

Monika Schäffer Nyhagen

## Barn og informasjonskompetanse

En kvalitativ studie av hvordan barn mellom 10 - 12 år opplever å bruke Internett som informasjonskanal

Trondheim, juni 2011



## Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg mulighet til å jobbe med et tema jeg virkelig brenner for; barn som kompetente internettbrukere. Det har vært veldig spennende å ta med seg teorien og tidligere forskning ut i felten, slik at jeg selv fikk erfare hvordan tilstanden var. Arbeidet har vært utfordrende og lærerrikt, men også frustrerende og til tider tidkrevende. I den sammenheng er det enkelte som fortjener en stor takk for at arbeidet har blitt realisert.

Jeg vil starte meg å takke veilederne mine Ingunn Hagen og Hendrik S. Spilker. Tusen takk for oppfølgingen og innspillene deres gjennom dette semesteret. Deres støtte har virkelig hjulpet meg med arbeidet og har vært uvurderlig. Stein Wasmuth fortjener en kjempestor takk for innsatsen og hjelpen han ga da det så som mørkest ut. Jeg vil takke informantene mine for å stille opp og for at de lot meg få innsikt i deres verden, samt lærerne som tilrettela og var behjelpelige under intervjudagene. Videre vil jeg takke Henriette Næss Jensen for å ha lest korrektur; dine innspill har vært veldig verdifulle. MKI-klubben; tusen takk for disse to årene, kaffen, latteren og koietur. Til slutt vil jeg takke Kim-Marius H. Olsen; tusen takk for all korrekturen du har lest i løpet av disse årene og for å ha vært der når jeg var oppgitt, frustrert og lei. Tusen takk for at du alltid støtter meg, har troen på meg og alltid er der.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet med hensikt å svare på spørsmålet «*Hva slags informasjonskompetanse kan en finne hos barn mellom 10 og 12 år når de vurderer informasjon på Internett?*». Studien starter med en enkel historisk gjennomgang av hvordan læreplanene har inkludert mediefag; fra 1974 og frem til dagens kompetansemål for grunnskolen. Videre blir det gjort rede for informasjons-, medie-, digital- og IKT – kompetanse og hvorfor dette bør integreres inn i undervisningen. I tillegg belyses tidligere forskning med sentrale forskere på feltet og ulike rapporter skrevet om temaet. I denne studien er det benyttet fokusgrupper med 17 barn mellom 10 og 12 år. Analysen bygger på deres refleksjoner og vurderes opp mot ulike evner ved informasjonskompetanse; *anvendelse av Internett, søke, evaluere og omgjøre informasjon*. Vi får innsikt i hvordan de vurderer et søkeresultat og ulike avsendere, deres kjennskap til kildekritikk og opphavsrett. Studien presenterer en mer positiv situasjon sammenlignet med tidligere studier og viser at det nytter å integrere IKT i undervisningen. Resultatet viser også at vi er på riktig vei for å danne informasjonskompetente elever.

# Innhold

Tabell- og figurliste.....	V
1 Den relevante informasjonskompetansen.....	1
1.1 Fra idé til virkelighet.....	1
1.2 Med media på lærerplanen.....	3
1.3 Oppgavens struktur.....	7
2 Informasjonskompetanse; en omfattende lærdom.....	9
2.1 En frigjørende, men krevende teknologi.....	9
2.2 Å være en bevisst mediebruker.....	10
2.3 Konsepter og komponenter i mediekompetanse.....	13
2.4 Vurdere avsenderen.....	14
2.5 En sosial konstruksjon.....	16
2.6 Behov for dette i skolen.....	16
2.7 Kartlegging av tidligere funn.....	17
2.8 Domestisering; en gjensidig tilpasning.....	19
2.9 Bruksstudietradisjonen; valg av medium.....	20
2.9.1 Kritikk av bruksstudietradisjonen.....	21
2.9.2 Palmgreen og Rayburns modell.....	22
3 Metode.....	24
3.1 Forståelse av opplevelser og kollektive oppfatninger.....	24
3.2 Mine utvalgte.....	25
3.3 Da intervjuene ble satt til live.....	27
3.4 Analyse av datamaterialet.....	27
3.5 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	28
4 Anvendelse: med Internett i klasserommet.....	30
4.1 «Læreren gir deg ikke alltid den informasjonen du vil ha».....	30
4.2 «Det er ikke ofte jeg finner så mye på biblioteket».....	33
4.3 «Vi sitter jo ganske mye på PC-en hjemme. Det blir på en måte nok».....	35
5 Praktiske, kritiske og kreative evner.....	39
5.1 Søke.....	40
5.1.1 «På Google, så dukker det opp helt andre sider som ikke er Google».....	40
5.1.2 «Jeg pleier å synes at det øverste er best altså».....	44
5.2 Evaluere.....	46
5.2.1 «Ja, for det kan være at det står noe mer på en annen side».....	48
5.2.2 «Adressa gjør litt om på ting».....	49
5.3 Omforme.....	53
5.3.1 «Vi får ikke lov, vi må skrive egne tekster. Med egne ord».....	53
5.3.2 «Vi skriver hvor vi fant det, og hvor det er fra og sånt».....	54
5.3.3 «Der fant jeg veldig mange fine bilder av Oslo».....	55
6 Potensielle informasjonskompetente barn.....	58
6.1 Anvendelse.....	58
6.1.1 Internettbruk som sosial konstruksjon.....	58
6.1.2 Tungvindt, men troverdig.....	59
6.2 Søke, evaluere og omforme.....	59
6.2.1 Å søke; en praktisk kompetanse.....	59
6.2.2 Å evaluere; en kritisk kompetanse.....	60
6.2.3 Å omforme; en kreativ kompetanse.....	61
6.3 Gladmelding til skolen.....	64
Litteraturliste.....	66
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	I

Vedlegg 2: Bilde av Wikipedia, blogg og Adressa.....	V
Vedlegg 3: Informasjonsbrev + samtykkeerklæring.....	VIII
Vedlegg 4: Svar fra NSD.....	XI

## **Tabell- og figurliste**

Figur 1: Forventningsverdimodell av (GS) forventning og (GO) tilfredsstillelse.....	23
Tabell 1: Oversikt over informantene.....	26
Tabell 2: Forventninger, informantenes erfaring og vurdering av tilstand.....	63

# 1 Den relevante informasjonskompetansen

## 1.1 Fra idé til virkelighet

Våren 2009 leste jeg til siste eksamen på bachelor og plutselig slo det meg at det er skrevet relativt lite rundt barn og deres informasjonskompetanse til informasjon de finner på Internett. Til tross for at jeg snart hadde en grad i medievitenskap var dette et tema som ikke var blitt berørt. Nå har det snart gått fem år og jeg har lært om medieinnholdets påvirkning på barn, hvorfor og hvordan de skal lære å benytte ulike medier og hvor viktig det er å være kritisk til det en finner på Internett. Det meste har blitt sett fra et "voksent" og vitenskapelig perspektiv der ordene *læring, nye medier, sårbarhet og kompetanse* har gått igjen. Før jeg tok fatt på denne masteroppgaven hadde jeg forstått at det er viktig at barn kan å benytte seg av de såkalte nye mediene, samtidig som de er mer utsatt for innholdet. Dette ovenfra-og-ned perspektivet fikk meg til å lure på hvor barn egentlig leter etter informasjonen i forbindelse med for eksempel et skoleprosjekt. På Internett er barna frie aktører, de bruker det til kommunikasjon, underholdning og informasjon. I tillegg har de mulighet til å være både produsent og mottaker. Det er derfor viktig at vi vet noe om hva de vet og hva som er deres praksis. Bryr de seg om hvem som er forfatteren til en tekst de finner, og er en tekst publisert på adressa.no like troverdig som et innlegg på en blogg? Søker de etter bilder og informasjon på Google og benytter det uten å tenke på opphavsrett? Dette er spørsmål en kun kan få svar på ved å oppsøke barna og få de til å fortelle om deres refleksjoner.

Barn og unge blir ofte representert i et dualistisk bilde; på den ene siden fremstilles de som dagens IKT-helter og på den andre siden som forsvarsløse ofre i teknologiens dystopi. Det er flere rapporter som skriver om barn og internettbruk, både nasjonalt og internasjonalt. To eksempler er «Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings» (Livingstone et al. 2011) og «Et digitalt kompetanseløft for alle? En midtveisrapport for Program for Digital kompetanse 2004 – 2008» (Utdanningsdirektoratet 2007). Den første rapporten belyste at barnas praktiske kompetanse er større enn deres kritiske. I sistnevnte rapport påpekes det at undervisningen i større grad må integrere IKT, samt at en må få en større innsikt i hvilken kunnskap elevene har. Ved å utdanne informasjonskompetente elever kan

skolen oppnå at den oppvoksende generasjonen har et kritisk fundament når de vurderer informasjon på Internett. Dette er kunnskap som vil være uvurderlig i dagens og fremtidens samfunn.

Elevers informasjonskompetanse blir også stadig aktualisert i ulike medier. ITavisen hadde i august 2010 en artikkel om at Internett gjør skolen overflødig (ITavisen 2010). Argumentasjonen bygger på Bill Gates' påstand om at Internett demokratiserer kunnskap slik at undervisning vil bli unødvendig. Utdanning vil derfor være unyttig siden en kan lære tilsvarende via Internettet. I tillegg er dette et tema som flere bloggere engasjerer seg i. Blant annet kan en lese på «Peters skoleblogg» at han er frustrert over elever som ikke benytter søkemotorer på en mer hensiktsmessig måte (Peters skoleblogg 2007). Han synes søkeordene er lite gjennomtenkte i forhold til ønsket søkeresultat og ønsker at skolen bør tilby elevene et søkekurs. På bloggen til Anne Lise Dildock skriver hun om problematikken hun opplever som lærer ved elevenes mangelfulle kildebruk (Dildock 2011). Hun synes det er vanskelig å følge opp elevene i forhold til et tema som ikke er en del av hennes undervisning, og etterlyser et eget fag som kan gi elevene en grunnopplæring i IKT.

Hensikten med denne masteroppgaven er å få en større forståelse for hvordan barn opplever det å bruke Internett som informasjonskanal. Jeg ønsker å få innsikt i deres praksis, refleksjoner og tanker om dette temaet. Problemstillingen min er derfor følgende:

*Hva slags informasjonskompetanse kan en finne hos barn mellom 10 og 12 år når de vurderer informasjon på Internett?*

For å konkretisere dette legger jeg vekt på fire temaer i analysen; anvendelse, søke, evaluere og omgjøre. Dette er temaer som identifiserer prosessen elevene gjennomgår når de bruker Internett på skolen og som jeg har ønsket å få større innsikt i. Ved å fokusere på disse temaene får jeg også større inntrykk av informantenes kompetanse i de ulike feltene. Jeg har benyttet kvalitative gruppeintervjuer med 17 elever mellom 10 og 12 år fra en skole i et tettbygd strøk i Norge. Informantene er hentet fra 5. -, 6. - og 7. trinn og kommer fra hele sjiktet; deres prestasjoner på skolen har ikke vært et



utvalgskriterium. Denne metoden har gitt meg mulighet til å få innsikt i informasjonskompetanse som et sosialt fenomen, og refleksjonene deres belyser derfor ulike erfaringer og praksis ved å søke, evaluere og omgjøre informasjon.

## **1.2 Med media på lærerplanen**

Å kunne anvende informasjon på en fruktbar måte har fått økt fokus blant forskere og i læreplanene. I den sammenheng har det vært hensiktsmessig å definere hvilke egenskaper som kreves. Pål A. Bertnes, jurist og overbibliotekar ved Universitetet i Oslo, definerer informasjonskompetanse som evnen til å søke, kritisk vurdere og kreativt utnytte informasjon (Bertnes 2005:19). Dette er et begrep som fokuserer på evner i forbindelse med å benytte informasjon hensiktsmessig. Til tross for at dette er svært dekkende i denne oppgavens sammenheng, kan en finne relevante elementer i andre kompetansebegreper. Blant annet definerer Ola Erstad, professor med bakgrunn fra grenselandet mellom medier og pedagogikk, digital kompetanse som ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier (Erstad 2005:133). Tilsvarende definisjon av samme begrep kan en finne i stortingsmeldingen «Kultur for læring»:

Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier. IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder, mens den kritiske og kreative evnen også fordrer evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer. Totalt sett kan digital kompetanse dermed betraktes som en meget sammensatt kompetanse. (Stortingsmelding nr. 30 2004).

Som vi kan se består digital- og informasjonskompetanse av svært overlappende egenskaper, så det vil være hensiktsmessig å benytte litteratur fra ulike felt. Dette skal jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 2. I samme stortingsmelding kan en videre lese at digital kompetanse integreres som en del av basiskompetansen (Stortingsmelding nr. 30 2004). Det vil si at digital kompetanse sidestilles med lese-, skrive- og regneferdigheter og blir ansett som nødvendig for å kunne tilegne seg ny kunnskap, dannelse av egen identitet samt for å kunne delta i kunnskapssamfunnet. Denne stortingsmeldingen viser dermed at informasjonskompetanse i dag blir sett på som en del av fundamentet i barnas opplæring for å kunne være aktører i samfunnet, men slik har det ikke alltid vært. For å kunne få forståelse for hvilken rolle IKT har hatt i skolen, er det nødvendig med en historisk gjennomgang helt fra mediekunnskap dukket opp

som et valgfag og frem til innlemmelsen i dagens kompetansemål.

Mediekunnskap kom første gang på timeplanen som et valgfag i 1974 (Erstad 2005:92). Dette i forbindelse med M74, «Mønsterplan for grunnskolen», som omstrukturerte hva skolefagene skulle inneholde. I den sammenheng skulle faget «Mediakunnskap/Film» ta for seg mediernes estetikk, kulturhistorie og institusjonelle faktorer. Det var også særlig viktig at elevene fikk innsikt i hva slags uheldig påvirkning ulike medier kunne ha (Erstad 2005:93). En hadde innsett at elevene fikk mengder med informasjon via avis, radio, fjernsyn og film, og ønsket derfor at elevene skulle kunne vurdere og benytte informasjonen kritisk. I løpet av de neste 13 årene fikk fjernsyn og video en større rolle i elevenes hverdagsliv, og i 1987 ble en ny mønsterplan utviklet (Erstad 2005:94). M87 kom i en periode der medie vold hadde fått økt fokus i samfunnet, og mønsterplanen hadde derfor større fokus på kritisk bevisstgjøring. Medier ble trukket inn i flere fag i tillegg som en etablerte et nytt fag «Medier og EDB». Dette faget ble i praksis anvendt til IT og EDB, og medier fikk mindre plass. Elevene lærte seg programmeringsspråk og det var fagene norsk og samfunnsfag som skulle fokusere på medier i forhold til tekstanalyse, teoretisk innsikt og praktiske kunnskaper. M87 var et svært positivt tilskudd i skoleverket og lot elevene blant annet få innsikt i mediernes rolle i samfunnet, men i nærmeste fremtid fikk ikke medieundervisning samme fokus i læreplanene. Dette var blant annet på grunn av manglende kompetanse hos lærerne, at skolene manglet utstyr og i tillegg var det observert at den oppvoksende generasjon fikk lavere kunnskapsnivå, noe mediebruken deres fikk skylden for (Erstad 2005:95). En annen årsak var en satsing foretatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet på 80 – tallet, der de utviklet en undervisningsprogramvare, Winix, som skulle være en del av satsingen på IKT i skolen (Erstad 2005:117). Dette prosjektet brast i løpet av kort tid og kritikken mot Gudmund Hernes, daværende statsråd, var enorm; millioner av kroner hadde gått tapt. Etter dette ble satsingen på IKT redusert og en fryktet at tilsvarende situasjon skulle dukke opp på ny.

I løpet av 90-tallet ble det satt i gang en ny metode for å implementere IT i utdanningen (Erstad 2005:118). Det ble vedtatt at alle elever i løpet av grunnskolen skulle kunne benytte tastatur og tekstbehandlingsprogram, og fireårige handlingsplaner har etter den tid blitt laget med et fokus på at IKT skal bli integrert inn i undervisningen. Den første

het «Handlingsplan for IT i norsk utdanning, 1996 – 1999» og hensikten var kursing, sertifisering og infrastruktur ved hjelp av teknologi. I denne perioden ble elevenes forhold til informasjon diskutert i sammenheng med medie- og teknologiutviklingen (Østerud et al. 1999:39). En observerte at den oppvoksende generasjonen hadde en annen nærhet og relasjon til mediene og at skolekulturen i større grad burde gjenspeile dette. Barn og ungdom forholdt seg til store mengder med informasjon og det var nødvendig med ferdigheter for å kunne relatere seg til den på en effektiv måte (Østerud et al 1999:40). Det ble poengtert at det var viktig med analytisk og kritisk kompetanse, og at skolen burde legge til rette for at barn og ungdom oppnår disse evnene. I den sammenheng ble ITU; Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning etablert. Annenhvert år kartlegges pedagogisk bruk av IKT ved hjelp av langsgående kvantitativ metode, også kjent som ITU Monitor (ITU 2009). I disse undersøkelsene analyseres bruken til 7.- og 9. trinn samt videregående trinn 2.

Den neste handlingsplanen «IKT i norsk utdanning – Plan for 2000 – 2003» fokuserte mer på hvordan pedagogikken måtte tilpasses bruk av IKT (Erstad 2005:119). Lærerutdanningen fikk større oppmerksomhet og en satte i gang et program kalt «LærerIKT» (Erstad 2005:120). I 2004 ble handlingsplan endret til rapport, og Utdanningsdirektoratet kom med en midtveisrapport for Program for digital kompetanse 2004 – 2008 (Utdanningsdirektoratet 2007). Denne rapporten baserte seg på en analyse av dokumenter, utredninger og tidligere analyser med tilknytning til programmet, og er særlig relevant i denne oppgavens tilfelle. I rapporten fokuseres det på at IKT må bli bedre integrert i undervisningen, samt at det må dokumenteres hvordan den praktiske statusen til elevene er (Utdanningsdirektoratet 2007:3 – 4). Rapporten trekker blant annet frem at mye tyder på at barn har manglende kritisk sans i forhold til informasjon de finner på Internett. Det henvises til Medietilsynets SAFT Barneundersøkelse, nå Trygg Bruk, fra 2006 der det belyses at dette året trodde 40 prosent av barn og unge at en kan stole på det meste en finner på Internett (Utdanningsdirektoratet 2007:25). I tillegg var det kun to av ti informanter som hadde fått undervisning i kildekritikk. Rapporten påpeker at utfordringene ligger i å anvende IKT på en pedagogisk måte i undervisningen, samt at lærerutdanningen trenger et større fokus på digital kompetanse. Det skrives at læreplanene har integrert digital kompetanse, men at skolene ikke legger undervisningen tilrette for elevenes

selververvende mediekompetanse. Med tanke på at Internett har blitt et viktig hjelpemiddel for elever i forbindelse med hjemmelekser, er det derfor særdeles viktig at skolen danner informasjonskritiske elever (Utdanningsdirektoratet 2007:25).

Som vi har sett så er det foretatt en rekke grep for at skolen skal være tilpasset elevenes møte med medier. I dag, syv år etter at stortingsmeldingen «Kultur for læring» kom, kan en finne informasjonskompetanse integrert inn i kompetansemålene i de allerede eksisterende fagene i grunnskolen. I den sammenheng har jeg valgt å belyse de kompetansemålene som er relevante for denne oppgaven, samt å se hvordan de forholder seg til kravet om at digital kompetanse skal være en del av basiskompetansen. Siden mine informanter kommer fra barneskolen vil jeg fokusere på kompetansemålene opp til 7. trinn.

I kompetansemålene for hva elevene skal kunne etter 2. årstrinn er det fokus på grunnleggende ferdigheter, og i norskfaget skal elevene på egenhånd kunne finne både skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket (Utdanningsdirektoratet 2011a). I kompetansemålene for norskfaget etter 4. årstrinn, skal elevene være i stand til å finne informasjon på bibliotek og Internett til arbeidsoppgaver (Utdanningsdirektoratet 2011b). Det legges derfor vekt på at elevene skal kunne søke etter informasjon til egne tekster ved hjelp av digitale verktøy. I samfunnsfag kan en også finne kompetansemål som er relevante; ved bruk av Internett skal elevene kunne følge enkle regler for personvern. I løpet av de siste tre årene på barneskolen kan en se et økt fokus på informasjonskompetanse i kompetansemålene. Det er også disse kompetansemålene som er aktuelle for informantene per dags dato. I norskfaget, etter 7. trinn, skal elevene være i stand til å benytte oppslagsverk og ordbøker, samt bruke digitale verktøy i produksjon av tekst (Utdanningsdirektoratet 2011c). Videre, hentet fra kompetansemålene i norsk skriftlig:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...)  
-bruke bibliotek og digitale informasjonskanaler på en målrettet måte.  
-forklare opphavsrettslige regler for bruk av tekster hentet fra Internett.  
(Utdanningsdirektoratet 2011c)

Elevene skal også kunne begrunne medievanene deres, arbeide med digitale tekster og vurdere effekten. I samfunnsfag skal elevene kunne benytte ulike kilder i forhold til et

tema, og forklare hvordan massemedium og kommersiell påvirkning kan påvirke forbruksvanene deres. I forhold til disse kompetansemålene er det naturlig å gå ut fra at informantene fra 7. trinn vil være mer kjent med disse enn de fra 5. trinn. Som vi har sett så vektlegges det at elevene i løpet av barneskolen skal være i stand til å benytte seg av ulike informasjonskanaler, ha kunnskap om personvern og opphavsrett til tekst på Internett, benytte ulike kilder i et prosjekt samt begrunne egne medievaner. Først etter 10. trinn sier kompetansemålene eksplisitt at en skal være i stand til å vurdere troverdighet til tekster kritisk (Utdanningsdirektoratet 2011d). Tar man en titt tilbake på hvordan digital kompetanse ble definert i stortingsmeldingen, kan en se at i løpet av 10 års grunnskole er det representert i stor grad i norsk og samfunnsfag. Bruk av IKT i undervisningen har fått større fokus i løpet av de siste årene, og henger tett sammen med hvordan regjeringen har våget å satse. Det vil derfor være interessant å se hvilken effekt dette har hatt på elevenes informasjonskompetanse, samt å se mine funn i forhold til tidligere forskning på området. På den måten kan en få innsikt i om elevenes situasjon har bedret seg eller ikke.

### **1.3 Oppgavens struktur**

I oppgavens andre kapittel presenteres teoriene som analysen støtter seg på; jeg gjør først rede for hva som ligger i begrepet informasjonskompetanse og relevante begrep som digital-, medie- og IKT-kompetanse. Videre belyses det hvorfor ulike teoretikere mener at dette bør integreres inn i skolens undervisning samt tidligere forskning. Til slutt i dette kapitlet belyser jeg domestiseringsteorien og bruksstudietradisjonen og hvordan de kan være relevante for denne studien. Kapittel 3 er denne oppgavens metodekapittel og i den sammenheng presenteres metoden som er anvendt. Jeg fremstiller en oversikt over informantene, gjør rede for omstendigheter ved gjennomføringen av intervjuene og analysen av datamaterialet. Til slutt diskuteres dataenes troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. I kapittel 4, som er oppgavens første analysekapittel, blir vi kjent med informantenes internettbruk på skolen og fritiden. Det fokuseres på hvordan Internett integreres inn i skoledagen deres og hvilke tanker de har omkring dette. I tillegg får vi innblikk i deres betraktninger omkring forskjellen mellom å oppsøke informasjon på Internett og i bøker. Kapittel 5 fokuserer på informantenes praktiske, kritiske og kreative evner i forhold til informasjonskompetanse. Jeg belyser deres vaner og tanker i forbindelse med å

oppsøke informasjon og hvordan de vurderer et søkeresultat. Videre får vi en innsikt i hvordan de evaluerer informasjon og vurderer troverdighet til informasjon de finner på Internett. Til slutt i kapitlet kan en lese om informantenes evne til å omforme og kreativt anvende informasjonen de finner, og hvilken innsikt de har om opphavsrett til tekst og bilder. Funnene blir sett i relasjon til tidligere forskning og teori, og er relevante i forbindelse med forskningsspørsmålet. I kapittel 6 avrundes oppgaven og funnene samles. Det vurderes om hva de kan fortelle om informantenes informasjonskompetanse samt videre relevans av denne studien.

## **2 Informasjonskompetanse; en omfattende lærdom**

For å kunne vurdere hva slags informasjonskompetanse barn mellom 10 og 12 år har, er det viktig å ha et fundament som spirer ut fra tidligere forskning på området og relevante teorier. Dette kapitlet vil derfor fungere som en støttespiller når jeg skal analysere funnene og vurdere hvordan tilstanden er. Som gjort rede for i kapittel 1 så fokuserer denne studien på hvilke vaner, tanker og vurderinger barna foretar seg når de oppsøker informasjon via Internett. I den sammenheng så vil jeg se på hvordan dette temaet har blitt teoretisert av ulike teoretikere. Videre greier jeg ut om domestiseringsteorien og bruksstudietradisjonen og hvordan de kan relateres til denne studien.

### ***2.1 En frigjørende, men krevende teknologi***

I dagens informasjonssamfunn ser en at teknologien frigjør og utfordrer menneskenes utdanning. Fokuset er derfor å utdanne elever med informasjons-, digital- og mediekompetanse og vi frykter at det skal bli skiller i befolkningen. Det å kunne dra nytte av informasjon og kommunikasjon får en stor betydning i et samfunn der tilgangen er enorm og kontrollen liten (Educational Testing Service 2002:11). I den sammenheng peker Erstad på tre ferdigheter som er aktuelle i vår tid (Erstad 2007:205). For det første er det viktig med kildekritiske evner for å vurdere troverdighet ved kildene en har til rådighet. Det andre er kommunikativ kompetanse; benytte mulighetene den digitale teknologien gir til å kommunisere via mobiltelefon, chatting og online dataspill. Det tredje er kreativitet som vil si muligheten alle har til å være produsenter, ikke kun konsumenter. Dette byr på muligheter og utfordringer når en skal forholde seg til alt det tilgjengelige materialet som finnes på Internett, og det vil være interessant å se hvordan de kildekritiske og kreative evnene kommer til syne.

Dagens elever har et daglig møte med Internett og skolen har mistet kontrollen over hva elevene lærer på egenhånd. Skolen har derfor en utfordring med å utdanne opplyste elever med digital kompetanse slik at de kan være sin egen redaktør (Østerud 2010:44). I den sammenheng skriver Erstad at barn får digital kompetanse ved å ta del i samtidskulturen (Erstad 2004:90). Skolen har derfor en viktig oppgave med å utfordre elevenes møte med mediehverdagen. I skoleverket har det lenge vært tradisjon for at datamaskiner og Internett ikke blir integrert som en ressurs, men at det blir ansett som et appendiks. Nå har vi derimot begynt å se mulighetene ved å anvende IKT i

undervisningen og at det kan være et substitutt til lærebøkene (Erstad 2004:90). I den sammenheng skriver Erstad at det er nyttig å få innsikt i hvor mye og til hva barn ønsker å bruke digital teknologi til i skolen (Erstad 2004:92).

«Literacy» er et begrep som blir anvendt i mange ulike fagfelt (Kotilainen og Souranta 2007:105). Media-, consumer-, global-, economic-, health- og mathematical literacy er bare noen av de ulike områdene som har knyttet til seg literacybegrepet. I disse sammenhengene henviser det til nødvendige kompetanser, mestringsstrategier og overlevelsestaktikker. Opprinnelig innebar literacybegrepet skrive- og leseferdigheter, men er i dag mer omfattende siden det er snakk om å kunne «lese», analysere, tolke og forstå kultur og sosiale situasjoner. David Buckingham skriver at «literacy» nå gjerne blir brukt som et synonym for kompetanse eller ferdighet (Buckingham 2006:264). Begreper som informasjonskompetanse og informasjons-literacy blir derfor overlappende, og av den grunn velger jeg å heretter bruke kompetanse.

## **2.2 Å være en bevisst mediebruker**

Begrepet informasjonskompetanse ble første gang brukt av Paul G. Zurkowski i 1974 (Grassain og Kaplowitz 2004:3). Den gang ble en informasjonskompetent person definert som en som benytter seg av ulike informasjonskilder for å løse problemer. Etter å ha ligget bortgjemt, ble begrepet på 1980 – tallet aktuelt på nytt. Da ble da påpekt at det også burde integrere kunnskap og egenskaper om hvordan en kan benytte ulike hjelpemidler, samt at en kritisk må vurdere informasjonsmaterialet (Grassain og Kaplowitz 2004:4). Videre ble det gjort rede for at som informasjonskompetent bør en ha en rekke kjennetegn; vite når informasjon er nødvendig, kunne oppsøke, evaluere og benytte informasjonen på en effektiv måte. Informasjonskompetanse ble derfor ansett som en livslang lærdom. Det legges altså vekt på at en skal kunne være ansvarlig for egen læring.

Tilsvarende skriver Barbara Gentikow om mediekompetanse som innebærer å beherske en medieteknologi (Gentikow 2009:166). På den ene siden snakker hun om å bruke en medieteknologi i konkrete situasjoner, og på den andre siden om de sosiale konsekvensene teknologien fører med seg med tanke på interaksjon- og kommunikasjonsformer. Soilikki Vettenranta utbroderer dette og skriver:



Mediekompetanse, dvs. de kunnskaper, de ferdigheter og den kyndighet som er nødvendig for å tolke medier og medietekster gjennom analyse, evaluering og kritisk refleksjon, forutsetter ikke bare evne til å bruke IKT som et verktøy, men også innsikt i maktspill i samfunnet, elevenes rolle i dette spillet og forståelse av det ansvar de har som mediebrukere. (Vettenranta 2007:18).

Ved å undervise i mediekompetanse kan en forebygge mediedysleksi; manglende evne til å tolke mediebudskap kritisk slik at en blir ekstra sårbar for mediens manipulering (Vettenranta 2010:44). Elevene kan bli i stand til å vurdere konteksten informasjonen befinner seg i og foreta egne vurderinger. Buckingham skriver at selv om barn er dyktige mediebrukere, så må vi ikke overse at det finnes områder innenfor mediebruk de trenger mer kunnskap om (Buckingham 1999:10). Barnas kunnskap om mediene øker i takt med at blir eldre, men å være mediekompetent er avhengig av deres kritiske synspunkter. Mediekompetanse har ikke kun noe å gjøre med hvor kjapp en er til å trykke på tastaturet. Det er relatert til den kunnskapen, egenskapene og kompetansen som er nødvendig når en skal bruke og tolke medier (Buckingham 2003:36).

Mediekompetanse er en kritisk kompetanse som innebærer analyse, evaluering og kritisk refleksjon (Buckingham 2003:38). Leseren skal ha en bredere analytisk kompetanse slik at de har innsikt i at mening ikke oppstår i isolasjon, men i sosiale nettverk med andre. Siden informasjonskompetanse fokuserer mer på hvordan en behandler informasjon, blir mediekompetanse et bidrag siden det i tillegg er interessant med kontekstuelle faktorer. Av den grunn vil det være nyttig å benytte elementer fra mediekompetanse når jeg skal vurdere informantenes praksis.

I «Program for digital kompetanse 2004 – 2008» definerer utdannings- og forskningsdepartementet digital kompetanse som den ferdigheten som knytter lese-, skrive- og regneferdigheter sammen, samt den kunnskapen som trengs for å ha nytte av digitale verktøy og medier på en hensiktsmessig måte (Utdannings- og forskningsdepartementet Udatert:5). Digital kompetanse består av IKT-ferdigheter som vil si å benytte programvare, søke, lokalisere, omforme og vurdere informasjon fra digitale kilder (Utdannings- og forskningsdepartementet Udatert:13). Det innebærer også evner som å utøve kildekritikk, fortolkning samt å analysere digitale sjangre. Videre i «Program for digital kompetanse 2004 – 2008» kan en lese at ved å integrere IKT i undervisningen får elevene tillit til teknologien og hvordan den kan benyttes som læringsressurs (Utdannings- og forskningsdepartementet Udatert:20).

Tilsvarende ferdigheter legger Bertnes også vekt på når han definerer hva det innebærer å være informasjonskompetent. Han legger vekt på at en må ha forståelse for hvordan informasjon er organisert, hvor en kan finne den og hvordan en kan lære av den (Bertnes 2005:18). Derfor definerer Bertnes informasjonskompetanse som evnen til å søke, kritisk vurdere og kreativt utnytte informasjon (Bertnes 2005:19). For å greie ut dette har han definert syv punkt som definerer en informasjonskompetent person:

1. er klar over at korrekt og fullstendig informasjon er en forutsetning for gode beslutninger
2. innser et behov for *ny* informasjon
3. identifiserer mulige informasjonskilder og informasjonssøkehjelpemidler (trykte og elektroniske)
4. formulerer hensiktsmessige søkestrategier
5. søker effektivt etter informasjon
6. vurderer informasjonen kritisk og velger ut informasjon
7. utnytter ny informasjon kreativt  
(Bertnes 2005:19)

I analysen vil disse syv punktene i kombinasjon med stortingsmeldingens definisjon av digital kompetanse, danne kriteriene når jeg skal vurdere informantenes informasjonskompetanse. I den sammenheng skiller jeg mellom egenskaper som kan defineres som å anvende, søke, vurdere og omforme.

Tilsvarende punkter kan en finne i rapporten «Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy» (Educational Testing Service 2002:16). Her anses IKT-kompetanse som en nødvendig kunnskap og et universelt behov som må være tilstede for å delta i samfunnet og er nærliggende Bertnes' definisjon. IKT-kompetanse blir definert på følgende måte etterfulgt av fem komponenter som representerer de nødvendige kunnskaper og egenskaper:

ICT literacy is using digital technology, communications tools, and/or networks to access, manage, integrate, evaluate, and create information in order to function in a knowledge society. (Educational Testing Service 2002:2).

*Access*: knowing about and knowing how to collect and/or retrieve information.

*Manage*: applying an existing organizational or classification scheme.

*Intergrate*: interpreting and representing information. It involves summarizing, comparing and contrasting.

*Evaluate*: making judgements about the quality, relevance, usefulness, or efficiency of information.

*Create*: generating information by adapting, applying, designing, inventing, or authoring information. (Educational Testing Service 2002:3).

Med utgangspunkt i dette vil det være interessant å få innsikt i informantenes praksis. Hvor leter de etter informasjon og hvordan vurderer de et søkeresultat? Vi kan se at IKT-kompetanse innebærer både kognitive og tekniske ferdigheter (Educational Testing Service 2002:18). En må derfor både ha ferdigheter til å benytte seg av søkemotorer, samt kildekritiske egenskaper for å vurdere søkeresultatet.

### **2.3 Konsepter og komponenter i mediekompetanse**

Bent B. Andresen skriver at lesning innebærer å lese og søke blant både trykt tekst og på skjerm (Andresen 2003:15). Det er behov for å benytte elektroniske søkemotorer siden disse supplerer, eller i noen tilfeller erstatter, den klassiske trykte litteraturen. Han skriver derfor at både lærere og elever må ha kunnskap om hvordan en vurderer, strukturerer og anvender søkeresultat, bedømmer kvalitet, troverdighet og gyldighet i informasjonen en har funnet (Andresen 2003:17, Beck og Øygrim 2009:179, Educational Testing Service 2002:6). Buckingham skriver at barn trenger å lære hvordan en velger informasjon, benytter hyperlinker og søkemotorer (Buckingham 2006:267). I tillegg trenger de å evaluere informasjon kritisk, både analogt og digitalt. I den sammenheng viser han til fire konsepter ved mediekompetanse; representasjon, språk, produksjon og publikum, som vil være interessante å trekke inn i analysen i forbindelse med hvorfor ulike kilder fremstår som mer eller mindre troverdige. Det første, *representasjon*, innebærer at alle medier representerer ulike tolkninger av verden. Brukerne av medier trenger derfor å evaluere og vurdere medietekstene de møter med tanke på avsenders motivasjon og kildebruk. Leseren må vurdere om teksten er en troverdig representasjon eller ikke. Med tanke på *språk*, Buckingham's andre konsept, er det viktig at å ha forståelse for hvordan de ulike mediene kommuniserer, sjangre og konvensjonbruk (Buckingham 2006:268). Dette krever analytisk kompetanse og en må derfor ha en bevissthet om hvordan ulike medier produserer deres innhold. Det tredje konseptet, *produksjon*, innebærer å ha forståelse for hvordan markedsføring av programmer og produkter kan være rettet mot for eksempel barn. De trenger kunnskap om hvordan produksjonen kan være styrt av markedskrefter og hvordan dette påvirker medieinnholdet. Til slutt konseptet *publikum*, som innebærer å være observant på sin rolle som mediebruker, samt hvordan mediene prøver å vekke din oppmerksomhet. Med tanke på Internett kan det være snakk om tilgang til sider og hvordan en blir ledet til spesifikk informasjon.

Ingunn Hagen og Brian O'Neill skriver at hensikten med å definere mediekompetanse er at en skal få innsikt i hvordan barn og unge kan være rustet til å håndtere deres mediehverdag (O'Neill og Hagen 2009:230). De har i den sammenheng trukket frem fire komponenter som er sentrale i mediekompetanse; tilgang, analysere, evaluere og skape. Den første komponenten, *tilgang*, refererer til å kunne oppspore medieinnhold; muligheten til å finne og søke etter innhold (O'Neill og Hagen 2009:231). Den andre komponenten de trekker frem er *analysere*. Det innebærer å forstå kategorisering, medieteknologier, språket i mediene, mediens publikum og hvordan mediene representerer kulturelle elementer. Dette kan komme til syne ved å inneha analytisk kompetanse. Den tredje komponenten de trekker frem er å *evaluere*, som vil si kritiske og analytiske egenskaper i tillegg til kunnskap om kultur, politikk, økonomi og den historiske konteksten. Dette er kunnskap det er nyttig å ha når en skal vurdere informasjon på Internett og sammenhengen den er gjeldende. Den siste komponenten er *skape*; å kunne benytte ulike medier til å kommunisere og produsere innhold og delta i debatter (O'Neill og Hagen 2009:232). O'Neill og Hagen skriver at med dagens muligheter med web2.0 er det viktig at medieutdanningen lar barn og unge få være medieprodusenter. Det innebærer at de må håndtere ulike kulturelle uttrykksmåter samt å uttrykke seg ved hjelp av digitale tekster.

Som vi har sett er det en del ved mediekompetanse som kan relateres til informasjonskompetanse. Blant annet har Buckingham konseptene; representasjon, språk, produksjon og publikum, og O'Neill og Hagen de fire komponentene tilgang, analysere, evaluere og skape (Buckingham 2006:267, O'Neill og Hagen 2009:230). Det vil være spennende å få innsikt i hvordan og hvorfor informantene vurderer avsender, og i hvilken grad de benytter eksisterende informasjon for å produsere egne tekster.

## **2.4 Vurdere avsenderen**

Esther S. Grassain og Joan R. Kaplowitz skriver at når en oppsøker informasjon på Internett må en forholde seg til et komplekst univers av ulik informasjon fra ulike avsendere, som i egentlig er ulike variasjoner av hverandre (Grassain og Kaplowitz 2004:5). En må derfor vurdere troverdigheten til forfatteren og innholdet. Det å benytte informasjon blir derfor definert som en prosess som krever et sett med egenskaper, en kompetanse og en måte å benytte seg av eksisterende informasjon til egen læring. Å være informasjonskompetent innebærer derfor en forståelse for denne kompleksiteten.

Bertnes skriver mer om dette og påpeker at kildekritikk er et område som ble utfordret da Internett ble en allmenn informasjonskanal (Bertnes 2005:21). Med ett var det mulig å "publisere" og oppsøke informasjon om "alt". Metodene som en tidligere benyttet til "analog" litteratur er likevel ikke utdaterte, men de trenger å revideres i forhold til de nye utfordringene. Kvalitetssikringen som blir foretatt av bokforlag og bibliotekarer, må nå også foretas av internettbrukere på egenhånd og hensikten med dette er nettopp å vurdere kildene i forhold til troverdighet (Bertnes 2005:72). Av den grunn er det avgjørende at en er i stand til å evaluere det en finner på Internett.

Flere teoretikere har skrevet at skolen merker en økt grad av plagiering hos elevene (Bjarnø et al. 2008:64, Rafste og Sætre 2008:234 – 235, Tømte og Søby 2009:226 – 227). Det vil si at elevene ukritisk klipper og limer fra ulike kilder uten å opplyse om forfatter eller om de har kopiert et helt sitat. Dette mener de er dårlig vane og at det er viktig at elever lærer å benytte og bearbeide kilder; stoff skal gjengis med egne ord med en henvisning til hvor det er hentet fra. Klipp-og-lim-atferden blir begrunnet ut fra at elevene viser liten forståelse for hensikten med arbeidsprosessen, i tillegg til at de raskt lærer at det er mulig å kopiere tekst ved å klippe og lime informasjon de finner på Internett (Bjarnø et al. 2008:52). Bertnes skriver at om en skal styrke elevenes kritiske kompetanse, er en nødt til å forholde seg til kildekritikk og kvalitetskriterier (Bertnes 2005:17). Han mener dette er noe flere fag bør integrere i undervisningen siden desto mer vi bruker Internett som en informasjonskanal, desto mer kunnskap kreves for å kunne søke samt for å vurdere søkeresultatene. I den sammenheng skriver han:

Jo mer kunnskap du har om Internett, hvordan informasjonsformidlingen fungerer, hvem som står bak, og hvilken type informasjon som ligger der, desto større forutsetninger har du for å kunne skille det seriøse fra det useriøse. (Bertnes 2005:22).

Det er derfor interessant å få innsikt om hvorvidt en har funnet useriøs informasjon som har fremstått troverdig. Enkelte har kanskje kjennskap til Ikkepedia, den uhøytidelige Wikipedia? Klaus Bruhn Jensen og Rasmus Helles aktualiserer dette ved å påpeke hvordan hjemmesiden til en organisasjon, bedrift eller et individ påvirker måten de velger å fremstå (Jensen og Helles 2005:98). Uttrykket til hjemmesiden er avgjørende når en vurderer avsenderne som troverdige og om en vil benytte seg av deres tjenester. Dette er særlig aktuelt i forhold til barn som vurderer internettsidens pålitelighet ut fra designet og ikke sidens innhold (Bjarnø et al. 2008:65). Reklame, postere og blinkende

annonser tar derfor fokuset vekk fra innholdet og har negativ effekt på internettsidens opplevelse. Design i forhold til pålitelighet kan synes å være en utfordring, og det kan være aktuelt å se dette i forhold til vurderingen av troverdigheten til en internettside.

## **2.5 En sosial konstruksjon**

Andresen skriver at informasjonskompetanse kan forstås som en sosial konstruksjon siden det påvirkes av hva vi gjør med teknologien (Andresen 2003:31-32). Det vil si at det er de sosiale forholdene som avgjør i hvilken grad IKT integreres i skolen, når og til hva det anvendes. Informasjonskompetanse formes derfor i det sosiale rom, og elevene blir påvirket av hvordan skolen velger å organisere undervisningen. Tilsvarende skriver Gentikow som henviser til Raymond Williams og påpeker at Internett er en kulturell og sosial form som må læres (Gentikow 2009:170). Dette skjer daglig ved at barn og unge oppsøker informasjon på Internett og opparbeider en mengde erfaringer både på fritiden og skolen. Det kan derfor være interessant å få innsikt i om informantene har lært noen normer i forhold til når Internett skal anvendes i undervisning.

## **2.6 Behov for dette i skolen**

Dagens barn og unge skiller seg fra eldre generasjoner siden de utvikler digital kompetanse på fritiden, både som konsumenter og produsenter, i tillegg til at de former identitet og formidler kompetanse og kultur ved hjelp av IKT (Tømte og Søby 2009:218). Av den grunn mener Cathrine Tømte og Morten Søby at skolen i større grad bør reflektere dette. På den måten kan elevene få forståelse for ulike perspektiver ved for eksempel internettbruk (Beck og Øygrim 2009:177). Dette kommer av at desto mer kunnskap en har, desto tryggere kan en være. Dette er særlig aktuelt når en knytter det til IKT; forståelse for hvordan det fungerer vil gi større innsikt i konsekvensene det har. Dette tyder på at skolen må fokusere mer på medieutdanningen av barn og unge, samt et fokus på de etiske valgene deres siden de må kunne dobbeltsjekke informasjonen de finner og vurdere kvaliteten (Erstad 2004:105). Ved å fokusere på situasjoner på Internett som elevene kjenner igjen, er det mulig å skape en diskurs om for eksempel kildebevissthet i undervisningen. Et argument for medieundervisning har ofte vært at en skal utvikle elevenes kritiske egenskaper. Når datamaskinen anvendes som et verktøy til blant annet informasjonssøk og kommunikasjon kan en i følge NOVA-rapporten «En digital barndom» definere slike aktiviteter som nytteorientert bruk (NOVA 2004:65). Skolen har i liten grad benyttet seg av at Internett som informasjonskilde,

kommunikasjonskanal eller som påvirkningskanal (Beck og Øygrim 2009:185). Med et større fokus på den offentlige debatten som foregår på Internett i undervisningen, kan barn og unge bli bevisste brukere og delta på en hensiktsmessig måte.

## **2.7 Kartlegging av tidligere funn**

Ved å ta en titt på forskning som er utført i etterkant av stortingsmeldingen *Kultur for læring* som vi så på i kapittel 1, kan en få innsikt i hvordan situasjonen har blitt etter at digital kompetanse ble definert som en av basisferdighetene. Erstad var i 2004 deltager i PILOT; et prosjekt med fokus på lærere og elevers kompetanse og erfaringer med IKT (Erstad 2010:63). Han oppdaget tendenser til ureflektert kildebruk hos elevene og lærerne når de fortalte hvordan de gikk frem ved et informasjonssøk. I den sammenheng vil jeg hente et sitat fra et av Erstads intervjuer med elever og deres forhold til kildekritikk. I dette sitatet belyses, i følge han, behovet for at elever trenger å ha en bevissthet i deres evaluering av søkeresultatet.

Intervjuer: Men alt som ligger på Internett er jo ikke like bra. Vet dere når dere finner de bra sidene og hva som er riktig informasjon og sann?

Gutt: Hvis du søker på Kvasir, så er det som regel de øverste greiene som er rett da.

Det nederste er bare sånne tulleting som har kommet med på lasset.

(Erstad 2010:65).

Erstad ser dette i sammenheng med at det mangler forståelse for hva Internett er, og hva konsekvensene kan være når alle har mulighet til å produsere innhold. Ved en større kunnskap om klassifisering og evaluering av informasjon, vil elevene være i stand til å reflektere og vurdere mer hva de ulike treffene er (Erstad 2010:65). Ved å undervise i digital kompetanse kan elevene få referanserammer slik at de blir kritiske, deltakende og involverende demokratiske borgere (Erstad 2010:54). Erstad gir et eksempel ved å hen vise til Wikipedia; et demokratisk internettleksikon (Erstad 2010:55). Fordelen med Wikipedia er at alle har mulighet til å bidra slik at det blir "folkets definisjon", samt at det kan være en innledning til et tema. Ulempen er at et slikt prosjekt krever at leseren må ha forståelse for hvordan Wikipedia fungerer, og at en derfor må være kritisk til informasjonen en finner. I denne oppgavens sammenheng vil det blant annet være spennende å få innsikt i hvilken kjennskap informantene har til prosessen bak Wikipedia.

Thomas Wold har skrevet en artikkel med fokus på spenningen barn og unge opplever

ved å kunne ytre seg via Internett (Wold 2008:106). I den sammenheng har han intervjuet lærere og bibliotekarer i Trondheim. Lærerne som er intervjuet har påpekt at Internett benyttes til å finne informasjon, samt at de merker at elevene synes å ha et større engasjement når slike aktiviteter integreres inn i undervisningen (Wold 2008:111). Internettbruk kan ofte gjøre undervisningen mer spennende og gir elevene en måte å utfolde seg kreativt (Wold 2008:120). Wold skriver at på skolen har elevene klare føringer for hva de kan bruke Internett og datamaskinen til (Wold 2008:111). All bruk elevene foretar må være knyttet til skolearbeid og det er ingen muligheter for at de kan benytte spill, chatting og aktiviteter som forbindes med underholdning på skolen. Det kommer også frem at lærerne opplever at elevene ikke har problemer med å tilpasse seg reglene for internettbruk (Wold 2008:112). De tror det kommer av at elevene får utløp for den underholdningsbaserte internettbruken på fritiden. Videre skriver Wold at lærerne opplever at elevene sliter med kildekritikk og vurdering av troverdighet til tekst på Internett (Wold 2008:113). Dette sees i sammenheng med skriftspråkets sterke posisjon i skoleverket som har vært synlig gjennom skolebøkene. Elevene har vendt seg til at det som er nedskrevet er pålitelig og denne tradisjonen overføres derfor til Internett. De oppfatter derfor at all skrift er sant og det vil være spennende å få innsikt i om dette også gjelder mine informanter. Dette er et fenomen som er belyst av flere; Hagen og Wold skriver om elever som ukritisk kopierer tekst de finner på Internett, uten å vurdere hvem forfatteren er, tekstens reliabilitet og i hvilken kontekst den er skrevet i eller for (Hagen og Wold 2009:89).

I 2010 publiserte Medietilsynet en rapport om barn og ungdoms bruk og opplevelser av digitale medier (Medietilsynet 2010). I denne rapporten baserer de analysen på to kvantitative undersøkelser; en mot barn og unge mellom 9 og 16 år og en mot foreldre. I rapporten til Medietilsynet kan en lese at barn og unge ble mer kildekritiske i løpet av syv år. I 2003 trodde 49 prosent at det meste av informasjon på Internett var sant, mens i 2010 var denne andelen minsket; en prosent trodde at alt var sant og 35 prosent trodde at det meste var sant. Det er likevel verdt å merke seg at disse resultatene omfatter en større aldersgruppe enn den jeg har valgt å fokusere på.

EU Kids Online er et europeisk prosjekt der barns opplevelser, bruk og aktiviteter på Internett blir forsøkt kartlagt ved hjelp av kvantitativ metode (Livingstone et al. 2011). I



januar 2011 kom det en ny rapport der 25.142 barn og unge mellom 9 og 16 år, pluss én av deres foreldre/foresatte, fra 25 land deltok. Undersøkelsen fokuserte særlig på online-risiko av typen pornografi, mobbing, seksuelle forespørsler og misbruk av personlig data. Jeg har derfor valgt å fokusere på de resultatene som kan relateres til min studie. Ett av utsagnene barna skulle ta stilling til var hvorvidt en sammenlignet innholdet på en internettside med en annen for å vurdere troverdigheten. Blant respondentene mellom 11 og 12 år svarte 43 prosent av guttene og 37 prosent av jentene bekreftende på dette. Videre i undersøkelsen kommer det frem at 85 prosent bruker Internett til skolearbeid, og 56 prosent av guttene og 55 prosent av jentene mellom 9 og 12 år forteller at læreren har forklart hvilke sider som kan regnes som troverdige. I rapporten kom det også frem at barn ofte bruker Internett i forbindelse med skolearbeid, og i tillegg skriver Elisabeth Staksrud at det har blitt primærkilden når elevene trenger leksehjelp (Livingstone et al. 2011, Staksrud 2009:187). I det henseende blir kritisk dømmekraft av stor betydning. Når en leser disse resultatene må en ta forbehold at de er basert på data fra 25 land. Foreløpig har ikke den norske rapporten kommet, men en kan likevel se på resultatet som en generell tendens.

## ***2.8 Domestisering; en gjensidig tilpasning***

Domestisering er prosessen der en teknologi blir plassert i for eksempel et hjem og redefinerer rutiner og praksisene til brukerne (Lie og Sørensen 1996:9). Både teknologien og de sosiale forholdene endres under domestiseringen; de tilpasses hverandre (Aune 1996:92). Å domestisere en datamaskin inn i et hjem er et kollektivt forløp der både de individuelle og massen skal ha noe å si (Lie og Sørensen 1996:9). Thomas Berker og Nora Levold skriver at i denne prosessen tilpasses teknologien et bruksmønster og det utvikles en praksis (Berker og Levold 2007:35). Det handler om fortolkningen og hvordan en teknologi anvendes, der resultatet blir moralske praksiser (Berker og Levold 2007:47). Dette er noe individet foretar seg, men for eksempel i et hjem, arbeidsplass eller skolen domestiserer individene teknologien i fellesskap.

Hvor maskinen plasseres og hvem som bestemmer hva den skal brukes til er prosesser en må gjennom. Det dannes regler for hvordan denne teknologien skal brukes som påvirkes av brukernes kognitive prosesser (Sørensen 2005:48). På den måten oppstår kollektive normer når teknologien domestiseres. Domestiseringsteorien kan derfor være nyttig å benytte når en vil studere hvordan en anvender for eksempel en datamaskin i

hverdagen (Aune 1996:94). I den sammenheng kan det være en er nødt til å gå ut av hjemmet og se hvordan teknologien benyttes på for eksempel skole og jobb, for domestisering foregår på flere arenaer der en teknologi er en del av hverdagslivet til brukerne. Ved å samtale med brukerne kan en dermed få innsikt i deres tanker om datamaskinen, bruken og hvilke normer som utvikler seg i den forbindelse (Aune 1996:95). Denne teorien baserer seg derfor på at brukerne har en aktiv og avgjørende rolle i konstruksjonen av meningen til en teknologi og hvordan den skal anvendes (Sørensen 2005:46). Domestisering er en kollektiv prosess mellom det sosiale og teknologien. Denne gjensidige tilpasningen blir et resultat av en teknologi som åpner opp for at både den og rutineene til konsumentene kan endres. Merete Lie og Knut H. Sørensen bekrefter dette, samtidig som de påpeker betydningen teknologier kan ha i forskjellige nettverk;

Metaphorically speaking, we tame the technologies that surround us in our everyday life. This process of taming is characterized by reciprocal change. We form relationships or networks with technologies, in which meanings are attributed and actions delegated to the parts that constitute the network.  
(Lie og Sørensen 1996:8).

Som vi kan forstå er for eksempel en datamaskin fleksibel nok til at en kan tilpasse den til tenkt bruk; den kan integreres inn i et miljø med allerede definerte normer og regler (Håpnes 1996:126). Denne teorien kan derfor være interessant å benytte for å se hvilke rutiner og praksiser elevene har domestisert i forbindelse med å anvende Internett i undervisningen. Det vil være spennende å få innsikt i hvilke normer som blir forbundet med internettbruk og hvordan det påvirker deres syn på anvende Internett.

## **2.9 Bruksstudietradisjonen; valg av medium**

*Uses and gratification*, eller bruksstudietradisjonen, har som hensikt å kartlegge hva som ligger bak medievalg (Hagen 2000:56 – 57). Den fokuserer ikke på sosial bakgrunn og antall timer som brukes med et medium, men hvordan det brukes av individer for å tilfredsstille behov. Brukerne blir ansett som aktive aktører som foretar valg bevisst eller ubevisst. Hagen bruker Herta Herzogs undersøkelse av lyttere til et hørespill på radio som et eksempel på hvordan bruksstudier kan benyttes (Hagen 2000:57 – 59). I undersøkelsen bruker Herzog kvalitativt intervju og får frem karaktertrekk ved lytterne og deres erfaringer. Ved å intervju publikum kan en få innsikt i hvilke funksjoner ulike medier har. Funksjoner Hagen trekker frem er

informasjon, underholdning, integrasjon og sosial kontakt og styrking av personlig identitet (Hagen 2000:60 – 61). I min studie er det interessant å se hvordan Internett blir benyttet i forhold til informasjonbehov. Implisitt i dette ligger det at Internett kan benyttes til å bli orientert i samfunnet, gjennom forbrukerinformasjon, men også til læring. Jeg kan derfor benytte bruksstudieperspektivet for å forstå hvorfor og hvordan Internett brukes til å finne informasjon. Ved å intervju informantene kan jeg få dem til å reflektere over valg, både bevisste og ubevisste, de foretar når de benytter Internett som informasjonskanal.

### **2.9.1 Kritikk av bruksstudietradisjonen**

Philip Elliott stiller seg kritisk til flere elementer ved bruksstudietradisjonen (Elliott 1994). Det ble tidligere nevnt at en kan få innsikt i funksjoner mediene har ved å benytte bruksstudieperspektivet. Dette mener Elliott er funksjonalistisk siden det innebærer at behov kan bli tilfredsstilt av mediebruk istedenfor en mer "naturlig" måte (Elliott 1994:250 - 251). Han problematiserer at behov kan eksistere uavhengig av tid og rom, og at mediebruk dermed ikke relateres til sosiale prosesser. Med dette utgangspunktet hevder han at bruksstudietradisjonen er for mentalistisk, siden den baserer seg på mentale tilstander og prosesser som egentlig ikke tilføyer annet enn forvirring (Elliott 1994:252). Videre kritiserer han bruksstudiene for å være individualistiske siden den forholder seg til forhold som angår individer, og at resultatene ikke kan generaliseres til sosiale strukturer. Elliott mener at en ikke kan se på mediebruk i isolasjon fra den sosiale konteksten den befinner seg i, og at bruksstudien er for statisk og abstrakt. Han skriver at informantene blir fjernet fra deres sosiale miljø som er rammen for mediebruken. Når Elliott ser denne kritikken i et større bilde, skriver han at det er ingen tilfeldighet at en vanligvis benytter mer kvantitative metoder med et utgangspunkt i den generelle befolkningen (Elliott 1994:253).

I senere år har bruksstudietradisjonen endret seg og en fokuserer mindre på underliggende behov (Hagen 2000:63). De ble i større grad knyttet til bevisstheten til brukeren, så når en gjenoppdaget tradisjonen på 1960 – 70-tallet var forutsetningene: (1) valg av medier er styrt av brukernes behov og hvordan de ønsker å finne tilfredsstillelse, (2) brukere er bevisst deres behov tilknyttet mediebruk, samt om de er individuelle eller sosialt forankret, (3) behov knyttet til egen nytte har større betydning enn behov knyttet til estetiske og kulturelle faktorer og (4) det meste som angår brukere

eller publikum som motiver, behov og medievalg er i prinsippet målbart (McQuail 2005:424). Medievalg kan derfor forklares på følgende måte:

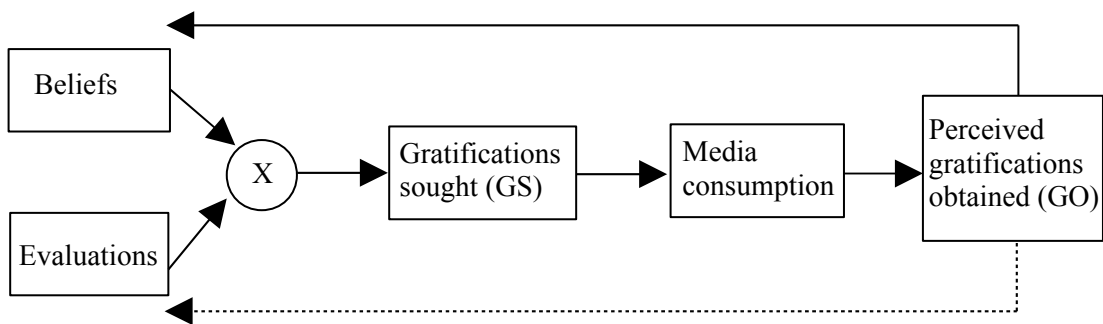
(1) the social and the psychological origins of (2) needs which generate (3) expectations of (4) the mass media or other sources which lead to (5) differential exposure (or engaging in other activities), resulting in (6) need gratification and (7) other consequences. (Katz et al. 1974:20).

Selv om motivene i prinsippet er målbare er det vanskelig å forutse hva en kan finne siden de oftest har opphav i sosiale og psykologiske disposisjoner (McQuail 2005:426). Bruksstudietradisjonen har derfor noe å tilføye når en skal få innsikt i behovene og forventningene bak medievalg, og om en ikke er like bunden til de underliggende funksjonene som ble nevnt tidligere. Valg av medier skjer på grunnlag av krefter i samfunnet, individuelle preferanser og hvordan situasjonen fortøner seg i øyeblikket. Funksjonene blir derfor verdifulle i etterkant når en skal strukturere erfaringene og opplevelsene en har med mediene (Hagen 2000:64). I den sammenheng kan det være gunstig å benytte Philip Palmgreen og J. D. Rayburns modell.

### **2.9.2 Palmgreen og Rayburns modell**

Vesentlig ved teorier om publikums og brukers motivasjoner, er ideen om at tidligere seere, lyttere eller besøkende skal ha preferanser knyttet til tidligere opplevelser med mediet (McQuail 2005:427). Palmgreen og Rayburn baserer seg på Martin Fishbeins *Expectancy-value theory* som tar for seg forholdet mellom forventninger, verdier, behov og medievaner og er kompatibel med brukstudiene (Fishbein og Ajzen 1975:222 – 225). Ved å ha dette som et utgangspunkt har de funnet ut at tilfredsstillelse av et medium er et resultat av forventningene og affeksjonen en har til det (Palmgreen og Rayburn 1985:63). I den sammenheng har de utviklet forventningsverdimodellen som representerer forventningene (GS) en har til et medium, X (Palmgreen og Rayburn 1985:64). Det kan enten være et konkret medium, et program eller en type innhold. Denne modellen sier at tilfredsstillelsen (GO) ikke vil være tilstede om X ikke har egenskapene som trengs eller om det blir negativt vurdert. Tilsvarende vil egenskaper ved X som vurderes som positive tilfredsstillende forventningene til mediet.

Dette illustreres på følgende måte:



Figur 1: Forventningsverdimodell av (GS) forventning og (GO) tilfredsstillelse (Palmgreen og Rayburn 1985:64).

Denne teorien blir aktuell å anvende i min analyse om en lar X være bruken av Internett som informasjonskanal, eller en konkret internettside som for eksempel Store Norske Leksikon. Valget om å benytte Internett eller Store Norske Leksikon er påvirket av barnas tidligere bruk som påvirker deres vurdering og tro på hvordan det kan være en tilfredsstillende informasjonskilde. Som vi kan se i forventningsverdimodellen skiller det mellom (GS) forventningene og (GO) tilfredsstillelse. Får en dårlige erfaringer med informasjonen en finner på en gitt internettside, vil det prege forventningene en har ved neste besøk. Det vil derfor være interessant å benytte denne modellen i analysen i forhold til hvilke håp informantene har når de bevisst anvender en spesiell side. Aktuelle temaer forventningsmodellen kan knyttes til er blant annet; hvorfor foretrekkes det å oppsøke informasjon på Internett fremfor i bøker og hvorfor anvendes/anvendes ikke Wikipedia som informasjonskanal? Dette er noe jeg vil se nærmere på i analysen.

### **3 Metode**

I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av metode og presenterer gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Jeg vil utdype ulike omstendigheter omkring intervjusituasjonen, samt hvordan dette danner grunnlaget for analysen. Til slutt i dette kapittelet kan en lese om etiske vurderinger omkring datamaterialets kvalitet i forhold til troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Refleksjonene som presenteres er en blanding av litteraturforståelse og erfaringer.

#### **3.1 Forståelse av opplevelser og kollektive oppfatninger**

Min hensikt med denne masteroppgaven er å få forståelse for hvilke tanker og praksiser barn har i forhold til informasjon på Internett. I den sammenheng har jeg sett på hvilke erfaringer de har med å anvende, søke, evaluere og omgjøre informasjonen de finner. Siden målet med kvalitativ metode er å få større kunnskap om sosiale fenomener slik de fortoner seg for andre, er dette en metode som er passende når en ønsker å gå i dybden og legge vekt på betydning (Thagaard 2003:11-16). Kvalitative studier gir en mulighet til å studere et mindre utvalg, slik at en får informasjon om hvordan nettopp de forstår virkeligheten. Men siden utvalget ofte blir preget av hvilke informanter som er tilgjengelige, har en ikke mulighet til å si noe om hvordan tendensene er utenfor det miljøet en studerer (Thagaard 2003:55). Med tanke på at jeg er interessert i holdningene og vanene barna har, og ikke i data som er statistisk generaliserbare, synes jeg at kvalitativ metode vil være hensiktsmessig i min masteroppgave. I tillegg er kvalitativ metode ikke like bunden i formen som kvantitativ metode, og jeg kan derfor få innsikt i deler av temaet som jeg ikke har tenkt på i forveien.

Fokusgruppe er en forskningsmetode som benyttes for å samle inn kvalitative data, der dataene genereres via gruppesamtaler (Morgan 1998:29). Aksel Tjora henviser til Bloor et al. (2001) som mener at fokusgrupper er nyttige når en er ute etter normer, meninger og prosesser i grupper (Esterberg 2002:109, Tjora 2009:84). Ved å benytte fokusgrupper kan jeg dermed oppdage normene og meningene som befinner seg blant barna i forhold til informasjon de finner via Internett. Dette kommer av at en via diskusjonen mellom informantene kan få frem ulike forståelser av temaet som er vanebundne og ikke gjennomtenkte (Tjora 2009:85). På den måten kan barna "idémyldre" sammen og hjelpe hverandre til å huske. Fokusgrupper er derfor en metode som er egnet for å få innsikt i variasjoner i informantenes praksis. I den sammenheng vil jeg ha anledning til å benytte

naturlige grupper; kolleger, studentkamerater eller i dette tilfellet klassekamerater (Tjora 2009:87). Likevel må jeg huske på at i fokusgrupper kan informantene bli påvirket av hverandres svar og vurderinger. Siden jeg er en fremmed person for barna, men ønsker at de skal føle seg komfortable i intervju situasjonen, tror jeg at fokusgrupper vil ha en positiv effekt i forhold til dette. De vil ha noenlunde samme erfaringer og opplevelser, noe som kan skape samhørighet både i mellom deltakerne og svarene deres. I tillegg tror jeg barna kan føle seg tryggere siden de er flere som er i samme situasjon.

Jeg har valgt å la intervjuguiden bestå av fire temaer: den første tok for seg bruk av Internett, den andre informasjon på Internett, den tredje informasjon i bøker og den siste delen tok for seg informantenes bruk av bilder i prosjekter (vedlegg 1). I forhold til anvendelse, den første delen, spurte jeg om hva de bruker Internett til på fritiden og skolen, samt hva slags tilgang de har til datamaskiner. I den andre delen diskuterte gruppene hvor de finner informasjon på Internett, troverdighet og behandling av kilder. Den tredje delen tok for seg informantenes vaner og tanker de har om å finne informasjon i bøker, og tilslutt hvordan de forholder seg til kilder og opphavsrett til bilder som benyttes i skoleoppgaver. Jeg valgte også å gi gruppene en oppgave som tok for seg deres tillit til ulike kilder. I den sammenheng viste jeg tre bilder av internettsider; en blogg, en side på Adressa og Wikipedia som omhandlet samme tema; hunder (vedlegg 2). Jeg brukte bilder som en visuell gjenkjenning slik at informantene skulle erindre de ulike mediene. Hensikten med intervjuguiden var at intervjuene kunne ha halvstrukturert form. Det vil si at temaene og spørsmålene var fastlagt, men at rekkefølgen ble bestemt ettersom hva informantene pratet om (Kvale 1997:76 – 77). På den måten kom informantene inn på temaer jeg ikke hadde tenkt på i forkant.

### **3.2 Mine utvalgte**

I denne studien har jeg benyttet meg av et strategisk utvalg; informantene har egenskaper som er hensiktsmessige i forhold til forskningsspørsmålet (Thagaard 2003:53). Mine utvalgskriterier var at informantene skulle være elever mellom 10 og 12 år. Grunnen til at jeg valgte denne aldersgruppen var kompetansemålene i norsk- og samfunnsfag for hva elevene skal kunne etter 7. trinn som gjelder for 5., 6. og 7. trinn.

For å skaffe informanter tok jeg kontakt med en skole fra et tettbygd strøk i Norge. Jeg fikk etterhvert kontakt med rektor ved skolen som var svært behjelpelig. For å få et mest mulig representativt utvalg, ba jeg rektoren om å ikke kun plukke elever fra toppsjiktet karaktermessig. Dette hadde mest sannsynlig påvirket funnene og ville bli feilaktig i forhold til hva jeg ønsker å få innsikt i. Utvalget består derfor av elever fra hele sjiktet. Jeg vil derfor kunne få innsikt i ulike erfaringer uavhengig av prestasjoner på skolen. Foreldrene mottok et informasjonsskriv og samtykkeerklæring der jeg informerte om prosjektet, at det innfridde Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes krav for personopplysning og hvordan intervjuene skulle foregå (vedlegg 3). Siden informantene var barn, ble samtykke hentet fra deres foresatte (Tiller 1988:50 - 51). Jeg informerte også om at jeg har taushetsplikt og at det gjaldt forholdet mellom barnet og meg. David L. Morgan skriver at det ikke er lurt å sette folk sammen som har ulik autoritet til hverandre (Morgan 1998:61). Av den grunn ønsket jeg å ha fokusgrupper med deltakere fra samme skoletrinn, slik at de har lært like mye på skolen om temaene det spørres om. Da intervjudagene kom hadde en av informantene glemt å levere samtykkeerklæringen. Jeg endte derfor opp med 17 informanter. Nedenfor er en tabell som viser en oversikt over informantene med deres fiktive navn, alder og trinn. For å skille trinnene fra hverandre, har jeg valgt å benytte samme forbokstav på elever i samme trinn. Elever fra 5. trinn har fått forbokstaven L, på 6. trinn blir bokstaven M benyttet og navnene på elevene i 7. trinn begynner på S.

Tabell 1: Oversikt over informantene.

<b>5. trinn</b>	Line 10 år, Lena 10 år og Lotte 10 år	Lars 10 år, Leif 10 år og Lukas 11 år
<b>6. trinn</b>	Martin 11 år, Merete 11 år og Mina 11 år	Mads 11 år, Malin 12 år, og Morten 11 år
<b>7. trinn</b>	Stian 12 år, Sofie 12 år, Silje 12 år	Stine 12 år og Sander 12 år

Egentlig ønsket jeg å snakke med grupper som besto av både jenter og gutter, men da jeg kom den ene intervjudagen viste det seg at informantene fra 5. trinn var delt opp i en jente- og guttegruppe. For å ikke skape problemer for lærerne som hadde undervisning valgte jeg å gjennomføre intervjuene slik det var satt opp. Gruppesammensetningene besto av elever fra samme – eller parallellklasser.



### **3.3 Da intervjuene ble satt til live**

Siden intervjusituasjonen er en uvant setting for både informantene og meg, valgte jeg å starte intervjuene med litt småsnakking for å skape en avslappet stemning. Dette ga meg mulighet til å prate litt om temaet, at datamaterialet skulle benyttes i min masteroppgave samt at jeg satte veldig stor pris på at nettopp de kunne delta. Hensikten med dette var at informantene skulle føle at de kunne prate åpent og tenke høyt, samt at de ikke skulle være redd for å svare "feil" (Tjora 2009:58). Å klare å skape en behagelig stemning er særlig viktig når informantene er barn (Esterberg 2002:84). Situasjonen minner kanskje om samtaler der barnet har blir kalt inn for å prate med læreren eller rektor, eller når foreldre setter seg ned for å ta en alvorsprat. Med andre ord en avhørsituasjon; konnotasjoner som ikke er ønskelige. Det at barna enten kom fra samme klasse eller parallellklasser gjorde at barna kjente til hverandre, og var med å "løsne opp" stemningen. Selv om informantene hadde blitt informert om anonymisering og frivillig deltagelse i informasjonsskrivet, ble dette gjennomgått på nytt. Jeg viste også frem diktafonen som jeg hadde valgt å benytte. Tim Rapley anbefaler å bruke en lydopptaker, da dette gjør det lettere å følge med i samtalen (Rapley 2004:18). En slipper å sitte med bøyd hode for å notere, og kan heller fokusere på samtalen. Opptaket gjør det også mulig å få et mer detaljert datamateriale.

Gruppeintervjuene forgikk i skoletiden på et av grupperommene til skolen. De ble gjennomført 3. og 4. februar 2011 og varte mellom 25 og 45 minutter. Det ene intervjuet som varte i 25 minutter var gruppen fra 7. trinn med kun to informanter. Sammenlignet med de andre gruppene hadde denne gruppen mindre dialog mellom informantene. Det er derfor ikke til å se bort fra at intervjuets lengde ble påvirket av dette. I etterkant har jeg sett at intervjuet likevel ga meg verdifullt datamateriale. Etter intervjuene noterte jeg ned tanker og forhold ved intervjuene. Disse har vært verdifulle å ha i skrivende stund.

### **3.4 Analyse av datamaterialet**

Etter kort tid ble intervjuene transkribert av undertegnede, og i den sammenheng så jeg at det var tilfeller der jeg burde ha stilt oppfølgingsspørsmål. I det første analysearbeidet benyttet jeg meg av *HyperResearch* som ga meg mulighet til å kode intervjuene med begreper og temaer som lå i datamaterialet og intervjuguiden. Dette definerer Tove Thagaard som en temasentrert tilnærming som går ut på at informasjon

om samme tema fra alle informantene sammenlignes (Thagaard 2003:153). I analysen er det anvendt sitater som er plukket ut med tanke på de ulike temaene og meningene som har vært gjennomgående i alle intervjuene. Jeg har forsøkt å benytte like mange sitater fra alle gruppene, men siden enkelte hadde særlig gode dialoger har disse gruppene blitt gjengitt litt oftere. Jeg har forsøkt å ikke ta sitatene ut av kontekst, men vise sammenhengen de var en del av. Utvalget er et ikke-representativt utvalg, så funnene kan ikke generaliseres for alle barn mellom 10 og 12 år.

Temaene som bærer analysekapitlene er basert på hvordan stortingsmeldingen *Kultur for læring* definerer digital kompetanse og Bertnes' syv kjennetegn hos en informasjonskompetent person (Stortingsmelding nr. 30 2004, Bertnes 2005:19). Det var naturlig å ta utgangspunkt i dette siden jeg skal vurdere hva slags informasjonskompetanse informantene har, samt at dette også var utgangspunktet for intervjuguiden. Likevel var jeg åpen for at det kunne dukke opp interessante momenter som jeg ikke hadde tenkt på i forveien. I analysen har funnene blitt sett i sammenheng og drøftet opp mot disse definisjonene av digital- og informasjonskompetanse, teori og tidligere forskning.

### **3.5 Troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet**

I kvalitativ metode er det et mål at forskningen fremstår som pålitelig og at den er utført med forskningsetiske retningslinjer (Thagaard 2003:169). I den sammenheng tilfredsstiller behandlingen av datamaterialet Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes krav i forhold til personopplysningsloven (vedlegg 4). Det innebærer at deltakelsen er frivillig, at informantene anonymiseres og hvordan datamaterialet behandles. I kvalitativ metode er det også en forutsetning at det er de faktiske fenomen som gjenspeiles i analysen (Thagaard 2003:169). Siden resultatet er fortolkede beskrivelser, skal kvaliteten vurderes ut fra troverdighet, bekræftbarhet og overførbarhet.

Jeg hadde ingen kjennskap til skoleledelsen, lærerne eller elevene før jeg startet rekrutteringen. Min posisjon som forsker ble derfor ikke påvirket av en tidligere relasjon til informantene. En mulig bivirkning av dette kan være at deltakerne var mindre åpne og mer begrenset i deres refleksjoner. Det er vanskelig å vurdere dette, men det virket som fellesskapet mellom informantene virket støttende samt at det hjalp

dem til å prate åpent. Under avviklingen av gruppeintervjuene, kunne jeg etterhvert gjenkjenne, og i noen tilfeller, forutse hva informantene skulle svare; med andre ord en metning (Tjora 2009:77). Dette indiset tyder på at datamaterialet er troverdig. Jeg brukte diktafon under intervjuene for å kunne ha presise data som ikke var farget av mine oppfatninger. Disse ble raskt transkribert slik at minnene om intervjuet fortsatt var tilstede. På den måten minimerte jeg mulighetene for tap av informasjon. I arbeidet med datamaterialet har jeg derfor kunnet gå ut fra at datamaterialet er gjengitt korrekt og har stor grad av troverdighet.

Bekreftbarhet dreier seg om tolkning av resultatene og funnene (Thagaard 2003:179). Det vil si at en skal kunne forholde seg kritisk til egen forskning, og at en skal kunne gjøre rede for hvorfor en kommer frem til en gitt forståelse av datamaterialet. Dette kan være problematisk med tanke på at forskeren tenderer i tolke dataene med en viss grad av subjektivitet. I den sammenheng har jeg prøvd å opptre så objektivt som mulig til arbeidet. I analyseprosessen har jeg forsøkt å forholde meg kritisk til egen tolkning og vurdert funnene i forhold til teori og tidligere forskning. I forbindelse med oppgaven informantene fikk der de skulle vurdere troverdigheten til en blogg, Adressa og Wikipedia, foretok gruppene en kollektiv evaluering. Jeg har derfor valgt å se på disse funnene som en vurdering foretatt av gruppen som helhet. Jeg mener at tolkningen av datamaterialet er forsvarlig og at bekreftbarhet er tilstedeværende. Likevel må jeg ha i minnet at foresatte kan ha tipset barna om svar som er særlig reflekterende og "riktige" (Tiller 1988:50).

Overførbarhet vil si om resultatene i denne undersøkelsen kan være gyldige utover dette prosjektet (Thagaard 2003:170). Dette kan kun testes ut ved videre forskning, men forskeren kan begrunne hvorfor forskningen kan være gjeldene i andre sammenhenger. I den sammenheng mener jeg at mine resultater har en grad av overførbarhet med tanke på hvordan mitt utvalg ga uttrykk for deres informasjonskompetanse. Derfor kan denne undersøkelsen være et grunnlag for videre forskning til tross for at en ikke kan generalisere funnene til alle barn mellom 10 og 12 år. Siden jeg har benyttet meg av strategisk utvalg, skal en ikke se bort fra at tilsvarende resultat kan komme i andre undersøkelser. En må likevel ta i betraktning at dette er et felt som utvikles kontinuerlig i dagens samfunn.

## **4 Anvendelse: med Internett i klasserommet**

I dette kapitlet ser jeg nærmere på hvordan Internett er integrert inn i skoledagen til informantene. Jeg ser på hvor lenge de har brukt Internett, i hvilke sammenhenger det brukes i skolen og hva de bruker det til. Videre kan en lese om informantenes tanker omkring forskjellen mellom informasjon de finner i bøker og på Internett. Jeg relaterer funnene til teori og tidligere forskning på dette området. Jeg har valgt å la overskriftene bestå av sitater hentet fra intervjuene. Dette gjelder begge analysekapitlene; kapittel 4 og 5.

### ***4.1 «Læreren gir deg ikke alltid den informasjonen du vil ha»***

Å være bevisst i møte med medier krever at en er i stand til å behandle informasjonen en finner samt at en er årvåken i leseprosessen. For mediegenerasjonen kan det være problematisk på grunn av Internetts tverrkulturelle innhold (Livingstone og Bovill 1999:Ch. 12 Pg. 14). Det innebærer at Internett brukes til underholdning, som kommunikasjonskanal og informasjonskilde. Derfor får underholdning og faglig informasjon en glidende overgang og det kreves bevissthet hos leseren for å vurdere hvilken sjanger teksten har. I kompetansemålene for hva elever skal kunne etter 7. trinn, er et av målene at elevene skal bli bevisste mediebrukere som skal kunne begrunne medievanene sine (Utdanningsdirektoratet 2011c). I den sammenheng startet jeg intervjuene mine med å få innsikt i informantenes tilgang til Internett hjemme og hva de bruker det til. Alle informantene har tilgang på Internett hjemme og mange har egen datamaskin som står på rommet deres eller i stua. De andre informantene deler datamaskin med foreldre eller søsken og disse står som regel plassert i stua. De som hadde egen maskin foretrakk ofte å bruke familiens fellesmaskin da denne var raskere enn deres egen. Flere ga uttrykk for at de hadde overtatt den gamle datamaskinen da familien hadde kjøpt ny. Jeg fant ut av at de fleste bruker Internett til online-spill, se på videoer på YouTube, søke etter informasjon, prate med venner, lese eller skrive blogg og Facebook. Andre aktiviteter som ble trukket frem var å søke etter bilder på Google, finne steder på GoogleMaps og goSupermodel. Denne aktiviteten viser at de benytter Internett til en svært variert bruk; både underholdning, kommunikasjon og som en informasjonskanal. I forhold til sistnevnte kan det være verdt å merke seg at informantene benytter de samme kildene når de søker etter informasjon på fritiden som på skolen. Disse kommer jeg tilbake til i kapittel 5. Informantenes varierte internettbruk kan henge sammen med at ingen av informantene var ferske på Internett. De fleste

hadde brukt Internett siden skolestart, om ikke enda tidligere. Det vil si at de har minimum fem år bak seg og har allerede rukket å benytte det i ulike sammenhenger.

Alle informantene har tilgang til datamaskin på skolen. De står plassert i klasserommene; tre - fire maskiner fordelt på noen og tyve elever. Det vil si at det er i overkant av fem elever per PC. Dette tallet er litt høyere enn gjennomsnittet i de norske kommunene; 3,72 elever per datamaskin (Utdanningsdirektoratet 2009:15).

Informantene mine må bytte på å sitte med datamaskinene og i praksis foregår det slik at de har stasjoner i klasserommene der de gjør forskjellige aktiviteter. Elevene er fordelt i grupper som rullerer mellom stasjonene, der en av stasjonene pleier å være datamaskinene. På den måten slipper elevene å sitte flere på en maskin og alle får vært innom. I den ene gruppen på 6. trinn hadde de en fin dialog på hvordan dette fungerer i praksis:

- Intervjuer: Når dere er på skolen og sitter med datamaskinen, må dere dele eller kan dere sitte med en datamaskin hver?
- Malin: Før så måtte vi dele. Men jeg tror ikke vi gjør det nå lenger. Nå bytter vi på.
- Mads: Ja, vi bytter på.
- Malin: Vi har liksom ikke en hver. Vi må bytte på. Så en sitter kanskje med et matteark mens de andre sitter på datan.

Informantene trakk frem aktiviteter på Internett som kan kategoriseres i to; temabasert gruppearbeid og øvelser relatert til arbeidsbøkene. I gruppearbeidet benytter de Internett for å søke etter informasjon og bilder som benyttes i et dokument eller på en plakat som henges opp på veggen. Bildene kopieres enten inn i dokumentet eller printes ut og limes på plakaten. I den sammenheng spurte jeg informantene om de foretrekker å sitte sammen når de er med datamaskinen, eller om de liker best å sitte alene og jobbe. De fleste liker å sitte sammen med en venn eller venninne slik at de kan tenke sammen. De synes det er enklere å ta avgjørelser når de er to, for enkelte ganger kan den ene mer enn den andre på noen områder. Spesielt når de skal lete etter informasjon synes de det er best å samarbeide. Øvelsene som er relatert til arbeidsbøkene er som regel fagsider i matematikk, engelsk og norsk med oppgaver eller spill. Informantene har vært innom It's Learning som benyttes til å levere oppgaver eller lese informasjon fra læreren og skoleledelsen. I den ene gruppen fra 6. trinn nevnes det at i matpausen pleier de å benytte smartboardet til å høre på musikk.

En kan se at skolen har integrert bruk av Internett og PC i undervisningen og har fjernet seg fra tradisjonen med å se på dette som en appendiks (Erstad 2004:90). Når elevene skal oppsøke informasjon til et gruppearbeid, blir det ofte anvendt som et substitutt til lærebøkene. Dette stemmer overens med Utdannings- og forskningsdepartementets oppfordring om at IKT må være en naturlig del av læringssituasjonen slik at elevene får tillit til teknologien (Utdannings- og forskningsdepartementet Udatert:7 + 20). Elevene får mulighet til å bli kjent med Internett under trygge omstendigheter og lære seg å anvende det til å oppsøke informasjon til egne tekster. Informantene legger stor vekt på at datamaskinene i klasserommet bare kan benyttes om læreren har gitt tillatelse samt at aktivitetene er forbeholdt «skoleting». Facebook, 123spill, e-post og goSupermodel er uønskede aktiviteter. Det er en slik bruk NOVA rapporten «En digital barndom» definerer som nytteorientert bruk siden datamaskinen blir brukt instrumentelt (NOVA 2004:65). Datamaskinen anses som et verktøy til å finne informasjon, skrive tekster og benytte pedagogiske spill. Dermed får informantene definert hvilke aktiviteter som er forbeholdt fritiden og skolen. På fritiden blir maskinen i større grad brukt som en kommunikasjons- og underholdningskanal, og på skolen som en informasjonskanal. Helen Jøsok Gansmo har også erfart at elever konstruerer oppfatninger av hva de definerer som skoledata og fritidsdata (Gansmo 2007:91). I hennes studie blir også skoledata definert som noe instrumentelt, og fritidsdata som et leketøy for kommunikasjon og underholdning. Disse ulike aktivitetene kjenner vi igjen fra Sonia Livingstone og Moria Bovill (Livingstone og Bovill 1999:Ch. 12 Pg. 14). Nedenfor er et sitat hentet fra intervjuet med guttegruppen fra 5. trinn som er et fint eksempel på hvordan Internett benyttes på skolen til å oppsøke informasjon. Dette er en arbeidsprosess som flere av informantene beskrev.

Intervjuer:	Dere har tilgang til datamaskin her?
Leif:	Ja.
(...)	
Lars:	Men vi må spørre først. Vi må bli ferdige med arbeidet først.
Lukas:	For vi driver ganske mye på med gruppearbeid. Har vi ikke gjort det i det siste da?
Lars:	Nei. Jo jo! Det gruppearbeidet med Egypt og sånn ja.
Lukas:	For da spør vi om å få bruke datan for å få tilgang til informasjon. Om Egypt og mumier og faraoer og landbruk.. (...) så går vi inn på Google eller Wikipedia eller hva som helst, og så søker vi litt der. Og hvis vi finner noe så tar vi jo og skriver det opp.

Som vi ser integreres Internett i gruppearbeidet og på den måten kan de oppsøke den informasjonen de trenger. Dette er en arbeidsmetode som informantene setter stor pris

på. De synes det er spennende og morsomt å få lete etter og vurdere informasjon de finner, fremfor at læreren skal fortelle alt. Elevene liker å kunne fordype seg i temaer, finne fakta som læreren ikke ville ha fokusert på og følelsen av mestring når de har ansvar for egen læring. For eksempel så poengterer Sofie i den ene gruppen fra 7. trinn at hun blir stolt når hun kan si at hun har funnet frem til informasjonen på egenhånd. Tilsvarende funn kom til syne når Wold intervjuet lærere om internettbruk i undervisningen; elevene syntes å sette pris på å benytte Internett og de virket mer engasjerte (Wold 2008:120). Det kan derfor tyde på at å anvende Internett tilfører undervisningen en variasjon som det settes pris på. Dette er en mer positiv situasjon enn den Gansmo beskriver i hennes studie; tenåringene syntes det var kjedelig og lite lærerrikt å benytte datamaskin (Gansmo 2007:91). I den sammenheng må en være observant på tidsdimensjonen og som vi så i kapittel 1 har skolen jobbet med å integrere bruk av datamaskin.

#### **4.2 «Det er ikke ofte jeg finner så mye på biblioteket»**

Med tanke på at Internett influerer måten en forholder seg til informasjon, kan det tenkes at det har overtatt "monopolet" biblioteket hadde tidligere. Det vil derfor være interessant å få innsikt i hvordan praksisene og refleksjonene til informantene er omkring det å benytte klassisk litteratur. I sammenheng med Internetts posisjon som informasjonskanal, kunne en i 2010 lese i Budstikka om hvordan Lønnås barnehage i Bærum integrerer PC- og internettbruk som et verktøy i hverdagen deres (Støstad og Mejlbo 2010). Barna har lært å tegne i «Paint», redigere bilder, spille inn lyd og spille pedagogiske spill. I tillegg benyttes Internett som en informasjonskanal om barna lurer på noe om et dyr, en plante eller en planet. Det er interessant at barn i barnehagealder lærer opp til at Internett er en anerkjent informasjonskanal. I den sammenheng var jeg interessert i informantenes vaner; leter de etter informasjon i bøker i tillegg til Internett, eller har Internett blitt tidligere generasjoners bibliotek? Jeg var også interessert i hvorvidt den analoge og digitale informasjonen skiller seg fra hverandre og hvorfor informantene velger som de gjør. Informantene kunne fortelle at de sjeldent eller aldri leter etter informasjon i bøker. Dette mener Andrew J. Flanagin og Miriam J. Metzger er et typisk trekk hos dagens unge og kommer tydelig frem hos generasjon Y, unge født etter 1980 (Flanagin og Metzger 2008:6). Enkelte fortalte at bøkene har blitt nødløsningen; finner de ikke noe bra på Internett, er de nødt til å lete på biblioteket. Andre fortalte at de eneste gangene de leter etter informasjon i bøker er for å slå opp

ord i ordbøker eller byer i atlas. Noen av informantene trakk frem at når det gjelder eldre historie ville de ha lest i bøker. Mina i den ene gruppen fra 6. trinn mente at siden det bare ligger ny informasjon på Internett, så vil bøkene være mer grundige på tidligere hendelser. Det kan derfor virke som om det er situasjonsbetinget om de velger å lete i bøker eller på Internett. Å benytte oppslagsverk, digitale og analoge, på en slik målrettet måte er et av kompetansemålene for hva elever skal kunne etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet 2011c). En slik observasjon er derfor positivt i det henseende. Siden informantene hadde litt ulike preferanser og vaner lurte jeg på om det er like lett å finne frem i bøker som på Internett? En gruppe fra 6. trinn og en fra 7. trinn hadde fine dialoger omkring dette:

Gruppe fra 6. trinn

Morten: Ja, for hvis du skulle ha "hvem var konge i vikingtiden" da er det ikke akkurat lett å finne det i en bok på 400 sider.  
Mads: Ja.  
Malin: Da søker vi heller på nettet og så finner det og så kommer det opp.

Gruppe fra 7. trinn

Sander: (...) Så står det jo mye mer i bøker, spesielt om en leser sånne lange bøker, så blir det litt kjedelig etterhvert og litt vanskelig å lese.  
Intervjuer: Tar det kortere tid å gå på Internett da?  
Stine: Ja.

Disse dialogene viser at de synes det er enklere å finne substansen på Internett siden de kan foreta et konkret søk. Lengden på bøkene kan synes å virke avskrekkende i forhold til å gjøre et enkelt søk på Internett. En annen årsak til at flere av informantene foretrakk Internett var at det ble ansett som mer oppdatert enn bøkene. Det å innse at det er behov for *ny* informasjon er et Bertnes kriterier for å være informasjonskompetent (Bertnes 2005:19). Som vi kan se i sitatet nedenfor, var de observante på at kunnskapen om et tema kan øke eller endres med tiden.

Gruppe fra 5. trinn

Intervjuer: Om temaet var kaniner, ville dere ha lest i en bok som var fra 1990-tallet, eller ville dere ha trodd mest på Wikipedia som er skrevet nå?  
Lotte: Wikipedia.  
Line: Da ville jeg trodd mest på Wikipedia. For da kunne det hende at den rasen har forandret seg. Så da kan det være at det står fake i boka.  
Lotte: Jeg tror nok de hadde noen andre kaniner før.  
Lena: Ja, at dem har forska på noe annet på kaniner enn dem hadde før. Som dem hadde skrevet i den boka.

Disse vurderingene bygger på forventninger og tidligere erfaringer med å benytte



Internett eller bøker til å finne informasjon; vi er med andre ord inne på brukstudiene og forventningsverdimodellen (Palmgreen og Rayburn 1985:64). Flere av informantene foretrekker å benytte Internett på grunn av deres tidligere erfaringer med dette mediet. De har opplevd at det tar kortere tid å finne frem til konkret informasjon på Internett samt at denne informasjonen ofte er mer oppdatert. De har med andre ord erfart at Internett er et tilfredsstillende medium til å oppsøke informasjon; en erfaring som er med å påvirke senere vurderinger. Bertnes synes ikke å ta hensyn til at eldre informasjon kan være mer grundig enn nyere og oppdaterte utgaver når han fokuserer på *ny* informasjon (Bertnes 2005:19). Momentet til Mina fra 6. trinn er gyldig og fornuftig i mange tilfeller; av og til må en til originalkilden for å få fullstendig innsikt i hva forfatteren mente. Dette bringer oss inn på at informantene hadde inntrykk av at bøkene er et kvalitetstegn i seg selv; alle kan legge ut informasjon på Internett, mens færre kan skrive bøker. Et annet kvalitetstegn som ble påpekt var at med bøker blir du informert om hvem forfatteren er. Likevel var det flere som mente at du kan lese det samme i bøker som på Internett og siden Internett lettere kan oppdateres, bestemte de seg for at bøker og Internett er likestilt i kvalitet.

### **4.3 «Vi sitter jo ganske mye på PC-en hjemme. Det blir på en måte nok»**

I kapittel 2 var jeg inne på at det ikke er nok å kun anvende IKT i undervisningen, men en må få innsikt i hvor mye og til hva elevene ønsker å benytte det (Erstad 2004:92). I den sammenheng ønsket jeg å få forståelse i informantenes refleksjoner om dette. Tidligere belyste jeg at de liker å variere undervisningen med å bruke Internett, men til tross for disse positive opplevelsene ønsker fem av seks grupper ikke å benytte Internett mer i undervisningen. De er fornøyde med bruken de har per dags dato; de føler at de sitter nok på Internett hjemme og at de liker bedre å skrive med blyant og lese på papir. Dette sitatet fra den ene gruppen fra 6. trinn illustrerer dette:

- |             |  |
|-------------|--|
| Intervjuer: | Kunne dere egentlig ønske at dere kunne bruke Internett mer på skolen, eller er det nok? |
| Merete:     | Jeg tror det er nok.   |
| Martin:     | Det må ikke være altfor mye. For jeg liker å skrive med blyant.                          |
| Merete:     | Om du ikke skriver med blyant så mister du jo taktikken med å skrive.                    |
| Mina:       | Og da vet en ikke hvordan en skal skrive.  |
| Merete:     | Kanskje en blir avhengig av det og sånn.   |
| Mina:       | Derfor må en ha hjelp til å begynne igjen.   |
| Intervjuer: | Så det er bedre å skrive for hånd?   |
| Martin:     | Ja, da lærer du mer.   |

En kan lese at informantene ikke opplever det som likestilt å skrive og lese på papir og på skjerm. Å skrive og lese på «gamlemåten» oppleves som mer autentisk og nyttig. Dette blir derfor en motsats til Andresen som skriver at lesing også innebærer å kunne lese på skjerm (Andresen 2003:15). Denne oppfatningen er ikke gjeldende for informantene og kan være en av grunnene til at de ikke ønsker å benytte Internett mer i undervisningen. Tilsvarende opplevelse av at det kan bli nok Internett har Berker og Levold også observert i en undersøkelse av tunge internettbrukere og deres domestisering av teknologien (Berker og Levold 2007:40). To av deres informanter ønsker å ikke benytte Internett hjemme siden det blir så mye på jobben. Den ene føler at bruken stjeler mye tid som heller kunne blitt brukt til «ekte interaktivitet»; ansikt til ansikt-interaksjon. Tilsvarende mine informanter blir aktivitetene en gjør «offline» forstått som mer autentiske og verdifulle. En skal derfor ikke se bort fra at det er en opplevelse informantene ikke ønsker å miste til fordel for IKT-bruk.

Guttegruppen fra 5. trinn la vekt på at de synes de får nok tid til å finne informasjonen de trenger og er fornøyde med hvor ofte de får benytte Internett i undervisningen og som Leif påpeker: «Internett er ikke det viktigste du har». Dette henger trolig sammen med det jeg var inne på tidligere; internettbruken på skolen er definert samt at de har retningslinjer å forholde seg til. Det kan virke som at å bruke Internett på skolen blir forbundet med å bruke Internett som en informasjonskanal. Dette kan relateres til Wolds funn når han intervjuet lærere; internettbruk på skolen skal være relatert til skolearbeid og underholdningsaktiviteter er forbeholdt fritiden (Wold 2008:111). I den sammenheng kunne lærerne fortelle at elevene ikke hadde problemer med å følge retningslinjene for internettbruk, og at dette trolig skyldtes at elevene tilfredsstilte underholdningsbehovet på fritiden (Wold 2008:112). Å bruke Internett på skolen er forbeholdt svært begrensede aktiviteter, og kan være årsaken til at fem av seks grupper er fornøyde med hvordan og hvor mye internettbruk blir integrert inn i undervisningen.

Likevel er det viktig å merke seg at dette ikke trenger å være fasiten på hvordan det må gjøres. I 2010 kunne en i Budstikka lese om 7. trinn på Grav skole i Bærum som har integrert elevblogging i undervisningen (Nore 2010). De benytter bloggen til å levere lekser, skrive om aktuelle hendelser; både nyheter og hverdagsaktiviteter. I løpet av en uke bruker de halvannen time på bloggen og elevene setter pris på å lære og benytte

Internett i en trygg kontekst. I tillegg merker lærerne at elevene blir mer motiverte til å skrive. Som vi kan se så er det opp til hver enkelt skole å avgjøre i hvordan de vil integrere IKT i undervisningen og det kan være passende å si at informasjonskompetanse er en sosial konstruksjon (Andresen 2003:31-32). Det vil si anvendelse av Internett påvirkes av det sosiale rom og må læres (Gentikow 2009:170). I denne sammenhengen vil det si at de aktivitetene som tas i bruk i undervisningen, er de aktivitetene som vil prege informantenes forhold til å benytte Internett på skolen. Vi har derfor sett at informantene har opparbeidet seg forståelse og erfaringer av hvilke aktiviteter som er forbeholdt Internett når de er på skolen. Når datamaskinen *kun* anvendes som et verktøy til å finne informasjon og bilder, skrive tekster og benytte pedagogiske spill, påvirkes normene for å anvende Internett i undervisningen. De har *lært* hvordan en benytter Internett på skolen. Det kan derfor tenkes om lærerne til mine informanter hadde anvendt blogg på en pedagogisk måte, ville dette vært med å endre den sosiale konstruksjonen og deres relasjon til å benytte Internett i undervisningen.

Som en kan forstå er det tilstede en kognitiv og kollektiv prosess hos informantene når de vurderer tilstedeværelsen av Internett i undervisningen; med andre ord så har teknologien blitt domestisert og disse funnene kan sees i relasjon til domestiseringsteorien. Når Internett blir brukt i undervisningen har lærere og elever vært nødt gått inn i en prosess der rutinene og praksisene i forhold til denne teknologien prosesseres (Lie og Sørensen 1996:9). Både brukerne og teknologien har blitt tilpasset konteksten den befinner seg i; undervisning. Informantene har hatt en aktiv rolle og Sørensen skriver at det derfor dannes regler for hvordan teknologien skal benyttes (Sørensen 2005:46 – 48). I den sammenheng fortalte informantene om retningslinjer og det var tydelig at de har opparbeidet seg en kollektiv oppfatning i samarbeid med lærer. Hvilke rutiner de har ved internettbruk på fritiden, synes ikke å ha innflytelse på normene de har lært seg under domestiseringen på skolen. Internett har derfor blitt integrert på en slik måte at det er passende for miljøets eksisterende normer (Håpnes 1996:126). I motsetning erfarte Gansmo i sine intervjuer med tenåringer, at de nettopp avviste skolens definisjon av databruk (Gansmo 2007:92). Tenåringene brakte med seg rutinene de hadde på fritiden og motsatte seg bruken skolen tilbød dem; en bruk som var tilnærmet lik den mine informanter har på mellomtrinnet. I dette tilfelle kan denne motsetningen være knyttet måten datamaskinen ble integrert inn i undervisningene samt

alderen på hennes og mine informanter. En grunnleggende opplæring av hvordan Internett kan benyttes som informasjonskanal kan være for enkelt for elever på ungdomstrinnet, men være utfordrende nok for elever på mellomtrinnet. Det virker derfor som at Utdanningsdirektoratet har hatt en vellykket integrering av data- og internettbruk i dagens kompetansemål for disse trinnene (Utdanningsdirektoratet 2011c).

I motsetning til informantene som mener at det kan bli nok IKT, mener den ene gruppen fra 6. trinn at bruk av Internett kunne fått større del i skoledagen. De synes skolen sløste med penger når de kjøpte nye PC-er som kun blir brukt noen få ganger i uken. Med over tyve elever i klassen blir ikke PC-bruk prioritert, så for det meste står maskinene til "pynt". Disse funnene relatert til hvordan Internett anvendes i undervisningen, er særdeles overraskende og interessante. I kapittel 2 skrev jeg om dagens oppvoksende generasjon som forholder seg til en enorm tilgang til IKT og som i tillegg er produsenter og konsumenter av informasjon og underholdning (Tømte og Søby 2009:218). Tilsvarende har Petter Bae Brandtzæg påpekt at konsekvensen av dette kan bli en mangel på selvkontroll som kan føre til internettavhengighet (Brandtzæg 2005). I forhold til mitt funn så tyder det på at en slik nytteorientert internettbruk som informantene opplever på skolen føles inspirerende, men at den ikke må overdrives. I tillegg må en ha i betraktning at informantene har svart ut fra hva de per dags dato knytter til internettbruk på skolen, en bruk som ikke inkluderer elementer de forbinder med underholdning og kommunikasjon. Funnet kan derfor tyde på at informantene setter pris på variasjon i undervisningen og at de liker muligheten til oppsøke og vurdere informasjon på egenhånd. Det kan vitne om at informantene ikke lider av internettavhengighet, siden de opplever dagens bruk av Internett på skolen som tilfredsstillende. Uansett; barns forhold til informasjonskompetanse er komplekst og trenger en nærmere analyse i neste kapittel.

## 5 Praktiske, kritiske og kreative evner

For å bedre kunne forstå informantenes forhold til informasjonskompetanse og informasjon de finner på Internett, har jeg valgt å ta utgangspunkt i hvordan stortingsmeldingen *Kultur for læring* definerer digital kompetanse, samt Bertnes' syv kjennetegn for en informasjonskompetent person (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). Ved å studere disse definisjonene nærmere, kan en finne likheter som gjør det naturlig å skille mellom tre ulike evner; *søke*, *evaluere* og *omforme*. *Søke* innbefatter en praktisk kompetanse i forhold til hvor en synes det er hensiktsmessig å finne informasjon, hvilke søkestrategier en benytter og hvordan en vurderer søkeresultatet. Dette bringer oss inn på den andre evnen, *evaluere*, som kjennetegnes ved å vurdere informasjon kritisk, hvilke kilder som oppfattes som troverdige og analyse av ulike digitale sjangre. Den tredje evnen gjenkjennes som *omforme*; hvordan en kreativt benytter informasjon til eget bruk, samt i hvilken grad en praktiserer kildebruk. I den sammenheng er det også aktuelt å se på bilder siden de er en type informasjon som ofte blir benyttet i skoleprosjekter. Med andre ord; praktiske, kritiske og kreative evner som er nødvendige om en skal inneha digital- og informasjonskompetanse. Dette er momenter vi kjenner igjen fra Utdannings- og forskningsdepartementet samt Grassain og Kaplowitz, som påpeker at en informasjonskompetent skal kunne oppsøke, benytte og evaluere informasjon fra digitale kilder (Grassain og Kaplowitz 2004:5, Utdannings- og forskningsdepartementet Udatert:13). Jeg går derfor ut fra at *søke*, *evaluere* og *omforme* er en hensiktsmessig oppdeling.

I dette kapitlet vil analysen knyttes til disse evnene, og jeg velger å starte med å fokusere på evnen til å *søke* etter informasjon og fortsetter med evnen til *evaluering*. Her belyses ferdigheter til å vurdere troverdighet i forhold til digitale sjangre og kilder i forbindelse med en oppgave informantene fikk. Kapitlet avslutter med å fokusere på informantenes evne til å *omforme* informasjon og deres kunnskap om kildekritikk og opphavsrett på bilder. Underveis, etter hvert underkapittel, vil jeg vurdere i hvilken grad informantene har gitt uttrykk for å ha evnene slik de presenteres i stortingsmeldingen og hos Bertnes.

## 5.1 Søke

### 5.1.1 «På Google, så dukker det opp helt andre sider som ikke er Google»

Som masterstudent innenfor feltet medier, kommunikasjon og IT har jeg tilnærmet meg definisjoner for Internett, søkemotorer og internettsider. Mats Alvesson skriver at slike forutinntatte forståelser kan være problematiske når en intervjuer mennesker utenfor egen fagkrets (Alvesson 2002:111). Grunnen er at det kan råde ulike forståelser i samfunnet, og ved å la andre utdype sin definisjon kan jeg bli bevisst deres opplevelse av temaet. I et forsøk på å komme nærmere problemstillingen, ønsket jeg å få innsikt i hva barna tenkte på når de benytter begreper som Internett, Google og Wikipedia. Internett ble forstått som en kanal til spill, kommunikasjon og informasjon. Informantene mente at ved å benytte seg av Internett til å finne informasjon, slipper en å lese gjennom mengder med bøker siden Internett finner det for deg. De så derfor på Internett som "den raske veien til informasjonens hjerte". Dette leder oss inn på en av egenskapene Educational Testing Service påpeker ved IKT-kompetanse; *access* (Educational Testing Service 2002:3). Dette innebærer at en skal vite hvordan en kan finne informasjon. Informantene nevnte Google i samme åndedrag som informasjon og Wikipedia, og jeg ble interessert i informantenes forståelse av disse ulike nettstedene. I den sammenheng ba jeg den ene gruppen fra 7. trinn om å forklare meg forskjellen:

Intervjuer:	Hva er forskjellen på Google og Wikipedia? Eller er det en forskjell?
Silje:	Ja, man kan ikke finne alt..
Stian:	På Google når man søker der så kommer det opp fra veldig mange andre sider.
Silje:	Men på Wikipedia, det er jo én nettside så da kommer det jo bare ting fra Wikipedia opp.

Som vi kan se i sitatet ligger forskjellen mellom Google og Wikipedia i søkeresultatet. Google forstås som et verktøy som samler inn ulike internettsider, mens Wikipedia henter informasjon fra egne sider. I samme gruppe ble det blant annet trukket frem at ved å benytte Google kan Wikipedia være å finne i søkeresultatene. Wikipedia ble derfor forstått som et internettleksikon, mens Google som en søkemotor. Denne forståelsen som Silje og Stian belyser er også overførbar til resten av gruppene. Å kunne benytte en søkemotor er en av ferdighetene Buckingham påpeker (Buckingham 2006:267). Det innebærer ikke kun praktisk anvendelse, men også å ha forståelse for hvordan den fungerer; noe informantene synes å ha. Tilsvarende påpeker O'Neill og

Hagen med komponenten *tilgang*; å kunne finne og søke etter medieinnhold (O'Neill og Hagen 2009:231). I følge disse teoretikerne er dette en betydningsfull ferdighet når en skal finne informasjon. Med disse oppfatningene i minnet har jeg en større innsikt i deres valg av informasjonskanaler på Internett.

Å kunne ta nytte av søkemotorer samt vurdere søkeresultater kritisk, er en kompetanse som kommer til syne i tidligere nevnte stortingsmelding, og i Bertnes' syv kjennetegn (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). I stortingsmeldingen påpekes det at det er nødvendig å kunne søke etter og kontrollere informasjon, og hos Bertnes at en skal kunne dra nytte av informasjonskilder, søke effektivt etter informasjon og vurdere søkeresultatet kritisk. For å få innsikt i informantenes kompetanse i forhold til dette, fokuserte deler av intervjuet på hvor de leter etter informasjon på Internett og hva som påvirker valgene deres. Gjennomgående for alle gruppene var tendensen å starte og lete etter informasjon ved å søke på Google eller Wikipedia. De fortalte at lærerne i liten grad ga regler for informasjonssøk og at de i stor grad ønsket at elevene skulle lære å søke og vurdere resultatet på egenhånd. Å kunne finne informasjon til oppgaver på bibliotek og Internett er også et av målene for elever etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet 2011b). I kapittel 2 var jeg inne på hvilke utfordringer Erstad ser når elevene skal benytte Wikipedia (Erstad 2010:55). Han la vekt på at elevene må ha innsikt i at Wikipedia er et demokratisk internettleksikon og at det er "folkets definisjon" som blir stående. Elever som har kunnskap om hvordan informasjonsformidling foregår vil ha en større kildekritisk forståelse, samt være kritiske og involverende demokratiske borgere. Derfor var det aktuelt å få innsikt i informantenes syn på Wikipedia og hvorvidt de hadde kunnskap om den demokratiske prosessen. Selv om informantene i stor grad benyttet Wikipedia, kunne gruppene fra 6.- og 7. trinn fortelle at lærerne oppfordrer dem til å finne informasjon på andre sider. I dette sitatet oppsummerer Sander argumentene som har kommet til syne i flere av intervjuene.

Gruppe fra 7. trinn

- Intervjuer: Når dere skal finne informasjon til en oppgave, har læreren sagt noe om hvor dere skal lete?
- Sander: Ja, har sagt at Wikipedia er veldig bra, men det er også veldig dårlig. Det er også litt dårlig siden alle kan komme inn å skrive hva som helst. Det er ikke sikkert som sånne som legger ut ting. Såne artikler.
- Intervjuer: Men bruker dere Wikipedia på skolen, eller får dere ikke lov?
- Sander: Vi får lov til å bruke det, men hun sier at vi skal begrense oss til hvor mye vi bruker det.

Informantene fra 6.- og 7. trinn hadde god kjennskap til prosessen bak Wikipedia, og at de derfor ikke skulle stole blindt på det de leser der. Gjennomgående for disse fire gruppene var en oppfatning om at innholdet må vurderes siden alle har mulighet til å opprette en profil og redigere innholdet. Enkelte valgte likevel å benytte Wikipedia med den forutsetning at informasjonen må dobbeltsjekkes, mens andre valgte å heller bruke Store Norske Leksikon. Som vi forstår så handler de ut fra deres vurdering og tro på Wikipedia som et tilfredsstillende oppslagsverk, noe vi kjenner igjen fra brukstudiene samt Palmgreen og Rayburns forventningsverdimodell (Palmgreen og Rayburn 1985:64). Som jeg gjorde rede for i kapittel 2, er dette en modell som tar hensyn til tidligere tilfredsstillelser og forventninger ved å anvende et medium. De som velger å benytte seg av Wikipedia som informasjonskanal er innbefattet med at resultatet må dobbeltsjekkes. De har en bevissthet omkring hvordan innholdet produseres og benytter det ut fra premissene som kreves. Disse blir derfor tilfredsstillt som forventet. Informantene forklarer deres vaner knyttet til Wikipedia, og tilfredsstiller derfor også kompetansemålet som sier at de skal begrunne medievaner (Utdanningsdirektoratet 2011c). Informantene som foretrekker å heller benytte Store Norske Leksikon har vurdert i hvilken grad det tilfredsstiller deres informasjonsbehov sammenlignet med Wikipedia. Disse har kommet frem til at Store Norske Leksikon er et oppslagsverk som tilfredsstiller i større grad og foretrekker derfor å benytte dette. Tidligere erfaringer og forventninger er derfor av stor betydning tilknyttet valg av informasjonskanal.

De to gruppene fra 5. trinn ga ikke uttrykk for å kjenne til prosessen bak Wikipedia, noe som kom til syne når de ble spurt om hvem som skriver det som står der. Jentegruppen trodde ikke at alle kan legge ut informasjon, og i guttegruppen var de sikre på at det var kun folk med mye «peiling»; professorer, arkeologer og datafolk, som skriver informasjonen. Med tanke på at det var gruppene fra 5. trinn som ikke hadde denne kunnskapen, kan det tyde på at prosessen bak Wikipedia ikke hadde vært et tema i deres undervisning. De andre gruppene hadde en større bevissthet om Wikipedia, noe som kanskje kan komme av at lærerne har fokusert på dette. Til tross for 5. trinns manglende bevissthet om at dette, viste resten av informantene at de har innsikt i informasjonsformidlingen og at de derfor hadde større kildekritisk forståelse. Dette funnet stemmer derfor overens med Erstads argumentasjon; desto flere erfaringer barn og unge har med digitale medier, desto flere referanserammer har de i vurderingen av



for eksempel en tekst (Erstad 2010:55). Tilsvarende legger Bertnes vekt på når han skriver at kunnskap om avsendere og hvordan informasjonsformidlingen fungerer, er en forutsetning når en skal vurdere hva som er seriøst og useriøst (Bertnes 2005:22). I dette tilfellet har vi sett at innblikk i den demokratiske prosessen bak Wikipedia, har vært en forutsetning for kunne vurdere det som en troverdig informasjonskanal.

Siden informantene kun trakk frem Google, Wikipedia og Store Norske Leksikon, spurte jeg om de benytter seg av sider som eksplisitt henvender seg til barn; Newton og Nysgjerriger. Til dette svarte informantene i fire av de seks gruppene at de enten ikke visste om sidene eller at de aldri hadde tenkt på det som en mulighet. Jentegruppen fra 5. trinn fortalte om tilfeller der de hadde sett på videoer fra Newton, der blant annet Line en gang hadde lest om og sett på bilder av dinosaurer. I den ene gruppen fra 7. trinn hadde de vært på Newtons sider i forbindelse med skoleoppgaver. Slik beskrev de hvordan de opplevde fremstillingen av informasjonen:

- Intervjuer: Har dere noen gang brukt hjemmesidene til Newton og Nysgjerriger?  
Sofie: På skolen.  
Stian: Til sånne oppgaver. For eksempel sånn akkurat i går.  
Intervjuer: Hvordan er den informasjonen de legger ut i forhold til den andre dere finner?  
Silje: Litt enklere å forstå og sånn.  
Stian: Siden dem sammenligner på andre ting og sånn.  
Silje: Og ofte er dem andre tingene en søker på på engelsk. Og det er ikke like enkelt å forstå det som står.

Både denne gruppen og jentegruppen fra 5. trinn hadde positive opplevelser med informasjonen de hadde funnet på Newtons sider. Til forskjell fra informasjonen på Wikipedia og de vilkårlige sidene som dukker opp på Google, er denne informasjonen målrettet mot deres aldersgruppe. Til tross for dette ble ikke Newton nevnt i forbindelse med hvor de finner informasjon i første omgang. Det var ingen som hadde benyttet sidene til Nysgjerriger. Med utgangspunkt i deres erfaringer er det relevant at fire av seks grupper aldri hadde tenkt på det som en mulighet. Flanagin og Metzger skriver at lite forskning er rettet mot barn til tross for deres informasjonsbehov (Flanagin og Metzger 2008:14). Det er derfor synd at disse sidene som henvender seg eksplisitt til barn forsvinner i glemmeboken. Det kan henge sammen med at disse sidene sjeldent er å se som et av toppresultatene når en søker på Google.

### 5.1.2 «Jeg pleier å synes at det øverste er best altså»

Med disse observasjonene i minnet spurte jeg informantene om hvordan de velger blant søkeresultatene på Google. Dette er implisitt når Andresen skriver at å kunne anvende og vurdere søkeresultat er vesentlig når en skal finne informasjon (Andresen 2003:17). Gjennomgående var at de fortalte at de velger et av resultatene som står på den første siden når de søker på Google. Stine fra 7. trinn har observert at desto lenger bak en kommer i søkeresultatet, desto mindre stemmer med søkeordet og til slutt er det kun enkelte bokstaver som er makene. Årsaken til at de foretrekker å benytte seg av funn på den første siden, var at de hadde erfaring med at disse stemte mest overens med søkeordet deres, i tillegg til at beskrivelsen av innholdet opplevdes som relevant. Disse beskrivelsene ble trukket frem flere ganger som et signifikant hjelpemiddel i valg av side. Et eksempel på en dialog som trekker frem dette finner vi i samtalen mellom guttegruppen fra 5. trinn.

- Intervjuer: Men når dere har alle de treffene på Google foran dere.. Hvordan vet dere hvilken dere skal gå inn på da? Hva er det som gjør at dere velger den ene heller enn den andre?
- (...)
- Lukas: Det står jo ting om sidene!
- Lars: Ja!
- Leif: For eksempel om du søker om Egypt.. Fakta om Egypt står det.
- Lars: Så står det med litt sånn skrift under.
- Lukas: Ja, Fakta om Egypt står det. Og så står det litt under. Jeg pleier å synes at det øverste er best altså.
- Lars: Ja, jeg og.
- Lukas: Jeg pleier bare å trykke på det øverste.

I tillegg kan vi i dette sitatet se et moment vi kjenner igjen fra Erstad som ble trukket frem i kapittel 2; elevene foretrekker de første treffene i søkeresultatet (Erstad 2010:65). Dette gjaldt også de andre informantene. I den sammenheng etterlyste Erstad en større bevissthet i forhold til vurdering av treffene. Dette ble det argumentert for ut fra noe han oppfattet som ukritisk bruk av kilder, samt at informasjon i liten grad ble dobbeltsjekk i forhold til kvalitet. Flere av informantene poengterte at de shopper søkeresultater; de sjekker ulike sider som sammenlignes for finne den mest relevante til deres behov.

Denne prosessen kommer fint frem når Morten fra 6. trinn forklarer hvordan han vurderer en internettside.

- Intervjuer: Når man er på Google, så er det jo sånn at når man skriver inn noe, så kommer det kjempemye. (...) Ofte står det nederst at det er ti sider. Hvordan skiller dere mellom alle de treffene for å finne det dere leter etter?
- Morten: Hvis jeg for eksempel søker på pannekaker, da går jeg inn på... hvis det står "Verdens beste pannekaker" så klikker jeg jo på der og sjekker der hvordan de er, liksom.
- Mads: Ja.
- Morten: Hvis ikke de er noe bra, så går jeg på neste.
- Intervjuer: Er det sånn at dere begynner øverst da?
- Begge to: Ja.
- Mads: Pleier å begynne øverst.
- Morten: For der er... For det er vanligvis den som er først som er best. Siden den er øverst.

Her er Morten inne på hvordan han shopper søkeresultater, en prosess som ble nevnt av flere. De sjekker ulike sider til de finner den som stemmer med det de er på utkikk etter. Det er i denne prosessen de har erfart at søkeresultatene sorteres hierarkisk; desto mer aktuell en side er, desto lenger opp kommer den blant alle treffene. Å vurdere de øverste søkeresultatene som mest aktuelle er naturlig når de ut fra deres tidligere erfaringer har erfart at disse i størst grad vil tilfredsstille behovet deres. Dette kan relateres til Palmgreen og Rayburns forventningsverdimodell og informantenes informasjonsbehov (Palmgreen og Rayburn 1985:64). Deres vurdering og tro på at det er de øverste treffene som er relevante, er basert på tidligere forventninger og tilfredsstillelse. Tilsvarende når de har erfart at desto mindre aktuell en side er, desto lenger ned kommer den i søkeresultatet. I den sammenheng kan evne til å evaluere informasjon, ut fra mine funn tyde på å være tilstede hos mine informanter (Erstad 2010:65). Kvaliteten på innholdet til de ulike sidene blir vurdert og sammenlignet med de andre resultatene, med utgangspunkt i hva de er interessert i å finne. I forhold til kritisk evaluering av innholdet på sidene, vil jeg gå nærmere inn på dette i neste underkapittel. Innledende, i forhold til evnen å kunne søke, la jeg vekt på at dette er en praktisk kompetanse som hadde utgangspunkt i stortingsmeldingen og i Bertnes syv kjennetegn for en informasjonskompetent person (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). I den sammenheng har jeg kunnet bekrefte at informantene ga uttrykk for at de kan søke etter informasjon, vurdere søkeresultat samt å kontrollere informasjonen de har funnet med et kritisk blikk.

## 5.2 Evaluere

For å få større innsikt i informantenes kritiske kompetanse, valgte jeg å fokusere på deres bevissthet til troverdighet. Dette temaet kan knyttes til «all skrift er sann»-problematikken som ble gjort rede for i kapittel 2 (Hagen og Wold 2009:89, Wold 2008:113). Et aktuelt spørsmål i den sammenheng blir derfor: er all skrift sant eller vurderer informantene tekstens reliabilitet? Dette ble det også relevant å få innsikt i siden Buckingham inkluderer kritisk kompetanse som en del av mediekompetansen (Buckingham 2003:38). I den sammenheng innebærer kritisk kompetanse analyse, evaluering og kritisk refleksjon. I kapittel 2 leste vi om Medietilsynets rapport som opplyste at i 2003 trodde 49 prosent av utvalget at det meste på Internett var sant, og at denne andelen krympet til 35 prosent i 2010 (Medietilsynet 2010). Dette tallet virker troverdig når SAFT i sin barneundersøkelse fra 2006 belyste at 40 prosent trodde at en kan stole på det meste på Internett (Utdanningsdirektoratet 2007:25). Jeg ønsket derfor å få innsikt i hvordan mine informanter stilte seg til samme problemstilling. Innledende spurte jeg om hvem som kan legge ut tekst på Internett. De mente at alle kan legge ut tekst, så lenge de ikke er babyer og får lov av foreldrene sine. Guttegruppen fra 5. trinn har en fin dialog omkring dette:

Intervjuer:	Kan alle legge ut tekst og informasjon på Internett?
Alle:	Ja.
Lukas:	Alle kan jo gjøre det da.
Leif:	Hvis dem vil.
Lukas:	Hvis dem..
Leif:	Får lov av foreldrene og sånn..
Lukas:	..finner det ut.
Lars:	Eller hvis dem er voksen så får dem jo lov av seg selv liksom.
Lukas:	Lage en blogg, eller wiki eller noe..
Lars:	Det er flere som har gjort det på Google. Dem har jo lagt inn masse dem! Det går jo an for alle.

I dette sitatet kan vi også se at de trekker frem eksempler på hvordan en kan legge ut tekst på Internett; på en blogg eller en wiki. Mange av jentene hadde erfaring med blogg. Mina og Stine har egne blogger der de skriver om hverdagslige hendelser, og mange av de andre jentene følger med på bloggene til venninner eller de som ligger på topp-listen. Jentene fortalte at det ikke finnes regler for hva en kan blogge om; du kan skrive om hva du spiser til middag eller om hunden din. Det rådet derfor ingen tvil blant informantene om at alle kan legge ut tekst og informasjon på Internett. Informantene fortalte også at bivirkningene av at alle har mulighet til å publisere er at en ikke kan stole på alt en finner. De var bevisste på at det ligger informasjon på Internett som med

hensikt er skrevet eller produsert for å lure leserne enten eksplisitt eller implisitt. Tidligere så vi i Medietilsynets rapport at situasjonen hadde bedret seg i løpet av en periode på syv år (Medietilsynet 2010). Det er problematisk å sammenligne dette med mitt funn, men en kan ikke nekte for at det er positivt at alle informantene hadde forståelse for hvorfor en ikke kan stole på alt en finner. En skal ikke se bort fra at denne bevisstheten henger sammen med skoleverkets økte fokus på IKT. Dette funnet stemmer derfor overens med Bertnes påstand om at kunnskap om informasjonsformidling og mulige avsendere gir en bedre forutsetning for å vurdere troverdighet (Bertnes 2005:22). Ikkepedia ble trukket frem av informantene som en side der hensikten er at informasjonen skal være feilaktig. De hadde også funnet informasjon som var troverdig fremstilt, men som var knyttet til pengesvindel i forhold til priser på spill eller datavirus. Flere hadde også funnet informasjon som virket pålitelig, men som viste seg å være tull når de hadde lest gjennom. Morten hadde brukt en vaffeloppskrift fra Wikipedia, men som var fæl når vaflene var stekt og Mads hadde funnet en side der det sto at kronprins Haakon var dagens konge i Norge. Sander hadde lest at folketallet i Norge var to personer og Lars at Christiano Ronaldo er kjappere enn en racerbil. I guttegruppe fra 5. trinn hadde de også mye erfaring med å analysere spøkelsesfilmer på YouTube på jakt etter avslørende detaljer som hender eller tråder som åpner opp dører.

I sammenheng med vurdering av troverdighet, lurte jeg på hvilke elementer som er med å påvirke en tekst eller internettsides pålitelighet. Jeg startet med å spørre om en tekst kan være sannferdig om forfatteren ikke står oppført. Gjennomgående var en oppfatning om at en tekst uten forfatter ikke trenger å være et svakhetstegn. Det var enighet om at tekst vurderes ut fra konteksten; det vil si at en tekst uten forfatter funnet på Store Norske Leksikon ble vurdert som mer troverdig enn en tekst funnet på Wikipedia. Informantene var bevisste på at informasjonen vurderes ut fra slik den er presentert, samt at det er kun ved å lese gjennom at de kan danne seg et helhetlig inntrykk. Videre spurte jeg om hvordan designet til en internettside påvirker dens pålitelighet. Det var enighet om at et gammelt design virker mindre troverdig enn en side som ser oppdatert ut. Informantene knyttet innholdet på sidene til uttrykket og antok at informasjonen var utdatert. I den ene gruppen fra 7. trinn kom de inn på konkrete elementer ved designet som er med å gi internettsider et useriøst preg.

Intervjuer: Hva gjør at dere stoler mer på en nettside enn en annen?  
 Sander: At det på en måte at det ikke er altfor mye reklameting og popups.  
 Stine: Ja.  
 Intervjuer: Hva med farver og knappene og sånn da?  
 Sander: Det bør på en måte være sånn, litt sånn, ikke så altfor vanvittige farger.  
 På en måte være litt mer saklige farger.  
 Intervjuer: Hvilke farger er det dere tenker på som saklige farger?  
 Sander: Blå, mørkeblå.  
 Stine: Og hvit.  
 Sander: Og grå.

I følge informantene, er det ikke likegyldig hvordan en side fremstår om innholdet skal virke pålitelig. Dette stemmer derfor med påstanden om at internettsidens design er avgjørende når mottakerne er barn, siden reliabiliteten vurderes ut fra design fremfor innhold (Bjarnø et al. 2008:65). Designet blir en del av førsteinntrykket og påvirker derfor troverdigheten til det som er publisert. Negative opplevelser knyttet til utdatert design, fargebruk og popups, er derfor med å farge inntrykket en får av avsenderen (Flanagin og Metzger 2008:9, Jensen og Helles 2005:98). Dette funnet kan en knytte til ulike forventninger informantene har til Internetts tverrkulturelle innhold (Livingstone og Bovill 1999:Ch. 12 Pg. 14). I forhold til å bruke Internett som en informasjonskanal påpeker informantene at designet på en internettside har innflytelse. Elementer som «vanvittige» farger, reklame og popups er bestanddeler en kan finne på blant annet internettsidene til 123spill, NRKsuper, Disney Channel og goSupermodel; internettsider informantene bruker til underholdning på fritiden. Med dette funnet som utgangspunkt kan det tyde på at informantene har ulike forventninger når det gjelder å bruke Internett til informasjon, underholdning eller kommunikasjon.

### **5.2.1 «Ja, for det kan være at det står noe mer på en annen side»**

I forbindelse med informantenes evne til å evaluere kan det være interessant å kartlegge i hvilken grad de dobbeltsjekker informasjonen de finner på Internett, samt årsaken til at gjør det. Å benytte flere kilder i et arbeid er også et kompetansemål i samfunnsfag etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet 2011c). I kapittel 2 henviste jeg til en rapport fra EU Kids Online, der 43 prosent av guttene og 37 prosent av jentene mellom 11 og 12 år sa at de vurderer troverdighet ved å sammenligne informasjonen med en annen internettside (Livingstone et al. 2011). Derfor var det interessant å se hvilke vaner mine informanter hadde. Det viste seg at informantene har ulik praksis til dette, og de ga ikke inntrykk av at dette er en vesentlig del av deres arbeidsprosess. I to av gruppene, fra 6.- og 7. trinn, svarte de nølende nei og at de kun dobbeltsjekket om de husket på det. I motsetning til disse påpekte flere fordelene med å dobbeltsjekke.

Gruppe fra 5. trinn

Intervjuer: Om dere ville brukt det fra Adressa eller Wikipedia i en oppgave, ville dere sjekket det opp på et annet sted og?

Lars: Ja.

Intervjuer: Hvor hen da?

Leif: Google.

Lars: Nei, jeg vet ikke. Men jeg ville sjekka det opp ja. Et annet sted. For kanskje du ikke ville fått noe informasjon på dem to. Jeg ville sjekka for å være sikker på at detaljene stemmer.

Lukas: Jeg er ganske usikker på mange ting. Så jeg liker å dobbeltsjekke ting.

Leif: Jeg og.

Lukas: Så jeg sier ja.

Lars: Ville ha sjekka på et annet sted.

Et argument for å dobbeltsjekke informasjonen er muligheten til å finne mer informasjon om samme tema samt for å kunne verifisere tekstens innhold. Disse argumentene blir også trukket frem av to grupper fra 6. - og 7. trinn. Dette er begrunnelser som er gyldige årsaker for å dobbeltsjekke informasjon, og viser at disse evner å forstå substansen i dette. Til tross for at tidligere nevnte kompetansemål sier at en skal benytte flere kilder, virker det ikke som at dette er en vesentlig del av deres arbeidsprosess. Om hensikten er en større bevissthet omkring dette kan en støtte seg til Erstad; det er nødvendig at elevene utvikler strategier for å sammenligne kilder som et ledd i evalueringen av troverdighet (Erstad 2010:65).

### **5.2.2 «Adressa gjør litt om på ting»**

I stortingsmeldingen blir det påpekt at dagens elever skal ha en kritisk kompetanse slik at de er i stand til å evaluere informasjon fra ulike digitale sjangre, kilder og medieformer (Stortingsmelding nr. 30 2004). Vettenranta skriver at en mangel på denne kompetansen kan føre til mediedysleksi; en blir et offer for medienes manipulering (Vettenranta 2010:44). For å få en dypere innsikt i hvordan informantene evaluerer informasjon fra ulike kilder presentert i ulike former, valgte jeg å gi en oppgave der de skulle vurdere hvilken avsender som fremstår som mest troverdig; Wikipedia, en blogger eller Adressa (vedlegg 2). Med tanke på at barn har mindre kjennskap og erfaring med ulike kilder enn voksne, var det interessant å benytte tre såpass ulike avsendere (Flanagin og Metzger 2008:15). Flanagin og Metzger skriver derfor at unge ikke har like store forutsetninger for å være skeptiske til ulike standarder. Tilsvarende undersøkelse er foretatt av Metzger der hun ba studenter vurdere troverdigheten til ulike nettsider (Metzger 2007:2079). I den forbindelse hadde hun ulike kriterier for å vurdere hvordan studentene evaluerte informasjon på Internett; disse var korrekthet, autoritet, objektivitet, gyldighet og dekning. Kort oppsummert ble studentene vurdert

utfra hvordan de evaluerer avsenderen og gyldigheten til informasjonen. Oppgaven jeg ga til mine informanter blir også aktuell når den relateres til Grassain og Kaplowitzs påstand om at en på Internett må forholde seg til ulike varianter av informasjon; med tanke på innhold og forfatter (Grassain og Kaplowitz 2004:5). Ved å benytte ulike avsendere som skriver om tilnærmet samme tema vil jeg få innsikt i informantenes refleksjoner om troverdigheten til disse. I tillegg blir denne oppgaven relevant i forhold til «all skrift er sann»-problematikken (Hagen og Wold 2009:89, Wold 2008:113).

Når gruppene kom med sin kollektive vurdering kunne en se to ulike tendenser i deres evaluering. I sitatene nedenfor illustreres disse og hvordan de argumenterte for deres valg.

Gruppe fra 6. trinn

Intervjuer viser tre bilder av Wikipedia, en blogg og Adressa.

Intervjuer: Ville dere stolt mest på det på bloggen, Wikipedia eller Adressa?

Martin: Adressa.

Mina: Adressa ville jeg.

Merete: Tror jeg ville tatt Adressa ja.

Intervjuer: Hvorfor ville dere stolt mer på Adressa?

Mina: Fordi det er..Adressa skriver mye mer fakta enn bloggen og Wikipedia.

Merete: Og Wikipedia. På datan kan det jo være sånne ting som ikke er helt sant. Og hun jenta som skrev på den bloggen sin, det er jo ikke sikkert hun vet like mye hun som det dem gjør.

Gruppe fra 5. trinn

Intervjuer viser tre bilder av Wikipedia, en blogg og Adressa.

Intervjuer: Da lurer jeg på hadde dere stolt mest på det som er på Wikipedia, på bloggen eller på Adressa?

Line: Jeg ville stolt mest på Wikipedia, for dem kan mest tror jeg.

Lena: Og på blogger kan dem jo skrive hva som helst og sånne ting. Så jeg ville kanskje stolt mest på Wikipedia. Og på Adressa så skriv dem jo ting som ikke er sant og.

Lotte: Jeg tror jeg ville stolt på Wikipedia.

Intervjuer: Så dere tror at det på Wikipedia er mer troverdig enn det på blogg og på Adressa?

Lena: For noen ganger har jeg funnet det på Wikipedia og i bøker. Det samme liksom.

Det var kun én gruppe, den andre fra 6. trinn, som kom frem til at bloggen virket mest troverdig. De argumenterte for at det kan være at bloggeren har mye kunnskap om den hunderasen, samt at hun kan ha hentet informasjon fra Wikipedia som er integrert i hennes tekst. Tilsvarende jentegruppen fra 5. trinn, ble Adressa ansett som å være et lite troverdig medium på grunn av tilbøyeligheten for å vri på sannheten og heller prioritere kvantitet enn kvalitet. Denne vurderingen ble også foretatt av guttegruppen på 5. trinn som mente at Wikipedia var mest pålitelig. Dette kan sees i sammenheng med det vi så



tidligere ved søkeevnen; de var ikke like kritiske til Wikipedia i utgangspunktet. Tidligere var jeg inne på at mangel på kritisk kompetanse kan føre til mediedysleksi (Vettenranta 2010:44). Informantenes evne til å vurdere Adressas journalistikk tyder på at de vurderer informasjon ut fra en større kontekst, noe som kan tale for at det ikke var tilfelle av mediedysleksi. Kanskje lærerne til disse elevene har fokusert særlig på hvordan journalister jobber og hvor kjapt tekster produseres? Det er vanskelig å vite årsaken til den kritiske bevisstheten uten videre undersøkelse, men en slik evne til å evaluere medieinnhold i en større kontekst integrerer O'Neill og Hagen i deres fire komponenter i mediekompetanse (O'Neill og Hagen 2009:231). Evnen til å vurdere Adressa blir en positiv ferdighet når Vettenranta skriver at mediekompetanse innebærer evne til å forstå maktspill i samfunnet, elevenes rolle og deres ansvar som mediebrukere (Vettenranta 2007:18). Denne bevisstheten om hvordan avisen produserer innhold blir sammenfallende med Buckingham's andre konsept i mediekompetanse; språk (Buckingham 2006:268). Informantene viser at de har kjennskap til Adressa som sjanger og deres måte å kommunisere; noe de vurderer som lite troverdig.

Som motsetning kan vi i sitatet til gruppen fra 6. trinn se at de vurderte Adressa som mest troverdig. Det gjelder også begge gruppene fra 7. trinn. Disse gruppene var ikke like kritiske til Adressa og så på det at den er en avis som et kvalitetstegn, i motsetning til bloggen og Wikipedia som blir skrevet av «vanlige» mennesker. Alle gruppene foretar en vurdering av kildene de har til rådighet og anslår hvilken som fremstår mest pålitelig. Dette er hva Erstad definerer som kildekritiske evner; en ferdighet som er nødvendig i vår tid (Erstad 2007:205). Tilsvarende legger Educational Testing Service og Grassain og Kaplowitz vekt på når de definerer henholdsvis IKT- og informasjonskompetanse (Educational Testing Service 2002:3, Grassain og Kaplowitz 2004:4). Informantenes valg av Adressa, blogg eller Wikipedia som mest pålitelig kilde kan også sees i sammenheng med tidligere anvendte forventningsverdimodell (Palmgreen og Rayburn 1985:64). Enten de kom frem til at Wikipedia, Adressa eller bloggen var mest troverdig, har de foretatt en vurdering med utgangspunkt i tidligere erfaring og forventninger til de ulike mediene. De har bedømt de ulike egenskapene og kommet frem til hvilken avsender de har mest tillit til, og som vi har sett så var alle vurderingene like gyldige. De foretar valg med utgangspunkt i realistiske momenter ved de ulike kildene. Dette er derfor et positivt funn sett i forhold til Flanagin og Metzger

antagelse om at unges manglende livserfaring skal gå på bekostning av deres kritiske dømmekraft (Flanagin og Metzger 2008:15). Går en tilbake til kriteriene til Metzger så kan jeg bekrefte at informantene vurderer informasjonen ut fra en internettsides kontekst, informasjonens pålitelighet og forventninger til avsenderen (Metzger 2007:2079). Slik jeg tilsvarende fortalte informantene før de skulle i gang med denne oppgaven, så fantes det ikke et riktig svar, men det var deres evaluering som var interessant. Deres bedømmelse viser derfor at de er i stand vurdere påliteligheten til informasjon fra ulike kilder og sjangre samt at all skrift ikke trenger å være sann. Dette til tross for at å vurdere troverdighet først er et kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet 2011d).

I dette delkapittelet har fokuset vært på informantenes evne til å kritisk evaluere informasjon de finner på Internett, ulike digitale sjangre, kilder og medieformer, samt hvordan ulike elementer kan påvirke deres vurdering av troverdighet. Dette er momenter som er hentet fra stortingsmeldingen og Bertnes kriterier (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). Jeg innledet også med «all skrift er sann»-problematikken og lurte på om dette ville gjelde mine informanter (Hagen og Wold 2009:89, Wold 2008:113). Informantene viste i stor grad at all skrift ikke trenger å være sann. Dette argumenterte de for siden alle har mulighet til å publisere på Internett og hensikten trenger ikke alltid å være like god. De viste forståelse for at folk kan ha skrevet feil og flere hadde opplevd å finne informasjon som ikke var korrekt. Informantene viste også at de vurderer tekstens pålitelighet ut fra konteksten den befinner seg i som blir avgjørende i forhold til deres inntrykk av teksten. Av den grunn trenger ikke mangel på informert forfatterskap ha betydning. Derimot vil design påvirke i større grad. I tillegg viste informantene at de er i stand til å sammenligne ulike kilder og argumentere for hvilken som fremstår som mest troverdig. Det ser derfor ut til at informantene har egenskapene knyttet til kritisk evaluering som det fokuseres på i stortingsmeldingen og i Bertnes syv punkter. Likevel må en ta i betraktning at informantene i liten grad har for vane å sammenligne kilder for å vurdere tekstens troverdighet. Dette funnet stemte også overens med Erstads tidligere erfaringer (Erstad 2010:65). Vi har nå fokusert på informantenes kompetanse i forhold til å søke etter og evaluere informasjon, neste skritt blir å få forståelse for hvordan de kreativt anvender det de har funnet og i hvilken grad de henviser til kildene.

### **5.3 Omforme**

Tidligere i kapittel 2 har jeg skrevet om problematikken knyttet til elevers tendens til å plagiere, og hvordan informasjon ukritisk klippes og limes sammen uten at informasjonen er bearbeidet eller at det informeres om kildebruk (Bjarnø et al. 2008:64, Rafste og Sætre 2008:234 – 235, Tømte og Søby 2009:226). I den sammenheng ble medieundervisning sett på som en forutsetning om en skal bekjempe dette. Å kunne benytte informasjon på en effektiv måte trekker flere frem som kjennetegn hos en informasjonskompetent (Educational Testing Service 2002:3, Grassain og Kaplowitz 2004:4). Tilsvarende kan en finne hos O`Neill og Hagen i deres fjerde komponent ved mediekompetanse; skape, som blant annet innebærer å kunne produsere innhold (O`Neill og Hagen 2009:232). Men å benytte materiale som finnes på Internett byr også på utfordringer når en må forholde seg til kildekritikk. Det innebærer at elevene må ha kunnskap om troverdighet, opphavsrett, forfatter og fokus på deres etiske valg. Dette delkapittelet starter med et fokus på hvordan informasjon kreativt blir utnyttet, bruk av kilder og avslutter med deres anvendelse og kunnskap om opphavsrett i forhold til bilder. Bilder er interessant siden det blir benyttet i forbindelse med prosjekter.

#### **5.3.1 «Vi får ikke lov, vi må skrive egne tekster. Med egne ord»**

For å få en større innsikt i hvordan informantene jobber når de har funnet informasjon og bilder på Internett, ba jeg dem om å fortelle om siste prosjekt og arbeidsprosessen. I den sammenheng kunne flere fortelle at de hadde laget en plakat med bilder og informasjon om et fylke, en person, et land eller et dyr. I den sammenheng spurte jeg om hvordan de forholder seg til informasjonen før den ender opp på plakaten; bearbeides den eller kopierer de det har funnet. Dette er det også relevant å få innsikt i med tanke på kompetansemålet som sier at elever etter 7. trinn skal være i stand til å benytte digitale verktøy i produksjon av tekst (Utdanningsdirektoratet 2011c). Det som kom frem var at å kopiere tekst som er funnet på Internett alltid blir ansett som plagiat.

Gruppe fra 5. trinn

Intervjuer: Om dere skal skrive i en oppgave det som står på Wikipedia, omgjør dere litt da eller bare klipper dere ut og limer inn?

Lars: Nei jeg..

Leif: Gjør om teksten.

Lars: Ja ja!

Lukas: Vi får ikke..

Alle: ..lov til å skrive av.

Lukas: Vi må liksom.. du kan liksom skrive litt av det som står, men du må liksom..

Lars: Skrive med egne ord.

Lukas: Ja, skrive på din egen måte liksom.

Resten: Ja.

Lukas: Ikke bruke datamaskinsord liksom.

I dette sitatet forteller guttegruppen at de omformulerer informasjonen til deres egne ord. Det var overensstemmelse om dette i alle gruppene, samt at læreren ikke tillater ren kopi av tekst de finner på Internett. Arbeidsmetoden de bruker i den sammenheng er å skrive ned stikkord fra informasjonen de har funnet, som benyttes til å skrive en egen tekst. Dette er et svært positivt funn med tanke på stortingsmeldingen som sier at elevene skal kunne omforme informasjon, og Bertnes' syvende punkt som sier at en informasjonskompetent person skal utnytte ny informasjon kreativt (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). Dette funnet skiller seg også fra problematikken rundt elevers tendens til å klippe og lime (Rafste og Sætre 2008:234 – 235, Tømte og Søby 2009:226). Hos alle mine informanter var det tydelig at det å bearbeide teksten var en grunnleggende sannhet, men en kan likevel sette spørsmålstegn ved årsaken til at de gjør dette.

### **5.3.2 «Vi skriver hvor vi fant det, og hvor det er fra og sånt»**

Det å kreativt bearbeide informasjon er et skritt på vei i riktig retning, men vi har vært inne på at det stilles krav til elevenes kildebruk. Jeg var interessert i hvilke praksiser informantene blir opplært til når det gjelder kildebruk, spesielt siden et kompetansemål etter 7. trinn sier at elevene skal kunne gjøre rede for opphavsrett til tekster funnet på Internett (Utdanningsdirektoratet 2011c). Kunnskap om opphavsrett er en del av digital kompetanse og det etterlyses at elever i større grad må benytte kilder i deres arbeid; både når de benytter sitater eller bearbeider det til egen tekst (Bjarnø et al. 2008:52). Med et større fokus på dette i undervisningen kan elevene få en større forståelse for hvorfor en bør bearbeide teksten.

Aktuelle tanker jeg hadde i forbindelse med kildekritikk var om de på noe vis henviser

til originalkilden, eller om det ikke er like fundamentalt som kreativ bearbeidelse av materialet. Etter at informantene hadde fortalt om deres praksiser, var funnet tydelig og svært interessant. Antall informanter som henviser til kildene, var tilsvarende de som ikke gjør det. I motsetning til informantenes kunnskap om hvem som kan skrive på Wikipedia, kan en i dette tilfellet ikke se noen parallell mellom klassetrinn og praksis. Fra hvert trinn er det en gruppe som viser kildene de har benyttet og en gruppe som ikke gjør det. De som viste kildene fortalte at de vises i slutten av oppgaven, der de skriver hvor de hadde funnet informasjonen de har bearbeidet til egen tekst. Dette tyder på at praksisene er ulike, og at det ene ikke er mer dominant enn det andre. Jeg kan derfor hverken benekte eller bekrefte at informantene ikke behersker det å referere siden begge praksiser var tilstedeværende. Ser en dette i forhold til tidligere nevnte kompetansemål som fokuserer på opphavsrett, kan jeg si meg enig med Tømte og Søby som etterlyser mer medieundervisning fokusert mot etiske valg, kildebruk og opphavsrett om hensikten er å øke elevenes kompetanse (Tømte og Søby 2009:226). Dette legger også Bertnes vekt på når han skriver at flere fag bør integrere informasjonskompetanse som en del av undervisningen; kun på den måten kan elevenes kildekritiske kompetanse økes (Bertnes 2005:17). Desto mer kunnskap de har om området, desto større forståelse vil de ha (Beck og Øygrim 2009:117).

### **5.3.3 «Der fant jeg veldig mange fine bilder av Oslo»**

Da Informantene fortalte om ulike prosjekter de hadde hatt, fikk jeg inntrykk av at bilder ofte blir benyttet som illustrasjon. I den sammenheng har de på skolen mulighet til å kopiere bilder inn i et dokument, eller printe det ut og lime det på en plakat. Siden det blir anvendt som en type informasjon ville det være interessant å få innsikt i informantenes praksis og kunnskap om opphavsrett til bilder. Det er også interessant med tanke på Tømte og Søbys interesse for større fokus på opphavsrett i undervisningen (Tømte og Søby 2009:226). Det vil være hensiktsmessig å få innsikt i om deres praktiske kompetanse er jevnbyrdig med deres teoretiske kompetanse.

Innledende lurte jeg på om det er noen bilder det ikke er lov å legge på Internett. Gruppene trakk frem to typer bilder de mente det ikke er lov å legge ut. Den ene var bilder av nakenhet og den andre bilder av personer som ikke har gitt deres samtykke. Sistnevnte hadde de lært om i forbindelse med nettvett og mobbing. Tidligere belyste jeg at halvparten av informantene viser hvor de har funnet informasjon til et prosjekt

eller en oppgave. I forhold til bilder var det kun én av informantene, Lars i 5. trinn, som fortalte at læreren sier at de må skrive hvor de har funnet bildene de bruker i oppgaven. Tendensen var at de ukritisk kopierer eller printer ut bilder de finner. I den sammenheng spurte jeg om det er mulig å eie bilder på Internett.

Gruppe fra 7. trinn

- Intervjuer: Når jeg legger ut et bilde på Internett, er det bildet fortsatt mitt eller får alle lov å bruke det?
- Sander: Du kan ikke si at det er ditt, for folk kan kopiere det med en gang det kommer ut. Og hvis du sletter det så ligger det fortsatt der ute.
- Stine: Mm.
- (...)
- Intervjuer: Om jeg har tatt et bilde og det ligger på Google og dere vil bruke det.. Da trenger dere ikke skrive at jeg har tatt det?
- Sander: Det er jo ikke ditt lenger da. Da blir det jo på en måte nettet sitt.

Gruppe fra 6. trinn

- Intervjuer: Hvis jeg legger ut et bilde på Internett, er bildet fortsatt mitt da?
- Malin: Nei, da kan jo alle se det.
- Morten: Da har du jo gitt det ut. Akkurat som bildene i avisa.
- Mads: Da kan alle bruke det.
- Malin: Til hva som helst.
- Morten: Hvis du legger det ut på Google, kan folk bruke det som bakgrunnsbilde.
- Intervjuer: Hvis dere finner et bilde som dere har lyst til å bruke i en oppgave. Må dere skrive hvem som har tatt bilde eller hvor dere fant det?
- Mads: Vi burde jo gjøre det da.

Utdragene fra disse samtalene viser at det er liten forståelse for at det er mulig å eie bilder på Internett. Ut fra intervjuene kan det virke som at det er omstendighetene til bildene som skaper inntrykket av at det ikke er mulig å eie de. I sitatet ovenfor ser vi at Sander fra 7. trinn påpeker at fra det øyeblikket et bilde legges ut så kan det kopieres av hvem som helst. Tilsvarende setter også gruppen fra 6. trinn fingeren på. Av den grunn har alle informantene inntrykk av at en ikke kan eie bildene, men at de tilhører Internett og folket. Likevel er det interessant å påpeke at etter deres umiddelbare reaksjon var det tre informanter som kom inn på temaer som kildebruk og opphavsrett. Lena fra 5. trinn spekulerte i eierskap av feriebilder som ligger på Internett. Hun argumenterte for dette siden personen har vært på stedet samt tatt bildet. Mads fra 6. trinn er vant med å vise hvilke kilder han bruker i oppgaver, og mente at egentlig burde de informere om hvor de har funnet bildene også. Sofie fra 7. trinn ble et offer for sin egen vurdering da jeg spurte om hvordan de ville gått frem i forhold til bilder fra en blogg. Hun fortalte at hun ville ha kopiert bildet, men egentlig burde hun spørre bloggeren om lov. Tilsynelatende kan det virke som disse informantene er i stand til å foreta vurderinger om opphavsrett og kildebruk, men at dette ikke har vært et tema i deres undervisning. Til tross for at

kompetansemålene kun tar for seg opphavsrett til tekst, så er dette en positiv observasjon med tanke på evne til å ha innsikt i opphavsrettslige regler (Utdanningsdirektoratet 2011c). På grunn av deres hyppige bruk av bilder i undervisningssammenheng, kan jeg støtte meg til en etterlysning av en medieundervisning som i større grad fokuserer på kildebruk og opphavsrett (Tømte og Søby 2009:226). Selv om barn er dyktige mediebrukere og allerede har opparbeidet seg en mengde informasjonskompetanse, må en ikke utelukke at det finnes områder der de trenger mer kunnskap (Buckingham 1999:10).

## 6 Potensielle informasjonskompetente barn

Formålet med oppgaven har vært å få forståelse og innsikt i hvordan barn mellom 10 og 12 år anvender Internett som informasjonskanal. I den sammenheng jobbet jeg ut fra problemstillingen «*Hva slags informasjonskompetanse kan en finne hos barn mellom 10 og 12 år når de vurderer informasjon på Internett?*». Jeg valgte å benytte kvalitative gruppeintervjuer; seks grupper med totalt 17 informanter. Det har gitt meg mulighet til å få innsikt i temaet med fire tematiske innfallsvinkler; anvendelse, søke, evaluere og omgjøre. Jeg vil presentere funnene med utgangspunkt i disse.

### 6.1 Anvendelse

Et av kompetansemålene for hva elever skal kunne etter 7. trinn sier at elevene skal være bevisste mediebrukere og kunne begrunne egne medievaner (Utdanningsdirektoratet 2011c). I den sammenheng ønsket jeg å få innsikt i hvordan informantene anvender Internett på skolen, deres refleksjoner om dette og hvordan den digitale informasjonen skiller seg fra den analoge. Bruk av digitale medier er i tillegg en ferdighet stortingsmeldingen *Kultur for læring* påpeker når de definerer digital kompetanse (Stortingsmelding nr. 30 2004).

#### 6.1.1 Internettbruk som sosial konstruksjon

De fleste informantene hadde brukt Internett siden 1. trinn, om ikke tidligere. I løpet av disse årene har de benyttet det i ulike sammenhenger; både til informasjon, kommunikasjon og underholdning. På skolen har de tre – fire datamaskiner i klasserommene som brukes til øvelser relatert til arbeidsbøkene og temabasert gruppearbeid. Aktivitetene på Internett er forbeholdt «skoleting»; det blir benyttet som et instrument for å finne informasjon og skrive tekster. Bruk som de forbinder med underholdning og kommunikasjon, for eksempel blogg, er ikke integrert i undervisningen. En slik bruk av Internett i skolen er også kartlagt av Gansmo og av Wold da han intervjuet lærere i Trondheim (Gansmo 2007:91, Wold 2008:112). Informantene har derfor opparbeidet seg normer for hvilke aktiviteter som forbindes med å benytte Internett på skolen. Fenomenet informasjonskompetanse og «Internett i undervisningen» kan derfor anses som en sosial konstruksjon (Andresen 2003:31-32, Gentikow 2009:170). Denne vurderingen er også fornuftig når en ser den i relasjon til domestiseringsteorien (Lie og Sørensen 1996:9). Informantene uttrykte at de setter pris på hvordan Internett integreres inn i undervisningen, og at de er fornøyd med bruken de



har per dags dato. Som vi så i studien til Gansmo så er det ikke likegyldig hvordan kompetansemålene til de ulike trinnene integrerer bruk av Internet, og det kan tyde på at skolen er i ferd med å finne en form som fungerer (Gansmo 2007:92). Det er derfor trolig at vurderingen av «Internett i undervisninger» hadde vært annerledes om bruken hadde inkludert andre aktiviteter.

### **6.1.2 Tungvindt, men troverdig**

I kompetansemålene for grunnskolen blir det allerede etter 2. trinn nevnt at elevene skal kunne finne litteratur på biblioteket (Utdanningsdirektoratet 2011a). Til tross for at kompetansemålene vektlegger å benytte dette som informasjonskanal, så kunne informantene fortelle at de sjeldent eller aldri bruker bøker i praksis. Trykt informasjon blir ansett som en nødløsning om de ikke finner noe på Internett eller blir benyttet som ordbøker og atlas. Dette tilfredsstillende derfor kompetansemålet som sier at elevene skal kunne benytte oppslagsverk etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet 2011c). Informantene vurderte informasjonen i bøker som mindre tilgjengelige og oppdaterte enn Internett, men også som et mer troverdig medium siden ikke like mange kan skrive i bøker som på Internett. Hos Bertnes kan vi lese at en informasjonskompetent person skal kunne forstå at det kan være behov for *ny* informasjon (Bertnes 2005:19). Når informantene foretrekker Internett siden de anser det som mer oppdatert, er dette en vurdering som både er fornuftig og hensiktsmessig. Jeg kan derfor si at informantene tilfredsstillende kravet til Bertnes.

## **6.2 Søke, evaluere og omforme**

For å få en større innsikt i informantenes informasjonskompetanse valgte jeg å ta utgangspunkt i hvordan stortingsmeldingen *Kultur for læring* definerer digital kompetanse, og Bertnes' syv punkter som karakteriserer en informasjonskompetent person (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). I den sammenheng vil jeg nå presentere funnene i de tre kategoriene og gå nærmere inn på hvordan stortingsmeldingen og Bertnes legger vekt på disse egenskapene.

### **6.2.1 Å søke; en praktisk kompetanse**

I stortingsmeldingen blir søkeevnen nevnt i forbindelse med å kunne benytte programvare og lokalisere informasjon (Stortingsmelding nr. 30 2004). I tillegg legger Bertnes vekt på at en informasjonskompetent person skal kunne kjenne igjen informasjonskilder og – søkehjelpemidler, samt søke etter informasjon på en effektiv og

hensiktsmessig måte (Bertnes 2005:19). Informantene benytter i stor grad Google og Wikipedia som informasjonskanaler, og kunne fortelle at forskjellen mellom disse er at Google samler inn ulike sider om gitt tema mens Wikipedia er et internettleksikon. Gruppene fra 6. - og 7. trinn hadde innsikt i Wikipedias demokratiske skriveprosess. Enkelte valgte derfor å heller benytte Store Norske Leksikon som informasjonskilde, mens andre brukte Wikipedia med den forutsetning at informasjonen må dobbeltsjekkes. Denne evnen til å vurdere Wikipedia som informasjonskanal henger sammen med deres referanserammer; noe Erstad mener er en forutsetning (Erstad 2010:55).

Å vurdere søkeresultatet når en benytter en søkemotor er i følge Andresen vesentlig når en skal finne informasjon (Andresen 2003:17). Tilsvarende informantene til Erstad, som foretrakk de øverste treffene, prefererte mine deltakere resultatene som befant seg øverst på førstesiden (Erstad 2010:65). Her slutter også likheten, for mine informanter ga i tillegg uttrykk for at deres valg baserte seg på tidligere erfaringer og bevissthet om at søkeresultatet sorteres hierarkisk. Med utgangspunkt i Palmgreen og Rayburns forventningsverdimodell, er det å basere en vurdering på tidligere erfaringer en metode som er helt respektabel (Palmgreen og Rayburn 1985:64).

Informantene har vist at de kan benytte seg av ulike informasjonskilder og søkehjelpemidler til å lokalisere informasjon, samt at de velger informasjonskanal ut fra hva som fortøner seg som hensiktsmessig. Informantene tilfredsstillt i stor grad evnen til å finne informasjon og benytte ulike informasjonskanaler; ferdigheter stortingsmeldingen og Bertnes legger vekt på (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). Men å få innsikt om hvorvidt de søker på en effektiv og hensiktsmessig måte krever at en har mulighet til å observere hvordan de gjør det i praksis.

### **6.2.2 Å evaluere; en kritisk kompetanse**

Den kritiske evnen til å evaluere informasjon blir i stortingsmeldingen nevnt i forbindelse med å vurdere kvaliteten til ulike kilder, digitale sjangre og medieformer (Stortingsmelding nr. 30 2004). Bertnes påpeker i tillegg at en skal kunne vurdere informasjon kritisk og kunne foreta valg (Bertnes 2005:19). Det var også interessant å få innsikt i om «all skrift er sann»-problematikken var gjeldende for mine informanter (Hagen og Wold 2009:89, Wold 2008:113). Da informantene fikk i oppgave å evaluere

hvilken avsender som fremsto mest troverdig av Adressa, en blogger og Wikipedia fikk jeg mulighet til å få innsikt i hvordan de vurderer ulike kilder, digitale sjangre og medieformer. Alle gruppene foretok vurderinger av de enkelte avsenderne som var svært holdbare, og de ga uttrykk for at de er i stand til å sammenligne kilder og argumentere for troverdighet. Funnet virker derfor lovende i forhold til ferdighetene stortingsmeldingen og Bertnes legger vekt på (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004). Derimot hadde informantene i liten grad for vane å sammenligne ulike kilder når de er i en arbeidsprosess. Jeg sier meg derfor enig med Buckingham; det finnes områder innenfor mediebruk der barn trenger mer kyndighet (Buckingham 1999:10). Siden disse informantene kan å sammenligne og vurdere kilder opp mot hverandre, anbefaler jeg at skolen i større grad fokuserer på dette.

I forhold til «all skrift er sann»-problematikken argumenterte informantene for at all skrift ikke trenger å være sann siden alle kan publisere på Internett, og alle trenger ikke ha like god hensikt eller kunnskap. Informantene fortalte videre at de vurderer tekstens troverdighet ut fra konteksten den er i; det vil si at kontekst har større betydning enn opplyst forfatterskap. Av den grunn vurderte flere Store Norske Leksikon som en pålitelig kilde selv om forfatter ikke er navngitt.

### **6.2.3 Å omforme; en kreativ kompetanse**

Tidligere teoretikere har belyst at elever har lett for å kopiere andres tekster, samt å ikke informere om kildebruk (Bjarnø et al. 2008:64, Rafste og Sætre 2008:234 – 235, Tømte og Søby 2009:226). I tillegg kan vi i stortingsmeldingen lese at en skal kunne omforme informasjon fra ulike kilder samt kreativt benytte digitale verktøy og medier (Stortingsmelding nr. 30 2004). Bertnes belyser denne evnen når han skriver at en skal kunne benytte ny informasjon kreativt (Bertnes 2005:19). Det kom frem i intervjuene at å kopiere tekst var ansett som juks og det var tydelig at dette var en grunnleggende sannhet, men motivasjonen deres til å omforme informasjon trenger ikke nødvendigvis å være den Bertnes og stortingsmeldingen etterlyser. Likevel er deres fundamentale forståelse et positivt funn og et godt grunnlag for å være informasjonskompetent.

I den sammenheng var det også interessant å få innsikt i informantenes kildebruk. Å kunne benytte kilder og ha kunnskap om opphavsrett henger sammen med å benytte allerede eksisterende informasjon, og blir nevnt i kompetansemålene samt av ulike

teoretikere (Bjarnø et al. 2008:52, Tømte og Søby 2009:226, Utdanningsdirektoratet 2011c). I forhold til å henviser til kildene en har benyttet så var utvalget mitt todelt; den ene halvparten henviser til kildene de har benyttet, mens den andre halvparten gjør det ikke. Av den grunn valgte jeg å si meg enig med Bertnes, Tømte og Søby som ønsker et større fokus på kildekritisk kompetanse i undervisningen (Bertnes 2005:17, Tømte og Søby 2009:226). Kilder og opphavsrett i forhold til bilder blir ikke nevnt, men er likevel en type informasjon som ofte blir benyttet av elever. Det var kun én av informantene som fortalte at læreren sier at de må opplyse om hvor de har funnet bildet. I tillegg hadde de liten forståelse for at det er mulig å eie bilder som ligger tilgjengelig på Internett. Til tross for at dette var deres umiddelbare reaksjon, var det tre av informantene som begynte å argumentere for årsaker til at en bør henviser til kilder ved bildebruk også. Disse evnene til å vurdere opphavsrett er derfor en positiv observasjon i forhold til å kunne ha innsikt i opphavsrettslige regler (Utdanningsdirektoratet 2011c). Likevel er det ingen tvil om at undervisningen i større grad bør fokusere på kildebruk og opphavsrett, både i forhold til tekst og bilder. Oppsummert i forhold til å omforme og kreativt anvende eksisterende informasjon, så gir informantene uttrykk for å tilfredsstille dette (Bertnes 2005:19, Stortingsmelding nr. 30 2004).

For å presentere mine funn på en mer konkret måte, har jeg valgt å føre opp Bertnes og stortingsmeldingens forventninger samt min vurdering av tilstanden hos informantene i en tabell på neste side.

Tabell 2: Forventninger til kompetanse, informantenes erfaring og vurdering av tilstand.

Forventninger	Erfaringer	Vurdering av tilstand
Være bevisst mediebruker og begrunne egne medievaner		Informantene uttrykte evner og innsikt til å beskrive egne praksiser. Deres forklaringer ga meg forståelse for deres anvendelse.
Forstå at det er behov for <i>ny</i> informasjon.	Informantene foretrekker å bruke Internett som informasjonskanal siden den anses som mer oppdatert.	Informantenes vurdering viser at de er i stand til å innse at det er behov <i>ny</i> informasjon.
Kunne søke og lokalisere informasjon	Informantene benytter seg av ulike informasjonskilder; søkemotorer og ulike internettleksikon.	Informantene ga uttrykk for at de er trygge på å benytte Internett som informasjonskanal.
Identifisere informasjonskilder og søkehjelpemidler	Informantene benytter Google, Wikipedia og Store Norske Leksikon som informasjonskilder. Gruppene fra 6.- og 7. trinn hadde innsikt i arbeidsprosessen bak Wikipedia og vurderte den på grunnlag av denne kunnskapen.	Informantene viser at de har kjennskap til informasjonskilder og søkehjelpemidler. De eldste hadde flere referanserammer, noe som virket styrkende på deres evaluering.
Formulere hensiktsmessige søkestrategier		Dette fikk jeg ikke innsikt i siden det krever mulighet til å observere hvordan de gjør det i praksis.
Vurdere kvalitet til ulike kilder, digitale sjangre og medieformer.  Vurdere informasjon kritisk	Informantene foretok vurderinger av Adressa, en blogg og Wikipedia som troverdige avsendere. De sammenlignet ulike kilder i forhold til kvalitet. Men de fortalte at de ikke har vane for gjøre dette i en arbeidsprosess.	Informantene foretok fornuftige vurderinger av de kildene, så funnet er positivt i forhold til hva stortingsmeldingen og Bertnes forventer. Kyndigheten kunne med fordel ha vært mer integrert i arbeidet deres.
Er all skrift sann?	Informantene mener at all skrift ikke trenger å være sann siden alle kan publisere på Internett. De vurderer innholdet ut fra konteksten den er publisert i.	For informantene var det en grunnleggende sannhet at en ikke kan stole på alt en finner på Internett. Dette er positivt i forhold til tidligere forskning.
Kreativt anvende eksisterende informasjon.	Informantene mener at å ikke bearbeide eksisterende informasjon er å regne som juks.	Et positivt funn i forhold til hva stortingsmeldingen og Bertnes legger vekt på.
Kunnskap om kildebruk og opphavsrett.	Halvparten av informantene viser kildene til informasjonen de har brukt. Én viser kildene til bildene som brukes.	Informantenes kunnskap om kildebruk og opphavsrett er mangelfull, men de ga uttrykk for at de er i stand til å få en større kjennskap til dette. Dette kan bli mulig om det får et større fokus i undervisningen.

Resultatet av denne studien har vist at skolen er på riktig vei med tanke på å inkludere IKT i undervisningen. Med et større fokus på dette så kan elevenes spirende kunnskap danne grunnlag for en større forståelse.

### **6.3 Gladmelding til skolen**

Sammenligner en med tidligere funn så har denne oppgaven presentert en mer positiv situasjon. Blant annet har jeg belyst at informantene vurderer et søkeresultat med utgangspunkt i tidligere erfaringer og at all skrift ikke trenger å være sann. De har uttrykt en innsikt og evne til å anslå troverdigheten til en tekst, samt at de har en fundamental forståelse om at en kreativt skal omgjøre informasjon en benytter. Å variere undervisningen ved å benytte Internett er noe informantene setter stor pris på. Likevel må en ha i minne at barns forhold til informasjon er en relasjon som er dynamisk og litteratur blir kjapt utdatert. Det er tilstede en tidsdimensjon med tanke på når studiene ble gjennomført og hvor langt skoleverket hadde kommet i forhold til inkluderingen av IKT. I kapittel 1 trakk jeg frem at integrering av medier i undervisningen har økt de siste årene og at tiltakene for å fremme elevenes kompetanse har ekspandert tilsvarende. Situasjonen jeg har belyst i denne undersøkelsen er mer oppmuntrende enn hva en del tidligere forskning har kartlagt, og representerer derfor at det nytter å integrere Internett i undervisningen samt at vi er på riktig vei til å danne informasjonskompetente elever. Det er derfor viktig at en fortsetter med dette samt at resultatene kartlegges fortløpende. Funnene som har kommet frem er derfor et konstruktivt bidrag til dette forskningsfeltet.

Styrken i denne oppgaven ligger nettopp i tidsdimensjonen; det har tatt relativt kort tid fra datainnsamlingen ble gjennomført til studien ble ferdigstilt. Skoleverket har lenge slitt med å inkludere Internett, så det studien min representerer er en tid der de er i ferd med å finne en meningsfull måte det kan gjøres på. I tillegg har jeg pratet med barn som har vært i målgruppen for min forskning, noe som har gitt meg muligheten til å få innsikt i deres opplevelser og syn (Eide 1989:89). Grunnen til at barnas perspektiv er interessant kommer av at verden fortoner seg annerledes for barn enn hva den gjør for voksne; først ved å samtale med barn kan jeg prøve å forstå situasjonen med utgangspunkt i deres forutsetninger (Jørgensen 1988:23). Svakheterne til denne studien kan være at jeg kun har benyttet informanter fra én barneskole. Ved senere forskning om samme tema kan det vært nyttig å benytte et større utvalg informanter hentet fra ulike skoler. På den måten kan jeg få innsikt i hvordan andre skoler domestiserer Internett i undervisningen og hvordan det påvirker anvendelsen. Selv om funnene mine ikke er generaliserbare utover mitt utvalg, representerer de hvordan situasjonen fortoner

seg blant et utvalg av befolkningen i skrivende stund. Denne oppgaven kan derfor anvendes i senere tid for å sammenligne fremtidens situasjon med dagens.

## Litteraturliste

- Alvesson, M. (2002) *Postmodernism and social research*. Buckingham: Open University Press.
- Andresen, B. B. (2003) *Skolen I Tiden – væsentlige elementer i en fortsatt it-udbygning*. Velje: Kroghs Forlag.
- Aune, M. (1996) "The Computer in Everyday Life. Patterns of Domestication of a New Technology", i M. Lie og Sørensen K. H., red. *Making Technology Our Own? Domesticating Technology into Everyday Life*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 91 – 120.
- Beck, E. O. og Øgrim, L. (2009) "Bruke, forstå forandre. Hva trenger elever å lære om IKT?", i S. Øterud, red. *Enter. Veien mot en IKT-didaktikk*. (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk, ss. 174 – 190.
- Berker, T. og Levold, N. (2007) "Moralske praksiser i forbindelse med tung internettbruk", i N. Levold og Spilker H. S, red. *Kommunikasjonssamfunnet. Moral, praksis og digital teknologi*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 35 – 49.
- Bertnes, P. A. (2005) *Faglig informasjon på Internett – kvalitet og kildekritikk*. (2. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M. og Øgrim L. (2008) *DidIKTikk*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, P. B. (2005) *Den nye mediebarndommen*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1108995.ece> . [Lastet ned 16. mars 2011].
- Buckingham, D. (1999) "Barndom i forandring, medier i forandring" *Mediekultur*, nummer 29, ss. 4 – 13.



- Buckingham, D. (2003) *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2006) "Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?" *Digital kompetanse*, nummer 4, ss. 263 – 276.
- Dildock, A. L. (2011) *Kildebruk og grunnleggende datakunnskap*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://annelisedildocksinfagblogg.blogspot.com/2011/03/kildebruk-og-grunnleggende-datakunnskap.html> . [Lastet ned 25. mars 2011].
- Educational Testing Service (2002) *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ICTREPORT.pdf> . [Lastet ned 11. februar 2011].
- Eide, B. (1989) "Intervju med barn", i A. Lindh-Munther, red. *Barneintervjun som forskningsmetode*. Rapport 1989:1. Uppsala: Uppsala Universitet, ss. 89-102.
- Elliott, P. (1994) "Uses and Gratifications Research: A Critique and A Sociological Alternative", i J. Bumler og Katz, E., red. *The uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratification Research*. California: SAGE, ss. 249 – 268.
- Erstad, O. (2004) "På sporet av den digitale kompetanse", i H. Sigmundson og Bostad, F., red. *Læring*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 81 – 110.
- Erstad, O. (2005) *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2007) "Mestring og dømmekraft i informasjonssamfunnet", i S. Vettenranta, red. *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk, ss. 197 – 219.

- Erstad, O. (2010) "Digital kompetens. Näring för demokrativ eller oreflekterat deltagande?", i U. Carlsson, red. *Barn och unga i den digitala mediekulturen*. Göteborg: Nordicom, ss. 53 – 68.
- Esterberg, K. G. (2002) *Qualitative Methods in Social Research*. Boston: McGraw-Hill.
- Fishbein, M. og Ajzen, I. (1975) *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Flanagin, A. J. og Metzger, M. J. (2008) "Digital Media and Youth: Unparalleled Opportunity and Unprecedented Responsibility", i M. J. Metzger og Flanagin, A. J., red. *Digital Media, Youth, and Credibility*. London: The MIT Press, ss. 5 – 27.
- Gansmo, H. J. (2007) "En digital kløft? Jenter, gutter og IKT", i N. Levold og Spilker H. S., red. *Kommunikasjonssamfunnet. Moral, praksis og digital teknologi*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 88 – 104.
- Gentikow, B. (2009) "Media literacy for det 21. århundre", i B. Gentikow, red. *Medievitenskap. Mediebruk*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget, ss. 165 – 180.
- Grassain, E. S., og Kaplowitz, J. R. (2004) *Information Literacy Instruction*. New York: Neal – Schuman Publishers, Inc.
- Hagen, I. (2000) *Medias publikum. Frå mottakar til brukar?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagen, I. og Wold, T. (2009) *Mediegenerasjonen. Barn og unge i det nye medielandskapet*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Håpnes, T. (1996) "Not in Their Machines. How Hackers Transform Computers into Subcultural Artefacts", i M. Lie og Sørensen K. H., red. *Making Technology Our Own? Domesticating Technology into Everyday Life*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 121 – 150.
- ITavisen (2010) *-Internett vil gjøre skolen overflødig*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.itavisen.no/848539/internett-vil-gjore-skolen-overflodig> . [Lastet ned 25. mars 2011].
- ITU (2009) *ITU Monitor 2009 - Skolens digitale tilstand*. Oslo: ITU.
- Jensen, K. B. og Helles, R. (2005) "Who do you think we are? - A content analysis of websites as participatory resources for politics, business, and civil society", i K. B. Jensen, red. *Interface://Culture – The World Wide Web as Political Resource and Aesthetic Form*. (1. utgave). Frederiksberg C: Samfundslitteratur Press, ss. 93-122.
- Jørgensen, P. S. (1988) "Børn i en foranderlig verden", i M. K. Jensen, red. *Interview med børn*. København: Social Forsknings Institut, ss 23-41.
- Katz, E., Blumler, J. G. og Gurevitch, M. (1974) "Utilization of mass communication by the individual", i J. G. Blumler og Katz, E., red. *The Uses of Mass Communication*. California: SAGE, ss. 19 – 32.
- Kotilainen, S. og Souranta, J. (2007) "Mot en dialogisk mediepedagogikk i Finland", i S. Vettenranta, red. *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk, ss. 104 – 123.
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lie, M. og Sørensen K. H. (1996) "Making Technology Our Own? Domestication Technology into Everyday Life", i M. Lie og Sørensen K. H., red. *Making Technology Our Own? Domestication Technology into Everyday Life*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 1 – 30.
- Livingstone, S. og Bovill, M. (1999) *Young people, new media*. [online]. Tilgjengelig fra: [http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young\\_people\\_new\\_media\\_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/21177/1/Young_people_new_media_(LSERO).pdf) . [Lastet ned 16. mars 2011].
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., og Ólafsson, K. (2011) *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. LSE, London: EU Kids Online.
- McQuail, D. (2005) *McQuails Mass Communication Theory*. London: SAGE.
- Medietilsynet (2010) *Barn og digitale medier 2010. Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.medietilsynet.no/Global/Trygg%20bruk/Rapporter/Rapportene/NYBarnogdigmed2010.pdf> . [Lastet ned 21. januar 2011].
- Metzger, M. J. (2007) *Making Sense of Credibility on the Web: Models for Evaluating Online Information and Recommendations for Future Research*. [online]. Tilgjengelig fra: [http://www.credibility.ucsb.edu/files/JASIST\\_Making\\_Sense\\_2007.pdf](http://www.credibility.ucsb.edu/files/JASIST_Making_Sense_2007.pdf) . [Lastet ned 9. mai 2011].
- Morgan, D. L. (1998) *The Focus Group Guidebook*. California: SAGE.
- NOVA (2004) «En digital barndom?» *En spørreundersøkelse om barns bruk av medieteknologi*. Rapport 2004:1. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

- Nore, M. (2010) "Elevstyrt skolegang", *Budstikka*, 16. februar 2010, s. 4.
- O'Neill, B. og Hagen, I. (2009) "Media Literacy", i S. Livingstone og Haddon, L., red. *Kids Online. Oppprtunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press, ss. 229 – 239.
- Palmgreen, P. og Rayburn, J. D. (1985) "An Expectancy – Value Approach to Media Gratifications", i K. E. Rosengren, Wenner, L. A. og Palmgreen, P., red. *Media Gratifications Research*. California: SAGE, ss. 61 – 72.
- Peters skoleblogg (2007) *Feller ved bruk av internett i skolen*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://datapeter.blogspot.com/2007/09/feller-ved-bruk-av-internett-i-skolen.html> . [Lastet ned 25. mars 2011].
- Rapley, T. (2004) "Interviews", i S. Clive, Gobo, G., Gubrium, J. F. og Silverman, D., red. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications, ss. 15-33.
- Rafste, E. T. og Sætre, T. P. (2008) "Informasjonskompetanse som danning", i P. Arneberg og Briseid, L. G., red. *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget, ss. 229 – 243.
- Staksrud, E. (2009) "Hva slags barn vil vi ha?", i H. G. Røys, red. *Delte meninger*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 178 – 191.
- Stortingsmelding nr. 30 (2004) *Kultur for læring*. Oslo: UFD.
- Støstad, M. og Mejlbo, K. (2010) "Databølge i barnehagene", *Budstikka*, 9. februar 2010, s. 3.
- Sørensen, K. H. (2005) "Domestication: The enactment of technology", i T. Berker et al., red. *Domestication of Media and Technology*. Open University Press, ss. 40 – 61.

- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse*. (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2009) *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Trondheim: Sosiologisk Forlag.
- Tømte, C. og Søby, M. (2009) "Å vokse opp digitalt. - Dagens barn og unge", i H. G. Røys, red. *Delte meninger*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 217 – 231.
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Et digitalt kompetanseløft for alle? En midtveisrapport for Program for Digital kompetanse 2004 – 2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Øre for læring – Ressurser i grunnskole og videregående opplæring i Norge 2003-2008*. [online]. Tilgjengelig fra: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Frischrappport\\_2\\_2009.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2009/Frischrappport_2_2009.pdf) . [Lastet ned 14. mars 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2011a) *Kompetansemål etter 2. årstrinn*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Kompetansemal-i-grunnskolen/?aarstrinn=2> . [Lastet ned 28. januar 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2011b) *Kompetansemål etter 4. årstrinn*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Kompetansemal-i-grunnskolen/?aarstrinn=4> . [Lastet ned 28. januar 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2011c) *Kompetansemål etter 7. årstrinn*. [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Kompetansemal-i-grunnskolen/?aarstrinn=7> . [Lastet ned 28. januar 2011].
- Utdanningsdirektoratet (2011d) *Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/grep/Kompetansemal-i-grunnskolen/?aarstrinn=10> . [Lastet ned 28. januar 2011].

Utdannings- og forskningsdepartementet (Udatert) *Program for digital kompetanse 2004 – 2008*. [online]. Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/>

[Strategiplaner/program\\_for\\_digital\\_kompetanse\\_liten.pdf](#) . [Lastet ned 15. februar 2011].

Vettenranta, S. (2007) "Mot mediedysleksiens tidsalder?", i S. Vettenranta, red. *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. (1. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk, ss. 13 – 33.

Vettenranta, S. (2010) *Mediegrafi. En metode for å forske på og å undervise i globalisering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wold, T. (2008) "Tilsyn og tilretteleggelse: Kontroll av barn og unges internettbruk", *Norsk medietidsskrift*. 2008:2. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 105 – 124.

Østerud, S., Larsen, A og Erstad, O. (1999) *Når ideer flyter sammen...* Oslo: ITU.

Østerud, S. (2010) "Kunnskap i skolen – kunnskap i samfunnet", i S. S. Stenersen og Erstad O., red. *Kunnskap i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag, ss. 41 – 64.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## **Innledende**

Om undersøkelsen og meg selv.

Anonymisering.

Bruk av lydopptak.

Frivillig å delta.

## **Bruk av Internett:**

Først lurere jeg på, hva er det dere tenker på når noen sier Internett?

Hvor gamle var dere når dere begynte å bruke Internett? Hva bruker dere det til?

Spill, lekser, snakke med venner...

Har dere egen datamaskin eller deler dere med noen andre? Med hvem?

- Hvor står datamaskinen plassert?

Er dere med i noen nettsamfunn eller har en blogg?

Når dere er på Internett hender det at dere trenger hjelp?

-Hva pleier dere å trenge hjelp til?

-Hvem spør dere da om hjelp? Søsken, venner, foreldre, lærer...

Har dere tilgang til datamaskin på skolen?

-Hvor står de?

-Hvor mange? Dele?

Bruker dere Internett noen ganger på skolen?

-Hva bruker dere det til da?



Liker dere best å sitte alene eller sammen med andre når dere er på Internett på skolen?

-Hvorfor?

### **Informasjon på Internett**

Nå lurer jeg på hva dere tenker på når noen sier informasjon? Opplysninger, fakta..

Når dere skal finne informasjon om noe når dere har på skolen, hva har læreren sagt om hvordan dere skal gjøre det? Hvor dere skal lete?

-Er det noen sider dere ikke får lov å bruke? Hvilke?

-Hvorfor er det slik?

Hva gjør dere om dere ikke finner det dere er ute etter? Får hjelp fra lærer, andre i klassen..

Kan dere komme på en gang dere skulle finne informasjon på Internett til et prosjekt? Sist gang.. Hva gjorde dere da?

-Hvorfor disse valgene?

Hvordan skiller dere mellom treffene dere får på Google?

-Hvordan oppleves søkeresultatet? Finner dere det dere er ute etter?

Bruker dere nettstedet som Nysgjerrigper, Newton?

-Hvorfor/ikke?

Har dere brukt blogg eller wiki på skolen?

-Fortell? Hvordan kan en bruke det i undervisningen?

Leter dere andre steder når dere er hjemme og lurer på noe?

-Hvorfor leter dere andre/samme steder?

Hvem kan skrive på Internett? Hvem kan legge ut tekst?

Kan en stole på alt som er på Internett?

Hvorfor/ikke?

Nå skal vi se på tre eksempler som skriver om samme tema. (Vis eksempler) Stoler dere mest på noe som står på Wikipedia, en avis eller en blogg?

-Hvorfor det?

Om dere skulle brukt dette i en skoleoppgave, ville dere ha sjekket om det står det samme på andre sider eller i en bok?

Hvis dere nå ville skrive det samme i en skoleoppgave, hva ville dere gjort da?

Omgjort litt eller kopiert..

-Viser dere på noen måte hvordan dere fant den internettsiden?

Hvem er det som får lov til å skrive på Wikipedia?

Hva er det som gjør at dere stoler på en side mer enn en annen? Form, farge, innhold, avsender..

Om dere leser en tekst, men ikke vet hvem som har skrevet den; kan man stole på innholdet da?

-Hvorfor det/ikke?

Har dere noengang opplevd å finne noe på Internett som dere forsto var helt feil?

Fortell!

Synes dere at dere for lov til å bruke Internett til å finne informasjon ofte nok på skolen? Mer? Mindre?

## **Spørsmål om bruk av læringsplattform/it's learning/fronter**

Stemmer det at dere har begynt å bruke læringsplattform?

Hva bruker dere den til?

Om svarer om linker til nettsider: Hva synes dere om det?

## **Offline**

Hender det at dere leter etter informasjon i bøker på biblioteket? Eller kikker i et leksikon dere kanskje har stående hjemme?

Hvordan skiller det seg fra det som står på Internett?

Liker dere det ene bedre enn det andre?

-Passer det ene bedre enn det andre i enkelte situasjoner?

Liker dere best å ha prosjekter der dere selv må finne informasjonen, eller at læreren står å forteller dere alt? Hvorfor?

## **Opphavsrett ++**

Får dere lov å bruke for eksempel MSN, Facebook, Blogg på datamaskinene på skolen? -Hvorfor/ikke?

Hvilke typer bilder er det lov å legge ut på Internett?

Når jeg legger ut et bilde på Internett, er det bildet fortsatt mitt eller får alle som vil lov til å bruke det?

Hva gjør man om en har lyst til å bruke det i en oppgave? Må dere vise hvor du har funnet det?

Det var alle spørsmålene jeg hadde. Tusen takk! Er det noe dere vil legge til?

# Vedlegg 2: Bilde av Wikipedia, blogg og Adressa

The screenshot shows a Safari browser window with the URL `http://no.wikipedia.org/wiki/Labrador_retriever`. The page title is 'Labrador retriever - Wikipedia'. The browser's address bar shows the URL and search engines like Google, YouTube, and Wikipedia. The page content includes a search bar, navigation links (Les, Rediger, Vis historikk), and a main article about Labrador retrievers. The article features a large image of a yellow Labrador retriever, a table of breed characteristics, and a section on the breed's origin and age. The browser's status bar at the bottom shows the time as 10:17 on a Tuesday.

Labrador retriever - Wikipedia

Logg inn eller opprett en konto

Søk

Les Rediger Vis historikk

## Labrador retriever

Fra Wikipedia, den frie encyklopedi

«Labrador» har flere betydninger.

**Labrador retriever** (FCI #122) er 1 av 6 retrievare og tilhører gruppen av apporterende hunder, også kalt gruppe 8 av FCI og NKK. Rasen ble opprinnelig avlet fram for å bistå stående fuglehunder med sine glimrende apport- og svømmeferdigheter. Den er en av verdens mest populære hunder.

**Innhold** <sup>[skjul]</sup>

- Opprinnelse og alder
- Utseende, anatomi og fysikk
- Bruksområde
- Lynne og værermåte
- Annet
- Lenker

### Opprinnelse og alder <sup>[rediger]</sup>

Utrolig nok så har ikke navnet *labrador* noe med opprinnelsen å gjøre. I dag er de fleste kynologer enige om at rasen har sin opprinnelse fra Newfoundland i Canada. Den fikk imidlertid sin endelige utforming på begynnelsen av 1900-tallet, først etter at den kom til Storbritannia. Britene krysset også inn andre raser. Troilig nedstammer også labradoren fra såkalte *St. John's-hunder*, som en gang levde på Newfoundland. Rasen ble godkjent av The Kennel Club i 1903, og den første raseklubben, *British Labrador Club*, ble stiftet i 1916. Det fortelles at det skal ha vært en labrador (på besøk) i Trondheim alt i 1908, men det var først etter andre verdenskrig at nordmenn fattet særlig interesse for rasen. I dag er den imidlertid en av våre mest populære tamhundraser.

Sort labrador retriever

### Utseende, anatomi og fysikk <sup>[rediger]</sup>

Labrador retriever har en kraftig og muskuløs rektangulær kropp med bred rygg. Den er en stor og meget energisk *hundrase*. Skallen er forholdsvis bred, ørene hengende og forholdsvis bredt ansatte, og halen kraftig ved roten og middeis lang. Pelsen skal være kort og uten

Forside  
Svaksynte  
Tilfeldig side  
Siste endringer  
Anbefalte artikler  
Umerkede artikler  
Hjelpesider  
Sandkasse  
Orakelet

► Prosjekt  
Tinget  
Torget  
Dugnadskontoret  
Ukens konkurranse  
Stilmanual  
Prosjektportal  
Last opp fil  
Commons-opplasting  
Donasjoner  
Kontakt Wikipedia  
Wikimedia  
Foundation  
Wikimedia Norge

► Utskrift  
► Verktøy  
► På andre språk

Safari Arkiv Rediger Vis Logg Bokmerker Vindu Hjelp

Fakta om Labrador Retriever (Anna's hundeblogg)

http://annashundeblogg.blogg.no/1289417907\_fakta\_om\_labrador\_ret.html

Apple Google Maps YouTube Wikipedia Nyheter (920) Populære

Google

Q tirs. 10.19



annashundeblogg  
13. Kvinn  
Eg er ei jente som elsker hunder =)

**Rimaja hundestyr**  
Bil og ras levering. Møterer til gunstige priser.  
www.hundecoter.no

Answer to Google

Kategorier  
Blogg  
Arkiv  
November 2010

blogg.no » Anna's hundeblogg » Blogg » Fakta om Labrador Retriever

**Fakta om Labrador Retriever**

10.nov.2010 kl.20:38 | Blogg Ingen kommentarer

Høiland: Storbritannia. Labradorer finnes i tre farger: svart, gul og brun - også kalt sjokoladebrun. Labrador retriever er ein av verdens mest populære hunderase. Dei er ganske familie vennlege.

Ein Labrador retriever passar for deg som...

- er interessert i friluftsliv
- ønsker ein aktiv og intellignt hund
- har lyst til å trene og aktivisere hunden din
- ønsker ein kosete familiehund

Men ikkje for deg som...

- ikkje har lyst til å aktivere hunden din
- ikkje onkar å gå tur fleire ganger om dagen
- ikkje vil ha ein konstant svolten hund

Safari Arkiv Rediger Vis Logg Bokmerker Vindu Hjelp - Slik lærer hunden mest - adressa.no

Google

RSS

Kundeservice  
Abonnementannonser  
Avisleveringsadressa

adressa.no

Merker  
Klikk for mer vær


adressa.no  
JÅRSTILMÅLE RETTET  
SINNSREINFORMASJON

NYHETER KULTUR ØKONOMI SPORT LOKAL FOTBALL TV-ADRESSA FORBRUKER MENING

01.02.1 Digital Lyd og bilde Røise Vin Livsstil BI Fyfløer Bildestener Hjem Helse Sex Eiendomssek Quiz Jobb Jakt og fluke

forsiden / forbruker

# - Slik lærer hunden mest



44 beagler deltok i undersøkelsen til student og biolog Helle Demant som ville finne ut hvordan hunder lærer best. Hennes forskning konkluderte med at hunder mister konsentrasjonen raskt, og det var derfor nødvendig med små doser trening over lengre tid. **FOTO: SCANPIX**

**SMÅ DOSER OVER LENGRE TID.**

**CAMILLA KILNES** Publisert: 30.10.2010 kl. 20:38  
Eneret: 30.10.2010 kl. 20:45

Det mener i alle fall student og biolog Helle Demant fra Institutt for Produksjonsdyr og Heste på Københavns Universitet. Hun har undersøkt hvordan man best trener hunder når man har begrenset tid, skriver [forskning.no](http://forskning.no).

**44 beagler**  
Hunder lærer mest hvis de blir trent i korte sesjoner med en ukles mellomrom over flere måneder, ifølge Demant.  
– Hunder som bare ble trent én gang i uken i kort tid av gangen, lærte markant mer enn alle andre, konstaterer Demant.

**EMNEORD**  
Trening Universitet

**Skikurs for voksne**  
Lær skiteknikk av Bård Jørgen Elden, Sigurd Brørs og flere tidligere toppleper!

Små grupper  
Ulike kurs på alle nivåer  
Klassisk og skyting  
For private og bedrifter

**VI TOMMER BUTIKKEN - 35-60% PÅ ALLE VARENE!!!!**

Vi TOMMER BUTIKKEN - 35-60% PÅ ALLE VARENE!!!!

SMÅKSPOLITI  
Ta deg en brygge med prakt FEST i treningsrommers pizza og brenn? JA

småskspoliti

på sportsbua Vi TOMMER butikken - 35-60% på alle varene!!!!

SPORTSBUA

Redigert av: 30.10.2010 kl. 20:38

## Vedlegg 3: Informasjonsbrev + samtykkeerklæring



Institutt for sosiologi og statsvitenskap

### **Informasjonsbrev til foreldre/foresatte + samtykkeerklæring om å benytte deres sønn/datter i gruppeintervju**

Som en del av masteren i Medier, kommunikasjon og informasjonsteknologi skal jeg skrive masteroppgave om «Hvilken informasjonskompetanse kan en finne hos barn mellom 10 til 12 år når de vurderer informasjon på Internett».

Informasjonskompetanse innebærer blant annet ferdigheter som å være kildekritisk, kunne oppsøke korrekt informasjon og digital kompetanse. Med tanke på at barn vokser opp med Internett og bruker det til underholdning, kommunikasjon og som en ressurs til læring, synes jeg at det vil være interessant å få mer innsikt i deres tillit til informasjonen de finner. Derfor vil jeg invitere deres datter/sønn til å delta i et gruppeintervju om informasjonskompetanse.

Jeg har valgt å benytte meg av gruppeintervjuer slik at barna i fellesskap kan samtale omkring temaet, og det er i den sammenheng at ditt barn vil være en interessant deltaker. Det er nettopp fordi at barnet ditt er ekspert på være barn i den digitale tidsalderen, og innehar en kunnskap som gull verdt for meg som forsker. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater under intervjuet. Samtalen vil finne sted ved XXX skole i uke 3.

Siden deltakerne er under 16 år må samtykke for deltakelse hentes fra foreldrene. I den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i prosjektet. Datamaterialet vil bli behandlet med forsiktighet og det vil kun være jeg som har tilgang til intervjuene og deltakernes kontaktinformasjon. Når masteroppgaven er levert, og senest innen 13. juni 2011, skal lydopptakene slettes, og det øvrige datamaterialet anonymiseres. Om din sønn/datter har lyst til å delta, ber jeg om at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til kontaktlærer snarest. De elevene som ikke skal delta vil følge den vanlige timeplanen. I tillegg vil jeg informere om at jeg har taushetsplikt og at det gjelder forholdet mellom deltakerne og meg som forsker, samt at deltakelse er frivillig. En

kan trekke seg fra prosjektet så lenge studien foregår, og opplysningene vil i så fall bli anonymisert.

Har du spørsmål omkring undersøkelsen må du gjerne ta kontakt på (e-post) eller (telefonnummer). Min veileder er Hendrik S. Spilker som kan kontaktes på (e-post) eller (telefonnummer).

Vennlig hilsen

Monika S. Nyhagen





Institutt for sosiologi og statsvitenskap

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien «Informasjonskompetanse hos barn mellom 10 til 12 år», og godkjenner at min sønn/datter, ....., kan delta.

---

Navn, dato, sted

Vennligst returner samtykkeerklæringen snarest.

# Vedlegg 4: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Hendrik S. Spilker  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap  
NTNU  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref: 25985 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25985	<i>Hva slags informasjonskompetanse har barn?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hendrik S. Spilker</i>
Student	<i>Monika S. Nyhagen</i>

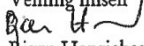
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillter kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Monika S. Nyhagen, Innherredsveien 8, 7014 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)



Formålet med prosjektet er å undersøke hva slags informasjonskompetanse en kan finne hos barn i alderen 10-12 år når de vurderer informasjon på internett.

Utvalget består av ca. 18 elever i 5.-7. klasse. Utvalget rekrutteres ved at kontaktlærerne formidler skriftlig informasjon om prosjektet til barnas foreldre; de som ønsker å la sitt barn delta samtykker skriftlig. Ombudet finner revidert informasjonsskriv som forelå 27.01.2011 godt utformet.

Personvernombudet minner om at barna må få alderstilpasset muntlig informasjon, og at dersom barnet gir uttrykk for å ikke ville delta skal det tas hensyn til.

Opplysningene samles inn gjennom gruppeintervju. Det skal gjøres lydopptak av intervjuene, og lydopptakene skal behandles på PC.

Det registreres navn på deltakerne i prosjektet; i datamaterialet vil navn erstattes med referansenummer som viser til en atskilt navneliste. Det vil også bli registrert tilstrekkelig med bakgrunnsopplysninger til at enkelte vil kunne bli indirekte identifiserbare i datamaterialet.

Når prosjektet er fullført, og senest innen 13.06.2011, skal innsamlede opplysninger anonymiseres ved at lydopptak og navneliste slettes og indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger slettes eller omskrives/kategoriseres slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.