

Julie Bratseth Håkonsen

Kildekritikk i samfunnsfaget: Lærerens forståelse og undervisning i et voksende informasjonssamfunn

En kvalitativ studie av fem samfunnsfaglærere i ungdomsskolen

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10

Veileder: Magne Brekke Rabben

Mai 2023

Julie Bratseth Håkonsen

Kildekritikk i samfunnsfaget: Lærerens forståelse og undervisning i et voksende informasjonssamfunn

En kvalitativ studie av fem samfunnsfaglærere i ungdomsskolen

Masteroppgave i samfunnsfag MGLU 5-10
Veileder: Magne Brekke Rabben
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien undersøker hva lærere på ungdomstrinnet tenker om kildekritikk, og hvordan de underviser i det. Ved hjelp av kvalitative intervju av fem lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomstrinnet skal oppgaven forsøke å svare på hvilken forståelse samfunnsfaglærere har for begrepet kildekritikk og hvordan de underviser i kildekritikk. Samfunnsfaget består også av en historiedel, hvor kildekritikk er en sentral metode. Derfor ser også studien på hvordan samfunnsfaglærerne forstår sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 vektlegges kritisk tenkning i stor grad, så studien ser også på hvordan vektleggingen av kildekritikk i undervisningen har endret seg med innføringen av LK20.

Lærerne i studien knytter kildekritikk til å finne ut om informasjon er sannferdig og til å stille spørsmål ved avsenderen av informasjonen. Noen trekker det litt videre og ser det som en nødvendig ferdighet for at elevene skal kunne ta informerte beslutninger og bidra til et velfungerende demokrati. Selv om lærerne beskriver noen av de samme undervisningsmetodene, tyder intervjuene også på stor variasjon i kildekritikkundervisningen.

Denne studien søker å inspirere fagdidaktisk teoretisk og praktisk utvikling av kildekritikk som sentral kompetanse for opplæring til kritisk tenkning. Den ser med et kritisk blick på læreplanens kobling mellom kompetansemål og læreplanen for øvrig, og sammenheng mellom lærplan, forståelse og undervisning.

Abstract

This study examines what teachers at secondary school think about source criticism and how they teach it. Through qualitative interviews with five teachers who teach social studies at the secondary level, the thesis seeks to answer questions about the understanding of source criticism among social studies teachers and how they teach it. Social studies also include a history component, where source criticism is a central method. Therefore, the study also explores how social studies teachers perceive the connection between source criticism in history education and source criticism in social studies as a whole. In the Norwegian curriculum Kunnskapsløftet 2020, critical thinking is emphasized to a large extent. Thus, the study also investigates how the emphasis on source criticism in teaching has changed with the implementation of this curriculum.

The teachers in the study associate source criticism with determining the credibility of information and questioning the source of information. Some teachers broaden the scope and see it as a necessary skill for students to make informed decisions and contribute to a well-functioning democracy. Although the teachers describe some similar teaching methods, the interviews also indicate significant variation in source criticism instruction.

This study seeks to inspire didactic theoretical and practical development of source criticism as a central competence for training in critical thinking. It takes a critical look at the curriculum's link between competence goals and the curriculum in general, and the connection between curriculum, understanding and teaching.

Forord

Da jeg flyttet til Trondheim i 2016 var jeg 20 år gammel, og mer interessert i ideen av studietid, enn å faktisk vite hva jeg ville studere. Det skulle enda ta to år til før jeg bestemte meg for å søke meg inn på lærerstudiet, som føltes rett fra start. Nå skal masteroppgaven leveres, fem år senere. Studietiden har vært innholdsrik og givende. Jeg har fått venner for livet, og en glede og interesse for fag som jeg aldri visste jeg hadde. Masteroppgaven ble absolutt ikke til av seg selv, og i den anledning er det absolutt flere personer som fortjener en takk

Til veilederen min Magne, som har vært aktiv gjennom hele prosessen. Takk for gode tilbakemeldinger, hjelp og støtte fra start.

Til mamma og pappa, som alltid bare er en telefonsamtale unna. Takk til mamma for støttende ord og motivasjon gjennom den tyngste perioden, og takk til pappa for gode råd, oppmuntrende ord og korrekturlesning.

Til verdens beste studiegjeng, dere har virkelig gjort de siste fem årene til en fryd.

Og takk til alle gode venner og familie som har sendt meldinger, ringt, hjulpet og støttet meg. Dere vet hvem dere er.

Nå venter et nytt kapittel som kontaktlærer i Oslo, og jeg gleder meg!

Trondheim, mai 2023

Julie Bratseth Håkonsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract.....	vi
Forord	vii
1 Innledning.....	10
1.1 Introduksjon	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.3 Oppgavens struktur.....	10
2 Teori.....	12
2.1 Hva er kildekritikk?	12
2.2 Kritisk tenkning	14
2.3 Kildekritikk i LK20	15
2.3.1 Overordnet del.....	15
2.3.2 Læreplan for samfunnsfag	16
2.4 Kritiske elever	17
2.5 Kildegranskning	17
2.5.1 Historiedidaktikk: Angloamerikansk versus tysk.....	18
2.6 En kritisk tilnærming til læreboka.....	19
2.7 Et postfaktuelt samfunn?	20
2.8 Tidligere forskning	21
3 Metode	22
3.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign	22
3.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode	22
3.3 Forskningsetiske betraktninger	23
3.3.1 Forskerrollen	24
3.4 Studiens kvalitet.....	24
3.5 Utvalg av informanter.....	25
3.5.1 Presentasjon av informantene	26
3.6 Analyseprosessen	26
4 Analyse.....	27
4.1 Kildekritikk - et aktuelt tema i skolen.....	27
4.2 LK20 og kildekritikk.....	27
4.3 Undervisning i kildekritikk	28
4.3.1 Målet med undervisningen	29
4.3.2 Nyheter i kildekritikkundervisningen.....	29
4.3.3 Vurdering og kildeføring	30
4.3.4 Kildekritikk i historie	31

4.3.5	Læreverk som kilder	32
4.3.6	Tverrfaglig undervisning	32
4.4	Den kritiske eleven	33
4.5	Fremtidens kildekritiske skole	33
5	Drøfting	34
5.1	Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet «kildekritikk»?	34
5.2	Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?	35
5.2.1	Vurdering og kildeføring	37
5.2.2	Nyheter og sosiale medier i undervisningen	37
5.2.3	Den kritiske eleven	38
5.3	Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen, og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?	39
5.4	Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?	40
6	Avslutning	42
6.1	Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet «kildekritikk»?	42
6.2	Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?	42
6.3	Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen, og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?	44
6.4	Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?	44
	Avsluttende refleksjon	45
	Referanser	46

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Året er 2010, jeg er 13 år og går inn i klasserommet som har stasjonære pc langs to av veggene. Noen ganger får vi også utdelt små «mini-laptoper» som hele skolen deler på. Noen få heldige av mine medelever har fått sin aller første smarttelefon med touch-skjerm. Denne timen skal vi blant annet lære om kildekritikk. Vi lærer at det er viktig hvor man finner informasjon når vi bruker PC på skolen. Wikipedia er ikke pålitelig, der kan jo alle skrive hva som helst. Store Norske Leksikon er bra. Og NRK er bra. Læreboka er også selvfølgelig bra. Timen avsluttes med lesing i boka, etterfulgt av oppfølgingsspørsmål til det vi har lest, som besvares skriftlig, for hånd.

Året er nå 2023, skolen er så og si hel-digitalisert og «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» har blitt et eget punkt i overordnet del i læreplanen. Det har skjedd mye på et tiår, men hvordan har dette påvirket undervisningen i kildekritikk? Første setning i læreplan i samfunnsfag, under fagets relevans og sentrale verdier, står det at samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og *kritisk tenkende* medborgere, og i tillegg har «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» blitt innført som et eget kjerneelement i læreplan i samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kritisk tenkning blir med andre ord vektlagt i stor grad av i den nye læreplanen LK20, og spesielt i samfunnsfaget. Kildekritikk er en sentral metode innenfor kritisk tenkning, og kritisk tenkning og kildekritikk er ikke noe nytt fenomen, og det var det heller ikke i 2010. Som lærer i dag står du ganske fritt til å legge opp undervisningen selv, og derfor vil jeg i denne studien se på hvordan de underviser i kildekritikk, samt se på hvilken forståelse de har for kildekritikk.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for studien er «Hva tenker samfunnsfaglærere om kildekritikk, og hvordan underviser de i det ved ungdomstrinnet?». Noen forskningsspørsmål jeg har formulert for å hjelpe til med å svare på problemstillingen er:

- Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet kildekritikk?
- Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?
- Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?
- Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?

Det er viktig å understreke at studien avgrenses ved å bruke kvalitative intervju av fem samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet som metode, da kun deres tanker og erfaringer danner datamaterialet.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler: Innledning, Teori, Metode, Analyse, Drøfting og Avslutning.

Kapittel 2, Teori: Her presenteres ulike modeller og definisjoner av kildekritikk, og definisjoner av kritisk tenkning. Deretter presenteres en oversikt over kildekritikk i dagens læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, heretter omtalt som LK20.

Videre så går teorien inn på elever kildekritiske ferdigheter, kildegransking i historie og historiedidaktikk og læreboksituasjonen i skolen før det presenteres ulike forståelser av informasjonssamfunnet vi har i dag, og spredning av feilinformasjon i dagens samfunn. Kapitlet avsluttes med tidligere forskning.

Kapittel 3, Metode: Dette kapitlet tar for seg valg av metode og forskningsdesign. Det går inn på kvalitativ metode, og valg kvalitativt intervju som metode i denne studien. Videre tar det for seg forskningsetiske betraktninger, min rolle som forsker, studiens kvalitet, utvalg av informanter og til slutt analyseprosessen.

Kapittel 4, Analyse: I dette kapitlet presenteres empirien og analysen. Den tar for seg lærernes forståelse av kildekritikk, vektleggingen av kildekritikk i LK20, undervisning i kildekritikk, elevenes kildekritiske ferdigheter og fremtidens kildekritiske skole.

Kapittel 5, Drøfting: Her drøftes mine funn fra kapittel 4, opp mot teorien i kapittel 2. Drøftingen er strukturert ut i fra forskningsspørsmålene.

Kapittel 6, Avslutning: En oppsummering med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres ulike modeller og definisjoner av kildekritikk. Deretter tar det for seg definisjoner av kritisk tenkning, og går inn på *critical literacy* og kritisk diskursanalyse, med hensikt om å knytte kildekritikk og kritisk tenkning sammen. Videre så går teorien inn på noe av det vi vet om elevers kildekritiske kompetanse fra før, for å kunne se dette i sammenheng med lærernes forståelse av elevers kildekritiske kompetanse. Et av forskningsspørsmålene går også på koblingen mellom kildekritikk i historie og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig, så kapitlet går inn på kildekritikk i historie og historiedidaktikk. Deretter viser kapitlet til ulike syn på lærebokas rolle i skolen. Så presenteres ulike forståelser av informasjonssamfunnet vi har i dag, og spredning av feilinformasjon i dagens samfunn. Kapitlet avsluttes med tidligere forskning på læreres bruk av kildekritikk i undervisningen, i tillegg til tidligere forskning på undervisning i kildekritikk.

2.1 Hva er kildekritikk?

Det fins mange modeller og definisjoner av hva kildekritikk er, og her presenteres noen av dem. Mye av det som blir presentert viser i stor grad til det samme, og stiller de samme spørsmålene, bare med litt ulike ord.

Store Norske Leksikon definerer kildekritikk som «å vurdere avsenderen av et stykke informasjon og hvor troverdig informasjonen er», og sier at man skal stille seg to spørsmål (Orgeret, 2021):

- Hvem er kilden?
- Hvor troverdig er det som sies akkurat her?

Videre viser artikkelen til en plakat med huskereglene for kildekritikk, som følger TONE-modellen (Figur 1):

Kildekritikk

Store norske leksikon → Samfunnsfag → Forskningsmetode

Kildekritikk er en metode for å ikke bli lurt til å tro eller dele noe som ikke er sant. Hvor kommer opplysningene fra? Er det sannsynlig at opplysningene stemmer?

TROVERDIGHET - Er kilden til å stole på?

Ser du hvem som har skrevet innholdet? Er det noen som kan saken godt? Er personen navngitt? Om kilden er anonym, må du undersøke om andre kilder sier det samme.

OBJEKTIVITET - Er kilden nøytral?

Hvorfor skriver kilden om saken? Kan de ha interesser som påvirker innholdet? Dersom kilden skriver om seg selv eller noe de har egen interesse av, er det ofte ikke objektivt og det kan være reklame. Sjekk om andre kilder sier det samme eller kanskje det motsatte.

NØYAKTIGHET - Finner du spor av juks/slurv/unøyaktighet?

Ser teksten gjennomarbeidet ut? Er opplysningene presise? Sjekk opplysningene mot andre kilder som virker seriøse. Sier de det samme?

EGNETHET - Finner du svarene du trenger?

Er dette den beste kilden for å finne ut av det du lurer på? Skriver kilden om det du er på jakt etter eller handler teksten om noe litt annet?

snl.no/kildekritikk

STORE NORSKE LEKSIKON



Figur 1, Kildekritikk av Erik Bolstad/Store Norske Leksikon. Lisens: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/no/>

Madsen og Overrein er opptatt av at kildekritikk ikke må reduseres til om kilden er pålitelig eller «sann», men at man også må vurdere om kilden er relevant, da kilder som er usanne også kan være relevante i samfunnsfaglig arbeid (Overrein & Madsen, 2014, p. 165). De har utviklet en SMART-modell for kildekritikk: Synsvinkel, Målsetting, Autoritet, Relevans og Tid. Synsvinkel går blant annet på om kilden består av fakta eller meninger, om kilden har en bestemt synsvinkel og om den stemmer overens med andre kilder. Målsetting går blant annet på hensikten med kilden og om viktige aspekter ved temaet blir utelatt. Autoritet går blant annet på kvalifikasjonene til den som skrev kilden og om den har relevant utdanningsmessig bakgrunn. Relevans går på om informasjonen handler

om temaet, emnet eller spørsmålet man har som utgangspunkt. Tid går på om kilden er tilstrekkelig oppdatert for formålet (Overrein & Madsen, 2014, p. 168).

Knut Kjelstadli presenterer i sin innføring i historiefaget at «historiefaget sitt mål er å reise et bygg av forklaringer» og at man da trenger «en grunnmur av trygge utsagn om hvorvidt noe var eller ikke var, om *hvem*, som gjorde *hva*, *hvor*, *når*». Denne grunnmuren kan man kalle den tradisjonelle kildekritikkens fire vegger (Kjelstadli, 1999, pp. 169-170):

- Hvilke kilder har du for å belyse et spørsmål? Man burde ha kilder som er fullstendige eller representative.
- Hvilken type kilder er det? Her gjelder det å bestemme opphavet til kildene, og formålet med dem.
- Hva sier kilden? Hva er innholdet? Man må tolke kildene.
- Hva skal du bruke kilden til? Altså hvilken relevans har kildene for problemstillingen, først og fremst hvor troverdige de er.

Alec Fisher trekker frem fem kategorier man må stille seg spørsmål ved innenfor god kildekritikk (Fisher, 2001, p. 105):

1. Personen/kilden – har de relevant ekspertise? Har de mulighet til å observere korrekt? Har de et rykte på seg for å være pålitelige? Har de egeninteresse i kilden?
2. Omstendighetene/konteksten til kilden
3. Begrunnelsen kilden tilbyr eller kan tilby til støtte for påstanden – primær- versus sekundærkilder
4. Troverdighet - høres det veldig usannsynlig ut, eller høres det sannsynlig ut?
5. Bekreftelse – sier andre kilder det samme?

Hvis man ser i ett av de nye læreverkene, *Samfunnsfag 8* av Cappelen Damm, trekker de frem at elevene må være på jakt etter informasjon de kan stole på, og at det er opp til hver enkelt elev å vurdere om informasjonen er til å stole på eller ikke. De viser til syv spørsmål man kan stille seg (Bredahl et al., 2020, p. 31):

- Hvem sier det?
- Hvorfor sier de det?
- Er det brukt primær- eller sekundærkilder?
- Er kildene troverdige?
- Er kildene relevante?
- Kommer kildene med meninger eller fakta?
- Har kildene gode beviser?

2.2 Kritisk tenkning

«Kritisk» kommer fra gresk, *krinein*, og betyr «å skjelne» (Persvold, 2019). Å være kritisk vil ifølge Det Norske Akademis ordbok si at man forholder seg skeptisk, granskende eller prøvende til noe (NAOB). Ryen, Sandvik, Jøsok & Jegstad definerer kritisk tenkning som å bruke rasjonaliteten på en selvstendig, undersøkende måte, for å kunne identifisere premissene bak påstander og ta stilling til og vurdere disse på eget grunnlag (Ryen et al., 2019). Ferrer, Jøsok, Ryen, Wetlesen & Aas definerer kritisk tenkning som å forholde seg aktivt og vurderende til informasjonsflyten man opplever. De hevder at dette er en forutsetning for å kunne handle på en velbegrunnet måte i

samfunnet, og først da kan man utøve et demokratisk medborgerskap (Ferrer et al., 2019).

Når man snakker om kritisk tenkning og kildekritikk kan det være relevant å se til *critical literacy-tradisjonen*. Utgangspunktet for denne er at alle tekster kun er representasjoner av virkeligheten, og alltid et resultat av tekstskaperens valg. Med andre ord kan tekster aldri vise virkeligheten fullt og helt slik den er. Et sentralt utgangspunkt for arbeid med critical literacy er *den kritiske diskursanalysen*. En viktig bidragsyter til denne retningen er Norman Fairclough (1989) som fremhever at alle tekster er preget av samfunnskonteksten som de produseres i, samtidig som tekster bidrar til å endre samfunnet (Veum & Skovholt, 2020, p. 18). Dette kan man knytte til Michael Foucault, som var opptatt av forholdet mellom kunnskap og makt, som fremhevet at språket fungerer konstruktivt, altså at verden konstrueres av språket, av diskursen (Skovholt & Veum, 2014, p. 34). Hensikten i kritisk diskursanalyse er å synliggjøre at framstillinger som tilsynelatende virker nøytrale, alltid har ideologiske implikasjoner (Weyergang & Frønes, 2020).

Kritisk tenkning kan fremstå som en kompetanse forbeholdt de sterke elevene, da man må ha en viss kunnskap om det som diskuteres for å kunne gjøre gode og kritiske vurderinger. Dette samsvarer med Blooms Taksonomi fra 1954, som klassifiserer ulike nivåer av tenkning. Den er utformet som en pyramide, hvor kunnskapsbasen danner et grunnlag for de neste nivåene. Man starter på bunnen hvor man husker kunnskap, videre så må man forstå kunnskapen og kunne forklare den, deretter tar man kunnskapen i bruk i nye situasjoner, så analysere kunnskapen og se sammenhenger, før man kan evaluere kunnskapen og ta standpunkt ut ifra den, og til slutt produsere ny kunnskap (Bloom, 1956).

2.3 Kildekritikk i LK20

2.3.1 Overordnet del

Begrepet kildekritikk nevnes ikke spesifikt i LK20, men kritisk tenkning går igjen. Fisher argumenterer for at den kritiske tenker må kunne bestemme hva man skal tro under hvilke omstendigheter (Fisher, 2001, p. 93). Kritisk tenkning og kildekritikk går med andre ord hånd i hånd. Allerede i *Overordnet del*, under *Formålet med opplæringen* står det

«Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Videre, under opplæringens verdigrunnlag, har kritisk tenkning fått sin egen underoverskrift, *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Her står det blant annet at

«Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Kritisk tenkning kobles her til kildekritikk. Kritisk tenkning blir også nevnt videre under *Prinsipper for læring, utvikling og danning*, under *Tverrfaglige temaer, Demokrati og medborgerskap* :

«De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Kritisk tenkning nevnes ikke i de to andre tverrfaglige temaene, Folkehelse og livsmestring og Bærekraftig utvikling.

Kritisk tenkning er med andre ord vektlagt i stor grad i LK20, men det ble også vektlagt i LK06 hvor det i *Generell del av læreplanen* hvor *Kritisk sans og skjønn* var et eget punkt under *Det skapende mennesket*. Kritiske evner nevnes også under *Det skapende mennesket*, *Vitenskapeleg arbeidsmåte og aktive elevar*, og under *Det integrerte mennesket*, hvor det presenteres en rekke motstridende formål med opplæringen:

«å skape respekt for kjensgjerningar og sakleg argumentasjon - og øve opp kritisk sans til å gå laus på gjengs tenking, innarbeidde førestellingar og eksisterande ordningar.» (Kunnskapsdepartementet, 1999)

Kritisk tenkning er med andre ikke noe nytt i skolen, likevel er vektleggingen i overordnet/generell del betraktelig større i LK20 enn i LK06.

2.3.2 Læreplan for samfunnsfag

Kritisk tenkning nevnes også gjennomgående i læreplan i samfunnsfag, under *Fagets relevans og sentrale verdier*:

«Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. ... Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt.» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kritisk tenkning er også oppført som et eget kjerneelement, *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*. Kilder nevnes også i kjerneelementet *Undring og utforsking*:

«I tillegg skal elevene kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike tider og i sitt eget liv. De skal også kunne vurdere om kildene er pålitelige og relevante.» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I tillegg til at det i likhet med i overordnet del nevnes i det tverrfaglige emnet *Demokrati og medborgerskap*:

«Gjennom arbeid med samfunnsfag skal elevene tenke kritisk, innta ulike perspektiver, håndtere meningsbrytning og vise aktivt medborgerskap.» (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kritisk tenkning og kildekritikk kommer også fram i de grunnleggende ferdighetene å kunne skrive, å kunne lese og digitale ferdigheter i samfunnsfag, Når det kommer til å kunne skrive i samfunnsfag er det en utvikling fra å vise til kilder, til å vise til mer komplekse kilder. Når det kommer til å kunne lese i samfunnsfag må elevene kunne «reflektere kritisk over ulike historiske, geografiske og samfunnsfaglige kilder» og videre at elevene kan bevisst velge eller velge bort ulike kilder. De skal også reflektere rundt «hvordan ståsted og perspektiv påvirker ulike kilder.» For å utvikle leseferdighetene sine må elevene gå «fra å bruke få og tilrettelagte kilder til selv å finne og sammenligne informasjon i et større mangfold av kilder med større kompleksitet». De digitale ferdighetene i samfunnsfag «innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon».

Det er flere kompetansemål som kan knyttes til kildekritikk, både fra 2., 4., 7. og 10.trinn. Her er noen fra etter 10.trinn som kan knyttes til kildekritikk (Kunnskapsdepartementet, 2019):

- Bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er
- vurdere på hvilke måter ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema, og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår
- drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger

Det presiseres også at læreren skal legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin i, blant annet, kritisk tenkning, som skal tas i betraktning i standpunktvurderingen.

2.4 Kritiske elever

Tradisjonelt har elevene kun hentet kunnskap fra etablerte og kvalitetssikrede kilder som de fikk fra læreren, som for eksempel læreboka. Hvis de fortsatt ikke fant svaret, så måtte de kanskje slå opp i et leksikon. Situasjonen i dag er at elevene har tilgang til utallige kilder om samme tema, som kan ha motstridende innhold. Dermed kreves det mer av elevenes kritiske ferdigheter i dag (Weyergang & Magnusson, 2020, pp. 47-48). I PISA-undersøkelsen fra 2018 så klarte kun 20% av elevene å velge ut den mest pålitelige teksten blant tre tekster og argumentere for hvorfor den var troverdig (Weyergang & Frønes, 2020).

I den siste hovedrapporten Medietilsynet har gjort om barn og medier fra 2020 oppgir totalt to av tre 13–18-åringene har sett en nyhet de mistenkte var falsk i løpet av det siste året. De fleste av disse, seks av ti, gjorde ingenting sist de så en slik nyhet. 66 prosent av 13-18-åringene som det siste året har sett en nyhet de mistenkte var usann, så dette sist på sosiale medier (Medietilsynet, 2020). I tillegg ser man fra Medietilsynets rapport «Kritisk medieforståing i den norske befolkninga» at de de yngste (16-24 år) sammen med de eldste (60 år+) synes det er vanskeligere å håndtere desinformasjon og falske nyheter enn resten av befolkningen (Medietilsynet, 2021). Man ser også fra Medietilsynets undersøkelse «Barn og unges nyhetsinteresse» fra 2022 at de aller fleste 9-18-åringene forholder seg til nyheter, (97%), og at nyhetsbruken er lavere desto yngre barna er. De vanligste kanalene for nyhetsoppdateringer for 9-18-åringene er sosiale medier og TV (Medietilsynet, 2022), og 90% av barn og unge i alderen 9-18 år bruker sosiale medier i 2022, og fra de fyller 13 år bruker tilnærmet alle sosiale medier.

2.5 Kildegranskning

Historiker og professor Knut Kjeldstadli definerer kildekritikk som «et sett av håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for å ikke forvri den informasjonen en får ut av dem» og mener at kanskje kildegranskning er et bedre ord: «en kritiserer ikke kilden i største allmennhet, men gransker den for å se hva en kan finne i den». Kildegranskning hjelper oss med å forstå hva en kilde er, hvilke feilkilder som kan oppstå, hvorvidt en opphavsmann til et utsagn hadde evnen og viljen til å fortelle sannheten (Kjeldstadli, 1999, p. 42).

Lund (2016) bruker også begrepet kildegranskning, og skiller mellom kildegranskning i historiefaget og kildegranskning i andre fag, og viser til at den vanlige bruken av begrepet «kilde» er misvisende. Han definerer kildemateriale som alt råmateriale som er tilbake fra fortiden, og viser til at man bruker begrepet «levning» om dette i skandinavisk historieforskning. Han viser også til begrepet «beretning» som han definerer som «levninger som gir en beskrivelse av begivenheter eller forhold som har funnet sted»,

som da kan for eksempel være en bok. Han mener det nettopp er *bruken* av dette kildematerialet som gjør det til mulige kilder hvis materialet kan svare på spørsmålene som vi stiller. Kilder er altså ikke, ifølge Lund, noe reelt og materielt eksisterende, det er kun det historiske materialet. Han ser likevel det som hensiktsmessig å bruke begrepet kilde om også det materielle da det er såpass mye brukt ellers. Men han ser det likevel som viktig at elevene blir bevisst på hva som ligger i det funksjonelle kildebegrepet, da han ser det som viktig for elevenes eget arbeid med historisk materiale, spesielt ved bruk av Internett «hvor det er lett tilgang på det som ofte uproblematisk blir oppfattet som «kilder»» (Lund, 2016, p. 96). Han ser de grunnleggende kildegranskningsbegrepene som opphavssituasjon, levning, beretning, tendens, troverdighet, relevans og primær/sekundær danner grunnlaget for arbeidet med skolefaget historie. Elevene kan anvende disse begrepene på enkeltstående historisk materiale som for eksempel en tekst (Lund, 2016, p. 106).

2.5.1 Historiedidaktikk: Angloamerikansk versus tysk

Man snakker ofte om to forskjellige retninger i historiedidaktikken, den angloamerikanske og den tyske. Den angloamerikanske historiedidaktikken, eller «new history» og «doing history» som det også blir omtalt som, kom på 1970-tallet som et resultat på Englands svake og utdaterte historiefag i skolen som fokuserte på britisk historie, med stor vekt på seierherrene, med mål om at elevene skulle huske de historiske fakta i kronologisk rekkefølge. Det ble derfor satt i gang et prosjekt («School Council History Project») hvor resultatet ble et historiefag hvor elevene blant annet skulle arbeide med historiske kilder slik faghistorikere gjør, og kildekritikk og egen konstruksjon av historiske sammenhenger var blant de nye læringsstrategiene. De nye læringsmålene ble kritisk evne, innlevelse, refleksjonsevne og kompetanse i argumentasjon og diskusjon, og ble implementert på 1980-tallet, og det resulterte i nye konstruktivistiske undervisningsformer som aktiviserte elevene og utviklet deres innlevelsessevne overfor fortidens mennesker (Kvande & Naastad, 2020, pp. 24-25).

Med den tyske historiedidaktikken derimot ble historiefaget underlagt kritisk teori, og dets politiske betydning ble understreket. Annette Kuhn var en av de fremste talspersonene for å styrke historiefaget i samfunnsfaglig retning på 1970-tallet, og hun argumenterte for historiefagets funksjon i frigjørende og samfunnskritisk retning. Hun trakk frem målområdene kommunikasjon, ideologikritisk tenkning, samfunnsanalyse, personlig stillingtaking og identitetsutvidelse skulle gjøre elevene dyktigere. Denne tilnærmingen ble også etter hvert ble fulgt i Skandinavia (Kvande & Naastad, 2020, p. 33).

Selv om målene til de to historiedidaktiske tilnærmingene kan se ganske like ut, var de ganske forskjellige. I Tyskland handlet det i større grad om identitet og frigjøring, som etter 1979 særlig ble drøftet gjennom begrepet *historiebevissthet*. Kvande & Naastad (2020, p.34) definerer historiebevissthet som «hvordan man tenker om tid, altså oppfatninger om hvordan fortid, samtid og fremtid henger sammen i en kjede fra erfaring og gjennom nåtidsinntrykk til forventninger». Dette var i motsetning til den angloamerikanske retningen som ville lære elevene å bli «små historikere».

Ahonen (2020) viser til hvordan noen historielærere fra Danmark, Norge, Sverige og Finland så til disse tilnærmingene for svar da de møttes i 1981 for å diskutere fremtiden til historiefaget i skolen. Den angloamerikanske vektla kildekritikk, mens historiebevissthet var kjernen i den tyske, og de nordiske landene søkte etter balanse mellom disse, da de ikke er gjensidig utelukkende. Den angloamerikanske tilnærmingen

holdt seg til de konvensjonelle kriteriene for sannhet, og benyttet seg av empiriske vitenskaper som de tilpasset til studier av menneske og samfunn. Ifølge denne tilnærmingen måtte fremleggelsen av historien samsvare med de historiske kildenes empiri. Man skulle se kritisk på kildene, og forklaringen på tidligere hendelser skulle skje objektivt i form av bevis (Ahonen, 2020, pp. 145-146)

Den tyske tilnærmingen kom ut av den europeiske humanistiske filosofien, og antydte den menneskelige opplevelsen av endring i tid som substansen og fortellingen som verktøy for historisk presentasjon av fortiden, forståelse av nåtiden og ambisjoner om fremtiden; historiebevissthet. Historiebevisstheten støtter en søken etter historisk identitet, som er basert på opplevelsens kontinuitet. I et samfunn oppleves historiebevissthet som delte identitetsfortellinger (Ahonen, 2020, p. 146).

Den britiske positivistiske tilnærmingen og den tyske humanistiske tilnærmingen ble utviklet hver for seg, men ble begge en del av den globale diskusjonen rundt historiedidaktikken på slutten av 90-tallet, og den diskusjonen står den dag i dag (Ahonen, 2020, p. 146). I et utdanningsperspektiv ser det ut til at tilnærmingene kjemper om å være den rådende formen for historiedidaktikk i læreplanene, hvor den ene vektlegger kildekritikk og den andre empatisk fordypning i tidligere menneskers opplevelse (Ahonen, 2020, p. 159).

De europeiske læreplanene vektlegger de to tilnærmingene forskjellig. I Øst- og Sentral-Europa er det nasjonal identitet som er kjernen av læreplanen i historie, mens i Vest-Europa vektlegger læreplanene kritisk tenkning. Men dette endrer seg med politikken, hvis en mer konservativ regjering har makten så kan det være at man vektlegger identitetspolitikk og historiebevissthet, mens de mer liberale regjeringene foretrekker kritiske ferdigheter og multiperspektiv i læreplanen (Ahonen, 2020, p. 157). En av farene ved vektleggingen av identitetspolitikk og historiebevissthet er at det også kan misbrukes av sittende regjeringer, for eksempel som Vladimir Putin gjorde i 2012 da han ba forfatterne av lærebøkene i historie å bevise Russlands historiske stormakt (Ahonen, 2020, p. 161).

2.6 En kritisk tilnærming til læreboka

Ferrer hevder at kildekritikk er mer enn kildearbeid, og at det innebærer også å ha en kritisk tilnærming til læreboka (Ferrer, 2019). Kathleen Craver skriver i sin bok fra 1999 «Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History» at når elevene bruker læreboka som utgangspunkt til informasjon i historieundervisningen så trenger de ikke å tenke kritisk. Hun argumenterer derfor at man må arbeide med primærkilder for at elevene skal utvikle kritiske ferdigheter (Craver, 1999). Ferrer sier seg delvis uenig med Craver, og argumenterer for at en historiker må lese langt mer sekundærkilder enn primærkilder for å få oversikt over historien, og at de må gjøre dette med et kritisk blikk; analysere, lete etter hull og svakheter. Hun mener at man må ha en kritisk tilnærming til læreboken i seg selv (Ferrer, 2019).

Undersøkelser fra før innføringen av LK20 slår fast at læreboka spilte en dominerende rolle i samfunnsfagundervisningen (Brondbjerg et al., 2014; Huang et al., 2017). Likevel så ser man også mye forskning som konkluderer med at læreboken får mindre plass i undervisningen (Hansen, 2018; Juuhl et al., 2010; Rasmussen & Lund, 2015; Aashamar et al., 2021). Aashamar, Bakken & Brevik (2021) konkluderer med at lærerne ikke støtter seg på lærebokens opplegg, men fremstår som selvstendige designere i av undervisningen sin ved å hente inn mange tekster fra ulike kilder.

Et tilsynelatende evigvarende problem er økonomiske midler til å fornye læreverkene på skolene, og i 2021 gjennomførte Utdanningsforbundet en undersøkelse som viser at 76% av tillitsvalgte i grunnskolen oppgir at skolen de jobber på i liten grad har økonomiske midler til å fornye læremidlene i forbindelse med LK20. I tillegg viser en kartlegging Utdanningsforbundet har gjort at svært mange kommuner ikke kjøper inn lærebøker, og at man satser alt på digitale læreverk uten å involvere lærerne i prosessen (Vik, 2021).

2.7 Et postfaktuelt samfunn?

I innledningen av første kapittel i boken «Kritisk tenkning i samfunnsfag» hevdes det at troen på «sannhet» har forvitret i det postfaktuelle samfunnet. De skriver videre at vi stadig blir utsatt for ideologisk og kommersielt innhold pakket inn som journalistikk, og falske nyheter (Ferrer et al., 2019, pp. 11-12)

Kavanagh & Rich (2018) hevder at i den kommunikasjonskulturen vi har i dag så har fakta blitt erstattet med meninger. Den sivile diskursen består av meninger om meninger i stedet for meninger mot fakta. Som et resultat av dette kan mennesker ende opp i polariserte ekkokammer uten utvei. Dette anser de som en trussel mot det liberale demokratiet (Ahonen, 2020, p. 159). Autoritære ledere kan bruke meninger som maktprinsipp, og foretrekke å spre meninger over fakta til innbyggerne (Kavanagh & Rich, 2018). Kavanagh & Rich argumenterer videre for at journalister er mer interessert i stil enn innhold, og at de dermed forsterker ekkokamrene. De ser på sosiale medier som mye av skylden til faktaenes forfall, da de ikke er under noe form for etiske forpliktelser som tradisjonelle journalistikk har (Kavanagh & Rich, 2018). Mennesker uten de kritiske ferdighetene som trengs for å håndtere informasjon utgjør en risiko for samfunnet i dag, da de er forsvarsløse mot manipulasjon. Derfor må man lære elever i skolen å spørre etter kilder og bevis, og gi de ferdighetene for å håndtere informasjon. Et liberalt demokrati er avhengig av innbyggere som klarer å intellektuelt forvare seg selv mot falske nyheter (Ahonen, 2020, p. 160). Ahonen argumenterer derfor for den angloamerikanske tilnærmingen med sin vektlegging av kritisk tenkning og kildekritikk, bør være kjernen av historiedelen i læreplanen, og at den tyske tilnærmingen med historiebevissthet vil være en positiv ressurs for å tenke om fremtiden (Ahonen, 2020, p. 161)

I det siste har det kommet forskning som tyder på at redselen for at feilinformasjon spres i befolkningen er overdrevet. Altay, Berriche & Acerbi (2023) hevder at alarmerende narrativ om feilinformasjon fortsetter å spres tross bevis på at utbredelsen og effekten er overdrevet. De mener det ikke stemmer at folk oversvømmes av falske nyheter og feilinformasjon, og viser til studier som viser at falske nyheter utgjør 0,15% av amerikaneres mediediett og 0,16% av franskmennenes, og i studien av russisk påvirkning på Twitter er for eksempel 70% av visningene samlet hos kun 1% av brukerne, som er en liten gruppe radikale og svært aktive Trump-tilhengere (Altay et al., 2023).

Michael Bang Petersen, professor i statsvitenskap ved Universitetet i Aarhus, har i de siste årene publisert en rekke innflytelsesrike artikler om feilinformasjon (Bor & Petersen, 2022; Mus et al., 2022; Osmundsen et al., 2021; Vinæs Larsen et al., 2020). Han uttaler seg til Morgenbladet om at mange av ideene man hadde om feilinformasjon i 2016 ikke lenger stemmer (Gedde-Dahl, 2023, p. 6). Dette sier også Rasmus Kiels Nielsen seg enig i, professor i politisk kommunikasjon ved Oxford-universitetet og direktør for Reuters Institute for the Study of Journalism. Han sier at falske nyheter er mye mindre utbredt enn vi fryktet i 2016, og at det som finnes er konsentrert hos en liten og veldig partisk

minoritet. Han synes det er veldig vanskelig å forstå hvorfor vi skal anta at dette kan flytte opinionen. Joseph Uscinski, professor i statsvitenskap ved universitetet i Miami, sier at det finnes absolutt ingen bevis for at vi i de siste syv årene har levd i en post-sannhets-verden, at sosiale medier forvandler folk til konspirasjonsteoretikere eller at flere tror på konspirasjonsteorier nå enn før (Gedde-Dahl, 2023, pp. 6-8).

Andrew Guess, førsteamanuensis ved Princeton-universitetet, står bak en rekke forskningsartikler om utbredelsen og effekten av feilinformasjon (Guess et al., 2019; Guess, 2021; Tokita et al., 2021). Han tror at en av årsakene til at frykten for feilinformasjon er så stor, er at sosiale medier har synliggjort hvor mange mennesker som faktisk er feilinformerte. Han mener det er umulig å si om man observerer mennesker som de alltid har vært, eller om den nye, digitale teknologien har forandret mennesker. Altay heller mot det siste og sier at man bør se sosiale medier som et vindu inn til menneskelig kommunikasjon, og at man ikke må glemme at sosiale medier også legger til rette for større spredning av sannferdig informasjon (Gedde-Dahl, 2023, p. 8).

Likevel leser vi mye om det «post-faktuelle»-samfunn i nyheter, artikler og bøker, og Guess mener dette blant annet har med at journalister av naturlige årsaker fokuserer på ekstreme tilfeller. Dette bygger Nielsen videre på, og sier at vi vet fra årevis av forskning at folk som følger med på nyhetene, har et voldsomt overdrevet inntrykk av hvor mye kriminalitet det er i samfunnet deres. Dersom mediedekningen også har ført til overdreven frykt for feilinformasjon, så er dette med andre ord en velkjent dynamikk (Gedde-Dahl, 2023, pp. 9-10). Petersen legger også til at han tror mediene og deler av forskningsfeltet tjener på *hype*, altså intensiv publisitet rundt noe. Forskere ønsker å skaffe finansiering for forskningen sin, og å få oppmerksomhet rundt funnene. Hvis det er en hype i samfunnet, så får du mest sannsynlig penger og oppmerksomhet ved å spille på det (Gedde-Dahl, 2023, p. 11).

2.8 Tidligere forskning

Tove Grete Lie (2022) intervjuet fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet om bruk av digitale kilder og kildekritikk i samfunnsfagundervisningen, hvor de fleste er mer opptatt av hvilke kilder *bør* bruke kontra hvilke kilder elevene *ikke bør* bruke, altså troverdige kilder versus ikke troverdige kilder. Likevel er det én informant som skiller seg ut og er opptatt av at elevene også skal eksponeres for kilder med ulikt meningsinnhold. Hun konkluderer med at elevene bør arbeide med et mangfold av kildelitteratur i samfunnsfag, også subjektiv og politisk kildelitteratur, for at de skal kunne gjøre selvstendige refleksjoner rundt sentrale samfunnsfaglige problemstillinger (Lie, 2022).

Ivar Bråten, Helge Strømsø og Øistein Anmarkrud har ved Universitetet i Oslo gjennomført en rekke studier av hvordan studenter og elever arbeider med flere tekster om beslektede temaer (multiple tekster), og de viser til hvordan selv kortvarig læringsarbeid med multiple tekster fører til endringer i kunnskapssyn mot en mer kompleks forståelse, som har en klar relasjon til strategisk evaluering av kilders troverdighet (Anmarkrud et al., 2014). Ivar Bråten og Helge Strømsø utviklet også et undervisningsopplegg for kildebehandling sammen med Eva Brante, som de testet på 250 elever på videregående. Gruppen ble delt i to, hvor den ene mottok undervisning i kildebevissthet og kontrollgruppen fikk ordinær undervisning som før. De så en tydelig effekt av undervisningen i kildebevissthet, hvor elevene i større grad vektla hvem som hadde skrevet kilden og brukte mer tid på å vurdere og velge kildene de skulle bruke, viste mer til kilder og hadde bedre sammenheng i arbeidet sitt og husket bedre hvor informasjonen kom fra, enn elevene i kontrollgruppen (Bråten et al., 2019). Strømsø

(2019) knytter arbeidet med kildekritikk i skolen til et «lite» mål og et «stort», hvor det lille handler om behovet for å skille sant fra mindre sant, altså helt praktiske ferdigheter. Det store handler om å skape informerte samfunnsborgere som kan leve og fungere i et demokratisk samfunn med fri meningsutveksling. Han knytter målene til hverandre, og at den store er avhengig av den lille (Grefsgård, 2019).

Helge Strømsø og Wenche Mork Rogne (2013) undersøkte hvilken type informasjon elever i 7.trinn vektlegger for å konstruere en sammenhengende oppsummering av fire til dels motstridende tekster. Tekstene beskrev den samme hendelsen, og informasjonen var delvis sammenfallende, men også delvis motstridende da tekstene ga ulike beskrivelser av hendelsen. Elevene oppsummerte i større grad den overlappende og sammenfallende informasjonen, og i mindre grad den motstridende og unike informasjonen. Dette kan tyde på at det er utfordrende for elevene å skape sammenheng i motstridende informasjon på tvers av kilder, men det kan også tyde på at elevene stoler mer på gjentagende informasjon enn informasjonen som kun blir nevnt én gang (Rogne & Strømsø, 2013; Weyergang & Frønes, 2020).

Børhaug & Christophersen (2012) har tatt for seg lærebøker i samfunnsfaget og analysert om de stimulerer til kritisk tenkning gjennom å gi ulike perspektiver og kritiske innfallsvinkler. De konkluderer med at bøkene i stor grad ikke gjør dette, da det generelt er lite problematisering i noen av dem. Dette er funn fra lærebøker skrevet etter LK06, og ikke LK20.

3 Metode

I dette kapitlet presenteres valg og begrunnelse av forskningsmetode. Det tar for seg kvalitativ metode generelt, før valg av kvalitativt intervju som metode begrunnes og utdypes. Deretter belyses forskningsetiske betraktninger man må ta hensyn til, som blant annet ser på min rolle som forsker. Videre tar kapitlet for seg studiens kvalitet, som tar for seg studiens reliabilitet, validitet og bekreftbarhet. Til slutt presenteres utvelgelsen av informanter og presentasjon av informanter, før kapitlet avsluttes med beskrivelse av analyseprosessen.

3.1 Kvalitativ metode og forskningsdesign

Et viktig kjennetegn for kvalitativ metode er at de utgår fra studiesubjektet sitt perspektiv. Denzin og Lincoln (2005) vektlegger forskerens nærvær og tolkningsarbeid i kvalitativ forskning, og argumenterer for at kvalitativ forskning er en kontekstbundet virksomhet som plasserer forskeren i verden. Dette betyr at man studerer ting i deres naturlige omgivelser, mens man prøver å forstå, eller tolke, fenomen ut ifra den betydningen menneskene gir dem (Denzin & Lincoln, 2005, p. 3).

Med utgangspunkt i problemstillingen min var det mange mulige metoder jeg kunne benytte meg av. Jeg bestemte meg ganske tidlig for at jeg ville ta utgangspunkt i lærerens perspektiv, da jeg følte at de har best innsikt i hvordan undervisningen endrer seg over tid. Valget havnet da på kvalitativt intervju, slik at lærerne kunne få mulighet til å gå i dybden, og utdype på det de selv ønsker.

3.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det kvalitative intervjuet som en samtale med en struktur og et formål, som egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Denne studien benytter seg av semistrukturerte intervju, altså ligger det en

intervjuguide til grunn, men med mulighet til oppfølgingsspørsmål ut ifra hva informantene selv sier. Denne typen intervju omtales også som dybdeintervju; man benytter åpne spørsmål, som gir informantene mulighet til å gå i dybden (Tjora, 2017, pp. 17-18). Semistrukturert intervju benyttes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver, altså i dette tilfellet hvordan lærere selv oppfatter og forstår sin egen undervisningspraksis. Dette kan ses på som en fenomenologisk tilnærming, altså å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale et al., 2015, pp. 45-46).

Intervjuguiden (Vedlegg 1) delt opp i fire deler: Informasjon om informanten, temaet kildekritikk, undervisning i kildekritikk og avslutning. Intervjuene er tatt opp med Nettskjema-diktafon mobilapp, som er utformet av Universitetet i Oslo, og transkribert av meg i ettertid.

3.3 Forskningsetiske betraktninger

I kvalitativ forskning har man direkte kontakt med informantene, og derfor er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for etisk god forskning (Tjora, 2017, p. 47). Men i motsetning til andre sosiale situasjoner så skal denne kontakten offentliggjøres, og dermed kommer personvernloven inn i bildet. En personopplysning er enhver opplysning som kan knyttes til en person, og hvis man skal behandle personopplysninger i sin forskning må dette skje på lovlig grunnlag, ofte gjennom samtykke (Sikt, 2023). For å sikre at denne studien følger personvernloven er den meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Studien er meldepliktig da jeg behandler personopplysningene til informantene, og tar opptak av dem (Vedlegg 2). Siden opptakene ble tatt med nettskjema-Diktafon mobilappen til UiO ble opptakene lagret på en ekstern server, og aldri mine personlige enheter. I tillegg ble intervjutranskripsjonene lagret i min NTNU-bruker sin drive, altså heller ikke på mine personlige enheter.

Etikk handler om hva som er rett og galt, og hvordan vi som mennesker direkte eller indirekte påvirker hverandre på reiser mange etiske spørsmål. I samfunnsforskningen er kanskje de etiske spørsmålene ekstra aktuelle da den berører enkeltmennesker og forhold mellom mennesker (Johannessen et al., 2016, p. 83). Informantene i denne studien er gitt fiktive navn for å sikre anonymitet og for å kunne skille dem fra hverandre når informasjonen de har gitt blir presentert og drøftet. Selv om denne studien kanskje ikke karakteriseres som veldig følsom eller en som tar for seg veldig personlige anliggender, skal informantene likevel ikke komme til noen skade på noe vis. Med kvalitativt intervju som metode åpner man for at informanten kan snakke fritt i stor grad, og ikke må begrense seg på noe vis. I intervjuene kan det for eksempel komme opp misnøye med arbeidsplassen, opposisjon mot regjeringen og styringsdokumenter, elever og kollegaer kan bli negativt fremstilt, og derfor er anonymisering svært viktig i dette tilfellet for å ikke skade informanten. Derfor er det viktig at informantene får tilstrekkelig med informasjon på forhånd og underveis, og føle at de kan ta kontakt i ettertid. De skal på ingen måte føle at det skader meg som forsker hvis de velger å trekke seg, eller vil si noe som ikke tas opp. Likevel anses intervjuet som en form for intersubjektiv situasjon, altså at den som intervjues er mindre viktig enn teksten som produseres, derav også anonymiseringen (Tjora, 2017, p. 179). Informantene får derfor ikke mulighet til å kommentere intervjuet eller transkripsjonen i sin helhet. Men jeg som forsker har et ansvar for å oppklare eventuelle uklarheter eller motstridende fakta/opplevelser som kommer opp under transkriberingen eller analysen, som kan tas med informantene i

ettertid. De skal ikke stilles i et dårlig lys, og eventuelle saksopplysninger skal faktasjekkes. Det skal være gjensidig respekt og tillit mellom forsker og informant.

3.3.1 Forskerrollen

Mitt utgangspunkt som forsker er kompetansen jeg har med meg etter fem år på lærerutdanningen, i tillegg til et eget engasjement og en interesse innenfor temaet kritisk tenkning og kildekritikk. Innenfor en positivistisk tradisjon er ikke dette ideelt, da man etterstreber nøytralitet eller objektivitet. Likevel er det innforstått i kvalitativ forskning at absolutt nøytralitet ikke kan eksistere. Det vil nesten være umulig for meg å gå inn i denne studien uten noen tanker om hvordan man bør lære bort kildekritikk i skolen, og hvordan det bør vektlegges. Som forsker må jeg derfor være åpen, og forberedt på å justere forståelsen min underveis (Tjora, 2017, p. 235).

Interessen bygde seg sakte, men sikkert, opp gjennom årene med samfunnsfag på lærerutdanningen. Det fascinerte meg hvordan nyhetsbildet endret seg med blant annet med Trump som president i USA, og innføringen av «fake news» som begrep. Jeg fikk inntrykk av at flere og flere delte ukritisk på nett, og at konspirasjonsteorier tok av. I praksis ble jeg også mer og mer oppmerksom på hvordan elevene arbeidet med kilder i forskjellige fag, spesielt på nett, og hvordan de søkte og kildeførte. Studien til Bråten, Brante & Strømsø fra 2019 introduserte meg i større grad til arbeid med kilder med forskjellig meningsinnhold, som jeg så på som mer fremtidsrettet arbeid med kilder. Med rapporten fra Medietilsynet (2020) og egne erfaringer i skolen har jeg forventninger om at elevene ikke er spesielt kildekritiske, men det undersøkes heller ikke i stor grad i denne studien. Jeg hadde også inntrykk av at undervisningen i kildekritikk på skolen i dag var litt gammeldags, og at flere lærere hang etter tross ny læreplan. Ved å være bevisst på dette utformet jeg spørsmålene i intervjuguiden så åpne som mulig, uten sterke føringer, og forsøkte kontinuerlig underveis i intervjuene å la informantene snakke fritt, og flere av informantene tok opp ting jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Likevel skal samtalen føles naturlig for informantene, og til tider kunne jeg si meg enig eller komme med egne erfaringer, som kan virke førende. Mitt personlige engasjement har med andre ord påvirket studien, men jeg har vært bevisst på dette og har tilstrebet at dette ikke skal gå på bekostning av forskningen. Alt i alt tror jeg engasjementet har i størst grad fungert som en motivasjonsfaktor og ressurs.

3.4 Studiens kvalitet

Det er mange begreper som brukes om kvaliteten på kvalitativ forskning: Pålitelighet, reliabilitet, troverdighet, validitet, overførbarhet, bekreftbarhet, objektivitet, gyldighet, generaliserbarhet. Mange av disse begrepene handler om det samme, og for ordens skyld har jeg tatt utgangspunkt i de tre begrepene *reliabilitet*, som går på pålitelighet, *validitet*, som går på troverdighet og overførbarhet, og *bekreftbarhet*, som går på objektivitet.

Reliabilitet handler om studiens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. I kvantitativ forskning er reliabilitet kritisk, da de ofte benytter seg av strukturerte datainnsamlingsteknikker og har mange måter man kan teste dataens reliabilitet på. I kvalitativ forskning er ikke kravene like strenge, da man ikke samler inn data på samme måte, og observasjoner og samtaler er verdiladet og kontekstavhengige, og det er forskeren selv som tolker dataene – det vil være umulig for en annen forsker å duplisere en annen kvalitativ forskers forskning (Johannessen et al., 2016, pp. 229-230). Man kan likevel styrke reliabiliteten til kvalitativ forskning, gjennom

å være åpen om hele forskningsprosessen, noe som har blitt etterstrebet i denne studien.

Validitet går på troverdighet og overførbarhet. Validitet i kvalitative undersøkelser handler om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. Det handler også om resultatene fra studien kan overføres til liknende fenomener. I kvantitative studier ønsker man ofte å trekke statistiske generaliseringer, som ikke er mulig i kvalitative studier. Likevel ønsker man å trekke slutninger fra dataen man samler inn, og man snakker ofte om overføring av kunnskap i stedet for generalisering. At man kan etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som blir nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et al., 2016, p. 231). Funnene fra denne studien kan derfor overføres til andre studier, og styrke validiteten til begge studiene.

I tillegg til reliabilitet og validitet er bekreftbarhet et viktig begrep, som ofte knyttes til objektivitetskriteriet i kvantitativ forskning. Bekreftbarhet handler om i hvilken grad funnene fra den kvalitative forskningen kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende forskning. I denne studien er ikke datamaterialet åpent og tilgjengelig for alle, informantene har kun gitt samtykke til meg, og dermed vil de også være kun tolket av meg. En annen forsker med andre erfaringer hadde kanskje tolket det annerledes. Dermed vil det ikke være mulig å gå inn å bekrefte datamaterialet. Derfor er det viktig å være selvkritisk og åpen, kommentere avvik, fordommer eller oppfatninger man gjør seg, og støtte opp med annen litteratur.

3.5 Utvalg av informanter

Målet med studien er å få innsikt i lærere ved ungdomstrinnets undervisningspraksis og tanker om kildekritikk i samfunnsfag, så utvelgelsen av informanter starter allerede der, altså med lærere på ungdomsskolen som underviser eller har undervist i samfunnsfag. Studien skal også se på dette i lys av LK20, så jeg var også på utkikk etter lærere som hadde undervist både før og etter innføringen av den. Siden dette er en masteroppgave med begrenset tid og ressurser vil utvalgsstørrelsen være preget av dette, og jeg endte opp med fem (5) informanter, tre (3) menn og to (2) kvinner, med et aldersspenn fra slutten av tyveårene til slutten av femtiårene. Det var ønskelig med spredning i alder og kjønn, for å få mest mulig bredde og perspektiver. Denne typen utvelgelse av informanter kalles strategisk utvelgelse, da jeg først bestemmer meg for målgruppen som er nødvendig for å få samlet inn nødvendig data, og deretter velger personer ut i fra den målgruppen (Johannessen et al., 2016, p. 115). Informantene ble som sagt valgt ut ifra kriteriene (1) er lærer i samfunnsfag ved ungdomstrinnet og (2) har undervist både før og etter innføringen av LK20, altså et kriteriebasert utvalg, gjennom personlig rekruttering i eget nettverk. Jeg tok kontakt med én tidligere praksislærer som jeg visste oppfylte begge kriteriene, og i tillegg la jeg ut en henvendelse på Facebook og Snapchat hvor jeg beskrev kriteriene og kort hva studien innebar. Slik fant jeg fem (5) informanter gjennom mitt personlige nettverk, hvor jeg hadde kjennskap til tre av de fra før, og to var fremmede jeg aldri hadde møtt før.

Informantene fikk tilsendt en e-post med et informasjonsskriv og samtykkeskjema godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD), se vedlegg 3. Samtykkeskjemaene ble enten skrevet under og scannet tilbake til meg i forkant av intervjuet, eller skrevet under og medbrakt til selve intervjuet. Fire av intervjuene ble avholdt personlig, mens ett ble avholdt på Teams grunnet sykdom.

3.5.1 Presentasjon av informantene

Av personvern hensyn er informantene er anonymisert med pseudonym:

Agnethe er i slutten av 30-årene og har jobbet som samfunnsfaglærer i 6 år. Hun har lektorutdanning i statsvitenskap, og jobber på en middels stor ungdomsskole i Trondheim (540 elever). Hun underviser i samfunnsfag på 8.trinn, og i tillegg underviser hun i KRLE.

Håkon er i slutten av 20-årene og har jobbet som samfunnsfaglærer i 5 år. Han har adjunktutdanning i historie og er lærer ved en mindre ungdomsskole nord for Trondheim (140 elever). Han underviser halve ungdomsskolen i samfunnsfag, altså 8., 9. og 10.trinn, og i tillegg underviser han i engelsk, kunst og håndverk og media som valgfag.

Anne er i slutten av 40-årene og har undervist av og på i samfunnsfag i 23 år. Hun har allmennlærerutdanning og videreutdanning, med 90 studiepoeng i samfunnsfag og er lærer ved en mindre ungdomsskole på nord-vestlandet (202 elever). Hun underviser i samfunnsfag på 10.trinn, i tillegg til at hun underviser i engelsk og engelsk fordypning.

Sigmund er også i slutten av 40-årene og har undervist av og på i samfunnsfag i 14-15 år. Han har allmennlærerutdanning, med 30 studiepoeng i samfunnsfag, og jobber på en mindre kombinert 1.-10. skole i utkanten av Trondheim (150 elever). Han underviste sist i samfunnsfag i 2021, og underviser nå kun i musikk.

Adrian er i starten av 40-årene og har undervist av og på i samfunnsfag i 17 år. Han har allmennlærerutdanning og masterutdanning i sosiologi, og jobber på samme skole som Anne. Han underviste sist i samfunnsfag i 2022 på 10.trinn, og underviser også i tysk og norsk, kunst og håndverk og noen ganger i mat og helse.

3.6 Analyseprosessen

Alle intervjuene ble transkribert av meg i ettertid. Videre i prosessen leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger, for å få god oversikt over datamaterialet. Datamaterialet ble deretter kategorisk inndelt (Johannessen et al., 2016, p. 163) og kodet etter følgende kategorier: definisjon kildekritikk, demokrati, aktuelt, nyheter, media, den kritiske eleven, LK20, undervisning, vurdering, målet med undervisningen, kildeføring, tverrfaglighet, historie, læreverk, ressurser og fremtidens skole. Kodene ble laget underveis etter hvert som intervjuene ble transkribert. Flere utsagn passet under flere kategorier, og nesten alle kodene gikk igjen i alle transkripsjonene. Deretter ble utsagnene til lærerne sett opp mot hverandre, analysert og sammenfattet til det som utgjør kapittel fire.

4 Analyse

I dette kapitlet presenteres den analyserte empirien. Det tar for seg lærernes forståelse av kildekritikk, vektleggingen av kildekritikk i LK20, undervisning i kildekritikk, elevenes kildekritiske ferdigheter og fremtidens kildekritiske skole. Underoverskriftene er basert på kategoriene fra kodingen.

4.1 Kildekritikk - et aktuelt tema i skolen

Når jeg spør lærerne om hva kildekritikk er knytter de fleste det til å være kritisk til informasjon man tar innover seg. Anne og Adrian trekker det til elevenes evne til å være reflekterende, produsere eget arbeid og vurdere hvor de henter stoff fra. Sigmund trekker frem at man må finne ut om det som skrives er reelt, og stille spørsmål ved hvem som har skrevet det man leser. Agnethe er en av tre lærere som knytter begrepet til demokratiforståelse, og at det er en trussel mot demokratiet hvis man ikke lærer kildekritikk i skolen. Anne nevner det i sammenheng med LK20, at det er positivt at det settes av rom for kildekritikk i læreplanen, fordi elevene er helt avhengig av å kunne utføre kildekritikk i et demokrati, arbeids- og utdanningsliv. Adrian utdyper litt videre, og peker på at elevene skal lære seg å tilegne seg informasjon, og delta i en samfunnsdebatt som stadig pågår:

«Det er viktig å lære om kildekritikk og kritisk tenkning i skolen fordi det er en konkurranse om å få frem budskapene sine ut i verden, og vitenskap og skole og faktabasert informasjon taper veldig ofte i den konkurransen. Så hvis man ønsker at folk skal kunne ta egne autonome valg og informerte beslutninger i livet, så må de ha en viss kompetanse i kildekritikk. Det er en forutsetning for å kunne fortsatt ha et demokrati, og det er egentlig det som er målet, å få elevene til å skjønne det. Hvis man skal ha et demokrati så må folk ha meninger som er basert på informerte verdivalg.» - Adrian

De fleste lærerne trekker også frem digitalisering og sosiale medier når de snakker om begrepet, at elevene må åpne øynene sine for at ikke alt de ser på sosiale medier nødvendigvis er sant, og at det meste av informasjonen elevene bruker er på Internett. To av lærerne trekker fram den nye kunstige intelligensen ChatGPT som et aktuelt problem i skolen. Når de spørres om hva man kan gjøre for å forhindre bruk av denne så poengterer begge at løsningen kan være å skrive for hånd, selv om de gjør dette i liten grad i skolen i dag. Den ene trekker fram at det nok jobbes med tekniske løsninger på problemet, og at det kommer ny kunstig intelligens som vil avsløre nettopp bruk av dette.

4.2 LK20 og kildekritikk

Alle lærerne er enige i at vektleggingen av kritisk tenkning i LK20 er bra. Sigmund mener at skolen i dag i større grad skal lære elevene å *hente* kunnskapen de trenger, og at elevene må ha et kritisk blikk på det de henter, at de skal finne «feil» i den informasjonen. Håkon synes det er viktig at vi tenker kildekritikk i flere fag, at det går tverrfaglig, slik som LK20 legger opp til.

De fleste mener det var en naturlig overgang fra LK06 til LK20, at samfunnet blir mer og mer digitalisert og globalisert. Håkon peker blant annet på det politiske klimaet, sporing og cookies, algoritmer og sosiale medier, og hvor viktig kildekritikk er som verktøy midt oppe i dette. Flere av lærerne peker på at de har fått mer tillit av skolemyndighetene i LK20, da det ikke er like fastslått nøyaktig hva man skal undervise om, og at det kan

være et stort ansvar å bære. Likevel så trekker én lærer fram at det er positivt at man får den tilliten, og at det gjør at man får legge mer sjel inn i arbeidet man gjør.

Når jeg spør om lærerne vektlegger kildekritikk mer nå enn før så sier de fleste at de har et større søkelys på det i dag, men Anne føler at vektleggingen av kildekritikk allerede kom med LK06 og de grunnleggende ferdighetene, og at teksten i læreplanene ikke er mye endret. Men hun vektlegger kildekritikk mer nå enn før, og ser at kildekritikk blir mer og mer viktig nå som elevene blir utsatt for mer og mer stimuli fra nett. Hun mener problemet er å få det inn i skolen, da det er ressurskrevende, og lærerne ikke har tid til å sette seg ned sammen å finne en felles retning.

Adrian er den eneste av lærerne som sier at han vektlegger kildekritikk like mye nå som før, og ser på læreplanen som veiledende, et slags uttrykk for samfunnspolitikk heller enn en faglig standard. Han poengterer at han har aldri undervist i en tid hvor det ikke har vært et behov for å undervise i kildekritikk. Håkon har også alltid vært opptatt av å bruke kildekritikk i undervisningen, men føler at ressursene har blitt mange flere etter LK20, som gjør det lettere å henge seg på. Agnethe er også enig i dette, og viser til hvordan kildekritikk har fått større plass i de nye læreverkene, men problematiserer at skolene ikke nødvendigvis har råd til å kjøpe disse til elevene. Hun trekker også fram mangel på opplæring i de digitale ressursene som kommer, og viser til eldre kollegaer som er veldig kompetente lærere, men som mangler opplæring i det digitale.

4.3 Undervisning i kildekritikk

Når jeg spør lærerne hvordan de underviser i kildekritikk så starter de fleste med en introduksjon eller innføring i temaet og begrepet, men alle poengterer at de inkluderer det kontinuerlig i undervisningen. Modellering går igjen, at lærerne for eksempel viser elevene hvordan man henter informasjon, hvordan man søker, eksempler på gode og dårlige kilder, forklarer hvor man har funnet fagstoff fra, før elevene skal jobbe med det enten individuelt eller i grupper. Adrian tar det litt videre og utdyper at han viser hvordan man kan kvalitetssikre ved å bruke forskjellige kilder på samme informasjon.

Flere av lærerne er opptatt av at elevene skal benytte seg av gode, riktige og troverdige kilder.

«Gode kilder er forskningsbaserte, offisielle utdanningsinstitusjoner. Kilder som har blitt publisert og gått igjennom en redaksjonell prosess vil være av høyere kvalitet enn en som driver og legger frem sine egne meninger. Det er forskjell på om du finner noe i et forum eller blogg, eller om du finner det i et tidsskrift. Så gir jeg de noen få sikre kilder de kan bruke da, og forklarer hvorfor SNL er litt bedre enn Wikipedia. Statistisk sentralbyrå og NRK er ofte gode kilder. Fox News er kanskje ikke like bra som CNN.» -Adrian

Sigmund poengterer at det er ikke nødvendigvis det første man får opp på Google som er rett. Anne deler ut kildelister de selv har kvalitetssikret, viser til 10-15 kilder som elevene kan benytte seg av. Adrian er også opptatt av å presentere gode kilder elevene kan benytte seg av, men sier at elevene står fritt til å finne kilder selv, og understreker at elevene kan ikke være kildekritiske hvis man finner alt stoffet for dem, men at elevene i den alderen trenger veiledning. To av lærerne har også brukt manipulert eller usann informasjon for å lure elevene, for at elevene skal forstå at ikke alt de leser nødvendigvis er sant. Alle trekker frem gruppearbeid og diskusjon i plenum som viktige undervisningsmetoder.

«Jeg har også respekt for den individuelle oppgaven, men vi må aldri glemme at samfunnskunnskap er et fag for undring og tenking, kritisk tenkning.» -Anne

Håkon er den eneste som trekker fram en modell for å jobbe med kildekritikk, TONE-modellen, altså troverdighet, objektivitet, nøytralitet og egnethet. Elevene skal bruke den til å analysere det de leser. Anne jobber gjerne med forskjellige tekster i samme tema, som gjerne sier noe mot hverandre, motstridende tekster. De skal ha om 22.juli-terroren og konspirasjonsteorier, og da skal hun eksponere elevene for meningsrettede sider i forbindelse med det. Håkon sier det ikke direkte, men trekker frem eksempel på ting han har gjort i undervisningen som også kan tolkes som å jobbe med motstridende tekster. Blant annet har han vist nyhetsdekning av Ukraina-krigen, hvor russiske og ukrainske nyheter viser forskjellige tall i antall omkomne, og deretter spør elevene hvem som tjener på å vise mer/mindre antall omkomne, og diskuterer rundt det. Dette gjør han for at elevene skal vite at de må stille spørsmål, fordi det kan være noen som ikke er ute etter å være nøytrale i en sak.

4.3.1 Målet med undervisningen

Hvorfor skal elevene lære kildekritikk ved skolen? Lærerne svarer litt forskjellig, men alle er enige i at elevene skal kunne stille spørsmål ved det de leser, og å være reflekterende. Agnethe understreker at hun ønsker ikke at elevene bare skal spørre for å spørre, men spørre i lys av argumenter. At elevene skal være kritisk tenkende går også igjen. Adrian og Håkon er begge opptatt av at elevene lærer forskjellen på primær- og sekundærkilder:

«Elevene må lære å skille på forskjellig kvalitetsnivå av kilder, og lære forskjellen på primær og sekundærkilder, for å forstå at informasjonen kan bli forurenset på vei fra en primærkilde og videre i kjeden. Viktigst av alt er at elevene er etterrettelig når de oppgir kildene sine, og forstår kvaliteten av egen kildebruk. Hvis de gjør det vil de ha et forhold til kvaliteten på eget arbeid, og selv vite hvor troverdig det informasjonsbildet de setter sammen blir.» -Adrian

Håkon vil at elevene skal sitte igjen med en egenskap, at de aktivt er kildekritiske. Agnethe ønsker at elevene skal tenke seg litt mer om, ikke bare når de scroller på telefonen, men hver gang de leser noe, også når det er en historiebok, og spør seg selv om hvem som har skrevet den. Hun ønsker også at elevene skal bli samfunnskritiske, at de tenker selv og har egne meninger.

«Jeg vil at de skal ha eierskap i eget liv, og at de ikke bare er med på en eller annen bølge men at de kan si sånn «hei, stopp! Dette her vil jeg ikke være med på» eller «Det her tror jeg ikke på». Jeg vil ikke at de skal ha sittet i et ekkokammer hele tiden, jeg vil at de skal bombaderes med litt forskjellig, fordi resten av livet er et eneste stort ekkokammer. Jeg vil at de skal ta egne valg, og det er ikke så farlig for meg hvilke valg de tar, men de må være veloverveide og de må være argumentert for.» -Agnethe

4.3.2 Nyheter i kildekritikkundervisningen

Flere trekker frem at de jobber aktivt med nyheter i samfunnsfag, og at det da jobbes en del med kildekritikk. Sigmund trekker frem usikkerheten de hadde rundt nyheter i USA, og Donald Trump sin bruk av «fake news» som et bra eksempel å bruke i kildekritikkundervisningen. Han understreker også at hvis elevene skal klare å stå for noe selv så må de ha noen tanker om hva som foregår i verden. Dette er også Adrian enig, og sier at elevene skal lære seg å tilegne seg informasjon og delta i en samfunnsdebatt som stadig pågår, og at politikk og mediebruk derfor er sentrale tema når man arbeider med kildekritikk. Han fortsetter med at nyhetsbildet alltid er med i samfunnsfaget

gjennom året, og at de bruker å se på forskjellige nyhetssaker om det som skjer. Man kan for eksempel se på det arabiske mediehuset Al-Jazeera eller den russiske nettavisen Pravda, og sammenligne det med norske medier. Da kan man for eksempel finne samme overskrift, med helt forskjellig innhold, og da forstår elevene fort hvorfor det er sånn. At utenlandske mediekkanaler har et engelsk tilbud gjør dette enklere, noe de ikke hadde før i tiden.

«Det som blir dilemmaet er at de kan finne på å ta den andre siden, og da kan vi ikke gjøre noe med det, det er ikke vår oppgave å styre meningsutviklingen deres. Det er jo typisk ungdom, at de velger utradisjonelle synspunkt, så du vil nok få folk som mener at NATO har skylden i invasjonen av Ukraina for eksempel»
- Adrian

Anne har blant annet hatt ukentlig oppdatering om Ukrainakrigen, hvor hun også prøver å vise mediadekningen fra Russland kontra Ukraina. Hun mener det er viktig å jobbe med nyheter da elevene ikke ser eller leser nyheter selv. Agnethe jobber også med nyheter hver uke, hun ber elevene ta med en nyhet hver, enten det er fra VG eller fra Tiktok eller en andre medier, elevene velger selv hvor de henter den fra. Deretter snakker de om nyhetene i grupper og i plenum, og fyller de deretter inn på en digital tidslinje. De har så quiz to ganger i året som baserer seg på nyhetene, og Agnethe føler at elevene ser mer på nyheter nå enn før.

4.3.3 Vurdering og kildeføring

Alle lærerne har krav om noe form av kildeføring. Adrian stiller krav om kildeliste og referanser i løpende tekst i tekstbasert arbeid. På presentasjoner holder det med en kildeliste til slutt, men da må de snakke om hva slags type kilder det er, som han ser som mye mer fruktbart. Han har også kildekritikk som et vurderingskriterium i alt arbeid, og «hvor har du dette fra?» er alltid et oppfølgingsspørsmål. Han vurderer utvalg av kilder og bruk av kilder. Han stiller spørsmål ved eksamenskriteriene, hvor det kun kreves at elevene oppgir kildene sine. Han mener også at kildeføring har blitt mer aktuelt nå med tanke på kunstig intelligens, og at man da må være mer nøye på det.

Agnethe er ikke like streng, men hun krever at arbeidet kildeføres, gjerne med direktelenke. Hun synes ikke det er så farlig hvordan elevene gjør det, så lenge det vises at de har brukt kilder.

«Vi snakker veldig mye om kilder da, det blir jo helt naturlig fordi det er en del av vurderinga som regel. Vi skal gå bort i fra karakterer, og prøve å gi mest mulig fremovermeldinger, som fremmer læring, og da blir jo kilder alltid et punkt.» - Agnethe

Da blir kilder alltid et punkt som del av vurderingsgrunnlaget til arbeidet eleven gjør, og noe hun snakker med elevene om når hun gir de fremovermelding. Hun forventer at elevene viser til hvilke kilder de har brukt og hva de har valgt bort når hun snakker med elevene:

«Før kunne man jo kanskje bare spørre om de hadde med kilder, men det holder jo ikke i dag. Så nå skriver jeg det som et vurderingskriterium, jeg forventer jo at de viser til hvilke kilder de har brukt og hva de har valgt bort. De som er på toppnivå har jo metabevisthet rundt prosjektet og kan snakke selv om hvordan det hadde tatt en annen retning hvis de hadde valgt andre kilder for eksempel.» - Agnethe

Håkon omtaler seg selv som litt streng på kildeføring, og ber elevene kildeføre alt de leverer med navn på nettside, lenke og aksessert dato. Han har i likhet med Adrian kjørt

presentasjoner hvor de må presentere og snakke om kildene sine i etterkant; hva de har brukt, hvorfor de har brukt det, og hvorfor det er en troverdig kilde. Det er også en del av vurderingen at elevene er i stand til å kunne finne, bruke og vurdere kilder.

Sigmund krever at elevene oppgir hvor de har hentet kilden fra, og hvis det er direkte avskrift skal det oppgis direktelenke. Han bruker å gi elevene et utvalg kilder de kan hente fra, men hvis de har hentet noe selv må de ha vurdert den kilden de bruker.

Anne krever at elevene bruker fotnoter, og har blitt mer kritisk til at det ikke holder å komme med en kildeliste på slutten av endt arbeid. Hun mener de må referere til kilder da det er mye plagiat.

4.3.4 Kildekritikk i historie

Da kildegranskning og kildekritikk er ganske sentrale temaer i historiedelen av samfunnsfaget, spurte jeg lærerne om deres bruk av historiske kilder, og sammenhengen mellom kildekritikk i samfunnsfaget generelt og kildekritikk i historiedelen. Anne og Sigmund trekker frem at de for eksempel bruker lokale kilder fra 2.verdenskrig når de har om det, men Sigmund sier at han ikke har tenkt over hvordan han kan bruke historiske kilder som en del av kildekritikkundervisning. Anne mener at elevene får mer enn nok historie gjennom lærebøkene, og at de også ser på dokumentarer, men hun går ikke direkte inn på hvordan man kan jobbe med kildekritikk i historie. Adrian mener historie er et sentralt tema når man arbeider med kildekritikk, og ser det som aktuelt å fokusere på problemstillingen om at historiske kilder er farget av sin tid.

Adrian og Håkon uttrykker bekymring over hvor lite historie det er i læreplanen, men Håkon liker også at han får mer metodefrihet. Likevel ser han det som bekymringsverdig da mye av historien kan bli oversett hvis det ikke blir satt faste rammer, men han viser også til at læreverkene typisk begynner fra 1750 og går til den kalde krigen på ungdomsskolen, så han kommer nok til å fortsette litt som før. Likevel så opplever han det som problematisk at elever fra forskjellige skoler ikke nødvendigvis har den samme historiekunnskapen.

Han knytter historiefaget til kildekritikk ved å for eksempel se på primær- og sekundærkilder, og hvordan en primærkilde skiller seg fra for eksempel det han omtaler som en fjerdehåndsskildring, og hvor mye man kan stole på lenger og lenger ut i rekken. Han trekker også frem at man kan se på eksempel som Winston Churchill: Hva var verdigrunlaget hans? Hvilke syn hadde han? Det var for eksempel mange millioner Indere som sultet i hjel under hans regjering. Boris Johnson skrev en biografi om Churchill, og fremstiller han som en fantastisk god person, uten noen problemer. Er han en troverdig kilde? Dette har han sett på sammen med elevene, og veid for og mot. Håkon har også lest utdrag fra Hitlers Mein Kampf til elevene, uten å fortelle hvem som har skrevet boken. Da kan han oppleve at elever sier seg enige i diverse, som at det er fint med nye arbeidsplasser, før han avslører hvem som har skrevet boken.

Agnethe knytter også kildekritikk til historiedelen, og snakker med elevene om hvem som har skrevet historien og hvordan man kan være sikker på at noe er sant. Noe hun bruker å gjøre med elevene er å legge frem flere kart fra forskjellige tider, seierherrer og kolonimakter, og la elevene sammenligne og diskutere rundt kartene.

4.3.5 Læreverker som kilder

Kun to av lærerne, Anne og Adrian, har fysiske, oppdaterte lærebøker til hver elev, i tillegg til digitale ressurser. De bruker Relevans fra Gyldendal, i tillegg til det digitale læringsmiljøet Skolestudio fra Gyldendal. Håkon har kun Skolestudio fra Gyldendal, og har ikke fysiske lærebøker til hver elev. Agnethe har heller ikke oppdaterte fysiske lærebøker til hver elev, men bruker de nye samfunnsfagbøkene fra Cappelen Damm, i tillegg til det digitale læremiddelet Skolen fra Cappelen. Sigmund har kun eldre lærebøker til hver elev, men benytter seg også av Skolen fra Cappelen. Fire av lærerne jobber på skoler som har skole-PC til hver elev, mens ved skolen til Håkon har hver elev iPad. I tillegg til læreverkene benytter lærerne seg mye av nettressurser som Creaza, NRK Skole, Elevkanalen, Tenk.no, Curipod.no og Padlet.

Anne kritiserer de nye læreverkene for å ha mindre og mindre tekst, og større og større overskrifter, og forteller at hun kan foretrekke eldre læreverker spesielt til historiedelen. Håkon savner fysiske læreverker, og synes ikke at Skolestudio er tilstrekkelig som eget læreverker i det hele tatt:

«Det er på kommunalt nivå, det er kommunen som legger opp til dette her... vi [lærerne i kommunen] sa at det ikke var bra nok og at kommunen måtte skjerpe seg.» - Håkon

«Hadde man hatt ordentlig lærebok så kunne man vekslet mellom bok og skjerm, elevene synes det er enklere. De har jo i tillegg iPad og, så de har nødt til å være mye på skjerm. Tastatur får du ved siden av, knappene detter av, det fungerer ikke, de går tom for strøm. De sitter og skriver heldagstentamener på iPadene, ja 6 timer, de blir dårlige i hodet av det der.» - Håkon

I likhet med Anne bruker også Håkon eldre læreverker når det kommer til historiedelen. Han kritiserer de nye læreverkene for å operere med oppgaver som «tenk deg at», «forestill deg» og «lat som», som han føler blir vanskelig for elevene. Han synes det står veldig lite i oppgaveformuleringene, og at det er irrelevant for det elevene bør lære, eller sitte igjen med til slutt. Hans erfaring er at elevene blir veldig fort ferdige, ikke klarer å sette seg inn i det, og ikke sitter igjen med noe etterpå.

Agnethe er den eneste som trekker frem noe spesifikt positivt med de nye læreverkene, da Samfunnsfag av Cappelen Damm, at det har et helt kapittel om kildekritikk og en del utforskende oppgaver, som hun synes er veldig bra og veldig i tiden vi lever i nå.

4.3.6 Tverrfaglig undervisning

Tre av skolene har prosjektperioder satt ut ifra de tverrfaglige temaene i LK20: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, og Bærekraftig utvikling. Anne mener at kildekritikk må gå igjen i alle disse temaene. Agnethe synes ikke kildekritikk får nok plass her, og ønsker å bidra til at det gjør det i større grad. To av lærerne sier de har jobbet tverrfaglig med andre lærere i kildekritikk, hvor det ene var å utarbeide en standard for kildeføring på skolen. Det andre var et større prosjekt hvor fire fag skulle vurderes i en og samme fagtekst, hvor elevene kunne velge mellom temaet «plast i havet» eller «global oppvarming». Den samme læreren sier de skal snart ha et tverrfaglig prosjekt om 22.juli-terroren, og at det skal jobbes med kildekritikk der. Alle lærerne sier de jobber med kildekritikk tverrfaglig i sine egne fag, men flere uttrykker et ønske om å jobbe mer tverrfaglig med andre lærere.

4.4 Den kritiske eleven

«Elevene finnes ikke kildekritiske fra før. Det går så fort, og den informasjonen elevene ser først er den de tror er korrekt.» - Sigmund

Fire av lærerne hevder at elevene er lite eller null kildekritiske fra før. Kun én lærer hevder at elevene er mer kildekritiske enn mange voksne vil hevde at ungdommer er. Flere problematiserer oppmerksomhetsspennet elevene har, at det går for fort, og den informasjonen elevene ser først er den de tror er korrekt. At det de leser eller ser i veldig kort tid på telefonen før de sveiper videre, og stopper ikke opp og tenker over det, de tar ikke inn over seg det de ser. Anne ser dette også i kombinasjon med lese- og skrivekondisjonen til elevene, at oppmerksomhetsspennet gjør elevene til dårligere lesere og skrivere.

Tre av lærerne trekker frem at flere av elevene, da spesielt guttene, støtter Andrew Tate, som for øyeblikket etterforskes for menneskehandel og voldtekt. Adrian tror det har med følgerskaren til Tate, og at det å ha flere tusen følgere gir en form for troverdighet til det Tate sier. Anne opplevde at noen elever hadde skrevet «Free Tate» i klasserommet. Håkon opplever også at guttene ikke bryr seg så mye, og så lenge de har sett noe på Tiktok eller Youtube, så er det sant. Han er usikker på hvor mye tid og krefter han skal bruke på det, da elevene skal få uttrykke de meningene de vil. Men hvis han opplever at det er noe resten av klassen er uenige i så forsøker han å ta tak i det, og stille guttene litt til veggs, å få de til å forsvare det og finne egne argumenter. Han tror også at flere av guttene støtter for eksempel Tate eller Joe Rogan fordi det er kult, og på kanten.

De fleste lærerne tror at elevene blir litt mer kildekritiske i løpet av ungdomsskolen, men som Adrian påpeker er det vanskelig å vurdere hva de egentlig tenker. Han tror at hovedmotivasjonen deres er mer å tilfredsstille hans kriterium, og ikke å nødvendigvis bli kildekritiske mennesker. Men han tror også at de etter hvert modnes til en slags bevissthet.

4.5 Fremtidens kildekritiske skole

Når jeg spør lærerne hva de tenker om undervisningen i kildekritikk fremover svarer Sigmund at kildekritikk må inkluderes i alle tema, og at lærerne må bli flinkere til å kreve at kilder brukes og oppgis. Han tror at undervisning i kildekritikk bare blir viktigere og viktigere. Anne er også enig i dette, og sier at kildekritikk må inn i all undervisning fremover, og at lærerne må jobbe sammen om det for å sikre kvalitet. Hun påpeker at ting endrer seg fort, og at lærerne nok gjør så godt de kan, men at det kan være vanskelig å henge med, men at det er mye lettere når alle drar i samme retning. Adrian og Anne sier at de vil at elevene skal skrive mer for hånd for å omgå kunstig intelligens. Adrian ønsker også at elevene skal få bruke mer bibliotek og faglitteratur, og ikke bare digitale kilder, for at elevene skal forstå at det finnes et bredspektret tilfang av kilder. Agnethe er sikker på at hun kommer til å gjøre mer og utvide undervisningen sin i kildekritikk, men hun har et ønske om å få dra på kurs i temaer som dette. Håkon ønsker å bruke mer tid på kildekritikk, og lage helhetlige opplegg som går over lengre tid. Han synes i likhet med Sigmund og Anne at man må jobbe tett med kildekritikk hele tiden.

5 Drøfting

I dette kapitlet drøftes mine funn i lys av teorien. Drøftingen er strukturert ut ifra forskningsspørsmålene:

- Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet «kildekritikk»?
- Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?
- Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?
- Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?

5.1 Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet «kildekritikk»?

Samlet sett ser lærerne kildekritikk som å være kritisk til informasjon de tar innover seg, altså å være skeptisk, granskende eller prøvende til informasjonen. Lærenes forståelse av kildekritikk kan knyttes til definisjonene vi finner i teoridelen. Sigmund går minst i dybden, og knytter begrepet til at man må finne ut om det som skrives er reelt, og stille spørsmål ved hvem som har skrevet det man leser. Det Norske Akademis Ordbok definerer reell som «virkelig ; faktisk», og alt man leser er jo virkelig, men jeg tolker det som at Sigmund egentlig mener sannferdig eller troverdig i dette tilfellet. Han er altså opptatt av at man skal finne ut om det som skrives er sannferdig, og stille spørsmål ved avsender av informasjonen. Det er de samme spørsmålene som Store Norske Leksikon sier man skal stille seg. Sigmund utdyper ikke hvilke spørsmål man skal stille ved hvem som har skrevet det man leser, så man kan ikke vite hvor mye i dybden han går, om han kun vektlegger troverdighet eller om han også er opptatt av for eksempel objektivitet og relevans. Likevel fremstår det som han har en ganske enkel, men utbredt, forståelse av begrepet. Anne og Adrian trekker det til elevenes evne til å være reflekterende, altså elevenes evne til å tenke grundig over eller gjennom noe. De utdyper heller ikke nøyaktig hva elevene skal reflektere rundt, men de er opptatte av at elevene skal vurdere hvor de henter stoffet fra. De uttaler at de er opptatte av troverdige versus ikke-troverdige kilder, eller «gode» og «dårlige» kilder.

Tre av lærerne ser kildekritikk som en viktig ferdighet for at elevene kan ta informerte beslutninger i livet, og som noe som er viktig for et velfungerende demokrati. Samfunnsfag er jo «et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere», som det står i læreplanen for samfunnsfag, i tillegg til at kritisk tenkning nevnes spesifikt under det tverrfaglige emnet «Demokrati og medborgerskap». Denne forståelsen av kildekritikk stemmer overens med Ferrer et al. (2019) sin definisjon av kritisk tenkning, hvor man skal forholde seg aktivt og vurderende til informasjonsflyten man opplever, og at dette er en forutsetning for å kunne handle på en velbegrunnet måte i samfunnet, og først da utøve et demokratisk medborgerskap. Når lærerne blir spurt om hva målet med undervisningen er så er det nettopp at elevene skal bli kritisk tenkende som går igjen. Agnethe ønsker at elevene skal utvikle eierskap i eget liv og være i stand til å ta egne valg. Hun oppmuntret elevene til å tenke selvstendig, ha egne meninger og være samfunnskritiske. Hun er redd for at elevene skal ende opp i ekkokammer, slik som Kavanagh & Rich (2018) frykter for i dagens kommunikasjonskultur, hvor de hevder at fakta har blitt erstattet med meninger.

Det kommer ikke som noen overraskelse at lærerne fort nevner digitalisering og sosiale medier, da vi vet at mye av informasjonen elevene får i dag kommer digitalt, mest gjennom sosiale medier. To av lærerne trekker også fram kunstig intelligens som et økende, aktuelt problem i skolen. De uttrykker bekymring for økt bruk av dette blant elevene, og ser etter tiltak for å forhindre misbruk. To av lærerne nevner som sagt at å skrive for hånd er en løsning på dette problemet, og som også kan føre til økt kildebevissthet. Det er finnes mye forskning på at man lærer mer og husker bedre ved å skrive for hånd (Ose Askvik et al., 2020; van der Meer & van der Weel, 2017). Likevel kan man hevde at dette blir å ta et skritt bakover heller enn fremover, da den kunstige intelligensen har kommet for å bli, og skolen må se seg nødt til å tilpasse seg den heller enn å stenge den ute. Kunstig intelligens er også ofte åpen om at informasjonen den kommer med kan være unøyaktig, den kan ha en snever kunnskapsbase, og kildefører ikke, så man må forholde seg like kildekritisk til denne. Å benytte seg av kunstig intelligens i skolen kan med andre ord være et verktøy man kan benytte seg av for å lære elevene til å tenke kritisk.

5.2 Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?

Det er interessant å høre hvordan lærerne underviser i kildekritikk og arbeider med å utvikle elevenes kildekritiske ferdigheter. Lærerne inkluderer kildekritikk kontinuerlig i undervisningen, som Strømsø også konkluderer med som viktig. Modellering er en vanlig tilnærming blant lærerne, altså at de viser og gir eksempler på hvordan elever kan løse oppgaver. I dette tilfellet viser lærerne hvordan man henter informasjon, søker etter kilder, og presenterer elevene for gode og dårlige kilder. Adrian viser også elevene hvordan de kan kvalitetssikre et arbeid ved å bruke flere kilder på samme informasjon. At man ser til andre, og bruker andre sine eksempler er noe de fleste mennesker gjør, og dette kan være en bra måte å lære elevene om kildekritikk på. Begrensninger når det kommer til modellering er at lærerne ikke går nok i dybden, eller at de legger for sterke føringer for elevene.

Igjen fremheves betydningen av troverdige kilder. Adrian viser til eksempel som at Store Norske Leksikon er litt bedre enn Wikipedia, at gode kilder er forskningsbaserte. Både Anne og Sigmund deler ut eller presenterer kildelister de selv har kvalitetssikret for å forhindre at elevene benytter seg av «dårlige» kilder. Adrian viser også til kvalitetssikrede kilder elevene kan bruke, men poengterer likevel at elevene står fritt til å finne kilder selv og at elevene ikke blir kildekritiske om man finner alt stoffet for dem, men at elever i den alderen trenger veiledning. Likevel er det usikkert om han faktisk oppfordrer elevene til å finne kilder selv. Hvis elevene får utdelt eller blir presentert for kilder som de kan bruke ukritisk, undervises det da i kildekritikk? Ved å ikke la elevene finne relevante kilder til sitt arbeid, og dermed kreve at de stiller spørsmål ved kildene, kan man ikke da hevde at man tar bort elevenes mulighet til å tenke kritisk over arbeidet sitt? Selvfølgelig kan elevene fortsatt stille spørsmål til kildene de får oppgitt, og undersøke på egenhånd, men det krever mindre av elevene å bare ta utgangspunkt i det de har foran seg. Som Adrian påpeker så trenger elevene veiledning, men skal dette være veiledning i arbeidet med å finne og vurdere kilder, eller veiledning ved å dele ut kilder elevene kan benytte seg av?

Håkon er den eneste som trekker frem en modell til arbeid i kildekritikk, TONE-modellen. Denne kan være et godt hjelpemiddel for elevene, da de får noe konkret å se etter. Likevel kan man argumentere for at TONE-modellen ikke går nok i dybden, og må se til andre modeller som for eksempel SMART-modellen. Både Lie (2022) og Overrein & Madsen (2014) argumenterer for at denne modellen tar mer hensyn til kildens kontekst

og formål, som de mener er viktig i samfunnsfaget. Som Overrein & Madsen påpeker, så kan også usann informasjon være relevant i samfunnsfaget. Man trenger selvfølgelig ikke å bruke en fast modell, da det heller ikke alltid er at alle punktene i modellene er relevante for alle typer kilder. Som lærer kan man utforme spørsmål elevene skal ta utgangspunkt i, for eksempel ved hjelp modellene, eller av punktene til Kjelstadli (1999) og Fisher (2001).

Selv om lærerne er opptatt av troverdige kilder, så arbeider noen av lærerne også med motstridende kilder. De fleste lærerne fremhever også gruppearbeid og diskusjon i plenum som viktige undervisningsmetoder. Som Anne sier, så er samfunnsfaget et fag for undring og tenking, og gjennom gruppearbeid og diskusjon vil elevene dele og høre hverandres tanker rundt forskjellige tema, som gir de muligheten til å utforske og utfordre hverandres perspektiver. Det finnes ikke nødvendigvis et fasitsvar på alle spørsmål, og når man for eksempel jobber med politikk vil det være mange forskjellige synspunkt og meninger om ting. I sånne tema er det kanskje spesielt viktig å jobbe med motstridende og subjektive kilder, som Lie (2022) argumenterer for.

Mindretallet av lærerne har fysisk oppdaterte læreverker til alle elevene (2/5), mens resten har eldre læreverker til elevene. Alle lærerne har tilgang på oppdaterte digitale læringsmiljøer, men uttrykker ønske om å ha fysiske bøker til alle elevene, og de er ikke alene. Situasjonen Håkon beskriver, om at kommunen har bestemt at elevene skal ha digitale læreverker og iPad uten å involvere lærerne stemmer overens med funnene i kartleggingen Utdanningsforbundet tok for seg i 2021, hvor de ser at det har blitt vanlig at kommuner gjør nettopp dette. Lærerne er ikke negative til det digitale i seg selv, men ønsker en kombinasjon (Vik, 2021). Man ser likevel en vridning fra læreboka som dominerende i samfunnsfagundervisningen, til at den får mindre plass da lærerne i større grad henter tekster fra ulike kilder, som også flere av lærerne i denne studien gir inntrykk av at de gjør. De benytter seg av en rekke nettressurser, og framstår som designere av egen undervisning. Læreboka blir et hjelpemiddel, en av flere kilder elevene eksponeres for.

De fleste av lærerne uttrykker at de jobber tverrfaglig med kildekritikk i sine egne fag, mens samarbeid med andre lærere framstår som lite eller ikke eksisterende. Kun én av lærerne har hatt et faktisk tverrfaglig prosjekt hvor hun samarbeider med andre lærere, og én annen utformet en felles standard for kildeføring på skolen. Alle lærerne uttrykker at de ønsker å samarbeide mer tverrfaglig med andre lærere. I læreplanen stilles det krav om tverrfaglig samarbeid og kritisk tenkning nevnes i det tverrfaglige temaet «Demokrati og medborgerskap». Ved å jobbe tverrfaglig kan elevene se sammenhengen mellom fagene, og hvordan kritisk tenkning og kildekritikk går igjen. Da reduseres det ikke til et tema man skal lære om i samfunnsfag, men blir til en egenskap og ferdighet man tar med seg overalt.

En utfordring blir å legge til rette for dette, og finne ut hvordan man skal få det til. Walmann Hidle & Skarpenes (2021) kritiserer læreplanen ved at det mangler kobling mellom kompetansemålene, kjerneelementene, tverrfaglige temaene og hvordan man skal anvende læreplanen i praksis. Det blir opp til skolene og lærerne selv å finne veien til god tverrfaglighet, som kan føre til ulik praksis og opplæring landet rundt. En løsning på hvordan man kan jobbe med de tverrfaglige temaene er å ha prosjektperioder hvor lærerne må samarbeide på tvers av fag i planlegging og utføring, dette gjør de på tre av skolene i denne studien. Man blir som lærer her ansvarlig for at kritisk tenkning og kildekritikk blir prioritert, og som samfunnsfaglærer må man kanskje jobbe litt ekstra for

nettopp dette, på tross av at kritisk tenkning skal inn i alle fag. Agnethe uttrykker at hun ønsker å bidra i større grad til at kritisk tenkning og kildekritikk blir prioritert fremover i prosjektukene.

5.2.1 Vurdering og kildeføring

Alle lærerne mener at kildeføring er viktig, men at man ikke kan kreve for mye av elevene såpass tidlig, som at de for eksempel skal kildeføre i APA-stil. Noen krever referanser i løpende tekst, andre synes det holder med en direktelenke. Adrian synes kildeføring med referanser i løpende tekst er viktig for at elevene skal forstå kvaliteten av eget kildebruk. Han mener at hvis elevene må kildeføre så får de et forhold til kvaliteten på eget arbeid, og dermed selv vite hvor troverdig det informasjonsbildet er.

Madsen & Overrein (2014) er enige med Adrian, og argumenterer også for kildeføring med referanser i løpende tekst. De hevder dette gjør at lærerne enklere finner frem til kildene elevene bruker, og dermed kan gi bedre veiledninger. De fortsetter med at det vil føre til mindre plagiat, og at det vil styrke elevenes leseferdigheter, og deres forutsetninger for kritisk vurdering av ulike tekster. Man kan spørre seg om det er kildeføring i løpende tekst som bør vektlegges, eller om det er viktigere å fokusere på elevenes egenvurdering av kilder de har brukt. Håkon og Adrian sier de krever at elevene snakker om kildene sine i etterkant av presentasjoner, og stiller spørsmål som hvor de har hentet kilden fra, hvorfor de har brukt den og hvor troverdig den er. Agnethe understreker at kilder alltid er et punkt i vurderingsgrunnlaget til arbeidet eleven gjør, og noe de snakker sammen om når hun gir fremovermeldinger. Hun forventer at elevene skal vise til hvilke kilder de har brukt og hvilke kilder de har valgt bort. Hun sier at de som ligger på toppnivå kan snakke om hvordan det kunne tatt en annen retning hvis de hadde valgt andre kilder, som kan vitne om en forholdsvis avansert tilnærming til kildekritikk i undervisningen.

På videregående vil flere av elevene oppleve strengere krav til kildeføring, og hvis de skal videre på høyskole eller universitet settes det veldig strenge krav. Man kan derfor argumentere for at det vil gagne elevene å lære seg grunnleggende kildeføring i løpende tekst så tidlig som mulig. Men vil det å lære seg dette føre til at elevene tenker kritisk? Ikke nødvendigvis. Det vil kreve at elevene ser på hvem som har skrevet kilden, og når den er skrevet, men det krever ikke at elevene går i dybden og vurderer flere aspekter ved kilden. For at elevene skal gjøre dette kan lærerne stille større krav ved vurdering, som for eksempel Agnethe gjør, og be elevene snakke eller skrive litt rundt eget kildebruk. Kildeføring i løpende tekst kan sann sett danne et grunnlag for videre arbeid med kildekritikk og kritisk tenkning. Hvis elevene bruker tid og energi på å kildeføre, så kan det hende de blir mer oppmerksomme over kildene de benytter seg av og kanskje tenker litt mer over dem. Hvis lærerne i tillegg krever at elevene vurderer kildene sine i etterkant, kan det tenkes at dette fører til at elevene tenker kritisk i større grad.

5.2.2 Nyheter og sosiale medier i undervisningen

Som vi ser i tallene fra Medietilsynet, så forholder de aller fleste barn og unge seg til nyheter, og flesteparten gjennom sosiale medier. Dette til tross for at Anne mener at elevene ikke leser eller ser nyheter selv. Lærerne er opptatte av at elevene ikke må tro på alt de ser på sosiale medier, noe som er forståelig da det kan være lite regulering av informasjonen man finner der. Frykten for spredning av feilinformasjon på sosiale medier er reell, men man kan også argumentere for at det spres sannferdig informasjon på sosiale medier. Da elevene i stor grad får nyheter og informasjon gjennom sosiale medier, så må man kanskje heller se på hvordan man kan bruke dette i kildekritikk-

undervisningen, slik som Agnethe gjør når hun ber elevene ta med en nyhet hver til hver uke. Her åpner hun også for at elevene kan hente nyheter fra sosiale medier, som åpner for at de kan drøfte rundt også disse nyhetene i klasserommet, og ikke bare tradisjonelle nyheter.

Adrian viser også hvordan man kan bruke nyheter til å jobbe med motstridende kilder, ved å for eksempel vise til hvordan ulike nyhetsmedier som Al-Jazeera, Pravda og norske medier snakker om en og samme hendelse. Da kan elevene forstå hvordan forskjellige medier kan gi forskjellige perspektiver og vinklinger, og knytte dette til kilders objektivitet.

5.2.3 Den kritiske eleven

Alle lærerne ønsker at elevene skal bli kritisk tenkende, og at de stiller spørsmål ved det de leser og ser. Skal vi tro lærerne i denne studien så er elevene lite eller null kildekritiske fra før, bortsett fra én lærer som mener at elevene er mer kildekritiske enn voksne skal ha det til. Vi har sett tall på at to av tre 13-18-åringene oppgir at de har sett en nyhet de mistenkte var falsk i det siste året, hvor 66% så dette på sosiale medier (Medietilsynet, 2020). I tillegg vet vi at den yngste befolkningen (16-24 år) synes det er vanskeligere å håndtere desinformasjon og falske nyheter enn resten av befolkningen (Medietilsynet, 2021). Agnethe ser elevenes kritiske tenkning som en progresjon, en utvikling fra 8. til 10. trinn, som starter før og fortsetter etterpå. Hvis vi ser til Blooms Taksonomi så kan vi si at kritisk tenkning er høyt oppe i pyramiden. Men, må man ikke også tenke kritisk i de første stegene av taksonomien for å etablere ny kunnskap? Man kan ikke etablere ny kunnskap uten å stille kritiske spørsmål. LK20s vektlegging av kritisk tenkning krever sånn sett at man ser videre enn Blooms taksonomi, og starter med kritisk tenkning allerede fra første trinn i barneskolen (Weyergang & Frønes, 2020, pp. 173-175).

Noen av lærerne som hevder at elevene ikke er kritiske skylder på oppmerksomhetsspennet til elevene, at det er kortere nå enn før, på grunn av apper som Tiktok som består av korte videoer, at de sveiper videre så fort noe ikke fanger interessen. Anne bekymrer seg om dette kan påvirke lese- og skrivekondisjonen til elevene. Norske elever ligger godt over internasjonalt snitt når det kommer til lesing, men de leser dårligere nå enn de gjorde i 2016. Det er mange som skylder på for mye bruk av skjerm, men det er vanskelig å si om det er teknologien som har gjort de til dårligere lesere. Kanskje har lesing blitt for nedprioritert, både i skolen og i hjemmet, som en konsekvens av teknologiens fremmarsj? For å være en kritisk tenker, må man også være en kritisk leser, og som vi så i fra PISA-undersøkelsen fra 2018 så klarte kun 20% av elevene å velge ut den mest pålitelige teksten blant tre tekster og argumentere for hvorfor den var troverdig (Weyergang & Frønes, 2020).

Flere av lærerne trekker også frem at elevene, spesielt guttene, idoliserer og støtter problematiske personer med store følgerskarer på nett, som sprer feil eller kontroversiell informasjon. Adrian påpeker at han tror at å ha mange følgere på nett gir en form for troverdighet til elevene, og Håkon tror elevene støtter dem fordi det er kult og på kanten. Både Adrian og Håkon mener at elevene skal få mene det de vil, men som Håkon sier kan det være lurt «å stille de litt til veggs», få de til å argumentere for hvorfor de støtter disse personene, prøve å forsvare dem. Tiden på ungdomsskolen handler om mye, man skal passe inn i mengden, finne seg selv, utfordre de eldre, så det kan tenkes at dette vil gå over etter hvert som elevene modnes. Men man skal heller ikke kimse av ekstreme holdninger, og bør ta tak i det man kan. Lærerne har her en tilsynelatende

motstridende rolle, fordi man skal lære elevene å tenke kritisk og ta egne valg, men samtidig fremme verdiene vi har i Norge som samfunn.

5.3 Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen, og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?

Nesten alt av informasjon som er på nett kan sies å være beretninger i den forståelsen som Lund bruker, hvor en beretning er «levninger som gir en beskrivelse av begivenheter eller forhold som har funnet sted». Dermed kan de analyseres ved hjelp av det samme metodeapparatet som historikere bruker. Dette er en kobling mellom kildekritikk i historiedelen av samfunnsfaget, og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig. Lærerne trekker også koblinger her, Agnethe ønsker at elevene også spør seg hvem som har skrevet historiebøker, Adrian og Håkon er opptatte av at elever lærer forskjellen på primær- og sekundærkilder slik at elevene forstår at informasjonen kan endre seg på veien fra en primærkilde og videre i kjeden. Lund (2016) viser til primær- og sekundærkilder som sentrale kildekritiske begreper i historiefaget, men begrepene kan også benyttes i samfunnsfaget og kildekritikk-undervisningen generelt.

Anne, Sigmund og Håkon benytter seg alle av lokale kilder når de jobber med 2.verdenskrig, som kan bidra til identitetsbygging og fellesskapsfølelse, som kan knyttes til den tyske historiedidaktikken. Men Sigmund har ikke tenkt på hvordan han kan bruke historiske kilder som en del av kildekritikkundervisningen, og Anne mener at elevene får mer enn nok historie gjennom lærebøkene, som vi kan anta er av gammelt format, da hun kritiserer de nye lærebøkene og forteller at hun foretrekker de eldre lærebøkene når det kommer til historie. Dette kan vitne om at både Sigmund og Anne jobber lite med kildekritikk i historie, og ikke trekker en kobling til kildekritikk i samfunnsfaget generelt.

Håkon fremstår som veldig opptatt av realhistorie, og uttrykker bekymring over hvor lite realhistorie det er i læreplanen. Han bruker, i likhet med Anne, eldre læreverk når det kommer til historiedelen, og kritiserer de nye læreverkene for å operere med oppgaver som for eksempel «tenk deg at», «forestill deg at» og «lat som». Han mener dette er oppgaver som er irrelevante for det elevene bør lære, selv om dette er typiske spørsmål som sikter på å trene historisk empati, som det står at elevene skal utvikle i læreplan for samfunnsfag under kjerneelementer, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger.

Men han trekker også koblinger mellom kildekritikk i historiefaget og i samfunnsfaget generelt, blant annet gjennom eksempelet med Winston Churchill, som beskrives i analysen. Churchill har tradisjonelt blitt positivt fremstilt som en seiersherre i historien, og kan brukes for å skape en styrket felles historisk identitet og historiebevissthet. Ved å utfordre elevene til å se nærmere på Churchills verdigrunnlag og andre ting som skjedde under hans regjering, og hvorfor for eksempel Boris Johnson fremstiller Churchill som en uproblematisk person, beveger også Håkon seg inn i en avansert tilnærming til kildekritikk. Han synes sånn sett å balansere mellom den tyske og den angloamerikanske historiedidaktikken. Agnethe og Adrian heller kanskje i større grad mot den angloamerikanske tilnærmingen, da begge er opptatt av hvordan historiske kilder kan være farget av sin tid. Agnethe sitt undervisningsopplegg med kart er et eksempel på hvordan man kan gjøre dette.

Hvilken balansegang man skal velge når det kommer til kildekritikk i historiedelen av samfunnsfag og samfunnsfag for øvrig kan være vanskelig å sette fingeren på. Læreplanen er tungt vektlagt med kritisk tenkning, i større grad enn historie og

historiebevissthet er, sånn sett kan man hevde at den følger den angloamerikanske tilnærmingen i større grad. Det skal likevel nevnes at historiebevissthet kommer frem i overordnet del i læreplanen i samfunnsfag: «Elevene skal bli bevisst på hvordan vi er historieskapte, men også historieskapende». Kritisk tenkning utelukker ikke historie, og å ved å bruke historiedelen i kildekritikk-undervisning generelt får man i både pose og sekk. Som Ahonen understreker kan faren med å vektlegge den tyske tilnærmingen være at den misbrukes politisk, og derfor må kritisk tenkning og kildekritikk komme først, og først da kan den identitetsskapende historiebevisstheten være et positivt innslag for samfunnet.

5.4 Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?

Det er som sagt enighet blant lærerne om at vektleggingen av kritisk tenkning i LK20 er bra, og at de vektlegger det mer i undervisningen nå enn før. Flere av lærerne peker på betydningen av kildekritikk og kritisk tenkning i en stadig mer digitalisert og globalisert verden. Det politiske klimaet, sporing og cookies, algoritmer og sosiale medier nevnes, og hvor viktig kildekritikk er som verktøy midt oppe i dette. Det er stor frykt for feilinformasjon, også blant lærerne, men som mange forskere i dag mener er ubegrunnet og overdrevet. Er det dermed et overdrevet fokus på kritisk tenkning og kildekritikk i skolen også? Kanskje ikke, men lærernes frykt for feilinformasjon er kanskje litt for alarmistisk. Det er likevel et faktum at elevene har tilgang til utallige flere kilder, enn man hadde tidligere, og disse kan ha motstridene innhold. Derfor kan man si at kreves det mer av elevenes kritiske ferdigheter i dag.

Når lærerne peker på at de har fått mer tillit av skolemyndighetene så kan man anta at de tenker på kompetansemålene i læreplanen som nå består av mindre detaljert fagkunnskap med hensikt om at læreren skal kunne tilpasse opplæringen i større grad ut ifra elevgruppe, lokalsamfunn og skole. Med andre ord, en stor tillit til læreren. Kompetansemålene beskriver hvilken kompetanse, altså kunnskap og ferdigheter sammen, elevene skal sitte igjen med. For noen lærere kan denne overgangen være stor, og vanskelig, men Utdanningsforbundet har mange ressurser man kan benytte seg av, blant annet en veileder i hvordan man tar i bruk læreplanene. Denne har dog blitt kritisert for å være overveldende kompleks, og at det vil kreve veldig mye tid og krefter av lærerne å sette seg inn i den (Walmann Hidle & Skarpenes, 2021, p. 37).

I motsetning til detaljert fagkunnskap består læreplanen, både overordnet del og læreplan i samfunnsfag, som vist mye av kritisk tenkning. Man kan si at lærerne altså ikke har fritt spillerom her, og kritisk tenkning er en av kompetansene elevene skal utvikle i skolen. Det er likevel bemerkelsesverdig at Adrian, som sier han alltid har vektlagt kildekritikk i undervisningen, ser på læreplanene som veiledende og et uttrykk for samfunnspolitikk heller enn faglig standard. Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, og skal styre innholdet i opplæringen. Man må med andre ord følge læreplanverket. Å utvikle elevens kompetanse i kritisk tenkning kan ses på som en stor og omfattende oppgave, og sånn sett kan man argumentere for at lærerne har fått mer tillit fra skolemyndighetene.

Selv om lærerne vektlegger kildekritikk mer nå enn før, peker flere på utfordringene ved å implementere det i undervisningen. Anne trekker frem at det er tid- og ressurskrevende å finne en felles retning blant lærerne, som er viktig når det skal gå tverrfaglig, slik Håkon presiserer, og LK20 legger opp til. Håkon poengterer likevel at ressursene i etterkant av LK20 har gjort det lettere å henge seg på. Agnethe er også enig

i dette, og synes det er bra at kildekritikk også har fått større plass i de nye læreverkene, men problematiserer at skoler ikke har råd til å kjøpe nye læreverk og ressurser, som er et stort problem. Når det kommer til videre undervisning og vektlegging av kildekritikk vil alle lærerne jobbe videre med dette, og de uttrykker at man må jobbe tettere med kildekritikk i undervisningen. Dette samsvarer med Strømsø (2019) sin konklusjon om at kritisk tenkning og kildekritikk må bli en integrert del av undervisningen, i alle fag. Han påpeker videre at selv om dette er et sentralt tema i læreplanene, så føler ikke elevene nødvendigvis at dette er veldig viktig, som Adrian også påpeker.

6 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å svare på problemstillingen «Hva tenker samfunnsfaglærere om kildekritikk, og hvordan underviser de i det ved ungdomstrinnet?» ved å intervjuer fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. For å svare på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål, som danner underoverskriftene i dette kapitlet.

6.1 Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet «kildekritikk»?

Lærernes forståelse av kildekritikk samsvarer mye med definisjonene og modellene vi finner i teorigapitlet, men det kan se ut som flesteparten har en litt enkel forståelse av begrepet, i hvert fall når de blir bedt om å forklare hva det er. De fleste knytter det til å finne ut om informasjonen er sannferdig og til å stille spørsmål ved avsenderen av informasjonen. Når det kommer til elevene er de opptatt av at elevene er i stand til å vurdere hvor de henter stoffet fra, og kan skille mellom troverdige versus ikke-troverdige kilder.

Likevel er det noen av lærerne som også kobler kildekritikk som en nødvendig ferdighet for at elevene skal kunne ta informerte beslutninger i livet og for et velfungerende demokrati. Dette samsvarer med blant annet læreplanen, som også trekker kritisk tenkning til demokratiforståelse og medborgerskap. Denne koblingen bør elevene også være innforstått med, for å kunne se verdien av det de lærer.

Alle lærerne ser kildekritikk som en viktig ferdighet for elevene. De har likevel ulike tilnærminger til hvordan man skal utvikle denne ferdigheten. Lærerne erkjenner utfordringene knyttet til digitalisering og kunstig intelligens, men mener at det er viktig å tilpasse seg disse endringene og lære elevene å være kildekritiske i ulike kontekster.

6.2 Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?

Lærerne i samfunnsfag anerkjenner viktigheten av kildekritikk og jobber med å integrere det i større grad i undervisningen. Alle lærerne inkluderer kildekritikk kontinuerlig i undervisningen, og modellering er en vanlig tilnærming der lærerne viser og gir eksempler på hvordan elever kan løse oppgaver knyttet til kildekritikk. Likevel er det variasjon både i hvordan de viser, og hvilke eksempler og oppgaver de benytter seg av. Troverdige kilder blir vektlagt, og tre av lærerne løser dette ved å dele ut kilder som de selv har kildesikret til elevene som de kan benytte seg av. Behovet for veiledning og støtte til elevene i arbeidet med kildekritikk fremheves, samtidig som elevene også oppfordres til å finne og vurdere kilder selv, og at dette kan være en krevende balansegang.

Men det arbeides også med motstridende kilder for å utfordre elevenes perspektiver. Gruppearbeid og diskusjon i plenum er også viktige undervisningsmetoder for å utforske og utfordre ulike synspunkter. Håkon nevner TONE-modellen som kan være nyttig verktøy for elevene, men man kan stille spørsmålet om den er grundig nok, eller om det kan være nødvendig å se til andre modeller eller at lærerne selv utformer spørsmål elevene kan ta utgangspunkt i.

Når det gjelder undervisningsmateriell, har noen lærere fysisk oppdaterte læreverk, mens andre har eldre. Alle lærerne har tilgang til digitale læringsmiljøer, men det uttrykkes ønske om en kombinasjon av digitale ressurser og fysiske bøker, men flere av

skolene har ikke råd til å kjøpe oppdaterte læreverk til elevene. Lærerne lar ikke læreboka dominere undervisningen, og henter tekster fra ulike kilder, benytter seg av en rekke nettressurser, og framstår som designere av egen undervisning.

Lærerne trekker også frem viktigheten av tverrfaglig samarbeid, selv om samarbeid med andre lærere er lite eller ikke eksisterende. Det påpekes at tverrfaglighet er et krav i læreplanen, og det kan bidra til å vise sammenhengen mellom fagene og integrere kritisk tenkning og kildekritikk som en egenskap og ferdighet som går på tvers av fagområder. Alle lærerne uttrykker at de ønsker å jobbe tverrfaglig med andre lærere, og derfor er det viktig at skolen legger opp til nettopp dette.

Det er også en enighet blant lærerne om at kildeføring er viktig, men det er ulike synspunkter på hvor strengt det bør kreves av elevene. Det kan argumenteres for at det er til elevenes fordel å lære grunnleggende kildeføring i løpende tekst tidlig. Imidlertid vil læring av kildeføring alene ikke nødvendigvis føre til at elevene tenker kritisk. For å fremme kritisk tenkning kan lærerne stille større krav til vurdering av kilder, som Agnethe gjør, og be elevene vurdere eget kildebruk. Kildeføring i løpende tekst kan legge grunnlaget for videre arbeid med kildekritikk og kritisk tenkning.

De fleste lærerne bruker samfunnsfagundervisningen til å snakke om nyheter, og knytter dette til kildekritikk. Det er viktig å anerkjenne at sosiale medier er en viktig kanal for nyheter blant barn og unge, til tross for at Anne mener at elevene ikke leser eller ser nyheter selv. I stedet for å forsøke å begrense elevenes tilgang til sosiale medier som nyhetskilder, kan man vurdere å integrere det i undervisningen om kildekritikk, slik Agnethe gjør ved å oppfordre elevene til å ta med en nyhet hver uke, også fra sosiale medier. Dette gir mulighet for diskusjon og drøfting av ulike nyheter fra elevenes egne arenaer, og ikke bare tradisjonelle nyheter. Adrian viser også hvordan nyheter kan brukes til å arbeide med motstridende kilder ved å sammenligne ulike mediers perspektiver og vinklinger på samme hendelse. Dette hjelper elevene med å forstå hvordan forskjellige medier kan gi ulike synspunkter og knytte dette til kilders objektivitet.

Lærerne i studien antyder at elevene generelt sett har veldig begrenset kildekritisk bevissthet, selv om én lærer mener at de er mer kildekritiske enn voksne tror. Statistikk viser at mange barn og unge har opplevd å se nyheter de mistenker er falske, spesielt gjennom sosiale medier. Men den yngste delen av befolkningen kan ha større vanskeligheter med å håndtere desinformasjon og falske nyheter enn resten av befolkningen. PISA-undersøkelsen fra 2018 viser også at elevene sliter med kildekritiske oppgaver. Når det kommer til elever som støtter og uttrykker feil- eller kontroversiell informasjon de får fra sosiale medier må lærerne finne en balanse mellom å la elevene tenke selv og utfordre elevenes syn. Den norske skolen fremmer visse verdier som følge av opplæringslovens verdigrunnlag, og hvis elever uttrykker meninger som utfordrer dette verdigrunnlaget, bør lærerne utfordre elevene til å argumentere og forsvare det de sier. Hvis den kildekritiske bevisstheten til elevene er såpass fraværende når de starter på ungdomsskolen som lærerne beskriver, må undervisning i kildekritikk starte så tidlig som mulig. Det finnes kompetansemål fra 2.trinn som går på kritisk tenkning og kildekritikk, men man må spørre seg om skolen prioriterer dette godt nok på små- og mellomtrinnet.

Målet med undervisningen er å utvikle elevenes kritiske tenkning og kildekritiske ferdigheter, og man ser et behov for videreutvikling av undervisningsmetoder og samarbeid med andre lærere for å styrke kildekritikkundervisningen. Det er også

nødvendig å finne en balanse mellom bruk av digitale og fysiske ressurser, samt gi elevene veiledning og støtte i arbeidet med kildekritikk. Lærernes rolle blir å veilede elevene til å tenke kritisk, ta egne valg og samtidig formidle norske samfunnsverdier.

6.3 Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen, og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?

Nesten all informasjon på nett kan, ifølge Lund (2016), betraktes som beretninger og kan analyseres ved hjelp av metoder som historikere bruker. Dette er en kobling mellom kildekritikk i historiefaget, og kildekritikk i samfunnsfaget generelt. Selv om ingen av lærerne nevner dette spesifikt, så er det noen av lærerne som trekker egne koblinger. De ønsker blant annet at elevene skal forstå forskjellen mellom primære og sekundære kilder og kunne reflektere over hvem som har «skrevet» historien. Andre lærerne, som Anne og Sigmund, jobber lite med kildekritikk i historiefaget og trekker ikke en tydelig kobling til kildekritikk i samfunnsfaget generelt. Håkon har et stort engasjement for realhistorie, og er opptatt av at elevene lærer dette. Men han understreker også viktigheten av å utfordre elevene til å se nærmere på historiske figurer, vurdere deres verdigrunnlag, og hvordan de blir fremstilt i dag.

Balansgangen mellom kildekritikk i historiefaget og samfunnsfaget generelt kan være utfordrende. Man kan si at læreplanen vektlegger kritisk tenkning i større grad enn historie og historiebevissthet, men historiebevissthet vektlegges også i overordnet del av læreplanen for samfunnsfag. I sum kan man si at kildekritikk i historiefaget og samfunnsfaget bør balanseres, og at kritisk tenkning og kildekritikk kan være fundamentet for å utvikle historiebevissthet som en positiv identitetsskapende faktor.

6.4 Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?

Det er en enighet blant lærerne om at vektleggingen av kritisk tenkning i LK20 er positiv, og de fleste legger mer vekt på dette i undervisningen enn tidligere. Det er viktig, da vi lever i en digitalisert og globalisert verden, hvor informasjon er lett tilgjengelig. Man kan spørre seg om frykten for feilinformasjon kan være litt overdrevet, og at man derfor tyr til å finne informasjonen for elevene heller enn at elevene får hentet den selv. Skal man lære elevene å finne frem i informasjonssamfunnet vi har i dag, blir det lite fruktbart å gi informasjonen til dem. Det er viktig at lærerne også lar elevene eksponeres for kilder med ulikt meningsinnhold og subjektive kilder for at elevene selv skal kunne vurdere kildene og utvide sine kritiske ferdigheter.

Lærerne peker på at de har fått mer tillit fra skolemyndighetene, og opplever at kompetansemålene i læreplanen gir dem større frihet til å tilpasse undervisningen. Overgangen fra kompetansemål med spesifikk fagkunnskap til kompetansemålene som nå foreligger kan være stor og utfordrende. Det finnes tilgjengelige ressurser og veiledere, men disse kan oppleves som veldig komplekse.

Selv om lærerne nå vektlegger kildekritikk mer enn før, påpekes de på utfordringer med å implementere det i undervisningen. Det er behov for felles retning blant lærerne, spesielt når det gjelder tverrfaglig undervisning som LK20 legger opp til. Tilgangen til ressurser har blitt bedre etter innføringen av LK20, men økonomiske begrensninger på skolene hindrer noen i å kjøpe nye lærebøker og ressurser. Må det prioriteres mer penger til skolene? Eller bør man se på nye digitaliserte løsninger for læreverk i skolen? Det kan

se ut som at flesteparten av lærerne i skolen ønsker en kombinasjon av fysiske og digitale læreverker. Alt i alt er lærerne enige om at de vil fortsette arbeidet med kildekritikk i undervisningen og at det må jobbes tettere med dette. De mener også at kritisk tenkning og kildekritikk bør integreres i all undervisning.

Avsluttende refleksjon

Denne studien har vist at det er stor variasjon i hvordan lærerne oppfatter kildekritikk, og det fremstår som det er egen studiebakgrunn, egen evne til å sette seg inn i temaet og personlige meninger som utgjør hvilken oppfatning man har av begrepet. Dette fører også til at det er mye variasjon i hvordan lærerne underviser i kildekritikk, hvilke eksempler de bruker, hvilke tema de trekker det inn i, hvilke ressurser de benytter seg av. Dette er ikke nødvendigvis et problem, så lenge elevene ender opp med noenlunde lik kildekritisk kompetanse. Det er tydelig i læreplanen hvor elevene skal ende opp, men det er lite konkret om hvordan man kommer dit. Man kan selvfølgelig benytte seg av ressurser som ligger tilgjengelig, eller bruke lærebok, men det er en klar utfordring at det mangler konkrete retningslinjer for hvordan man best kan oppnå dette målet. Selv om lærere har frihet til å tolke og tilpasse undervisningen etter eget skjønn, kan det være hensiktsmessig å utforske og utvikle pedagogiske ressurser og veiledning som kan støtte lærerne i å skape en mer enhetlig og effektiv undervisning i kildekritikk. Det er behov for videreutvikling, og samarbeid mellom lærere, for å styrke kildekritikkundervisningen. Man må finne en god balanse mellom bruk av digitale og fysiske ressurser, og oppdaterte læreverker til alle elever må prioriteres. Koblingen mellom kildekritikk i historie og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig må være tydelig, og aktivt tas i bruk for å styrke elevenes kildekritiske ferdigheter. Kritisk tenkning og kildekritikk bør være fundamentet for å utvikle historiebevissthet som en positiv identitetsskapende faktor. Lærerne må veilede elevene til å tenke kritisk og ta egne valg, samtidig som de formidler norske samfunnsverdier. Kritisk tenkning og kildekritikk må integreres i alle fag, allerede fra småtrinnet, for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere.

Referanser

- Ahonen, S. (2020). Form or Substance? Weighing Critical Skills Against Identity Narratives in History Education. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 145-163). Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1>
- Altay, S., Berriche, M., & Acerbi, A. (2023). Misinformation on Misinformation: Conceptual and Methodological Challenges. *Social media + society*, 9(1), 205630512211504. <https://doi.org/10.1177/20563051221150412>
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 98(1), 47-57. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-11>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals : 1 : Cognitive domain* (Vol. 1). McKay.
- Bor, A., & Petersen, M. B. (2022). The Psychology of Online Political Hostility: A Comprehensive, Cross-National Test of the Mismatch Hypothesis. *Am Polit Sci Rev*, 116(1), 1-18. <https://doi.org/10.1017/S0003055421000885>
- Bredahl, L., Dehle, E., Hammer, S., Hansen, R. G., Karlsen, S. A. K., Krogsrud, V. K., Mokhtari, A., Samuelsen, M., Mæhlumshagen, E., Stenvik, B., & Gaarder, T. (2020). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm : Grunnbok* (Utgave 1, bokmål[utgave]. ed.). Cappelen Damm.
- Brondbjerg, L., Christophersen, J., Jakobsen, C. L., & Sørensen, K. (2014). *Ligner vi hinanden? : en dansk-norsk undersøgelse af samfundsfag og samfunnskunnskap i skolen*. ViaSysteme.
- Bråten, I., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2019). Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data. *Reading research quarterly*, 54(4), 481-505. <https://doi.org/10.1002/rrq.253>
- Craver, K. W. (1999). *Using Internet Primary Sources to Teach Critical Thinking Skills in History*. Westport: Libraries Unlimited.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. In A. Wetlesen (Ed.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (pp. 110-130). Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? In A. Wetlesen (Ed.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking : an introduction*. Cambridge University Press.
- Gedde-Dahl, M. (2023, 14.-20.april 2023). Frykten for feilinformasjon bygger på feilinformasjon. *Morgenbladet*, 6-11.
- Grefsgård, U. (2019, 20.02.2022). *Hvor gode er egentlig skoleelever til å vurdere sannheten i det de leser?* Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for lærerutdanning. Retrieved 20.05.2023 from

<https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2019/kildebevissthet.html>

Guess, A., Nagler, J., & Tucker, J. (2019). Less than you think: Prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. *Sci Adv*, 32(2), eaau4586.

<https://doi.org/10.1126/sciadv.aau4586>

Guess, A. M. (2021). (Almost) Everything in Moderation: New Evidence on Americans' Online Media Diets. *American journal of political science*, 65(4), 1007-1022.

<https://doi.org/10.1111/ajps.12589>

Hansen, T. I. (2018). Textbook use. In A. Bock (Ed.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (pp. 369-381). Palgrave Macmillan US.

<https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1>

Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svagård, V., Helland, T., & Seland, I. (2017). *Unge medborgere. Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge*. (NOVA Rapport 15/17). <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/3470>

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Abstrakt.

Juuhl, G. K., Horntvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06* (Rapport / Høgskolen i Vestfold;1/2010). <http://hdl.handle.net/11250/149132>

Kavanagh, & Rich, M. D. (2018). *Truth Decay: An Initial Exploration of the Diminishing Role of Facts and Analysis in American Public Life*. Santa Monica: RAND Corporation, The.

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var : en innføring i historiefaget* (2. utg. ed.). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (1999). *Generell del av læreplanen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Retrieved from <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.

Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave. ed.). Universitetsforlaget.

Lie, T. G. (2022). Lærernes forståelse av og arbeid med digitale kilder og kildekritikk i samfunnsfag. In F. M. Røkenes (Ed.), *Digital teknologi for læring og undervisning i skolen* (pp. 294-313). Universitetsforlaget.

- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. ed.). Universitetsforl.
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020 - En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2021). *Kritisk medieforståing i den norske befolkninga*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf
- Medietilsynet. (2022). *Barn og medier 2022: Nyhetsbruk*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2022/resultatdokument_nyheter_barn_og_medier_oktober_2022.pdf
- Mus, M., Bor, A., & Petersen, M. B. (2022). Do conspiracy theories efficiently signal coalition membership? An experimental test using the "Who Said What?" design. *PLoS One*, *17*(3), e0265211-e0265211. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265211>
- NAOB. Kritisk. In *Det Norske Akademis Ordbok*. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.
- Orgeret, K. S. (2021). Kildekritikk. In *Store Norske Leksikon*.
- Ose Askvik, E., van der Weel, F. R., & van der Meer, A. L. H. (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. *Frontiers in psychology*, *11*, 1810-1810. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01810>
- Osmundsen, M., Bor, A., Vahlstrup, P. B., Bechmann, A., & Petersen, M. B. (2021). Partisan Polarization Is the Primary Psychological Motivation behind Political Fake News Sharing on Twitter. *Am Polit Sci Rev*, *115*(3), 999-1015. <https://doi.org/10.1017/S0003055421000290>
- Overrein, P., & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. In K. Skovholt (Ed.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter* (pp. 126-172). Cappelen Damm akademisk.
- Persvold, A. Z. (2019). Kritisk. In *Store Norske Leksikon*.
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta didactica Norge*, *9*(1), 18. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Rogne, W. M., & Strømsø, H. I. (2013). Lesing av delvis motstridende tekster i syvende klasse. *Acta didactica Norge*, *7*(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1110>
- Ryen, E., Sandvik, M., Jøsok, E., & Jegstad, K. M. (2019). Kritisk tenkning. *Bedre skole*(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kritisk-tenkning/>
- Sikt. (2023). *Hva er en personopplysning?* Retrieved 24.05 from <https://sikt.no/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger>
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse : ei innføring*. Cappelen Damm akademisk.

- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Tokita, C. K., Guess, A. M., & Tarnita, C. E. (2021). Polarized information ecosystems can reorganize social networks via information cascades. *Proc Natl Acad Sci U S A*, *118*(50), 1. <https://doi.org/10.1073/pnas.2102147118> (Dynamics of Political Polarization Special Feature)
- van der Meer, A. L. H., & van der Weel, F. R. (2017). Only three fingers write, but the whole brain works: A high-density EEG study showing advantages of drawing over typing for learning. *Front Psychol*, *8*(MAY), 706-706. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00706>
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Vik, M. G. (2021, 22.11.2021). *Nye læreplaner, gamle læremidler*. Utdanningsforbundet. Retrieved 20.05.2023 from <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/nye-lareplaner-gamle-laremidler/>
- Vinæs Larsen, M., Nyrup, J., & Bang Petersen, M. (2020). Do survey estimates of the public's compliance with COVID-19 regulations suffer from social desirability bias?
- Walmann Hidle, K.-M., & Skarpenes, O. (2021). Formalistisk obskurantisme"? Forsøk på dechiffreering av læreplanen i samfunnsfag. *Nordidactica*, *11*(2021:3), 24.
- Weyergang, C., & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. In F. Jensen (Ed.), *Like muligheter til god leseforståelse? : 20 år med lesing i PISA* (pp. 166-195). Universitetsforlaget.
- Weyergang, C., & Magnusson, C. G. (2020). Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? In J. Fredrik (Ed.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (pp. 47-76). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020>
- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, *105*(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>

Intervjuguide

Studiens problemstilling er: «Hva tenker samfunnsfaglærere om kildekritikk, og hvordan underviser de i det ved ungdomstrinnet?». Noen forskningsspørsmål jeg har formulert for å hjelpe til med å svare på problemstillingen er:

- Hvilken forståelse har samfunnsfaglærere for begrepet kildekritikk?
- Hvordan underviser samfunnsfaglærere i kildekritikk?
- Hvordan forstår samfunnsfaglærere sammenhengen mellom kildekritikk i historieundervisningen og kritisk tenkning og kildekritikk i samfunnsfaget for øvrig?
- Hvordan har vektleggingen av kildekritikk i undervisningen endret seg fra LK06 til LK20?

Praktisk informasjon

Kort beskrivelse av prosjektet og tema. Svare på eventuelle spørsmål informantene har om prosjektet.

Informasjon om informanten

Fortell litt om deg selv:

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor jobber du?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer?
5. Hvor mange studiepoeng har du i samfunnsfag, eller tilhørende fag (sosiologi, historie osv)?
6. Hvilke andre fag underviser du i?
7. Hvilket trinn underviser du på nå?

Temaet kildekritikk

8. Hva er kildekritikk for deg?
9. Hva mener du elevene skal lære om kildekritikk i samfunnsfag?
10. Opplever du at elevene er kildekritiske?
11. I LK20 er kritisk tenkning et eget verdigrunnlag for opplæringen under overordnet del. Hva tenker du om LK20s vektlegging av temaet kritisk tenkning?

Undervisning i kildekritikk

12. Hvordan underviser du i kildekritikk?
 - Kom gjerne med noen eksempler på hva du har gjort tidligere.

- Hvilke hjelpemidler benytter du deg av? (Lærebøker, alternative læringsarenaer, digitale hjelpemidler)
13. Hva er målet ditt når du underviser i kildekritikk?
14. Hvordan synes du denne undervisningen fungerer? Ser du en effekt av undervisningen?
15. Har du brukt historiske kilder i historieundervisningen?
- Hvis ja, har du tenkt at bruk av historiske kilder kan gå inn som en del av undervisningen i kildekritikk? Hvordan da i så fall?
 - Skiller du mellom kildekritikk i historieundervisningen kontra resten av samfunnsfaget? På hvilken måte?
16. Hvordan vektlegger du kildekritikk i samfunnsfagundervisningen?
- Vektlegger du det mer nå enn før?
17. Har LK20 endret undervisningspraksisen din i kildekritikk? På hvilken måte?
18. Har du samarbeidet tverrfaglig med andre lærere om undervisning i temaet? På hvilken måte?
19. Hvilke undervisningsmetoder mener du er viktige i undervisningen om kildekritikk? Hvorfor?
- Er det noen undervisningsmetoder som er viktigere nå enn før?
20. Ønsker du å forbedre undervisningen din i kildekritikk? På hvilken måte?

Avslutning

21. Har du noe mer du vil legge til?


Takker informanten for intervjuet, informerer om veien videre og at det bare er å ta kontakt om det skulle være noe.

[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

809698

VurderingstypeAutomatisk **Dato**

03.01.2023

Prosjekttittel

Masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Magne Brekke Rabben

Student

Julie Bratseth Håkonsen

Prosjektperiode

01.01.2023 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#) **Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet: Masteroppgave om kildekritikk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) endrer undervisningen i kildekritikk i samfunnsfag. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Tema for masteroppgaven er kritisk tenkning, og mer spesifisert kildekritikk, med problemstillingen «Hvordan endrer Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 undervisningen i kildekritikk i samfunnsfag?». I den nye læreplanen er kritisk tenkning et eget verdigrunnlag for opplæringen under overordnet del, i tillegg til at et av samfunnsfagets relevans og sentrale verdier i læreplanen i samfunnsfag er at «at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere».

For å besvare problemstillingen min har jeg valgt kvalitativ metode, hvor jeg skal intervjuer rundt 5 samfunnsfaglærere på ungdomsskolen. Forberedelsene til prosjektet startet høsten 2022, og selve masterprosjektet vil foregå vårsemesteret 2023.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet, med undervisningspraksis fra både før og etter innførelsen av LK20.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til intervju sammen med meg og svarer på spørsmål om din undervisningspraksis og deler dine tanker rundt temaet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet og transkriberes av meg i etterkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I tillegg til meg vil Magne Brekke Rabben, min veileder ved NTNU, ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil lagres i NTNUs systemer, og ikke på privat utstyr. Du vil ikke gjenkjennes i publikasjonen av masterprosjektet, da kun kjønn, alder og kommune vil publiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 25.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres, alt av personopplysninger i transkripsjonen vil bli erstattet med forskjellig navn og lignende, og lydopptak vil bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Julie Bratseth Håkonsen, juliebha@ntnu.no eller veileder Magne Brekke Rabben, magne.brekke.rabben@ntnu.no.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Julie Bratseth Håkonsen
Forsker

Magne Brekke Rabben
Veileder

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju.
- at Julie Bratseth Håkonsen kan gi opplysninger om meg til prosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

