personen bare veldig mye yngre (.) så hun hadde bare redigert han mye eldre (H2)

Henny viser skepsis da hun ser et bilde som hun synes virker mistenkelig. Dette er et viktig første steg i å utøve digital kildekritikk (Grut, 2021). Hun undersøker nærmere ved å gå inn på kontoen til vedkommende og se etter bevis. Dette kan sees i sammenheng med *Civic Online Reasoning*, hvor man undersøker lateralt og ser etter bevis (McGrew et al., 2019a). Samtidig kan det stilles spørsmål ved at hun undersøker nærmere ved å gå inn på den samme kontoen som hun synes er mistenkelig. likevel viser dette at hun har denne digitale kildekritiske strategien inne. Henny forteller ikke å ha gjort noe lignende i arbeid med oppgavesettene eller i sin praksis i faget. Dette kan selvsagt være av flere grunner. Skjønt vil jeg argumentere for at hun viser en viktig kritisk holdning når hun forteller om kildekritisk praksis på sosiale medier, som hun ikke viser når vi snakker om det faglige, nemlig nysgjerrighet (Ennis, 2018). Denne nysgjerrigheten ser jeg på som en viktig faktor for å hente ut de digitale kildekritiske strategiene til elevene. Vi må gi elevene oppgaver som gjør de nysgjerrige og dermed undersøker saken nærmere. Det å knytte elevenes interesser utenom skolen til det de skal lære på skolen kan være en viktig faktor i arbeidet med å utvikle deres digitale kildekritiske strategier.

Flere andre elever i studien som har opplevd å se noe mistenkelig på sosiale medier, velger å ignorere det. Dette kan sees i sammenheng med medietilsynet (2020) sin rapport som viser at 60% av 13-18 åringene gjorde ingenting sist gang de så noe mistenkelig på nett. Ved at elevene velger å ignorere det finner de aldri ut om det er sant eller ikke. Flere av elevene i min studie er klar over at det burde undersøkes, men det viser seg av Ada og Celine fra gruppe fem sine svar at dette ikke er en vanlig del av deres praksis. Selv om det er flere elever som mener at informasjonen de ser på sosiale medier som regel er tull, har de aller fleste historier fra noe de har sett der. Dette samsvarer med Habostad (2020) sitt funn med at elever bevisst og ubevisst får med seg informasjon fra sosiale medier. Selv om de rapporterer at de ignorerer det de vurderer som mistenkelig kan de likevel få med seg mye av informasjonen. På en annen side kan strategisk ignorering være en god strategi innenfor digital kildekritikk fra min modell for kildekritiske metoder. Ved at elevene bevisst ignorerer eller bare *scroller* forbi informasjon fra sosiale medier gir de ikke fra seg sin oppmerksomhet. På internett er det oppmerksomheten til blant annet elevene det kjempes om. Dermed kan det å ignorere det man synes er mistenkelig være mer hensiktsmessig enn å sette seg inn i det.

I min studie var det dog noen elever som forklarte at de prøver å undersøke når de ser noe mistenkelig. Den mest brukte strategien blant disse er å undersøke med andre kilder for å se om det står andre steder. Da bruker elevene gjerne kjente kilder som VG og NRK som en referanse for å se om det står noe lignende der. Dette kan tolkes som at disse elevene har en grunnleggende skepsis til det de ser på nett og sosiale medier på fritiden. Det er en viktig forutsetning for at man skal klare å utøve digital kildekritikk (Grut, 2021; McGrew et al., 2019a). Elevene i min studie beskriver at de skal sjekke, og at dette ofte går ut på å sjekke mot andre kilder. Så er spørsmålet om dette er noe de faktisk gjør eller om det bare er noe de sier? Likevel er det interessant at elevene beskriver sin digitale praksis på fritiden så annerledes fra det de gjør på skolen. På fritiden møter de mange kilder, mens på skolen rapportere de en mer ensidig kildebruk. I tillegg er det enkelte elever i min studie som ikke rapporterer å utøve en hensiktsmessig digital kildekritikk på skolen, men som gjør det på fritiden.

5.4.2 Nyheter

Å ta utgangspunkt i elevenes interesser utenfor skolen innenfor eksempelvis nyheter kan være med på å fremme deres politiske engasjement og deres kritiske tenkning (Amnå et al., 2016; Koritzinsky, 2020). Elevene i min studie er aktive brukere av digitale medier

på fritiden. De bruker mye tid på sosiale medier som Snapchat, TikTok, Instagram og Youtube, slik som elevene i resten av landet (Medietilsynet, 2020). Via sosiale medier møter elevene mengder med informasjon hver dag, deriblant nyheter, enten integrert i appen eller tilsendt av venner. Dette gjør at elevenes kildekritiske strategier på sosiale medier blir aktuelt for samfunnsfaget (Koritzinsky, 2020). Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at bruk av sosiale medier medfører politisk engasjement (Amnå et al., 2016). Det kan i denne sammenheng problematiseres at flere av elevene i min studie ser på sosiale medier som en underholdningsportal med useriøs informasjon og ikke en måte å engasjere seg politisk på. Min studie er ikke ute etter å beskrive elevenes deltagelse på nett innenfor det digitale medborgerskapet, men det kunne være interessant for videre studier. Likevel vil jeg aktualisere at manglende digitale kildekritiske strategier kan være et hinder for elevenes digitale medborgerskap.

Både Moltebu og Soltoppen skole har en ukenytt-quiz i slutten av uken i samfunnsfag. Dette virker å motivere elevene til å følge med på nyheter. Det at elevene motiveres til å følge med på nyheter ved hjelp av et enkelt didaktisk verktøy som quiz kan være nyttig å vite som samfunnsfaglærer. Av dette kan det komme frem refleksjoner som Robert fra gruppe 4 viser:

Ja, du leser jo mye nyheter på grunn av det og sånn, men da får du med deg ganske mye nyheter som egentlig er ganske viktig å vite om da (R4)

Nyheter og dagsaktuelle saker er en viktig del av samfunnsbildet og dermed også en viktig del av samfunnsfaget (Koritzinsky, 2020). De nyhetene elevene er mest opptatt av er om kjendiser eller sport, som Medietilsynet (2020) sin rapport også viser. Av samfunnsaktuelle saker er det koronavaksinen og presidentvalget i USA som fanger elevene. Noe som er naturlig siden det var dette som preget nyhetsbilde under datainnsamlingen. Interesse for nyheter kan skape politisk engasjement, noe som elevene i min studie også viste når vi snakket om nyheter (Amnå et al., 2016). Derfor kan det være en viktig del av samfunnsfaget å ta opp og diskutere nyheter for å engasjere til digitalt medborgerskap. I dagens digitale samfunn kan elever finne nyheter gjennom mange kanaler og da vil deres evne til digital kildekritikk være viktig for å ikke bli villedet av for eksempel *fake news*.

5.4.3 Fake news

De fleste elevene har hørt om *fake news* tidligere, og de har også en forståelse av hva det er og hvorfor det finnes. For at elevene skal kunne kritisk vurdere nyheter og desinformasjon som *fake news*, er det viktig at de har en forståelse av hva det er (Garrett, 2019). På den måten kan elevene gjenkjenne *fake news* og forstå sammenhengen i det. Jeg har tatt utgangspunkt i Garrett (2019) sin taksonomi av *fake news*, og kategorisert tre elevers forskjellige forståelse av *fake news* inn i denne taksonomien.

Tabell 7: Taksonomisk inndeling av elevers forståelse av *fake news*

Taksonomisk inndeling	Elevbesvarelse
1. Tabloide rykter og satire	<i>Jeg så fake news i sommer da (.) det sto at Messi har gått over til Manchester City (.) og mange andre steder (.) også var det bare fake news (A1)</i>
2. Målrettet desinformasjon	<i>Jeg mener at fake news er ofte det at noen prøver å få deg til å tro noe (.) så lager de falske</i>

	<i>nyheter, for at det skal gi dem en fordel (.) sånn at de som gjør det har faktisk en baktanke (M3)</i>
3. Verbalt våpen for å underminere	<i>Han (Trump) tenker litt sånn at alt det han sier det er riktig og alt det andre mener som ikke er det samme som han, det er tull og at du bare skal høre på han liksom (I6)</i>

- Albert (A1) sin forståelse viser at han forbinder *fake news* med fotballrykter. Dette kan sees i sammenheng med den første forståelsen av *fake news* i Garrett (2019) sin taksonomi.
- Mons (M3) sin refleksjon viser at han forstår at *fake news* kan ha en baktanke og dermed være målrettet desinformasjon. Han forstår at *fake news* kan brukes som propaganda og at det kan lages for egen vinning (Garrett, 2019; Medietilsynet, 2020).
- Irmelin (I6) viser med sin forståelse at hun er inne på Garrett (2019) sin tredje forståelse av *fake news*, der man bruker begrepet som et våpen for å underminere andre. Irmelin viser til Trump som ofte bruker *fake news* som et våpen for å underminere de som er uenige med han, eller han er uenig med.

Dette viser at elevene har en variasjon i sin forståelse av hva *fake news* er. Samtidig viser det også hvor aktuelt og bredt begrepet blir benyttet av elever på 8. og 9. trinn. Av disse tre er det hovedsakelig Mons sin forståelse som kan sees i sammenheng med Medietilsynet (2020) sin snevrere definisjon. Selv om det er en variasjon i forståelsen til elevene i min studie, er det en tendens til at de fleste elevene forbinder det med den første forståelsen i taksonomien slik som Albert. Det kan være hensiktsmessig at elevene har en bred forståelse av hva *fake news* er og hva det innebærer for å kunne gjenkjenne det og avslå det i sin hverdag. På en annen side kan den utbredte bruken av *fake news* i dagens samfunn gjøre at man ikke vet helt hva som menes med det (Kalsnes, 2017). Dette kan forvirre elevene og derfor kan det være hensiktsmessig å jobbe med elevene for å utvikle deres forståelse av hva *fake news* er. Slik at de forstår det som mer enn rykter og tulle saker og forstår at de som skriver det kan ha en agenda.

De fleste av elevene i min studie forbinder *fake news* med Donald Trump og USA. Det kan derfor tolkes at elevene ser på det som et mer amerikansk fenomen. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at *fake news* er noe fjernt for elevene (Habostad, 2020). Flere av elevene i min studie kan ikke huske å ha sett falske nyheter i Norge. Dog viser Robert fra gruppe 4 at det kan være lurt å være kritisk til norske medier og dobbeltsjekke saker fra NRK og VG også. Robert viser en grunnleggende skepsis til norske medier som skiller seg fra flere av de andre elevene. Imidlertid er Robert som et unntak å regne og de fleste elevene virker å ha stor tillit til norske mediehus som NRK og VG. Dette kan være fordi norske elever generelt virker å ha en stor tillit til samfunnsinstitusjoner (NOVA, 2017). Samtidig kan det også ha en sammenheng med måten elevene lærer å forholde seg til tekst på i skolen (Lund, 2016). Ingenting av dette kan direkte påvises i min studie, men likevel er det ingen tvil om at elevene har stor tillit til både regjeringen, norske medier og kjente kilder ut fra mine funn. Det er ikke slik at alt som står på NRK og VG eller andre norske nettaviser burde aksepteres som vedtatte sannheter. *Fake news* og feilinformasjon er noe som eksisterer også i Norge, og derfor burde elevene ha en grunnleggende skepsis til det de ser (Dahlback, 2020). På en annen side er det ikke ønskelig at elevene skal bli så kritiske at de mister all tillit til norske medier og blir konspiratoriske. Da dette kan være en inngang

til å søke mot mer alternative nyhetskanaler som man kan se i andre mer polariserte land i Europa (Elvestad et al., 2014).

5.4.4 Oppsummering

På fritiden møter elevene et stort spekter av kilder gjennom sosiale medier og andre digitale plattformer. Dette kan sees i kontrast til elevenes beskrivelser av en begrenset kildebruk på skolen. Dermed kan man problematisere at elevene ikke nødvendigvis får en kildekritisk opplæring på skolen som gjør de forberedt på å utøve digital kildekritikk som digitale medborgere på fritiden. Et interessant funn i denne sammenhengen er at enkelte elever rapporterer at de utøver en digital kildekritikk på fritiden som de ikke gjør i skolesammenheng eller i arbeid med oppgavesettene. Her vil jeg argumentere for at nysgjerrighet er en viktig faktor som også virker å være et utgangspunkt for disse elevenes kritiske tenkning. Et interessant spørsmål for videre studier er hvordan man i skolen kan ta tak i denne nysgjerrigheten og dermed de ideoende digitale kildekritiske strategiene til disse elevene? Samtidig kan man problematisere at elevene må utøve digital kildekritikk på fritiden som de ikke har fått opplæring i på skolen og som dermed kan mangle dybde og refleksjon (Erstad, 2010). Likevel virker Moltebu og Soltoppen å ta tak i nyheter i undervisningen gjennom ukenytt-quiz, noe som virker å engasjere elevene. Nyheter kan være viktig for å fremme politisk engasjement blant elevene. Det er en variasjon i elevenes forståelse av *fake news* og de ser på det som et amerikansk fenomen. Flere av elevene i min studie virker å ha stor tillit til norsk media og mangler en grunnleggende skepsis som er viktig for å kunne utøve digital kildekritikk. Det er en tendens til at elevene ser på sosiale medier som en underholdningsportal med useriøs informasjon og man kan dermed problematisere hvordan de skal utøve digitalt medborgerskap gjennom disse kanalene. Elevene virker å utøve en digital kildekritisk praksis på fritiden som kan minne om den de lærer på skolen. De ser på noen nyhetskilder som gode og andre som dårlige. Likevel er det en diskrepans i elevenes kildebruk på skolen og på fritiden som skolen burde ta tak i.

6 Avslutning

Denne studien har fokusert på ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier og hvordan de opplever å jobbe med det på skolen. Med utgangspunkt i problemstillingen: *Ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier*. For å kunne svare på problemstillingen har jeg analysert transkriberte fokusgruppeintervju og oppgavesett som elevene har jobbet med. Funnene fra analysen har jeg drøftet i lys av mitt teoretiske rammeverk. Avslutningsvis i oppgaven vil jeg komme med en konklusjon og se på veien videre. Gjennom konklusjonen vil jeg komme med svar på problemstillingen gjennom de tre forskningsspørsmålene i min studie. Under veien videre vil jeg kort beskrive muligheter for videre forskning innenfor temaet.

Gjennom studien har jeg søkt å få et innblikk i elevers digitale kildekritiske strategier. På den måten kan jeg si noe om hvordan elevene i mitt utvalg vurderer digitale kilder og hvordan de opplever å jobbe med det på skolen. Ut fra dette kan jeg si noe om hvordan elevene ligger an og hvordan man i samfunnsfag burde jobbe videre for at elevene skal tilegne seg mer hensiktsmessige digitale kildekritiske strategier. Jeg vil påpeke at funnene fra min studie ikke er generaliserbare da mitt utvalg ikke kan sies å være representativt. Likevel vil jeg argumentere for at funnene i studien kan ha overføringsverdi. Studien er basert på intervju og kvalitative spørreskjema i form av oppgavesett. Funnene fra intervjuene trenger ikke å speile elevenes faktiske praksis og må dermed tolkes utfra dette. Selv om jeg gjennom oppgavesettene har fått se elevenes begrunnelser for troverdighet, så kan utvalg av oppgaver og nettsider ha vært for vanskelige eller av liten relevans for elevene og dermed påvirket deres svar. Studien har vært avgrenset mot elevenes digitale kildekritiske strategier på skolen og fritiden, samt refleksjoner rundt dette. Trolig er det andre digitale kildekritiske dimensjoner som ikke har blitt vektlagt i studien. Elevenes evne til å sette kilden inn i en historisk kontekst eller juridiske sider ved kildevalg har eksempelvis ikke vært vektlagt da dette ligger utenfor intensjonen i studien.

6.1 Konklusjon

6.1.1 Hva kjennetegner ungdomsskoleelevers digitale kildekritiske strategier på internett?

De fleste elevene tar i bruk overfladiske vertikal-lesende kildekritiske strategier for å undersøke digitale kilder i min studie. Dette er ikke så rart med tanke på at det er denne metodikken som blir frontet gjennom sjekklister i didaktikken og i ressurser fra Utdanningsdirektoratet som TONE. Det er et mindretall av elever som bruker andre kilder eller nettverkslesing for å støtte opp under sine begrunnelser. Elevenes digitale kildekritiske strategier gir grunn til bekymring. Med det særlige ansvaret samfunnsfaget har fått innenfor digitalt medborgerskap og digital kildekritikk trengs det et forsterket fokus på dette område.

6.1.2 Hvordan opplever elevene skolens digitale kildekritiske opplæring?

I mitt utvalg er det en forskjell mellom opplevelsen av digital kildekritisk undervisning på Soltoppen og de to andre skolene. Elevene fra Soltoppen virker å ha lært mer om hvordan man kan jobbe med å evaluere digitale kilder og forståelse for begreper innenfor den digitale verden som er viktig for å kunne evaluere digitale kilder. Dette gjelder særlig målrettet reklame, algoritmer, *fake news* og ekkokammer. Elevene fra Moltebu og Fjellvåg opplever i mindre grad å ha jobbet målrettet med digital kildekritikk i samfunnsfag. Likevel opplever elevene fra de tre skolene å få en generell veiledning fra lærerne sine når det gjelder digital kildekritikk i samfunnsfag. De fleste elevene forteller

om en praksis som for det meste består av å lese anerkjente kilder med en autoritativ leseforståelse. Både elevens alder og modning samt deres opplæring virker å ha en effekt på deres kildekritiske strategier. For at elevene skal trene seg i å utøve digital kildekritikk trenger de å drive en større grad av utforskende praksis på nett. Dermed kan det være hensiktsmessig å gi elevene oppgaver som ikke fordrer reproduksjon av informasjon, men perspektiver fra forskjellige kilder.

6.1.3 Hvordan reflekterer elevene kildekritisk som digitale medborgere?

Det digitale kildekritiske aspektet knyttes opp mot digitalt medborgerskap både av Ludvigsen-utvalget (2015:8), Kunnskapsdepartementet (2020), LK20 og McGrew et al. (2019a). Derfor vil jeg knytte mine funn om elevenes kildekritiske strategier på skolen og på fritiden opp mot det digitale medborgerskapet. Det digitale medborgerskapet handler om å ha muligheten til å utnytte sine demokratiske friheter som informasjonsfrihet, ytringsfrihet og deltakelse i organisasjoner og aktiviteter digitalt (Løvskar, 2019). På en annen side legger Kunnskapsdepartementet (2020) normative føringer ved at elevene skal utvikle *godt* digitalt medborgerskap på skolen. Dermed kan man argumentere for at skolen som institusjon har et samfunnsmandat om å danne gode digitale medborgere som kan utøve en hensiktsmessig digital kildekritikk.

Jeg vil argumentere for at digital kildekritikk er en forutsetning for det digitale medborgerskapet. Innhenting av informasjon og nyheter som former elevenes meninger skjer i stor grad på nett (Lenz, 2020). I den sammenheng er elevenes evne til å utøve digital kildekritikk sentral. Ut fra min studie tolker jeg det som at flere av elevene mangler digitale kildekritiske strategier til å vurdere informasjonen de møter på nett på en hensiktsmessig måte. Her har skolen og særlig samfunnsfag et ansvar for å gjøre elevene klare til å delta i samfunnslivet som gode digitale medborgere. Derfor vil jeg argumentere for at det trengs en endring i hvordan vi lærer elevene å være digitalt kildekritiske. Elevene trenger digitale kildekritiske strategier for å kunne være digitale medborgere. Både med tanke på å vurdere troverdigheten til informasjonen, men også når det gjelder å se tema fra forskjellige sider.

Det er her jeg vil peke på digital kildekritikk fra min modell for kildekritiske metoder, som inspirasjon til en vei videre i utviklingen av en forskningsbasert metodisk tilnærming innenfor digital kildekritikk i skolen. Den hybride tradisjonelle kildekritikken som har blitt praktisert og fortsatt praktiseres i den norske skolen synes å ikke være tilstrekkelig i møte med utfordringene i informasjonssamfunnet. Hvis samfunnsfaget skal utvikle elevenes digitale medborgerskap, må elevene få verktøy som gjør at de kan utøve digital kildekritikk. Med en ny form for digital kildekritikk har man en tilnærming som tar utgangspunkt i den digitale verdens kompleksitet og gjør at elevene selv kan utforske digitale kilders troverdighet og relevans. En digital kildekritikk med utgangspunkt i *Civic Online Reasoning* med tre kjernesporsmål som er inspirert av tradisjonell kildekritikk og metoder som er inspirert av faktasjekkere kan man lære elevene en konkret metodikk for å utøve digital kildekritikk som digitale medborgere.

6.2 Veien videre

Et av mine funn er at flere av elevene i mitt utvalg ikke utøver hensiktsmessige digitale kildekritiske strategier. Derfor kan det være interessant å gjennomføre en intervensjonsstudie slik SHEG har gjort i USA (McGrew et al., 2019b). Da kan man se om en undervisning med utgangspunkt i *Civic Online Reasoning* kan forbedre norske elevens digitale kildekritiske strategier. Da kan man teste ut en norsk undervisning med utgangspunkt i de tre kjernesporsmålene og de kildekritiske strategiene som

nettverkslesing og strategisk ignorering. Intervensjonsstudien kan inneholde en pre-test, undervisningsperiode i samfunnsfag og en post-test for å se om det er eventuelle virkninger av undervisningen. I den sammenhengen kan det også være relevant med en kontrollgruppe som gjennomførte vanlig undervisning i den samme perioden.

Litteraturliste

- Aghaei, S. (2012). *Evolution of the World Wide Web: From Web 1.0 to Web 4.0*. International Journal of Web & Semantic Technology, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.5121/ijwest.2012.3101>
- Alnæs, S., & Tørdal, R. M. (2018). *Medieuttrykk og mediesamfunnet VG2 og VG3—Fra Web 1.0 til Web 2.0 til Web 3.0—NDLA*. <https://ndla.no/nb/subject:1/topic:1:172362/topic:1:188749/resource:1:77276?filters=urn:filter:8866ecad-85ec-4fcb-b470-d88ec4ebb83c>
- Amnå, E., Ekström, M., & Stattin, H. (2016). Ungdomars politiska utveckling: Slutrapport från ett forskningsprogram.
- Andersen, I. S. (2017). *Demokrati, medborgerskap og kritisk tenkning*. Dembra Norge. <https://dembra.no/no/utema/demokrati-medborgerskap-kritisk-tenkning/>
- Anker, T., & Lippe, M. von D. (2015). *Når terror ties i hjel—En diskusjon om 22. Juli og demokratisk medborgerskap i skolen*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(2), 85–96. idunn.no. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Austvik, J., & Rye, S. E. (2011). *Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement*. Hentet 12. februar 2021, fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/135077/154e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baltzersen, R. (2010). *Radical transparency: Open access as a key concept in wiki pedagogy*. Australasian journal of educational technology, 26(6), 791–809.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2011). *NOU 2011: 20 [NOU]*. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- Berge, K. L., & Stray, J. H. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2009). *Didaktikk: Digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Høgenes, T. (2014). *Wikipedias inntog på kildelista – holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst*. Acta Didactica Norge, 8(1), 2-17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1094>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2021). *Students' Civic Online Reasoning: A national portrait*. Educational Researcher. <https://purl.stanford.edu/cz440cm8408>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M., & Saavedra, A. (2019). *Students' civic online reasoning: A national portrait*. Stanford History Education Group & Gibson Consulting. <https://purl.stanford.edu/gf151tb4868>
- Bråten, I. (1996). *Cognitive strategies in mathematics* (10). U. i. Oslo.
- Børhaug, K. (2021). *Opplæring for demokrati i ei globalisert verd*. In T. Solhaug (Ed.), *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (Vol. 2, pp. 163-183). Oslo: Universitetsforlaget.

- Børhaug, K., Christophersen, J., & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap* (Vol. 3). Oslo: Det norske samlaget.
- Børresen, B. (2021). *Kritisk om kritisk tenkning*. Utdanningsforskning.no. Hentet 25. april 2021, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/kritisk-om-kritisk-tenkning/>
- Carlsen, H. (2021). *Fire døde da Trump-tilhengere stormet Kongressen*. NRK. Hentet 2. mai 21 <https://www.NRK.no/urix/fire-dode-da-Trump-tilhengere-stormet-kongressen-1.15316010>
- Casebourne, I., Davies, C., Fernandes, M., Norman, N. (2012) *Assessing the accuracy and quality of Wikipedia entries compared to popular online encyclopaedias*. Hentet 20. Mai 2021 fra <https://old.datahub.io/dataset/epic-oxford-wikipedia-quality>
- Christensen, I. R., Biseth, H., & Huang, L. (2021). *Developing Digital Citizenship and Civic Engagement Through Social Media Use in Nordic Schools*. I H. Biseth, B. Hoskins, & L. Huang (Red.), *Northern Lights on Civic and Citizenship Education: A Cross-national Comparison of Nordic Data from ICCS* (s. 65–92). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66788-7_4
- COR. (u.å.). *Civic Online Reasoning*. Hentet 8. februar 2021, fra <https://cor.stanford.edu/>
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dahl, O. (1973). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Dahlback, A. M. L. (2020). *Dette er QAnon i Norge*. Faktisk. Hentet 2. mai 2021, fra <https://www.faktisk.no/artikler/RZR/dette-er-qanon-i-norge>
- Dahlback, M. L., Akerbæk, E & Molnes, G. (2021). *Konspirasjonsteorier førte til dødelige opptøyer*. Faktisk. Hentet 2. mai 2021, fra <https://www.faktisk.no/artikler/GX1/konspirasjonsteorier-for-te-til-dodelige-opptoyer>
- Dahlgren, L. O., & Johansson, K. (2019). *Fenomenografi*. In R. Thornberg (Ed.), *Handbok i kvalitativ analyse* (Vol. 3, pp. 179-192). Stockholm: Liber.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. London/Boston: Heath.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (2. udg. ed.). København: Reitzel.
- Dewey, J. (2009). *The school and society ; & The child and the curriculum*. S.l.: ReadaClassic.com.
- Eijkman, H. (2010). *Academics and Wikipedia: Reframing Web 2.0+as a disruptor of traditional academic power-knowledge arrangements*. *Campus-Wide Information Systems*, 27(3), 173–185. <https://doi.org/10.1108/10650741011054474>
- Elvestad, E., Blekesaune, A., & Aalberg, T. (2014). *The Polarized News Audience? A Longitudinal Study of News-Seekers and News-Avoiders in Europe* (SSRN

Scholarly Paper ID 2469713). Social Science Research Network.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2469713>

- Ennis, R. H., & Ennis, R. H. (2018). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. *Topoi*, 37(1), 165-184. doi:10.1007/s11245-016-9401-4
- Eriksen, K. G. (2018). *Digitalt medborgerskap i fremtidens skole*. Hentet 10. februar 2021 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/digitalt-medborgerskap-i-fremtidens-skole/>
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys* (Vol. 3). Stockholm: Liber.
- Fink, H. (2008). *Indledning* (H. Fink, Trans.). In J. Dewey (Ed.), *Erfaring og oppdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). Monitor 2019. *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. Hentet 12. februar 2021 fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2647343/Monitor%2b2019%2bsluttrapport%2bfra%2bSINTEF%2bpublisert%2b20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frantzen, V. (2018). *Teksturer i medietekst og kontekst*. In D. Schofield (Ed.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse* (pp. 241-268). Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2018). *Mediepedagogikk og mediekompetanse : danning og læring i en ny mediekultur*. Bergen: Fagbokforl.
- Frønes, T. S., & Jensen, F. (2020). *Kapittel 1. Introduksjon: Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 10–20). idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-01>
- Frønes, T. S. & Weyergang, C. (2020). *Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet*. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166–195). idunn.no. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>
- Fucci, M. (2015). *The Digital Competence Framework 2.0*. EU Science Hub - European Commission. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- Furberg, A., & Lund, A. (2016). *En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer?... .* In R. J. Krumsvik (Ed.), *Digital læring i skole og lærerutdanning* (Vol. 2, pp. 28-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garrett, H. J. (2019). *Why Does Fake News Work? On the Psychosocial Dynamics of Learning, Belief, and Citizenship*. In W. Journell (Ed.), *Unpacking Fake News, An Educator's Guide to Navigating the Media with Students* (pp. 15-29). New York: Teachers college press.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. J. (2016). *Med ARK&APP*. Hentet 10. mai 2021, fra https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

- Giæver, T. H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2014). *Digital praksis i skolen* (L. Øgrim Ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Giæver, T. H., Johannesen, M., & Øgrim, L. (2014). *Digitale verktøy i skolen*. In L. Øgrim (Ed.), *Digital praksis i skolen* (pp. 10-23). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grut, S. & Eidsnes, K. (2021). *Digital kildekritikk: en innføring i digitale kilder, brukerskapt innhold og graving i åpne kilder for journalister og medstudenter* (1. utgave. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Habostad, E. (2020). *Forfalskede nyheter og kildekritikk i samfunnsfag*. Hentet 9. februar 2021 fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9136/Habostad_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hodgin, E., & Kahne, J. (2019). *Judging Credibility in Un-Credibile Times: Three Educational Approaches for the Digital Age*. In W. Journell (Ed.), *Unpacking Fake News, An Educator's Guide to Navigating the Media with Students* (pp. 92-108). New York: Teachers college press.
- HRS. (u.å.). *Om HRS – Human Rights Service*. Hentet 19. februar 2021, fra <https://www.rights.no/om-hrs/>
- Humprecht, E., Esser, F., & Van Aelst, P. (2020). Resilience to Online Disinformation: A Framework for Cross-National Comparative Research. *The International Journal of Press/Politics*, 25(3), 493–516. <https://doi.org/10.1177/1940161219900126>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Journell, W. (2019). *Unpaking fake news: An educator's guide to navigating the media with students* (W. Journell Ed.). New York: Teachers college press.
- Kalsnes, B. (2017). Why we should use more specific terms than "fake news" when we talk about false information. *Bente Kalsnes' Blog*. Hentet 07. februar 2021 fra <https://bentekalsnes.wordpress.com/2017/10/01/why-we-should-use-more-specific-terms-than-fake-news-when-we-talk-about-false-information/>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap fagdidaktisk innføring* (Vol. 5). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan for digitalisering i grunnsopplæringen*. Hentet 2. mai 2021, fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnsopplaringen-2020-2021.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-forgrunnsopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no; <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen* (1. utgave. ed.). Oslo: Pedlex.
- Lund, A. (2021). *The Norwegian Ministry of Education and Research's action plan for digitalization in primary and secondary education and training: Appraisal and critique. Nordic Journal of Digital Literacy, 16(01), 34–42.*
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2021-01-04>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet* (1. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2019a). *How Students Evaluate Digital News Sources*. In W. Journell (Ed.), *Unpacking Fake News, An Educator's Guide to Navigating the Media with Students* (pp. 60-73). New York: Teachers college press
- McGrew, S., Smith, M., Breakstone, J., Ortega, T., & Wineburg, S. (2019b). *Improving university students' web savvy: An intervention study. British Journal of Educational Psychology, 89(3), 485–500.* <https://doi.org/10.1111/bjep.12279>
- McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M., & Wineburg, S. (2018). *Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning. Theory & Research in Social Education, 46(2), 165–193.*
<https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1416320>
- Medietilsynet. (2020). *BARN OG MEDIER 2020 En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. Hentet 15. februar 2021, fra <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (u.å.). *Kritisk medieforståelse*. Hentet 2. mai 2021, fra https://www.medietilsynet.no/mediebildet/kritisk_medieforstaelse/
- Myrvang, S. E., Buggeland, S. A. (2021). *Facebook-post om Tøyen-utkastelse: – Falsk informasjon*. Hentet 02. mai 2021 fra, <https://www.vg.no/nyheter/i/39mQXM/facebook-post-om-toeyen-utkastelse-falsk-informasjon>
- NDLA. (2018). *TONE – strategi for kildekritikk*. Hentet 12. februar 2021 fra, <https://ndla.no/subject:5e750140-7d01-4b52-88ec-1daa007eeab3/topic:a317f589-7995-43aa-8b68-92182c0b23c6/topic:8d9885a4-a932-4a98-b8c4-2b89c914c3e8/resource:1:169774/2286?filters=urn:filter:470720f9-6b03-40cb-ab58-e3e130803578>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* Hentet 10. april 2021 fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner->

sompdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-ogteologi.pdf

- Nordbø, B. (2020). *Fordom*. Hentet 20. mai 2020 fra <https://snl.no/fordom>
- NOVA. (2017). *Kort-oppsummert-iccs*. Hentet 11. mai 2021, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kort-oppsummert-iccs.pdf>
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: what the Internet is hiding from you*. New York: Penguin Press.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ringdal, K. (2018). Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2nd ed. ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Skjæveland, Y. (2020). *Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn*. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2020:4), 142–163.
- Skolen. (u.å.). *Kildelappen*. Hentet 11. mai 2021, fra https://skolenmin.cdu.no/_/8-trinn/samfunnsfag/kildelappen-6017deab6f27253ffe364e1b-5eb2716e03c452001ef127b4-5e53b0e247488d0017332819
- Solhaug, T. (2021). *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T. (2009). *Two Configurations for accessing classroom computers: Differential impact on students' critical reflections and their empowerment*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(5), 411–422.
- Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier søkelys på lærerens praksis*. Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H. (2012). *Demokratipedagogikk*. In J. H. Stray (Ed.), *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Vigmostad og Bjørke.
- Szklarski, A. (2019). Fenomenologi. In R. Thornberg (Ed.), *Handbok i kvalitativ analys* (Vol. 3). Stockholm: Liber.
- Tenk. (u.å.) *Om oss*. Hentet 4. mai 2021, fra <https://tenk.faktisk.no/om-oss>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet 3. februar 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnleggende ferdigheter—Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet 3. februar 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kjerneelement*. Hentet 20. mai 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet 3. februar 2021, fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Digitalisering i lærerutdanningene*. Hentet 1. mai 2021, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/digitalisering-i-larerutdanningene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *2.1 Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. Hentet 12. april 2021, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Grunnleggjande ferdigheiter*. Hentet 20. mai 2021, fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggjande_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggjande ferdigheiter*. Hentet 20. mai 2021, fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-01/Hele/Grunnleggjande_ferdigheter
- Wikipedia. (u.å.). *Wikipedia:About* Hentet 19. mai 2021 fra <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:About&oldid=1018684578>
- Wineburg, S. & McGrew, S. (2018) *Lateral Reading and the Nature of Expertise: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information*. Hentet 8. februar 2021, fra purl.stanford.edu/yk133ht8603
- Wineburg, S., Breakstone, J., Ziv, N. & Smith, M. (2020). *Educating for Misunderstanding: How Approaches to Teaching Digital Literacy Make Students Susceptible to Scammers, Rogues, Bad Actors, and Hate Mongers* <https://purl.stanford.edu/mf412bt5333>.
- Zittrain, J. (2019). *Three Eras of Digital Governance*. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3458435>

Vedlegg

Vedlegg A – Intervjuguide

Intervjuguide fokusgruppeintervju

1. Spørsmål ut fra arbeid med oppgaveark
 - a. Hva syns dere om oppgavene vi jobbet med?
 - b. Hvilke nettsider synes dere var troverdige?
 - c. Hvorfor var noen nettsider mer troverdige enn andre?
2. Har dere hørt om kildekritikk tidligere?
 - a. Hva mener dere at det handler om?
 - b. Jobber dere med dette i samfunnsfag?
3. Hva er en troverdig kilde/nettside?
4. Hvordan kan man undersøke om en nettside er troverdig?
 - a. Hvordan finne ut hvem som står bak en sak?
 - b. Hvordan kan man finne ut hvilke beviser de har?
 - c. Hvordan kan man finne andre kilder om en sak?
 - d. Sjekker dere noen gang andre steder for å finne ut om en sak er troverdig?
5. Hvordan kan meninger man har fra før påvirke oss når vi leser saker på nett?
6. Hvordan synes dere det er å bruke digitale kilder i samfunnsfag?
 - a. Hvordan leter dere etter informasjon til oppgaver på nett?
 - b. Hva har dere lært om bruk av internett i undervisningen?
7. Får dere med dere noen nyheter?
 - a. Hvordan får dere tak i nyhetene?
 - b. Har dere hørt om begrepet «fake news» eller falske nyheter?
 - c. Mistenker dere noen gang falske nyheter?
 - i. Hva gjør dere hvis dere mistenker falske nyheter?
 - d. Kan dere tenke dere hvorfor det er noen som lager falske nyheter?
8. Erfaringer med sosiale medier
 - a. Bruker dere mye tid på sosiale medier?
 - b. Hvor mange apper med sosiale medier har dere på telefonen?
 - c. Møter dere ofte på nyheter på sosiale medier?
 - d. Synes dere det er mye reklame på sosiale medier?
9. Møter dere ofte på memes?
 - a. Hvor ser dere slike memes?
 - b. Pleier dere å dele slike memes med noen?
10. Kan dere bli redde eller skremt av noe dere ser eller leser på nett?
 - a. Hva gjør dere da?
11. Snakker dere ofte sammen med venner om nyheter eller andre ting dere leser på nett?
 - a. Hva slags saker snakker dere ofte om?
12. Har dere hørt om personvern?
 - a. Hva kan personvern bety?
 - b. Får dere ofte reklame som virker som den er laget for dere?

Vedlegg B – Oppgavesett

Oppgavesett - kilder på nett

Oppgave 1:

Tast inn denne linken på pcen din og gå til nettsiden:

<http://bit.ly/VG-corona>

Hvor enig/uenig er du i at dette er en troverdig kilde? Ring rundt den du synes stemmer best. (Du kan bruke informasjonen du finner på nettstedet eller åpne nye faner for å undersøke nettstedets troverdighet andre steder på nettet.)

Uenig—litt uenig—litt enig—enig

Hvorfor synes du denne kilden er troverdig/ikke troverdig?

Oppgave 2:

Se på denne memen:



Hvor enig er du i at informasjonen fra denne memen er troverdig? Ring rundt den du synes stemmer best. (Du kan søke etter mer informasjon på nett eller vurdere memen alene.)

Uenig—litt uenig—litt enig—enig

Hvorfor synes du denne memen er troverdig/ikke troverdig?

Oppgave 3:

Tast inn denne linken på pcen din og gå til nettsiden:

<http://bit.ly/klimarealist>

Hvor enig/uenig er du i at dette er en troverdig kilde om klimaforandringer? Ring rundt den du synes stemmer best. (Du kan bruke informasjonen du finner på nettstedet eller åpne nye faner for å undersøke nettstedets troverdighet andre steder på nettet.)

Uenig—litt uenig—litt enig—enig

Hvorfor synes du denne kilden er troverdig/ikke troverdig? Ville du brukt denne kilden i en oppgave om klimaforandringer?

Oppgave 4:

Tast inn disse linkene på pcen din i to forskjellige faner:

Link 1: <http://bit.ly/presidentvalgwiki>

Link 2: <http://bit.ly/presidentvalgIF>

Hvilken av disse linkene ville du brukt i en oppgave om det amerikanske valgsystemet?

Hvorfor ville du brukt denne linken i oppgaven din?

Oppgave 5:

Se på denne screenshoten fra nettavisen ABC-nyheter:

The screenshot shows a news website layout with several elements:

- 1:** A photograph of a Nordby Supermarket interior.
- 2:** A close-up of a person in a blue protective suit and mask, holding a swab.
- 3:** A portrait of a woman, likely a politician.
- 4:** A yellow banner for 'BYGGERN Heimdal' with a 'Klubbtildbud' for 'Home Plus Texas Natur' 1-stavs laminatgulv at 179,-/m².
- 5:** A photograph of Ingvil Smines Tybring-Gjedde in a meeting.
- 6:** A small article snippet about electric cars: 'Ny rapport: Elbilen ikke så miljøvennlig som mange tror'.
- 7:** A small article snippet about Oslo: 'Slik kan Oslo-forbudet påvirke resten av Norge'.
- 8:** A small article snippet: 'ANNONSØRINNHOLD Dette trenger du i en krisesituasjon'.
- 9:** A small article snippet: 'ANNONSØRINNHOLD Gjør et kupp på varm ull hos GetInspired'.

Svensk grensegigant sier opp 96 ansatte - svensk politiker skylder på Norge

Professor mener coronaviruset har blitt snillere

ANNONSE
ANNONSØRINNHOLD K2
Vitaminet D bidrar til å støtte immunforsvarets normale funksjon

KLUBBTILBUD
HEIMDAL Bil medlem i dag!
BERRYALLOCC
Home Plus Texas Natur
1-stavs laminatgulv
179,-^{m²}

POPULÆRT

6 Ny rapport: Elbilen ikke så miljøvennlig som mange tror

7 Slik kan Oslo-forbudet påvirke resten av Norge

8 ANNONSØRINNHOLD Dette trenger du i en krisesituasjon

9 ANNONSØRINNHOLD Gjør et kupp på varm ull hos GetInspired

5 Ingvil Smines Tybring-Gjedde ble redd, fortvilet oa sint

Hvilke av disse sakene er reklamer og hvilke er nyheter? Begrunn svarene dine.

Oppgave 6:

Hvor enig/uenig er du i at denne screenshoten fra Twitter er bevis på valgjuks i presidentvalget i USA? (Du kan søke etter mer informasjon på nett eller vurdere screenshoten alene.)

Uenig—litt uenig—litt enig—enig



BREAKING: Wisconsin has more votes than people who are registered to vote.

Total number of registered voters: 3,129,000

Total number of votes cast:
3,239,920

This is direct evidence of fraud.



Hvorfor/hvorfor ikke mener du dette kan være bevis på valgjuks?

Oppgave 7:

Tast inn denne linken på pcen din:

<http://bit.ly/idylliskenorge>

Hva føler du når du leser det som blir sagt i artikkelen? (sinne, frustrasjon, glede?) Hva er det

som står i artikkelen som får deg til å føle på denne måten?

Vedlegg C – Kriterier og begrunnelse for utvalg av oppgaver til oppgavesett

Tabell 8: Kriterier for utvalg av oppgaver til oppgavesett

Oppgave	Spørsmål fra <i>Civic Online Reasoning</i>	Beskrivelse
Evaluerer satirisk nettside	Hvem står bak informasjon?	Evaluerer om informasjonen fra en satirisk nettside er troverdig.
Evaluerer meme	Hva er beviset? Hvem står bak informasjonen?	Evaluerer om informasjon fra en meme med politisk budskap er troverdig.
Evaluerer en nettside om klimaforandringer	Hvem står bak informasjonen? Hva er beviset?	Evaluerer om en nettside som beskriver klimaforandringer baserer seg på troverdig informasjon.
Sammenligner to nettsider	Hvem står bak informasjonen?	Sammenligner en artikkel fra Wikipedia og en sak fra internasjonalt forum (Ap) som omhandler presidentvalget i USA
Vurderer nettside	Hvem står bak informasjonen?	Vurderer en skjermdump fra nettside og vurderer hvilke saker som er reklame og hvilke som er nyhetssaker
Vurderer utsagn fra sosiale medier	Hva er beviset? Hva sier andre kilder?	Vurderer om en skjermdump av et Twitterinnlegg beviser valgjuks i den amerikanske valgkampen.
Beskrive følelser		Beskrive hva de føler når de leser et innlegg i Human Rights Service.

Oppgave 1: En satirisk nyhetssak som omhandler koronasmitte i rurale strøk. Elevene kommer selv fra grisgrendte strøk og kan dermed være av relevans for dem. Saken er ment som et forsøk på humor og med enkle søk kan man finne ut hvem som har skrevet saken og at den ikke er ment som en seriøs nyhetssak. Det er også mulig å tolke innholdet i saken som så usannsynlig at det ikke er troverdig.

Oppgave 2: Memer er et redskap som kan brukes til å spre nyheter, både falske og ekte på rekordtid gjennom sosiale medier. Det er også vanskelig å granske troverdigheten til memene. Derfor er det en viktig del av det digitale medborgerskapet å kunne være kildekritisk til innholdet i slike politiske memes (Journell, 2019). Elevene har garantert erfaring med memes og dermed er dette av relevans, dog har denne memen et politisk budskap. Man kan vurdere memen sin troverdighet gjennom å avkrefte troverdigheten til memes generelt eller ved å søke opp memen og se hvor den kommer fra. Oppgaven gir også et utgangspunkt for diskusjon rundt hva man tenker om informasjonen man ser i memes.

Oppgave 3: Bærekraftig utvikling og menneskeskapte klimaendringer er et veldig relevant og viktig tema i samfunnsfag. Det kan man også se av kompetansemålene og

kjerneelementene i faget (Udir, 2020c). Grunnen til at jeg ber elevene vurdere troverdighetene til klimarealistene sin nettside er fordi de er kjente klimaskeptikere i Norge. De viser til ufullstendige og useriøs forskning innen klima og det skal være mulig for elevene gjennom raske søk å finne ut at de ikke burde se på de som en troverdig kilde.

Bærekraftig utvikling og menneskeskapt klimaendring er et veldig relevant og viktig tema i samfunnsfag. Det kan man også se av kompetansemålene og kjerneelementene i faget. I denne oppgaven skal elevene bedømme troverdigheten til klimarealistene sin nettside. Designet på nettsiden og språket kan virke troverdig, i tillegg er det store mengder informasjon på nettsiden. Klarer elevene å se hvem klimarealistene er og hva de står for?

Oppgave 4: De skal få lov til å vurdere to forskjellige linker. Den ene fra Wikipedia og den andre fra internasjonalt forum. Begge nettsidene omtaler presidentvalget i USA som er en relevant og aktuell arbeidsoppgave i samfunnsfag. Internasjonalt forum er et nettsted utarbeidet av arbeiderpartiet. Artikkelen fra Wikipedia er ikke av god kvalitet og har manglende informasjon. Dermed kan man ikke nødvendigvis si at den ene er bedre enn den andre. Derimot gir denne oppgaven grunnlag for diskusjon om troverdigheten til Wikipedia generelt og Internasjonalt Forum spesielt.

Oppgave 5: Elevene får presentert en skjermdump fra ABC-nyheter. Det er ikke den mest aktuelle nettavisen for denne aldersgruppen, men den presenterer mye reklame blandet med nyhetssaker. I alt er det ni saker som vises på skjermdumpen og elevene skal si hvilke som er reklame og hvilke som er en nyhetssak. De skal også forklare sin resonnering i tekstboksen under. Fem av sakene er nyhetssaker, mens fire er reklame. Tre av reklamesakene er markert med annonsørinnhold, mens den siste er tydelig fra «Bygger'n».

Oppgave 6: Oppgaven viser en skjermdump fra Twitter hvor brukeren Mike Coudrey argumenterer for valgjuks fra demokratene i det amerikanske presidentvalget. Han begrunner sin uttalelse med å henvise til en annen Twitterbruker som kommer med et utsagn at flere personer har stemt enn det finnes registrerte stemmere. Det er ingen bevis eller lignende referert til i tweetene, bare påstander, dog er brukeren Mike Coudrey verifisert. Hvordan kan dette spille inn på elevenes bedømmelse?

Oppgave 7: Denne saken er hentet fra Human Rights Service (HRS). HRS beskriver selv at de jobber for å sette søkelys på ulike sider av innvandrings- og integreringsfeltet (HRS, u.å.). Likevel er innholdet på nettsiden sterkt innvandreriendtlig og ensidig kritisk mot innvandring og Islam. Denne saken er med for å legge grunnlag for diskusjon om hvordan nettsider kan spille på ens følelser for å få deg til å lese den eller sympatisere med saken de fremmer.

Alle oppgavene viser til nettsider som man kan argumentere for at ikke burde behandles som troverdige. Jeg ser i ettertid at det kunne vært fordelaktig å ha tatt med en eller to kilder som man kan karakterisere som mer troverdige. Dog var jeg i hovedsak på utkikk etter elevens tanker rundt det kildekritiske arbeidet. Dermed ville jeg høre deres begrunnelser for hvorfor disse nettsidene var troverdige/ikke troverdige.

Vedlegg D – informasjonsskriv til lærere

Informasjonsskriv – Master digital kildekritikk i samfunnsfag

Hvem er jeg?

Jeg heter Ådne Stenberg Mogstad og kommer fra X i X, men studerer nå i Trondheim. Der studerer jeg ved institutt for lærerutdanning på NTNU og arbeider med min master som skal leveres våren 2021.

Hva vil jeg?

Jeg vil undersøke hvordan elever på 8.-9. trinn vurderer digitale kilder i samfunnsfag og hva de tenker i møte med digitale kilder. Studien er inspirert av tidligere forskning av blant annet Stanford History Education Group og nylige rapporter fra medietilsynet. Forskning viser at elever sømløst kan bruke sosiale medier og teknologiske hjelpemidler, men de sliter med å vurdere informasjonen de møter på nett.

Hvordan vil gjennomføringen foregå?

Hvis jeg får lov til å gjennomføre studien i din klasse vil jeg trenge en samfunnsfagtime i uke 46, 47, 48 eller 49. Samt muligheten til å trekke ut en-to grupper med 4-5 elever i løpet av dagen til en gruppesamtale om digital kildekritikk. I samfunnsfagtimen vil elevene få jobbe med et oppgavesett om digital kildekritikk, dette kan sees som et undervisningsopplegg. Oppgavene vil inneholde linker til forskjellige nettsider og andre nettbaserte kilder som de skal vurdere troverdigheten på. Jeg håper at min studie kan være en ressurs og bli regnet som et tilskudd til undervisningen i samfunnsfag i høst.

Samtykkeskjema

For at jeg skal få gjennomført intervjuer med elevene trenger jeg at foreldrene samtykker til dette. Dermed må elevene få et samtykkeskjema som de kan ta med seg hjem og få underskrift på før jeg kommer for å gjennomføre undervisning og intervju.

Spørsmål?

Hvis du har noen spørsmål om studien eller hvordan dette skal gjennomføres. Ring eller send mail til meg og jeg vil svare så fort jeg kan. Jeg vil at denne studien skal være en ressurs for de jeg er på besøk hos og blir veldig takknemlig hvis dere vil være med.

Kontaktinformasjon

Mail: XXXXXXXX

Tlf: XXXXXXXX

Vedlegg E – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Digital kildekritikk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hva ungdomsskoleelever tenker i møte med informasjon på nett. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med min masterstudie er å undersøke hva elever tenker i møte med digitale kilder i samfunnsfag. Hvordan kan man vurdere om informasjonen man leser på nett er troverdig? Hvordan vet man at en nyhetssak stemmer? Dette er viktig spørsmål i samfunnsfag, på skolen, men også i livet generelt. Internett kan være en enorm ressurs med tilgang på informasjon om nærmest alt, dessverre er det også mye feilinformasjon. Derfor vil jeg høre hvordan elever vurderer informasjon de møter på nett. Studien vil undersøke 2-3 skoler og mellom 40-50 elever vil delta i studien.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I min studie vil jeg undersøke elever på 8.-9. trinn. Grunnen til at jeg spør nettopp deg er fordi det er i denne regionen jeg har fått tilgang på forskningsdeltakere. Alle elever på 8.-9. trinn ved din skole vil bli spurt om å delta i undersøkelsen, men det er ikke sikkert at du vil være direkte delaktig i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på en gruppesamtale med fire andre elever fra din klasse. Der vil vi snakke om informasjon man møter på nettet i samfunnsfag og det vil kanskje vare i 45-60 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på en app fra Universitet i Oslo som heter Nettskjema-app. På denne måten vil intervjuet være lagret på en ekstern enhet og ikke på min private telefon eller pc. Hvis ønskelig kan dere få tilsendt intervjuguiden på forhånd, ved å ta kontakt med meg på telefon eller e-post. Kontaktinformasjonen står på neste side.

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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren.

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. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på disse opplysningene. Dataene vil bli lagret på en forskningsserver for å sikre at ingen uvedkommende vil ha tilgang på opplysningene. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av min studie.

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. Ved prosjektslutt vil opptak bli slettet.

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 NTNU 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:

- NTNU ved Ådne Stenberg Mogstad, xxxxxxxx eller tlf: xxxxxxxx. Eventuelt veileder Gunnar Grut, xxxxxxxx eller tlf: xxxxxxxx
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, xxxxxxxx

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

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

Med vennlig hilsen

Gunnar Grut
(Forsker/veileder)

Ådne Stenberg Mogstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Digital kildekritikk*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltakers forelder/verge, dato)

Vedlegg F – Transkripsjonsnøkkel

Tegn	Beskrivelse
(tekst) (tekst)	Overlapping, når to personer sier noe samtidig
[...]	Tekst som er utelatt
...	Ufullstendige setninger
(...)	Lengre pause
(.)	Kort pause på ^o under ett sekund
*tekst	Indikerer at det blir lagt trykk på ord
[ukjent tekst]	Det som blir sagt er helt ugjenkjennelig og blir ikke transkribert
(tekst)	Forsker fyller inn for at utsagn skal bli forståelig
«tekst»	Uttrykker utsagn fra andre
?	Spørrende intonasjonskontur
.	Hevdende intonasjonskontur
,	Fortsettelsesintonasjon

