

Sondre Kroglund

# Lærerens begrepsforståelse til digital dømmekraft

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Samfunnsfag

Veileder: Per Overrein

Mai 2022



Sondre Kroglund

# Lærerens begrepsforståelse til digital dømmekraft

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Samfunnsfag  
Veileder: Per Overrein  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Etter fem fantastiske år på NTNU i trønderlag er denne masteroppgaven et symbol på at jeg avslutter min skolegang. 13 år med grunnskole og videregående skole, og fem år med grunnskolelærer utdanning 1-7., er det også noe vemodig å skal tre inn i arbeidslivet. Selv om jeg gleder meg til å begynne et nytt kapittel i livet.

I denne masteroppgaven undersøker jeg lærerens begrepsforståelse til digital dømmekraft. Digital dømmekraft er et relativt nytt og kompleks begrep i skolen. Likevel har digital dømmekraft fått en økende rolle i skoleverket de siste årene. Derfor har det vært interessant og lærerikt å undersøke i en tematikk som jeg mener vil bli viktig for meg som lærer. Denne arbeidsprosessen med masteroppgaven har utviklet mine kunnskaper, ferdigheter og erfaringer. Det har også vært med på å utvikle min egen begrepsforståelse rundt digital dømmekraft, selv om jeg i denne undersøkelsen har sett på hva lærerne legger i begrepet. I arbeidet med denne masteroppgaven er det flere som bidro og gjorde prosjektet mulig, og de fortjener en takk!

Først vil jeg takke mine fire informanter som stilte til intervju og delte sine erfaringer og kunnskap med meg. Det er de som utgjør materialet i denne undersøkelsen, og uten de ville prosjektet ikke vært mulig. Jeg vil takke de for å være imøtekommende, åpne og for at dere tok dere tid til å delta på intervju. Marte Skogan fortjener også en takk, som var med å delta i et pilotintervju.

Jeg vil også takke min veileder, Per Overrein, for god støtte og veiledning gjennom hele masterprosjektet. Per har vært en viktig person som har inspirert meg til og pushet på gjennom hele prosessen. Etter veiledningstimene har jeg følt meg inspirert og ta fatt på oppgaven og har vært helt avgjørende for å fullføre denne masteroppgaven.

Til slutt må jeg takke min kjære samboer, Anine, for all hjelp, støtte og motivasjon i hverdagen. Sammen har vi begge jobbet med hver vår masteroppgave, og sammen har vi jobbet oss gjennom alle fem årene på lærerutdanningen. Tusen takk.

Sondre Kroglund

Trondheim, 15.mai 2022

## Sammendrag

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke hvilken forståelse og tilnærming lærerne har til begrepet digital dømmekraft. Digital dømmekraft er et komplisert begrep som inneholder flere ulike aspekter ved det å utøve digital dømmekraft. I undersøkelsen har det derfor vært interessant å undersøke hvilke aspekter av digital dømmekraft læreren redegjør for, samt se hvilken begrepsforståelse de har til begrepet. Dermed er problemstillingen som skal undersøkes: *Hvilken begrepsforståelse har læreren til digital dømmekraft?*

I et stadig ekspanderende informasjonssamfunn blir behovet for god digital dømmekraft nødvendig. Dette gjør tematikken veldig aktuelt for dagens og fremtidens lærer. Fordi elevene skal lære seg å gjøre gode valg på internett, navigere hvilken informasjon som er troverdig, samt kunne kommunisere med hverandre på en riktig måte. Dette er ferdigheter som er viktig for å bli en god digital medborger, som også blir synliggjort i dagens læreplan. Digital dømmekraft utgjør en viktig del av digitalt medborgerskap (Skaten, 2021, s. 250). Lærernes kompetanse innen denne tematikken er derfor meget viktig for at elever skal kunne bli god til å utøve digital dømmekraft for å bli gode digitale medborgere. I denne undersøkelsen skal jeg derfor undersøke lærerens kompetanse innen tematikken.

I denne undersøkelsen bruker jeg et kvalitativ forskningsdesign med intervju som metode. Undersøkelsen baserer seg på funn jeg har fått gjennom en semistrukturert intervju med fire samfunnsfaglærere. For å tolke og analysere svarene jeg fikk fra lærerne har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming til forskningsdataen.

I undersøkelsen viser det seg at digital dømmekraft er et svært komplisert og vanskelig begrep å forklare for lærerne. Spesielt med tanke på alle aspektene digital dømmekraft utgjør. Engen, Giæver & Mifsud (2021, s. 18) deler digital dømmekraft inn i aspektene: Det sosiale aspektet, det juridiske aspektet og det normative aspektet ved digital dømmekraft. Jeg bruker Engen et al. sine aspekter for å redegjøre for hvilke aspekter ved digital dømmekraft som blir mest vektlagt, og hvilken aspekt som blir mindre vektlagt. Et av funnene fra denne undersøkelsen er at lærerne vektlegger det sosiale- og normative aspektet ved digital dømmekraft i større grad enn det juridiske. Et annet funn er at lærerne har manglende bruk av fagbegreper innen digital dømmekraft, og det viser seg at lærerne i større grad bruker dagligdagse begreper for å redegjøre begrepet digital dømmekraft. Blant annet brukte de i større grad dagligdagse begreper når de snakket om det juridiske aspektet ved digital dømmekraft.

## Abstract

In this master's thesis, I will examine the teachers' understanding and approach to the concept of digital judgment. Digital judgment is a complicated concept that contains several different aspects of exercising digital judgment. In the study, it has therefore been interesting to examine which aspects of digital judgment the teacher explains, as well as see what conceptual understanding they have of the concept. Thus, the issue to be investigated is: *What conceptual understanding does the teacher have of digital judgment?*

In an ever-expanding information society, the need for good digital judgment becomes necessary. This makes the topic very relevant for today's and future teachers. Because the pupils need to learn to make good choices on the internet, navigate what information is credible, and be able to communicate with each other in a correct way. These are skills that are important for becoming a good digital citizen, which are also made visible in today's curriculum. Digital judgment is an important part of digital citizenship (Skaten, 2021, p. 250). The teachers' competence in this topic is therefore very important for pupils to be able to exercise digital judgment to become good digital citizens. In this study, I will therefore examine the teacher's competence in the subject.

In this study, I use a qualitative research design with interview as a method. The survey is based on findings I have received through a semi-structured interview with four social studies teachers. To interpret and analyze the answers I received from the teachers, I have used a phenomenological approach to the research data.

The study shows that digital judgment is a very complicated and difficult concept to explain for the teachers. Especially considering all the aspects of digital judgment. Engen, Giæver & Mifsud (2021, p. 18) divide digital judgment into the aspects: The social aspect, the legal aspect, and the normative aspect of digital judgment. I use Engen et al. aspects to account for which aspects of digital judgment are most emphasized, and which aspect is less emphasized. One of the findings from this study is that teachers emphasize the social and normative aspect of digital judgment to a greater extent than the legal one. Another finding is that teachers have a lack of use of subject terms in digital judgment, and it turns out that teachers to a greater extent use everyday terms to explain the concept of digital judgment. Among other things, they used more everyday terms when talking about the legal aspect of digital judgment.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	I
<b>SAMMENDRAG</b> .....	II
<b>ABSTRACT</b> .....	III
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	1
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	2
1.3 TEMAETS RELEVANS FOR SAMFUNNSFAGET.....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	4
<b>2.0 TIDLIGERE FORSKNING, PERSPEKTIVER OG TEORIER</b> .....	5
2.1 LITTERATURGJENNOMGANG.....	5
2.2 DIGITAL DØMMEKRAFT I ET BEGREPSSYSTEM.....	6
2.3 BEGREPSSYSTEM FOR DIGITAL DØMMEKRAFT.....	7
2.4 DIGITALT MEDBORGERSKAP.....	8
2.5 DIGITALE FERDIGHETER I ENDRING OG FREMVEKSTEN AV DIGITAL DØMMEKRAFT.....	8
2.6 HVA ER DIGITAL DØMMEKRAFT?.....	9
2.7 DIGITAL DANNING OG ETISK BEVISSTHET.....	10
2.8 DIGITAL KILDEKRITIKK OG KRITISK TENKNING.....	12
2.9 TRE ASPEKT AV DIGITAL DØMMEKRAFT.....	13
2.10 FAGFORNYELSEN.....	14
2.11 DIGITAL DØMMEKRAFT I SAMFUNNSFAGET.....	15
2.12 LÆRERENS PROFESJONSFAGLIGE DIGITALE KOMPETANSE - PFDK.....	16
2.13 LÆRERENS DIGITALE KOMPETANSE – TIDLIGERE FORSKNING.....	17
<b>3.0 VITENSKAPSTEORI OG METODE</b> .....	19
3.1 VITENSKAPSTEORI.....	19
3.1.1 <i>Fenomenologi</i> .....	19
3.2 VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	19
3.2.1 <i>Kvalitativt intervju</i> .....	20
3.2.2 <i>Antall informanter</i> .....	20
3.2.3 <i>Utvalg og rekruttering av lærere</i> .....	20
3.2.4 <i>Presentasjon av informantene</i> .....	21
3.2.5 <i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	22
3.3 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET.....	22
3.3.1 <i>Transkripsjon</i> .....	22
3.3.2 <i>Tematisk analyse</i> .....	23
3.3.3 <i>Deskriptiv statistikk analyse</i> .....	24
3.4 FORSKNINGENS STYRKER OG SVAKHETER – RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET.....	24
3.5 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER.....	26
<b>4.0 PRESTASJON AV FUNN OG DRØFTING I LYS AV TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	27
4.1 LÆRERENS FORSTÅELSE AV DIGITAL DØMMEKRAFT.....	29
4.1.1 <i>Det sosiale aspektet ved digital dømmekraft</i> .....	29
4.1.2 <i>Det juridiske aspektet ved digital dømmekraft</i> .....	31
4.1.3 <i>Det normative aspektet ved digital dømmekraft</i> .....	32
4.2 LÆRERNES BRUK AV STYRINGSdokUMENT OM DIGITAL DØMMEKRAFT.....	33
4.2.1 <i>Hvilke styringsdokumenter bruker lærere om digital dømmekraft?</i> .....	33
4.2.2 <i>Forståelse og bruk av rammeplanen - lærerens profesjonsfaglig digital kompetanse</i> .....	34



4.3 HVORDAN LEGGER SKOLEN TIL RETTE FOR AT LÆRERNE UTVIKLER SIN EGEN DIGITALE DØMMEKRAFT?.....	34
4.3.1 Lærernes hjelp og støtte av ledelsen og administrasjon.....	35
4.4. LÆRERNES ERFARINGER MED DEN DIGITALE UTVIKLINGEN .....	36
<b>5.0 HOVEDFUNN OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN .....</b>	<b>38</b>
5.1 HOVEDFUNN OG SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLENE .....	39
5.1.1 Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft har lærerne og skolene å forholde seg til?.....	40
5.1.2 Hvordan legger skolen til rette for at lærerne utvikler sin egen digitale dømmekraft? .....	40
5.1.3 Hvilken erfaring har lærerne med den digitale utviklingen i skolen?.....	41
<b>6.0 KILDER.....</b>	<b>42</b>
<b>VEDLEGG 1 – SAMTYKKE NSD-SØKNAD .....</b>	<b>46</b>
<b>VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....</b>	<b>48</b>
<b>VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>51</b>

## 1.0 Innledning

Dagens barn og ungdom vokser opp med tilgang på sosiale medier og spill fra veldig tidlig alder. I møtet med disse arenaene trenger barn og unge øvelse og veiledning slik at de blir rustet til å ta gode og smarte valg og sette grenser for seg selv og ovenfor andre (Bergsjø, Tønnesen & Vik, 2020, s. 17). Ifølge barneloven (2013, §30) er foreldrene gitt ansvar for de primære sosialiseringensagentene for barnet, og vil derfor være ansvarlige for å veilede barnet i møte med mediene. Samtidig vil lærerne ha stort ansvar for å legge til rette for at barn og unge mellom ett og 16 år tilegner seg og oppøver digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020, s. 17). For hva som er riktig bruk av digitale medier er ikke opp til den enkelte, men avgrenses til samfunnets etiske standarder. De samfunnsetiske standardene er det skolen og lærerne som setter for samfunnet, og i den forbindelse er det mange viktige og vanskelig spørsmål lærerne må forholde seg til. Hvilken rolle skal lærere i grunnskolen ha i denne opplæringen? Hvilken forståelse har lærere til digital dømmekraft, og hvem avgjør hva som er god digital dømmekraft?

### 1.1 Tema og problemstilling

Samfunnet er stadig i endring og det samme er skolen. Det betyr at anvendt kunnskap for lenge siden, ikke er anerkjent kunnskap i dag. Samtidig som anerkjent kunnskap i dag var helt ukjente fenomener tidligere. Blant annet har samfunnet i dag blitt totalt endret etter internettets inntog, og spesielt når sosiale medier ble et vanlig begrep i 2008 (Pedersen, 2014). Ti år senere bruker fire av fem nordmenn sosiale medier (Røgeberg, 2018), og i dag bruker 90 prosent av norske 9 – 18 åringer ett eller flere sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 5). På grunn av denne utviklingen i samfunnet har skolen blitt gitt et viktig mandat til å lære fremtidige borgere digital kompetanse. Lærere har derfor på relativt kort tid måttet oppdatere og utvikle egen kompetanse og undervisningsmetoder for å kunne undervise om dette i skolene.

Alle som har sosiale medier kjenner til at det gir unike muligheter å komme i kontakt med hverandre selv om vi ikke er i samme rom, men samtidig som det gir muligheter finnes det noen ulemper med digitale plattformer. Barn og unge på nett utgjør de mest sårbare gruppen som befinner seg på internett og derfor er opplæringen om digital dannelse en viktig del i læreplanen. På skolen lærer barn seg hvordan de skal kommunisere med hverandre, og fordi de fleste barn er tidlig inne på sosiale medier er det like viktig at skolen lærer elevene hvordan de også skal kommunisere med hverandre på internett. For å lære elevene om hvordan de sosialiseres på internett har begrepet digitale ferdigheter kommet seg i dagens læreplan. Digitale ferdigheter er et omfattende begrep og inkluderer ulike ferdigheter som er viktig i den digitale medborgerskapsdanningen. Ferdigheten skal utøves i alle fag, men opplæringen av den digitale medborgerskapsdanningen har samfunnsfagslærerne fått et ekstra ansvar å utøve (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Et av ferdighetsområdene i digitale ferdigheter er å *utøve digital dømmekraft*. Utdanningsdirektoratet (2017) forklarer å utøve digitale dømmekraft at det innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne masteroppgaven skal sette søkelys på hvordan skolen og læreren utdanner elever med på å utøve digital dømmekraft, en del av ferdighetsområdet i digitale ferdigheter. Det munner ut til masteroppgavens følgende problemstilling.

### *Hvilken begrepsforståelse har læreren til digital dømmekraft?*

I arbeidet med å finne svar på problemstillingen har jeg intervjuet lærere som underviser på mellomtrinnet. Derfor anser jeg forskningsresultatet som kommer frem i denne oppgaven, er nært knyttet til lærernes erfaringer og kunnskap om digital dømmekraft fra deres opplevelser på mellomtrinnet.

For å kunne gjøre problemstillingen forskbar er det hensiktsmessig å operasjonalisere problemstillingen til flere underspørsmål, som har til hensikt å svare på problemstillingen. Operasjonalisering handler om, destinasjonen i høyes mulig omfang skal dekke hovedspørsmålet (Møller, 2015, s. 73). Disse har jeg kalt for forskningsspørsmål og er spørsmål som jeg har brukt gjennom hele forskningsarbeidet, både gjennom intervju- og analyse- og drøftingsarbeid.

- *Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft har lærerne og skolene å forholde seg til?*
- *Hvordan legger skolen til rette for at lærerne utvikler sin egen digitale dømmekraft?*
- *Hvilken erfaring har lærerne med den digitale utviklingen i skolen?*

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Siden 2006 har Medietilsynet samlet inn data om barn og unges mediehverdag både fra barn i alderen 9-18 år og fra foreldre til barn til 1 til 18 år. Barn og medier-undersøkelsene kommer ut annethvert år (Medietilsynet, 2020). I undersøkelsen viser Medietilsynet tall på at flere barn mellom 9 – 18 år har tilgang på telefon, nettbrett eller PC. Barn mellom 9-10 årsalderen har 87 prosent egen mobil, og ved 13- og 14- årsalderen har omtrent alle barn egen mobil (Medietilsynet, 2020, s. 5). Av alle niåringene bruker halvparten sosiale medier og 65 prosent av tiåringene (Medietilsynet, 2020, s. 5). Selv om aldersgrensen for sosiale medier i Norge er 13 år (Vik, 2022), viser undersøkelsen likevel at mange barn og unge orienterer seg inne på forskjellige medier. Er du under 13 år kan du likevel opprette en profil på sosiale medier om foreldrene sier det er greit (Vik, 2022). I bakgrunn av dette er det derfor viktig at lærere er bevisste på at barn og unge er inne på sosiale medier tidligere enn anbefalt aldersgrense, og lærer barna til å ta gode og smarte valg på internett. Dette er forankret i dagens læreplan som å utøve digital dømmekraft.

Både i norske hjem og skoler får digitale verktøy og nettbruk stadig mer plass, og med disse verktøyene følger teknologiske løsninger (Bergsjø et al., 2020, s. 37). Barn og unge som enda ikke har utviklet sin egen digitale dømmekraft vil være mest utsatt for de negative sidene til internett, også mest usatt for hverandre. Når de befinner seg inne på mediene blir stadig den digitale dømmekraften satt på prøve, og bevisst eller ubevisst må barna forholde seg til hva som er riktig å gjøre og hvilke konsekvenser en handling på internett kan få for seg selv eller andre (Bergsjø et al., 2020, s. 37). For at lærere skal kunne være i en posisjon til å undervise og forberede elevene i møte med internett, er det viktig at lærerne selv har god kunnskap om digital dømmekraft.

Derfor vil denne undersøkelsen forske på læreren og ikke elevene i skolen. Har lærerne en bred forståelse av begrepet? Og hvordan henger dagens lærere med i den digitale samfunnsutviklingen? Begrepet digital dømmekraft tar for seg flere aspekter av ferdigheter

som er viktig for å kunne ta riktige valg på internett. Det vil derfor være interessant å se på hvilke ferdigheter læreren vektlegger i begrepet og deres grunnleggende forståelse av det. Temaet i denne undersøkelsen har utviklet sammen med tilveksten av sosiale medier og internett, og sett i et skoleverksperspektiv er digital dømmekraft et relativt nytt begrep. Dermed utgjør digital dømmekraft et viktig og nytt begrep lærere trenger å bli kjent med. For behovet for digital dømmekraft i skolen er viktig i dag, og vil være viktig i fremtiden. Derfor vil det være viktig at lærere har god kompetanse innen digital dømmekraft, slik at de kan forberede elevene i møte med samfunnet.

### 1.3 Temaets relevans for samfunnsfaget

Dagens samfunn har aldri hatt mer tilgang til informasjon enn noen gang i menneskets historie. Den stadig økende informasjonstilgangen inneholder alt i fra bilder, lyd, videoer og tekster, og det kan være krevende å vite hva slags informasjon som er meningsytring, reklame eller faktainformasjon. Når unge barn er inne på slike digitale plattformer blir barn hver dag eksponert for all slags informasjon. På grunn av den økende tilgangen til informasjon blir det avgjørende for barn å vite hvilke valg som er etisk gode eller dårlige. På grunn av den økende kompleksiteten i det digitale samfunnet gjør det mer krevende å kunne forstå hvilke handlinger som fører til gode liv for en selv og andre (Bergsjø et al., 2020, s. 162). Det som kompliserer og truer barn og vanlige folk til å være god på digital dømmekraft er all den informasjonen som manipulert eller produsert av falske identiteter. Med begreper som blant annet «fake news», «deepfakes», desinformasjon, konspirasjonsteori, ekkokamre og falske brukerkontoer er blant annet fenomener som gjør internettet en vanskelig arena å manøvrere seg gjennom uten å bli lurt. Uten å opparbeide en god digital dømmekraft øker sjansene for å bli lurt på nettet. Manipulering av informasjon setter digitale dømmekraft under press.

Dessuten er det et politisk bakteppe for at digital dømmekraft har kommet inn i dagens læreplan. Digital dømmekraft er en viktig egenskap for å beholde opplyste medborgere som skal ta gode valg gjennom demokratiske prosesser. En grunnstein i det norske demokratiet er at folk skal gjøre gode valg på bakgrunn av god informasjon. Men etter inntredelsen av sosiale medier har behovet for andre typer ferdigheter økt raskt for å kunne beherske de sosiale mediene. På sosiale medier blir man eksponert for all slags type informasjon fra blant annet meningsytringer, nyheter, reklame, manipulert innhold til kommunikasjon med hverandre. I tillegg har man også sett hvor viktig det er med kritisk tenkning og kildekritikk med bakgrunn av hva som foregår i nyhetsbilde om krigen mellom Ukraina og Russland. Hvor man har sett et nyhetsbilde som er preget av propaganda på begge sider. For å unngå at dette skal skje i det norske samfunnet vil opplæring om digital dømmekraft være viktig for fremtidige medborgere, for at samfunnet skal fortsette å gjøre gode valg også i fremtiden basert på riktig informasjon. Skolens verdigrunnlag og kompetanseinnhold har historisk sett hatt et politisk bakteppe og har gjennom tiden være i endring som reflekterer samtidens samfunnsbilde. Det pedagogiske prinsippet om dannelse og det politiske prinsippet om demokratiet kommer historisk sett sammen (Bergsjø et al., 2020, s. 167). Det er derfor digital dømmekraft også har kommet som et nytt begrep i dagens læreplan. For å ta vare på holdninger og verdigrunnlag som blir ansett på som viktige i det norske samfunnet.

## 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er bygget på en struktur hvor jeg først skal redegjøre for tidligere forskning, perspektiver og teorier. Ettersom problemstillingen skal forske på hvilken begrepsforståelse læreren har til digital dømmekraft, har jeg laget et begrepssystem for digital dømmekraft. Dette begrepssystemet er et utvalg av begreper knyttet til digital dømmekraft, og rekkefølgen på begrepssystemet vil også være den røde tråden i dette kapitlet. På slutten av kapitlet retter jeg fokus hvilken betydning digital dømmekraft har for skolen, med tanke på lærerrollen og læreplanverket. Videre presenterer jeg hvilke valg jeg har stått ovenfor gjennom hele forskningsprosessen i metodekapitlet. I kapitlet, presentasjon av funn og drøfting i lys av teoretiske perspektiv, skal jeg drøfte lærernes svar fra intervjuene i lys av teori. Dette kapitlet presenterer først en deskriptiv statistikk analyse for å se hvilke begreper lærerne bruker knyttet til digital dømmekraft. Videre i kapitlet er bygget på problemstillingen og forskningsspørsmålene, der hovedtyngden av refleksjon og drøfting er basert på datainformasjonen lærerne presenterer fra intervjuene. Til slutt skal jeg redegjøre for hovedfunn og svar på forskningsspørsmålene, som blir et kapittel der jeg konkluderer og oppsummerer mine forskningsfunn.

## 2.0 Tidligere forskning, perspektiver og teorier

### 2.1 Litteraturgjennomgang

I denne oppgaven utgjør tidligere forskning og annet litteratur, perspektiver og teorier som blir brukt i analyse- og i drøftings-delen. Derfor har det vært viktig å være kritisk til hvilke litteratur jeg har funnet og brukt i arbeidet med denne oppgaven. For hvem som har skrevet litteraturen, hvilke fagbakgrunn og kompetanse disse personene har, og om kilden har blitt hentet fra tidligere masteroppgaver, bøker eller artikler har stor betydning for troverdigheten til hele oppgaven.

Boken *Digital dømmekraft* (Engen, Giæver & Mifsud, 2021) er en bok skrevet av flere bidragsyttere, og utgjør en sentral posisjon i denne oppgaven. Dette er en bok som er skrevet ut fra norske forhold og er en aktuell ressurs for dem som jobber i skolen, for forskere og studenter innen feltet. I denne oppgaven har jeg brukt denne boken til å presentere ulike perspektiver av digital dømmekraft, samt vist til tidligere forskning innen digital dømmekraft.

Boken *Barn og unges digitale dømmekraft: verdiløft i barnehage og skole* (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen & Vik) har blitt skrevet av flere forfattere og har også fått en stor posisjon gjennom hele oppgaven.

Boken *Skolen i det digitale samfunnet* (Løvskar, 2019) er en bok som ikke har fått like stor posisjon i teksten, men er en viktig bok for perspektivet om digital dannelse. Løvskar er en doktorstipendiat ved Institutt for pedagogikk i Bergen og har mange års erfaring fra undervisning i grunnutdanning og høyere utdanning (Løvskar, 2019).

I kapittelet digital kildekritikk og kritisk tenkning har *Digital kildekritikk*, skrevet av medieviter Ståle Grut, vært viktig litteratur for å få et journalistisk perspektiv på hva det krever for å være digital kildekritisk i dag.

Blant tidligere forskningen som jeg referer til i teksten er det kun Hilde Juven og Silje Bjornvatn Saaghus som er tidligere masteroppgaver. Resten av tidligere forskning er hentet fra anerkjente forlag eller forskningsgrupper.

I tillegg til et utvalg av selvvalgt litteratur har jeg brukt nasjonale rammeverk og lovverk i denne oppgaven. Disse dokumentene er blant annet styringsdokumenter for lærere eller resten av samfunnet, og har blitt brukt for å aktualisere digital dømmekraft til norsk skoleverk.

## 2.2 Digital dømmekraft i et begrepssystem

Digital dømmekraft er et komplekst begrep, og kan være vanskelig å forstå. Det som gjør begrepet komplekst, er at digital dømmekraft utgjør en posisjon av et sammensatt begrepshierarki. Suonuuti (2008, s. 17) omtaler begrep som uavhengige, og begrep er alltid knyttet til andre begrep på en eller annen måte. Dette omtaler Suonuuti (2008, s. 17) som et begrepssystem, og slike begrepssystem kan variere fra å være veldig enkle til svært komplekse. Det som kjennetegner et begrepssystem, er at under hovedbegrepet tilknyttes det flere underbegrep (Suonuuti, 2008, s. 17). For å forstå digital dømmekraft må man også ha en forståelse til de andre begrepene som finnes i begrepssystemet til digital dømmekraft. Ved hjelp av verktøyet Canva, har jeg derfor laget et begrepssystem for å forstå hvilken posisjon digital dømmekraft utgjør i begrepshierarkiet, og hvilke underbegreper som er sentralt for å forstå begrepet digital dømmekraft. I begrepssystemet blir det også presentert begreper som utgjør samme posisjon i begrepshierarkiet og blir omtalt av Suonuuti (2008, s. 18), som sidebegrep. Det betyr at begrepet som blir stilt siden av hverandre har samme posisjon i begrepshierarkiet. Selv om begrepene har ulike posisjoner i begrepshierarkiet av digital dømmekraft, er alle begrepene viktige for å forstå helheten til begrepet. I undersøkelsen har det derfor vært interessant å se om lærerne har en felles bruk av fagbegreper når de diskuterer rundt egen undervisning. For tidligere studier viser til at det å ha et felles fagspråk er viktig for å kunne diskutere egen undervisning både seg imellom og med elevene i klasserommet (Fosse, Rødnes & Brevik, 2015, s. 74). Videre forklarer Fosse et al., (2015) at begrepsforståelse vil skape en større grad av forståelse av egen praksis og gjøre det lettere å finne løsninger på problemer som oppstår i klasserommet.

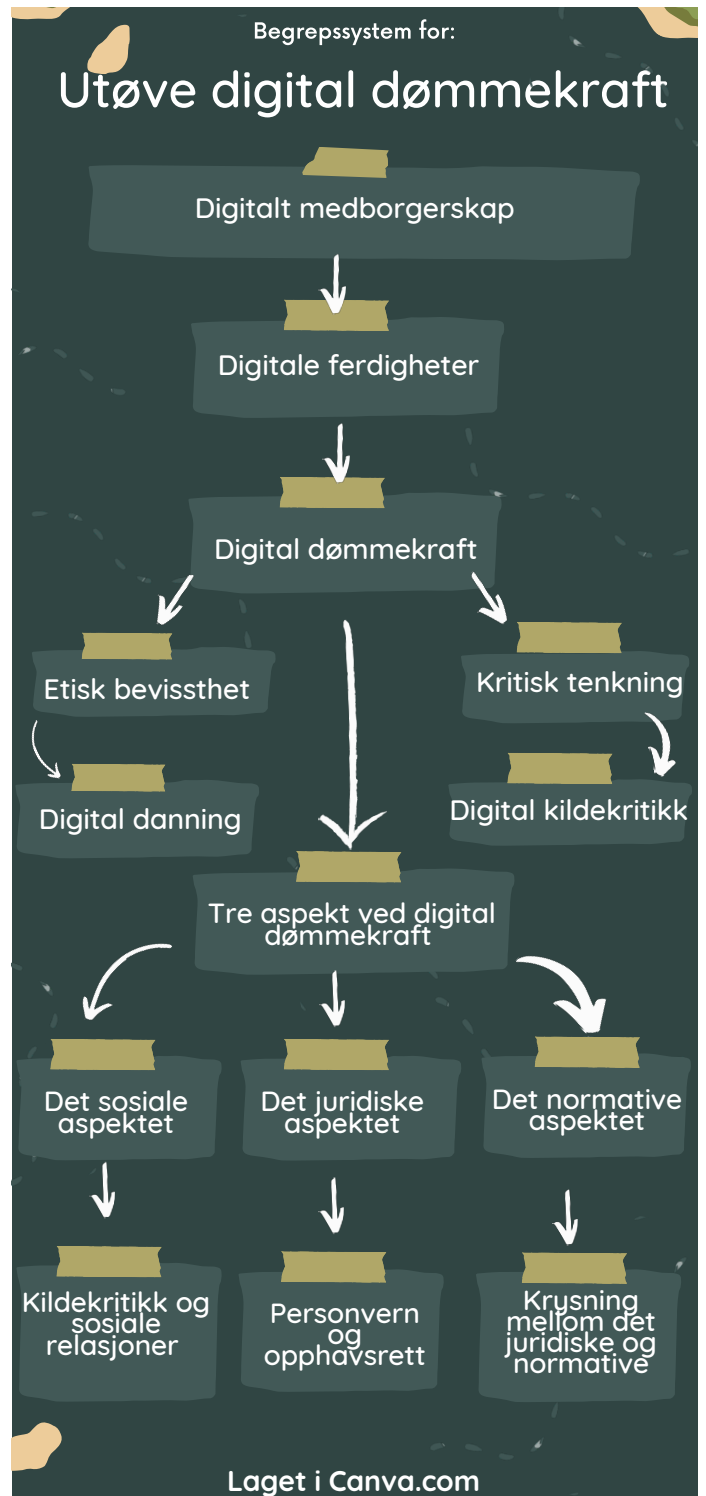
Begrepssystemet som blir presentert utgjør også et utvalg av begreper for resten av oppgaven. Innenfor begrepet digital dømmekraft finnes det mange synonyme begreper som utgjør samme betydning. Derfor vil begrepene som blir presentert her, være et bestemt utvalg av begreper som vil bli brukt videre i resten oppgaven. Begreper som kan anses som viktige for digital dømmekraft, men som ikke blir viktig for å forstå problemstillingen har derfor ikke fått en plass i oppgaven eller begrepssystemet mitt.

## 2.3 Begrepssystem for digital dømmekraft

Øverst i begrepssystemet står digitalt medborgerskap. Digitalt medborgerskap forstås som mer enn digitale ferdigheter. Det dreier seg både om digital dømmekraft og digital danning, med ekstra vekt på aktiv deltakelse og samfunnsengasjement (Skaten, 2021, s. 250). Det er ut ifra digitalt medborgerskap, digital dømmekraft har sin videre forankring i skolens rammeverk.

I skolens rammeverk utgjør digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal gjelde for hele opplæringen. For digital dømmekraft inntreer som et av ferdighetsområde til digitale ferdigheter. Denne oppgavens sentrale begrep, digital dømmekraft, utgjør dermed som et underbegrep av digitale ferdigheter.

Begrepene som har fått en posisjon som underbegreper av digital dømmekraft, har jeg gjort en rekke valg av begreper. Under begrepet digital dømmekraft har jeg sidestilt begrepene, etisk bevissthet, kritisk tenkning og tre aspekt ved digital dømmekraft. En annen oppfatning er at begrepene etisk bevissthet og kritisk tenkning har en annen posisjon i hierarkiet, fordi det er begreper som kommer frem i læreplanverket. Valget for deres posisjon i begrepssystemet er begrunnet for at jeg har valgt å dele inn digital dømmekraft inn i digital danning og digital kildekritikk. I oppgaven har jeg også valgt å bruke Engen et al., (2021, s. 18) sin inndeling av digital dømmekraft. Som deler digital dømmekraft inn i det sosiale aspektet, det juridiske aspektet og det normative aspektet. Innen de forskjellige aspektene ved digital dømmekraft blir det nevnt begreper som ytringsfrihet, kildekritikk, personvern, opphavsrett og etiske vurderinger av uskrevne og skrevne lover og regler. Dette er viktige underbegreper innen digital dømmekraft og er viktig for å se på hvilken begrepsforståelse læreren har til begrepet digital dømmekraft. På denne måten kan jeg gjøre en deskriptiv statistikk av hvilke underbegreper lærerne



Figur 1: Begrepssystem for digital dømmekraft



bruker og hvilke underbegreper som ikke blir brukt, senere i analysedelen.

I begrepssystemet har jeg presentert hvilke begreper jeg skal bruke for resten av oppgaven, men begrepene har ikke blitt gjort rede for. Videre i teksten skal jeg derfor gjøre rede for hvorfor disse begrepene har en viktig posisjon i oppgaven og hvorfor begrepene er viktig for å forstå helheten av digital dømmekraft.

## 2.4 Digitalt medborgerskap

Digitalt medborgerskap er først og fremst et begrep som er knyttet til medborger. Opprinnelig stammer begrepet medborgerskap til det engelske begrepet «Citizenship». I norsk sammenheng handler medborgerskap om å ha mulighet til å delta i samfunnet og ha innflytelse på demokratiske prosesser (Bergsjø et al., 2020, s. 172). Begrepet medborgerskap er dermed nært knyttet til å være deltakende i et demokratisk samfunn. Knytter man begrepet medborgerskap i det digitale samfunnet, blir man en digital medborger. Skaten (2021, s. 252) mener at den digitale medborgerskap kompetansen handler om å kunne være en reflektert samfunnsborger på internett samtidig som en har forståelse for hvordan digitalisering og vår bruk av den endrer samfunnet og demokratiet.

I fagfornyelsen blir begrepet digitalt medborgerskap presentert i læreplanen for samfunnsfag, under grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den viser at det å være en digital medborger ikke begrenser seg til at elevene vet hvordan den digitale teknologien fungerer. I en utvidet forståelse vil det handle om en kompetanse til å kritisk reflektere over digitaliseringen av samfunnet vårt og hvordan det påvirker alt fra sosiale relasjoner til demokratiske betingelser (Skaten, 2021, s. 249). Utdanningsdirektoratet (2020c) mener også at digitalt medborgerskap handler om en kompetanse om hvordan en skal oppføre seg i det digitale rom i kommunikasjon og fellesskap med andre, samt ha en forståelse om hvordan andre, bevisst eller ubevisst, påvirker som en forbruker. I lys av dette dreier digitalt medborgerskap seg om både digital dømmekraft og digital danning, med ekstra vekt på aktiv deltakelse og samfunnsengasjement (Skaten, 2021, s. 250). I denne undersøkelsen skal vi rette blikket nærmere inn mot digital dømmekraft.

## 2.5 Digitale ferdigheter i endring og fremveksten av digital dømmekraft

I læreplanverket brukes altså først og fremst begrepet digitale ferdigheter. Kunnskapsløftet (LK06) innførte fem basisferdigheter der digitale ferdigheter ble sidestilt med å kunne regne, lese og uttrykke seg muntlig og skriftlig. Denne basisferdigheten ble definert som «å kunne bruke digitale verktøy». (Løvskar, 2019, s. 29). Siden digitale ferdigheter ble definert som en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (2006) har digital kompetanse blitt sett på som en «transversal» eller tverrfaglig kompetanse som inngår i alle fag (NOU 2013:2). Det betyr at ferdigheten skal utøves i alle fag på skolen i en livslang læring.

Etter basisferdigheten ble integrert i det norske skoleverket har begrepet sin betydning endret seg flere ganger. Digitale ferdigheter sin betydning i norsk skole har endret seg

flere ganger siden LK06 er på grunn av den hurtige digitale utviklingen. Siden 2007 (Enli & Aalen, 2018) har sosiale medier sin utvikling eksplodert og måten vi kommuniserer med hverandre på internett har gjort at digitale ferdigheter innebærer flere faktorer, enn bare det «å kunne bruke digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om innholdet i begrepet har endret seg velger læreplanverket å holde fast ved betegnelsen digitale ferdigheter. I 2012 endret Utdanningsdirektoratet definisjonen til digitale ferdigheter slik:

Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Begrepet digital dømmekraft ble for første gangen brukt i definisjonen av digitale ferdigheter i 2012, og poengterer i større grad hvilken betydning grunnleggende ferdigheter blir brukt i skolen i dag. Digital dømmekraft fikk også sin egen plass i digitale ferdigheter av Utdanningsdirektoratet i 2017. Da ble digitale ferdigheter delt inn i fem ulike ferdighetsområder hvor en av ferdighetsområdene er å *utøve digital dømmekraft* (Utdanningsdirektoratet, 2017). De andre ferdighetsområdene er illustrert i figur 2, men i denne oppgaven skal vi rette søkelys på det siste ferdighetsområde i digitale ferdigheter, nemlig, utøve digital dømmekraft. Slik blir digital dømmekraft forstått i Utdanningsdirektoratet:

Utøve digital dømmekraft innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

### **Ferdighetsområder i digitale ferdigheter**

Bruke og forstå  
Finne og behandle  
Produsere og bearbeide  
Digital samhandling  
Utøve digital dømmekraft

Figur 2: (Utdanningsdirektoratet, 2017). Laget i Canva.com

I dette utdraget fra Utdanningsdirektoratet blir det ganske snevert forklart hva det innebærer å utøve digital dømmekraft. Likevel dukker det opp begreper som regler, personvern, etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett. Begrepenes rolle innenfor digital dømmekraft og i denne undersøkelsen blir nærmere forklart i senere kapittel.

## 2.6 Hva er digital dømmekraft?

Digital dømmekraft blir definert som et sett samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier (Engen et al., 2021, s. 18). I lys av dette dreier ikke digital dømmekraft seg utelukkende om normer som regulerer våre handlinger, men omfatter et stort område av ulike tematikker. Det er dette som gjør digital dømmekraft omfattende og krevende å forstå. I tillegg til normer på internett dreier digital dømmekraft også om en evne til kritisk refleksjon, riktige holdninger, ytringsfrihet, kontroll over egne personopplysninger og ansvarsfull deltakelse på internett (Engen et al., 2021, s. 19). Etikk utgjør også et stort område innen digital dømmekraft som inkluderer tematikkene plagiering, opphavsrett, hacking, fildeling, kildekritikk, digital mobbing, sikkerhet, behandling av personopplysninger, elektronisk overvåking, identitetstyveri og ulovlig kopiering av

musikk, filmer og programvare (Engen et al., 2021, s. 19). Digital dømmekraft utgjør dermed flere tematikker som handler om å følge samfunnsetiske standarder, og skal bidra til å forsvare ytringsfrihet, åndsverk og personvernet i de digitale mediene (Engen et al., 2021, s. 19). Senere i oppgaven skal jeg dele inn tematikkene knyttet til digital dømmekraft inn i tre ulike aspekt, som er det juridiske, sosiale og normative aspektene ved digital dømmekraft.

I skolen er digital dømmekraft et relativt nytt begrep. Siden behovet for et samlebegrep for etiske, moralske og juridiske rammer for bruk av digitale verktøy og tjenester i skolen ble digital dømmekraft for første gang lansert i rammeverket for grunnleggende ferdigheter i 2012. Dette begrepet skal representere et nytt innhold som blir aktualisert gjennom teknologiens utvikling og fremveksten av sosiale medier (Giæver, Mifsud & Gjølstad, 2021, 105). Ifølge Medietilsynets undersøkelser fra 2020 (Barn og medier, 2020) rapporteres det om at barn og unge i dag også blir utsatt for ubehagelige hendelser på internett. For at barn og unge skal lære seg å navigere i dette landskapet må skolen ta sin del av ansvaret som kommer i læreplanen i fagfornyelsen. Uten riktig ferdighetssett i møte med disse nye plattformene har skolen derfor endret læringsmålene flere ganger siden innføringen av sosiale medier i 2007. Med nye endringer fører gjerne med seg nye nøkkelbegreper eller etablerte begreper får nytt innhold (Løvskar, 2019, s. 27). Løvskar (2019, s. 123) mener at digital dømmekraft er et begrep som endrer tonen eller forståelsen for digital kompetanse som en ferdighet.

I et historisk perspektiv kan man se fremveksten av begrepet digital dømmekraft får en mer komplimentær rolle i læreplanene. Det er også blitt tatt med i utarbeidelsen av læreplanen i fagfornyelsen (LK20). I LK20 har refleksjon, kritisk tenkning og etisk bevissthet blitt sentrale mål i den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Det er i denne sammenhengen at begrepet digital dømmekraft blir løftet frem og blir viktigere enn før (Bergsjø et al., 2020, s. 87). Ifølge Bergsjø et al. (2020) påpeker regjeringen at samfunnet er i ferd med å bli mer komplekst, og derfor blir behovet for blant annet refleksjon, kritisk tenkning, etisk bevissthet som i sum utgjør digital dømmekraft. Digital dømmekraft har dermed fått en økende rolle i fagfornyelsen som kommer frem både gjennom de nye kompetansemålene og i overordnede del av læreplanen. Grunnen for at etisk bevissthet og kritisk tenkning assosieres med god dømmekraft beskriver fagfornyelsen slik: *Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft.* (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Etisk og kritisk er to begreper som blir ofte ble gjentatt av informantene. Begrepene har fått egne plasseringer i fagfornyelsen (LK20), men naturlig nok to begreper som knytter seg tett til digital dømmekraft. Derfor blir disse begrepene viktig til drøftingen i denne oppgaven.

## 2.7 Digital dannings og etisk bevissthet

Et av skolens viktigste mandat i samfunnet er å bidra til å danne mennesker som håndterer samfunnets utvikling på en god måte, og som også kan bidra til videre utvikling (Engebretsen, 2016, s. 101). I opplæringslovens, formålsparagraf §1-1 (1998) står det,

«Elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre livane sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», som er en forankring for skolens dannelsingsoppdrag. Det betyr at skolens dannelsingsoppgave er like viktig som kunnskapsformidling (Løvskar, 2019, s. 123). Danning i skolen er viktig for at alle elever på skolen skal trives i skolen og for å motarbeide diskriminering, trakassering og mobbing står det i opplæringsloven §9a (1998) at, «alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring».

Pedagogikk basert på prinsippet om dannelse sikter ikke mot å gi mest mulig kunnskap, men å gjøre mennesket «mer menneskelig», slik at mennesket kan oppføre seg «menneskelig». Dette er en humanistisk holdning til utdanning (Bergsjø et al., 2020, s. 82). Dannelse er på mange måter en humanistisk utdanningsideal som er viktig for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Ettersom sosialisering og kommunikasjon også foregår på sosiale plattformer har det gitt en ny dimensjon til hvordan mennesker skal dannes. Derfor har begrepet digital danning kommet som et relativt nytt begrep inn i skolen. Prinsippene fra det tradisjonelle forståelsen av dannelsesbegrepet er fortsatt ikke endret seg i stor grad, men kommunikasjon gjennom sosiale medier har likevel gitt skolen en ny arena som må inkluderes i dannelsesoppdraget.

Innenfor digital dømmekraft er digital danning og etisk bevissthet to viktige begrep. Ifølge Tømte, Gudmundsdottir og Hatlevik (2021, s. 151) handler digital dømmekraft både om et holdningsperspektiv og et handlingsperspektiv. Holdninger innebærer dannelse, verdier og etisk bevissthet rundt vår oppførsel, så vel som kjennskap til juridiske bestemmelser og lovverk om personvern og ytringsfrihet (Tømte et al., 2021, s. 151). Dermed vil det si at etisk bevissthet rundt vår oppførsel på internett er en avgjørende ferdighet i digital danning. Utdanningsdirektoratet (2020e) beskriver etisk bevissthet som å veie ulike hensyn mot hverandre som nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. I likhet med dette utsagnet mener Engen et al. (2021, s. 18) at digital dømmekraft blir forstått av samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier. De etiske standardene i samfunnet blir formet av en overordnet kultur, og hvilke etiske hensyn er det samfunnets normer og kultur som setter grensene for. Gran (2018, s. 214) definerer digital danning som en overordnet kulturell kompetanse med vekt på å utvikle elevens identitet, evne til refleksjon og forståelse av seg selv og andre i en digital kontekst. Sett i lys av digital dømmekraft vil en overordnet kulturell kompetanse dreie seg om samfunnsetiske standarder og en evne til etisk bevissthet. Dermed vil digital dømmekraft og digital danning ha en grunnleggende forstand med etikk å gjøre.

Bergsjø et al. (2020, s. 25 & 119) forstår digital dømmekraft noe som utøves på et individnivå som regulert av samfunnets normer, men også at digital dømmekraft er knyttet til samfunnet. Det betyr at en samfunnsborger og samfunnet vil påvirke hverandre. Skolen er derfor en naturlig institusjon som skal være med på å sette de samfunnsmessige etiske standardene for bruk av digitale medier. For skolen skal være med å utvikle individene som skal utgjøre en del av samfunnsbildet. Derfor har skolen et ansvar for å utvikle riktige sett av disse samfunnsmessige etiske standardene som går ut på at barn og unge utvikler digital dømmekraft. Dette kommer også frem i læreplanen, der opplæringen om etisk bevissthet skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Digital danning finnes i ulike former og termer. I stedet for digital danning blir begrepene digital mobbing og nettvett også ofte brukt for å beskrive denne siden av digital

dømmekraft. Digital danning er derimot et begrep som endrer tonen i en retning som dreier hovedsakelig mot en sosialiseringsprosess på internett og som ligner på de samme holdningene man har til det tradisjonelle begrepet danning. Gjennom dette begrepet høres det i større grad ut som en prosess som skal foregå over en lengre tidsperiode, og som er gjennomsyra av skolehverdagen. Begrepet digital dannelse har derimot ikke fått stor plass i fagfornyelsen, og Kunnskapsdepartementet valgte bort begrepet i den nye læreplanen og omtaler heller dannelse som et bredt oppdrag som handler om både det fysiske og det digitale (Bergsjø et al., 2020, s. 86). Likevel velger jeg å bruke dette begrepet fordi det knyttes tett opp til begrepet digital dømmekraft. Som kort oppsummert handler om hvordan man oppfører seg i det digitale fellesskapet og relasjoner over internett.

## 2.8 Digital kildekritikk og kritisk tenkning

Etisk bevissthet og kritisk tenkning blir beskrevet som to viktige ferdigheter for å utøve digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Siden etisk bevissthet vektlegger dannelsingsaspektet ved digital dømmekraft vil kritisk tenkning utgjøre den andre siden av digital dømmekraft, som jeg i denne oppgaven har valgt å kalle for digital kildekritikk og kritisk tenkning.

På internettet kan man lese, høre og se alt fra nyheter, reklame, lyd, videoer, bilder, meningsytringer og masse andre ting som kan gi informasjon. På grunn av en stadig ekspanderende internett har vi i dag en overflod av informasjon og forskjellige digitale kilder. Det gjør internettet til et fantastisk verktøy og på grunn av den digitale utviklingen utgjør internett en stor informasjonsbase der man kan finne informasjon med et enkelt googlesøk. Samtidig som det gjør internett til et fantastisk verktøy finnes det flere fallgruver som man kan komme borti. Blant annet misinformasjon, falske brukerkontoer, desinformasjon, deepfakes, konspirasjonsteorier, manipulert innhold (Grut, 2021, s. 123), ekkokammer og mange andre fallgruver. Derfor er det viktig at man utvikler digital kildekritikk for å forebygge at man havner i disse fallgruvene.

Evne til kritisk tenkning og kildekritikk er derfor en viktig ferdighet for hver samfunnsborger i dag. For når det finnes uendelig med informasjon på internett må man ha en evne til å filtrere ut informasjon som ikke stemmer og vite at det finnes informasjon på internett som kan lure deg. Grut skiller den digitale kildekritikken inn i tradisjonelle kildekritikk og den digitaljournalistiske graveprosessen, som to måter å forstå tilnærmingen til digital kildekritikk.

Innen tradisjonell kildekritikk er det fire spørsmål som går igjen for å vurdere kilden. Troverdighet – kan du stole på kilden? Objektivitet – er kilden nøytral? Nøyaktighet – Er det juks eller slurv å spore? Eignet – Gir kilden svarene du behøver? (Grut, 2021, s. 21). Den tradisjonelle kildekritikken er et verktøy som kan komme langt for å avdekke og vurdere kilden. Likevel mener Grut (2021, s. 23) at i en digital verden med lett tilgjengelige løgner og propaganda er vi nødt til å tenke smartere enn de klassiske metodene for kildekritikk. Tidligere har det ikke hatt et sterkt behov eller tradisjon for kritisk gransking av selve mediet, og Fossum og Meyer (2008) forklarer at det tradisjonelt har blitt sett på mediene som, «det som er nedskrevet er nedskrevet. Det er noe fast og uforanderlig over det. Bordet fanger». Internett, elektronisk publisering og sosiale medier har endret noe på

dette, og har derfor endret på hvordan man tenker på kildekritikk. Dette gjør den kildekritiske gransking av en kilde mer komplisert og vanskeligere i dag.

Den digitaljournalistiske graveprosessen handler om hvordan man kan bekrefte eller avkrefte kilder. Kilden som skal graves kan være et manipulert eller kan være informasjon som er sann, men prosessen krever at elevene er kritiske til informasjonen og undersøker om informasjonen stemmer eller ikke. Digital kildekritikk er en ferdighet som må opparbeides og med Grut (2021, s. 15) fire enkel steg for digital kildekritikk kan man opparbeide seg en metode for å innhente informasjon. (1) Stopp, (2) Undersøk kilder, (3) Finn troverdig dekning og (4) Spor påstander, sitater og medier tilbake til sine originale kontekster (Grut, 2021, s. 15). Kunnskap om hvordan man skal utøve god digital kildekritikk er en viktig ferdighet som læres på skolen for at fremtidige medborgere kan finne korrekt informasjon. De fleste kan komme seg lang med disse stegene, men Grut (2021, s. 18) forteller om at journalister kan følge mer kompliserte steg for å granske kilden i større grad. Ettersom denne oppgaven ikke skal handle om journalister har jeg derfor nøyet meg med de fire enkle stegene for digital kildekritikk.

Innenfor kildekritikk utgjør plagiering et viktig tema innen digital dømmekraft. Undersøkelser viser til at plagiering blant skoleelever har økt betraktelig de siste tiårene (Skaar, 2021, s. 62). Plagiat kan defineres som at du leverer inn et arbeid som ditt eget, men som er laget av noen andre (Skaar, 2021, s. 64). Andre undersøkelser viser til at 40-50 prosent av de skriftlige arbeidene elevene leverer, er avskrift til tross for at lærerne bruker programvaren Ephorus for plagiatkontroll (Giæver et al., 2021, s. 112). Dette er undersøkelser som forsker på lærere som underviser på høyere trinn enn barneskolen, og det kan tenkes at tallene på plagiering kan være annerledes på lavere trinn. I lys av dette vil det være interessant å se om læreren på mellomtrinnet er bevisste på plagiering som en del av digital dømmekraft, og om lærerne bruker begrepet plagiat i intervjuene.

## 2.9 Tre aspekt av digital dømmekraft

Digital dømmekraft er et begrep som dekker et omfattende område i å håndtere digitale medier. Som tidligere nevnt i kapittel 2.6, utgjør digital dømmekraft en rekke ulike tematikker. Engen et al. (2021, s. 18) deler derfor inn digital dømmekraft inn i tre aspekt: normative, juridiske og sosiale aspekter ved bruk av digitale medier. De tre aspektene til Engen et al. (2021, s. 18) samsvarer sterkt med rammeverket for PFDK (profesjonsfaglig digital kompetanse) og spesielt kompetanseområdet som handler om etikk. PFDK er et rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse og vil bli redegjort for dens relevans for oppgaven i et senere kapittel.

Innad i det **juridiske aspektet** vektlegges gjeldende lover og regler (Engen et al., 2021, s. 20). Dette innebærer både lov om personvern, opphavsrett/åndsrett og ytringsfrihet (Engen et al., 2021, s. 20). Datatilsynet beskriver personvern som «retten til et privatliv og retten til å bestemme over egne personopplysninger» (Datatilsynet, 2019). Personopplysninger er indirekte eller direkte informasjon som kan knyttes til en enkeltperson (FN, 2018). Retten til privatliv fremmes blant annet i barnekonvensjonen (FN, 1998). I kombinasjon med digitale medier omtales barnas rett til privatliv også i ny barnelov (NOU 2020:14, s. 49). Opphavsrett er regulert av åndsverksloven, den gir «rettigheter til de som skaper, fremfører eller investerer i åndsverk eller nærstående

prestasjoner og arbeider, og slik også gi insentiv til kulturell produksjon» (Åndsverkloven, 2018, §1). Loven forteller hvem som eier det som produseres og skapes på internett og hvordan andre har tillatelse til å disponere innholdet. Dette gjelder for eksempel nedlasting av fotografier, filmer, tekster og musikk. Ytringsfrihet så vell som hatefulle og diskriminerende ytringer utgjør også en del av det juridiske aspektet (Engen et al., 2021, s. 19). Dette er juridisk forankret i norsk lov (Straffeloven, 2005, §185 & §186) (Grunnloven, 1814, §100).

Det **sosiale aspektet** ved digital dømmekraft fremhever kommunikasjonsteknologien, der vi samhandler, kommuniserer og skaper digitale felleskap og relasjoner over internett (Engen et al., 2021, s. 21). Å inneha digital dømmekraft i det sosiale rom handler om evnen til å vurdere og kritisk reflektere over egen og andres holdninger og handlinger, og hvordan meningene påvirker oss. Andre sentrale temaer som kan inkluderes her er blant annet kildekritikk (Hetland, 2021, s. 44) og digital mobbing (Tømte et al., 2021, s. 157).

Det **normative aspektet** fremhever hvordan samfunnets normer regulerer våre handlinger (Bergsjø et al., 2020, s. 114). Det normative aspektet handler om å ta stilling til hva som er rett og galt, godt og vondt, og er på mange måter generelle retningslinjer for hvordan man bør leve (Sagdahl, 2020). Hva som er rett og galt, godt og vondt kommer på hvilke samfunnsetiske standarder som skal følges. Det er samfunnet som setter hvilke normer som legger føringer til hva som er rett og galt. Dette er også skillelinjen mellom det juridiske og det normative aspektet ved digital dømmekraft. For i det juridiske aspektet vektlegges gjeldende lover og regler, mens det normative handler om hvilke normer som finnes i samfunnet om hva som er riktig eller galt å gjøre på internett.

Disse tre aspektene som har blitt representert her vil bli brukt som et analyseverktøy for å undersøke hvilke aspekter lærerne vektlegger, når jeg skal undersøke hvilken begrepsforståelse lærerne har til begrepet digital dømmekraft.

## 2.10 Fagfornyelsen

I 2020 ble den nye fagfornyelsen, LK20, tatt i bruk. Målet til regjeringen var å gi skolen et verdiløft, og rette et større søkelys på å gi elevene bedre dybdelæring, kritisk tenkning og etisk vurderinger (Bergsjø et al., 2020, s. 145). En av endringene i fagfornyelsen var de tre tverrfaglige temaene *demokrati og medborgerskap*, *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*. I denne undersøkelsen rettes det derimot ikke et nærmere blikk rundt teamene *bærekraftig utvikling* og *folkehelse og livsmestring*, ettersom det blir vurdert som ikke viktig i denne oppgaven. *Demokrati og medborgerskap* blir beskrevet i den overordnede delen av læreplanen, og Bergsjø (2020, s. 95) hevder at arbeid med digital dømmekraft og danning kommer tydeligst frem i denne delen. Dessuten vil medborgerskap knyttes nært til digitalt medborgerskap.

Et av grunnlaget for at dybdelæring, kritisk tenkning og etisk vurderinger (Bergsjø et al., 2020, s. 145) ble ansett som viktige ferdigheter i fagfornyelsen, er på grunn av et av skolens verdiløft er å vektlegge individet i større grad enn tidligere. Dybdelæring stiller høyere krav til å tiltre en aktiv rolle i egen læring. Dette medfører at elevene må evne til å ta kritiske valg og etiske vurderinger i egen læring, og dermed lærer de selv å vurdere

hva som er god dømmekraft (Bergsjø et al., 2020, s. 87-88). Lærerens rolle fra å være en underviser, må endres til å veilede (Bergsjø et al., 2020, s. 87-88) elevene til å tilegne seg kunnskap på en selvstendig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

## 2.11 Digital dømmekraft i samfunnsfaget

Etter fagfornyelsen står det i beskrivelsen til digitale ferdigheter i samfunnsfag at faget har fått et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I beskrivelsen står det at elevene skal:

(...) kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digital kildekritikk og velje ut relevant informasjon. Det handler óg om å kunne kommunisere, samarbeide og skape digitale produkt og om å følge reglar og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Oppsummert er digital dømmekraft for skolen opphavsrett, personvern, kildekritikk og etisk bruk, som ofte omtales som nettvett (Giæver et al., 2020, s. 107). Dette setter rammene for det som læreren skal kunne og integrere i sin undervisning. I undersøkelsen blir det derfor interessant å se om lærerne velger å bruke begrepene opphavsrett, personvern, kildekritikk og etisk bruk, eller om informantene bruker samlebegrepet nettvett. Om informantene velger å bruke nettvett vil det bli ansett som at lærerne beveger seg i overflaten av digital dømmekraft, og ikke spesifikt inn på de ulike områdene av begrepet.

I tillegg til at samfunnsfaget fikk et særskilt ansvar for digitalt medborgerskap består samfunnsfag av nye kjerneelementer etter fagfornyelsen. Fagets kjerneelementer består av undring og utforsking, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltakelse, bærekraftig samfunn og identitetsutvikling og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Kjerneelementene knytter seg tett opp under kritisk tenkning og etisk bevissthet som er sentrale begreper som omfatter digital dømmekraft. Dette er viktige ferdigheter som må være på plass for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere, som er at av fagenes kjerneverdier (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Noen av de konkrete målene som omfatter digital dømmekraft kommer frem i kompetansemålene. I læreplanen i samfunnsfag skal elevene ha følgende kompetanse om digital dømmekraft etter 4.trinn.

- Utforske og presentere samfunnsfaglege spørsmål, søkje etter informasjon i ulike kjelder og vurdere kor nyttig informasjonen er til å belyse spørsmåla.
- Samtale om reglar og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon og om kva det vil seie å bruke dømmekraft i digital samhandling

(Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Begge kompetansemålene som handler om digital dømmekraft fra læreplanen i samfunnsfag, har med begge aspektene ved digital dømmekraft. Digital dømmekrafts to aspekter som handler om digital kildekritikk og digital danning kan gjenkjennes i disse kompetansemålene. Det første kompetansemålet handler i stor grad om å sikre det



aspektet innenfor digital dømmekraft som handler om kildekritikk og kritisk tenkning. Mens det siste kompetansemålet refererer sterkt til det digitale dannelsenaspektet ved digital dømmekraft. Dette kompetansemålet bruker også begrepene personvern og deling som også går inn i Engen et al. (2021) sitt juridiske aspekt, og vil bli nærmere undersøkt i analyse- og drøftingsdelen om lærerne bruker disse begrepene når de refererer til digital dømmekraft.

## 2.12 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse - Pfdk

Det er ikke bare elevene som skal utvikle digital kompetanse i skolen. Det stilles krav til at læreren har en selvbevissthet over sin egen digitale dømmekraft. I 2017 kom det veiledende rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Pfdk) etablert. Hensikten med rammeverket var å skape en felles forståelse for begrepet og lærerens ansvar, der Pfdk har som formål å både utvikle lærerens forståelse av digital kompetanse og lærerens profesjonsutøvelse (Kelentrić, Helland & Arstorp, 2017, s. 4). I rammeverket blir lærerens Pfdk beskrevet slik:

En profesjonsfaglig digital kompetent lærer har forståelse for hvordan den digitale utviklingen endrer og utvider innholdet i fagene. Læreren har innsikt i hvordan integrering av digitale ressurser i læringsprosesser kan bidra til å nå kompetansemål i fag og ivareta de fem grunnleggende ferdighetene. Samtidig trenger læreren innsikt i hva elevenes digitale ferdighet innebærer og hvordan de kan utvikles i fagene. (Kelentrić et al., 2017, s. 7).



Figur 3: Modell av lærerens Pfdk (Kelentrić et al, 2017, s. 6)

Rammeplanen for Pfdk innehar syv kompetanseområder. Alle områdene blir ansett som like viktige og en helhet av alle kompetanseområdene vil utgjøre lærerens fullstendige Pfdk. Rammeplanen skal også forstås som et dynamisk dokument som kan forstås med samfunnets utvikling.

Ett av kompetanseområdene i Pfdk er etikk. Dette området handler om at læreren skal kjenne skolens verdigrunnlag som kommer frem i overordnet del og skal på bakgrunn av dette, forstå dette i forhold til digitaliseringen i samfunnet. Læreren skal ha innsikt til lovverk så vel som etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det demokratiske samfunnet (Kelentrić et al., 2017).

Dette er en rammeplan som skal være et verktøy for å skape en felles forståelse for lærerens profesjonsfaglige kompetanse og hva som er lærernes ansvar. Derfor har det vært interessant å undersøke om hvorvidt informantene er kjent med dette rammeverket og eventuelt hvilke andre styringsverk de bruker i sin praksis. Som jeg skal se nærmere på i analyse- og drøftingsdelen.

## 2.13 Lærernes digitale kompetanse – tidligere forskning

Fremveksten av digitale medier har gitt skolen en ny utfordring og har krevd at lærere må opparbeide en ny type kompetanse. Tidligere trengte lærere kun å forholde seg til det som skjedde på skolen og i klasserommet, mens dagens lærere i større grad skal ha kontroll på det som skjer hjemme og det som skjer på internett og i den digitale verden (Bergsjø et al., 2020, s. 16). Dermed må lærere i dag forholde seg til tre forskjellige verden samtidig.

I arbeidet for å øke lærernes digitale kompetanse har skolen og regjeringen måttet jobbet for å utvikle lærernes digitale kompetanse. I 2017 presenterte regjeringen en digitaliseringsstrategi for grunnskoleopplæringen. I dette dokumentet mener regjeringen (2017) at lærerkompetanse er en forutsetning for god effektiv læring i alle fag. Moltudal, Krumsvik, Jones, Eikeland og Johnson (2019, s. 80) konkluderer også i sin studie at lærerens PfdK har stor betydning for elevens digitale kompetanseutvikling. Mangelfull profesjonsfaglig digital kompetanse hos lærere er kanskje det største hinderet for pedagogisk bruk av IKT (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette poengterer viktigheten til at lærerne utvikler sin digitale kompetanse. Likevel rapporteres det om at norske lærere som selv mener de ikke er lagt til rette for at de får utviklet sin IKT-kompetanse, og om lag 50 prosent av deltakerne i videreutdanningstilbudene sier de i svært liten grad opplever at de får opplæring i pedagogisk bruk av IKT (NOU 2018: 15). Andre studier rapporterer om at lærerens grunnutdanning om profesjonsfaglig digital kompetanse ikke blir godt nok ivaretatt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette tyder på at kompetansehevingen innen profesjonsfaglig digital kompetanse har vært mangelfull og krevende. I tillegg viser Ertesvåg (2012, s. 24) til at lærere ikke anser sin egen PfdK som viktig, og som igjen vil gjøre det vanskelig å lykkes med endringsarbeidet.

Et sentralt punkt i skolene som lykkes i endringsarbeidet ved bruk av digitale verktøy er lærerens handlingsrom og støtte fra ledelsen (Krumsvik, 2020, s. 585). Dette blir også støttet opp av regjeringen, som mener at skoleeier og skoleeier har et spesielt ansvar for utviklingen av digitaliseringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5, 10, 13). Likevel finnes det tidligere forskning som underbygger at utdanningen av lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse har vært mangelfull. Dette blir støttet av funnene i masteroppgaven til Juven (2019, s. 74), som viser at lærere i dag har mangelfull digital kompetanse. Annen masteroppgave rapporterer om at både nyutdannet og erfarne lærere er usikre på egen digital kompetanse, og følger denne kompetansen er for dårlig i forhold til hva skolen krever (Saaghus, 2021, s. 76).

Forskning gjort av Giæver et al., (2021, s. 105-120) har forsket på lærerens tilnærming for digital dømmekraft i skolen. Denne undersøkelsen er en lignende undersøkelse som denne. I denne undersøkelsen, forsker Giæver et al. (2021) på lærerens forståelse av digital dømmekraft. Den konkluderer med at lærere ivaretok de etiske og moralske sidene, der tema som digital mobbing, kildekritikk og nettvett ble vektlagt (Giæver et al., 2021, s. 120). Derimot ble ikke de juridiske sidene vektlagt i samme grad. Forskerne uttrykker funnene som interessante da digital dømmekraft er tydelig beskrevet i læreplanverkets grunnleggende digitale ferdigheter (Giæver et al., 2021, s. 120). Videre påpekes det at spesielt kildekritikk er et emne som er mer konkret og håndterlig enn de juridiske sidene av begrepet, slik som opphavsrett og personvern, som forstås som mer komplekse emner

(Giæver et al., 2021, s. 120). I tillegg er et av funnene til Giæver et al. (2021, s. 120), at brannslukking er mer utbredt enn å jobbe forebyggende med digital dømmekraft. Det betyr at lærere ha en tendens å snakke om å utøve digital dømmekraft etter negative tilfeller har oppstått, og snakker ikke om digital dømmekraft for å motvirke at dårlig dømmekraft skal skje i utgangspunktet. I denne undersøkelsen skal jeg bruke Giæver et al. sine konklusjoner og sammenligne de med mine funn.

Denne oppgaven skal se nærmere inn på hvilken begrepsforståelse læreren har til begrepet digital dømmekraft. Selv om denne undersøkelsen utgjør et lite område innenfor lærerens digitale kompetanse, vil det likevel kunne plassere seg inn blant tidligere forskning og gi en utvidet forståelse av hva som trenger å forskes videre på, og hvilke aspekter ved utdanningssystemet som må styrkes i og rundt tematikken digital dømmekraft.

## 3.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for vitenskapsteori, valg av metode, datainnsamlingsprosessen, hvordan jeg bearbeidet datamaterialet og forskningsprosessens troverdighet.

### 3.1 Vitenskapsteori

Samfunnsforskningens studiefelt er mennesker, og mennesker har meninger og oppfatninger om både seg selv og andre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 27). Dermed utgjør dette masteroppgaven en del av humanvitenskapen. Sett i lys for at mennesker består av ulike meninger og oppfatninger er det derfor viktig å ha en vitenskapsteoretisk forankring i oppgaven for å forstå det som skal forskes på. Denne masteroppgaven skal undersøke meninger og oppfatninger fra lærere knyttet opp mot begrepet og fenomenet digital dømmekraft. Når man skal undersøke et fenomen, er det mulig å velge mellom forskjellige perspektiver (Johannsen et al., 2019, s. 44). For hvordan fenomenet undersøkes og analyseres, kan være ulikt og gjerne forankret i forskningens metodiske valg. I denne kvalitative forskningsprosessen skal fenomenene både beskrives og tolkes. For å gjøre dette brukes gjerne fenomenologi som teoretisk perspektiv for å forstå hvordan man fortolker datamaterialet og hvordan man fortolker datamaterialet som en del av helheten.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Kvarv (2021, s. 96) forklarer fenomenologi som læren om tolkning av fenomenene. I fenomenologisk metode ønsker forskeren å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden (Johannessen et al., 2019, s. 169). For å forstå verden må vi forstå mennesket, og i fenomenologiske studier er det vanlig å analysere meningsinnhold (Johannessen et al., 2019, s. 169). I denne masteroppgaven skal jeg tolke lærerens meninger til fenomenet digital dømmekraft. I denne type studier er forskeren opptatt av innholdet i datamaterialet og leser datamaterialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Johannsen et al., 2019, s. 171). Forskerens rolle blir dermed utfordret med å forstå den dypere mening i enkeltpersoners erfaring uten å bli påvirket av konteksten og sin egen forståelse av tematikken.

### 3.2 Valg av forskningsdesign

I kvantitative undersøkelser blir de som undersøkes, kalt enheter, og det som undersøkes, variabler (Johannessen et al., 2019, s. 39). I kvalitative forskningsdesign er målet å finne hvilke variabler som er viktige eller ikke for et forskningsspørsmål. I kvalitative undersøkelser brukes oftere når man skal for eksempel undersøke et fenomen (Johannessen et al., 2019, s. 39). I mitt tilfelle som skal forske på hvilken begrepsforståelse læreren har til begrepet digital dømmekraft var det mest hensiktsmessig å velge kvalitativ forskningsdesign. Dette gjør at jeg kan gjennomføre dybdeundersøkelser å forske på mennesker og deres erfaringer og forståelser (Johannessen et al., 2019, s. 78) til min problemstilling. Innenfor kvalitativ forskningsdesign er det derimot mange videre valg man må ta. Blant annet er det vanlig å gjennomføre intervju eller observasjon for å få en fordypet forståelse av et sakfelt. Valget havnet på intervju som metode. Intervju som valg av metode mener jeg har gjort at jeg har fått innsikt til menneskes erfaringer og

forståelser (Johannessen et al., 2019, s. 78), og har ført til at jeg fikk et godt datamateriale om lærernes begrepsforståelse for digital dømmekraft.

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

I denne undersøkelsen har jeg gjennomført et semistrukturert intervju med fire lærere. I et semistrukturert intervju bruker man en intervjuguide som et utgangspunkt, men spørsmålene, temaer og rekkefølge på spørsmålene kan variere (Johannessen et al., 2019, s. 146). I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide med åpne spørsmål, hvor informantene kunne kommentere fritt rundt tematikken og spørsmålene. Dette gjør at jeg fikk lengre og utdypende svar. Fordelen med et semistrukturert intervju er at den som blir intervjuet kan utdype sine svar og jeg kan komme med oppfølgingsspørsmål, likevel finnes det noen ulemper med et semistrukturert intervju. Rollen som intervjuer kan umulig være nøytral, og Kvarv (2021, s. 73) reflekterer kritisk til intervjuerens rolle fra et perspektiv fra den klassiske positivismen. Før denne forskningsprosessen har jeg gjennom oppvekst og oppdragelse, skole og utdanning, mine egne oppfatninger inn i mitt forskningsprosjekt (Kvarv, 2021, s. 73). Min bakgrunn gjennom sosialiseringen i løpet av mitt liv vil ha en betydning for formuleringen av tema, problemstillingen og utvelgingen av kilder (Kvarv, 2021, s. 73). Mine valg i forskningsprosjektet vil derfor ha en stor rolle til hvilke svar jeg får, og hva jeg er på utkikk etter. Dette har en betydning i hvordan intervjuguiden vil se ut og hvilke kilder jeg finner som passer mitt forskningsspørsmål. I tillegg skriver Kvarv (2021, s. 73) om at forskeren vil påvirke objektet som skal studeres bare å være til stede, som kalles for forskningseffekten. I mitt tilfelle vil objektet være den som skal intervjues. For det er jeg skal stille spørsmålene, og hvordan objektet svarer vil ha en viktig rolle for hvilken empiri jeg kan bruke i min masteroppgave. Språket er heller ikke nøytralt. Den nøytrale, objektive og rene observasjon er med andre ord ikke mulig (Kvarv, 2021, s. 73). Dette trenger ikke nødvendigvis å svekke forskningsprosjektet mitt, men er derimot en viktig faktor for hvilke svar og oppdagelser jeg får gjennom mitt arbeid med masteroppgaven.

### 3.2.2 Antall informanter

De kvalitative metodene brukes i «dybdeundersøkelser» (Kvarv, 2021, s. 157) for å undersøke enkeltfenomener. I slike undersøkelser skjærer en ofte ned på antallet av utvalget. Fordi det er avgjørende i kvalitative undersøkelser å forstå fenomenet i seg selv, og ikke nødvendigvis fenomenets omfang og utbredelse (Kvarv, 2021, s. 157). Derfor er det viktig at antallet på utvalget ikke er for mye, men heller ikke for lite. En tommelfingerregel er at utvalget skal være stort nok til å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2019, s. 112). I mitt masterprosjekt intervjuet jeg fire lærere som var et passe antall informanter som var nok til å belyse problemstillingen min.

### 3.2.3 Utvalg og rekruttering av lærere

For å rekruttere hvilke lærere som skal gjennomføre intervjuet finnes det to ulike hovedformer for utvalg: sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsvalg. For å finne lærere med gitte kvalifikasjoner vil det være riktig å bruke ikke-sannsynlighetsvalg i rekrutteringsprosessen min. Ved at utvalget ikke er tilfeldig valg ut, er det derfor ikke mulig å generalisere dette prosjektet fra en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Slike utvalg kalles derfor ofte for kriteriebaserte utvalg eller strategiske utvalg (Gleiss

& Sæther, 2021, s. 39). Dette er fordi jeg ønsket å komme i kontakt med kvalifiserte lærere som kan gi svarene fra intervjuet innsikt og faglig refleksjon. For å få et faglig og godt intervju er det derfor viktig at læreren oppfyller visse krav. Det vil blant annet være viktig at læreren har vært lærer i noen år. Dette er fordi læreren kan svare på hvordan den digitale utviklingen har vært på skolen og hvordan medievanene til elevene har utviklet seg. Et annet kriterium som må oppfylles er at læreren har undervist samfunnsfag og vært kontaktlærer på mellomtrinnet. Dette er et viktig kriterium for at jeg skal kunne svare på problemstillingen.

I kvalitativ forskning er det vanlig at utvalget er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Ikke-sannsynlighetsutvalg er det samme som er et strategisk (kriteriebasert) utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Det som ofte er tilfellet i strategisk utvalg er at den ofte kombineres med tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Det betyr at resultatet av rekrutteringsprosessen og hvem som står igjen som informanter til slutt, også kombineres med hvilke personer som er tilgjengelig å være med i et intervju. For å komme i kontakt med forskjellige lærere som kan være med intervjuet finnes det flere ulike strategier. Tre av de ulike strategiene er direkte kontakt, portvakt og snøballmetoden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). På jakt etter informanter tok jeg i bruk to av strategiene til Gleiss og Sæther. De to første informantene sikret jeg meg via strategien, direkte kontakt. Jeg sendte tekstmelding til lærere som oppfylte utvalgskriteriene, som resulterte i at jeg kom i kontakt med to lærere som takket ja til intervju. De to andre informantene jeg har brukt i masteroppgaven kom jeg i kontakt med ved bruk av strategien, portvakt. Denne strategien brukes ved å rekruttere deltakere ved hjelp av person som har kontroll over atkomstlinjer til informanter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I mitt tilfelle kom jeg i kontakt med en rektor som viderefremidlet masteroppgaven min videre til de to siste informantene jeg kom i kontakt med.

### 3.2.4 Presentasjon av informantene

Informantene jeg intervjuet var to kvinner og to menn. For å ikke avsløre informantenes identitet har jeg valgt å gi lærerne fiktive navn. Dette er viktig for å bevare anonymiteten til deltakerne, samt for å kunne skille informantenes utsagn i analysedelen på en oversiktlig måte. Navnene som deltakerne får tildelt er tilfeldige og representerer til og med ikke riktig kjønn til informanten. Dette er fordi jeg anser ikke kjønn som en relevant variabel i denne undersøkelsen. Selv om lærerne oppfylte alle utvalgskriterier representerte de sammen som en mangfoldig gruppe mennesker. Noen lærere hadde lang arbeidserfaring og kunne reflektere den digitale utviklingen over et lengre tidsperiode, mens noen lærere hadde mindre arbeidserfaring. Nedenfor vil de fire informantene kort bli presentert med fiktive navn.

**Tor** har jobbet tre år som kontaktlærer. Han har en fireårig lærerutdanning som grunnskolelærer 1-7, og har fagpoeng i samfunnsfag, fordypning i matematikk, KRLE, norsk og IKT. Etter høyere utdanning har Tor etterutdannet seg i profesjonsfaglig digital kompetanse. Tor er faglig sterk og har i tillegg til sin kontaktlærerrolle, hovedansvaret for IKT på skolen. I dag underviser Tor i fagene samfunnsfag, svømming, KRLE og naturfag.

**Ali** har vært lærer på grunnskolen i 22 år. Han underviser i fagene matematikk, norsk, naturfag, samfunnsfag og kunst og håndverk. I tillegg til å være kontaktlærer på mellomtrinnet er Ali også IKT ansvarlig på skolen. Ali er en erfaren lærer og har hatt flere

ulike trinn gjennom karrieren, og gjennom sitt lange yrkesliv sett den digitale utviklingen i skolen de siste årene.

**Pia** har gått grunnskolelærerutdanning 5-10, og har vært lærer på barneskolen siden 2017. I utdanningen har hun studiepoeng i matematikk, samfunnsfag, KRLE og spesialpedagogikk. I dag tar hun etterutdanning og skriver for tiden master i spesialpedagogikk.

**Eva** tok fireårig allmenn utdanning i 2009 og har jobbet 13 år som lærer på barneskolen. Eva er en erfaren lærer og har i likhet med Ali jobbet på flere ulike trinn gjennom karrieren. I utdanningen har Eva 30 studiepoeng i samfunnsfag og er kontaktlærer på mellomtrinnet.

### 3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

I denne masteroppgaven ble de intervjuet totalt fem personer. Første personen jeg intervjuet var et pilotintervju eller et testintervju. Informanten av dette intervjuet var klar over at intervjuet var en pilot, men hadde i oppgave å svare på spørsmålene på samme måte som de andre informantene. Fordelen med å gjennomføre et pilotintervju var for å teste spørsmålene fra intervjuguiden slik at jeg kunne revidere noe av spørsmålene eller gjennomføringsplan. Et av funnene jeg gjorde i pilotintervjuet var at spørsmålene fungerte bra, men for å tydeliggjøre noen av spørsmålene fikk spørsmålene en annen ordlyd. Endringene styrket dermed spørsmålene og gjorde at spørsmålene ble mer forståelig til informantene.

Etter at pilotintervjuet var gjennomført og intervjuguiden revidert, intervjuet jeg resten av deltakerne. Det er også de som utgjør datamaterialet i denne masteroppgaven. På grunn av store bostedsforskjeller ble tre av fire intervju gjennomført via videooverføring på teams. I forkant etterstrebet jeg å møte deltakerne direkte, men i etterkant mener jeg intervjuene via teams fungerte like bra som direkte møte. Før hvert intervju startet, informerte jeg om de etiske retningslinjene som skulle følges, og at intervjuet ble tatt opp av lydbånd. Gjennomsnittstiden på hvor lenge intervjuene endte opp på 40 minutter.

## 3.3 Bearbeiding av datamaterialet

Datamaterialet i denne studien er basert på informantenes svar gjennom intervju. For å kunne bruke svarene informantene kom med brukte jeg lydbåndopptaker for å samle inn datamaterialet. Etter informantenes svar ble lagret på lydbånd ble det gjennomført en transkribering av intervjuene. Transkribering er en fullstendig nedskrivning av sitatene til informantene fra intervjuene. Dette er en metode som gir grunnlaget for videre arbeid med datamaterialet i analysen. I dette delkapittelet vil jeg derfor redegjøre for hvordan transkriberingen ble gjennomført og hvordan datamaterialet er tematisert og kategorisert i etterkant.

### 3.3.1 Transkripsjon

I dybdeintervju blir det ofte brukt lydbåndopptaker. Ved bruk av lydopptak er det vanlig å gjøre fullstendig transkribering av materialet i etterkant (Tjora, 2017, s. 173). Dette har jeg også gjort etter mine intervju. Transkribering er den vanligste måten å tilrettelegge opptak av intervju for analyse på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Dette er en metode som

gjør om muntlige utsagn i intervjuet til skiftelig tekst ved å lytte til opptaket og skrive ut det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97) og gjør arbeidet med analysen enklere. Men ifølge Tjora (2017, s. 173) finnes det ingen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Forskerens rolle vil derfor spille inn i arbeidet med transkriberingen. Selv om forskeren etterstreber objektivitet er det likevel viktig å vite at forskeren kan subjektivere utsagnene. I mitt arbeid med transkripsjonen skrev jeg alle utsagnene på bokmål, selv om Tjora (2017, s. 174) poengterer at spesielle dialektord kan ha en særegen betydning og må vurderes å bruke i transkriberingsteksten hvis de endrer setningens betydning. Dette gir en subjektiv forskningsrolle, men i arbeidet med dette har jeg vært bevisst på dialektordene og uansett valgt å skrive utsagnene på bokmål. Å skrive utsagnene på bokmål var et bevisst valg, ettersom jeg skulle gjøre en deskriptiv statistisk analyse, hadde jeg et stort behov for at teksten ble skrevet i samme uttrykksform, slik at jeg fikk samme treff på søkeordene jeg gjorde.

Arbeidet med transkriberingen er viktig for denne oppgaven og en viktig del av metoden. For at mine funn skulle komme frem riktig i den deskriptive statistikken, er det elementært at transkriberingen av teksten er 100% korrekt. Dette var derfor noe jeg etterstrebede og jobbet nøye med. Har man noen feil i datamaterialet vil det risikere at denne metoden går i vasken. Dette var spesielt viktig, fordi jeg brukte søkemetode for å finne begreper informantene brukte for å omtale digital dømmekraft i teksten. Ved å søke på ord kunne jeg se hvilke informanter som brukte f.eks. personvern som begreper, samt hvor mange ganger begrepet ble brukt. Jeg mener at denne metoden jeg har valgt styrker oppgaven, så lenge transkriberingen er gjort korrekt. Samtidig er det en svakhet i denne oppgaven. For om teksten har noen skrivefeil eller jeg har gjort noen tellefeil kan ikke utelukkes.

### 3.3.2 Tematisk analyse

I arbeidet med datamaterialet har jeg delt funnene fra intervjuene inn i ulike kategorier, og i dette arbeidet har jeg valgt å kategorisere datamaterialet inn i en tematisk analyse. Innenfor tematisk analyse deler man det ofte inn i to skillelinjer, induktiv- og deduktiv analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Velger man deduktiv analyse er disse kategoriene bestemt på forhånd. Om man velger induktiv tematisk analyse er det de ulike temaene som kommer frem av intervjuet som også blir inndelingen av de ulike kategoriene. Ofte kombinerer forskere en induktiv og en deduktiv analysemetode, ved at de både finner kategorier i datamaterialet, men også bruker kategorier som er utviklet på grunnlag av teori og forskningsteori (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Dette kalles gjerne for en abduktiv analysemetode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). I denne oppgaven har jeg gjennomført en abduktiv analysemetode. Først delte jeg datamaterialet inn i kategorier fra forskningsspørsmålene mine som utgjør forskjellige tematikker innenfor problemstillingen, og som deler inn materialet på grunnlag av teori og forskningsteori. Hva som kommer frem som interessant, er da avhengig av forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2019, s. 143). Videre i analyseprosessen delte jeg materialet inn på en induktiv måte, ved å velge ulike tematikker som dukket frem av datamaterialet. Dermed er inndelingen i analysen av datamaterialet gjort stegvis hvor jeg identifiserer tematikker ut ifra dataen ved å se på intervjuene og tidligere forskningsteori.



### 3.3.3 Deskriptiv statistikk analyse

I arbeidet med den tematiske analysen gjorde jeg underveis i kategoriseringen en brå u-sving. Tidlig i bearbeidingen av datamaterialet kategoriserte jeg intervjuene inn i kategorier på bakgrunn av forskningsspørsmålene mine, men kategoriseringen manglet oversikt og analysearbeidet krevde stor grad av subjektivitet og fortolkning. Derfor valgte jeg å gjennomføre en deskriptiv statistikk analyse av datamaterialet. Et annet ord for deskriptiv statistikk er beskrivende statistikk (Johannessen et al., 2019, s. 237). Jeg kjenner derimot ingen tilsvarende undersøkelser hvor dette grepet er gjort, men jeg velger likevel å bruke deskriptiv statistikk analyse, da det skapte god oversikt over datamaterialet. I dette tilfelle skal statistikken beskrive funnene i datamaterialet. På denne måten fikk jeg minket forskerens subjektivitet. Poenget med denne typen analyse var for å finne ut hvilke begreper lærerne brukte for å beskrive digital dømmekraft. Selv om jeg har gjort noen valg i hvilke begreper jeg ønsker å bruke i denne oppgaven, har lærerne brukt andre begreper som beskriver det samme fenomenet. Derfor trengte jeg å kategorisere begrepene som lærerne brukte for å beskrive digital dømmekraft inn i kategorier. Første steget i den deskriptive statistikk analysen var å se hvilke begreper lærerne brukte i intervjuet som beskrev digital dømmekraft, og hvor mange ganger det ble nevnt i intervjuene. Andre steget var å kategorisere begrepene inn i kategorier. For å dele lærernes begrepsforståelse om digital dømmekraft inn i kategorier plasserte jeg begrepene inn i kategoriene, sosiale-, juridiske- og normative aspektene til Engen et al. (2021). Dette gjorde at jeg fikk en økende forståelse av datamaterialet og samtidig se hvilke aspekter av digital dømmekraft lærerne vektlegger mest fra intervjuene.

### 3.4 Forskningens styrker og svakheter – reliabilitet, validitet og overførbarhet

Forskning kjennetegnes ved at man står ovenfor forskjellige handlingsalternativer, der valgene man tar, vil påvirke forskningsprosessen og utvikling av kunnskap i prosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 194). Valgene som blir gjort av forskeren gjennom forskningsprosjektet vil påvirke resultatet, og et grunnleggende krav i forskning er at forskeren kan vise hvordan resultatet og kunnskapen er produsert. Dette er viktig for at vi kan stole på kvaliteten på forskningsprosjektet. Kvaliteten vurderes ut ifra hvordan forskningsprosessen er gjennomført, hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen og hvordan forskeren selv kan ha påvirket resultatene. For å vurdere kvaliteten til denne oppgaven skal jeg undersøke forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen, mens validitet – eller gyldighet – sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Generalisering – eller overførbarhet – sier noe om hvordan forskningens resultat kan generaliseres fra én kontekst til en annen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

I denne undersøkelsen har jeg begrenset utvalget av informanter til fire lærere med gitte kvalifikasjoner. Begrensingen og utvalget av fire informanter er et valg som jeg har tatt og vil ha en innvirkning på resultatenes reliabilitet. Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 2020).

I kapittelet 3.2.1 reflekterte jeg rundt forskerens subjektive rolle under intervjuene. Hvordan forskerens rolle kan være med å påvirke situasjoner, men også påvirke

forskningsresultatet gjennom hele forskingsarbeidet. Forskeren må forholde seg til ulike valg som må tas gjennom hele forskningsprosessen, og derfor vil den objektive forskningen være så si umulig å få til (Kvarv, 2021, s. 73). Dette er også heller ikke ønskelig, fordi subjektive valg har blitt gjort på bakgrunn av interesser, tema, forskningsspørsmål, funn fra analysen, teori, perspektiver osv., og er valg som er med på å styrke denne oppgaven.

Svarene jeg får fra intervjuene kan også bli påvirket på grunn av forskningseffekten (kapittel 3.2.1). Et intervju kan være stressende og intimt som vil påvirke svarene lærerne kommer med i intervjuet. Dette kan medføre at de glemmer å snakke om viktige elementer som de egentlig har kunnskap om, eller at de ønsker å gå videre før de egentlig har svart ferdig på spørsmålet. For å minke forskningseffekten forsøkte jeg å være rolig gjennom intervjuene. Dessuten tror jeg intervjuene som ble gjennomført via videooverføring hjalp informantene til å slappe av.

I denne undersøkelsen har jeg ved hjelp av lydbåndopptaker kunnet transkribere informantenes utsagn om deres forståelse om digital dømmekraft. Dette er med på å øke undersøkelsens reliabilitet, fordi det er med på å sikre meg at analysen, funnene og konklusjonen i denne oppgaven er gjort på riktig grunnlag. Transkriberingen utgjør en viktig del av undersøkelsens troverdighet og pålitelighet, fordi jeg har gjennomført en deskriptiv statistikk analyse. For at den skal bli rett må alle utsagn i transkriberingen være skrevet riktig, og er noe jeg har etterstrebet i transkriberingsarbeidet. Selv om jeg har gjort en møysommelig jobb med transkriberingen er det vanskeligere å kontrollere det informantene sier er sant. Et premiss for undersøkelsen er at jeg har måttet stole på at informantene har gitt ærlige svar i intervjuene.

Tekstens validitet sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner (Gleiss & Sæther, s. 207). Hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke, og om det er en sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes, og de dataene som er samlet inn (Johannessen et al., 2019, s. 230). Denne undersøkelsen skal undersøke en problemstilling med tre operasjonaliserende spørsmål, som jeg har kalt for forskningsspørsmål. For å sikre meg at undersøkelsen skal undersøke problemstillingen har jeg brukt en intervjuguide (Vedlegg 3). Intervjuguiden er utformet slik at problemstillingen og forskningsspørsmålene ble besvart, og forskningsspørsmålene ble delt inn i egne kategorier. Etter datamaterialet var på plass har jeg derimot endret problemstillingen og noen av forskningsspørsmålene. Det er dette som kan argumenteres for og imot denne undersøkelsens validitet, og jeg skal argumentere for hvorfor validiteten har økt etter disse endringene.

Endringene i problemstillingen og forskningsspørsmålene gjorde ikke at datamaterialets relevans forsvant og passet like godt til temaet som jeg undersøker, nemlig digital dømmekraft. Grunnen for at jeg gjorde disse endringene er fordi, jeg har en abduktiv tilnærming til datamaterialet, som jeg har redegjort i kapittelet 3.3.2. Problemstillingen og forskningsspørsmålene fikk dermed en ny ordlyd, men behold samme tematikk som passet datamaterialet bedre. Ettersom datamaterialet passet bedre til den nye problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg kunne argumentere for at validiteten i denne undersøkelsen er høy. For ved nettopp disse endringene vil jeg påstå at undersøkelsen har en større sammenheng mellom det fenomenet som skal undersøkes, og den dataen som er samlet inn.

Generalisering – eller overførbarhet, er nødvendigvis ikke et mål i kvalitative studier, ettersom funnene i studiet ofte ikke kan generaliseres fra én kontekst til en annen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Dette er også et eksempel på en undersøkelse som ikke kan generaliseres til f.eks. alle lærere. I kvalitative studier snakker man derfor heller om overføring av kunnskap i stedet for generalisering, fordi det siste gir assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier (Johannessen et al., 2019, s. 231). Overførbarhet dreier seg i større grad om å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttig på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2019, s. 231). I denne undersøkelsen vil det dreie seg om og dekke hvordan lærernes begrepsforståelse er i forhold til digital dømmekraft. Funnene fra undersøkelsen trenger nødvendigvis ikke å angå for alle samfunnsfagslærere, men vil være med å dekke hvordan bildet i skolen kan være. Lærere med samme kvalifikasjoner kan likevel gjenkjenne seg i funnene, hvis de befinner seg i samme kontekst.

### 3.5 Forskningsetiske betraktninger

I likhet med all forskning har dette forskningsarbeidet måttet forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2019, s. 83). I Norge finnes det nasjonale forskningsetiske retningslinjer for ulike fagfelt som alle forskere må følge (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). De strenge kravene som stilles til alle forskere i Norge er med å beskytte forskningsdeltakerne, andre forskere, finansieringskilder og samfunnet generelt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Hensynene jeg må ivareta kan inndeles inn i tre sentrale forskningsetiske prinsipper: 1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Gleiss og Sæther (2021, s. 43) forklarer informert samtykke som et grunnleggende prinsipp i all forskning og kravene til samtykke er at det skal være frivillig, informert, utvetydig og dokumenterbart.

Det er blant annet den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) som skal sørge for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning. For å sørge for at forskningsdeltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om hele forskningsprosjektet laget jeg et informasjonsbrev med invitasjon om å delta i intervjuet (Vedlegg 2). I brevet ble informantene informert om forskningen som skulle gjennomføres, og når forskningsdeltakeren aksepterte å delta i undersøkelsen signerte de samtykkeskjemaet. Selv om de signerer på dette dokumentet vil forskningsdeltakeren alltid ha muligheten å trekke seg fra intervjuet, selv etter intervjuet ble gjennomført. Gjennom hele forskningsprosjektet har jeg i tillegg alltid anonymisere alle forskningsdeltakere. For innhenting av informasjon om forskningsdeltakerne må jeg alltid behandle all innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig (NESH, 2021). I gjennomføringen av intervjuene har jeg gjennomført lydbåndopptak for å sikre forskningsdata. For å sikre alle personlige opplysninger og aidentifisere deltakerne har jeg transkribert intervjuene, og hver gang de brukte navn eller andre identitetsavslørende informasjon i intervjuet har jeg fjernet disse utsagnene.

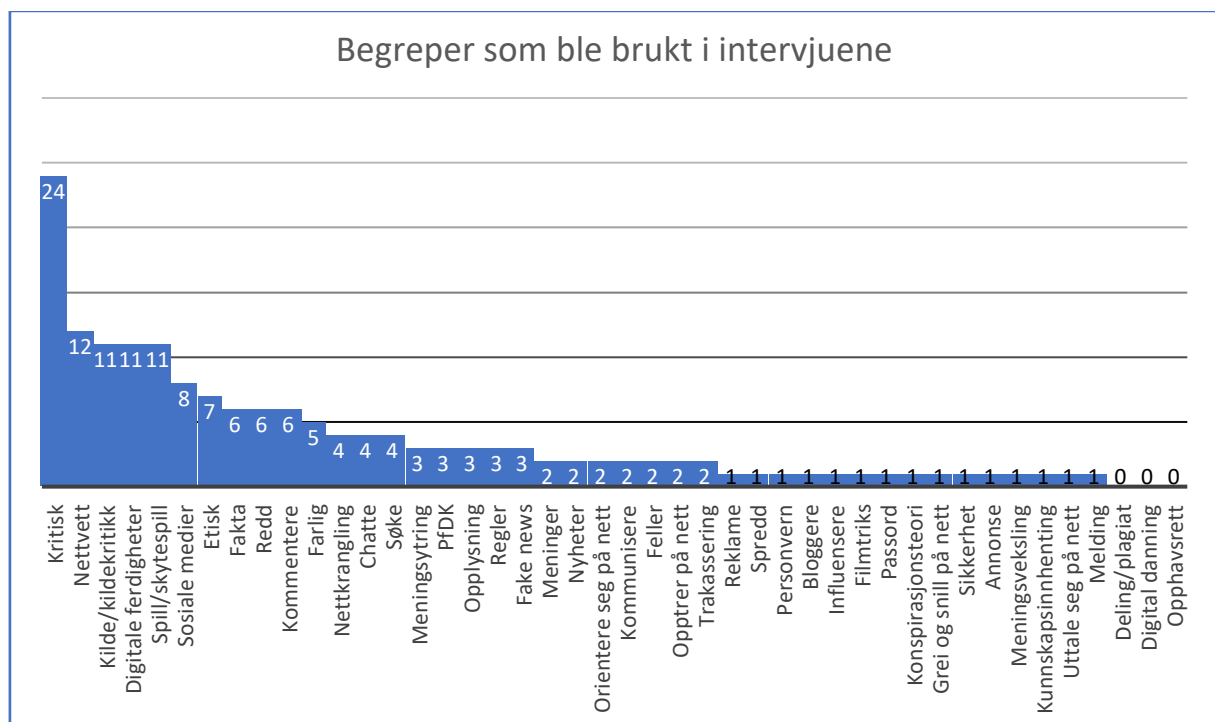
Når man gjennomfører intervju som metode er man pliktig til å melde inn forskningsprosjektet inn til NSD. November 2021 fikk jeg innvilget søknaden som godkjent (Vedlegg 1) og kunne derfor gjennomføre intervjuene som planlagt.

## 4.0 Prestasjon av funn og drøfting i lys av teoretiske perspektiver

Hovedmålet med denne oppgaven er å svare på problemstillingen, *Hvilken begrepsforståelse har læreren til begrepet digital dømmekraft*. For å gi et oversiktlig bilde over hvilken begrepsforfatning lærerne har til digital dømmekraft har jeg gjennomført en deskriptiv statistikk analyse.

Gjennom en deskriptiv statistisk analyse har jeg sett på hvilke underbegreper eller begreper som er nært knyttet til digital dømmekraft, eller begreper som kan beskrive ulike aspekter ved begrepet. Som kan gi et svar på hva læreren vektlegger mest når de tenker på digital dømmekraft. For som vi har sett tidligere i teksten er digital dømmekraft et svært komplekst begrep, og i forskningslitteraturen blir det brukt flere forskjellige underbegreper for å beskrive disse ulike aspektene ved digital dømmekraft.

Den deskriptive statistikken vil inkludere begrep som lærerne brukte for å forklare begrepet digital dømmekraft, men statistikken vil også inkludere begrep som lærerne ikke brukte i løpet av intervjuene. Da vil det stå at læreren brukte begrepet «0» ganger. Selv om lærerne ikke har brukt det begrepet for å beskrive digital dømmekraft, vil det likevel bli brukt som et funn i analysedelen. For ikke-funn er også viktige funn i analysedelen.



I denne tabellen, som er laget i Microsoft Excel, viser en oversikt over hvilke begreper alle lærerne brukte i løpet av intervjuene. Alle begrepene som har fått en plass i denne tabellen har blitt brukt i en setning som har hatt en relevans når lærerne har snakket rundt og om digital dømmekraft. Som man kan se i tabellen skiller spesielt begrepet *kritisk* seg ekstra ut, som har blitt nevnt 24 ganger i løpet av intervjuene. Dette indikerer på at lærerne har vektlagt dette begrepet sterkt når det gjelder digital dømmekraft. På den andre siden av tabellen ser man hvilke begreper som ikke har blitt brukt. Blant annet har lærerne ikke brukt begrepene deling, plagiat, digital danning eller opphavsrett. Begreper som ligger

nokså tett opp imot digital dømmekraft. Likevel blir disse ikke brukt av lærerne. Selv om lærerne ikke har brukt disse begrepene i løpet av intervjuene, kan de ha brukt andre begreper som også omfatter deling, plagiat, digital danning eller opphavsrett. Begrepet *spredd* har blant annet blitt brukt i en sammenheng som kan omfattes likt som deling. Det samme gjelder digital danning. Selv om begrepet digital danning ikke aktivt blir brukt i intervjuene, har likevel alle lærerne i stor grad brukt andre begrep som handler om digital danning. I digital danning kan man inkludere mange av begrepene som lærerne har brukt, blant annet begrepet *nettvett*, som blir nevnt 12 ganger og er det begrepet som har blitt nevnt nest flest ganger.

For å se nærmere på hva lærerne vektlegger i digital dømmekraft, er det interessant å plassere begrepene inn i ulike kategorier. Engen et al. (2021, s. 18) deler inn digital dømmekraft i tre aspekter, (1) det sosiale aspektet, (2) det juridiske aspektet og (3) det normative aspektet. For å synliggjøre hvilke aspekter fra Engen et al. (2021) vektlegger i intervjuene har jeg laget et diagram i programmet, Canva. Dette er med på å synliggjøre hvilke av aspektene lærerne vektlegger i intervjuene når vi snakker om og rundt digital dømmekraft. Hva som vektlegges i hvert enkelt aspekt blir forklart i kapittelet 2.9.



Figur 4: Diagram laget i Canva.com

I dette diagrammet kan man med et raskt overblikk se at det dominerende aspektet som lærerne vektla i størst grad. Det sosiale aspektet har mange flere begreper enn i de to andre aspektene. Dette viser dermed at lærerne i intervjuene har brukt flest begreper som kan kategoriseres med det sosiale aspektet. Riktig nok kan flere av begrepene argumenteres inn i andre aspekter enn der de har blitt plassert. Spesielt blir det normative aspektet ved digital dømmekraft er vanskelig å kategorisere med begreper, ettersom det normative og juridiske aspektet ved digital dømmekraft er nokså lik. Derimot vil det normative aspektet dreie seg om samfunnsetiske normer, mens det juridiske aspektet dreie seg om gjeldende lover og regler.

## 4.1 Lærerens forståelse av digital dømmekraft

Selv om deskriptiv statistisk analyse gir en objektiv tilnærming til funnene fra intervjuene, vil utdrag fra intervjuene gir mer utdypende forståelse i hva lærerne legger i begrepet digital dømmekraft. Digital dømmekraft er et veldig komplekst begrep og ble beskrevet ulikt fra lærer til lærer. Likevel er det flere punkter som kan gjenkjennes i intervjuene. Det er spesielt begrepet, kritisk, alle lærerne vektlegger i størst grad. Noe man gjenkjenner fra den deskriptive statistikken.

Etter introduksjonsspørsmålene fra intervjuet, får alle lærerne spørsmål om hvordan de forstår begrepet digital dømmekraft. Lærerne får også muligheten til å kommentere fritt rundt tematikken på slutten av intervjuet. Der noen av lærerne valgte å presisere sin begrepsforståelse av digital dømmekraft. I fremlegget av det lærerne siterte om digital dømmekraft er det noen forskjeller på hvor mye lærerne snakket om tematikken, derfor vil det være noen forskjeller på lengden til hver enkel lærer.

For å presentere hvilken begrepsforståelse læreren har til digital dømmekraft bruker jeg Engen et al. (2021), sin inndeling av digital dømmekraft. (1) Det sosiale aspektet -, (2) det juridiske aspektet - og (3) det normative aspektet ved digital dømmekraft.

### 4.1.1 Det sosiale aspektet ved digital dømmekraft

Det som blir presentert fra den deskriptive statistikken er at lærerne hadde en begrepsforståelse for digital dømmekraft som handlet i mest om det sosiale aspektet ved digital dømmekraft. I det sosiale aspektet ved digital dømmekraft handler det om evnen til å vurdere og kritisk reflektere over egen og andres holdninger og handlinger, og hvordan meningene påvirker oss (Engen et al., 2021, s. 21). Det handler også om hvordan man skaper digitale felleskap og relasjoner på internett der man samhandler og kommuniserer med hverandre gjennom digital kommunikasjon (Engen et al., 2021, s. 21). Innenfor det sosiale aspektet ved digital dømmekraft inkluderes også digital danning (Tømte et al., 2021, s. 157) og digital kildekritikk (Hetland, 2021, s. 44). Det vil si at det sosiale aspektet utgjør en stor del av undertematikkene av digital dømmekraft, og er en av grunnene til at dette aspektet blir dominerende i denne undersøkelsen.

Når lærerne skal redegjøre for digital dømmekraft bruker de flere like begreper. Begrepene som blant annet gikk igjen er, etisk og kritisk. Disse begrepene er nærliggende for digital dømmekraft og refererer sterkt til fagfornyelsen, som ser etisk bevissthet og kritisk tenkning som en forutsetning for at elevene utvikler god digital dømmekraft

(Utdanningsdirektoratet, 2020e). Innen kritisk tenkning bruker lærerne flere forskjellige begreper. Tor nevner blant annet at kritisk tenkning er viktig for å «klare å sile ut informasjonen på nett, reklame, fakta, ytringer på nett og forholde seg kritisk til informasjon». Man kan med dette se at Tor vektlegger kritisk tenkning som en elementær ferdighet for god digital dømmekraft. I tillegg til kritisk tenkning bruker Tor begrepet, «trakassering», som et begrep innen digital dømmekraft. Trakassering på nett kan også inkluderes i de andre aspektene til Engen et al., men ettersom Tor har brukt trakassering i en kontekst med kommunikasjon å gjøre, har jeg valgt å inkludere trakassering som et funn i det sosiale aspektet ved digital dømmekraft.

Pia har en mer eksplisitt tilnærming til begrepet digital dømmekraft. Hun blir veldig opptatt av å forklare hva som ligger i begrepet digital dømmekraft, nemlig det å dømme på internett. Likevel kan man se at Pia også vektlegger ferdigheten, å være kritisk på nett, som er viktig for å dømme den digitale verdenen. Hun ser på digital dømmekraft og kritisk tenkning som ganske likt. «Dømmekraft og kritisk er på måte det samme ordet på et vis», sier Pia.

Ali bruker også kritisk som begrep innen digital dømmekraft. Ali skiller seg likevel ut fra Tor og Pia og har et mer utviklingsperspektiv til tematikken. Ifølge Ali er kildekritikk noe som har kommet som en viktig del av digital dømmekraft de siste årene. I tillegg til kritisk tenkning er Ali en lærer som ser på digital dømmekraft som noe mer en bare kritisk tenkning. Han tenker, «(...) det å ha god digital dømmekraft vil si at du tenker godt hva du legger ut og hva du sier før du har gjort det, fordi det finnes ingen angrekapp». I kommunikasjon med andre på digitale kommunikasjonsplattformer er det viktig at man vet hvilke retningslinjer man må følge på internett for å ikke bli lurt. Ali mener også at det finnes retningslinjer for når man legger ut et bilde av seg selv eller bruker kommentarfeltet. Hvordan man samhandler med andre på internett vektlegges sterkt i det sosiale aspektet ved digital dømmekraft, men når Ali bruker ordet «retningslinjer», kan dette også inkluderes i det normative aspektet. Selv om de tre ulike aspektene til Engen et al., kan forklares hver for seg, vil aspektene komplimentere og overlappe hverandre. Retningslinjene i denne sammenhengen vil være hvilke samfunnsmessige normer man må forholde seg til for å samhandle med hverandre på internett.

Eva er i likhet med Ali, en lærer som også har vært i utdanningssystemet i en lengre periode, og kan sette ord på den digitale utviklingen. Blant annet nevner Eva at «fake news er noe som har kommet som noe nytt og aktuelt innen digital dømmekraft.» Om fenomenet fake news er noe nytt i samfunnet eller ikke, er heller tvilende, men det kan tenkes at fake news er noe skolen og lærerne har blitt mer bevisst på de siste årene. Sammen med digital dømmekraft på tur inn i læreplanen vil det derfor være en naturlig forklaring på hvorfor fake news kan bli ansett på som noe nytt i skolen. Eva bruker i likhet med de andre lærerne også kritisk som en viktig ferdighet i digital dømmekraft. Fordi Eva mener det er viktig å være, «(...) kritiske til opplysninger som de får og hva de selv meddeler». Kritisk tenkning mener Eva er viktig for at, «(...) man ikke tar alt man finner på nettet for god fisk, som kan være alt fra fakta tekster, nyhetsartikler til hva enkeltpersoner formidler, kommenterer eller legger ut». En viktig del av det sosiale aspektet er hvordan man kommuniserer med hverandre. Dette poengterer også Eva som en viktig del av digital dømmekraft.

I den deskriptive statistikken ble begrepet «redd» brukt flere ganger av lærerne. Redd er derimot ikke et begrep som kan forstås alene innen digital dømmekraft, men når man skal forstå lærernes utsagn og hvorfor det har fått plass i statistikken. Må man se på konteksten

bak. For i samtale med lærerne om digital dømmekraft kan det se ut til at lærerne bruker dagligdagse begrep i stedet for fagbegrep. De gangene lærerne bruker «redd» og «feller» i en sammenheng med digital dømmekraft, er fordi lærerne mener at digital dømmekraft handler om å være aktsom på internett. Inne på internett finnes det mange «feller» og det handler om å være litt «redd» for det som finnes på internett, slik at man unngår å havne i fellene. Hvilket aspekt dette havner på kan derimot diskuteres, men på mange måter handler det om å være kritisk til informasjon eller personer man møter på internett. Dermed kan det inkluderes i Engen et al. (2021), sitt sosiale aspekt ved digital dømmekraft.

#### 4.1.2 Det juridiske aspektet ved digital dømmekraft

I motsetning til det sosiale aspektet ved digital dømmekraft, viser den deskriptive statistikken at det juridiske – og det normative aspektet blir mindre vektlagt av lærerne gjennom intervjuene. Det juridiske aspektet av digital dømmekraft er det gjeldende lover og regler som vektlegges (Engen et al., 2021, s. 20). Som blant annet innebærer lovverk om personvern, opphavsrett og ytringsfrihet. Dette er viktige lovverk for å regulere samfunnet. Som tidligere nevnt bruker Tor begrepet «trakassering» i en sammenheng i forhold til kommunikasjon. Det kan likevel argumenteres at trakassering også kan angå det juridiske aspektet ved digital dømmekraft. I et juridisk perspektiv vil trakassering handle om man krenker andre personer på internett. Selv om man har ytringsfrihet (Grunnloven, 1014, §100) i Norge, er likevel noe av ytringen begrenset. Hatefulle ytringer (Straffelov, 2005, §185) og trakasserende uttalelser (Straffelov, 2005, §186) er ikke lov i Norge.

Ali er den eneste læreren som deltok i intervjuet som snakker spesifikt om «sikkerhet» og «personvern» om seg selv og andre. Dette er begreper som er sentralt i det juridiske aspektet ved digital dømmekraft. Selv om Ali bruker disse begrepene redegjør han ikke hvorfor begrepene er viktig for digital dømmekraft, eller hva dette betyr for den enkelte. Derimot bruker Ali begrepet «retningslinjer» som jeg tidligere tolket som retningslinjer for kommunikasjon, men det kan også tolkes som retningslinjer innen det juridiske aspektet. Altså de gjeldende lover og regler som vektlegges i det juridiske aspektet kan bli ansett som retningslinjer. Ali mener også at spredning av bilder på internett utgjør en viktig del av digital dømmekraft. Ali sier at, om «(...) et bilde av deg selv på nettet som kanskje var litt uheldig, så kan det være spredd og umulig å ta det tilbake». Spredning av bilder på internett refererer sterkt til det juridiske aspektet ved digital dømmekraft og personvern. Spesielt om man sprer bilder av andre på internett. Dette vil juridisk bli et problem for personen, ettersom personvern gir «retten til et privatliv og retten til å bestemme over egne personopplysninger» (datatilsynet, 2019).

Et av de viktigste funnet fra intervjuene er at det kun er Ali som spesifikt snakker om digital dømmekraft som kan inkluderes i det juridiske aspektet. Likevel er det flere av lærerne som bruker nettvett som et begrep innen digital dømmekraft. Nettvett er et begrep som ikke er inkludert i begrepssystemet i denne oppgaven, for nettvett er problematisk å inkludere spesifikt til Engen et al. sine aspekter ved digital dømmekraft. Likevel kan nettvett bli forstått i det juridiske aspektet, ettersom nettvett vektlegger regler på internett.



Begreper som ikke blir brukt av lærerne gjennom intervjuene er også viktige funn i denne oppgaven. To begreper som ikke ble nevnt av lærerne er plagiat og opphavsrett. Plagiat kan defineres som at du leverer inn et arbeid som ditt eget, men som er laget av noen andre (Skaar, 2021, s. 64). Mens opphavsrett handler om, «rettigheter til de som skaper, fremfører eller investerer i åndsverk eller nærstående prestasjoner og arbeider, og slik også gi insentiv til kulturell produksjon» (Åndsverkloven, 2018, §1). Selv om det er ingen av lærerne som snakker spesifikt om disse tematikkene innen digital dømmekraft, er det likevel vanskelig å tro at lærerne ikke bryr seg om plagiat og opphavsrett. For et av kompetansemålene i samfunnsfag etter 4.trinn som læreren må oppfylle er: «Samtale om regler og normer for personvern, deling og beskyttelse av informasjon om kva det vil seie å bruke dømmekraft i digital sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kompetansemålet spesifiserer at elevene skal ha samtale om personvern og deling i digital sammenheng. Derfor er det underlig at ikke alle lærerne bruker disse begrepene om digital dømmekraft. Grunnen for at dette ikke blir nevnt av flere lærere kan være, fordi lærerne rett og slett har glemt å snakke om dette som et tema innen digital dømmekraft, eller at de har en smal forståelse i tematikken.

#### 4.1.3 Det normative aspektet ved digital dømmekraft

Det normative aspektet fremhever hvordan samfunnets normer regulerer våre handlinger (Bergsjø et al., 2020, s. 114). Etisk er et begrep som ble brukt flere ganger av alle lærerne. Etisk bevissthet blir i fagfornyelsen beskrevet som en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Tor nevner at det er viktig at man handler på en, «god etisk måte». Pia har også en forståelse av at digital dømmekraft handler om å reflektere over, «hva som er riktig eller ikke». Hva som blir riktig eller ikke på internett avgjør de samfunnsetiske normene som utgjør det normative aspektet ved digital dømmekraft. Videre funn fra intervjuene handler stort sett om det samme, selv om lærerne bruker ulike formuleringer til å kunne opptre riktig på internett. Begreper som «respekt og holdninger ovenfor andre» eller opptre «riktig eller ikke» er begrenset til det normative aspektet ved digital dømmekraft, og det er tydelig å se at alle lærerne vektlegger dette aspektet i stor grad.

Som tidligere nevnt i oppgaven bruker lærerne begrepet nettvett, og det er vanskelig å plassere hvor nettvett burde plasseres innen de forskjellige aspektene ved digital dømmekraft fra Engen et al. Nettvett handler i større grad om digital danning og hvilke uskrevne og skrevne regler som gjelder for bruk av digitale medier. Selv om nettvett ble omtalt i det juridiske aspektet ved digital dømmekraft, kan det i like stor grad inkluderes innen det normative aspektet. Grunnen for at nettvett også er gjeldene for det normative aspektet, er fordi nettvettsregler blir brukt for at elevene skal lære seg de samfunnsetiske normene som er satt. Samtidig som de skal lære å beskytte for seg selv og mot andre.

For å oppsummere analysen av lærernes forståelse av digital dømmekraft, ser man at det finnes flere likheter mellom deres forståelse av digital dømmekraft. Hovedvekten ligger derimot på det å være kildekritisk og evne til kritisk tenkning. I tillegg hadde de fleste lærere ulike formuleringer som handlet om etisk bruk av internett. Hvordan man kommuniserer med hverandre på internett. Det som skilte seg ut i intervjuene var Ali. Som i større grad inkluderte personvern og sikkerhet inn i begrepet digital dømmekraft, som kan kategoriseres inn i Engen et al. (2021) sitt juridiske aspekt ved digital dømmekraft.

Det var andre lærere som også kunne tolkes å ha med det juridiske aspektet ved digital dømmekraft. Spesielt nettvett kan forstås inn under dette aspektet, derimot kan nettvett også inkluderes i alle aspektene og vil derfor være noe vagt i denne sammenhengen. Likevel var det kun Ali som brukte andre begreper som kan forstås inn under Engen et al. forståelse av det juridiske aspekt. Resten av lærerne beveget seg i større grad i det sosiale- og normative aspektet til Engen et al., som handler om kildekritikk, kommunikasjon, samfunnsetiske normer og der vi samhandler med andre på internett.

## 4.2 Lærernes bruk av styringsdokument om digital dømmekraft

Det finnes flere styringsdokumenter i skolen som omfatter digital dømmekraft. Noen av dokumentene og retningslinjene har blitt tatt med i teorikapittelet. Blant annet må lærerne forholde seg til retningslinjene som står i læreplanen og overordnet del av læreplanen. I tillegg kom rammeverket PfdK inn i 2017, som er et veiledende rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentrić et al., 2017, s. 5). Dessuten har det vært interessant å undersøke om skolen har en regional eller lokal ordningsplan for hver enkel skole om digital dømmekraft. Funnene fra denne tematikken dekker også et av forskningsspørsmålene til denne oppgaven, *Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft har lærerne og skolene å forholde seg til?*

### 4.2.1 Hvilke styringsdokumenter bruker lærere om digital dømmekraft?

Styringsdokumenter eller rammeplaner er viktig i dagens skole og er førende for valgene læreren gjør i egen undervisning. Derfor har det vært interessant å se hvilke dokumenter lærerne bruker som dreier seg om digital dømmekraft. Eller om lærerne har kjennskap til rammeplanen, lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse (PfdK).

Et av funnene fra intervjuene er at det er ingen av skolene til lærerne har egne styringsdokumenter for digital dømmekraft. Pia nevner at skolen hennes har et plandokument som angår mobbing, som også inkluderer digital mobbing. Digital mobbing er en del av utfordringen til digital dømmekraft, og utgjør dermed en plan for å danne elevene på sosiale medier. Det er derimot ingen forebyggende plan, men en handlingsplan som blir brukt dersom digital mobbing har oppstått. Som nevnt er det ingen lærere som kjenner til et lokalt plandokument eller styringsdokument som angår digital dømmekraft. Samtidig nevner Ali at skriftlig styringsdokumenter, «hadde vi for ti år siden». Det var en IKT-plan, men som senere ble fjernet ettersom de nye fagplanene la inn disse læringsmålene i hvert fag. Ali snakker her om den gangen digitale ferdigheter kom inn i læreplanen.

Ali sin skole har fjernet en IKT-plan, men for Tor sin skole virker det som at en slik IKT-plan skal være klar om kort tid. En IKT-plan som skal angå for hele kommunen, men som aldri blir ferdig. Ettersom Tor er IKT ansvarlig på sin skole har han fått innsyn på dette dokumentet som enda ikke er ferdig. Tor forklarer at i dette dokumentet skal det stå skrevet, «hva hver enkel lærer forventes å kunne og hvor mye er det hver lærer forventes å bruke av de midlene vi har. (...) Og en plan på hvilke apper og hvilke greier er det man skal bli god på.» Dette er nødvendigvis ikke bare et dokument for digital dømmekraft, men et stort dokument som skal opprette en felles digital forståelse for hele kommunen. Tor sin oppfatning er at et slik dokument kan hjelpe lærere til å få konkrete mål på hva som

forventes av deres digitale kompetanse til hvert trinn. Slik at den digitale kompetansen som hele tiden skal utvikles, ikke skal bli så overveldende. Selv om dette dokumentet er på trappene, forteller Tor at de kun forholder seg til læreplanen i dag. Læreplanen er også det eneste gjeldende dokumentet som de andre lærerne bruker i dag.

Bortsett fra at alle lærerne virker å bruke læreplanen som det eneste dokumentet om digital dømmekraft, er Tor den eneste som har tatt etterutdanning i lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse på eget initiativ. Som har vært med å påvirke Tor sin egen praksis og digitale kompetanse.

#### 4.2.2 Forståelse og bruk av rammeplanen - lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse

Som nevnt tidligere i kapittel 3.2.4, er det eneste Tor som har utdanning innen lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse. Selv om de andre lærerne ikke har tatt utdanning innen dette temaet var det likevel tenkelig at de viste hva denne rammeplanen innebærer. Overraskende nok var det ingen av lærerne som viste eller hadde hørt om denne rammeplanen. Noe som er et veldig overraskende funn i denne undersøkelsen, ettersom rammeplanen kom i 2017. Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse er ikke et styringsdokument, men har til hensikt til å veilede læreres digitale kompetanse. Formålet med rammeverket var å skape en felles forståelse for begrepet og lærerens ansvar, og i tillegg utvikle lærerens forståelse av digital kompetanse og profesjonsutøvelse (Kelentrić et al., 2017, s. 4). Tor har siden etterutdanningen brukt sin kompetanse også i egen undervisning. For Tor handler PfdK om hans digitale kompetanse skal jobbe med å bidra til bedre læring, og at det skal være gjennomsyra i alt det man gjør. Ifølge Tor har han opplevd at de aller fleste lærerne ikke har noe forhold til rammeverket, og det er heller ingen ovenfra som har hjulpet han i å oppdatere egen digitale kompetanse. Tor sier, «det blir veldig opp til de som er interessert i det fra før som blir flink i det. Også ser man de som ikke har interesse og kunnskap om det digitale, heller ikke får noe input på det.» Dette kan være med å forklare hvorfor de andre lærerne ikke vet eller hørt om PfdK rammeverket. For mangel på interesse og mangel på støtte fra ledelsen gjør at lærere lar slike veiledende rammeverk gli forbi.

#### 4.3 Hvordan legger skolen til rette for at lærerne utvikler sin egen digitale dømmekraft?

En av utfordringene med digital kompetanse er at kompetansen oppdaterer seg raskt og blir byttet ut med noe nytt. Derfor er det viktig at skolen har gode strategier når det gjelder å oppdatere informasjonen om digital dømmekraft og digital kompetanse. Regjeringen la frem en digitaliseringsstrategi for grunnskolen i 2017. I planen kommer det fram at skoleeier og skoleleder har et spesielt ansvar for utviklingen av digitaliseringen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5, 10, 13). Tidligere forskning viser til at skolen er for dårlig på dette og derfor er det interessant å se hvilke strategier skolene har til lærerne jeg intervjuet. Funnene fra denne tematikken dekker også et av forskningsspørsmålene til denne oppgaven, *Hvordan legger skolen til rette for at lærerne utvikler sin egen digitale dømmekraft?*

#### 4.3.1 Lærernes hjelp og støtte av ledelsen og administrasjon

Et av funnene som har blitt presentert tidligere er Tor, som antyder at andre lærere som ikke er interessert eller har kunnskap om det digitale, ikke fornyer sin egen digitale kompetanse. Uten hjelp fra ledelsen eller kursing er det også de som ikke klarer å henge med i den digitale utviklingen. Han opplever en bekymring ovenfor de andre lærerne som ikke er interessert i det digitale fra før. Med for liten hjelp fra ledelsen vil skolen ha vanskeligheter å fornye seg i den raske digitale samfunnsutviklingen. Et sentralt punkt i skolene som lykkes i endringsarbeidet ved bruk av digitale verktøy er lærerens handlingsrom og støtte fra ledelsen (Krumsvik, 2020, s. 585). Derfor er det et problem at Tor opplever manglende støtte og hjelp fra ledelsen. Videre opplever Tor at mangel på systematisk innføring for det digitale til lærere. Tor sier, «de kjøper inn digitale læremidler, og tror at det skal skape bedre læring i seg selv. At teknologien skal gjøre ting bedre i seg selv. Og det er jo ikke sann. Jeg mener at kunnskapen må på plass først.» I utdraget ser man at Tor opplever en kommune som er villig til å støtte skolene med digitale verktøy, men opplæring av digitale verktøy blir ofte overlatt til kollegiet. Det vil si, de som er interessert i det digitale får tildelt en rolle til å lære opp de andre som ikke har egeninteresse til å bli kjent med verktøyene. Videre sier Tor, «Det er på måte ildsjelene som setter i gang eller driver det selv da. Men jeg savner litt overordna ordning». I intervjuet med Tor virker det som at ledelsen gir kollegiet avsatt tid til å lære seg nye digitale verktøy, men med liten hjelp eller støtte fra ledelsen eller kommunen. Det virker slik at kommunen er villig til å dele ut digitale verktøy, før lærerne har kunnskap om å bruke de. Skolen til Tor deler blant annet ut iPad til alle elever på skolen. Har ikke lærerne en profesjonsfaglig digital kompetanse, kan elevene som får tildelt en iPad være sårbare for mediene som finnes på internett. Læreren må veilede elevene til å utøve digital dømmekraft, og uten fornyet kompetanse vil læreren ikke være i stand til å veilede elevene på en hensiktsmessig måte. For ifølge rammeverket, PfdK, er det viktig at læreren utvikler sin egen digitale kompetanse for å utøve god profesjonsfaglig digital kompetanse (Kelentrić et al., 2017, s. 4).

Hjelp og støtte fra ledelsen virker å være et ukjent fenomen også for flere lærere, innenfor denne tematikken. Pia mener, «i forhold til digital dømmekraft, så tror jeg ikke vi har hatt spesielt mye om det, men litt om IKT.» De gangene de har fått input om IKT, har det handlet mest om hvordan man skal legge til rette for undervisning om roboter og plattformer, mer enn digital dømmekraft. Hun mener det virker som den eldre generasjonen er engstelige for det digitale, og at det er et stort behov og burde jobbes mer om digital dømmekraft i skolen.

Ali virker å være enig med Pia, og sier, «Antageligvis er vi altfor dårlig på det tror jeg, det med digital dømmekraft, fordi det henger at veldig mye fra den gamle.» I intervjuet forteller Ali at han føler sin egen digitale kunnskap er utdatert og gammel. Det er vanskelig å henge med i tiden. Hvilke nettsteder elevene beveger seg inn på, og hvilke apper de laster ned. En av grunnene for at det er vanskelig å holde følge med elevene, er fordi det er hjemme elevene er inne på åpne chatkanaler. Ali sier, «kanskje der det skjer dårlig dømmekraft er nok på fritiden». Samarbeid er viktig for en lærer, og Ali mener de er helt avhengig av et godt samarbeid med foreldrene for å lykkes at elevene utøver god dømmekraft på internett. Derfor har skolen utviklet et fast samarbeid med helsesøster og politi for å lære skolen, foreldrene og elevene om hvordan man skal håndtere digital dømmekraft på sosiale medier. Selv om Ali føler at skolen nødvendigvis ikke får fornyet sin digitale kompetanse via ledelsen, kan man argumentere at skolen får god kursing av å ha helsesøster og politi på besøk for å snakke om digitale medier. Gjennom denne

ordningen opprettholder både skolen, elevene og foreldrene ny digital kunnskap og er til slutt med på å utvikle lærerens digitale kompetanse. Det kan derimot argumenteres at denne typen kursing er godt nok for at læreren skal klare å gjøre gode didaktiske valg i klasserommet, når læreren skal undervise om digital dømmekraft.

Eva opplever i likhet med Ali at skolen inviterer helsesøster og politi på besøk for å snakke om digitale medier. Dessuten opplever hun at det finnes mange muligheter å melde seg på ulike kurs og nettkurs. Men i likhet med de andre lærerne forteller Eva, «(...) Men jeg synes vi ikke snakker så veldig mye om digital dømmekraft.» Det virker som det finnes en fellesnevner for alle lærerne som har deltatt i intervjuet. Alle lærerne forteller om hvordan digital dømmekraft har blitt mer aktuelt i dag, på grunn av utviklingen av digitale medier. Derfor er det alarmerende å høre at digital dømmekraft har blitt «glemt» eller bortprioritert av skoleeiere og skoleledere. Noe av årsaken kan være manglende fellestid, manglende interesse, andre viktige temaer, virkningen av fagfornyelsen og andre hverdagslige gjøremål.

#### 4.4. Lærernes erfaringer med den digitale utviklingen

For å belyse hvilken begrepsforståelse lærerne har til digital dømmekraft har det vært interessant å høre med lærerne hvordan de opplever den digitale utviklingen i skolen. Undersøkelser fra Medietilsynet (2020, s. 5) viser til at halvparten av norske niåringer bruker sosiale medier, og 65 prosent av tiåringene. Formålet med forskningsspørsmålet, *Hvilken erfaring har lærerne med den digitale utviklingen i skolen?* Er for å se om lærerne har sett en digital utvikling i skolen, og om behovet for digital dømmekraft har krypet nedover på trinnene de siste årene.

Lærerne ser stort sett ut til å være enige om at det har vært en stor digital utvikling de siste årene. Ali kommenterer blant annet utviklingen som enorm, «og ikke bare blant elevene, men også i skolen». Noe som tyder på at skolen er med på å digitalisere hverdagen til barn og unge. Pia er enig og mener, «Norge nasjonalt, legger opp til at de yngste elevene skal tidlig inn på nettet og får tildelt iPad som gjør at man skal være mye mer på nettet.» Dette virker å være tilfellet på alle skolene lærerne jobber for. Tor sin skole har også dette. Han sier, «i denne kommunen her hvor alle barn for tildelt iPader med teams bruker, så har de jo muligheten til å kommunisere på nett fra førsteklassen av». Som gjør det tydelig at skolen er med på å digitalisere hverdagen til barna helt ned i første klasse. «Det kryper jo nedover dette her», forteller Eva om den digitale utviklingen. Selv om Eva mener at foreldrene og skolen fortsatt er ganske flinke til å holde igjen ungene, slik at de unngår den frie slippen på internett, ser Eva at flere barn og unge får mobiltelefoner eller nettbrett i tidlig alder. Dette forteller også Ali om. Der har det også blitt forsøkt å bremse tilgangen av digitale verktøy til barna. Han sier, «Bare for å ta litt lokalt her, så var det ingen som hadde mobiler her før man gikk i syvende. Det var sånn felles greie. Nå så ser man at de får mobil når de går i tredje og fjerdeklasse. Og ned i første og andre klasse så har de iPad og er kjent med det.»

Eva og Ali snakker om hvor viktig det er med grensesetting i forhold til bruk av digitale verktøy. Barn og unge har ikke utviklet de nødvendige ferdighetssettet for å utøve god digital dømmekraft enda, og det er derfor helt nødvendig at barn og unge får klare grenser. Pia er enig i at grensesetting er viktig, spesielt at klassen har felles regler for bruk av

internett. Hun sier at, «det er viktig at foreldrene klarer å sette samme grenser innad i samme trinn».

Tor hevder at digitaliseringen av skolen også har endret lærerrollen. Lærerrollen endrer seg ved at kunnskapsinnhenting hentes fra det digitale rom, og Tor mener at, «man mister jo kontroll». Tor underbygger sitt utsagn ved å si, «det er ikke like lett å føre en klasse mot det læringsmålet man kanskje har i forkant av timen, som gjør at læreren blir på en måte en veileder». Bergsjø et al. hevder det samme som Tor, som mener at lærerrollen har endret seg fra å være en underviser til å være en veileder (Bergsjø et al., 2020, s. 87-88). Ved disse tilfellene snakker Tor om de gangene elevene skal hente informasjon fra internett, og han mener at det er en utfordring med tanke på å ha kontroll på klassen. Tor sier, «Jeg mener det er legitimt og ville ha kontroll i et klasserom. De kan finne informasjon om noe helt annet, og som jeg ikke kan og har kontroll på». Dette er en av utfordringene som har kommet med nye kjerneelementene i fagfornyelsen. Et av kjerneelementene i samfunnsfag er at elevene skal jobbe aktiv for egen læring, gjennom undring og utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Det betyr at elevene må innhente egen informasjon, samt være kritisk til den informasjonen de finner. Det er på denne måten læreren blir endret til en veileder fremfor en tradisjonell underviser. Læreren har heller fokus på å lære elevene til å være kildekritiske og nysgjerrige.

Lærerne er krystallklare og har en felles enighet om at den digitale utviklingen er rask og stadig i endring. Dette utgjør en utfordring lærerne også må stå ovenfor i fremtiden. For som Tor sier, «Skolen skal speile samfunnet. De møter jo den digitale verden mye tidligere i dag. Derfor må vi også gjøre det i skolen». Men hvordan skal lærerne forholde seg til den digitale utviklingen? Eva forteller, «Mye som kommer er jo nytt, er jo nytt for oss også. Så hvordan skal man håndtere det, og hvordan skal vi klare å forberede ungene på det uten av vi helt vet hva de vil møte selv?»

Dette er utfordringen med den digitale utviklingen. Hvordan skal lærerne kunne forberede elevene på samfunnet, når lærerne alltid vil henge bak utviklingen? Pia mener, «lærere kommer aldri å følge med den digitale utviklingen som elevene ofte befinner seg på, fordi det kommer alltid nye ting. Derfor er det viktig at vi spør litt og er litt nysgjerrige vi voksne også, for å sette oss inn i barnas verden. Selv om vi ikke vil klare å henge med, så må vi prøve å få med oss mest mulig for å kunne hjelpe de til å bli gode på å utøve digital dømmekraft.» Det Pia referer til her utgjør en viktig del av lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse. For at læreren skal kunne ha en profesjonsfaglig digital kompetanse, vil behovet for å alltid fornye sine digitale kunnskaper være viktig for å lære elevene om digital dømmekraft. Digital dømmekraft er derimot ikke en type undervisning, men et sett med ferdigheter som må læres med støtte og hjelp fra lærerne, som gjør at man tar gode valg på internett. Derfor er det viktig at læreren henger med i den digitale utviklingen. Likevel forteller samtlige lærere at skolen ligger bak elevene. Derfor mener Ali, «det viktigste er å skape gode relasjoner til eleven og gi eleven de verktøyene man trenger for å unngå å havne i trøbbel». For havner skolen bak elevene i den digitale utviklingen er det viktig at læreren har gode relasjoner med eleven, slik at eleven tør å si ifra til en voksen hvis man trenger hjelp til å løse eventuelle problemer som oppstår.

## 5.0 Hovedfunn og svar på problemstillingen

På grunnlag av funnene fra undersøkelsen vil jeg i dette kapittelet svare på problemstillingen. Undersøkelsens problemstilling er som følger: *Hvilken begrepsforståelse har læreren til digital dømmekraft?*

Et av hovedfunnene fra undersøkelsen kommer fra den deskriptive statistikk analysen. Den viser at lærerne bruker mange ulike begreper for å omtale digital dømmekraft. Begrepet som lærerne brukte mest var, *kritisk*. Begrepet ble omtalt 24 ganger av lærerne, og ifølge Utdanningsdirektoratet (2020e) er en viktig ferdighet assosiert med digital dømmekraft. Lærerne brukte også flere begrep som ikke kan betegnes som fagbegrep for å beskrive digital dømmekraft. Fra tidligere studier mener Fosse et al., (2015, s. 74) at et felles fagspråk er viktig for å kunne diskutere egen undervisning både seg imellom og med elevene i klasserommet. Begreper som ikke kan bli ansett på som fagbegrep knyttet til digital dømmekraft, er blant annet *redd* og *feller*. Disse begrepene ble inkludert i den deskriptive statistikk analysen, fordi lærerne brukte disse begrepene for å forklare hva digital dømmekraft handlet om. Begrepene blir derfor forstått som en dagligdags begrepsforståelse. Det er mulig at en av årsakene for at lærerne bruker dagligdagse begreper for å omtale digital dømmekraft, fordi det er disse begrepene lærerne bruker for å forenkle begrepsbruken til elevene. Det kan også bli forstått som at lærerne har manglende begrepskunnskap innen digital dømmekraft, og vil være en av grunnene for at lærerne bruker slike begreper i stedet for et felles fagspråk.

For å presentere hvilken begrepsforståelse lærerne har til digital dømmekraft delte jeg funnene inn i Engen et al. (2021) sin inndeling av digital dømmekraft. Engen et al. (2021, s. 18) deler digital dømmekraft inn i tre aspekt: normative, juridiske og sosiale aspekter ved bruk av digitale medier. Et av funnene fra den deskriptive statistikk analysen er at lærerne brukte i størst grad underbegreper om digital dømmekraft som tilsvarer det sosiale aspektet ved digital dømmekraft. En av grunnene for at det sosiale aspektet ved digital dømmekraft ble størst vektlagt av lærerne kan være, fordi det sosiale aspektet utgjør en stor del av undertematikkene av digital dømmekraft. Funnene fra undersøkelsen viser også til at lærerne snakket mye om det normative aspektet ved digital dømmekraft. For i tillegg til å være kritisk på internett, vektla lærerne at digital dømmekraft handlet i størst grad om normer og regler for kommunikasjon med hverandre på internett. Aspektet ved digital dømmekraft som ble minst vektlagt, var det juridiske aspektet. Med unntak av en lærer, ble det brukt få begreper om dette aspektet. Det var kun Ali som brukte begreper som personvern og sikkerhet i omtalen om og rundt digital dømmekraft. Tidligere forskning som har forsket på læreren tilnærming for digital dømmekraft i skolen, samsvarer sterkt med mine funn fra denne undersøkelsen. Giæver et al. (2021, s. 120) understreker i sin undersøkelse at lærere ivaretok de etiske og moralske sidene, der tema som digital mobbing, kildekritikk og nettvett ble vektlagt, mens de juridiske sidene ikke ble vektlagt i samme grad. Funnene fra denne undersøkelsen har flere likhetstrekk med Giæver et al. sine funn. Blant annet at lærerne ofte brukte begrepet, nettvett, for å omtale digital dømmekraft. Nettvett handler om hvordan man skal opptre på internett, og vil inntreffe alle aspektene til Engen et al. Derfor har nettvett ikke blitt inkludert i stor grad i denne oppgaven. De gangene lærerne har brukt nettvett som et begrep i denne undersøkelsen, har det blitt ansett som en smal forståelse av digital dømmekraft.

Begreper som ikke har blitt brukt av lærerne, men som omfatter digital dømmekraft, har i denne undersøkelsen blitt ansett som ikke-funn. Lærerne brukte blant annet ikke

begrepene, plagiat, opphavsrett og deling. En av grunnene for at disse begrepene ikke ble omtalt, er fordi lærerne brukte dagligdags begreper for å belyse disse tematikkene innen digital dømmekraft. Den andre forklaringen forsterker inntrykket ved at lærerne ikke vektla de juridiske sidene ved digital dømmekraft i stor grad. Likevel er det vanskelig å tro at lærerne ikke bryr seg om disse tematikkene i klasserommet. En av grunnene for at tematikkene ikke ble nevnt kan være fordi, det sosiale- og det normative aspektet er enklere å snakke om, mens de juridiske sidene av begrepet, slik som opphavsrett og personvern, blir forstått som mer komplekse emner (Giæver, et al., 2021, s. 120). Selv om lærerne egentlig bryr seg om disse tematikkene i skolen, er det vanskelig å forklare hva disse sidene av digital dømmekraft handler om. Noe som underbygger min forklaring om at lærerne har en dagligdags begrepsforståelse av digital dømmekraft, og med mangel på fagbegrep er de juridiske sidene av digital dømmekraft, kompleks og vanskelig å snakke om. Det er likevel et oppsiktsvekkende funn, ettersom også de juridiske sidene av digital dømmekraft blir nøye beskrevet i læreplanverkets grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Oppsummert av alle funnene vil jeg konkludere med at lærerne har en begrenset begrepsforståelse av digital dømmekraft. Begrepet digital dømmekraft er sammensatt og utfordrende for lærerne. Dermed bruker de i større grad mer kjente begrep og uttrykk for å snakke om de ulike sidene av digital dømmekraft. Spesielt er det juridiske sidene av digital dømmekraft vanskelig å finne de riktige fagbegrepene, ettersom det juridiske aspektet er mer komplekse enn det sosiale- og det normative aspektet ved digital dømmekraft. Intervjuet består i større grad av at lærerne snakker om det sosiale- og det normative aspektene ved digital dømmekraft. En av forklaringen for at det juridiske aspektet i mindre grad er synlig, kan være fordi læreren har for liten kompetanse rundt de juridiske sidene av digital dømmekraft, og kan være en av grunnene for at lærerne ikke utdyper dette i særlig stor grad. Et annet funn er at lærerne har manglende fagbegreper rundt digital dømmekraft. Lærere bruker heller kjente begreper for å uttrykke seg på, når de skal forklare om og rundt digital dømmekraft. Dermed vil jeg konkludere med at det er en manglende kompetanse og forståelse om alle aspektene ved digital dømmekraft, med særlig vekt på de juridiske sidene av digital dømmekraft.

## 5.1 Hovedfunn og svar på forskningsspørsmålene

I tillegg til problemstillingen har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene skal være med å forklare hvorfor begrepsforståelsen til læreren er som den er, hvilke styringsdokumenter bruker læreren for å utøve digital dømmekraft i skolen og om læreren har evnen til å fornye sin digitale kompetanse i den raske digitale utviklingen. Forskningsspørsmålene er som følger:

- *Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft har lærerne og skolene å forholde seg til?*
- *Hvordan legger skolen til rette for at lærerne utvikler sin egen digitale dømmekraft?*
- *Hvilken erfaring har lærerne med den digitale utviklingen i skolen?*



### 5.1.1 Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft har lærerne og skolene å forholde seg til?

Formålet med dette forskningsspørsmålet er for å undersøke hvilke styringsdokumenter lærerne forholder seg til, som kan forklare hvordan og hvorfor læreren tenker som man gjør om begrepet, digital dømmekraft. Et av hovedfunnene er at det er ingen av skolene som lærerne jobbet på, har egne veiledende styringsdokument. Den eneste gjeldende styringsdokumentene som lærerne forholder seg til i dag er skoleplanverket. I tillegg til styringsdokument ville det være interessant å høre om lærerne forholder seg til det veiledende rammeverket, PfdK – lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Et rammeverk som skal både utvikle lærerens forståelse av digital kompetanse og lærerens profesjonsutøvelse (Kelentrić et al., 2017, s. 4). Et interessant funn var at kun én av fire lærere som hadde hørt om rammeverket fra før. Tor var den eneste læreren som hadde kjennskap til dette rammeverket, ettersom han hadde tatt etterutdanning i det, på grunn av egen interesse og initiativ. Derfor var han også den eneste som brukte dette rammeverket i egen praksis. Dette funnet er veldig overraskende og skremmende ettersom rammeverket har eksistert siden 2017, og kan forklare hvorfor det rapporteres om at norske lærere som selv mener de ikke er lagt til rette for at de får utviklet sin IKT-kompetanse (Regjeringen, 2017). Som tyder på at kompetansehevingen innenfor profesjonsfaglig digital kompetanse har vært mangelfull og krevende.

### 5.1.2 Hvordan legger skolen til rette for at lærerne utvikler sin egen digitale dømmekraft?

Et funn knyttet til dette forskningsspørsmålet handler om hvordan skolen og ledelsen er med på å støtte og hjelpe lærerne for å utvikle sin egen digitale kompetanse. Tidligere forskning viser at skolene som lykkes i endringsarbeidet ved bruk av digitale verktøy gir lærerne handlingsrom og støtte fra ledelsen (Krumsvik, 2020, s. 585). Likevel er et av hovedfunnene at lærerne uttrykker en enighet om at det har vært liten støtte eller veiledning fra ledelsen knyttet til digital dømmekraft, samt for å utvikle sin egen digitale kompetanse. Det virker som lærerne står veldig alene i arbeidet for å fornye sin egen digitale kunnskap. En lærer nevner likevel at kollegiet på skolen står sterkt i å hjelpe hverandre til å øke den digitale kompetansen, men det blir veldig opp til ildsjelene for å drive dette og savner mer støtte fra ledelsen. Et annet funn er at lærerne føler sin egen kompetanse er gammel og utdatert. Derfor poengterer det igjen viktigheten at lærerne får støtte og hjelp fra ledelsen for å fornye og utvikle sin egen digitale kompetanse.

To av fire lærere har fått fornyet sin egen digitale kompetanse ved besøk av helsesøster og politi. Dette har bli tolket som et funn hvor ledelsen inviterer andre institusjoner for å snakke om elevens bruk av sosiale medier. Slike besøk er med på å fornye både lærernes, barnas og foreldrenes digitale kompetanse, men det kan derimot stilles spørsmål om lærerne får økt sin digital-didaktiske kunnskap.

Oppsummert av alle funnene knyttet til forskningsspørsmålet, virker det som at lærerne synes det er vanskelig å fornye egen digital kompetanse, og noen mener de underviser med en digital kompetanse som er gammel og utdatert. Dermed vil jeg konkludere med at skolene har bortprioritert tid og ressurser på å utvikle lærernes digitale kompetanse. Årsaken kan være manglende kompetanse fra ledelsen, møter som blir brukt på andre ting og dagligdagse gjøremål læreren må forholde seg til.

### 5.1.3 Hvilken erfaring har lærerne med den digitale utviklingen i skolen?

Et av funnene til dette forskningsspørsmålet er at lærerne opplever en rask digital utvikling. Lærere opplever at elever starter å være på sosiale medier når de er yngre, og skolen er delaktig på å digitalisere hverdagen til barn og unge. Blant annet bruker alle skoler iPad, også på de yngste trinnene. En skole gir til å med elevene tilgang til applikasjonen, teams, som gir elevene mulighet til å chatte med hverandre allerede fra førsteklasse. Dermed er behovet for lære elevene å utøve god digital dømmekraft fra første klasse av. Lærerne uttrykker også at lærerrollen har endret seg, fordi elevene skal hente informasjon fra internett. Etter fagfornyelsen er at av kjerneelementene i samfunnsfag at elevene skal være aktive i egen læring gjennom, undring og utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette fører til at elevene skal finne egen informasjon på internett, slik at læreren blir en veileder, fremfor en underviser. Det gir også grunnlag for at elevene må utøve digital dømmekraft i møte med informasjon de finner på internett.

På grunn av den raske digitale utviklingen er det som tidligere nevnt vanskelig for lærerne å ha en oppdatert digital kompetanse. En lærer uttrykker dermed at gode relasjoner med elevene er det viktigste måten å hjelpe elevene. Om en hendelse på internett har oppstått, vil elevene finne støtte og hjelp til en voksen. På mange måter er dette en måte å drive brannslukking etter en hendelse har skjedd. I tidligere forskning ser man at brannslukking er mer utbredt enn å jobbe forebyggende med digital dømmekraft (Giæver, 2021, s. 120). I denne undersøkelsen underbygger de samme svarene fra tidligere forskning. Noen av grunnene kan være at det er vanskelig å jobbe forebyggende, når lærerne ikke vet hva de skal forberede elevene på. For lærerne eller andre kan forutse hvordan den digitale utviklingen vil bli. Den viser også at det å utøve digital dømmekraft vil bare bli mer aktuelt i dagens samfunn. For digital dømmekraft handler om å utvikle et ferdighetssett som må etableres, i møte med sosiale medier og internett.

## 6.0 Kilder

Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft: verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.

Datatilsynet. (2019a). Hva er personvern? <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/hva-er-personvern/>

Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-114). Cappelen damm akademiske.

Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2021). *Digital dømmekraft* (2.Utgave). Gyldendal akademisk.

Enli, G & Aalen, I. (2018) Sosiale medier. I *Store norske leksikon*. [https://snl.no/sosiale\\_medier](https://snl.no/sosiale_medier)

FN. (1998). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>

FN. (2018). *Personvernerklæring*. <https://www.fn.no/om-oss/personvernerklaering>

Fosse, B. T., Rødnes, K. A. & Brevik, L. M. (2015). *Betydningen av å bruke fagbegreper*. Bedre skole.

Fossum, E. & Meyer, S. (2008) *Er nå det så sikkert?* Cappelen Damm Akademisk.

Giæver, T. H, Mifsud, L. & Gjølstad, E. (2021) Digital dømmekraft i skolen: Lærerens tilnærming. I Mifsud, L. (Red.), *Digital dømmekraft* (2. utgave, s. 105 – 120). Gyldendal.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Gran, L. (2018). *Digital dannelse: En overordnet Interkulturell kompetanse*. [https://www.idunn.no/npt/2018/03/digital\\_dannelse\\_en\\_overordnet\\_interkulturell\\_kompetanse](https://www.idunn.no/npt/2018/03/digital_dannelse_en_overordnet_interkulturell_kompetanse)

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov. (LOV-1814-05-17)*. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL\\_1-4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_1-4)

Hetland, P. (2021). Fire perspektiver på kildebruk, troverdighet og kildekritikk. I Mifsud, L. (Red.), *Digital dømmekraft* (2. utgave, s. 44 – 58). Gyldendal.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.

Juven, H. (2019). *Lærerens digitale kompetanse i en digital skolehverdag*. Høgskolen i Innlandet.

Kelentrić, M., Helleland, K. & Arstorp, A.-T. r. s. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningsdirektoratet: Senteret for IKT i utdanning.

<https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>

Krumsvik, R. J. (2020). Digitale ferdigheter og profesjonsfaglig digital kompetanse i skolen. I Krumsvik, R. J & Säljö, R. (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (2. utgave, s. 581-600). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Framtid, fornyelse og digitalisering: Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*.

[https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd\\_framtid\\_fornyelse\\_digitalisering\\_nettpdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_nettpdf)

Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. Utgave). Novus forlag.

Løvskar, T. (2019). *Skolen i det digitale samfunnet* (1. utgave). Fagbokforlaget.

Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020: 9 – 18 – åringers medievaner*.

<https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J. & Johnson, B. (2019). *The Relationship Between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence*.

<https://www.designsforlearning.nu/articles/10.16993/dfl.128/>

Møller, J. (2015). *Statsdannelse, regimeforandring og økonomisk utvikling*. (2.utgave). Hans Reitzels forlag.

NESH. (16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU 2013:2. (2013). *Hindre for digital verdiskaping*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-2/id711002/?ch=1>

NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert – et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/?ch=5>

NOU 2020:14. (2020). *Ny barnelov. Til barnets beste*. Barne- og familiedepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-14/id2788399/?ch=10>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998- 07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>

Pedersen, K. (23.08.2014). *Hva er sosiale medier*.

<https://www.springagency.com/no/blogg/hva-er-sosiale-medier>

Røgeberg, O. (30.08.2018). Fire av fem nordmenn bruker sosiale medier. I *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/artikler-og-publikasjoner/fire-av-fem-nordmenn-bruker-sosiale-medier>

Saaghus, S. B. (2021). *Læreren forståelse av digital dømmekraft i samfunnsfag – en kvalitativ studie*. Høgskulen på Vestlandet.

Sagdahl, M. S. (30.07.2020). Etikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/etikk>

Skaar, H. (2021). Tekst uten grenser? I Mifsud, L. (Red.), *Digital dømmekraft* (2. utgave, s. 62-74). Gyldendal.

Skaten, M. (2021). Fra medborger til digital medborger: Samfunnsfag i Fagfornyelsen. I Berdinesen, H. (Red.), *Ny pedagogisk praksis: eksempler på praksisorientert forskning i fagfornyelsen*. Dreyers forlag.

Straffeloven. (2005). *Lov om straff. (LOV-2005-05—20-28)*. Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>

Suonuuti. (2008). *Termlosen: kort innføring i begrepsanalyse og terminologiarbeid* (2. utgave, Vol. 8). Språkrådet.

Tjora, H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utgave). Gyldendal Akademisk.

Tømte, K., Gudmundsdottir, G. B. & Hatlevik, O. E. (2021). Hvordan forstå og forebygge digital mobbing? Fra holdning til handling. I Mifsud, L. (Red.), *Digital dømmekraft* (2. utgave, s. 149 - 171). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Digitale ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04)*.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04): Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04): Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04): Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). Overordnet del: Kritisk tenkning og etisk bevissthet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Overordnet del: Å lære å lære*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>

Vik, L. G. V. (Red.) (28.02.2022). Dette bør voksne vite om sosiale medier. I *Barnevakten*. <https://www.barnevakten.no/guide-sosiale-medier/>

Åndsverkloven. (2018). *Lov om opphavsrett til åndsverk mv. (Åndsverkloven)*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40#KAPITTEL_1)

# Vedlegg 1 – Samtykke NSD-søknad

21.05.2022, 11:44

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Hvordan jobber lærere og skolene for å utdanne digitale medborgere...](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

268305

### Prosjektittel

Hvordan jobber lærere og skolene for å utdanne digitale medborgere på mellomtrinnet?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

15.12.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
14.11.2021	Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022.

### LØVLIG GRUNNLAG

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

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

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/9384279-2683-4a1b-b9e1-77e683aa5429>

1/2

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>  
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

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

### ***Hvordan jobber lærere og skolene for å utdanne digital dømmekraft på mellomtrinnet?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og skolene jobber for å utdanne digital dømmekraft på mellomtrinnet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å innhente data til min masteroppgave med det overordnede temaet: Digital medborgerskap. Min foreløpige problemstilling til undersøkelsen er: *Hvordan jobber lærere og skolene for å utdanne digital dømmekraft på mellomtrinnet?*

For å finne svar på problemstillingen har jeg også utarbeidet noen forskningsspørsmål:

- *Hva gjør læreren og skolen for å være oppdatert til elevenes medievaner?*
- *Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft må lærerne og skolene forholde seg til, og følger lærerne disse dokumentene?*
- *Har lærere mer omfattende digital opplæring med de yngre elevene i dag?*

For å finne svar på denne problemstillingen trenger jeg lærere med noen år erfaring som kan kommentere hvordan skolens digital dømmekraft-opplæringen har utviklet seg de siste årene og hvordan den er i dag.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

En deltagelse i dette prosjektet vil innebære at jeg som student og forsker fra NTNU vil gjennomføre intervju knyttet til min problemstilling. Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptak. Deltakerne vil få spørsmål knyttet til oppgavens tema.

Intervjuet skal være et semi-strukturert intervju som gir informanten muligheten til å komme med utfyllende svar, og i tillegg kan intervjuer komme med oppfølgings-/ eller oppklarings spørsmål.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

For å sikre personvern vil navn være erstattet med koder som lagres på egen navneliste avskilt fra øvrige data. Det er en student (meg) og en veileder (Per Overrein) som vil ha tilgang på materialet. Jeg skal også laste ned materialet på en egen forskningsserver.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022.

### **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:

Veileder/prosjektansvarlig: Per Overrein

Student: Sondre Kroglund

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Per Overrein  
Kroglund

*Student*  
Sondre

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan jobber lærere og skolene for å utdanne digital dømmekraft på mellomtrinnet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 - Intervjuguide

### Intervjuguide – digital dømmekraft

#### Problemstilling og forskningsspørsmål

*Hvordan jobber lærere og skolene for å utdanne digital dømmekraft på mellomtrinnet?*

- *Hva gjør læreren og skolen for å være oppdatert til elevenes medievaner?*
- *Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft må lærerne og skolene forholde seg til, og følger lærerne disse dokumentene?*
- *Har lærere mer omfattende digital opplæring med de yngre elevene i dag?*

*Jeg har delt inn intervju inn i tre ulike kategorier. Kategoriene er delt inn i forskningsspørsmålene jeg har laget.*

**Har du noe spørsmål før vi begynner?**

#### Problemstilling/ Spørsmål forskningsspørsmål

Introduksjonsspørsmål:	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?</li><li>2. Hvilke arbeidsoppgaver har du på skolen?<ol style="list-style-type: none"><li>i. Trinn, fag?</li></ol></li><li>3. Hvilken utdanning har du?</li><li>4. Har du utdanning eller kurs innen bruk av pedagogisk IKT?</li><li>5. Underviser du i samfunnsfag?</li></ol>
<b>F1:</b> <i>Hva gjør læreren og skolen for å være oppdatert til elevenes medievaner?</i>	<ol style="list-style-type: none"><li>6. Hvordan forstår du begrepet digital dømmekraft?</li><li>7. Hva tenker du det vil si å ha god digital dømmekraft?</li><li>8. Har du sett en utvikling til elevenes medievaner? Eventuelt hvilke?</li><li>9. Opplever du at dine elever har god digital dømmekraft?</li></ol>

	<p>i. Ja/nei. Kan du utdype hvorfor du tenker slik?</p> <p>10. Mener du selv du har god digital dømmekraft?</p> <p>i. Ja/nei. Kan du utdype hvorfor du tenker slik?</p> <p>11. Mener du at digitale plattformer skaper utfordringer/problemstillinger i din klasse?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Hvis ja.</i> Hva gjør du for å bedre elevenes digitale dømmekraft?</li> <li>2. Mener du din opplæring om digital dømmekraft er proaktiv eller reaktiv?</li> </ol> <p>12. Hvordan legger skolen til rette for at lærere utvikler sin egen digitale dømmekraft?</p> <p>i. <i>Hvis ja.</i> Leder dette også til at du utvikler/endrer dine undervisningstimer?</p>
<p><b>F2:</b> <i>Hvilke styringsdokument om digital dømmekraft må lærerne og skolene forholde seg til, og følger lærerne disse dokumentene?</i></p>	<p>13. Har skolen sine egne styringsdokumenter eller retningslinjer om digital dømmekraft (opplæring)? Eller kanskje IKT-plan som du kjenner til?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Hvis ja, hvilke?</i></li> <li>2. <i>Hvis ja, kunne jeg ha fått innsikt til disse plandokumentene?</i></li> </ol> <p>14. Hvilke styringsdokumenter bruker du i opplæringen om digital dømmekraft?</p> <p>15. Kjenner du til begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse (PfDK)?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i. I hvilken sammenheng har du hørt eller arbeidet med begrepet?</li> <li>ii. Ja, hva handler det om?</li> </ol>
<p><b>F3:</b> <i>Har lærere mer omfattende digital opplæring med de yngre elevene i dag enn tidligere?</i></p>	<p>16. Har din undervisning om digital dømmekraft endret seg de siste årene?</p>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hvis ja: Er opplæringen om digital dømmekraft mer relevant til de yngre elevene i dag?</li> <li>2. Hvis ja. Hvorfor mener du dette har skjedd?</li> </ol> <p>17. Opplever du at elever tror på usanne «ting» de finner på internett?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Hvis ja, hva gjør du med dette?</li> </ol> <p>18. Den norske aldersgrensen på sosiale medier er 12 år, uavhengig av hva appen stiller som alderskrav. Opplever du at det er mange elever som ikke følger aldersgrensene på spill og sosiale medier?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Er det lærerens ansvarsområde?</li> <li>ii. Hvis ja: Hva gjør du for å forebygge dette?</li> </ol> <p>19. Hva betyr det at samfunnsfag har fått et ekstra ansvar for digitale ferdigheter i den nye læreplanen?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>i. Mener du samfunnsfagutdanningen er tilstrekkelig for å få dette ansvaret?</li> </ol>
Avslutning	<p>20. Er det noe jeg burde spørre om, eller er det noe du mener er viktig som jeg ikke har spurt om?</p> <p>21. Er det greit om jeg tar kontakt med deg senere, om det er nødvendig?</p>

Tusen takk for at du ville delta som informant!

