

Martine Roksvåg Hansen

## Medborgerskap i en ny digital verden

En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres erfaringer med undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst  
Veileder: Daniel Schofield

Mai 2022



Martine Roksvåg Hansen

## **Medborgerskap i en ny digital verden**

En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres  
erfaringer med undervisning tilknyttet  
samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap

Masteroppgave i pedagogikk, studieretning utdanning og oppvekst  
Veileder: Daniel Schofield  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# SAMMENDRAG

Vi befinner oss i et samfunn der digitale medier har en dominerende innflytelse på mange områder i vårt liv, og teknologi- og medieutviklingen skaper nye muligheter og utfordringer for vår kommunikasjon og deltakelse. Samtidig stiller det også nye krav til skolens opplæring, der skolen må holde takt med samfunnsutviklingen. Med innføring av nye læreplaner i 2020, er det viet større plass til digitale ferdigheter, og utvikling av de unges digitale medborgerskap aktualiseres. Imidlertid foreligger det ingen konkretisering av hva digitalt medborgerskap innebærer, og den norske litteraturen antas å være noe mangelfull i forbindelse med definisjonen av begrepet. Formålet med denne masteroppgaven er å øke oppmerksomheten rundt dette begrepet, og belyse hvordan undervisning tilknyttet digitalt medborgerskap oppleves og erfares av et utvalg av ungdomsskolelærere. Dette ble jobbet ut fra følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har fem lærere i ungdomsskolen med undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?*

Datagrunnlaget for min studie er basert på semistrukturerte intervjuer med fem ungdomsskolelærere, som er analysert tematisk i tråd med analyseprosessen skissert av Braun og Clarke (2006). Gjennom et fenomenologisk vitenskapssyn, har jeg i analyse og diskusjon forsøkt å fortolke meningsinnhold og å oppnå en forståelse av fenomenet som studeres gjennom ungdomsskolelærernes erfaringer og subjektive opplevelser. Digitalt medborgerskap og mediekompetanse er teoretiske begreper som særlig blir løftet frem og vektlagt i analyse og diskusjon. I analysen ble det utarbeidet tre hovedkategorier på bakgrunn av ungdomsskolelærernes uttalelser: Begrepsforståelse, lærernes elevsyn og undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap.

Sentrale funn fra det empiriske materialet viser blant annet at ungdomsskolelærerne har en variert grad av forståelse for både digitalt medborgerskap og mediekompetanse. Det kan tyde på at disse begrepene er i ferd med å bli etablert kunnskap. Imidlertid er det flere som skiller mellom medborgerskap i det fysiske og det digitale liv, som har bidratt til å reise spørsmål om hvordan en kan definere medborgerskap i dagens moderne samfunn. Deres begrepsforståelse antas å ha en sammenheng med deres erfaringer fra undervisning, der det som ble vektlagt i medborgerskapsundervisning, gjenkjennes i deres forståelse av mediekompetanse og digitalt medborgerskap. Ungdomsskolelærernes oppfatning av de unges samfunnsdeltakelse, har også vist seg å være en faktor som spiller inn på deres undervisning.

Kunnskapen jeg sitter igjen med etter denne avhandlingen, er at sammenhengen mellom mine tre hovedkategorier er sentral. Ungdomsskolelærernes begrepsforståelse og elevsyn, påvirker i ulik grad deres undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Det kan også se ut til at ungdomsskolelærerne selv ikke har reflektert over at utvikling av elevenes *digitale* medborgerskap er inkludert i deres erfaringer fra undervisning. Dette er med på å illustrere at digitalt medborgerskap trenger økt oppmerksomhet, særlig fordi læreplanen har aktualisert dette begrepet.

## ABSTRACT

Today's society includes digital media as a dominant part of our lives. The development of technology and media create new opportunities and challenges for our communication and participation. At the same time, it also demands that education keep pace with this development of society. With the introduction of new curricula in 2020, the digital skills are more visible, and the development of young people's digital citizenship is brought to the fore. However, there is no specification of what digital citizenship entails, and Norwegian literature is assumed to be a bit deficient in the definition of the term. The purpose of this master's thesis is to increase awareness of this term, and to highlight the experience of teaching related to digital citizenship, by high school teachers. My thesis project is based on following question:

*What experiences do five teachers in high school have with teaching related to participation and digital citizenship?*

The data basis for my study is based on semi-structured interviews with five high school teachers, which are analyzed with the process of thematic analysis by Braun and Clarke (2006). With a phenomenological view of science, I have tried to interpret the meaning content and to achieve an understanding of the phenomenon that is studied through the perspective of the high school teachers. Theoretical concepts such as digital citizenship and media literacy are particularly highlighted in analysis and discussion. In the analysis, three main categories were prepared on the basis of the high school teachers' statements: Understanding of concepts, the teacher's view of students and teaching related to participation and digital citizenship.

Among other things, key findings from the empirical material show that the high school teachers have a varied understanding of both digital citizenship and media literacy. This may indicate that these concepts are in the process of being established knowledge. However, many of the teachers separates citizenship in physical and digital life, which contributed to raise questions about how to define citizenship in today's modern society. Their understanding of the concepts is assumed to be connected with their experiences from teaching. What the teachers focused on in teaching, can be recognized in their understanding of media literacy and digital citizenship. The high school teachers perception of youth's participation has also proved to be a factor that affects their teaching.

An eventual conclusion is that the connection between my three main categories is central. The high school teachers understanding of concepts and view of students, affect their teaching related to participation and digital citizenship. It may also indicate that high school teachers have not reflected on the fact that the development of youth's digital citizenship is included in their experiences from teaching. This helps to illustrate that digital citizenship needs increased awareness, especially because the curriculum has brought this concept to the fore.

# FORORD

Det er med stor lettelse og samtidig vemod at jeg skriver dette forordet. Seks år som student ved NTNU nærmer seg slutten, og jeg er klar for å ta fatt på nye utfordringer i arbeidslivet. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende, lærerik og givende prosess. Gjennom masterstudiet har jeg tilegnet meg verdifull kunnskap, og jeg har utviklet meg både faglig og personlig. Jeg ser tilbake på en studietid som har gitt meg rikelig med kunnskap, gode minner og fine vennskap.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har tatt seg tid til å dele av sine erfaringer med meg. Det har vært lærerikt å få innblikk i deres arbeid som ungdomsskolelærere, som har gitt et spennende materiale å arbeide med. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Jeg vil også rette en stor takk til min dyktige veileder Daniel Schofield. Du har bidratt med gode råd, nyttige tilbakemeldinger og støtte gjennom hele prosessen. Takk for interessen du har vist, at du alltid har vært tilgjengelig og at du har hatt troen på dette prosjektet.

Videre vil jeg takke familie og venner, som har støttet meg og heiet gjennom hele utdanningsløpet. Takk for telefonsamtaler, klemmer, deres nysgjerrighet og oppløftende ord. Jeg vil også gi en takk til min gode venninne Ingrid, som har tatt seg tid til korrekturlesing. Og gjengen på lesesalen; uten dere ville denne prosessen vært ekstra tøff. Takk for alle latterkramper, støtte og gode samtaler. Jeg setter stor pris på dere alle!

Martine Roksvåg Hansen  
Mai 2022, Trondheim

# INNHold

## SAMMENDRAG

## ABSTRACT

## FORORD

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema og bakgrunn for studien.....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.3 Relevans i Læreplanverket.....	2
1.4 Oppgavens struktur .....	5
<b>2. TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>5</b>
2.1 Personlig utgangspunkt .....	5
2.2 Demokrati .....	5
2.2.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati.....	6
2.2.2 John Dewey .....	7
2.3 Medborgerskap .....	7
2.3.1 Medborgerideal .....	9
2.4 Medialisering .....	10
2.4.1 Media literacy .....	11
2.5 Digitalt medborgerskap .....	12
2.5.1 Digital dannelse .....	13
2.6 Tidligere forskning .....	14
<b>3. METODE .....</b>	<b>17</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag .....	17
3.2 Utvalg og rekruttering.....	18
3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	19
3.3.1 Transkribering .....	20
3.3.2 Presentasjon av informanter .....	20
3.4 Etske refleksjoner .....	21
3.5 Forskningens kvalitet .....	22
3.5.1 Pålitelighet .....	22
3.5.2 Gyldighet .....	23
3.5.3 Generaliserbarhet.....	23
<b>4. ANALYSEPROSESSEN .....</b>	<b>24</b>



<b>5. FUNN .....</b>	<b>25</b>
5.1 Begrepsforståelse .....	25
5.1.1 Humanistisk og teknisk mediekompetanse .....	26
5.1.2 En medborger gjennom det digitale .....	27
5.1.3 Diskusjon av lærernes begrepsforståelse .....	29
5.2 Lærernes elevsyn .....	33
5.2.1 Diskusjon av lærernes elevsyn .....	36
5.3 Undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap .....	38
5.3.1 Diskusjon av lærernes undervisningserfaringer .....	41
<b>6. SAMMENFATTENDE DRØFTING .....</b>	<b>45</b>
6.1 Sentrale funn .....	45
6.2 Konkluderende kommentarer .....	47
6.3 Forskningens begrensninger .....	47
6.4 Implikasjoner og veien videre .....	48
<b>7. REFERANSER.....</b>	<b>49</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide .....</b>	<b>55</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter .....</b>	<b>58</b>
<b>Vedlegg 3: Vurdering av NSD.....</b>	<b>62</b>

# 1. INNLEDNING

Det er kun litt over tjue år siden datamaskinen var en svær, klumpete maskin som primært ble benyttet i arbeidssammenheng. TV´en hadde nådd sitt høydepunkt som det vanligste kommunikasjonsmediet for kulturelt innhold, og e-post var det internasjonale meldingssystemet (Hoechsmann & Poyntz, 2012). Slik det moderne samfunnet ser ut i dag, illustrerer dette en rask teknologiutvikling. Nå er det vanskelig, kanskje til og med utenkelig, å forestille seg en hverdag uten mobilbruk og internettaktivitet. Dagens ungdom har vokst opp i takt med denne utviklingen, og lever nå i en verden som i økende grad preges av digitale medier. Den store undersøkelsen gjort av EU Kids Online, viser at 96% av norske ungdommer mellom 9-16 år eier en mobiltelefon med tilgang på internett, og har i gjennomsnitt et internettbruk på litt under fire timer per dag (Smahel et. al., 2020). Med andre ord har internett blitt en integrert del av ungdoms hverdag, der de både kan være forbrukere og produsenter av medieinnhold. Hvordan ungdom deltar i mediekulturen, er dermed relevant. Med fagfornyelsen (LK20) har teknologi- og medieutvikling blitt aktualisert i større grad enn tidligere, blant annet gjennom å vie mer plass til digitale ferdigheter og kritisk tenkning knyttet til internett. Samfunnsfaget har også blitt tillagt et særlig ansvar for å utvikle elevenes digitale medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette illustrerer at fagfornyelsen og skolen legger til rette for at elevenes utvikling av kunnskap og ferdigheter er i tråd med samfunnsutviklingen. Elevenes opplæring må inkludere både den fysiske og den digitale verden, for at de skal kunne mestre livet i dagens samfunn. I denne sammenheng er det vesentlig å stille spørsmål til hvordan dagens ungdom lærer å delta aktivt som demokratiske medborgere i det moderne, digitale samfunnet.

## 1.1 Tema og bakgrunn for studien

Jeg er selv utdannet samfunnsfaglærer, og har gjennom min utdanning opplevd slike spørsmål som vesentlige. Ifølge Erstad (2018), blir mediesamfunnet stadig mer sammensatt og uavklart, slik at vår relasjon til informasjon, rollen vi har som forbrukere og produsenter av medieinnhold, og nye former for deling av kunnskap, skaper nye muligheter og utfordringer for oss som samfunnsborgere. Det hevdes derfor at elevers læring om medier og egen mediebruk i skolen er mer aktuelt enn noen gang. Et sentralt prinsipp i skolen er å gi elever et godt utgangspunkt for deltakelse i arbeids- og samfunnsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2017). Siden digitale medier spiller en sentral rolle i de unges liv, vil det kunne endre vilkårene for deres samfunnsdeltakelse. Dette reiser en del spørsmål knyttet til hvordan lærere skal møte elever som er en del av den digitale verden, og hvilke forutsetninger elever trenger for å kunne utvikles som digitale medborgere, som evner å delta aktivt både i det fysiske og det digitale liv. Erstad (2018) hevder at den utdanningspolitiske diskursen virker lite bevisst på hvilken betydning mediepedagogiske perspektiv har for å kunne møte de utfordringer som mediesamfunnet står overfor, og den kompetansen dagens oppvoksende generasjon må ha for å kunne fungere som opplyste borgere. Fagfornyelsen kan likevel sies å være et tydelig tegn på at den digitale utviklingen i større grad aktualiseres i skolesammenheng. Jeg har derimot undret meg over at begrepet «digitalt medborgerskap» ikke blir teoretisk definert i Læreplanverket. Dette har skapt en interesse og en nysgjerrighet for hva som involveres i dette begrepet, og ikke minst hvordan lærere i ungdomsskolen underviser for å fremme elevenes utvikling av digitalt medborgerskap. Med disse refleksjonene som bakgrunn, ønsker jeg å undersøke læreres erfaringer med undervisning knyttet til unges deltakelse i vårt digitale samfunn.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å få innsikt i og øke oppmerksomheten rundt utvikling av digitalt medborgerskap i ungdomsskolen, der mediekompetanse vil være et relevant begrep. Min studie søker svar på hva som legges til grunn for å utvikle elevenes evne til kritisk og engasjert deltakelse i dagens digitale samfunn. I lys av tema og bakgrunn for studien, ønsker jeg å besvare problemstillingen:

*Hvilke erfaringer har fem lærere i ungdomsskolen med undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?*

I prosjektet vil jeg gjennomføre intervjuer med fem ungdomsskolelærere. En kort analyse av Læreplanverket (LK20) vil også danne en kontekst for senere refleksjon og diskusjon rundt problemstillingen.

## 1.3 Relevans i Læreplanverket

Læreplanverket har status som forskrift og må leses i lys av opplæringsloven. Det vil si at skolen og lærerne har ansvar for at den opplæringen som gis, samsvarer med Læreplanverket og opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne studien tar for seg ungdomsskolelæreres undervisning tilknyttet digitalt medborgerskap, og derfor anses det som relevant å undersøke læreplanens rolle rundt tematikken. Jeg vil belyse hvordan læreplanen inkluderer begrepet «digitalt medborgerskap», og aspekter som jeg har definert inn som relevant for begrepet «mediekompetanse», da begrepet i seg selv ikke blir brukt eksplisitt. For å belyse dette vil jeg se på Kunnskapsløftet 2020 og hvilke endringer som er gjort fra Kunnskapsløftet 2006. En bekymring for medieutviklingen kan en se allerede i 1977, da Gudmund Hernes publiserer en artikkel om «Det mediavridde samfunn», som belyser hvordan media endrer måten vi og våre institusjoner fungerer på (Hernes, 1977). Diskusjon rundt teknologiutvikling og medienes rolle har altså vært til stede i lang tid. Fra stortingsmelding nr. 28 kommer det tydelig frem at teknologiutviklingen i samfunnet krever en fornyelse av utdanningssystemet (Meld. St. 28 (2015-2016)). Samfunnet er i endring, og skole og utdanning må følge med i utviklingen. Derfor er digitale ferdigheter mer synlig og har fått en tydeligere plass i nye læreplaner, som god digital dømmekraft, kildekritikk og informasjonssikkerhet (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Med fagfornyelsen har den generelle delen blitt fornyet til Overordnet del. Bakgrunnen for dette er at Overordnet del tydelig skal reflektere de endringene som har skjedd i skole og samfunn siden 1990-årene, og de utfordringene barn og unge møter i samfunnet i dag, slik som utvikling av digital kommunikasjonsteknologi. Formålet er videre at det skal bli en tydeligere sammenheng mellom formålsparagrafen, Generell del, Prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag, og fremheve samspillet mellom ulike typer ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Meld. St. 28 (2015-2016)). Overordnet del utdyper verdigrunnlaget og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen, og den tydeliggjør skolens ansvar for danning og utvikling av elevenes kompetanse. Den ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fagfornyelsen har også gitt lærerne større handlingsrom, ved at kompetansemålene er færre med et mindre detaljert kunnskapsinnhold, med mål om at lærere tilpasser opplæringen til alle elever. Det oppfordres til å involvere elevene i å finne innhold, aktiviteter og lignende som er relevant og læringsfremmende (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Et nytt prinsipp som skiller seg tydelig fra LK06, er at fagfornyelsen har fastsatt tre tverrfaglige temaer: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Dette er temaer som skal inngå i flere fag og er knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid (Meld. St. 28 (2015-2016)). Jeg vil særlig trekke frem *demokrati og medborgerskap* som vesentlig for denne studien. Under dette tema står det følgende:

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

Imidlertid er ikke utdanning tilknyttet demokrati og medborgerskap noe nytt i den norske skolen. Allmueskoleloven av 1860 markerer et viktig vendepunkt med storbygging av skoler rundt om i landet. Bakgrunnen for dette var Grunnloven og formannskapslovene av 1837, som så på samfunnsmedlemmene som statsborgere som skulle ta del i samfunnslivet og i den videre utviklingen av samfunnet. Den nye skolen skulle gi elevene en allmenndannelse som gjorde dem i stand til å delta i samfunnet (Volckmar, 2016). Med fagfornyelsen blir demokrati og medborgerskap derimot inkludert i flere fag gjennom tverrfaglig arbeid. De tverrfaglige temaene presenteres i Overordnet del, som tydeliggjør behovet for å se Læreplanverket i sammenheng for at opplæringen skal gi best mulig utbytte for elevene.

Digitalt medborgerskap blir eksplisitt nevnt i læreplan for samfunnsfag. Derfor avgrenses de følgende avsnitt til læreplan for samfunnsfag og kompetansemål etter 10. trinn, siden det er ungdomsskolelæreres erfaringer som studeres. Samfunnsfag i grunnskolen har et særlig ansvar for at elevene utvikler digitalt medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a), men utfra hvordan jeg har lest læreplanen, blir ikke begrepet i seg selv teoretisk definert. I stedet blir det trukket frem ulike aspekter som kan bidra til at elevene utvikler digitalt medborgerskap, som at digitale ferdigheter er synliggjort i større grad. Dette innebærer blant annet å «kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digital kjeldekritikk og velje ut relevant informasjon.» og «(...) kunne kommunisere, samarbeide og skape digitale produkt (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 5-6). Også i kompetansemålene kommer digitale ferdigheter tydelig frem, det er derimot åpent for tolkning hvordan en skal arbeide for digitalt medborgerskap. Det står at elevene blant annet skal utforske hvordan teknologien bidrar til endring og drøfte teknologiens påvirkning på samfunnet, og «utforske ulike plattformer for digital samhandling og reflektere over korleis digital deltaking og samhandling påverkar forma på og innhaldet i samfunnsdebatten» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10-11). Dette åpner opp for å arbeide med ulike elementer knyttet til digitalt medborgerskap, samtidig som at fagfornyelsen i større grad krever tolkningsarbeid fra lærerne og at de ser en sammenheng mellom alle deler av Læreplanverket.

«Mediekompetanse» ser ikke ut til å være et integrert begrep i læreplanen. Det kan diskuteres om dette kommer av en uavklart begrepsdefinisjon eller om «digitale ferdigheter» anses som dekkende nok. Til tross for at begrepet i seg selv er lite synlig, kan en imidlertid tolke det som at «mediekompetanse» blir mer implisitt integrert i læreplan for samfunnsfag, der det er flere kompetansemål som kan knyttes til mediekompetanse. Et eksempel er å «vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder og mangel på kjelder kan prege forståinga vår» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10). Dette utfordrer elevene til å være kildekritiske, og til å reflektere over hvilken påvirkningskraft mediene har. Mediekompetanse inkluderer denne kritiske refleksjonen, som blir nærmere redegjort for med Buckingham (2003) i kapittel 2.4. Bruken av begreper som «algoritme», viser at fagfornyelsen er mer dagsaktuell og konkretiserer den digitale utviklingen i større grad enn tidligere. Andre kompetansemål som kan knyttes til mediekompetanse, er å «utforske og reflektere over eigne digitale spor og høvet til å få sletta spora og å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv, personvern og opphavsrett» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 11). Dette åpner opp for å diskutere relevante temaer for barn og unge, som deling av sensitivt innhold på nett, og konsekvensene av dette.

Oppsummert ser det ut til at LK20 er i takt med samfunnsutviklingen, for eksempel ved at digitale ferdigheter har fått en større plass, og begreper som «algoritme» aktualiserer den digitale utviklingen i dagens samfunn. Ifølge Erstad (2018), er det en bekymringsfull utvikling at internett kan spore våre aktiviteter på bakgrunn av våre digitale spor. Det betyr at vår tilgang på informasjon blir styrt, som understreker betydningen av at unge lærer om egen mediebruk. Læreplan for samfunnsfag dekker mange områder som jeg definerer inn som relevant for mediekompetanse, men jeg finner ikke begrepet nevnt. Det kan stilles spørsmål til hvorfor utvikling av mediekompetanse konkret ikke er viet plass i LK20. Digitale medier har blitt en stor del av unge og voksnes hverdag, som er med på å endre måten vi kommuniserer og deltar i samfunnet på (Mihailidis & Thevenin, 2013). Digitalt medborgerskap mangler også en konkretisering av hva det innebærer. Det kan imidlertid argumenteres for at begrepet blir operasjonalisert (Kleven, 2011), der enkelte kompetansemål som nevnt over, kan inneholde indikatorer på hva som er tegn på digitalt medborgerskap. Jeg vil likevel stille spørsmål til mangelen på begrepsdefinisjoner, fordi det blir opp til hver enkelt skole og lærer å definere digitalt medborgerskap. Det vil dermed kunne være problematisk å finne en enighet i hva begrepet innebærer, som kan tenkes å ha en innvirkning på elevenes opplæring på hver enkelt skole.

## 1.4 Oppgavens struktur

I kapittel to vil jeg redegjøre for personlig teoretisk ståsted og teoretiske perspektiver jeg har brukt som rammeverk. Dette vil til sammen utgjøre min for forståelse og grunnlag for å kunne svare på problemstillingen. Kapittel tre tar for seg metode, der jeg vil beskrive og redegjøre for valg jeg har tatt i forskningsprosessen. Her begrunnes mine metodevalg og hvordan jeg har samlet inn og analysert data. Jeg redegjør også for valg av informanter og beskriver gjennomføring av intervjuer. Siste del av kapittelet vil inneholde etiske refleksjoner og en diskusjon av studiens kvalitet. I kapittel fire gjør jeg rede for valg av analysemetode og beskriver analyseprosessen i lys av Braun & Clarke (2006) sin skisserte analyseprosess. I det femte kapittelet presenterer, analyserer og diskuterer jeg funn fra mine intervjuundersøkelser. Kapittelet er delt opp etter de tre hovedkategorier jeg har utarbeidet fra datamaterialet. Det sjette og siste kapittelet innebærer en sammenfattende drøfting der jeg forsøker å samle tråder fra tidligere diskusjon. Jeg avslutter oppgaven med noen oppsummerende kommentarer, reflekterer over studiens begrensninger og fremtidig forskning.

## 2. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven. Dette innebærer teori om demokratiopplæring, medborgerskap, mediekompetanse og digitalt medborgerskap, som vil danne et grunnlag for å kunne belyse det fenomenet jeg studerer og svare på studiens problemstilling:

*Hvilke erfaringer har fem lærere i ungdomsskolen med undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?*

### 2.1 Personlig utgangspunkt

Jeg er utdannet grunnskolelærer for 5.-10. trinn, med blant annet fagene norsk og samfunnsfag. Fra min utdanning har jeg tilegnet meg kunnskap om ulike områder innenfor samfunn og politikk, og i kombinasjon med erfaring fra praksis på ungdomsskolen, har jeg utviklet et engasjement for de unges medvirkning og samfunnsdeltakelse. Jeg har også hatt mediepedagogikk som fag på dette masterstudiet, som har gitt meg et større innblikk i medienes utvikling og innvirkning på samfunnet. Flere av begrepene som blir presentert i denne oppgaven, som media literacy og medialisering, har jeg fått kunnskap om gjennom dette masterstudiet. Mine forkunnskaper har preget mitt valg av teori. I tråd med Thagaard (2018), vil min teoretiske bakgrunn også kunne gi perspektiver for fortolkningen av den innsamlede dataens meningsinnhold.

### 2.2 Demokrati

Demokrati blir ansett som et overordnet begrep som favner både samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Det vil derfor være hensiktsmessig å definere demokrati for å oppnå en større forståelse av ungdomsskolelærernes erfaringer fra undervisning. Fenomenet jeg studerer, kan en si faller under demokratiopplæring. Demokrati i seg selv betyr folkestyre, fra de greske ordene demos (folk) og kratos (styre). Det er en politisk styreform med frihet og likhet som sentrale verdier (Stray, 2011). Jeg vil også løfte frem ytringsfrihet som et sentralt prinsipp innenfor demokratiet (Lenz, 2020), som senere vil

være relevant for denne studien. Demokrati er imidlertid et omstridt og flertydig begrep som åpner opp for ulike forståelser. Stray (2011) hevder at forståelsen av demokratibegrepet avhenger av den politiske, sosiale, ideologiske, kulturelle og historiske sammenhengen det diskuteres i. Videre vil tolkningen av begrepet i et bestemt land, påvirke forventningene til borgernes medborgerrolle. Skolen er her et eksempel på en samfunnsinstitusjon som er med å påvirke enkeltindivid. Skolens utvalg av lærestoff, undervisningsmetoder, regler og vurderingsformer kan for eksempel påvirke elevenes atferd. Dette illustrerer viktigheten av å definere demokrati, og særlig hvordan det kan forstås i en pedagogisk sammenheng.

Demokratibegrepet henger nært sammen med medborgerskap, og det bør derfor ses i sammenheng i undervisning, særlig nå som demokrati og medborgerskap inngår som et tverrfaglig tema i læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har et oppdrag gitt av samfunnet. Dette er et politisk mandat, som betyr at skolen i tillegg til å fremme tilegnelse av kunnskap og læring, er «et politisk redskap for å oppdra elevene til å bli samfunnsdeltagere og demokratiske medborgere» (Stray, 2011, s. 74). Utdanningen skal dermed bidra til både samfunnsnytte og samfunnsdannelse, ved å legge grunnlag for elevenes deltakelse i arbeidslivet og som demokratiske deltakere i samfunnet. Digitale medier må, slik flere teoretikere ser det, inkluderes i dette. På grunn av medieutviklingen, har internett gitt oss stor tilgang på kunnskap, informasjon og diskusjonsforum som er tilgjengelig for alle. I utgangspunktet gir dette gode muligheter for at vi kan ha et åpent og fritt demokratisk samfunn. Samtidig kan denne åpenheten medføre polarisering og konfrontasjon. For eksempel kan et hardt debattklima føre til at nyanser i viktige diskusjoner blir mindre synlig, mens ytterligheter forsterkes. Slik sett er det faktorer som kan tyde på at ytringsfriheten i dag også er under press (Schofield, 2018).

### **2.2.1 Opplæring om, for og gjennom demokrati**

Med inspirasjon fra Arthur og Wright (2001, i Stray 2011), har Stray (2011) skissert en modell med tre forskjellige opplæringsstrategier for demokratisk medborgerskap. Med denne modellen viser hun hvordan skolen kan bidra til å styrke elevers kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og en forståelse for hva det vil si å delta i samfunnet som en demokratisk medborger. Modellen illustrerer demokratilæring gjennom tre dimensjoner, opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati:

Opplæring *om* demokrati innebærer å tilegne seg kunnskap om demokratiet, eksempelvis demokratiets historie og dets organer, og internasjonal politikk. Dette vil gi et grunnlag for å kunne forstå samfunnet og hvordan politiske prosesser fungerer, og videre til deltakelse (Stray, 2011).

Opplæring *for* demokratisk medborgerskap går ut på å ruste elever med ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon, og knyttes til allmenndannelse. Elevene skal utvikle evne til å skille mellom løgn og sannhet, og at de kan ta valg basert på egen fornuft, kunnskap og ulike argumenter. Det innebærer dermed en handlingsdimensjon, der elevene selv kan ta beslutninger og være en selvstendig aktør (Stray, 2011).

Opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse retter seg mot at elevene erfarer å delta. I praksis kan elevene få erfaring med demokratiske prosesser, for eksempel gjennom å skrive et leserinnlegg eller å engasjere seg i lokalmiljøet (Stray, 2011). Dette

sammenfaller med Biestas synspunkter, som løfter frem viktigheten av at elevene får delta i det faktiske demokratiske livet. Han presiserer også at det demokratiske livet strekker seg utenfor skolen, som hjemme, på gaten og på internett. Det er derfor viktig å stille spørsmål til den demokratiske kvaliteten i disse miljøene (Biesta, 2016). En viktig premissgiver for blant annet denne tankegangen, er John Dewey.

### 2.2.2 John Dewey

John Dewey (1859-1952) regnes som en av de mest sentrale innenfor pedagogikk. Dewey så på opplæring som en kontinuerlig prosess som skjer både i og utenfor skolen. I dette ligger det at skolen ikke skal forberede til noe som kommer etterpå, men at skolen i seg selv også er liv. Skolen skal være et samfunn på ordentlig (Imsen, 2021). Hans syn på demokrati er et sentralt punkt. Et demokrati er mer enn en politisk styreform for Dewey, det er «primært en form for liv i forening med andre, en felles kommunikeret erfaring» (Dewey, 2005, s. 104). I skolesammenheng betyr det at elevene ikke skal *forberedes* til demokratisk deltakelse, men at hverdagslivet i skolen fremmer demokratiske verdier som inkludering og fellesskap. Demokratiet blir sett på som en livsform i sosialt fellesskap, der en demokratisk medborger ikke kan utvikles isolert fra andre, men i sosial deltakelse (Strand, 2021; Biesta, 2016). Dewey var også kritisk til en opplæring som kun legger vekt på akademisk fagkunnskap. I stedet må en se på læring som noe aktivt, og forholde seg til hva som faktisk skjer når vi lærer. Elevene må derfor gjøre egne erfaringer gjennom aktiviteter, som for eksempel å undersøke, modellere og eksperimentere. Hans slagord «learning by doing» er sentralt i denne sammenheng. Elevene må gjøre egne erfaringer fra egen praksis, fra samspillet mellom elevenes aktivitet og konsekvenser av denne aktiviteten (Imsen, 2021).

Deweys pedagogiske filosofi vil være med på å utgjøre et verktøy for å kunne belyse, fortolke og diskutere det fenomenet jeg studerer. Deweys syn på demokrati og erfaring vil være særlig relevant i forbindelse med ungdomsskolelærernes erfaringer fra undervisning.

## 2.3 Medborgerskap

Medborgerskap blir tydeligere fremhevet i skolen ved LK20, med «Demokrati og medborgerskap» som eget tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge FN-sambandet (2022), handler medborgerskap om at «alle i befolkningen blir behandlet som likeverdige medlemmer av samfunnet.». Medborgerskap blir beskrevet som å innebære inkludering og like rettigheter, og borgernes aktive deltakelse i samfunnet. Følgelig hevder Stray (2011), at begrepet «medborgerskap» kommer fra det engelske språket, der det skilles mellom *the citizen*, altså borgeren, og *citizenship*, som er best oversatt til å være en borger blant andre borgere. *Citizenship* har imidlertid flere oversettelser, som på norsk kan bety statsborger, samfunnsborger, medborger og borger. Stray beskriver medborgerskap som et skille mellom *citizenship* som status og *citizenship* som rolle. På norsk kan dette tilsvare statsborger som en tildelt nasjonal, juridisk status, og medborger som en rolle. Her blir det viktig å skille mellom statsborger- og medborgerbegrepet. Statsborger refereres til en status med tilknyttede rettigheter. En kan si at status er et passivt begrep, som begrenses til rettigheter som å stemme ved valg og retten til utdanning. Medborger som rolle legitimeres gjennom samfunnets politiske, kulturelle og sosiale former for samhandling og offentlig atferd, og kan dermed betraktes som et aktivt begrep. Rollebegrepet er handlingsbeskrivende i form av å delta



på demonstrasjoner eller annen offentlig deltakelse (Stray, 2011). Det er den aktive dimensjonen ved medborgerskap som vil være særlig relevant for min studie.

Lenz (2020) beskriver både en lokal og en global dimensjon av medborgerskap. Utøvelse av lokalt medborgerskap, for eksempel på nabo- og kommunenivå, vil kunne ha innvirkning på det som omtales som globalt medborgerskap. Det vil si at som globale borgere er vi «bevisst på at våre lokale handlinger påvirker verden som helhet, og føler et ansvar for dette globale fellesskapet (FN-sambandet, 2022). Dagens utfordringer kan ikke løses innenfor en landegrense. Løsninger må forankres lokalt, samtidig som de må skapes globalt. Klimastreikene med Greta Thunberg i spissen er et eksempel på slik global samhandling, og det samme er håndteringen av koronakrisen, som krevde internasjonalt samarbeid i forsøk på å stoppe spredning av viruset (Lenz, 2020). En annen inngang er det Rantanen (2005) omtaler som «kosmopolitt». Et sentralt poeng er at media gir oss tilgang til verden utenfor, og kan gi oss en følelse av å tilhøre en videre verden. Derimot kan det også gi motsatt effekt, ved å fremme nasjonalisme og fremmedfrykt. Det er derfor viktig å være bevisst medienes påvirkningskraft (Rantanen, 2005).

Spørsmål om demokrati har alltid vært nært knyttet til spørsmål om utdanning. Ifølge Biesta (2016), har det helt siden demokratiets opprinnelse blitt diskutert hva slags utdanning som best vil forberede folket for deres samfunnsdeltakelse. I nye og fremvoksende demokratier blir skolene ansett for å ha en sentral rolle i dannelsen av et demokratisk medborgerskap. Biesta stiller seg kritisk til tanken om at skolens oppgave er å «produsere» demokratiske medborgere. Ideen om at skoler skal gjøre elevene «klare for demokratiet» ved å innprente kunnskaper og ferdigheter som vil gjøre dem til demokratiske medborgere, anses som problematisk. For det første innebærer det en tanke om at utdanning blir sett på som et instrument for å få til demokrati, og dermed kan skolene enkelt klandres dersom de ikke klarer det. Skolene blir satt i en posisjon der det ser ut til at de må bære hele ansvaret for demokratiets fremtid, i stedet for å se på samfunnet i sin helhet (Biesta, 2016).

For det andre, hevder Biesta (2016) at denne «produksjonen» innebærer en individualistisk tilnærming til demokratisk utdanning, der det vektlegges å utstyre elever med det riktige settet av kunnskaper og ferdigheter, uten å stille spørsmål ved deres forhold til andre, og den sosiale og politiske konteksten de lærer og handler i. Dette forstås som at denne formen for demokratiutdanning ikke tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger, som er en del av skolens verdigrunnlag. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet, og verdsette og anerkjenne ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det tredje problemet som løftes frem, er at synet på en slik demokratiopplæring, hviler på et individualistisk syn på selve demokratiet. Demokratiets suksess antas å være mulig kun dersom elever utdannes «riktig» og handler deretter (Biesta, 2016). Så lenge medborgerskap oppfattes som et resultat, setter det unge mennesker i den posisjonen at de enda ikke er medborgere. De unge deltar allerede i det sosiale livet, der deres liv er involvert i en bredere sosial, kulturell, økonomisk og politisk verden. Det å være borger innebærer mer enn bare å tilegne seg visse faste kjerneverdier og disposisjoner, argumenterer Biesta og Lawy (2006) for.

### 2.3.1 Medborgerideal

I sammenheng med denne kritikken, hevder Biesta (2016) at det finnes alternative løsninger til demokratiopplæringen, som går ut på å endre hva vi legger i det å være en demokratisk medborger. Sætra og Stray (2019) er blant dem som har latt seg inspirere av Biesta og foreslår tre medborgerideal med utgangspunkt i norsk kontekst. Formålet er å identifisere hvilke medborgerideal lærere i den norske skolen har som grunnlag i deres opplæring angående demokrati og medborgerskap.

*Politisk informert medborgerskap* legger vekt på det å kunne ta informerte valg med tanke på politisk representasjon. Dette blir en form for utdanning om og til representativt demokrati, der elevene skal få kunnskap om det norske politiske systemet som er viktig for å bli en informert velger. I undervisning kan dette handle om å sette seg inn i politiske saker og finne ut hva de ulike partiene står for. Det vil i tillegg være sentralt å følge med på nyheter for å holde seg politisk informert (Sætra & Stray, 2019; Børhaug, 2007). Sætra og Stray (2019) påpeker at det ikke bare er samfunnsfag som kan bidra til slik kunnskap. For eksempel vil KRLE-faget kunne være viktig for å forstå religion og kultur, som spiller en sentral rolle når en skal ta et politisk informert valg i et mangfoldig samfunn.

Den andre idealtypen blir kalt for utdanning til *rasjonelt autonomt medborgerskap*. Med inspirasjon fra opplysningstiden og Immanuel Kant, vektlegger dette medborgeridealet at demokratiske medborgere skal være i stand til å tenke selv, der den viktigste kvaliteten er rasjonell autonomi. Denne idealtypen har som hovedfokus å forberede elevene til å bli gode demokratiske medborgere (Sætra & Stray, 2019). Slik blir skolen forstått som et instrument for demokrati, der elevene skal utvikle de holdninger, kunnskaper og ferdigheter som gjør dem til rasjonelle, autonome individer. Som Biesta (2016) hevder, har et slikt syn en individualistisk tilnærming. Men for å utøve rasjonelt autonomt medborgerskap, må elevene også lære seg å tenke kritisk. Det holder derfor ikke å tilegne seg kunnskap om demokratiet, det er også snakk om en opplæring *for* demokrati (Sætra & Stray, 2019; Stray, 2011; Biesta, 2016).

*Sosialt intelligent medborgerskap* er den tredje og siste idealtypen, med en tydelig sosial tilnærming som er forankret i John Deweys tenkning. I en slik tankegang, blir det sentralt at elevene lærer å bruke sin intelligens i samspill med andre, i stedet for at de primært skal tenke selv slik det blir vektlagt i utdanning til rasjonelt autonomt medborgerskap. Sosial intelligens blir sett på som en forutsetning for og et resultat av deltakelse, og det er deltakelse som er den viktige forbindelsen mellom utdanning og demokrati, ifølge Dewey (Sætra & Stray, 2019). I den forbindelse handler det både om utdanning *for* og *gjennom* demokrati (Stray, 2011; Biesta, 2016). I tillegg til at elevene utvikler ferdigheter innenfor kritisk tenkning og kommunikasjon, må de også erfare demokrati ved å delta i demokratiske prosesser.

De ulike medborgeridealene kan være med på å illustrere og mulig identifisere hva de aktuelle ungdomsskolelærerne legger i det å være en demokratisk medborger, og hvilken idealtipe de kan ha som grunnlag for undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Dermed vil medborgeridealene knyttes til lærernes erfaringer, i min presentasjon og fortolkning av funn i kapittel 5.

## 2.4 Medialisering

Begrepet medialisering er sentralt for å forstå betydningen media har for kultur og samfunn, og det ble først brukt for å forklare medias innvirkning på politisk kommunikasjon. Den svenske medieforskeren Kent Asp mente at det politiske systemet i stor grad blir påvirket av og tilpasset massemedienes krav i deres dekning av politikk (Asp, 1986). I en nyrevidering av originalartikkelen fra 1977 (Hernes, 2019), diskuterer Gudmund Hernes «Det mediavridde samfunn», som beskriver hvordan media har bidratt til samfunnsendringer i form av å gå fra informasjonsknapphet til informasjonsoverflod. Medievridding refererer til teknikker som blir brukt for å fange oppmerksomheten til leserne, for eksempel ved å polarisere, forenkle eller intensivere innholdet. Med teknologiutviklingen fikk en etter hvert informasjon hele døgnet, som bidro til et overskudd av opplysninger og et underskudd av oppmerksomhet og vurderingstid. Nå er vi «alltid på», ved at vi for eksempel blir presentert for nyheter hele døgnet ved varsling om at noe har skjedd. Et spørsmål som kom frem i den forbindelse, handlet om hvordan en skulle sile og sortere all informasjonen (Hernes, 2019). I sammenheng med dagens informasjonsoverflod, argumenterer Vettenranta (2007) for at skolen har mistet mye av sin makt som kunnskapsformidler. De unge bruker medier utenfor skolen som sentrale veiledere i forsøk på å forstå verden rundt seg. Dette resulterer i en slags kamp om elevenes læring mellom skolens tilbud (formell læring) og mediekulturen (uformell læring). Konsumkulturen i mediene vil derimot ikke tilby muligheter for kritisk analyse. Å lære elevene å lese mediens uttrykksformer, vil dermed være en oppgave for skolen. I tillegg bør det vektlegges å forberede elever til å håndtere utfordrende medieerfaringer, i stedet for å beskytte dem mot eksempelvis nyheter (Vettenranta, 2017).

Til tross for at Hernes ikke bruker begrepet «medialisering» direkte, kan hans perspektiv på samfunnet relateres til Asp sine synspunkter. Både Asp og Hernes belyser den store påvirkningskraften som media har på politikk og samfunn. Hjarvard (2008) kan også trekkes inn i dette tilfellet, som bygger mye av sin inspirasjon på Hernes sin originalartikkel (Hernes, 1977). Ifølge Hjarvard (2008), er dagens samfunn i økende grad gjennomsyret av media. Dette innebærer at vi ikke lenger kan oppfatte media som atskilt fra kulturelle og andre sosiale institusjoner. Medienes logikk har en dominerende innflytelse på de andre samfunnsinstitusjonene våre, og mediene kan anses som en grunnstein i de fleste kulturelle prosesser. Medievridding er nært knyttet til medialisering, men har en noe mer negativ assosiasjon og et moralsk aspekt. En kan forstå medialisering som en prosess der samfunnet blir avhengig av media og deres logikk i økende grad. Denne prosessen er preget av en dualitet ved at media har blitt integrert i andre sosiale institusjoner, samtidig som media har fått status som uavhengig sosial institusjon (Hjarvard, 2008). Covid-19 og håndteringen av smittevern er et tydelig eksempel på mediens rolle for samfunn og kultur. Siden 2020 har befolkningen holdt seg mye hjemme, men vi har fremdeles hatt mulighet til å kommunisere med hverandre, se konserter og ha undervisning via digitale medier. Dette forstås som at medborgerskap i dag bør også innebære den medierte og digitale verden, fordi de digitale mediene er inkludert i det meste vi gjør.

### 2.4.1 Media literacy

Med den økte medialiseringen av samfunnet, kreves det en mediekompetanse som gjør oss i stand til å engasjere oss og delta i mediekulturen, men også til å kritisk evaluere informasjonen vi får via mediene. Dette synliggjør et behov for å definere nye former for literacy eller kompetanse. Ifølge UNESCO (2004, s. 13), kan begrepet literacy defineres som evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere og beregne ved å bruke trykt og skriftlig materiale knyttet til ulike kontekster. Literacy gjør det mulig for oss å utvikle kunnskap og delta fullt ut i samfunnet. Ut fra en slik definisjon tolkes literacy som en lese- og skriveferdighet, som også omfatter flere komplekse aspekter ved evnen til å lese og skrive, som å tolke og kommunisere. Senere har literacybegrepet blitt utvidet til å romme flere kompetanseområder. I tråd med den moderne medieutviklingen, trengs det nå en ny type lese- og skriveferdighet som gir muligheter for å tolke medietekster, lage egne medier og engasjere seg i mediens sosiale og politiske innflytelse i hverdagen. Denne typen leseferdighet kalles for media literacy, en kompetanse som gir oss kapasitet til å gjøre noe med media, enten det er å skape mening eller å forstå medias rolle i vårt samfunn (Hoehsmann & Poyntz, 2012).

Videre hevder Buckingham (2003), at media literacy også er en form for «critical literacy». I tillegg til evnen til å bruke og tolke medier, inkluderer det også å analysere, evaluere og kritisk reflektere over medieinnholdet. Det innebærer å utvikle et «metaspråk», for å kunne beskrive strukturene til ulike kommunikasjonsmåter som digitale medier tilbyr. Dermed omfavner det en bredere forståelse av hvordan sosiale og institusjonelle kontekster for kommunikasjon, påvirker menneskers erfaringer og praksis. Masterman (1985) hevdet allerede i 1985 at det er viktig med media literacy, dersom alle borgere skal kunne ta rasjonelle beslutninger, ha makt, engasjere seg i media og bidra til endring. I tillegg har de unge i dag mulighet til både å være produsenter og forbrukere av medieinnhold, det som kalles «prosumers». Med ett tastetrykk kan de finne frem til informasjonskilder, og samtidig produsere innhold. Mange lever dermed i mellommenneskelig kontakt døgnet rundt, som kan skape både muligheter og utfordringer (Toffler, 1980). Dette er med på å begrunne hvorfor media literacy er et sentralt element i skolen, for å kunne utvikle mediekompetente borgere som evner å delta aktivt i samfunnet.

Mihailidis og Thevenin (2013) hevder at det Masterman skrev for over 30 år siden, fortsatt er, om ikke mer, gyldig i dag. De konstaterer også at det i dag kreves komplekse ferdigheter for å kunne være demokratisk deltakende i dagens samfunn. For å være «medialiterate borgere» i dag, kreves det både evnen til å tenke kritisk, være kreative skapere og formidlere, og «agenter» for sosial endring. I norsk sammenheng har literacybegrepet ofte blitt omtalt som kompetanse. Dette kan knyttes til OECD (2005) og deres definisjoner av nøkkelkompetanser for mestring og læring. Det hevdes at kompetanse er mer enn kunnskap og ferdigheter; «Det innebærer evnen til å møte komplekse krav, ved å ta i bruk psykososiale ressurser (inkludert ferdigheter og holdninger) i en bestemt kontekst» (egen oversettelse) (OECD, 2005, s. 4). Til tross for at kompetanse og literacy har ulike tradisjoner, kan en si at de i praksis har mange fellestrekk. I denne studien vil jeg derfor benytte meg av begrepet mediekompetanse, som jeg har valgt å oversette fra media literacy.

## 2.5 Digitalt medborgerskap

Begrepet «digitalt medborgerskap» har i Norge blitt særlig aktualisert med fagfornyelsen, der samfunnsfaget har blitt tillagt et ansvar for å utvikle elevenes digitale medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette kan vise til at LK20 slår tett følge med samfunnsutviklingen. Det er derimot underlig at begrepet i seg selv ikke blir definert i læreplanen, noe som kan anses som problematisk. Ifølge Säljö (2005), er begreper og definisjoner viktige i seg selv. Å forstå et begrep, krever mer enn å gjenkjenne eller definere det. En må ha innsikt i visse kulturelle redskaper og begreplige sammenhenger, for å kunne beherske det begrepsmessige innholdet og forstå omverdenen fra et bestemt perspektiv. Som argumentert for tidligere, kan det sies at digitalt medborgerskap blir operasjonalisert gjennom kompetansemålene i samfunnsfag. Det kan likevel tenkes at det er nødvendig med en konkret definisjon av begrepet, for at det skal kunne være oversettbart for lærerne som bruker læreplanen aktivt. Så hva betyr egentlig digitalt medborgerskap?

På engelsk blir digitalt medborgerskap best oversatt til «digital citizenship». Mossberger et. al. (2008) definerer «digital citizenship» som evnen til å delta i samfunnet på nett. For en fylldigere beskrivelse av begrepet, blir «digital medborger» (eng. digital citizen) trukket inn som sentralt: "Digital citizens are those who use technology frequently, who use technology for political information to fulfill their civic duty, and who use technology at work for economic gain" (Mossberger et. al., 2008, s. 2). Digitalt medborgerskap blir teoretisert som kapasitet, tilhørighet og potensiale til politisk engasjement i samfunnet. I sine studier, fant Mossberger et. al. (2012, s. 2496) ut at evnen til å delta fullt ut i samfunnet på nett, krever hyppig tilgang til internett, i kombinasjon med digital- og mediekompetanse til å kunne bruke digitale verktøy og til å «finne, forstå, evaluere og anvende informasjonen fra nettet» (egen oversettelse). Ribbie (2015, s. 15) beskriver begrepet som komplekst, og definerer digitalt medborgerskap som «the norms of appropriate, responsible behavior with regard to technology use». Slik sett knyttes begrepet til normer og oppførsel på nett.

Pangrazio og Sefton-Green (2021) hevder at det er vanskelig å finne områder i det moderne sosiale livet som ikke er digitalt, og reiser dermed spørsmålet om hvorfor en likevel bruker adjektivet «digitalt» foran medborgerskap. Det argumenteres for at bruken av «digital» foran et begrep, gir en normativ effekt. Først og fremst fordi «digital» signaliserer utvikling, endring og fremgang. Medborgerskap er ikke en fast egenskap, men nedfelt i lover, sosiale normer og praksiser. Dersom «digital» legges til, ser medborgerskap ut til å være i endring og kan ikke forstås uten å referere til det digitale. Lignende diskusjon finner en hos Ribbie (2015), som hevder at idealene for medborgerskap og digitalt medborgerskap er sammenvevde. Målet er det samme; at alle skal forstå og samarbeide med hverandre i en verden med gjensidig deltakelse. Ribbie (2015) hevder at det «digitale» og det «virkelige» liv krysser hverandre i dag, og derfor mener mange pedagoger at ordet «digital» bør fjernes foran medborgerskap. Ribbie (2015) argumenterer derimot for at vi fortsatt trenger begrepet «digitalt medborgerskap», helt til alle har en felles enighet om å behandle hverandre med empati og forståelse både online og offline. Slike diskusjoner kan knyttes til medialisering. I og med at samfunnet i økende grad er gjennomsyret av digitale medier, der mediene har en dominerende innflytelse på andre samfunnsinstitusjoner (Hjarvard, 2008), er det betimelig å stille spørsmål til hvordan en i dag skal definere (digitalt) medborgerskap.

Ifølge Mihailidis og Thevenin (2013), kan en ikke unngå å inkludere mediernes rolle i diskusjoner rundt medborgerskap, samfunnsdeltakelse og engasjement. Det hevdes derfor at det blir vanskeligere å definere medborgerskap, når mange samfunn i økende grad er knyttet sammen av medieteknologier. Det nye medielandskapet i dag gir mange nye veier for engasjert og aktiv samfunnsdeltakelse. Utviklingen av nettverkssamfunnsbevegelser, som ofte er organisert rundt digitale verktøy og sosiale medieplattformer, er med på å omforme samfunnsengasjement i medborgerlige og politiske opprør, og i sammenheng med daglig, personlig og offentlig engasjement. Etter å ha undersøkt flere perspektiv på medborgerskap, kommer Mihailidis og Thevenin (2013) frem til at evnen til å tenke kritisk er sentralt for en engasjert medborger i medielandskapet, der det hevdes at alle borgere må ha evne til kritisk og analytisk å vurdere den konstante og mangfoldige strømmen av informasjon.

I norsk sammenheng blir digitalt medborgerskap blant annet omtalt av Eriksen (2018). I sin artikkel definerer hun begrepet som muligheten til samfunnsdeltakelse og innflytelse på demokratiske prosesser i digitale kanaler. Begrepet blir ansett som det å ha tilgang på digitale verktøy og det å ha ferdigheter til å bruke disse verktøyene for å kunne delta i debatt- og diskusjonsforum. I tillegg vil det innebære en forståelse av hvordan den økte digitaliseringen i samfunnet påvirker demokratiets og ytringers vilkår, ifølge Eriksen (2018). I rapporten *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU 2011: 20), er begrepet digitalt medborgerskap viet et eget kapittel. Rapporten omhandler hva slags makt og muligheter ungdom har til å delta i samfunnet. Digitalt medborgerskap blir beskrevet som et begrep som ofte avgrenses til kunnskaper og ferdigheter en må ha for å samhandle gjennom digital teknologi. Begrepet har imidlertid en bredere betydning, ved å se på digitalt medborgerskap i et demokratiperspektiv, som innebærer bevissthet om at en er en samfunnsborger også på internett (NOU 2011: 20, s. 74). Erstad (2018) knytter digitalt medborgerskap til digital dannelse. Vi får det meste av informasjon gjennom nettet, og mange unge er aktive deltakere på ulike nettforum, som Instagram, YouTube, TikTok og VG. Derimot er det digitale livet alltid knyttet sammen med det fysiske liv. I likhet med det fysiske liv, må en også på nettet ha innsikt til å kunne navigere og orientere seg til det beste for seg selv og andre, som gjør at diskusjon rundt digital dannelse er relevant.

### **2.5.1 Digital dannelse**

Den norske grunnskolen har både et utdannings- og et dannelsingsmandat. I tillegg til å utvikle elevenes evner til å mestre samfunn og arbeidsliv, er skolen også «en viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Begrepet dannelse er imidlertid et omstridt begrep som det kan være utfordrende å gi en klar definisjon på. Overordnet kan en ifølge Korsgaard og Løvlie (2003), forstå dannelse som menneskets forhold til seg selv, til samfunnet og til verden. Dette forstås som at dannelse er en forutsetning for å være en medborger og for å kunne delta i samfunnet. Schofield (2018) hevder at medieutviklingen spiller inn på vår dannelsingsprosess. Måten vi bruker medier på, endrer våre forutsetninger for å forstå og mestre oss selv, samfunnet og verden. Fordi digitale medier har blitt en integrert del av vår hverdag, vil dette kunne prege hvordan en arbeider med dannelsesutvikling i skolen. For at elevene skal kunne mestre det moderne samfunnet vi lever i, må skolen bidra til å utvikle evner som gjør at elevene kan møte muligheter og utfordringer som det digitale samfunnet gir. Det er derfor ikke tilstrekkelig med begreper som kunnskaper, kompetanser og ferdigheter. Det behøves et

begrep som omfatter evne og vilje til å mestre egne liv, og en ansvarlighet for «en bedre verden», som for eksempel begrepet *digital danning*, ifølge Schofield (2018).

Sentral innenfor didaktikk og danning, er Wolfgang Klafki, som hevdet at en må bygge didaktikken på dannelsesbegrepet for at den ikke skal falle fra hverandre (Hohr, 2011). I hans studier av dannelseshistorien, skilte han mellom formale og materiale danningsteorier. Den *materiale* dannelsen legger ensidig vekt på innhold, og den dannelseseffekt det bestemte innholdet har på individet. I skolesammenheng kan det innebære hvordan lærestoffet i seg selv har en dannelseseffekt på elevene. På den andre siden vektlegger den *formale* dannelsen den subjektive utfoldelsen, som det å trene opp personlige evner uten noen forbindelse til et innhold. Klafki kritiserte disse dannelsesteoriene, på grunn av deres ensidighet og manglende dialektikk (Klafki, 2011). Klafki (2011) forsøkte derfor å forene disse ytterpunktene, i det han kalte *kategorial danning*. Dette oppnås ved å utvikle kategorier for å kunne forstå samfunnet og verden. Det er kategoriene som er bindeleddet mellom individet og verden, som gjør at individet åpner seg for verden og verden åpner seg for individet i det som blir presentert som en *dobbel åpning*. Didaktikkens sentrale oppgave blir dermed å tilrettelegge for at elevene kan utvikle kategorier, slik at de er i stand til å erfare og handle i verden, men også skape og utvikle samfunnet (Hohr, 2011).

Den kategoriale dannelsen bygger på *det eksemplariske prinsipp*, som gir grunnlag for en kritisk-konstruktiv didaktikk. Undervisningen må ta utgangspunkt i «enkle, elementære fenomener som gir eleven mulighet til å gjøre sine egne erfaringer for så å kunne utvikle begreper og kategorier til forståelse av samfunnet, kulturen og seg selv» (Østerud & Schwebs, 2009, s. 18). Det er også sentralt å ta tak i elevenes allerede eksisterende erfaringer, for opplevelsen av relevans og mening. I undervisningen bør en tenke over innholdets påvirkning på elevenes nåtid, hvordan innholdet knyttes til deres verden og elevgruppen som helhet (Hohr, 2011). I dette ligger det at undervisningen må inneholde dagligdagse problemstillinger, samtidig som det er eksempler på grunnleggende kategorier i samfunn og kultur. I denne studien vil slike eksempler være digitale, i form av nyheter formidlet gjennom digitale medier, som blir brukt i undervisning. Et av Klafkis mål med den kategoriale dannelsen, er å utvikle solidaritet med enkeltmennesker og grupper som eksempelvis er utelukket sin personlige og politiske frihet (Hohr, 2011). I forbindelse med nyhetsformidling i undervisning, vil dette være relevant.

## 2.6 Tidligere forskning

Digitalt medborgerskap er det overordnede tema for denne studien. Forskningsfeltet på tema knyttet til undervisning er lite i dag, men det kan tenkes at dette vil forskes mer på i fremtiden i takt med teknologiutviklingen. Likevel foreligger det en god del forskning på ulike aspekter knyttet til digitalt medborgerskap. Grunnlaget for utvalg av tidligere forskning er basert på noen kriterier jeg anser som relevant for denne studien. Jeg ønsket å finne forskning som favnet inn under sentrale begreper som mediekompetanse, demokrati og digitalt medborgerskap, som jeg aktivt kommer til å benytte meg av gjennom oppgaven. En annen avgrensning var å finne ny forskning som kunne bidra til å aktualisere tema, samtidig som jeg ønsket å vise til en utvikling ved å sammenligne undersøkelser fra tidligere år. Det gikk blant annet ut på ungdoms samfunnsdeltakelse og demokratiforståelse, for å kartlegge status i dagens samfunn. Jeg var også interessert i å finne norsk forskning, blant annet for å kunne se om det er noe som mangler på området.

Jeg fant ut at forskningsfeltet i Norge er mindre enn for eksempel engelskspråklige land. Søk i Google Scholar etter digitalt medborgerskap tilknyttet skole og undervisning, ga omkring tre treff. Om jeg derimot søkte etter tilsvarende på engelsk, fikk jeg betydelig flere treff. Det ser ut til at forskningen i Norge i stor grad sirkulerer rundt elevenes tilegnelse av kunnskap og medievaner, men lite om lærernes opplevelser av å undervise tilknyttet digitalt medborgerskap. Med denne masteroppgaven er det ønskelig å bidra med nyere perspektiver for å løfte frem lærernes perspektiv i forbindelse med undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. LK20 er med på å aktualisere dette ytterligere, som har gitt større plass til digitale aspekter og fastsatt «Demokrati og medborgerskap» som ett av de tre tverrfaglige tema (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til denne studien er det først og fremst interessant å se nærmere på de unges demokratiforståelse og hvordan skolen tilrettelegger for dette. International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) har som mål å undersøke hvordan 9.klassinger kjenner til, utøver og forberedes til rollen som demokratiske borgere i dagens og fremtidens samfunn. I tillegg undersøker den hvordan lærere og skoleledere tilrettelegger for elevenes demokratiopplæring og demokratiforståelse. Huang et al. (2017) har utarbeidet en rapport som viser resultatene fra ICCS-undersøkelsen i 2016, der 6271 norske elever har vært gjennom en kunnskapstest og en spørreundersøkelse. Undersøkelsen viser at norske 9.klassinger i 2016 hadde bedre kunnskaper om og forståelse av demokrati og medborgerskap enn sist undersøkelse i 2009 (Huang et al., 2017). Videre ser det ut til at norske elever snakker mer med foreldre og venner om politikk, samfunnsliv og hva som skjer i andre land sammenlignet med 2009. Skoledemokratiet skårer også høyt og skiller seg betydelig fra det internasjonale og det nordiske gjennomsnittet, og elevene er mer positive til å delta i valgdemokratiet som voksne (Huang et al., 2017).

Sætra og Stray (2019) har brukt ICCS-undersøkelsen fra 2016 som utgangspunkt for å diskutere hva slags medborgerideal som ligger til grunn for læreres ideer om demokratiopplæring i skolen. I deres undersøkelse fant de at det største målet som flest lærere vektla i undervisning for demokrati og medborgerskap, var å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning. Følgelig var det mange lærere som syntes at det å fremme kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter er et viktig mål, i tillegg til kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner (Sætra & Stray, 2019). I lys av disse funnene, synliggjør Sætra og Stray (2019) en sentral forbindelse til idealtypen *politisk informert medborgerskap*, fordi de fleste lærerne er opptatt av at elevene skal bli informerte borgere. Videre knyttes lærernes ideer til idealtypen *rasjonelt autonomt medborgerskap*, fordi de fleste av lærerne vektlegger kritisk tenkning og rasjonell autonomi i sin undervisning. Dette innebærer dermed noe mer enn det å være politisk informert, da kritisk tenkning kan sies å være en del av en større utviklingsprosess.

Aktuelle spørsmål knyttet til den teknologiske utviklingen i samfunnet, er hvordan det endrer premissene for samfunnsdeltakelse og engasjement blant unge. Rye og Rye (2011) har gjennomført en studie som viser at formen på ungdoms samfunnsengasjement endres når internett integreres i hverdagen. Sentrale funn er at dersom en har troen på at engasjement på internett faktisk er til nytte, øker sannsynligheten for å være samfunnsengasjert og deltakende i politiske aktiviteter. Internett er en viktig del av ungdoms hverdag, og det vises til at forestillingen om at



internett passiviserer ungdom, svekkes. En annen sentral betraktning er at skolen har en fremtredende posisjon i ungdommers bruk av internett, og at skolearbeid utgjør en viktig del av internettbruk hjemme (Rye & Rye, 2011).

Lignende studier finner en hos Enjolras et al. (2013), som har diskutert konsekvensene av sosiale mediers fremvekst for samfunnsengasjement, demokratisk deltakelse og offentlighet. I deres forskning kom det frem at ungdom er overrepresentert i nettdebatter på tvers av ulike medieplattformer, men spesielt på Facebook, Twitter og i diskusjonsfora. I tillegg viser studien at det å delta i politiske eller samfunnsrettede grupper på Facebook øker sannsynligheten betydelig for å delta i offline demonstrasjoner (Enjolras et al., 2013; Enjolras & Eimhjellen, 2018). Et tydelig trekk i studien er at sosiale medier øker sin betydning som kanaler for nyhetsformidling. Dagens unge får nesten like mye samfunnsrelevant informasjon via sosiale medier som via TV. En stor del av befolkningen har dermed blitt medprodusenter eller medformidlere av nyhetsstoff, fordi de deler innhold og legger ut lenker i sine egne nettverk. På den måten fungerer de sosiale mediene i interaksjon med andre nyhetskilder på nettet, og bidrar til å overskride rollene som produsent og konsument (Enjolras et al., 2013). Oppsummert er det mest gjennomgående funnet i deres studie at ungdom skiller seg fra resten av befolkningen når det kommer til bruk av sosiale medier, og at det er den viktigste kanalen for å få med seg nyheter og å motta informasjon om demonstrasjoner og aksjoner (Enjolras et al., 2013).

En god del forskning peker på sosiale medier som den mest brukte kanalen for nyhetsformidling blant unge, og dette ser ut til å være en stigende utvikling. En undersøkelse fra Medietilsynet (2020), viser at 91 prosent av alle 9-18-åringene oppgir at de leser, hører eller ser nyheter ofte eller av og til, og 87 prosent av de som bruker sosiale medier, konsumerer også nyheter i sosiale medier. Sammenlignet med undersøkelsen fra 2018, brukte 48 prosent av 9-18-åringene sosiale medier som kilde til nyheter daglig. Dersom en slår sammen andelen, er det fortsatt sosiale medier som er den mest brukte kanalen for å lese nyheter også i 2018 (Medietilsynet, 2018). En kan dermed se en økning i bruk av sosiale medier som kanal for nyhetskonsumering blant unge, i tillegg til en økning i nyhetsinteresse. I 2018 oppga de fleste 13-18-åringene at de er litt eller veldig gode til å finne informasjon på nett (89 prosent), og til å forstå informasjonen de finner (86 prosent). De fleste mente også at de er litt eller veldig gode til å forstå dersom noen prøver å lure dem. Ved mistanke om usann informasjon, svarte mange at de sjekker det opp, for eksempel gjennom kjente nyhetskilder som VG og NRK eller spør en voksen. 35 prosent gjør derimot ingenting ved mistanke om usann informasjon (Medietilsynet, 2018). Det kan se ut til at barn og unge i 2018 utøvde kildekritikk i større grad sammenlignet med 2020. Da var det 60 prosent som ikke gjorde noe dersom det var mistanke om falske nyheter (Medietilsynet, 2020).

Som utvalgt forskning har vist til nå, er spesielt sosiale medier sentrale i formidling av nyheter for unge. Hvordan de unge faktisk deltar er også et sentralt spørsmål. Eimhjellen og Ljunggren (2017) har undersøkt sosiale medier som politiske informasjons- og deltakelseskanaler. I deres spørreundersøkelse ble det funnet at sosiale medier først og fremst brukes til kommunikasjon med venner og familie. Likevel ser det ut til at sosiale medier, spesielt Facebook, også blir benyttet for å ytre meninger, holde seg oppdatert på samfunnsrelevant informasjon og andre former for politisk deltakelse. Blant annet er det flest yngre som er medlem av protestpolitiske grupper på Facebook, der det antydes at det å være mer opptatt av enkeltsaker enn politiske partier, er en tendens blant unge.

Når det gjelder å uttrykke sine egne meninger på internett, svarte imidlertid 40 prosent at de aldri gjør det, mens 5 til 6 prosent gjorde det ofte. Vanlige årsaker til ikke å uttrykke seg, var at en ikke ville tvinge egne meninger på andre og frykt for å gi feil inntrykk av hva en mener. Lignende funn finner en også i en tidligere studie av Enjolras og Steen-Johnsen (2014). I deres spørreundersøkelser kom det frem at omtrent 46 prosent svarte at de aldri ytret seg i sosiale medier. Her hadde derimot mange svart at de ikke var interessert, men også fordi debattkulturen i sosiale medier oppleves som ubehagelig på grunn av kommentarer og usaklighet, og frykten for å såre noen.

## **3. METODE**

### **3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag**

Grunnlaget for min studie er et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenologien kjennetegnes ved å ta utgangspunkt i subjektive opplevelser, der en ønsker å se verden fra informantens perspektiv. Dette er for å kunne oppnå en forståelse av en dypere mening i informantens erfaring, og av fenomenet som studeres. Informantens opplevelse av verden er i sentrum, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det er derfor viktig at jeg som forsker er åpen for informantens erfaringer, og kan beskrive omverdenen slik den blir erfart av dem (Thagaard, 2018). For å se etter et dypere meningsinnhold i det informantene forteller, kreves det et fortolkningsarbeid. Sentralt innenfor hermeneutikken er å fortolke mening, med formål å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2021). Ifølge Thagaard (2018), finnes det ikke en egentlig sannhet ved en hermeneutisk tilnærming, men at det vi studerer kan fortolkes på flere nivåer. For denne studien er ungdomsskolelærernes refleksjoner rundt egne erfaringer sentralt. Når de forteller om sin opplevde verden, har de fortolket sin egen situasjon. Jeg som forsker vil deretter fortolke deres fortolkning, gjennom en dobbel hermeneutikk (Thagaard, 2018).

Innenfor hermeneutikken legges det vekt på fortolkerens forhåndskunnskap, og en grunntanke er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Det er de forhåndskunnskaper vi har som bestemmer hva som er forståelig for oss (Gilje & Grimen, 1993). Min utdanningsbakgrunn innenfor lærerutdanningen gjør at jeg har noe forhåndskunnskap om fenomenet jeg studerer, og dette vil dermed spille en rolle i fortolkningen av meningsinnhold. Thagaard (2018), hevder at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne et godt utgangspunkt for studien. Fordi jeg har hatt samfunnsfag som et av mine hovedfag og en utdanning rettet mot 5.-10. trinn, har jeg utviklet et engasjement rundt elevenes samfunnsdeltakelse. Dette la føringer for hva jeg hadde lyst til å fordype meg i ved denne studien. Det vil også kunne prege min forståelse av hvordan informantene opplever fenomenet jeg studerer. Likevel vil det være viktigst å fremme informantens subjektive opplevelser, og min forforståelse og mine refleksjoner rundt egne erfaringer blir betraktet som et bidrag i studien. Denne kvalitative studien vil være en kunnskapskonstruerende virksomhet. Målet med min studie er å oppnå en forståelse av undervisning tilknyttet digitalt medborgerskap, med informantens perspektiv som utgangspunkt. Det vil si at forskningskunnskap konstrueres i et sosialt samspill mellom informantene og meg som forsker. Min studie kan dermed sies å ha et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Ut fra mitt ønske og formål med forskningen, ble en problemstilling formulert. Moen og Karlsdottir (2011) hevder at problemstillingen er avgjørende for hvilken forskningsmetode en velger å benytte seg av. For denne studien er det valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju, som vil være tilnærmet fokusert og semistrukturert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021), er forskningsintervjuet en profesjonell samtale som søker å forstå verden fra intervjupersonenes perspektiv og fremme betydningen av deres erfaringer. Intervjuet er både tilnærmet fokusert, fordi tema er avgrenset med klare mål (Tjora, 2021), og semistrukturert fordi intervjuet verken er en åpen eller en lukket samtale (Kvale & Brinkmann, 2021). I sammenheng med at kunnskap konstrueres i interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson, har jeg inntatt en posisjon som en reisende intervjuer. Reisendemetaforen refererer til å vandre rundt, konversere og utforske i samspill med andre. Kunnskapskonstruksjon er i fokus, hvor denne reisen kan føre til ny kunnskap, og til refleksjon og ettertanke hos intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2021). I denne studien vil kunnskap betraktes som noe som blir til i samspill mellom intervjuer, intervjuperson og analyse.

### **3.2 Utvalg og rekruttering**

Mitt utvalg til denne studien er strategisk, som ifølge Thagaard (2018), er vanlig innenfor kvalitative studier. Jeg har valgt informanter som har egenskaper som er strategiske og relevante med tanke på min problemstilling. Da jeg hadde bestemt meg for å undersøke læreres arbeid, ble det sentralt å ta stilling til om jeg skulle intervjuere lærere på barneskolen, ungdomsskolen eller videregående skole. Alle tre hadde vært relevant, da undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse er gjeldende for hele skoleløpet og presisert i Overordnet del, som for eksempel at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det var derimot nødvendig med en avgrensning, for å kunne fokusere på en spesifikk aldersgruppe og å unngå et overveldende stort materiale. Det som ble avgjørende for valg av skole, var at jeg selv er utdannet for 5.-10. trinn. I tillegg lå det en forventning om at ungdomsskoleelever er aktive i den digitale verdenen, og de befinner seg i en utviklingsprosess der en gjerne prøver å finne ut av hva som er viktig for en selv og hva en interesserer seg for. En baktanke var at et tydelig samfunnsengasjement og -deltakelse muligens begynner å vokse i ungdomsskolealder.

Min fremgangsmåte for rekruttering av informanter kalles for tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018), der jeg forsøkte å finne et utvalg som var villige til å delta og tilgjengelige for intervju. Jeg hadde et ønske om å intervjuere fem-seks lærere fra ulike skoler med spredt geografisk avstand. Dette ble tenkt som et tilstrekkelig antall informanter for studiens formål. Det har vært et bevisst valg å rekruttere informanter fra ulike byer, i tillegg til ulik alder og deres ansiennitet. Dette kunne tenkes å gi noen spennende perspektiver, på grunn av teknologien som har utviklet seg raskt og mulig endret noe av måten å arbeide på i skolen. For å komme i kontakt med mulige informanter, sendte jeg en e-post til rektorer på ulike skoler. I e-posten ble det presentert tema og problemstilling for studien. Det var ønskelig med undervisningserfaring i samfunnsfag, men dette var ikke et krav. Med denne fremgangsmåten, fikk jeg kontakt med én ungdomsskolelærer. Jeg erfarte at det var utfordrende å ha en rektor som mellomledd, og inntrykket var at skolene får slike henvendelser ofte. Derfor kontaktet jeg ungdomsskolelærere direkte, og dette resulterte i én informant til. Det ble tydelig at rekruttering av informanter var mer utfordrende enn først antatt. Jeg benyttet meg derfor av eget nettverk, og fikk kontakt med tre

informanter via bekjente. Dermed fikk jeg totalt fem informanter, som var innenfor det målet jeg hadde satt meg.

### **3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju**

Før en skal samle inn data i form av et intervju, er det vanlig å utforme en intervjuguide. Intervjuguiden fungerer som et manus for intervjueren, som bidrar til å strukturere intervjuet. I forbindelse med semistrukturerte intervjuer, vil guiden inneholde noen emner og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021). Intervjuguiden ble først strukturert etter kategorier som var relevante for studien, slik som mediekompetanse, digitalt medborgerskap og undervisningserfaringer. Deretter ble det utarbeidet forslag til spørsmål som kunne hjelpe til å belyse problemstillingen og bidra til økt forståelse om tema. Mine egne forkunnskaper og erfaringer vil kunne være en sentral faktor i formuleringen av spørsmål. Ifølge Berger (2015), vil forskerens bakgrunn påvirke hvordan spørsmål blir stilt og hvordan informasjonen som samles inn blir filtrert. Jeg var derfor bevisst på dette under utforming av intervjuguiden og selve intervjuet. Mine egne meninger ble forsøkt satt til side så mye som mulig, slik at jeg best mulig kunne gjennomføre intervjuet med et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2018). Jeg forholdt meg ikke ordrett til spørsmålsformuleringene fra intervjuguiden, men så det som hensiktsmessig å ha forberedt spørsmål som ga rom for selvstendige refleksjoner.

De første spørsmålene kan beskrives som innledende spørsmål, med formål om å bli litt kjent og å gjøre informanten komfortabel. Videre handlet de følgende spørsmålene om selve tema for studien, og dette anses som hoveddelen i intervjuet. Hoveddelen inneholdt en kombinasjon av spesifiserende og åpne spørsmål. Spesifiserende spørsmål ble brukt til å få frem informantens forståelse av sentrale begreper, slik som mediekompetanse. Åpne spørsmål var viktig for å sette søkelys på informantens egne erfaringer, ved å gi rom for å kunne svare utfyllende og reflektere fritt. Ved slike spørsmål kan det komme spontane, detaljerte beskrivelser av det informanten selv har opplevd (Kvale & Brinkmann, 2021). Til slutt formulerte jeg noen avsluttende spørsmål som kunne hjelpe til med å oppsummere hovedtrekk fra intervjuet. Her ble informanten spurt om det var behov for å tilføye noe mer, og om vedkommende hadde noen spørsmål før vi avsluttet. Etter gjennomføring av mine to første intervjuer, ble det oppdaget at jeg hadde behov for å justere litt på intervjuguiden. Dette handlet om å tilføye noen spørsmål som kunne gi et tydeligere innblikk i lærernes erfaringer, og å endre på noen spørsmålsformuleringer (vedlegg 1).

Intervjuguiden gjorde meg klar til å gjennomføre et semistrukturert intervju med mine fem informanter (Kvale & Brinkmann, 2021). Tre av mine intervjuer ble gjennomført digitalt over Teams, på grunn av geografisk avstand og tidsbegrensning. Alle tre intervjuer ble gjennomført uten tekniske utfordringer, og jeg opplevde at alle de tre lærerne var godt vant med å bruke Teams. Derimot var det viktig å være klar over at det å snakke i munnen på hverandre er en større utfordring digitalt sammenlignet med en fysisk samtale. Det var en fare for at samtalen ble hakkete eller at det oppstod forsinkelser underveis. Derfor sørget jeg for at det var nok pause mellom informantens uttalelser og mine bekræftelser eller videre spørsmål.

Jeg gjennomførte også to intervjuer med fysisk oppmøte. Med et ønske om at intervjusituasjonen skulle oppleves så komfortabel som mulig, bestemte begge informantene hvor intervjuet skulle gjennomføres. Dette kunne bidra til en avslappet stemning (Tjora 2021). Starten på intervjuet kan være avgjørende for at informanten skal føle seg komfortabel med å dele sine tanker og opplevelser. Det å skape god kontakt blir dermed viktig, og derfor var jeg bevisst på å lytte og vise respekt for det som ble sagt av informanten (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg startet med det som Kvale og Brinkmann (2021) kaller for brifing, ved å presentere meg selv og spørre informantene om hvordan det gikk, før jeg presenterte formålet med studien. Jeg var tydelig på at jeg var interessert i å høre om deres erfaringer fra undervisning. Videre forklarte jeg deres rettigheter, personvernssikkerhet og bruk av lydopptaker, og informantene fikk mulighet til å stille spørsmål før vi begynte. Underveis i intervjuene var jeg bevisst på å benytte meg av prober, ved å stille oppfølgingsspørsmål og gi bekreftende respons som «mm» (Thagaard, 2018). Målet var å gjennomføre intervjuer som fremmet informantenes refleksjoner. Det var dermed viktig for meg som forsker å være fleksibel ved å lytte og stille oppfølgingsspørsmål der det var behov for ytterligere forklaring. Dette innebar også å endre litt på rekkefølgen av spørsmål etter hva informantene fortalte.

### **3.3.1 Transkribering**

Etter å ha gjennomført intervjuene, ble de transkribert så snart som mulig. Transkripsjon innebærer å gjøre om intervjusamtalene fra muntlig til skriftlig form, der en til slutt sitter igjen med det en kan betrakte som de empiriske data for studien. Materialet blir dermed tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2021). Under intervjuet brukte jeg lydopptaker for å kunne konsentrere meg om å lytte til det informantene sa. Under transkripsjon av intervjuene, lyttet jeg derfor til lydopptakene for å notere ned det som ble sagt. Dette var også verdifullt for å lære om min egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2021). Under det første intervjuet, var jeg for eksempel litt ivrig med bekreftende ord som «mm». Det ga meg litt utfordringer under transkripsjonen, fordi det kunne til tider overlappe det informanten sa. Dette kunne jeg dermed regulere til neste intervju. Det var derimot en del komplikasjoner jeg måtte ta hensyn til ved transkripsjon av intervjuene. Jeg snakket med alle mine informanter ansikt til ansikt, og kunne dermed se deres kroppsspråk og mimikk, og høre deres stemmeleie. Dette er verdifull informasjon som ofte går tapt under transkripsjonen. I tillegg kan velformulerte, muntlige setninger virke usammenhengende når de blir gjort om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg var derfor bevisst dette under hele transkripsjonen, og forsøkte å notere så nøyaktig som mulig for å være tro mot informantenes uttalelser. Jeg har likevel valgt å gjøre små endringer på ordrekkefølge av hensyn til å få en sammenhengende tekst. Jeg noterte også ned «eh» og «hm», der informantene hadde en lengre pause. Dette kunne indikere refleksjon- og betenkningstid, som kunne gi meg sentral informasjon i tolkningen av data. Jeg har transkribert alt på bokmål for å sikre informantenes anonymitet.

### **3.3.2 Presentasjon av informanter**

I presentasjonen av informanter, er det valgt å ha med noen sjekkpunkter som blir ansett som sentralt for å få et innblikk i hvilke forutsetninger informantene hadde for å kunne svare på intervjuspørsmålene. Informasjon som alder, utdanningsbakgrunn og egen mediekompetanse, har bidratt til å danne et bilde av hvilket utgangspunkt informantene har i beskrivelsene av deres opplevelser. For å sikre informantenes anonymitet, er det brukt fiktive navn.

Hedda er 55 år gammel og har jobbet som lærer i 25 år. Hun er utdannet med en mastergrad i statsvitenskap og har senere tatt PPU (praktisk-pedagogisk utdanning). Hun har også tatt etterutdanning i norsk og norsk som andrespråk, i tillegg til å ha studert fransk. Nå er hun lærer i norsk, samfunnsfag og fransk, og kontaktlærer på 9. trinn. Hedda mener selv at hennes egen mediekompetanse er sånn passe. Hun er vant med å bruke digitale verktøy, og hun trekker særlig frem kildesøk som noe hun mestrer godt.

Sindre er 39 år gammel og har jobbet som lærer i 15 år. Han er primært musikkutdannet, men har også relevant utdanning i engelsk og kunst og håndverk. Senere har han tatt PPU. Sindre underviser på 8. og 10. trinn i fagene musikk, engelsk, engelsk fordypning og valgfaget «Sal og scene», og han er kontaktlærer. Sindre syns at hans egen mediekompetanse er grei.

James er 31 år gammel og har jobbet som lærer i 6 år. Han er utdannet ved grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn, da det var et 4-årig utdanningsløp. Han er kontaktlærer og underviser i fagene norsk, samfunnsfag og KRLE på 10. trinn. James mener selv at han har god mediekompetanse, og beskriver at han har et bevisst forhold til mediene og forholder seg kritisk til det han leser.

Maja er 26 år gammel og har jobbet som kontaktlærer i 2 år. Hun er utdannet ved grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn, og har en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk. Nå underviser hun på 8. trinn med fagene norsk, samfunnsfag og litt spesialpedagogikk i matematikk. Maja synes selv at hun har god mediekompetanse i form av å kunne orientere seg bra i mediene, men hun legger ikke skjul på at det er noe annet å lære det bort, og løfter frem den raske utviklingen som for eksempel stadig nye apper å forholde seg til.

Lars er 41 år gammel og har jobbet som lærer i 13 år. Da han ble lærer tok han PPU i drama og engelsk, etterutdanning i norsk og matematikk, og for tiden holder han på med en mastergrad i matematikdidaktikk. Han underviser nå på 8., 9. og 10. trinn i matematikk og har blant annet undervisningserfaring i norsk. Lars mener selv at han har god mediekompetanse. Han anser seg selv som nysgjerrig på de digitale mediene, og har blant annet lastet ned TikTok for å ha en felles forståelse av det sammen med sine elever.

### **3.4 Etske refleksjoner**

I kvalitativ forskning er det viktig at forskeren har et bevisst forhold til etiske problemstillinger. I intervjuundersøkelser vil det menneskelige samspillet påvirke både de som studeres og den kunnskapen som produseres, og de etiske problemstillingene må tas hensyn til gjennom hele forskningsprosessen, fra valg av tema og problemstilling, til analyse, diskusjon og publisering til slutt (Kvale & Brinkmann, 2021). De etiske retningslinjene er satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), en forskningsetisk komité som skal sikre at forskning utøves etisk og forsvarlig. Forskeren skal blant annet respektere menneskeverdet, og sikre deres grunnleggende likeverd, frihet og selvbestemmelse (NESH, 2021). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vektlagt å behandle intervjupersonene med respekt og forståelse. Først og fremst ble et informasjonsskriv sendt ut (vedlegg 2), slik at alle de fem intervjupersonene ble informert om formålet med studien, deres rettigheter og hvordan deres personvern blir sikret og ivaretatt. Krav om konfidensialitet, innebærer

rett til privatliv og at informasjon som kan identifisere intervjupersonene, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2021). For å sikre intervjupersonenes anonymitet i alle ledd av forskningsprosessen, har jeg benyttet fiktive navn og unngått å notere andre opplysninger som kan knyttes til deres identitet, slik som bosted og arbeidsplass. Under intervjuene fremkom det ingen opplysninger som kan identifisere elever. Jeg var òg bevisst dette under transkripsjon og fremstilling av funn. Det ble også presisert at intervjupersonene har rett til å trekke seg fra studien når som helst, uten konsekvenser. Regelen om samtykke ble tatt i bruk og dokumentert (vedlegg 2), for å tydeliggjøre mitt ansvar som forsker og for å sikre intervjupersonenes rettigheter (NESH, 2021). Underskrift på samtykkeskjema ga også en bekreftelse på at informantene hadde lest informasjonsskrivet og var klar over hva det innebar for dem å delta. Før jeg startet med intervjuer og analyse, ble prosjektet sendt inn som søknad og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 3).

## 3.5 Forskningens kvalitet

### 3.5.1 Pålitelighet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om å kritisk vurdere om prosjektet har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Det vil innebære at det er sammenheng mellom empiri, analyse og teori, og at dette blir gjort tydelig rede for i den endelige rapporten (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). I forskning som har et konstruktivistisk utgangspunkt, der data blir konstruert i interaksjon mellom informant og forsker, er det vesentlig å argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan de innsamlede dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, hevder Thagaard (2018). Dette handler om å gjøre forskningsprosessen *gjennomiktig*, ved å redegjøre konkret for forskningsmetode, rekruttering og utvalg av informanter, analyseprosessen, hvilke teorier som har blitt benyttet og hvordan disse har påvirket utvikling av funn (Tjora, 2021). Min utdanningsbakgrunn og mitt teoretiske ståsted har påvirket valgene jeg har tatt under forskningsprosessen, som jeg også har beskrevet i kapittel to. Thagaard (2018) refererer til Seale (2007 i Thagaard, 2018), som forklarer hvordan en kan tydeliggjøre forskningsprosessen ved å redegjøre for hva som er referat fra intervjuene og hva som er forskerens egne vurderinger og fortolkninger. I min presentasjon av funn, har jeg vært nøye med å markere når jeg som forsker fortolker dataen og når det er intervjupersonenes egne beskrivelser. Forskningens pålitelighet knyttes også både til kvaliteten av dataene forskningen baseres på, og hvordan forskeren anvender dataen.

Det er av betydning for forskningens reliabilitet å reflektere over datainnsamlingens kontekst og hvordan forskerens relasjon til intervjupersonene kan påvirke de svarene forskeren får (Thagaard, 2018). Av mine fem intervjupersoner, har jeg kjennskap til én av dem. Dette kan være en fordel ved at konteksten kan oppleves trygg, samtidig var jeg bevisst på å opptre så nøytral som mulig. Jeg vil argumentere for at funnene vil være like troverdige, da studien tar for seg deres yrkeserfaringer, og ikke relasjoner. Siden alle intervjupersonene representerer det yrket jeg selv utdanner meg til, kan det tenkes at de kan ha gitt andre svar til meg enn de ville gjort til en forsker med en annen bakgrunn. Dette kan både komme av spørsmål under intervjuet, kroppsspråk og deres kjennskap til min utdanningsbakgrunn. Jeg var derfor bevisst på å fremheve at jeg er student, mens intervjupersonene er ekspertene på deres felt. Videre har jeg dermed forsøkt å styrke forskningens reliabilitet ved å tydeliggjøre mine metodevalg, intervjugjennomføring, analyse og egne refleksjoner.

### 3.5.2 Gyldighet

Ifølge Thagaard (2018), er validitet i kvalitativ forskning tilknyttet tolkning av data, som innebærer en vurdering av om de tolkningene forskeren har kommet frem til, er gyldige i forhold til virkeligheten som har blitt studert. Å etterstrebe *gjennomsiktighet* knyttet til analysen er med på å styrke validiteten, ved at en redegjør for fortolkningsgrunnlaget og tydeliggjør hvordan analysen gir grunnlag for forskerens konklusjoner (Thagaard, 2018). I min studie har jeg vært bevisst på å begrunne og dokumentere mine fortolkninger, og jeg har brukt direkte sitater i analysen for å synliggjøre og fremme intervjupersonenes stemme. Jeg har også reflektert rundt min forhåndskunnskap og hvordan dette vil kunne prege min fortolkning og forståelse av intervjupersonenes erfaringer. Ifølge Tjora (2021), kan forskningens gyldighet også styrkes når den forholder seg til aktuell teori og tidligere relevant forskning. I min studie har jeg derfor undersøkt og presentert relevant teori og tidligere forskning, som i tillegg til å gi nyanserte perspektiv, vil kunne bidra til å validere mine funn utenfor denne studien ved å sammenligne med forskningsfeltet.

Det hevdes at validitet også omhandler i hvilken grad en metode er egnet til å studere det en skal studere (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har valgt å benytte meg av intervju som eneste metode, da jeg mener at denne metoden var godt egnet til å få fylldige beskrivelser av intervjupersonenes erfaringer fra undervisning. Likevel kunne det vært hensiktsmessig å kombinere intervju med observasjon fra praksis. Da ville jeg fått et fylldigere datamateriale, som ville styrket forskningens validitet. På grunn av tid og oppgavens omfang, valgte jeg å avgrense til intervju som forskningsmetode. Jeg vil likevel hevde at jeg har fått god innsikt i sentrale aspekter ved ungdomsskolelærernes erfaringer fra undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap.

### 3.5.3 Generaliserbarhet

Fortolkningen i kvalitativ forskning gir grunnlag for *overførbarhet*, som ifølge Thagaard (2018), handler om at de fortolkninger og den teoretiske forståelsen som er utviklet i en studie, også kan være gyldig i andre kontekster. Dette betegnes også som *rekontekstualisering*, ved at den teoretiske forståelsen settes inn i en videre sammenheng. Thagaard (2018) knytter også overførbarhet til gjenkjennelse. Jeg har intervjuet ungdomsskolelærere og har dermed fått innblikk i deres syn på fenomenet jeg studerer. Ungdomsskolelærernes opplevelser vil ikke nødvendigvis være gyldige for andre i tilsvarende sammenhenger. Imidlertid kan det bidra til en form for generaliserbarhet, som kan betegnes som *naturalistisk generaliserbarhet* (Tjora, 2021). Andre kan lese min forskning og dra nytte av den forståelsen som har blitt utviklet basert på studiens analyse og funn, og ta det med videre i lignende sammenhenger. Studien har slik sett vært et forsøk på å bidra til nyttige perspektiver for praksisfeltet i pedagogisk sammenheng. Det er også en mulighet for at mennesker med erfaring fra det fenomenet jeg studerer, kjenner seg igjen i det som formidles i denne studien. For at flere skal kunne kjenne seg igjen i min forskning, har jeg valgt fem intervjupersoner med variasjon i alder og kjønn. Dette kan bidra til å styrke studiens generaliserbarhet, eller overførbarhet (Thagaard, 2018). Derimot er mitt utvalg lite, som kan være med på å svekke generaliserbarheten.



## 4. ANALYSEPROSESSEN

I min studie ønsker jeg å få et dypere innblikk i fenomenet jeg studerer gjennom informantenes perspektiv, og fremme deres erfaringer og opplevelser av verden (Thagaard, 2018). De aktuelle ungdomsskolelærernes erfaringer med undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap vil være i fokus. Videre vil jeg tolke deres beskrivelser og refleksjoner ved en hermeneutisk tilnærming, som tidligere presisert som en dobbel hermeneutikk. Mine forhåndskunnskaper tilegnet gjennom utdanning, vil kunne spille en sentral rolle i hvordan jeg tolker meningsinnholdet, og dermed påvirke min forståelse av fenomenet jeg studerer.

For denne studien er det valgt å benytte tematisk analyse som analysemetode, med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin skisserte analyseprosess. Den tematiske analysemetoden er brukt for systematisk å identifisere, organisere og få innsikt i meningsmønstre fra empirien. Det argumenteres for at denne analysemetoden er fleksibel ved at den passer til både konstruktivistiske og essensielle tilnærminger. Dette gir en teoretisk frihet som kan gi rike og detaljerte beskrivelser av empirien. Det vil likevel være viktig at det teoretiske rammeverket og analysemetode sammenfaller med det jeg som forsker ønsker å vite. Videre må de meningsmønstrene som kommer frem i analysen, være sentrale for studiens tema og problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil kort beskrive de seks fasene som Braun og Clarke (2006) presenterer, og i lys av disse redegjøre for hvordan jeg har gått frem i min analyseprosess. De seks fasene er et eksempel på hvordan å gjennomføre en tematisk analyse:

1. Bli kjent med datamaterialet. Dette innebærer å transkribere, lese gjennom materialet, og notere ideer underveis.
2. Generere innledende koder, som vil si systematisk å kode interessante trekk.
3. Søke etter tema ved å samle kodene til potensielle kategorier.
4. Gjennomgang av tema.
5. Definere og navngi tema.
6. Produsere rapport av analysen

Ifølge Kvale og Brinkmann (2021), begynner analysen allerede under intervjuet. Her tolket jeg mine informanters beskrivelser underveis, og kunne dermed be om en oppklaring basert på mine tolkninger. Etter hvert som intervjuene var gjennomført, var neste steg å transkribere disse, som beskrevet i kapittel tre. Etter transkripsjonen begynte jeg å lese gjennom det som ble empiri fra intervjuene. Jeg leste gjennom flere ganger, før jeg begynte å notere tanker og ideer knyttet til informantenes uttalelser og det jeg fant interessant. For å systematisere trekk fra transkripsjonen, ble disse fargekodet basert på mine spesifiserende spørsmål fra intervjuguiden, men også på interessante fellestrekk blant ungdomsskolelærerne. Braun og Clarke (2006) beskriver det henholdsvis som empiridrevet og teoridrevet koding. Jeg har inntatt en tredje posisjon i forholdet mellom empiri og teori, der min forskning preges av et samspill mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Dette blir ifølge Thagaard (2018), kalt abduksjon.

Fargekodene ble deretter kopiert og samlet i et nytt dokument for å få bedre oversikt. Da hadde jeg fremdeles store mengder med datamateriale, og jeg bestemte meg derfor for å lese nøye gjennom fargekodene en gang til. Her markerte jeg aktuelle sitater og andre sentrale utdrag jeg ville ha med i analysen. Dette ble en innledning til Braun og Clarke

(2006) sin tredje fase, som innebærer å sortere kodene i mulige kategorier. I denne fasen ble det gjort en analyse av kodene, og deretter en vurdering av hvordan de ulike kodene kunne kombineres for å opprette et overordnet tema. Jeg lagde meg en oversikt ved hjelp av tankekart, med potensielle tema og mulige tilhørende koder. Mine funn genererte følgende hovedkategorier:

**Begrepsforståelse:** Mediekompetanse og digitalt medborgerskap

**Lærernes elevsyn:** Deres inntrykk av de unges samfunnsdeltakelse

**Undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap:**

Erfaringer

**Kritisk bevissthet:** Et gjennomgående fokus hos alle lærerne

I tråd med den fjerde fasen (Braun & Clarke, 2006), foretok jeg en gjennomgang av temaene for å vurdere om kodene innenfor hvert tema dannet et sammenhengende mønster. I denne fasen fant jeg ut at tema «Kritisk bevissthet» kunne tas bort, og heller inkluderes i hvert av de andre temaene. Jeg ønsket å fremheve kritisk bevissthet som et relevant aspekt innenfor hver hovedkategori. Til slutt ble hovedtemaene tydelig definert, før den endelige analysen som innebærer en kortfattet og sammenhengende redegjørelse av hva mine data forteller (Braun & Clarke, 2006). Gjennom hele analyseprosessen har jeg gått frem og tilbake mellom intervjuene og egne notater. På den måten kom det ofte nye egne refleksjoner underveis, som ble tilføyd i mine fortolkninger av de utvalgte sitatene.

## 5. FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og diskutere sentrale funn fra studien. Mine funn er strukturert etter tre hovedkategorier: Begrepsforståelse, lærernes elevsyn og undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Disse vil gi et grunnlag for å kunne svare på studiens problemstilling: «Hvilke erfaringer har fem lærere i ungdomsskolen med undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?». Kapitlet er delt opp etter de tre hovedkategoriene, der hver kategori inneholder presentasjon, analyse og diskusjon av funn. De ulike delene må likevel ses i sammenheng. Til slutt vil kapitlet avsluttes med en sammenfattende drøfting, der jeg ser de foregående diskusjonene i sammenheng.

### 5.1 Begrepsforståelse

For å kunne svare på studiens problemstilling, ville jeg først og fremst kartlegge informantenes forståelse av begrepene «mediekompetanse» og «digitalt medborgerskap». Informantenes begrepsforståelse ble ansett som sentral kunnskap som lå til grunn for deres refleksjoner rundt egen lærerpraksis. Det kunne også fortelle noe om deres bevissthet rundt begrepene knyttet til egen undervisning. Begrepsforståelse ble dermed første hovedkategori i analysen. For en tydeligere oversikt, har jeg valgt å dele det i to; mediekompetanse og digitalt medborgerskap.

### 5.1.1 Humanistisk og teknisk mediekompetanse

Lærerne jeg intervjuet ble spurt om hva de tenker når de hører ordet «mediekompetanse». De fleste lærerne trengte litt betenkningstid, og både Lars og Maja påpeker at det er et stort og bredt begrep. Lars tenker på begrepet som todelt; det å være forbruker og det å kunne lage innhold. Maja er inne på litt av det samme, og snevrer inn begrepet til å handle om hvordan en orienterer seg i media, og at en har en forståelse for media til å kunne bruke det i sin egen hverdag. Når det gjelder å utvikle elevenes mediekompetanse, har hun derimot flere tanker rundt begrepet:

Ting blir jo bare mer og mer digitalt (...) vi tenker kanskje at de kan så mye, fordi de er jo nesten oppvokst med en iPhone i hånden, men vi ser jo at de kanskje har litt vanskeligheter med å finne frem da, blant annet på å orientere seg, fordi det er så mye informasjon (...). Så lære dem å orientere seg, finne pålitelige kilder (...) om de ikke vet hvordan de finner frem eller hvordan man kan delta i samfunnet, så blir det vanskelig å være en aktiv medborger.

Her er Maja inne på et kjennetegn ved dagens ungdomsgenerasjon, som har vokst opp i takt med teknologiutviklingen. Mange kjenner kanskje ikke til en hverdag uten mediebruk, enten i form av TV, data eller mobiltelefon. Som Maja har erfart, kan elevene likevel ha vanskeligheter med å orientere seg i media på grunn av all informasjonen de har tilgang på, og det å finne pålitelige kilder blir dermed løftet frem. Dette kan være med på å illustrere viktigheten av å fokusere på utvikling av mediekompetanse i skolen. Det ser også ut til at Maja ser en sammenheng mellom mediekompetanse og medborgerskap. Lars er også inne på kildekritikk, og mener at dette kanskje er nøkkelordet i mediekompetanse. I denne sammenheng trekker han frem det å ha kompetanse til å kunne vite at det elevene leser *kan* være sant, og at det finnes nyanser alt etter som en leser NRK, VG eller blogg. Dette tolker jeg som at han ser kildekritikk som viktig i form av å vurdere påliteligheten til ulike plattformer en er inne på.

Hedda forstår mediekompetanse som det å vite hvilke medier som finnes og hvor en kan finne dem. Jeg forstår det som at Hedda knytter begrepet til det rent praktiske ved medier. Hun trekker blant annet frem det å ha kjennskap til de ulike variantene av mediene. Når James blir spurt, tenker han seg litt om, og svarer:

Ja, hva tenker jeg da? Jeg tenker at det handler om.. litt sånn bevisst forhold til hva medienes rolle er. At man ikke bare konsumerer, men at man også er i stand til å mene noe om ulike mediers funksjon. (...) Hvert fall når du snakker om et kompetansebegrep, så må det være noe mer enn bare det å være i stand til å lese og ta innover seg nyhetene, men også kunne vurdere nyheter og annen informasjon som kommer fra mediene.

Slik som Maja og Lars, er James inne på det kritiske aspektet ved mediekompetanse når han snakker om å kunne vurdere nyheter og informasjon fra medier. Her reflekterer han over begrepet «kompetanse», og mener at det må ligge noe mer i mediekompetanse enn bare å lese nyhetene. Å være i stand til å mene noe om ulike mediers funksjon, slik James er inne på, tolker jeg som at en har evner til å reflektere rundt ulike medieuttrykk og hvordan disse er med på å påvirke. Det innebærer å ha et bevisst forhold til medienes rolle, som James selv sier. Det å lære elevene til å beherske de kanalene som forer dem med informasjon, er viktig for at de ikke skal bli offer for ekkokammer og algoritmer, fordi dette vil være med på å ødelegge meningsbryting, forteller James videre. Han tror at elevene ikke får utfordret sine egne syn, dersom de i liten grad utvikler mediekompetanse. Sindre reflekterer over hvordan ungdom oppfører seg på internett, og

trekker særlig frem at elever chatter med hverandre i timen eller viser upassende videoer for resten av klassen. Sindre tenker at det å være gode samarbeidspartnere og medspillere i en digital verden, må implementeres tidlig og styres. Videre problematiserer han skole versus hjemme:

(...) Også kommer liksom problemet da (...) de har skjermtid når de kommer hjem og, og da er det fri flyt, ikke sant. Tilegner man seg kanskje dårlige vaner, så jeg vet ikke. Jeg syns det er litt vanskelig.

At Sindre uttrykker at det er vanskelig med elevenes utvikling av mediekompetanse, tolker jeg som at denne formen for læring er mer flytende. Det kan tenkes å bli et skille mellom den formelle læringen på skolen og den uformelle læringen hjemme, og at dette er utfordrende å balansere. Jeg tolker det som at Sindre har et mer humanistisk perspektiv på mediekompetanse. Han belyser det normative aspektet ved begrepet, ved å trekke frem vaner og oppførsel de unge kan utvikle på internett. Jeg ser det slik at internettbruk hjemme anses som en særlig bidragsyter til at ungdom, slik jeg tolker at Sindre henviser til, kan ha en mer negativ oppførsel på internett.

For å oppsummere de aktuelle lærernes forståelse av begrepet «mediekompetanse», ser det ut til at de vektlegger ulike aspekter. Til sammen ble det dermed en bred dekning av forståelsen av begrepet, ved at ulike aspekter som algoritmer, ekkokammer, kildekritikk og orientering i media ble trukket frem. Dette vil videre kunne ha betydning for hva lærerne vektlegger i undervisning relatert til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Det er likevel noen fellestrekk hos Maja, Lars og James, som alle var inne på det å være kritisk i media, i form av å utøve kildekritikk og evnen til å vurdere informasjon fra mediene. I tillegg nevner både Hedda og Maja det å vite hvor en kan finne de ulike mediene og evnen til å orientere seg i media. Det ser ut til at Hedda, Maja, Lars og James har en mer «teknisk» forståelse av mediekompetanse, som i stor grad omhandler det å ta i bruk medier og utøve kildekritikk, mens Sindre beveger seg mer mot en «humanistisk» forståelse, slik jeg tolker det.

### 5.1.2 En medborger gjennom det digitale

Da jeg spurte ungdomsskolelærerne om deres tanker om begrepet «digitalt medborgerskap», viser det seg at begrepet var nytt og litt vanskelig å definere for de fleste:

**Hedda:** (...) det må jo være det som har med det å være medborger i det store samfunnet, gjennom det digitale da. Og da tenker en jo mest på sosiale medier og sånn. Det å delta i samfunnet via det digitale.

**Sindre:** Medborgerskap i det store og hele? Hva man sprer rundt seg i den digitale verdenen liksom? (...) Det er nok litt nytt. Jeg kan forstå hva det innebærer på en måte (...) hvordan man er i den digitale verden.. nei, vet ikke. Hva man sprer rundt seg liksom. Jeg tror nok ungdomsskoleelever generelt har mye å hente på det å være gode medborgere digitalt. Jeg tror nok det er en slags naturlig utvikling der, for jeg tror at det blir bedre når man bikker 23.

**Maja:** Medborgerskap tenker jeg jo først og fremst handler om den muligheten til å delta i samfunnet og det at man bør engasjere seg og. Så for å henge på det digitale, så er det på en måte det å delta i det digitale samfunnet og mulighet til å bli sett og hørt der da, og tatt seriøst og ja, være en del av det digitale samfunnet rett og slett.

**Lars:** (...) digitalt medborgerskap må jo være det å kunne bruke enten digitale plattformer, enten media eller digitale verktøy på en hensiktsmessig måte. (...) ikke bare være forbrukere som sitter og sveiper og får informasjon, men også kunne bruke det til for eksempel å finne informasjon som gjør at man kan ta et begrunnet valg (...) å gjøre dem liksom til kritiske brukere av det, kritiske, fornuftige brukere av det, bruke det på en hensiktsmessig måte.

Det ser ut til at lærerne vektlegger ulike aspekter også ved dette begrepet. Hedda og Maja trekker frem deltakelse som sentralt. For Maja handler denne deltakelsen blant annet om å bli sett og hørt, og hun nevnte også at digitale medier er en arena der en har stor mulighet til å si sine meninger og påvirke. Hun ser digitalt medborgerskap i sammenheng med skolen, ved å løfte frem at skolen har et ansvar og en oppgave for å gjøre dem klare for livet etter skolen. Lars resonnerer seg frem til at digitalt medborgerskap handler om å være kritiske og fornuftige brukere av digitale medier. Dette kan også tolkes som en form for deltakelse, særlig i forbindelse med det å kunne bruke informasjon fra digitale medier til å ta begrunnede valg, enten om det er hvilket parti en skal stemme på eller om en skal stemme ja eller nei til vindmølleparker, slik Lars eksemplifiserte. Dette kan tenkes å kreve en kritisk sans, for å kunne evaluere om den informasjonen en får, er hensiktsmessig og pålitelig til å kunne brukes som grunnlag for valgtaking. Som vist i analysen for forståelsen av mediekompetanse, kan det virke som at Sindre også her har en normativ tilnærming til digitalt medborgerskap, da han vektlegger hvordan en er i den digitale verden.

Det er likevel et interessant fellestrekk blant lærernes refleksjoner, at de skiller mellom digitalt og «fysisk» medborgerskap. For eksempel prøver Maja først å definere medborgerskap, før hun «henger på det digitale». Det samme gjør Hedda når hun snakker om å være en medborger *via* det digitale. Et spørsmål en kan stille seg er om det egentlig er et skille mellom fysisk og digitalt medborgerskap i dag. Finnes det egentlig et u-digitalt demokrati i dagens samfunn? Sindre tror at ungdomsskoleelever har mye å hente på å være gode medborgere digitalt, vil det da si at de utøver medborgerskap på en annen måte fysisk? En mulig årsak til at lærerne skiller mellom digitalt og fysisk medborgerskap, kan være at begrepet i seg selv virket relativt nytt for mange av dem.

Angående digitalt medborgerskap tenker James at elevene må læres opp i lover og regler, og mulige konsekvenser av ting som skjer digitalt. James bruker blant annet å trekke inn nyheter i undervisning, og når han skal forklare formålet med dette, knytter han det også til skolens dannelsingsmandat:

Hvis man ser på den overordnede delen av læreplan da, og hva slags mandat man har med å drive grunnskoleopplæring i det hele tatt, så er det jo det dannelsesperspektivet, og hva er det å være dannet? Jo, det er jo å være en medborger i samfunnet blant annet, og vite litt hva som rører seg rundt omkring. (...) Jeg tenker at det er en del av dannelsen, at som et dannet menneske så er du opptatt av å følge med på nyheter.

I lys av dette, tolker jeg det som at James knytter (digitalt) medborgerskap til dannelse, og at nyhetsinteresse er et sentralt aspekt innenfor dette. Målet er at elevene skal fortsette å følge med på nyheter etter tre år med James som samfunnsfaglærer, forteller han. Han reflekterer over hans egen foreldregenerasjon, som kanskje ikke er aktive deltakere på plattformer hvor en del av debatten faktisk foregår. «Er du en aktiv medborger hvis du fortsatt bare leser den skriftlige versjonen av Aftenposten?» spør han

seg. Her ser det ut til at James problematiserer dette skillet mellom fysisk og digitalt medborgerskap. Han opplever selv at det er en ytre forventning om at en skal være opplyst og oppdatert om samfunnet, og at det er vanlig å sjekke nyheter på mobilen tre-fire ganger om dagen. Så for å holde seg oppdatert, må en ta i bruk digitale medier, sier han. Disse refleksjonene kan være med på å illustrere medialiseringen av samfunnet. Skillet mellom det digitale og det fysiske blir mer og mer visket bort i dag, fordi vi i økende grad bruker de digitale mediene til å skaffe oss informasjon, kommunisere og oppdatere oss. Det er også interessant å knytte dannelse inn i denne sammenhengen. James tenker at det å følge med på nyheter er en del av å være et dannet menneske, og han legitimerer dermed hans fokus på nyheter i undervisning, ved å forankre det i skolens dannelsingsmandat.

Digitalt medborgerskap ser ut til å være et noe ukjent begrep for flere av lærerne. Det viser seg at flere tar utgangspunkt i det å være en medborger før de fører betydningen over til å gjelde i det digitale landskapet. Som presisert tidligere, foreligger det ingen teoretisk definisjon av digitalt medborgerskap i læreplanen. Dette kan være med på å forklare hvorfor lærerne har utfordringer med å definere begrepet. Det kan også stilles spørsmål ved at lærerne blir bedt om å utvikle elevenes digitale medborgerskap, uten noen videre presisering av hva det innebærer. Med andre ord må lærerne selv tolke begrepet, og det krever at lærerne ser sammenhengen mellom alle deler av Læreplanverket og evner å knytte kompetansemålene til digitalt medborgerskap. Det kan likevel se ut til at lærerne som underviser i samfunnsfag, generelt har et litt tydeligere bilde av hvordan en kan utvikle digitalt medborgerskap i skolen. Dette sammenfaller med at samfunnsfaget er gitt et særlig ansvar for dette i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

### **5.1.3 Diskusjon av lærernes begrepsforståelse**

Mediekompetanse er et omfattende begrep som innebærer flere kompetanseområder. Ifølge Hoechsmann og Poyntz (2012), vil det å utvikle god mediekompetanse innebære evnen til å tolke medietekster, lage egne medier og engasjere seg i mediens innflytelse i hverdagen. Denne definisjonen kan gjenkjennes i flere av lærernes forståelse av mediekompetanse. Særlig Maja, Lars og James er inne på evnen til å kunne bruke medier i hverdagen, og at en ikke bare er forbruker av medieinnhold, men også produsent. Dette faller under begrepet «prosumers» (Toffler, 1980), som belyser hvor stor tilgang en har i det digitale medielandskapet. I lys av dette ser det ut til at de nevnte lærerne er bevisst mediens tilgjengelighet. Internett og evnen til å være «prosumers» gjør det enkelt å skaffe informasjon og kommunisere med andre. I utgangspunktet gir dette gode muligheter for at vi kan ha et åpent og fritt demokratisk samfunn (Schofield, 2018). Internett legger dermed til rette for muligheten til å kunne delta. Derimot problematiserer Maja at det vil være vanskelig å være en aktiv medborger, dersom en ikke klarer å orientere seg i mediene på grunn av all informasjon. Dette reiser spørsmålet rundt hva som faktisk må til for å kunne delta i dag. I tillegg til å kunne orientere seg, kreves det en del komplekse kompetanseområder for å være en reell medborger. Derfor mener for eksempel Buckingham (2003), og Mihailidis og Thevenin (2013) at det må til en avansert form for mediekompetanse for å kunne delta.

Den avanserte formen for mediekompetanse handler blant annet om evnen til å kunne kritisk reflektere over og analysere medieinnholdet (Buckingham, 2003; Mihailidis & Thevenin, 2013). Det er derfor et sentralt funn at flere av lærerne vektlegger kildekritikk og kritisk tenkning som et aspekt ved mediekompetanse. Bevissthet rundt informasjonsoverflod som et resultat av de digitale mediene, kommer til syne hos samtlige lærere. I denne sammenheng blir det løftet frem at de unge må lære seg å nyansere medieinnholdet, vurdere påliteligheten til kilder, vurdere nyheter og medienes påvirkning. På en side tyder det på at lærernes forståelse retter seg spesielt mot *medienes* rolle og påvirkning på de unge, der dette i stor grad handler om at elevene bør være kritiske til media. Som lærer og voksen er det viktig med en slik målsetting, fordi media har en stor påvirkningskraft med sin dominerende innflytelse på de fleste områder i vårt liv (Asp, 1986; Hernes, 2019). På den annen side vil det være vel så viktig å sette søkelys på at elevene også må være kritiske til egen mediebruk og hvordan de selv kan påvirke i media. Å være «prosumer» i dag, gjør at unge har mulighet til å koble seg på de digitale mediene gjennom hele døgnet via mobiltelefon. Det kan tenkes å være en aktivitet som skjer automatisk for mange, der de blant annet kan produsere innhold og dele av deres liv i sosiale medier. En slik måte å kommunisere på, vil kreve en kritisk vurdering av hva en selv legger ut og deler. Læreplan for samfunnsfag legger opp til dette, der elevene skal kunne reflektere over egne digitale spor og verne om eget og andres privatliv og personvern (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Kritisk bevissthet rundt egen mediebruk kan også relateres til James sin bekymring for at elevene blir offer for ekkokammer og algoritmer, dersom de i liten grad utvikler mediekompetanse. En side ved dette er å være kritisk til medienes logikk, fordi våre aktiviteter på internett blir sporet på bakgrunn av våre tidligere søk, og styrer dermed vår tilgang på informasjon. Ifølge Erstad (2018), er dette bekymringsfullt, og elevene må derfor også lære om *egen* mediebruk i skolen. James refleksjoner når det gjelder denne tematikken, handlet om at dette kan være med på å ødelegge meningsbryting, slik at elevene ikke får utfordret sine egne syn. Dette kan forstås både som en årsak til å utvikle elevenes kritiske bevissthet rundt *mediene*, men også rundt det de *selv* foretar seg i mediene.

Ut fra definisjonen til mediekompetanse og lærernes forståelse av begrepet, kan en betegne mediekompetanse som en slags kollektiv kompetanse. Det å ha kompetanse til å orientere seg, produsere innhold, engasjere seg og delta i mediene, vil kunne være mulig å oppnå i interaksjon med andre. Derimot vil denne kompetansen kunne ha liten betydning alene. Dette reiser en del spørsmål knyttet til arbeidet i skolen. Læreplanen inneholder kompetansemål, der elever vurderes etter individuell måloppnåelse og ser dermed på *individet*. En utfordring angående dette, er først og fremst at mediekompetanse ikke blir eksplisitt nevnt i læreplanen, men også at mediekompetanse ikke kun kan ses som en individuell kompetanse. Det blir derfor også vanskelig å måle i skolen, fordi det vil avhenge av det sosiale fellesskapet. En annen utfordring er at mediekompetanse og mediebruk også er privat, der det menes at de unge kan søke etter informasjon og tilegne seg kunnskap også hjemme. De unge kan bruke mediene som hjelp til å forstå verden rundt seg, og skolen mister slik sett mye av sin makt som kunnskapsformidler (Vettenranta, 2007).

Sindre er inne på dette og problematiserer utfordringen med å utvikle mediekompetanse i skolen, fordi elevene også har tilgang på internett hjemme med mulig fri flyt og tilegnelse av dårlige vaner. Slik sett er han inne på det normative aspektet ved

mediekompetanse, som kan underbygge det jeg har valgt å kalle «humanistisk» forståelse av begrepet. Dette kan sies å handle om forholdet mellom den formelle og den uformelle læringen, der det blir en kamp om elevenes læring mellom skolens tilbud og mediekulturen på utsiden av skolen (Vettenranta, 2007). Den uformelle læringen er likevel viktig, fordi det som oppleves utenfor skolen er reelle erfaringer. I tråd med Deweys tenkning, er det de erfaringene fra det virkelige liv som fører til læring (Imsen, 2021). Her vil jeg hevde at det bør handle om hvordan skolen kan forene den formelle og uformelle læringen, ved å bygge bro mellom skolen og verden utenfor. Dette er i tråd med Vettenranta (2007), som hevder at konsumkulturen i media ikke vil gi mulighet for å utvikle kritisk bevissthet og analyse. Det må derfor være skolens oppgave å lære elever til kritisk å vurdere informasjon fra mediene og deres uttrykksformer. I lys av dette vil det være viktig med lærernes *egen* forståelse av begrepet mediekompetanse. Empirien viser til at lærerne forstår begrepet noe ulikt, men at de totalt sett er inne på flere aspekt som er vesentlig for utvikling av mediekompetanse.

Å definere digitalt medborgerskap så ut til å være noe utfordrende for de fleste av lærerne. At det ikke foreligger noen konkret teoretisk definisjon av hva digitalt medborgerskap faktisk innebærer, og særlig i forbindelse med arbeidet i skolen, kan være med på å forklare hvorfor de aktuelle lærerne har vanskeligheter med å definere begrepet. Det er et prinsipp at læreplan skal unngå å definere konkret hva lærere skal gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2021), men det kan også være en utfordring å finne en enighet i hva begrepet innebærer, og dermed hvordan dette skal fremmes i skolen. I tråd med Säljö (2005), er det ikke nok å gjenkjenne begrepet, en må også kunne beherske det begrepsmessige innholdet for å kunne forstå omgivelsene i et spesielt perspektiv. Det kan dermed tenkes at opplæring knyttet til digitalt medborgerskap vil variere utfra tolkningen til hver enkelt lærer.

Hvis en ser lærernes refleksjoner i sammenheng med teori, viser analysen likevel at lærerne er inne på relevante aspekt som kan knyttes til digitalt medborgerskap. Først og fremst er det flere av lærerne som knytter begrepet til det å kunne bruke digitale medier til deltakelse på nett. Dette sammenfaller med definisjonen til Mossberger et. al. (2008). Videre hevder Mossberger et. al. (2012), at det kreves en kombinasjon av tilgang på internett og digital- og mediekompetanse for å kunne delta. Det viser seg at Lars sine refleksjoner kan knyttes til dette, da han mener at digitalt medborgerskap innebærer å bruke digitale plattformer på en hensiktsmessig måte, for å finne informasjon som gjør at en kan ta begrunnede valg. Et tegn på en normativ forståelse kommer også til syne ved dette begrepet. I tillegg til å bruke digitale medier på en hensiktsmessig måte, ble det også lagt vekt på hva en sprer rundt seg og hvordan en er i den digitale verden. En slik forståelse kan knyttes til de unges atferd og normer på internett. Dette kan gjenkjennes i definisjonen til Ribbie (2015), som knytter digitalt medborgerskap til normer for passende og ansvarlig oppførsel. Det som totalt kom frem i analysen av lærernes refleksjoner, kan være et tegn på at digitalt medborgerskap er i ferd med å bli etablert kunnskap, og at samfunnet faktisk er medialisert (Hjarvard, 2008).

Et sentralt funn er at mange av lærerne skiller mellom «fysisk» og digitalt medborgerskap. Utsagn som «henge på det digitale» og «via det digitale», kan tyde på at lærerne først og fremst definerer begrepet medborgerskap, før de knytter deres definisjoner til det digitale. Dette er særlig interessant i forbindelse med at dagens samfunn i økende grad er gjennomsyret av media (Hjarvard, 2008). Det er få områder ved dagens samfunn som ikke inkluderer digitale medier i en eller annen form.



Bussbilletter kjøpes i en app, vi får tilsendt skattemelding via nett, vi chatter, kommenterer og deler våre meninger i ulike forum, og politikere skriver om sine kampsaker på Twitter, Facebook og i egne nettsider for deres parti. Det er dermed vanskelig å se for seg at en kan snakke om det å være gode demokratiske medborgere, uten å inkludere digitale medier. I lys av Pangrazio og Sefton-Green (2021), kan det være slik at lærerne skiller mellom digitalt og fysisk medborgerskap, fordi det har skjedd en *utvikling* og en *endring* i vårt samfunn. Utviklingen av digital teknologi og nettverkssamfunn, er med på å endre medborgerlig engasjement og hvordan en deltar i samfunnet (Mihailidis & Thevenin, 2013). Denne utviklingen blir belyst i analysen, blant annet ved spørsmål om en egentlig er en aktiv medborger om en bare leser den skriftlige versjonen av Aftenposten. I dag er det mer vanlig å ta i bruk digitale medier for å holde seg oppdatert og opplyst om samfunnet, slik det fremgår i analysen. Jeg forstår det som at det blir referert til de digitale mediernes tilgjengelighet, som gjør at en kan sjekke nyheter jevnlig gjennom dagen, og også delta på en effektiv måte.

Det kan likevel være problematisk å fjerne «digitalt» foran medborgerskap, fordi det kan tenkes å bidra til uklare forventninger om hvordan en skal delta demokratisk og medborgerlig også på internett. Selv om det «digitale» og det «virkelige» liv i stor grad krysser hverandre i dag, vil det være nødvendig å benytte seg av begrepet «digitalt medborgerskap», frem til det finnes en felles enighet om å behandle hverandre ut fra demokratiske verdier i begge «verdener», slik Ribbie (2015) hevder. Samtidig vil jeg argumentere for at det ikke finnes et u-digitalt demokrati i dagens samfunn. Som beskrevet i avsnittet over, har digitale medier inntatt en sentral posisjon i store deler av vårt liv, inkludert demokratiet. Dette kan underbygges av Mihailidis og Thevenin (2013), som mener en ikke kan utelate mediernes rolle i diskusjoner rundt medborgerskap og samfunnsdeltakelse. Denne diskusjonen er aktuell, og derfor vil jeg hevde at det er essensielt å belyse skolens og lærernes rolle i å fremme digitalt medborgerskap.

Jeg vil også trekke frem de aktuelle lærernes syn på digitalt medborgerskap i lys av danning. Digitale medier har en påvirkning på de unges dannelsesprosess, og jeg forstår det slik at danning er en forutsetning for evnen til å delta og være en medborger, også i digitale medier. Som analysen viser, blir medborgerskap og nyhetsinteresse ansett som en del av det å være dannet. Min fortolkning av empirien er at nyheter blir brukt som innhold i undervisning for å fremme digitalt medborgerskap og dannelsesutvikling. I tråd med Schofield (2018), vil måten de unge bruker medier på, endre deres forutsetninger for å forstå seg selv, samfunnet og verden. Med digitale medier, får en større tilgang til verden utenfor (Rantanen, 2005), som blant annet vil si at de unge kan få nyttig informasjon om hva som rører seg omkring i samfunnet og verden gjennom mediene. Nyheter kan være en måte å knytte den virkelige verden til den teoretiske kunnskapen lærerne formidler i skolen. Dermed kan elevene utvikle kategorier som fungerer som bindeledd mellom elevene selv og verden (Klafki, 2011). Samtidig vil jeg hevde at det å trekke inn nyheter, og å bevisstgjøre elever på å være kritiske til media slik ungdomsskolelærerne er inne på, også kan virke forebyggende med tanke på polarisering (Schofield, 2018) og fremmedfrykt (Rantanen, 2005). Fordi vi kan ha kontakt med mennesker over hele verden på internett, gir dette også mulighet for spredning av ytterliggående meninger, for eksempel ved harde debatter der viktige nyanser kan bli redusert, slik Schofield (2018) hevder. Slike utfordringer kan ses i sammenheng med tidligere analyse (jf. kap. 5.1.1), der det ble reflektert rundt at mangel på mediekompetanse kan føre til at elever ikke får utfordret egne syn, og at det dermed er viktig å lære dem å beherske digitale kanaler. Mine funn kan slik sett vise til

at det finnes lærere som er bevisst på å utfordre de unge, og samtidig å vektlegge utvikling av kritisk refleksjonsevne i forbindelse med digitale medier.

I likhet med mediekompetanse, vil digitalt medborgerskap også kunne være utfordrende å måle i skolen. Det å være en (digital) medborger, betyr at en er medlem av samfunnet og at en aktivt deltar i det (FN-sambandet, 2022). Digitalt medborgerskap kan dermed også forstås som et kollektivt begrep. Utøvelse av digitalt medborgerskap er heller ikke noe som tar slutt etter endt skolegang, men som foregår gjennom hele livet. Det vil si at elevene både er medborgere allerede, og at de fortsetter å være det som voksne. Det vil derfor være motstridende dersom (digitalt) medborgerskap skal oppfattes som et resultat eller et mål som skal oppnås (Biesta & Lawy, 2006). Det kan slik sett være problematisk for lærere å vurdere elever etter individuell måloppnåelse i forbindelse med utvikling av digitalt medborgerskap. Samfunnsfaget har blitt tildelt et spesifikt ansvar, men hvem har det *egentlige* ansvaret for å utvikle elevers digitale medborgerskap? I lys av Biestas (2016) kritikk, er det ikke slik at skolen, eller samfunnsfaglærere, skal bære hele ansvaret for at den oppvoksende generasjonen er demokratiske medborgere. I skolen der individuell måloppnåelse vektlegges, vil det dessuten føre til en individualistisk tilnærming til demokratiopplæring, dersom det tas utgangspunkt i kompetansemål og «de rette» kunnskaper og ferdigheter. Det må i tillegg stilles spørsmål til den sosiale og politiske konteksten der elevene lærer og handler, og også til deres forhold til andre, hevder Biesta (2016). Dette setter søkelys på det jeg vil hevde er en vesentlig utfordring for lærerne. I tillegg til å ta hensyn til det enkelte individ og dets utvikling, må lærere også se deres utvikling av digitalt medborgerskap i lys av samfunnet som helhet.

## 5.2 Lærernes elevsyn

Et interessant funn fra empirien, er lærernes inntrykk av de unges samfunnsdeltakelse og engasjement i dag. Det viser seg at lærernes elevsyn har påvirkning på hva som vektlegges i undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Dette funnet ble dermed andre hovedkategori i analysen.

Totalt sett er mitt inntrykk at de aktuelle lærernes oppfatning av deres elever, handler om at de er engasjert når det er noe i nyhetsbildet som oppleves som spennende, skremmende eller relevant for dem. Analysen vil likevel vise variasjoner i lærernes elevsyn. Maja forteller at hennes elever mener selv at de ikke er engasjert i noe, men hun tenker at det handler mer om at elevene ikke alltid er klar over når et engasjement oppstår hos dem. Hun beskriver sine elever som rettferdige, og tenker at dette er en måte å engasjere seg på. Maja snakker også med sine elever om ytringsfrihet og at elevene må bruke stemmen sin. Hun forteller at dette blant annet har resultert i at elevene har gått til rektor og ytret misnøye for at de må ut i friminuttene. Hun synes det er viktig at elevene opplever å bli hørt. Hedda ser på sine elever som «forsiktig», litt «korrekte» og «ordentlige». Hun oppfatter dem som særlig opptatt av miljø- og minoritetsvern:

De er veldig opptatt av ikke å diskriminere, miljøvern og sånn. Så de er engasjert vil jeg si, sånn type miljø, særlig det, og mot rasisme. Også vil jeg kanskje si litt mindre opptatt, enn det vi var da, litt mindre kanskje orientert rundt i verden. (...) Men så har det jo blitt aktualisert særlig det med rasisme da, med «Black lives matter» (...) de som jeg hadde forrige kull var jo med å demonstrere (...).

I forbindelse med dette, legger Hedda til at de har en rektor på skolen som er opptatt av at elevene skal bli mer engasjert, at de skal bli demokratiske medborgere og ha troen på at de selv har en stemme. Skolen var blant annet positiv til at elevene kunne delta på demonstrasjonen, og tok et standpunkt om at dette ikke ga dem fravær. Engasjement rundt miljø- og/eller minoritetsvern går igjen i de fleste intervjuene med ungdomsskolelærerne. James problematiserer blant annet at minoritetsvernet står sterkere enn ytringsfrihet for mange av elevene. Han forteller at han prøver å snakke med sine elever om ytringsfrihet og muligheten til å si hva de mener, men så opplever han at elevene ikke helt forstår konseptet, at de på en måte ikke ser verdien av meningsbryting. Han trekker frem et eksempel der han snakket med elevene om organisasjonen SIAN, der han fortalte dem at han synes det er viktig at de får lov til å stå på torget å demonstrere. Elevene var derimot uenig. Han synes det er vanskelig å få elevene til å forstå hele bildet, fordi minoritetsvernet og frykten for å krenke en gruppe står sterkt, sier han. Dette kan gi en illustrasjon på hvor kompleks ytringsfrihet er i vårt mangfoldige samfunn, og at det kan være vanskelig å samtale om dette i klasserommet.

Sindre og Lars forteller også at mange av deres elever deltok på skolestreik for klimaet i 2019. Derimot virker dem begge litt skeptiske til elevenes formål med deltakelsen:

**Lars:** Men når de hadde mulighet til å dra på streik for klimaet, så var det veldig mange som dro, men det var jo veldig mange som også bare sendte bilder hjem fordi de hadde vært på McDonald's.

**Sindre:** Jeg husker det klimabrølet, da var det litt sånn vibb der. (...) da skulle de bare være med, også skulle de skulke skolen, ikke sant (...) men noen hoppa på.

Sindre har likevel inntrykk av at når elevene engasjerer seg, så brenner de for det. Lars tror at dagens unge er engasjert på en litt annen måte enn for 20 år siden. Han tror det er mange som er engasjert, men at de er redd for å være annerledes. Hans erfaring er at det ikke er så mange som roper høyt lenger, at de unge er veldig bevisst seg selv, og det å gå i riktige klær og henge med de samme folkene.

Det kan se ut til at lærernes inntrykk av de unges samfunnsdeltakelse generelt er noe varierende. Det kan virke som at lærernes refleksjoner handler mye om hvilken kontekst en ser denne samfunnsdeltakelsen i. I det «fysiske» liv, er det for eksempel mange av elevene som har deltatt på demonstrasjoner, slik lærerne beskriver. Det viser seg også at mange av lærernes elever får med seg en del nyheter som de tar opp på skolen. Maja er en av lærerne som har snakket med sine elever om hvordan de får med seg nyheter, og da hadde mange sagt at de ikke er så opptatt av det. Likevel fanger hun opp at det ikke helt stemmer:

Etter jul her, så fikk jeg spørsmål fra en elev som hadde sett noe på TikTok, som lurte på om det ble krig i Europa. Så da hadde eleven fått med seg at det var opprustning til krig i Ukraina gjennom TikTok da, så de har egentlig mye tilgang til nyheter (...). Men det er kanskje ikke alltid at de ser det selv, den tilgangen de har, også må man hjelpe dem litt å se det (...) det å orientere seg og finne ut hva som er sant av det her (...).

Denne eleven hadde fått informasjon om krigen i Ukraina gjennom et sosialt medium, TikTok. I dette tilfellet reflekterer Maja over tilgangen de unge faktisk har med tanke på digitale medier. Utsagnet om at de unge kanskje ikke alltid ser denne tilgangen selv, kan ses i sammenheng med informasjonsoverfloden som en blir utsatt for i digitale medier.

Som Maja sier, må en da hjelpe elevene til å orientere seg og forholde seg kritisk til det de ser. Dette er i tråd med Majas forståelse av mediekompetanse, som vist i tidligere analyse. Krigen i Ukraina kan oppleves som skremmende, og det kan føles nært. Dette ble nevnt flere ganger i løpet av intervjuet med Maja:

Jeg merket jo at før vi hadde snakket om det med Ukraina, så var det veldig mange som var mer stresset (...). Jeg tror det er viktig å ta tak i det de er opptatt av da, ta det med litt inn i undervisningen, for det er helt sikkert flere som lurere på det (...).

Jeg får inntrykk av at Maja synes det er viktig å snakke med elevene om det de er opptatt av og det som kan oppleves som skremmende for dem. I dette tilfellet var det mange av elevene som uttrykte bekymring om det ble krig i Norge. Maja tok seg derfor tid til å prate om krigen i Ukraina i undervisning. Da snakket de blant annet om argumentene til Putin for hvorfor det ble krig, og de diskuterte sannsynligheten for at krigen ville spre seg til andre land. Videre brukte Maja dette som utgangspunkt til å snakke med elevene om hvordan de kan engasjere seg. James forteller også at hans elever får med seg nyheter via for eksempel TikTok, og han reflekterer over forskjellen på tilgang fra han selv var ungdom og nå:

(...) da jeg var 15 år, så opplevde jeg at da måtte jeg oppsøke steder for å få informasjon om hva som rørte seg i verden, mens de har mer, altså, de mer ungdommelige mediene. (...) så elevene slipper å lete selv da, som for eksempel TikTok, der har jeg noen elever nå som på en måte har det som primærkilden sin for å oppdatere seg på hva som skjer i Ukraina da.

James er her inne på et vesentlig aspekt ved digitale medier, og kanskje spesifikt sosiale medier. Sosiale medier slik som TikTok, er ikke først og fremst en kanal for nyhetsformidling, men en kanal der alle kan legge ut videoer, like og kommentere hverandres innhold. Nyheter er en liten del av dette innholdet. Det vil si at når vi blir oss gjennom TikTok, kan vi bli eksponert for ulike nyhetssaker uten at vi aktivt har søkt etter dette, slik James nevner. Derfor problematiserer han videre troverdigheten til medier som TikTok, og mener det er viktig å snakke med elevene om hvem som er avsender; om det er et redaksjonelt styrt mediehus eller om det er privatpersoner. Det kan diskuteres om det er en oppfatning av at denne tilgangen gjør ungdom mer passiv, fordi «de slipper å lete selv», eller om det er en bekymring knyttet til avsenderen av et slikt innhold. Lars har derimot en oppfatning av at mye av det som kunne berørt de unge, forsvinner i «sveipekulturen», og henviser blant annet til TikTok. Han tror det er vanskelig å komme til og å ha en stemme, «fordi det drukner i så mye annet». Jeg tolker dette som et annet perspektiv på informasjonsoverflod og den store tilgangen, i den sammenheng at de unge blir mer usynlig i medielandskapet, på grunn av all informasjonen.

Det kan se ut til at lærernes inntrykk av de unges samfunnsdeltakelse totalt sett er positivt. Analysen viser at det er noe varierende i hvilken grad lærerne tror elevene engasjerer seg, men mye tyder på at deres elever er opptatt av å bry seg om det som skjer rundt dem. Det kan virke som at lærernes oppfatning er at det ikke er så mye partitilknytning blant deres elever, men at elevene er mer engasjert i enkeltsaker, for eksempel med «Black lives matter»-demonstrasjonene og skolestreik for klimaet. Det virker også som at lærerne oppfatter sosiale medier som TikTok, som en sentral kanal der elever får med seg de fleste nyhetssaker. Mitt inntrykk er at lærerne også forstår sine elever litt gjennom deres egen oppvekst, og at de derfra har innarbeidet en måte å

forstå elevenes samfunnsdeltakelse på. Flere sammenligner deres egen ungdomstid med dagens generasjon. Det kan ses i sammenheng med at elevene blant annet blir beskrevet som korrekte, ordentlige og at de kan ha en frykt for å krenke andre, mens for tidligere generasjoner var det kanskje mer vanlig å være opprørsk. Dette kan illustrere en sentral utfordring med demokratiopplæring, fordi en muligens har en tendens til å se den yngre generasjonen gjennom ens egen oppvekst, men så er dagens generasjon egentlig ganske annerledes.

### 5.2.1 Diskusjon av lærernes elevsyn

Et første funn angående lærernes oppfatning av de unges samfunnsdeltakelse, er at de forstår sine elever som engasjerte. Det er riktignok noe variasjoner i hvilken grad de ulike lærerne tror at elevene engasjerer seg. Flere lærere sier blant annet at deres elever deltok på demonstrasjon angående «Black lives matter» og klimastreik, men så blir det også gitt uttrykk for at enkelte elever har hatt en annen agenda i den forbindelse, som fri fra skolen og mulighet til å dra på McDonald's. Det kan se ut til at lærernes inntrykk er at de unge er mer engasjert i enkeltsaker, da det blir særlig trukket frem miljø- og minoritetsvern, og krigen i Ukraina. Dette sammenfaller med funn fra tidligere forskning, der det ble antatt at de unge er mer opptatt av enkeltsaker enn politiske partier (Eimhjellen og Lundgren, 2017). I lys av dette kan det se ut til at lærerne ser engasjement hos sine elever spesielt i saker som er aktuelle. Det kan være mange grunner til dette. En grunn kan være digitale medier, som gjør aktuell informasjon tilgjengelig for de unge. Det kom til syne ved at flere lærere har opplevd at elever har stilt spørsmål ved aktuelle nyheter. En annen grunn kan være en tillært form for medborgerskap. I tillegg til at flere av lærerne snakker med sine elever om aktuelle nyheter, ga analysen også uttrykk for at elever blir oppfordret til å engasjere seg, av lærer eller rektor. En av lærerne løfter blant annet frem en rektor som er opptatt av at de unge skal delta og bli demokratiske medborgere. Dette er i tråd med utdanning til *politisk informert og rasjonelt autonomt medborgerskap* (Sætra & Stray, 2019), som vektlegger å forberede de unge til demokratisk medborgerskap. Det kan også antydes til at medborgerskap som *rolle* blir aktualisert i den forbindelse (Stray, 2011). Jeg vil argumentere for at dette er et sentralt funn, fordi det viser til at skolen og lærerne faktisk er opptatt av at ungdom skal være aktivt deltakende i samfunnet.

Det er også interessant å merke seg hvordan samtale om ytringsfrihet blir trukket frem i forbindelse med lærernes oppfatning av de unges engasjement. Ytringsfrihet er et grunnleggende prinsipp i demokratiet (Lenz, 2020), og når flere lærere vektlegger dette i undervisning, kan det vise til et ønske om å utvikle engasjerte, demokratiske medborgere. Å være bevisst sin rett til å ytre sin mening, også i skolehverdagen, kan tenkes å fremme demokratisk deltakelse. Maja er inne på dette når hun løfter frem viktigheten av at de unge opplever å bli hørt. Samtidig kan det være utfordrende å samtale om ytringsfrihet i klasserommet. Som James hevder, opplever han at hans elever har vanskeligheter med å forstå ytringsfrihet, der han oppfatter det som at minoritetsvernet står sterkere hos sine elever. Dette belyser et sentralt dilemma for dagens lærere. I utgangspunktet er det å ta tak i nåtiden, for eksempel gjennom nyheter, et godt prinsipp. Å ta tak i konkrete (og aktuelle) eksempler i undervisning for å samtale om ytringsfrihet, kan gi opplevelse av relevans, og stimulere til elevenes utvikling av kategorier som de kan forstå samfunnet og verden gjennom (Klafki, 2011).

Samtidig kan det tenkes å være utfordrende å ta opp kontroversielle eller andre aktuelle tema, i et mangfoldig samfunn. I klasserommet kan det være elever som er personlig berørt eller påvirket av en situasjon som brukes i undervisning for å aktualisere, som demonstrasjoner av SIAN, slik James eksemplifiserer. En mulig utfordring kan dermed være å balansere mellom det prinsipielle og det normative. Det er et ønske om at elevene skal forstå ytringsfrihet, som er viktig i demokratiet, samtidig som at dette berører tema som for noen kan oppleves som privat og nært. I tillegg kan det tenkes å være utfordrende ikke å være normativ, med tanke på å skulle sette et skille mellom hva som er greit og ikke i henhold til ytringsfriheten. Ytringsfriheten står sterkt i samfunnet, og dermed blir det vanskelig å sette en slags grense på når en går utover denne rettigheten. Og kan en egentlig gjøre det? Og om det finnes en grense, hvor går den? Det at elever skal kunne forstå ytringsfrihet kan dermed antas å være et høyt krav. Samtidig er det en sentral verdi i demokratiet, som de unge bør lære om og være bevisst på for å kunne delta i samfunnet. Dermed kan en i stedet reise spørsmålet om hvordan lærerne kan behandle dette på en ok måte.

Som tidligere forskning har vist, har sosiale medier blitt en sentral kanal for nyhetsformidling blant unge (Enjolras et al., 2013; Enjolras & Eimhjellen, 2018; Medietilsynet, 2020). Lignende tendenser kommer også til syne i analysen. Flere av lærerne nevner spesifikt TikTok som en arena der de unge får med seg nyheter. Det er imidlertid flere perspektiv på dette. En oppfatning er at de unge ikke alltid er bevisst den store tilgangen de har på nyheter, og at det dermed er viktig å lære dem å orientere seg, men også å snakke med elevene om det de er opptatt av. Et annet perspektiv er at denne tilgangen gjør at de unge slipper aktivt å lete etter nyheter. På en side kan dette gi vanskeligheter med å fange opp om de unge faktisk er engasjert, eller om nyhetene bare «dukker opp» slik det kan gjøre på TikTok, og slik sett gi en oppfatning av at ungdommen er passiv. Det blir likevel uttrykt at noen elever har dette som primærkilde for å oppdatere seg på krigen i Ukraina. Så på en annen side er det akkurat dette som kan føre til engasjement. Hvis TikTok er den eneste kanalen der ungdom får med seg nyheter, kan det tenkes å være god grunn til å omfavne dette. Det vil da være essensielt å utvikle elevenes «metaspråk» (Buckingham, 2003), for kritisk å vurdere det de får av informasjon og å utøve kildekritikk. Analysen sammenfaller slik sett med teori, ved at flere av lærerne er bevisst det kritiske aspektet og løfter frem dette som viktig i opplæringen når elever forteller om det de har sett på TikTok.

Mine funn i denne kategorien viser til hvordan lærerne oppfatter og forstår sine elever og deres samfunnsdeltakelse. Min antakelse er at lærernes forståelse av sine elever, som de skal undervise, har stor betydning for hvordan det undervises for samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Analysen og videre diskusjon kommer inn på det vesentlige med hvordan demokrati er utfordrende å lære bort. Analysen ga inntrykk av at lærerne i noen grad forstår sine elever gjennom sin egen oppvekst, basert på sammenligninger av hvordan de selv var som unge og dagens generasjon. Den digitale medieutviklingen har endret mange vilkår for hvordan en i dag kommuniserer og deltar i samfunnet, som et resultat av økende medialisering (Hjarvard, 2008). Det betyr at dagens generasjon vokser opp med andre forutsetninger, muligheter og utfordringer enn tidligere generasjoner når det kommer til medieutviklingen og dens virkning på samfunnet. Dette er med på å belyse at demokrati er vanskelig å undervise i, og at en må ta høyde for at dagens generasjon er ganske annerledes sammenlignet med tidligere generasjoner.

## 5.3 Undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap

Siste hovedkategori tar for seg de aktuelle lærernes erfaringer og opplevelser fra undervisning. Dette vil innebære didaktiske erfaringer som handler om undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Jeg har valgt å dele opp denne kategorien med tre underoverskrifter.

### **Elevaktiviteter gjennom valgprosjekt**

Særlig tilknyttet det tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap», viser det seg at flere av lærerne har gjennomført større elevaktive prosjekter. Jeg vil først trekke frem Hedda og Lars sine erfaringer med prosjekt som er gjennomført i forbindelse med valg. Begge prosjektene innebar først og fremst å tilegne seg kunnskap om politikk og samfunn, der Heddas ordlegging er grundig opplæring i det norske politiske systemet, mens Lars nevner kunnskap om demokrati og hvordan en valgprosess fungerer. På begge skolene skulle elevene lage sitt eget parti, gjennomføre debatt og stemme på et parti til slutt. Hedda sine elever fikk i oppgave å velge en sak de skulle fokusere på, og ha «valgstands» for å overbevise andre elever om å stemme på deres parti. Det skulle også skrives en fagartikkel om den aktuelle saken elevene hadde valgt. Lars som blant annet er matematikklærer, forteller at kapittelet om statistikk ble lagt til dette prosjektet. Elevene samlet inn valgmålinger og statistikk rundt valget, og øvde på å forholde seg kritisk til det som ble presentert for dem. På begge skolene skulle elevene finne informasjon om de ulike partiene i Norge, for å finne ut hva partiene mener om ulike saker. Lars nevner spesifikt internett som verktøy til å innhente informasjon og presiserer at elevene ble oppfordret til å være kritiske til det de kom over. Digitale medier ble her brukt som en forberedelse til gjennomføring av debatt, for at elevene skulle ha rikelig med argumenter å ta med seg inn i debatten. James forteller i korte trekk at de har skolevalg i forbindelse med lokalvalg og stortingsvalg.

Sindre forteller også om en prosjektuke i forbindelse med det tverrfaglige tema «Demokrati og medborgerskap». En spesiell aktivitet blir særlig trukket frem, der elevene lagde en stor boligblokk av gråpapir. I hvert vindu skulle elevene lage en fiktiv person som bodde i boligblokka, og fra ulike problemstillinger skulle klassen finne opp livshistorien til de ulike personene. Dersom en person ikke hadde jobb, måtte de finne ut av hvordan denne personen forholdt seg til det moderne samfunnet, ved å ringe til NAV og snakke med dem. Sindre uttrykker selv at dette var en spennende oppgave. Formålet med oppgaven var virkelighetsorientering:

Selv om du kanskje kan se fasaden til noen, se hvordan de ser ut, så er det ikke sikkert du kjenner hele historien. Så mange litt sånn mellommenneskelige aspekter ved en sånn oppgave, ikke sant.

En slik oppgave kan tenkes å fremme en del demokratiske verdier. Som Sindre forteller, skulle elevene arbeide med problemstillinger som er reelle utenfor skolen, og at en slik oppgave inneholdt «mellommenneskelige aspekter». Elevene fikk her mulighet til å sette seg inn i andres (fiktive) livssituasjon, som kan åpne opp for diskusjoner og refleksjoner i klassen, som at det finnes mer ved en person enn det fasaden viser. På slutten av dette prosjektet lagde elevene sanger om det å være medmenneske.

## Skolen som arena for nyhetsformidling

Et sentralt funn er at samtlige av lærerne i varierende grad trekker inn nyheter i undervisning. Sindre forteller at han bruker elevkanalen TV2 Skole til å vise nyhetssendinger i undervisning, og Maja og Hedda prøver å snakke om nyheter når det har skjedd noe spesielt og som anses som relevant. Krigen i Ukraina blir trukket frem som et eksempel, og Maja forteller at hun snakket med elevene om ulike måter de kunne engasjere seg på. Ifølge Maja var mange elever engasjerte og engstelige med tanke på den konflikten, så da kunne de få en følelse av å bidra med noe. De kom sammen frem til forslag på hva elevene kunne gjøre, som å publisere ting på sosiale medier, skrive leserinnlegg og holde seg oppdatert. Dette kan tyde på at Maja oppfordrer elevene til å bruke digitale medier til å engasjere seg. Lars forteller om en gang han og hans kollegaer tok utgangspunkt i elevenes engasjement og laget et undervisningsopplegg rundt det. Elevene hadde fått med seg nyheter om den såkalte «Plasthvalen», som i 2017 ble funnet med store mengder plast i magen. Ifølge Lars var elevene veldig opptatt av dette, som resulterte i et helt prosjekt om plastforsøpling i havet. Han tror at de har blitt flinkere til å dra inn det som føles relevant for elevene i undervisningen, særlig fordi den nye læreplanen har gitt større rom for å utforske. «Da kan vi ta oss tid til å utforske», sier Lars.

James prioriterer å se nyheter hver dag sammen med elevene, uavhengig av fag. I likhet med Sindre, bruker han også TV2 Skole som en kanal for nyhetsformidling, som ifølge James lager best opplegg rettet mot ungdomstrinn. Han pleier å avrunde uka med nyhetsquiz og kårer en semestervinner i hvem som har fulgt best med på nyhetene. James ser på årsplanen i fag som et veiledende dokument, så når det dukker opp viktige ting i nyhetsbildet, kan ikke det vente:

Altså Ukraina nå da, vi kunne ikke vente med det fordi det står «svake verb» i årsplanen. Da handler det på en måte om å ha en litt sånn foroverlent attitude da (...) og det som skjer i verden, det trenger elevene korrekt og god undervisning om da. Og skolen er den arenaen som kan gi det (...).

Dette kan ses i sammenheng med James sin forståelse av digitalt medborgerskap. I tidligere analyse knytter han nyhetsinteresse til dannelse og det å være en medborger i samfunnet. Jeg tolker det som at James er særlig opptatt av å trekke inn nyheter i undervisning som en måte å fremme samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap på. James presiserer at skolen er en arena som kan gjøre nyhetssaker til en god undervisningssituasjon, og han opplever selv at fagbegreper som elevene skal jobbe med, blir naturlig integrert i samtale om nyheter. I forbindelse med dette, tenker han at det også kan fungere som sosialt utjevnende, fordi det er stor forskjell på hva slags informasjon elevene får hjemmefra. Noen har nyheter som et naturlig samtaleemne rundt middagsbordet, «mens andre får ikke høre annet enn at Putin er gæren», som James selv reflekterer rundt. I sammenheng med at James trekker frem evnen til å vurdere nyheter i sin forståelse av mediekompetanse, kan klasseromsdiskusjon om nyheter virke forebyggende. Fra tidligere analyse synes det å være viktig for James med meningsbrytning og at elevene får utfordret sine syn. Det virker som at skolen slik sett kan åpne for konstruktive diskusjoner rundt det som skjer i nyhetsbildet, og tilføye eller nyansere eventuell informasjon elevene har fått hjemme.

Angående arbeid med begreper, forteller også Maja at hun har hatt en undervisningstime om Kasakhstan, i forbindelse med opptøyene som har foregått der. Maja og hennes



elever sammenlignet situasjonen i Kasakhstan med den franske og amerikanske revolusjonen, som de hadde jobbet med tidligere. Målet var å trekke tråder mellom hendelser som har skjedd tidligere i historien og frem til i dag. I den forbindelse ble det diskutert hvordan opprør kan føre til avskaffelse av autoritære ledere og hvordan rettigheter utvikles. Maja tar altså utgangspunkt i en dagsaktuell hendelse og kombinerer dette med lærestoff i undervisningen. Det kan virke som at en slik undervisningstime løftet frem diskusjoner rundt demokratiske verdier, og utvikling av forståelse for teoretiske og demokratiske begreper, slik som rettigheter.

### **Utvikling av kritisk tenkning**

Å utvikle evnen til å tenke kritisk og å utøve kildekritikk blir løftet frem av samtlige ungdomsskolelærere. Når det gjelder kritisk å innhente informasjon fra nett, tror ikke Lars at hans elever gjør det i så stor grad som han kunne ønske. Likevel avfeier han ikke at mange elever er kritiske. Han forteller om en naturfagslærer ved skolen som brukte en måned på å overbevise elevene om at jorda var flat. Elevene søkte rundt på internett og fant mange begrunnelser for at dette ikke stemte, men læreren sto på sitt. Dette resulterte i mange diskusjonsrunder i klasserommet. Lars forteller at elevene hvert fall her var kritiske til det de leste på internett, og han tror at det må fremprovoseres med eksempler som at jorda er flat, slik at elevene blir utfordret. Lars legger til at kildekritikk er noe de jobber med hele tiden, særlig i de skriftlige fagene norsk og engelsk.

Sammen med flere samfunnsfaglærere, lagde Maja et undervisningsopplegg med formål om å bevisstgjøre elevene på nettaktiviteter og hva slags påvirkning elevene har på andre. Som et gruppearbeid fikk elevene tildelt en tenkt situasjon som kan oppstå på internett, som de skulle gjenskape i en film og diskutere rundt. Det skulle være relevant for ungdomsskoleelever og situasjoner som de kan komme borti, som å motta eller dele voldsvideo, eller nakenbilder av andre eller seg selv. Elevene diskuterte rundt hvilke valg en står overfor dersom en blir utsatt for noe ubehagelig på nettet og prøvde å finne frem til løsninger. Det virket som det kom flere verdifulle diskusjoner av et slikt undervisningsopplegg:

Vi jobbet òg litt i den perioden med hvordan valg man tar i livet kan påvirke livet til seg selv og andre, og hvem man ønsker å bli husket som da, etter å ha gått på ungdomsskolen. Om de vil bli husket som den som spredte videoer eller ja.

Det kan se ut til at en slik undervisningserfaring bidro til å reise en del kritiske spørsmål rundt egne og andres digitale spor. For Maja handlet det også om at elevene skulle reflektere rundt hvordan de kan håndtere det å få tilsendt ting på nett, og stille seg spørsmålet: Skal jeg sende det videre eller skal jeg si ifra?

Hedda forteller at de har jobbet mye med kildekritikk, og kommer med eksempler på ulike vurderingsoppgaver de har hatt, som går ut på at elevene skal prøve å forstå når de blir lurt av innhold fra internett. Det kunne være manipulerte sider eller reklameinnhold, der elevene skulle vurdere om det var en troverdig kilde eller ikke, og begrunne hvorfor. Dette tolkes som en måte å vurdere elevenes forståelse på, ved at de må anvende sine kunnskaper til kritisk å vurdere kilder. James forteller at han ga elevene en skriveoppgave der de selv skulle lage «fake news». De skulle skrive en artikkel som var falsk og en som var reelle nyheter, og deres oppdrag var at det skulle være så vanskelig som mulig for læreren å skille mellom de to artiklene. James vurderte

dette som en god oppgave, som fikk elevene til å reflektere over hva falske nyheter faktisk er:

For det er så lett når de hører det begrepet, så tenker de bare på at det er sensasjonsnyheter som er voldsomme og overdrevne, eller direkte feil da, så tenker man ikke over at fake news som konsept handler jo egentlig like mye om de bittesmå dryppene hele tiden som får deg over tid til å endre syn på saker da.

For James er en slik oppgave og følgende refleksjoner en form for å utvikle kritisk tenkning. Jeg forstår dette i sammenheng med James sitt syn på utvikling av mediekompetanse (jf. kap. 5.1.1). Det ser ut til at James er opptatt av at hans elever får utfordret egne synspunkt, og evnen til å kunne kritisk vurdere og beherske strømmen av informasjon og nyheter fra mediene, anses dermed som vesentlig, slik jeg tolker det.

### 5.3.1 Diskusjon av lærernes undervisningserfaringer

#### Demokrati i praksis

Analysen viser at flere av lærerne legger opp til større elevaktive prosjekter knyttet til valg. I denne perioden skal elevene lære om demokrati, politiske partier og valgprosesser, gjennom å skrive fagartikkel, delta i debatt og gjennomføre valg ved skolene. Dette kan sies å gå inn under opplæring *om* demokrati. Slike aktiviteter bidrar til å utvikle elevenes kunnskaper for å forstå samfunn og politikk, og videre til informert deltakelse, ifølge Stray (2011). Her kan det tyde på at medborgeridealet *politisk informert medborgerskap* har vært grunnlag for undervisningen til de aktuelle lærerne (Sætra og Stray, 2019). Fordi elevene selv skulle gjennomføre en debatt og delta på valg, kan en også argumentere for at dette vil havne under opplæring *for* og *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse. Elevene fikk i oppgave å samle inn informasjon fra internett, for å inneha et sett med argumenter før gjennomføring av debatten. Elevene måtte derfor forholde seg kritisk til informasjonen de kom over, og ta egne beslutninger på hvilke saker og argumenter de skulle gå inn i debatten med. Dette er ferdigheter som inngår i opplæring *for* demokratisk deltakelse (Stray, 2011). Videre fikk elevene erfare former for demokratiske prosesser ved å debattere og stille til valg på skolen. Læring blir slik sett fremmet med *learning by doing*, ved at elevene får erfaringer med hvordan en valgprosess fungerer gjennom å praktisere det i sosialt fellesskap (Dewey, 2005; Imsen, 2021; Strand, 2021). Dette vil kunne være aktuelle aktiviteter for videre demokratisk deltakelse, som kan sies å havne under opplæring *gjennom* aktiv demokratisk deltakelse (Stray, 2011).

Med større prosjekter slik det blir beskrevet i empirien, kan det tenkes å være naturlig at opplæring *om*, *for* og *gjennom* demokrati kommer til syne, der lærerne har muligheter til å trekke inn flere aspekter tilknyttet demokrati og deltakelse. Hvis en ser på analysen av lærernes undervisning totalt sett, ser det ut til at opplæring *om* og *for* demokratisk deltakelse er en gjennomgående form for demokratiopplæring. Dessuten kan det tenkes å være utfordrende i sin helhet å drive opplæring *gjennom* demokrati i skolen. Ifølge Dewey er det ved erfaring fra den virkelige verden at en lærer (Imsen, 2021). Derfor vil jeg problematisere aktiviteter som skjer innenfor versus utenfor skolen. På én side vil det å legge opp til at elevene erfarer demokratiske prosesser i skolen, kunne lære elevene å bruke sin intelligens i samspill med andre, som blant annet anses som en forutsetning for deltakelse. Elevene kan dermed utvikle *sosialt intelligent medborgerskap* (Sætra & Stray, 2019). Dette kan gi et godt grunnlag for videre å utøve demokratisk medborgerskap

også utenfor skolen. På en annen side blir slike aktiviteter gjennomført innenfor visse rammer og under trygge omstendigheter. Elevene får øve seg, men så er det heller ikke helt reelt. Aktiviteter i skolen vil ikke kunne representere den virkelige verden fullt og helt, fordi elevene vil blant annet være skjermet for ubehagelige konfrontasjoner som kan oppstå «på ekte» utenfor skolen, for eksempel i digitale medier. En reaksjon eller konsekvens av elevenes handlinger på skolen, vil mest sannsynlig ikke ha samme effekt som ute i verden, fordi det i større grad blir regulert i undervisningen. Derfor kan det tenkes at skolen i størst grad kan bedrive opplæring *om* og *for* demokrati, men i mindre grad reelt *gjennom*.

Til tross for dette, kan det tenkes å være av betydning å drive opplæring *om* og *for* demokratisk deltakelse i skolen. Det handler blant annet om å utvikle forståelse av begreper som demokrati, som bør legges til grunn før en kan forvente en reell deltakelse. På bakgrunn av Säljös (2005) tenkning, er det gjennom begreper vi kan forstå vår omverden fra et bestemt perspektiv, og slik sett kan den begrepslige kunnskapen flyttes mellom ulike situasjoner. Både opplæring *om* og *for* demokratisk deltakelse tilrettelegger for å utruste elever med begreper, og kunnskap og ferdigheter som vil kunne gi grunnlag for å forstå vårt demokratiske samfunn (Stray, 2011). At samtlige av lærerne vektlegger disse to formene for demokratiopplæring, kan dermed bety at elevene blir godt rustet til videre deltakelse.

### **Brobygging mellom samfunnet og klasserommet**

At samtlige av de aktuelle ungdomsskolelærerne i ulik grad velger å formidle nyheter i undervisning, anses som et annet sentralt funn i studien. Dette kan tyde på at lærerne verdsetter medieuttrykk, og at medier slik sett er etablert kunnskap. Nyheter i undervisning kan tenkes å fungere som en bro mellom samfunnet og klasserommet, der lærerne har mulighet til å formidle kunnskap om og diskutere ulike samfunnsforhold med sine elever. Det kan argumenteres for at dette er en del av elevenes dannelsingsprosess, fordi dannelse er knyttet til samfunnet, i tråd med Klafkis tenkning. Elevene skal ikke bare kvalifiseres til samfunnet, men også bli i stand til å skape og utvikle samfunnet (Hohr, 2011). Å bringe samfunnet inn i klasserommet kan slik sett virke dannende. Lærerne vil da kunne geleide de unge inn på relevante, godkjente og redaksjonelle nyheter. Dette er ikke noe nytt i og for seg, men konteksten er ny ved at nyhetsformidling i stor grad presenteres via digitale medier i dag (Hernes, 2019). Noen av lærerne la vekt på å snakke om nyheter dersom noe spesielt hadde skjedd, eller hvis elevene selv tok initiativ med spørsmål. Dette er i tråd med Klafkis (2011) perspektiv på dannelse. For eksempel når Maja bruker nyheter om Kasakhstan i undervisningen, knytter hun dette til teoretiske begreper. Maja tar i bruk et fenomen som elevene kjenner til fra nyhetene, for å utvikle forståelse av begreper som rettigheter, autoritær ledelse og demokrati. I lys av den kategoriale dannelsen, kan denne formen for undervisning knyttes til *det eksemplariske prinsipp* (Klafki, 2011). Elevene vil slik sett kunne utvikle begreper de kan forstå verden gjennom, samtidig som at det kan føre til nye erfaringer og utvikling av nye begreper. Dermed åpner eleven seg for verden og verden åpnes for eleven, gjennom det Klafki kaller for *dobbel åpning* (Hohr, 2011). Lars sitt prosjekt om plastforsøpling i havet er også relevant i denne sammenheng, der elevenes engasjement rundt «Plasthvalen» ble brukt som eksempel for videre læring.

I analysen kom det også frem at nyheter ble prioritert hver dag i undervisning. Læreplan ble her sett på som et veiledende dokument, i den forstand at hvis det skjedde noe viktig i nyhetsbildet, så kunne ikke dette vente av hensyn til planen for undervisningen. Denne

Læreren bruker sitt handlingsrom til å trekke inn nyheter som en integrert del i undervisningsfagene. En kan begrunne dette for å være i tråd med fagfornyelsen, som i større grad legger opp til at lærerne selv velger ut innhold som er relevant og bidrar til læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det ble også argumentert for at skolen er en arena som kan gi korrekt og god undervisning om nyhetene. Som empirien viste, blir fagbegreper og tema som elevene skal lære, naturlig integrert i samtaler om nyheter. Dette illustrerer også synet på læreplan som et veiledende dokument, da læreren bruker virkelige og aktuelle hendelser til å lære om det teoretiske innholdet i skolen. Ifølge Klafki er det vesentlig å knytte undervisningsinnholdet til elevenes egne erfaringer, slik at det oppleves meningsfullt og relevant (Hohr, 2011). I dette tilfellet handler det om elevenes medieerfaringer av å få med seg nyheter via digitale medier. Til tross for at denne læreren trekker inn nyheter uavhengig av hva elevene har fått med seg, ble TikTok løftet frem som et relevant medium der de unge blir presentert for nyheter.

Som det fremgår i empirien, har krigen i Ukraina vært en sentral hendelse å trekke frem i forbindelse med lærernes undervisning tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Konflikten som enda pågår, har preget store deler av medie- og nyhetsbildet den siste tiden, og lærerne har tatt tak i elevenes uttrykte bekymring og spørsmål. Hvordan og hvor mye lærerne har valgt å snakke om konflikten, er imidlertid ikke spesifisert hos samtlige. Som vist i tidligere analyse, har en måte å gjøre det på vært å samtale om bakgrunn for krigen og diskusjon rundt sannsynligheten for at krigen vil spre seg til andre land. Slike samtaler kan vise til at en ikke skal beskytte de unge mot nyheter, men fokusere på hvordan elevene kan forberedes til å takle slike utfordrende medieerfaringer (Vettenranta, 2017). Videre ble det i undervisning snakket om hvordan elevene selv kan engasjere seg og bidra gjennom å skrive leserinnlegg eller dele innhold på sosiale medier. Dette er i tråd med et av Klafkis mål med den kategoriale dannelsen, som er å utvikle solidaritet med mennesker som for eksempel er utelukket fra personlig og politisk frihet (Hohr, 2011). Læreren oppfordret elevene til å ta i bruk digitale medier for å engasjere seg, som kan underbygge antakelsen om at lærerne verdsetter medieuttrykk. Dette kan sies å være en måte å stimulere til digitalt medborgerskap på, som også strekker seg over landets grenser. Digitale medier gir elevene tilgang til verden utenfor, og ved at de blir oppfordret til å engasjere seg i krigen i Ukraina, kan de opptre som «kosmopolitter» (Rantanen, 2005). I forbindelse med digital dannelsesutvikling, gir dette muligheter for å utvikle ansvarlighet for en bedre verden (Schofield, 2018).

Som jeg har vist i diskusjonen, kan det å bringe samfunnet inn i klasserommet ved hjelp av nyheter, være en del av elevenes (digitale) dannelsesprosess. Nyheter ble blant annet brukt til å snakke om teoretiske begreper, som kan ruste elevene med kategorier til å forstå verden gjennom (Hohr, 2011). Dannelse kan sies å være en forutsetning for å kunne delta og være en god medborger i samfunnet, ved at en borger ikke bare er en yrkesutøver, men også et medmenneske som skal leve og mestre det demokratiske livet. Dette kan underbygges av skolens tosidige mandat, som skal bidra til både å utdanne og danne enkeltelvene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærernes bruk av nyheter kan bidra til å utvikle elevenes evner til å møte både utfordringer og muligheter i det digitale samfunnet, slik som overflod av nyhetsformidling fra ulike medier eller ved oppfordring til å engasjere seg i mediene. Denne prosessen kan bidra til digital dannelse (Schofield, 2018). Det er likevel ikke helt uproblematisk å bruke nyheter som undervisningsinnhold. I utgangspunktet er det å ta tak i nåtiden et godt prinsipp, men i et mangfoldig samfunn vil det også kunne by på utfordringer. Som diskutert angående yringsfrihet, kan det

være elever som er direkte berørt av nyhetshendelser. Undervisningsinnholdet skal være aktuelt, men det vil også kunne være privat. Det er derfor en del pedagogiske valg lærerne må ta knyttet til å bringe samfunnsmessige forhold inn i undervisning. I lys av Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk, kan slike pedagogiske valg ta utgangspunkt i spørsmål om hvordan innholdet påvirker elevenes nåtid, hvordan det kan relateres til deres verden og hvordan elevgruppen er med tanke på mangfold (Hohr, 2011).

### **Den unge, kritiske medborgeren**

I de neste avsnittene belyser jeg lærernes vektlegging av kritisk bevissthet. På bakgrunn av at dette er et gjennomgående fokus i tidligere diskusjon og analyse, vil jeg kort forsøke å samle trådene. At samtlige ungdomsskolelærere fremhever å arbeide med utvikling av elevenes kritiske tenkning og utøvelse av kildekritikk, sammenfaller med tidligere forskning av læreres undervisningspraksis (Sætra & Stray, 2019). Særlig lærernes forståelse av mediekompetanse kommer til syne i deres erfarte opplevelser fra undervisning. Hva de påpeker som relevante aspekter tilknyttet mediekompetanse, som kritisk tenkning, blir også lagt til grunn i undervisning tilknyttet digitalt medborgerskap.

Som argumentert for i kapittel 5.1.3, bør lærere utvikle elevenes kritiske bevissthet også rundt egen mediebruk. I analysen av lærernes undervisningserfaringer, blir det illustrert et tydelig eksempel på hvordan læreren la opp til dette. Ved å gjenskape ubehagelige situasjoner som kan oppstå på internett, diskuterte elevene hvilke valg en står overfor og konsekvenser av de valgene en tar knyttet til nettaktiviteter. Jeg vil hevde at dette er i tråd med Deweys tenkning (Imsen, 2021), fordi det blir tilrettelagt for elevaktiv læring. Gjennom å undersøke og modellere relevante eksempler på situasjoner, gjør elevene egne erfaringer og kan oppleve de fiktive, ubehagelige situasjonene «på kroppen». Dette kan tenkes å føre til verdifulle, kritiske refleksjoner som kan fremme ansvar, empati og forståelse. Den aktuelle læreren utfordret dem til å overveie egne og andres digitale spor, og hvilke konsekvenser digitale spor kan ha for en selv og andre. I den forbindelse vil jeg argumentere for at en slik elevaktivitet kan stimulere til digitalt medborgerskap, i lys av Ribbie (2015) sin normative tilnærming.

Empirien viser også til et fokus på å identifisere falske nyheter. I sammenheng med foregående analyse, ser jeg det slik at ekkokammer, algoritmer og falske nyheter blir løftet frem som utfordringer knyttet til digitale medier. En av lærerne uttrykker at dette kan være med på å hindre at elevene får utfordret sine egne syn, og at det vil være ødeleggende for meningsbryting. Jeg vil argumentere for at dette er et viktig poeng. Det vil kunne være et problem for demokratiet dersom digitale medier og deres logikk er til hinder for å ytre egen mening. Et slikt poeng gir et nytt perspektiv i forhold til utvalgt tidligere forskning, som fant at de vanligste grunnene for ikke å uttrykke seg i media, var frykt for å gi feil inntrykk eller såre noen, lav interesse og ubehag tilknyttet usaklige kommentarer (Eimhjellen & Ljunggren, 2017; Enjolras & Steen-Johnsen, 2014). Jeg forstår det som at disse bekymringene blant lærerne, er en av årsakene til at nyheter blir trukket inn i undervisning, for å ha mulighet til å løfte slike problemområder.

## 6. SAMMENFATTENDE DRØFTING

### 6.1 Sentrale funn

I analysen har jeg blant annet valgt å fokusere på lærernes begrepsforståelse. De aktuelle lærerne viser at de har en varierende grad av innsikt i og forståelse for både mediekompetanse og digitalt medborgerskap. De fleste er inne på den avanserte formen for mediekompetanse (Mihailidis & Thevenin, 2013; Buckingham, 2003), ved å vektlegge kildekritikk og kritisk bevissthet. Studien viser at lærerne er bevisst medienes tilgjengelighet og informasjonsoverflod, og at dette kan føre med seg både muligheter og utfordringer. Det blir også løftet frem hvordan utvikling av mediekompetanse også er privat, ved tilgang til digitale medier på fritiden. Å balansere den uformelle og formelle læringen tilknyttet digitale medier, forstås som en sentral utfordring for lærere. Jeg har derfor diskutert betydningen av å forene disse formene for læring i skolen, slik at de unge kan utvikle kritisk vurderingsevne for å håndtere informasjon fra mediene. Det er også funnet at digitalt medborgerskap er i ferd med å bli etablert kunnskap, på bakgrunn av lærernes refleksjoner. Lærerne er inne på flere faktorer som går innunder definisjoner av begrepet, som å bruke digitale medier til å delta på nett, til å finne informasjon som kan være grunnlag for valgtaking, og hvordan en oppfører seg i digitale medier. Dette gjenkjennes både i Mossberger et. al. (2012) og Ribbie (2015). Det er imidlertid interessant at lærerne skiller mellom digitalt og fysisk medborgerskap. Siden de fleste områder i vårt liv inkluderer digitale medier (Hjarvard, 2008), vil jeg hevde at det ikke lenger finnes et u-digitalt demokrati. Diskusjonen om hvordan en skal omtale medborgerskap, er dermed svært aktuell. Fordi læreplanen også legger opp til at lærere skal utvikle elevenes digitale medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019a), vil det være behov for å belyse begrepets innhold.

Et annet sentralt funn er at lærerne er opptatt av at de unge skal delta aktivt i samfunnet, og en kan se en kobling til idealtypen *rasjonelt autonomt medborgerskap* (Sætra & Stray, 2019). Flere uttrykker at de oppfordrer elever til å engasjere seg, enten gjennom digitale medier eller ved å delta på demonstrasjoner. Til tross for at det blir uttrykt usikkerhet omkring graden av engasjement blant unge, kan det tyde på at lærerne oppfatter sine elever som engasjerte i enkeltsaker, som sammenfaller med tidligere forskning (Eimhjellen & Ljunggren, 2017). Det ble i diskusjonen belyst at lærerne har en mulig tendens til å forstå sine elever gjennom sin egen oppvekst. Flere sammenlignet dagens generasjon med hvordan de selv var som unge. Dette kan løfte et perspektiv om at demokrati er utfordrende å undervise i. Dagens generasjon har vokst opp med stor tilgang på digitale medier, særlig gjennom mobiltelefon som gjør internett tilgjengelig døgnet rundt. Dette er med på å endre forutsetningene for deltakelse, fordi vi i dag har større mulighet til å delta effektivt og kommunisere med resten av verden på en annen måte enn tidligere. Undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap bør derfor ta hensyn til at dagens generasjon har litt andre vilkår for deltakelse enn tidligere generasjoner.

I denne studien ble det også funnet at lærerne i stor grad underviser *om* og *for* demokratisk deltakelse. Gjennom valgprosjekt som illustrert i analysen, kan de unge utvikle kunnskaper for å forstå samfunnet, og evnen til kritisk å innhente og evaluere informasjon, for å kunne ta selvstendige beslutninger. Dette vil kunne være et godt grunnlag for informert deltakelse (Stray, 2011). Analysen kan dermed vise til at medborgeridealet *politisk informert medborgerskap* er lagt til grunn for en slik form for

undervisning (Sætra & Stray, 2019). I løpet av valgprosjektene la lærerne også opp til at elevene skulle erfare demokratiske prosesser, ved å debattere og gjennomføre valg. Dette antyder til opplæring *gjennom* demokratisk deltakelse (Stray, 2011). Som argumentert for i diskusjonen, vil det likevel være vanskelig å få til en reell erfaring av demokratisk deltakelse i skolen, da elevaktiviteter blir gjennomført under trygge omstendigheter som i utgangspunktet er *øvelser*. Jeg vil også hevde at det er et vesentlig funn at lærerne trekker inn nyheter i undervisning. For det første kan dette vise til at lærerne ser verdien av medieuttrykk og velger det som en måte å ta tak i aktuelle samfunnsforhold på. For det andre kan det å bringe den virkelige verden inn i klasserommet, virke inn på elevenes dannelsesprosess gjennom *det eksemplariske prinsipp* (Klafki, 2011). Slik sett kan lærerne sørge for at elevene ikke bare kvalifiseres til samfunnet, men også er i stand til å delta i og utvikle samfunnet. For det tredje gir digitale medier tilgang til verden utenfor. Analysen viste at noen av lærerne oppfordrer de unge til å engasjere seg på bakgrunn av nyhetsformidling og samtale i klasserommet. Lærerne tilrettelegger dermed for at elevene kan opptre som «kosmopolitter» (Rantanen, 2005), ved å engasjere seg globalt.

Diskusjonen som helhet viser at alle de tre hovedkategoriene henger sammen. Det er funnet at lærernes begrepsforståelse påvirker både deres elevsyn og deres undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Angående lærernes oppfatning av de unges engasjement, blir det nevnt at noen elever har utfordringer med å orientere seg, og TikTok blir løftet som en sentral nyhetsformidler. Av disse oppfatningene, blir det derfor vektlagt hos samtlige å bevisstgjøre de unge på å forholde seg kritisk til det de leser i media. Dette henger sammen med lærernes forståelse av mediekompetanse. Det er en bred enighet blant lærerne om at kritisk bevissthet er et sentralt aspekt ved mediekompetanse. Dette kommer også til syne i deres erfaringer fra undervisning. Å utvikle kritisk bevissthet og utøvelse av kildekritikk er noe som løftes frem i flere sammenhenger, som ved samtale om nyheter, når elever skal på internett og innhente informasjon, og når elevene selv er aktive deltakere i media. En tydelig illustrasjon på sammenhengen mellom lærernes forståelse av digitalt medborgerskap og undervisningserfaring, er at det ble lagt opp til å lage video av ubehagelige situasjoner som kan oppstå på internett, for så å diskutere konsekvenser av egne digitale spor. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at alle tre hovedkategorier har bidratt til å kunne svare på studiens problemstilling. Flere av mine funn kan også støttes av utvalgt teori og tidligere forskning, for eksempel Sætra og Stray (2019), Enjolras et. al. (2013) og Medietilsynet (2020). Dette kan bidra til å styrke kvaliteten i min forskning (Tjora, 2021).

## 6.2 Konkluderende kommentarer

Gjennom denne studien har mitt ønske vært å fremme fem ungdomsskolelæreres erfaringer fra undervisning. Sentralt innenfor dette har vært å undersøke lærernes forståelse av mediekompetanse og digitalt medborgerskap, og hvordan deres forståelse har innvirkning på deres undervisning. Min problemstilling er:

Hvilke erfaringer har fem lærere i ungdomsskolen med undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?

Hovedkonklusjonen min er at de aktuelle lærernes erfaringer fra undervisning, belyser sentrale aspekter knyttet til tematikken digitalt medborgerskap. Derimot var begrepet i seg selv vanskelig å definere for de fleste, og mange skilte mellom fysisk og digitalt medborgerskap. Dermed kan det antas at lærerne selv ikke har reflektert over at utvikling av elevenes *digitale* medborgerskap er en del av deres demokratiopplæring. Som det fremgår i analysen, legger undervisningen primært vekt på at elevene utvikler kritisk bevissthet til å kunne håndtere mediernes informasjonsoverflod, at de får kunnskap om samfunn og politikk, og hvordan de kan engasjere seg og delta i samfunnet. Dersom en tar utgangspunkt i at det ikke eksisterer et u-digitalt demokrati i dag, vil lærernes eksempler på demokratiopplæring også kunne knyttes til det digitale landskapet. Hvorvidt en skal definere medborgerskap er imidlertid en diskusjon jeg mener bør løftes enda mer frem. På en side kan en argumentere for at medborgerskap har lik betydning både på internett og i det fysiske liv. Samtidig vil for eksempel Ribbie (2015) hevde at vi trenger å lage et skille frem til det er en bred enighet om å oppføre seg utfra demokratiske verdier både offline og online. I utgangspunktet kan det tenkes å være utfordrende å skulle oppnå en slik enighet. Dette underbygger behovet for å fremme denne diskusjonen. Jeg vil også konkludere med at lærernes erfaringer fra undervisning må ses i sammenheng med deres begrepsforståelse og deres elevsyn. Det er vist at disse faktorene til sammen utgjør et grunnlag for hvordan å undervise tilknyttet samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap.

## 6.3 Forskningens begrensninger

I sammenheng med det jeg har omtalt som formålet med studien, kan min forskning slik jeg ser det, være en inspirasjon til å rette et større fokus mot medieutviklingens rolle i skolen, og til diskusjon omkring begrepet digitalt medborgerskap og hva dette innebærer. På bakgrunn av en analyse av læreplanen og lærernes refleksjoner, er det tydelig et behov for en konkretisering av begrepet digitalt medborgerskap. Til tross for at mine informanter i varierende grad kunne definere begrepet, viste de et behov for å tenke seg om, i tillegg til at mange først definerte «fysisk» medborgerskap, for så å knytte dette til det digitale. Det er mulig at min forskning kan føre til *naturalistisk generalisering* (Tjora, 2021), ved at andre kan oppleve å dra nytte av den inn i tilsvarende situasjoner. For øvrig var det flere av mine informanter som poengterte at intervjuene har gitt noe tilbake til dem, ved at det har vært givende å reflektere over egen praksis og bli mer bevisst på hva de faktisk gjør. Slik sett håper jeg at dette kan gi nye perspektiver til andre lærere og ansatte i skolen.

Det kan likevel være en begrensning at jeg kun har intervjuet fem ungdomsskolelærere. Dette utvalget er ikke stort nok til å kunne si noe om bredden blant ungdomsskolelærere i landet, og deres erfaringer vil heller ikke kunne antas å være gyldig for andre lærere. Imidlertid har jeg lagt vekt på å gå i dybden ved å få et større innblikk i



undervisningspraksisen til et utvalg av lærere, innenfor et avgrenset tema. Hovedfokuset har vært å fremme ungdomsskolelærernes egne opplevelser og erfaringer fra deres undervisning, og jeg har fått ulike perspektiver fra lærere med ulike fag, kjønn og varierende utdanningsbakgrunn. Min studie bygger på analyse av intervjuer med ungdomsskolelærerne. Det kunne også vært interessant å kombinere intervju med observasjon fra undervisning, for å utvide perspektivet. På den måten kunne en studert flere faktorer i undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap, og lærernes opplevelser ville kommet tydeligere frem. En kunne også studert elevenes perspektiv og hvordan undervisningen oppleves av dem. Observasjon kunne gitt flere informanter, som ville bidratt til en større bredde i datamaterialet.

#### **6.4 Implikasjoner og veien videre**

Min studie har vist at ungdomsskolelærerne hadde noen vanskeligheter med å definere begrepet digitalt medborgerskap. Dersom dette angår flere lærere utover denne studien, kan det antydes at det er behov for en tydeligere konkretisering av hva digitalt medborgerskap innebærer. Mediekompetanse har også vist seg å være sentralt for å kunne delta i dagens samfunn, men begrepet blir ikke løftet i læreplanen. Jeg har imidlertid vist gjennom studien at læreplan for samfunnsfag og utvalgte kompetansemål legger opp til å arbeide med utvikling av elevenes mediekompetanse og digitale medborgerskap. Dette vil derimot kreve at lærerne evner å se helheten i Læreplanverket og selv tolke hvordan begrepene kan implementeres i undervisning. Dette kan tenkes å være utfordrende uten begrepsdefinisjoner, og det kan være en sjanse for at begrepene heller ikke blir introdusert for elevene. Studien har vist at det foreligger lite norsk forskning om undervisning knyttet til digitalt medborgerskap. Det kan dermed tenkes at flere studier, eksempelvis spørreundersøkelse, av hvordan digitalt medborgerskap blir forstått i den norske skolen er relevant. I min studie ble det trukket frem at algoritmer og ekkokammer kan være ødeleggende for meningsbrytning. En videreføring av min studie kunne vært å undersøke nærmere hvilke innvirkninger algoritmer og ekkokammer har på ungdoms demokratiske deltakelse i digitale medier.

## 7. REFERANSER

- Asp, K. (1986). *Mäktiga massmedier: Studier i politisk opinionsbildning*. Stockholm: Förlaget Akademitlitteratur AB.
- Berger, T. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794112468475>
- Biesta, G. J. J. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.  
[https://www.researchgate.net/publication/238399827\\_From\\_teaching\\_citizenship\\_to\\_learning\\_democracy\\_Overcoming\\_individualism\\_in\\_research\\_policy\\_and\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/238399827_From_teaching_citizenship_to_learning_democracy_Overcoming_individualism_in_research_policy_and_practice)
- Biesta, G. J. J. (2016). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London: Routledge.  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=81b029f9-e884-47f2-803f-0261d26b1b3f%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtGl2ZSZzY29wZT1zaXRI#AN=1099315&db=nlebk>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true>
- Buckingham, D. (2003). *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Blackwell Publishing.
- Børhaug, K. (2007). *Oppseding til demokrati: Ein studie av politisk oppseding i norsk skule* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/2601>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Eimhjellen, I. & Ljunggren, J. (2017). *Kollektiv handling i digitale medier: Nye digitale skiller?* (Rapport 2017:3). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/455744169e80406e990082df836afc83/vr\\_2017\\_3\\_rapport\\_v4.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/455744169e80406e990082df836afc83/vr_2017_3_rapport_v4.pdf)
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Wollebæk, D. (2013). Samfunnsengasjement, deltakelse og offentlighet i en Facebook-tid. I B. Enjolras, R. Karlsen, K. Steen-Johnsen & D. Wollebæk (Red.), *Liker – liker ikke. Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet* (s. 171-200). Oslo: Cappelen Damm.

- Enjolras, B. & Steen-Johnsen, K. (2014). Frykten for å støte som begrensning. Hvilken betydning har sosiale normer for ytringsfriheten? I B. Enjolras, T. Rasmussen & K. Steen-Johnsen (Red.), *Status for ytringsfriheten i Norge: Hovedrapport fra prosjektet* (s. 33-51). Institutt for samfunnsforskning.  
<https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2442534>
- Enjolras, B. & Eimhjellen, I. (2018). Nye former for samfunnsengasjement og kollektiv handling. I B. Enjolras & I. Eimhjellen (Red.), *Fra kollektiv til konnektiv handling? Nye former for samfunnsengasjement og kollektiv handling i Norge* (s. 7-30). Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen, K. G. (2018). Digitalt medborgerskap i fremtidens skole. *Bedre Skole* 30(4), 40-45.  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202018.pdf>
- Erstad, O. (2018). Digitale læringsliv – integrerte mediepraksiser og mediepedagogiske utfordringer. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse. Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 165-184). Bergen: Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2022, 3. januar). *Demokrati og medborgerskap*.  
<https://www.fn.no/tema/menneskerettigheter/demokrati-og-medborgerskap>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernes, G. (1977). Det media-vridde samfunn. *Samtiden: Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, 86(1977), 1-14. Oslo: Aschehoug.
- Hernes, G. (2019). Det medievridde samfunn 2.0. *Mediehistorisk tidsskrift*, 16(32), 13-30. [http://www.medietidsskrift.no/content/uploads/pub/2019/12/NMF-tidsskrift-32\\_2019\\_new\\_web.pdf](http://www.medietidsskrift.no/content/uploads/pub/2019/12/NMF-tidsskrift-32_2019_new_web.pdf)
- Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Society: A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review*, 29(2), 105-134.
- Hochsmann, M. & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies. A Critical Introduction*. Blackwell Publishing.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-175). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge* (NOVA Rapport 15). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/3470/NOVA-Rapport-15-2017-ICCS-nettversjon-6-november.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2021). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kleven, T. A. (2011). Data og innsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg., s. 27-47). Oslo: Unipub.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b, 18. november). *Forny skolen innhold: Nye læreplaner skal gi elevene tid til mer fordypning*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2019/nye-lareplaner-skal-gi-elevne-tid-til-mer-fordypning/id2678138/?expand=factbox2678142>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Routledge.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018. 9-18-åringene om medievaner og opplevelser*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Medietilsynet. (2020, oktober). *Barn og medier 2020. En kartlegging av 9-18-åringenes digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>

- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Mihailidis, P. & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), 1611-1622.
- Moen, T. & Karlsdottir, R. (Red.). (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & McNeal, R. S. (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. Massachusetts: MIT Press.  
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzIwODc1MV9fQU41?sid=70d1bf2b-583a-4224-8977-6b9e862a123b@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. & Hamilton, A. (2012). Measuring Digital Citizenship: Mobile Access and Broadband. *International Journal of Communication*, 6(2012), 2492-2528. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1777/808>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Barne-, likestillings,- og inkluderingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e68e3849077544e0a23f060916e2e3f2/no/pdfs/nou201120110020000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- Pangrazio, L. & Stefton-Green, J. (2021). Digital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? *Journal of new approaches in educational research*, 10(1), 15-27. <https://www.proquest.com/docview/2553580375?pq-origsite=primo&parentSessionId=lyZJMVbuHRIVr0apWX2mJIFR8qFxlQcqxQ0vjzy5s%3D>
- Rantanen, T. (2005). *The Media and Globalization*. London Sage.
- Ribbie, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. International Society for Technology in Education.  
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=z6WpCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=digital+citizenship&ots=ooZTzjggCp&sig=6t9kGoTVbKR6LofLL3Ti84QWWuq&edir\\_esc=y#v=onepage&q=digital%20citizenship&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=z6WpCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=digital+citizenship&ots=ooZTzjggCp&sig=6t9kGoTVbKR6LofLL3Ti84QWWuq&edir_esc=y#v=onepage&q=digital%20citizenship&f=false)

- Rye, S. A. & Rye, J. F. (2011). Ungdom, Internett og samfunnsengasjement. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(2), 25-47.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1031/898>
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Schofield, D. (2018). Digital danning i skolen: Etik, ansvar og refleksiv kompetanse. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur* (s. 145-163). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01of0>
- Strand, T. (2021). Pedagogikkens samfunnsoppdrag. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 330-342). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019, 25. mars). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/2441/3152>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. New York: William Morrow and Company.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 31. august). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a153411>
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.  
[https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p:usmarcef\\_0000136246&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_a62d6d52-19ee-4a5e-b9f6-820dd9b1897f%3F\\_%3D136246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000136246/PDF/136246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A60%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-187%2C761%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p:usmarcef_0000136246&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a62d6d52-19ee-4a5e-b9f6-820dd9b1897f%3F_%3D136246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000136246/PDF/136246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A60%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-187%2C761%2C0%5D)

- Vettenranta, S. (2007). Mot mediedysleksiens tidsalder? I S. Vettenranta (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 13-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vettenranta, S. (2017). *Krig og katastrofer i media: De unges møte med brutale nyheter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Volckmar, N. (2016). Folkeskolen som nasjonsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.), *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 24-50). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerud, S. & Schwebs, T. (2009). Mot en IKT-didaktikk. I S. Østerud (Red.), *Enter: Veien mot en IKT-didaktikk* (s. 11-31). Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Introduksjon

Prate med intervjuperson for å skape en trygg og avslappet stemning.

Så hyggelig at du hadde lyst til å delta i mitt forskningsprosjekt. Det setter jeg veldig stor pris på.

- Hvordan går det?
- Vært med på intervjuer før?
- Presentere meg selv

Gi kort informasjon om prosjektet.

- **Hva prosjektet skal handle om**
- **Gi beskjed om anonymitet, frivillig deltakelse, kan trekke seg når som helst, konsekvenser av å delta.**
- **Informasjon om båndopptaker.**
- **Hvor lenge intervjuet kommer til å vare, ca. 45 min.**
- **Presentere foreløpig problemstilling: Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen med undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?**
- **Har du noen spørsmål før vi begynner?**
- **Bare si ifra hvis du vil ha en pause eller hvis det skulle være noe annet.**

Setter på båndopptaker.

## Innledende spørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
3. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
4. Hvilke(t) trinn underviser du på?
5. Hvilke(t) fag underviser du i?
  - a. Kontaktlærer eller faglærer?



## Overgang til temaet

6. Hva tenker du når du hører begrepet «mediekompetanse»?
7. Er det for deg et skille mellom mediekompetanse og digital kompetanse?
8. Hva er ditt forhold til digitale medier?
  - a. Hvordan bruker du digitale medier i hverdagen?
9. Hvor mye fokus var det på mediekompetanse i din utdanning?
  - a. Digitale ferdigheter?
  - b. Har du eventuelt blitt tilbudt kurs i ettertid?
10. Føler du selv at du har god mediekompetanse, på hvilken måte?

## Undervisning knyttet til samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap

11. Hva er ditt inntrykk av de unges samfunnsdeltakelse i dag?
12. Hva er dine tanker om det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap» i den nye læreplanen LK20?
  - a. Har det ført til endringer i din måte å undervise på?
13. Hvordan arbeider du for å stimulere til samfunnsdeltakelse og medborgerskap hos elevene?
14. Hva anser du som en god måte å fremme samfunnsdeltakelse i undervisning på?
  - a. Eksempler?
15. Hva tenker du når du hører begrepet «digitalt medborgerskap»?
16. Kan du beskrive en undervisningstime som har inneholdt digitale medier?
  - a. Hva var formålet med undervisningstimen?
  - b. Har du vurdert digitale medier som verktøy i undervisning for samfunnsdeltakelse?
    - i. Hvis ja: Hvilke og hva var hensikten?  
Hvis nei: Hvorfor ikke?
17. Har du flere eksempler på slike undervisningstimer?
18. Hvordan var dine forberedelser i forkant av en slik undervisningstime?
  - a. Var det noen elementer du ville fokusere ekstra på?
19. Hva tenker du er viktig med å utvikle elevenes mediekompetanse?
  - a. Hvilke konsekvenser tenker du det får dersom elevene i liten grad utvikler mediekompetanse?
20. Hva er dine tanker om samfunnsdeltakelse knyttet til digitale medier?
  - a. Har du fått inntrykk av at dine elever engasjerer seg i mediasaker?

- b. Informerer du elevene om hvordan de kan delta politisk på nett?
21. Hvordan opplever du at kritisk tenkning blir integrert i undervisning?
- a. Opplever du at dine elever kan innhente informasjon på nett med en kritisk distanse?

### **Avrundning**

22. Basert på dine erfaringer og opplevelser, kan du prøve å oppsummere hvordan det er å undervise for å fremme samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?
23. Forstår jeg deg riktig når du sier..
24. Er det noe mer du har lyst til å tilføye, noe vi kanskje ikke har snakket om?
25. Hvordan syns du det var å delta i dette intervjuet?
26. Har du til slutt noen spørsmål til meg?

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter**

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

#### ***”Undervisning for digitalt medborgerskap”?***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et dypere innblikk i ungdomsskolelæreres erfaringer med undervisning for digitalt medborgerskap. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i pedagogikk som har som formål å undersøke ungdomsskolelæreres arbeid for digitalt medborgerskap, på bakgrunn av deres erfaringer. Med digitalt medborgerskap menes det at en har mulighet til å delta aktivt og ha større innflytelse på demokratiske prosesser i samfunnet via mediene. Målet med dette prosjektet er å få en større forståelse av undervisning for digitalt medborgerskap: Hvilke erfaringer har enkelte ungdomsskolelærere, både med demokrati- og medieopplæring? Hva har blitt gjort og hva har fungert bra/vært utfordrende? Er det eventuelt mangel på slik undervisning? For å finne ut av dette, vil jeg gjøre et intervju med hver enkelt ungdomsskolelærer. Informasjon fra intervjuene vil jeg bruke for å sette søkelys på medieopplæring blant ungdom i skolen, som kan bidra til aktiv, konstruktiv og demokratisk deltakelse i media. Opplysningene som blir oppgitt under intervjuene vil ikke bli brukt til noe annet formål enn dette forskningsprosjektet. Sentrale begreper i prosjektet er demokrati, medieopplæring, digitale verktøy, samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap.

Oppgavens problemstilling er: Hvilke erfaringer har lærere i ungdomsskolen med undervisning for samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap?

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

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

Til dette prosjektet har jeg valgt å plukke ut fem lærere med noe spredt geografisk avstand. Skoler i ulike kommuner, eller i by og bygd, kan ha ulike forutsetninger og undervisningsmetoder for digitalt medborgerskap. Dette kan gi interessant og verdifull refleksjon for prosjektet. I tillegg har jeg valgt å fokusere på lærere i ungdomsskolen, der det er ønskelig med erfaring fra samfunnsfagundervisning først og fremst, men dette er ikke nødvendig for alle som deltar i dette prosjektet. Du utfyller disse kriteriene, og er derfor én av lærerne jeg ønsker å intervju.

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

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det å delta på et intervju på ca. 45 minutter. Med hensyn til smittevern, kan det være aktuelt å gjøre intervjuet digitalt. Intervjuet vil inneholde ca. 20 spørsmål som handler om medieopplæring og hvilke erfaringer du har med å undervise for samfunnsdeltakelse og digitalt medborgerskap. Eksempler på spørsmål kan være:

«Kan du beskrive en undervisningstime som har inneholdt digitale medier?»

«Hva anser du som en god måte å fremme samfunnsdeltakelse i undervisning på?»

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det også å måtte oppgi personlige opplysninger som alder, bosted og utdanning. Intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker. Opplysningene du deler under intervjuet vil bli lagret elektronisk, og det er kun jeg som har tilgang på disse opplysningene. Lydopptaket, eventuelle notater og alle opplysninger vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er kun jeg som har tilgang til opplysningene.
- Fordi dette er en masteroppgave, har jeg en veileder som hjelper meg underveis i prosjektet. Min veileder er den eneste personen, bortsett fra meg, som har mulighet til å se detaljer i prosjektet. Likevel vil ikke veilederen kunne identifisere deg, siden du vil bli holdt anonym. Dette overholdes ved at jeg kommer til å bruke pseudonymer på alle intervjupersoner, og alle kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataen vil bli lagret på en forskningsserver for å forhindre at andre får tilgang.
- I den endelige publikasjonen vil du kunne gjenkjenne dine egne opplysninger eller sitater. Dette kan for eksempel være en konkret erfaring fra din undervisningstime som jeg har brukt som et eksempel i oppgaven.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. Alle personopplysninger og alt datamateriale vil bli slettet kort tid etter at prosjektet er godkjent/ikke-godkjent. Dette innebærer all kontaktinformasjon, lydopptak, notater og annen informasjon som kan spores tilbake til deg. Tidspunktet for når prosjektet vurderes er for tiden ukjent, men det vil sannsynlig være rundt juli/august 2022.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Veileder: Daniel Schofield  
Telefon: 93 04 00 95  
E-post: [daniel.schofield@ntnu.no](mailto:daniel.schofield@ntnu.no)

Student: Martine Roksvåg Hansen  
Telefon: 92 48 99 52  
E-post: [martirha@stud.ntnu.no](mailto:martirha@stud.ntnu.no)

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet – Institutt for pedagogikk og livslang læring  
Telefon: 73 59 19 50  
E-post: [kontakt@ipl.ntnu.no](mailto:kontakt@ipl.ntnu.no)

Thomas Helgesen – Personvernombud ved NTNU  
Telefon: 93 07 90 38  
E-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Daniel Schofield*  
(Forsker, veileder)

*Martine Roksvåg Hansen*  
(Masterstudent)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisning for digitalt medborgerskap*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at det blir muligheter for å gjenkjennes, f.eks. gjennom direkte sitering til en hendelse jeg fortalte om i intervjuet
- at mine personopplysninger lagres anonymisert etter prosjektslutt, frem til oppgaven blir godkjent/ikke-godkjent

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Vurdering av NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.05.2022, 17:02

[Meldeskjema](#) / [Undervisning for digitalt medborgerskap](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

991773

### Prosjekttittel

Undervisning for digitalt medborgerskap

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
16.12.2021	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 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet er lærere og har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61b88284-8aa5-4351-a3af-d78836926bfc/0>

Side 1 av 2

prosjektet

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til 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/fylle-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!



# Vurdering

**Referansenummer**

991773

**Prosjekttittel**

Undervisning for digitalt medborgerskap

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#) 

**Dato**

16.05.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.06.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Kontaktperson: Markus Celiussen

Lykke til videre med prosjektet!

