

13.11.2018

## **MASTEROPPGAVE**

# **Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag, SKUT5910 November 2018**

Medie- og informasjonskritisk forståelse i undervisningen

Torstein Hestnes

Kand.nr: 305



## **OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

13.11.2018

## Forord

Jeg tror det var på midten av ungdomsskolen at det gikk opp for meg at det var lærer jeg ønsket å utdanne meg til. At jeg nå er i siste fase av fullført lærerutdannelse oppleves som stort. Det er både med stolthet, lettelse og vemod at jeg nå er i ferd med å levere min avsluttende oppgave. Som en tidligere foreleser sa til meg like før jeg bega meg ut på denne reisen av en oppgave: «Torstein, husk på at denne oppgaven vil mest sannsynlig stå igjen som ditt viktigste akademiske bidrag.» Jeg håper den når opp til forventningene.

Mye har skjedd på området siden jeg startet med denne oppgaven. I startfasen valgte jeg å lagre alle nyhetsartikler og kronikker jeg kom over som omhandlet forfalskede nyheter eller sosiale mediers rolle i nyhetsbildet. Nå er disse kronikkene og artiklene blitt en helt vanlig del av nyhets- og samfunnsbildet vårt. Nå ser vi også at en rekke aktører og andre stemmer ønsker å gi samfunnet en styrket beredskap i møte med forfalskede nyheter og desinformasjon på nett. Det ønsker jeg velkommen.

Jeg ønsker først og fremst å takke de fem samfunnsfagslærerne som sa seg villige til å stille som informanter. Dere stilte opp for meg i en ellers travel eksamenstid, og det er jeg dypt takknemlig for. En stor takk til veiledere Marit Storhaug, Bente Kalsnes, Brit-Marie Hovland, og Theo Koritzinsky. Dere har alle kommet med viktig innsikt, kloke kommentarer og nødvendig veiledning for å få dette prosjektet i havn.

Takk til familie som har sagt seg villig til å lese korrektur. En stor takk til venner og kjære som har holdt ut med en svært stresset masterstudent i de siste månedene. Og ikke minst en stor takk til mine medstudenter som jeg delte mange og lange dager med i femte etasje i Falbesgate 5.

Oslo, 13. november 2018

Torstein Hestnes

## Sammendrag

Formålet med studien var å utforske følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere sine muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten og hvilke tiltak kan iverksettes?*

Oppgavens teoretiske rammeverk presenterer ulike teoretikers forståelse av hva medie- og informasjonsliteracy (MIL) innebærer, og hvordan dette kan være en del av skolens undervisning. MIL innebærer å kunne maksimere nytten og minimere risikoen i den digitale medie- og nettverksstrukturen ved å være mediekynlige og -kritiske medborgere. Oppgaven tar også for seg hvilke teknologiske endringer som har ført til og som kjennetegner den nye medievirkeligheten, da spesielt sosiale mediers suksess. På sosiale medier blir skillet mellom produsent og konsument mer og mer hvasket ut, og informasjon fra redaksjonelle mediehus sidestilles med informasjon produsert av mennesker uten journalistisk bakgrunn eller erfaring. Sosiale medier er derfor en velegnet arena for spredning av forfalskede nyheter og desinformasjon. Som framtidige medborgere trenger elevene et nytt sett med ferdigheter, MIL, for å kunne gjenkjenne riktig og sann informasjon.

Jeg intervjuet fem samfunnsfaglærere for å få kjennskap til hvilke erfaringer samfunnsfaglærere har med arbeid for å fremme medie- og informasjonsliteracy, og hvordan samfunnsfaglærere opplever elevers ferdigheter i medie- og informasjonsliteracy. Forskningsdesignet som ble anvendt var fenomenologisk metode. Ettersom jeg ønsket å se nærmere på hvordan lærere *opplever* sine muligheter, falt valget naturlig på fenomenologi.

Lærerne forteller om elever som mangler kildekritiske ferdigheter og mange elever tenker at «dersom det er publisert på nettet er det sant». Både elever og lærere mangler kunnskaper om medienes infrastruktur, blant annet når det kommer til algoritmenes rolle i de sosiale mediene. Informantene har ikke tilstrekkelig kunnskap om bevissthet knyttet til den nye medievirkeligheten, det er tidkrevende og vanskelig å prioritere i undervisningen. Samtlige uttrykker et ønske om å gi elever en god opplæring i medie- og informasjonsliteracy, men at det kan skorte på kompetanse på dette området. For å sikre at alle lærere føler seg kompetente på MIL kan det være nødvendig med et generelt kompetanseløft.

13.11.2018

Nøkkelord: Medie- og informasjonsliteracy, MIL, sosiale medier, mediekritisk forståelse, mediebevissthet

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Hovedformål og forskningsspørsmål.....	2
1.2 Bakgrunn for oppgaven og prosjektets aktualitet .....	4
1.3 Begrepsavklaringer.....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1 Medie- og informasjonsliteracy .....	11
2.1.1 Digitale ferdigheter er mer enn instrumentelle ferdigheter .....	11
2.1.2 Hva er media- og informasjonsliteracy (MIL)? .....	12
2.1.3 Medie- og informasjonsliteracy – en operasjonalisering .....	14
2.1.4 Elevers rettigheter til opplæring i medie- og informasjonsliteracy .....	16
2.2 Medialisering og samfunnsendring .....	17
2.2.1 Medialisering.....	18
2.2.2 Fravær av felles referanserammer.....	19
2.3 Sosiale medier .....	20
2.3.1 Nye aktører som premissleverandører .....	20
2.3.2 Hva er sosiale medier? .....	21
2.3.3 Fra Web 1.0 til Web 2.0 .....	22
2.4 Hvorfor sosiale medier egner seg for forfalskede nyheter.....	24
2.4.1 Hva er forfalskede nyheter?.....	25
2.4.2 Bruk av sosiale medier i Norge .....	26
2.4.3 Hvorfor får vi forfalskede nyheter? .....	27
2.4.4 Hvordan fungerer forfalskede nyheter? .....	28
2.4.5 Samfunnsmessige følger av forfalskede nyheter .....	30
2.4.6 Filterbobler, ekkokamre og litt om algoritmer .....	32
2.4.7 Hvordan Facebook har tatt stilling til forfalskede nyheter .....	34
2.5 Skolens utfordringer.....	34
2.6 Sammendrag.....	36
<b>3.0 Metode og metodologiske betraktninger</b> .....	<b>38</b>

3.1 Valg av forskningsmetode .....	38
3.2 Refleksjoner rundt det relasjonelle i en intervjusituasjon.....	39
3.3 Vurderinger vedrørende mine avgjørelser tilknyttet kvalitativt intervju.....	40
3.4 Fenomenologisk forskningsdesign – prosessens ulike faser .....	43
3.4.1 Forberedelse .....	43
3.4.2 Utvalgelse av informanter .....	44
3.4.3 Datainnsamling: Gjennomføring av intervjuet .....	47
3.5 Etiske betraktninger.....	48
3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	49
3.6.1 Validitet .....	49
3.6.2 Reliabilitet .....	50
3.6.3 Overførbarhet .....	50
3.7 Analyse.....	51
<b>4.0 Presentasjon av empiri.....</b>	<b>53</b>
4.1 <i>Forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer har lærere med arbeid for å fremme medie- og informasjonslitteracy?</i> .....	54
4.1.1 Bør MIL arbeides med i form av temadager eller kontinuerlig undervisning?.....	55
4.1.2 Lærebok og eksterne læremidler .....	56
4.1.3 Vanskelige prioriteringer.....	58
4.1.4 Drøfting av <i>hvilke erfaringer lærerne har med arbeid for å fremme medie- og informasjonslitteracy</i> .....	59
4.1.5 Sammenfatning av drøfting tilknyttet informantens undervisningspraksis .....	64
4.2 <i>Hvordan opplever samfunnsfagslærere elevens ferdigheter i medie- og informasjonslitteracy</i> .....	66
4.2.1 «Fant du det på nettet er det sant».....	66
4.2.2 Forkunnskaper spiller inn.....	67
4.2.3 Sosioøkonomske faktorer .....	68
4.2.4 Drøfting av informantens tanker om og erfaringer tilknyttet elevenes ferdigheter .....	69
4.2.5 Sammenfatning av drøfting tilknyttet informantens opplevelse av elevenes forståelse .....	72
4.3 <i>Lærernes ferdigheter og deres forutsetninger for å øke elevenes mediekritiske forståelse</i> .....	73
4.3.1 Hva vet lærerne om algoritmer, filterbobler og ekkokamre? .....	74
4.3.2 «Vi er jo ikke gode forbilder, vi heller.» .....	75
4.3.3 Drøfting av informantens tanker, erfaringer og holdninger tilknyttet egne og andre læreres ferdigheter .....	76
4.3.4 Sammenfatning av drøfting tilknyttet lærernes ferdigheter .....	78
4.4 <i>Ledelsens rolle</i> .....	79

13.11.2018

4.4.1 Etter- og videreutdanning .....	82
4.4.2 Drøfting av informantenes erfaringer med ledelsen .....	84
4.4.3 Sammenfatning av drøfting tilknyttet ledelsen .....	86
<b>5.0 Avslutning .....</b>	<b>88</b>
5.1 Skolepolitiske implikasjoner .....	89
5.2 Videre forskning .....	91
<b>Bibliografi .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>1</b>
Samtykkeerklæring .....	1
Intervjuguide.....	3

## 1.0 Innledning

«The Internet is both the world's best fact-checker and the world's best bias confirmer – often at the same time,» skrev filosofen Michael P. Lynch ved University of Connecticut i New York Times mars 2016 (Lynch, 2016).

Digitaliseringen har endret hvordan vi omgir oss av og mottar informasjon. Teknologi har historisk sett bidratt til store endringer i samfunnsstrukturen og medielandskapet. Endringen fra det store hamskiftet på midten av 1800-tallet illustrerer dette. På denne tiden var de aller fleste samfunn det Gudmund Hernes omtaler som informasjonsfattige samfunn (Hernes, 1977). Mesteparten av informasjonen man fikk var overlevert muntlig. Blant befolkningen var lesekyndigheten lav, og man hadde relativt begrenset tilgang på skriftmateriale i de lavere sosiale lag. Men på 1850-tallet skjedde en endring; rotasjonspressen ble oppfunnet. Dette innebar at man kunne produsere store opplag med aviser for en mye lavere pris enn tidligere. Antallet aviser steg radikalt i løpet av 1800-tallet, også takket være partiavisene. Avisene gikk fra å ha et mer litterært preg, til å inneholde mer nyhets- og annonsestoff.

Mediehistorien gir flere eksempler på hvordan digitalisering endrer hvordan vi mottar informasjon: Filmen kom på slutten av 1800-tallet og Norges første produserte filmavis ble presentert i Oslo i 1929 (Diesen, 2018). Radioen fikk også sin storhetstid på 1930- og 1940-tallet, som gjorde nyhetsstoff mer tilgjengelig for alle som bodde både i byene og ut i distriktene (Syvertsen, 2013). I etterkrigstiden revolusjonerte TV-apparatene den offentlige sfæren i enda større grad. Utover 1960-tallet fikk flere tilgang på TV i hjemmene sine. Det journalistiske arbeidet endret tilsvarende karakter. I de første årene var det de politiske partiene som satte dagsorden i TV-apparatene, mens utover 1960-tallet bygget journalistene opp en større fagmessig integritet. Avisene ble også i samme periode i større grad partiuavhengige. I løpet av 1970-tallet begynte massemediene å legge premissene for politisk kommunikasjon; en rolle som tidligere var forbehold partiene.

Nå har vi fått nye, digitale medier som premissleverandør for informasjon og politisk kommunikasjon. De digitale og sosiale mediene har blitt en helt sentral arena for innhenting



13.11.2018

av informasjon. Det være seg internettbaserte leksika, nettaviser, blogger, instruksjonsvideoer på YouTube eller ulike diskusjonsfora for å nevne noe. Aldri har det vært lettere å kunne både innhente, men også selv å produsere og dele innhold. Sosiale medier har vist seg å være en effektiv måte å spre informasjon på. Faktisk så effektiv at faktasjekkorganisasjonen Faktisk.no kunne avsløre at de norske nettsakene som i snitt ble delt mest via sosiale medier i mai 2018 var oppdiktete tullesaker uten rot i virkeligheten (Bergsaker, Karlsen, & Bakken, 2018). Har du lest at man kan få bot for å gå med utenlandske flagg på 17. mai, at det nå finnes kjempebrennmaneter langs norskekysten eller at du kunne spise deg full på Smirnoff-is i sommer? Alle disse sakene er direkte oppspinn uten hold i virkeligheten, presentert som nyhetsartikler under forskjellige domener på internett.

Spredning av forfalskede nyheter og desinformasjon på digitale arenaer er utbredt, og det medfører mange og vanskelige problemstillinger. 29. september 2017 møttes i underkant av 40 mediepersonligheter fra flere hovedsakelig nordiske land og organisasjoner i København på Nordisk ministerråds ekspertmøte om forfalskede nyheter (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017). I memorandumet fra møtet listes både mange utfordringer, men også flere forslag til hvordan vi kan bedre situasjonen. Målet for møtet var å presentere hva vi nå vet, og hvordan politikere kan arbeide med å redusere følgene av forfalskede nyheter (Jonsson Lindell, 2017).

Ekspertene var samstemte i at undervisning er det viktigste tiltaket som vil hjelpe enkeltmennesker i møte med en endret medievirkelighet. Undervisningen i skolen må bidra til å styrke elevenes forutsetninger for å avsløre feilinformasjon og propaganda som blir delt i ulike deler av befolkningen. De trenger å forstå de kreftene som i bakgrunnen bidrar til en mer uoversiktlig informasjonshverdag. Målet med en slik styrking av elevenes mediekompetanse blir av ekspertene og i internasjonale policydokumenter for utdanning omtalt som «media- and information literacy» (Grizzle, et al., 2013; Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018).

### 1.1 Hovedformål og forskningsspørsmål

Medie- og informasjonsliteracy (MIL) i skolen kan oppfattes som et nytt og kanskje krevende tema. Begrepene er ofte abstrakte, metodene i stadig endring og teknologien vi ønsker å gi

13.11.2018

elevene kjennskap til er i stadig forandring. Dette krever ikke bare mye av elevene våre, men det krever også mye av både lærere, skoleledelse og politikere. Det kreves både kunnskaper, tid og ressurser. I denne studien ønsker jeg derfor å se nærmere på problemstillingen:

*Hvordan opplever lærere sine muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten og hvilke tiltak kan iverksettes?*

For å kunne svare på problemstillingen trenger jeg oppdatert forskning om sentrale trekk ved medievirkeligheten i dag. For å kunne utforme politikk for framtidens skole er det også behov for å peke på hvilke utfordringer og muligheter lærere opplever. Jeg valgte å intervju fem samfunnsfaglærere, fordi samfunnsfag har kompetansemål som eksplisitt omhandler kildekritikk, mediebevissthet og hvor demokratisk medborgerskap er et overordnet mål. Hva er deres syn på undervisning i kilde- og mediekritisk forståelse? Disse overveielsene førte til følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hva kjennetegner den nye medievirkeligheten?*
- 2. Hvilke erfaringer har samfunnsfaglærere med arbeid for å fremme medie- og informasjonsliteracy?*
- 3. Hvordan opplever samfunnsfaglærere elevers ferdigheter i medie- og informasjonsliteracy?*
- 4. Hvilke skolepolitiske implikasjoner får den nye medievirkeligheten for skolen og læreres arbeid?*

Det første forskningsspørsmålet redegjør jeg for i teorikapitlet. Dette er fordi kjennetegnene på den nye medievirkeligheten er et nødvendig bakteppe for å kunne svare på de tre følgende forskningsspørsmålene. De tre følgende forskningsspørsmålene vil utgjøre de overordnede temaene i analysekapitlet. Ved å ta utgangspunkt i nåværende faglig teori, og sette denne opp mot informantenes fortellinger om hva elever synes er utfordrende, hvilke elementer ved undervisningen lærere opplever som krevende å gjennomføre, samt hvordan

13.11.2018

skoleledelsen prioriterer arbeid med MIL, ønsker jeg å kunne sammenfatte noen mulige skolepolitiske tiltak som kan legge til rette for utdanning av kilde- og mediekritiske elever.

## 1.2 Bakgrunn for oppgaven og prosjektets aktualitet

I korrespondentbrevet til *Urix på lørdag* den 17. februar 2018, forteller Anders Magnus om en endret journalistisk tilværelse (Magnus, 2018). I brevet trekker han fram filmen *The Post* av Steven Spielberg fra 2018. Filmen er lagt til 1970-tallets Washington D.C., hvor sjefsredaktør Katharine Graham må bestemme seg for om hun ønsker å trykke artikler om de hemmelige Pentagon-papirene, en samling graderte dokumenter som tar for seg USAs innblanding i Vietnamkrigen. Det ender med at avisen publiserer artiklene, og journalistene og pressen blir helter. Like etter «Pentagon papers» kommer Watergate-skandalen, også portrettert i filmen *All The Presidents Men* av Alan Pakula, hvor The Washington Post bidro til Richard Nixons avgang.

I disse fortellingene, og kanskje spesielt i tidligere tiår, var pressen demokratiets sanne helter. Media var samfunnets vaktbikkje, beredt og villig til å ta de vanskelige avgjørelsene av hensyn til samfunnet og demokratiet som helhet. Anders Magnus skriver at slik var det da han begynte som journalist. Deres oppgave var å avdekke ting som var galt i samfunnet, for at dette skulle kunne rettes opp.

Nå er pressetilværelsen endret. Den første endringen skjedde da telefonen ble allemannseie. Magnus skriver om hvordan de nattlige oppringningene begynte å komme. Truslene kom stadig, og med små barn i huset ble man bekymret. Han endte med å trekke ut telefonledningen. Man har ikke samme mulighet til å være «offline» lenger. Etter e-post og sosiale medier har det blitt mye verre; e-poster med trusler og ufinheter kommer stadig. Kvinnelige kollegaer mottar seksuelle ytringer. Folk skriver med fullt navn nå, de anonyme telefontruslene kommer sjeldnere.

Blant disse «nettrollene» er det blitt utbredt å kritisere såkalt «mainstream media» (MSM) for å spre «fake news». Fake news ble for alvor satt på dagsorden i det amerikanske presidentvalget i løpet av 2016, og på slutten av året kåret Oxford-universitets ordbokredaksjon ordet «post-truth», oversatt til «postfaktuelt» av Aftenpostens Per Egil

13.11.2018

Hegge, til årets ord (Hegge, 2016). I samme artikkel oversetter Hegge definisjonen slik: «adjektiv som angir omstendigheter hvor objektive fakta i mindre grad former den offentlige mening enn det gjør å appellere til følelser og personlige oppfatninger». Vi lever på mange måter i demagogens tidsalder. Blant nettrollene har «mainstream media», det vi tidligere kun har kjent som de journalistiske mediene, ofte blitt anklaget for å spre «fake news». Anders Magnus siterer en mail: «Det er bare fake news og dritten som serveres av MSM-mediene dere konsentrerer dere om. Skam dere!»

Bedre blir det heller ikke når presidenten i USA går i bresjen for kritikken mot pressen, hvor de anklages for ikke å være troverdige. I en twittermelding fra 25. februar 2017 velger han å skrive at pressen er en «stor trussel mot vårt land». En drøy uke tidligere skrev han at journalister er «fiender av det amerikanske folk» (Magnus, 2018). De republikanske senatorene John McCain og Jeff Flake måtte be Trump om å slutte å angripe pressen (Magnus, 2018). John McCain skriver i The Washington Post 16. november 2018 at informasjonsfrihet er en forutsetning for at demokratiet skal kunne fungere, og at angrepene fra Trump kan undergrave den frie pressens rolle og verdi i samfunnet (McCain, 2018).

Anders Magnus er en erfaren reporter med flere tiår med journalistisk arbeid bak seg. Han har tidligere vært korrespondent for NRK i Asia, før han nå arbeider som NRKs korrespondent i Washington. I arbeidet som korrespondent er man tett på befolkningen og anvender ofte intervjuobjekter som skal være representanter for den gjengse medborger. Han opplever at en voksende del av publikum slutter med å ta til seg informasjon fra forskjellige kilder, og uttrykker bekymring for at «mange kun tolker nyhetene i resonansen fra sitt eget ekkokammer», som igjen fører til at de får «bekreftet gamle fordommer, men hindrer seg selv i å få ny innsikt» (Magnus, 2018).

I siste del av korrespondentbrevet skriver Magnus om at han har blitt skremt over hvor splittet samfunnet i USA har blitt. Denne splittelsen blir spredt som ild i tørt gress via sosiale medier. Han håper vi aldri kommer til det punktet hvor USA er nå, men at han ser tendenser til økende splittelse og hat også i Norge. Oppfordringen hans er at vi må tørre å stille oss spørsmålet om også motparten kan ha noen gode argumenter. Jeg sier ikke med dette at

13.11.2018

Anders Magnus har rett. Men korrespondentbrevet er en av mange artikler som den siste tiden tar opp det samme problemet; spredning av nyheter og informasjon på digitale arenaer er utberedt, og det medfører mange og vanskelige problemstillinger.

Fenomenet forfalskede nyheter har blitt satt høyt opp på dagsorden over hele verden den siste tiden, som følge av at det nå bli ansett som en seriøs trussel for pressefrihet og ytringsfrihet. Dette skjer ikke bare som følge av desinformasjon, men også fordi forfalskede nyheter bidrar til å undergrave og sette spørsmål ved kredibiliteten til mediene. Forfalskede nyheter er i seg selv ikke en ny ting, men har lenge blitt brukt i mer autoritære styresett for å påvirke oppfatningene til befolkningen. Nå har følgene av forfalskede nyheter derimot blitt tydeligere som følge av nettverksbaserte mediers suksess, og forfalskede nyheter har fått en styrket effekt i både offentlig debatt og meningsutveksling.

Det er ikke mulig å komme med ett enkelt svar på hvordan vi kan få bukt med problemet tilknyttet spredning av desinformasjon via de nye mediene, og flere tiltak er iverksatt. Eksempler på dette er Faktisk.no, Viralgranskaren.se og Faktabaari.fi, for å nevne noen av tiltakene fra mediebransjen selv. Men mediebransjen anser spredningen av desinformasjon som noe mer enn et bransjeproblem; de mener det er et bredere og i større grad et seriøst demokratisk problem som behøver flere og sterkere tiltak enn faktasjekksider som er i stand til å vurdere en håndfull uttalelser i uken (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017).

Et av de tiltakene som er anbefalt er å gi skoleelever opplæring i MIL. Som lærerstudent fikk jeg en følelse av at MIL er noe som vi nyutdannede lærere burde hatt kjennskap til, men personlig er dette noe jeg ikke har hatt erfaring med i utdannelsen. I samtaler med venner og bekjente som alle har tilknytning til skole, enten i form av å være elever, lærerstudenter eller allerede praktiserende lærere forstod jeg at opplæring i MIL fortsatt er ukjent for mange. Jeg har stor interesse for hvilke muligheter og utfordringer den digitale hverdagen gir skolen, og ønsket derfor å få bedre kjennskap til MIL; et begrep jeg selv ikke hadde kjennskap til før jeg begynte å arbeide med dette prosjektet. Dette krevde at jeg satte meg inn i en større mengde teori tilknyttet et relativt lite utforsket pedagogisk område.

### 1.3 Begrepsavklaringer

MIL er et paraplybegrep for en rekke forskjellige kunnskaper, kyndigheter og forståelser tilknyttet økt informasjons- og mediebevissthet og -kritikk. Flere begreper faller inn under begrepet MIL. MIL består av både informasjons- og medieliteracy, hvor informasjonsliteracy omhandler begreper som kildekritikk, informasjonskompetanse og liknende begreper. Medieliteracy omhandler begreper som kritisk medieforståelse, mediekritikk eller liknende. I denne oppgaven vil begreper som *informasjonskyndighet*, *kritisk medieforståelse*, *kildekritikk* og flere liknende begreper alle innebære sider ved MIL. Om det skrives *MIL* i teksten, vil dette innebære alle disse elementene. Om det brukes mer spesifikke begreper, som *kildekritikk* eller *kritisk mediebevissthet* eller liknende, henviser dette til konkrete elementer i MIL, likesom MIL som et overordnet begrep. I analysen er det ofte fokus på kildekritikk, da dette er et av elementene i MIL jeg visste lærerne hadde erfaringer med.

I intervjuene og analysen brukte jeg ofte begrepet *evner*, framfor begreper som forståelse, kyndighet eller ferdighet. Jeg anser altså evne på lik linje som Ulla Carlsson i sin tekst *Medie- og informationskunnighet, demokrati og yttrandefrihet* (2016), hvor hun blant annet skriver at «En gjennomgang av ulike medie- og informasjonskyndigheter påviser evner til å[...]». Evne, slik det brukes i denne oppgaven, er noe dynamisk som kan utvikles, ikke noe medfødt og statisk. Evne sidestilles med begreper som kyndighet, ferdighet og forståelse.

*Sosiale medier* er også et begrep som problematiseres i underkapitlet 2.3.2 *Hva er sosiale medier?* Den allmenne forståelsen av sosiale medier innebefater egentlig ikke sosiale medier, men sosiale nettverkstjenester (social network services, SNS), også kalt nettsamfunn. I min oppgave bruker jeg likevel begrepet sosiale medier, og dette innebærer også nettsteder som YouTube og blogger, og begrenser seg ikke til arenaer som Facebook, Twitter eller liknende.

Selv om *literacy* har vært en del av norsk skoletenkning siden omlag midten av 2000-tallet, har begrepet fortsatt ikke fått en adekvat oversettelse til norsk (Kleve & Skaar, 2014). Noen bruker en fornorsket versjon av uttrykket, literasitet, og andre har foreslått å oversette begrepet til skriftkyndighet, tekstkyndighet eller lesekyndighet. Etersom begrepet literasitet

13.11.2018

ikke blir brukt i stor grad, og at skriftkyndighet vil være et for snevert begrep i denne oppgavens forstand, velger jeg å bruke begrepet literacy i min tekst.

Etymologisk har begrepet utviklet seg fra sin grunnbetydning. I den tradisjonelle forståelsen av literacy er begrepet synonymt med kyndighetene man trenger for å lese og skrive (Kleve & Skaar, 2014). Kyndighetene går ut på å kunne avkode skriften, altså å lese, og å bruke skriften til å uttrykke seg, altså å skrive. Dette snevre synet på literacy er i dag ikke særlig dekkende for hvilke evner som ilegges begrepet (Kleve & Skaar, 2014). Dagens begrep ligger nærmere hva teoretikerne bak New Literacy Studies fra 1990-tallet legger i begrepet. New Literacy Studies ble utviklet av teoretikere som Brian Street (1996) og James Paul Gee (1991), og tankene fra denne tradisjonen har endret begrepet til å ikke bare omfatte lesing og skriving i tradisjonell forstand. New Literacy-bølgen omdefinerte begrepet til også å innebære å kunne forholde seg til, forstå og bruke skrift og tekster i flere ulike sammenhenger. New Literacy-teoretikerne mente at forskjellige former for literacy var nødvendig for å kunne forstå og å kunne agere i det sosiale samfunnet (Street, 2003). Målet med literacy var ikke lengre å utvikle lesekyndighet så elever kan lese skjønnlitterære tekster som Homers *Odysseen*, men snarere å gjøre dem lesekyndige nok til å kunne lese et brev fra NAV eller forstå politisk innhold.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for forskning om hvordan medievirkeligheten har endret seg de siste årene, og hvordan den oppvoksende generasjon nå står overfor en rekke nye utfordringer som også vil bli skolens utfordringer.

Det finnes lite norsk forskning med direkte relevans for min problemstilling. Derfor trekker jeg inn ny medieforskning fra USA. Denne forskningen har jeg funnet ved å se nærmere på kildelistene til innføringsbøker om medie- og informasjonsliteracy, eller ved å lese kildelister til forskningsartikler eller -rapporter. Deler av teorien har også blitt funnet ved å gjøre spesifikke litteratursøk i forskningsdatabaser, hovedsakelig ERIC (<https://eric.ed.gov/>) og Idunn (<https://www.idunn.no/>). Jeg er klar over at forholdene i USA er annerledes enn norske forhold, og at vi ikke i samme grad har sett de politisk negative virkningene av forfalskede nyheter og det som vil klassifiseres som politisk motivert propaganda. Jeg mener likevel at vi kan lære av utviklingen vi har sett i USA og at dette kan være en vekker for norsk skole og gi oss et grunnlag for prioriteringer angående opplæring i medie- og informasjonsliteracy.

Jeg vil starte med en utdypning av hva opplæring i medie- og informasjonsliteracy innebærer og presenterer en mangefasettert definisjon hentet fra den svenske medieforskeren Ulla Carlsson. Kapitlet tar også for seg hvilke endringer i medievirkeligheten som stiller nye krav til grunnskolens innhold og lærerens kompetanse. Dette vil svare på det første forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner den nye medievirkeligheten?* Jeg er klar over at denne delen også kunne vært flyttet til drøftingskapitlet. Likevel mener jeg at svaret på dette forskningsspørsmålet hører hjemme i teoridelen, da endringene i den nye medievirkeligheten også er et nødvendig bakteppe for å forstå innholdet i og behovet for MIL. Jeg vil i min gjennomgang av kjennetegn ved den nye medievirkeligheten fokusere spesielt på sosiale medier, og hvorfor disse mediene er velegnet for spredning av desinformasjon til et bredt lag i befolkningen. For å illustrere medievirkeligheten vi nå står overfor vil jeg gi et litterært bilde som illustrasjon:



13.11.2018

I en artikkel publisert i Berkeley Review of Education 1. januar 2017, illustrerer forfatteren et av problemene med sosiale medier som nyhetsformidler (Rosenzweig, 2017). Rosenzweig viser til at ved sosiale medier har vi fått en ny måte å presentere informasjon på. Tenk deg at du går inn i en butikk hvor man har mulighet til å kjøpe tørrvarer i løsvekt. Du skal bake en kake, så du fyller opp en pose med mel. Når du har laget kaken og smaker på den, merker du at noe er galt. Det smaker ikke som før. Du drar tilbake til butikken, og ser at du har fylt opp posen din med rottegift, som var plassert ved siden av melet. Begge deler er et hvitt, fint pulver. Dette virker ikke særlig sannsynlig fordi man ville aldri plassert to så forskjellige varer rett ved siden av hverandre. I en matbutikk er varene sortert ut i fra produktkategorier, ikke ut i fra farge eller tekstur. Det samme gjelder også presentasjonen av magasiner i et bibliotek. En dyktig bibliotekar ville aldri funnet på å plassere et blad som Se og Hør ved siden av seriøse nyhetsformidlere som Aftenposten eller Morgenbladet, ei heller ved siden av et akademisk tidsskrift. Nettopp fordi de formidler signifikant forskjellig innhold; den ene publiserer innhold basert på sladder og rykter, de andre prøver å framstille mest mulig objektivt innhold basert på fakta. På de sosiale mediene vil disse kunne plasseres ved siden av hverandre. Endringene i medienes struktur innebærer at det blir konsumentenes eget ansvar å kunne kjenne igjen hvilke artikler som farer med usannheter, og hvilke artikler som baserer seg på mest mulig faktabasert informasjon.

Så blir spørsmålet om våre elever evner å skille rottegift fra mel? Det er gjort en del undersøkelser om barns medievaner og forhold til internett. Ifølge *Barn og medier-undersøkelsen* Medietilsynet publiserte i september 2018, påstår 89 % av barn i alderen 9 til 18 år at de er litt eller veldig gode på å finne informasjon på nett (Medietilsynet, 2018a). Samtidig viser resultater fra arbeidet til Tove Stjern Frønes ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo at kun 7 % av studenter klarer å gi en god og begrunnet vurdering av en kilde (Nielsen, Smestad, & Rødal, 2018). Frønes sier at vi skylder elevene å lære dem å lese på nett. I denne oppgaven ønsker jeg å se nærmere på hvilke utfordringer og muligheter som ligger i skolens undervisning for å gi elever en mediekritisk forståelse.

13.11.2018

## 2.1 Medie- og informasjonslitteracy

I det følgende ønsker jeg å se nærmere på hvilke holdninger som har preget opplæring i IKT i norsk skole. Videre tar jeg til orde for at opplæring i MIL vil være nødvendig beredskap i møte med en endret medievirkelighet. Jeg ønsker å gi en forståelse av at opplæring i MIL er en rettighet alle elever har krav på, og hva denne opplæringen kan inneholde.

### 2.1.1 Digitale ferdigheter er mer enn instrumentelle ferdigheter

Digitale ferdigheter i skolen har vært en stor satsning som har eksistert i over ti år i norsk skole, spesielt etter at IKT ble innført som en grunnleggende ferdighet ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) (Berge, 2017). Da var digitaliseringen av skolen allerede godt på vei. Ifølge Larry Cuban (2001) har det vært satset på å digitalisere skolen i de fleste vestlige land helt siden tidlig del av 1980-tallet. Dette foregikk omtrent samtidig som da teknologiutviklingen på medieområdet førte med seg et mer oppdelt medielandskap, noe som igjen svekket mediernes rolle som formidlere av en felles referanseramme (Carlsson, 2016). Eksempler på oppdelingen av mediene er en sterkere TV-kultur, spesielt i Norge hvor vi fikk TV Norge som en utfordrer til NRKs TV-monopol i 1988, og TV2 som skulle være et reklamefinansiert alternativ til NRK kom tre år senere.

Mange antar at siden unge mennesker er kyndige anvendere av digitale verktøy innebærer dette at de er like kyndige til å vurdere informasjonen de finner der (Wineburg, McGrew, Breakstone, & Ortega, 2016). Det er ikke overraskende at unge mennesker er kyndige anvendere av digitale verktøy, ettersom skolen i de fleste vestlige land har forholdt seg til digitale arenaer som verktøy, noe som diskursivt blir illustrert i begrepet *digitale hjelpemidler*. Jeremy Stoddard (2014, s. 4), som forsker på mediernes rolle i demokratisk undervisning ved College of William and Mary, viser til at det i stor grad har blitt fokusert på det han kaller *educational technologies*. Han skriver i samme artikkel at vi har en utdatert holdning til *technology-as-a-tool*-metaforen, og at det å se på teknologien som et verktøy ikke vil gjøre elever skikket som digitale medborgere i det 21. århundre. Også Digitutvalget, som ble oppnevnt i statsråd i 2011 for å finne ut av hva som hindrer digital utvikling, skriver at «digitale ferdigheter har blitt et virkemiddel for å oppnå de andre læringsmålene, og er i praksis i liten grad et mål i seg selv» (Digitutvalget, 2013, s. 99).

13.11.2018

I Digitutvalgets NOU trekker de også fram et annet viktig aspekt som har preget bruken av digitale verktøy i norsk skole, som også Jeremy Stoddard har vist til at er en tendens i flere andre vestlige land; oppfatningen om at digitale innfødte, altså unge som har vokst opp med digitale teknologier, har et annet utgangspunkt enn de som ikke er det, såkalte digitale immigranter (Digitutvalget, 2013; Stoddard, 2014). Senere studier kan vise til at det kan være et like stort spenn i kunnskap blant den yngre generasjonen som det er i andre generasjoner, og at å vokse opp med digitale teknologier ikke nødvendigvis gir deg de riktige forutsetningene for å kunne delta optimalt i et stadig mer skiftende digitalt arbeidsliv og samfunn (Digitutvalget, 2013). Det å være storforbruker av digitale teknologier i hverdagen innebærer ikke nødvendigvis økt digital kompetanse (Kalsnes, 2012).

Et annet eksempel på hvordan opplæring i digitale ferdigheter kanskje ikke bør legges opp kan være å stenge nettsider ute fra skolen. I stedet for å bruke muligheten sosiale medier i klasserommet kan gi oss til å undervise om hvordan sosiale medier fungerer, samt å anvende dem til arbeid med faktasjekk og kildekritikk, har noen skoleeiere valgt å stenge slike nettsider fra nettverkene sine (Rosenzweig, 2017). Rosenzweig (2017) skriver videre at det å late som om sosiale medier ikke har noen rolle i et klasserom er vilkårlig og dumt. Sosiale medier har fått en avgjørende rolle i hvordan elever mottar og anvender informasjon i det høyintensive informasjonssamfunnet de raskt tar del i. Flere teoretikere har tatt til orde for at medie- og informasjonsliteracy kan gi elever en bedre forståelse for hvordan de skal navigere seg i det nye medielandskapet.

### 2.1.2 Hva er media- og informasjonsliteracy (MIL)?

Vi lever i et informasjonssamfunn og er omgitt av tekst og skrift over alt, men både selve tekstene vi omgir oss med, og kontekstene de er satt i, har endret karakter. Digitale medier har i stor grad endret hvordan vi leser, skriver og forholder oss til tekst. Skriften blir oftere supplert med, og i flere tilfeller erstattet av, bruk av bilder, grafikk, animasjon, filmer og videoklipp. Tekstene vi produserer har også endret kommunikasjonskarakter, spesielt ved omfanget av tekster i bruken av sosiale medier. Flere teoretikere tar til orde for at vi nå derfor trenger en ny form for literacy: medie- og informasjonsliteracy.

13.11.2018

Article 19 of the Universal Declaration of Human Rights states that 'Everyone has the right to freedom of opinion and expression; this right includes freedom to hold opinions without interference and to seek, receive and impart information and ideas through any media and regardless of frontiers.' Media and information literacy (MIL) equips citizens with competencies needed to seek and enjoy the full benefits of this fundamental human right.

(Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011)

Det nye literacy-begrepet er utarbeidet for å kunne utruste befolkningen til å evne å maksimere nytten og å minimere risikoen ved å leve i et samfunn sterkt preget av mediert tekst. Men teksthverdagen har endret seg som følge av digitaliseringen, og både tekstene og kontekstene har endret karakter. Hverdagen vår har i stor grad blitt avhengig av den tekstbaserte digitaliseringen. Dette har ført til at blant andre *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) har fremmet behovet for literacy spesielt tilpasset digitaliseringen. Denne grenen på literacy-treet er kjent som medie- og informasjonsliteracy, altså MIL.

Det er mange forskjellige aktører som har utarbeidet forskjellige definisjoner av hva MIL er, og hvordan det best skal implementeres i skolen. Den største og mest sentrale aktøren er ikke overraskende UNESCO som i 2011 ga ut en læreplan på i underkant av 200 sider som skal være et grunnleggende og veiledende dokument i arbeidet med MIL (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). MIL er delt inn i to bolker, hvor den ene omhandler informasjonsliteracy og den andre omhandler medieliteracy. Selv om de er separate, er de likevel nøye sammenflettet. Kort fortalt handler informasjonsliteracy om å forstå når man trenger informasjon, samtidig å kunne hente ut informasjon og å være i stand til å evaluere og etisk riktig anvende denne informasjonen på en måte som tjener formålet (Koltay, 2011). Medieliteracy er på sin side evnen til å forstå medienes funksjoner, evaluere hvordan disse kan brukes og hvordan man selv kan bruke mediene til å utfolde seg selv (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Den svenske journalistikk-, medie- og kommunikasjonsprofessoren Ulla Carlsson skriver i en forskningsantologi tilknyttet SOU

13.11.2018

2016:30, kalt *Människorna, medierna & marknaden*, at MIL i stor grad handler om medborgernes tilgang på medier, informasjon og kunnskap; og borgernes motivasjon, evne og kritiske blikk til å anvende dette (Carlsson, 2016). Hun skriver at «for utenom tilgang på medier og kommunikasjon med alt hva dette innebærer, gjelder det kunnskap om hvordan medier og nettverk fungerer, hvordan mening skapes, om rettigheter og gjensidig respekt, hvordan medie- og kommunikasjonssystemet er organisert og om aktørers ulike målsetninger og dets konsekvenser, om medie- og kommunikasjonsindustriens økonomi og struktur» (Carlsson, 2016, s. 505, egen oversettelse). Det er med andre ord en stor oppgave å gi opplæring i MIL. I dette kapitlet vil jeg prøve å presentere nærmere hvordan vi kan videreutvikle undervisningen i norsk skole, slik at våre elever vil ende opp som kritiske medieborgere med kjennskap til MIL.

### 2.1.3 Medie- og informasjonslitteracy – en operasjonalisering

UNESCOs læreplan har presentert en mangefasettert definisjon av medie- og informasjonslitteracy, og stiller henholdsvis fem og syv krav til hva god MIL er. Disse blir også presentert av Ulla Carlsson i hennes tekst *Medie- och informationkunngihet, demokrati och yttrandefrihet* (2016), og jeg vil under oversette hennes oversettelse til norsk.

Medieliteracy innebærer å:

Forstå medienes rolle og funksjon i et demokratisk samfunn	Kjenne til hvilke forutsetninger som kreves for at medier skal kunne oppfylle sine funksjoner	Kritisk vurdere medieinnhold ut i fra medienes funksjoner	Evne å bruke mediene for å uttrykke seg og til å delta i den demokratiske prosessen	Anvende ferdigheter som kreves for å produsere eget medieinnhold
------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------

Informasjonslitteracy innebærer å:

Definere og beskrive egne	Søke og anvende informasjon	Bedømme informasjon	Sortere informasjon	Anvende informasjon på en etisk måte	Formidle informasjonen	Bruke IKT-ferdigheter som kreves for å
---------------------------	-----------------------------	---------------------	---------------------	--------------------------------------	------------------------	----------------------------------------

13.11.2018

informa- sjonsbehov						prosessere informasjonen
------------------------	--	--	--	--	--	-----------------------------

Kilde: (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011)

Denne definisjonen brukes også av Carlsson i hennes redegjørelse for begrepet. I tillegg har hun gått igjennom andre ulike definisjoner av medie- og informasjonsliteracy, og trekker fram flere andre fasetter presentert i forskjellig litteratur. Hun skriver at MIL viser til evnen til å

- Forstå medie- og kommunikasjonssamfunnet – struktur, økonomi, organisering, plattformer, nettverk o funksjon
- Utøve kildekritikk: velge, vurdere og forstå innhold, budskap og strømmen av dette – og å tolke så vel ord som bilder
- Forstå behovet for etisk og kritisk tenkende [aktører]
- Anvende informasjon
- Kommunisere med andre
- Skape innhold og uttrykke seg i ord, bilder og lyd ved ulike medier, plattformer og andre informasjonskanaler
- Forstå teknikken (inkludert evnen til å søke etter informasjon)
- Ha kjennskap til lover og regelverk av relevans (fri- og rettighetsbeskyttet informasjon)
- Se sammenheng mellom medie- og informasjonskunnskap og ulike deler av samfunnet
- Forstå menneskenes rettigheter og plikter, og betydningen dette har for demokrati, ytrings- og pressefrihet

Kilde: (Carlsson, 2016, ss. 504-505, egen oversettelse)

Medie- og informasjonsliteracy er altså et bredt felt med mange krav og forutsetninger, og en helt klart definert definisjon er fortsatt ikke å oppdrive. Ved definisjonene trukket fram over ser vi likevel en klar tendens til hva målet med opplæring i MIL er for noe, nemlig hva UNESCO presenterer det som: å kunne maksimere nytten og minimere risikoen i den digitale medie- og nettverksstrukturen ved å være mediekyndige og mediekritiske medborgere (Carlsson, 2016).

#### 2.1.4 Elevers rettigheter til opplæring i medie- og informasjonslitteracy

De Forente Nasjoner og UNESCO slår fast at opplæring i medie- og informasjonslitteracy er en menneskerettighet på lik linje med de andre menneskerettighetene nedfelt i *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter* fra 1948. Et utdrag fra artikkel 19, kjent som artikkelen for ytringsfrihet, lyder som følger:

«Enhver har rett til [...] å søke, motta og meddele opplysninger og ideer gjennom ethvert meddelelsesmiddel og uten hensyn til landegrenser.» (Verdenserklæringen om menneskerettighetene, 1948)

På bakgrunn av dette elementet i artikkel 19 skriver UNESCO at medie- og informasjonslitteracy er «essensielt for å styrke medborgere over hele verden til å kunne få full uttelling for denne fundamentale rettigheten» (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011, s. 4, egen oversettelse). I den noe nyere UNESCO-deklarasjonen som omhandler medie- og informasjonslitteracy i den digitale æraen, skriver de videre at alle mennesker har rett til «å bruke informasjon, media og digital teknologi for individuelle og sosiale formål, inkludert selvuttrykkelse, interkulturell og -religiøs dialog, egenkapital, og rett og mulighet til å ta egne valg, sette pris på media i fritiden og for å lære/arbeide med og av media» (Grizzle, 2014, s. 6, egen oversettelse). Også her presenteres opplæring i medie- og informasjonlitteracy som essensielt.

Også Den Europeiske Union (EU) har utarbeidet en rapport for å hjelpe til med videre arbeid for å minimere påvirkningen *desinformasjon* (systematisk og bevisst feilinformasjon) har på samfunnet (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018). Her henvises det til EUs *Pakt om grunnleggende rettigheter*. Etersom Norge ratifiserte *Den Europeiske Menneskerettskonvensjon* i 1951, innebærer dette at Norge er underlagt pakten om grunnleggende rettigheter (Fredriksen, 2013). Retten til ytringsfrihet er nedfelt i artikkel 11, og ytringsfriheten gjelder både det skrevne ord, kringkasting og digitale medier (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018). Artikkel 11 gir oss rett til å «kunne danne meninger og å kunne motta og formidle informasjon og ideer uten innblanding fra statilige organer og uavhengig av landegrenser,» samt at «friheten og pluralismen i media skal bli respektert.» (European Union, 2000, egen oversettelse) Også EU, i sin rapport, påpeker at opplæring i medie- og informasjonslitteracy

13.11.2018

er en nødvendighet for å kunne ivareta rettighetene nedfelt i pakten om grunnleggende rettigheter.

Vi ser at flere tunge aktører som både EU og FN nå tar til orde for egne læreplaner for MIL. De skriver at ettersom informasjonssamfunnet har endret seg i så stor grad de siste årene, er MIL en forutsetning for at elevene skal ha mulighet til å kunne ytre seg i samfunnet de er en del av. Også Utdanningsforbundet forteller at de i større grad arbeider med å få inn undervisning for MIL i våre læreplaner (Medietilsynet, 2018a). Men hvilke endringer er det som har forekommet den siste tiden, som gjør at behovet for MIL nå synes å være så stort? I neste delkapittel vil du få et innblikk i hvordan mediene påvirker samfunnet rundt oss og hvordan endringer i mediene medfører samfunnsendringer, som igjen krever endringer i skolen.

## 2.2 Medialisering og samfunnsendring

I de følgende tre delkapitlene ønsker jeg å redegjøre nærmere for forskning og teori om den nye medievirkeligheten som kan belyse det første forskningsspørsmålet mitt som er: *Hva kjennetegner den nye medievirkeligheten?* I de neste delkapitlene ser jeg nærmere på sosiale medier spesielt, og hvordan disse har gjort det lettere for aktører som ønsker å spre desinformasjon og forfalskede nyheter på internett. Jeg vil også se nærmere på algoritmer, som kan bidra til økt tilgang på innhold som er tilpasset leserens oppfatning og verdensbilde. Men først tar jeg for meg hvordan medialisering kan medføre samfunnsendringer; her trekkes blant annet personifisering av politikken fram som et eksempel.

Ny teknologi har medført endringer i hvordan vi tilegner oss informasjon fra tekst og andre medier. Endringer i medieteknologi bidrar også til endring i medielandskap og samfunn (Rogstad, 2016). Disse endringene påvirker menneskenes evner og muligheter til å innhente og anvende informasjon. Jeg vil hovedsakelig fokusere på endringer som følge av digital teknologi.

Det er ikke et spesielt radikalt skille mellom de mediene som digitale teknologier tar i bruk, og de tidligere analoge mediene. Det produserte innholdet man møter i en digitalisert mediehverdag er basert på analoge medier som video, lyd, tekst og TV, i tillegg til allerede



13.11.2018

eksisterende teknologier som internett og telefoni. Denne sammenblandingen kalles *mediekonvergens*, et begrep som illustrerer hvordan tidligere media flyter sammen (Rogstad, 2016). Digital teknologi har medført en ekstrem form for mediekonvergens. Hoeschmann og Poyntz (2012, s. iv) illustrerer dette godt i sin innledning til boka *Media Literacies: A Critical Introduction*:

Hvem hadde for ti år siden forestilt seg muligheten til å skrive en bok på en maskin som har alle de samme mulighetene som en skrivemaskin, en fax, et biblioteksarkiv, en bokhandel, en telefon, et stereoanlegg, en TV, en kortstokk, et fotoalbum, et musikkstudio og en videoredigeringsmaskin i en tynn og portabel innfatning?

(Hoeschmann & Poyntz, 2012, s. iv) egen oversettelse.

### 2.2.1 Medialisering

Nyhetsmedienes og massemedienes innflytelse på politikk og samfunn har blitt kalt for *medialisering*. Hjarvard (2008, s. 113) definerer det som «den prosess, hvor samfunnet underlegges eller blir avhengige av mediernes logikk.» Studier av medialiseringen av politikken ønsker å se nærmere på hvordan politiske institusjoner tilpasser seg og påvirkes av nyhetsmedienes logikk. På mange måter kan vi si at det politiske systemet påvirkes av, og tilpasser seg, massemedienes behov (Ihlen, Skogerbø, & Allern, 2015). De står i et slags gjensidig avhengighetsforhold hvor massemediene er en oppmerksomhetsressurs, mens politikerne er en informasjonsressurs. Politikerne trenger oppmerksomhet for å nå ut til publikum, samtidig som massemediene er avhengig av informasjon som kan formidles til sine lesere (Beyer, 2013).

En mer konkret følge av medialisering er *personifisering* av politikken (Enli, 2015). Dette innebærer at personligheten, imaget og privatlivet til politikere kan framstå som viktigere enn de kunnskapene, argumentene og den politiske agendaen politikeren ønsker å formidle. Dette kan påvirke og endre hvordan folk oppfatter «hva politikk er», og at personifisering i større grad blir et krav for å kunne uttale seg i offentligheten (Rogstad, 2016). På den andre

13.11.2018

siden kan personifiseringen også ha positive følger, som at politikere og politikk generelt i større grad avmystifiseres (Enli, 2015). Dette kan føre til at politikere og politikk generelt framstår som mindre fremmed for befolkningen, men heller skaper nærhet.

Å ha kjennskap til hvordan medielogikken påvirker nyhetsmedienes logikk, spesielt rettet mot moderne, digitale medier er viktig kunnskap for elever som skal bli mediekritiske medborgere. For det første er medialisering et bakteppe for hvorfor MIL behøves: moderne teknologi har endret hvordan vi blir utsatt for ny informasjon. Det er disse endringene som har gjort det mer krevende å hente ut sikker og sann informasjon. Ved å få kjennskap til hva som har endret seg, vil det også være lettere å forstå hvordan vi skal imøtekomme endringene.

I tillegg bør elever få kjennskap til hvilke medielogikker som preger nyhetsbildet. Et klart eksempel på dette er personifisering av politikken. De siste ti årene har politikernes image fått en styrket posisjon innen politisk kommunikasjon (Enli, 2015). Dette kom som følge av medienes logikk ved at det er de sensasjonelle nyhetene som får mest oppmerksomhet. Dette har gitt mediene et insentiv for å promotere det sensasjonelle ved en nyhetssak; det genererer flere klikk (Allern, 2018). Det sensasjonelle har vist seg å spille en viktig rolle også for forfalskede nyheter. Dette vil jeg komme tilbake til i senere kapitler. Å ha kjennskap til medialisering og hvordan mediene og politikk påvirker hverandre i informasjonssamfunnet er sentralt for å ha kjennskap til medienes rolle og funksjon i samfunnet; en av de fem fasettene som utgjør medieliteracy (Carlsson, 2016).

### 2.2.2 Fravær av felles referanserammer

Massemediene har historisk sett gjennomgått store endringer, noe jeg viser i innledningen til oppgaven, kapittel 1.0. Selv om de tidligere har endret karakter, har de hatt samme sterke posisjon; en felles referanseramme for befolkningen. Nå begynner denne felles referanserammen å forsvinne i større grad. «Alle» leser ikke Aftenposten lenger, og «alle» har ikke sett den samme nyhetssendingen fra Dagsrevyen. Dette kommer av at vi har fått en ny type medier som har fått en sterkere rolle i hverdagen vår. I neste delkapittel får vi et innblikk i hva *sosiale medier* er, hva som skiller dem fra de mer tradisjonelle mediene, og

13.11.2018

hvilken teknologisk utvikling som måtte ligge til grunn for at sosiale medier fikk den rollen de har fått i dag.

## 2.3 Sosiale medier

I det følgende ønsker jeg å redegjøre for hvordan de sosiale mediene har hvisket ut de klare skillene mellom hvem som er produsent og hvem som er konsument av innhold i de moderne mediene. Det er denne endringen, at enhver konsument også kan opptre som produsent, som skaper et klart skille mellom de sosiale mediene, og alle tidligere medier vi har kjent til.

Denne forskjellen har kanskje vært den viktigste bidragsyteren til endringene vi nå opplever i mediehverdagen vår. Nå har alle aktører fått mulighet til å dele sine tanker og meninger med sine følgere på forskjellige plattformer. Dette har også gitt marginale aktører muligheten til å spre desinformasjon ut til flere mennesker på kortere tid enn man noen sinne tidligere hadde trodd ville være mulig. Dette delkapitlet ønsker å vise noen av de teknologiske endringene som har gjort dette mulig.

### 2.3.1 Nye aktører som premissleverandører

De klassiske massemediene har hatt svært stor definisjonsmakt i arbeidet med å mediere politisk informasjon til offentligheten. Dette medførte også at massemediene i stor grad kunne definere hvilke saker som skulle debatteres i offentligheten og hvor viktige ulike saker var i forhold til hverandre. De hadde også muligheten til å påvirke i synet på enkeltpolitikere og politiske partier generelt. Men nå har vi en annerledes mediehverdag enn den som ble definert av de klassiske massemediene.

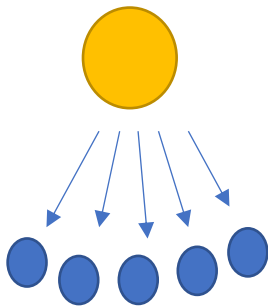
Medieplattformer har utviklet seg drastisk de siste ti årene; fra å være dominert av massemediene har vi nå en mediesituasjon påvirket av mange forskjellige aktører, stemmer, organisasjoner og budskap som kjemper om brukernes oppmerksomhet. Med en stadig mer utviklende og mangfoldig mediehverdag har massemediene fått en svekket rolle som premissleverandør. Dette har spesielt blitt påvirket av sosiale mediers suksess. Men for å

kunne snakke om suksessen må vi gå nærmere inn på hva som skiller sosiale medier fra andre medier.

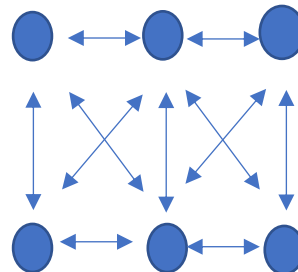
### 2.3.2 Hva er sosiale medier?

Sosiale medier kan være vanskelig å definere, ettersom det ikke har en konkret anerkjent definisjon (Enli & Moe, 2013). Aalen (2015) peker likevel ut to trekk som hun anser som avgjørende. Det første hun trekker fram er at det finnes ikke noe konkret skille mellom hvem som er *produsent* og hvem som er *konsument*, i motsetning til i mer tradisjonelle medier. De samme menneskene har den samme muligheten til både å produsere og konsumere innhold. Det neste trekket er at sosiale medier legger til rette for mange-til-mange-kommunikasjon. Tidligere tradisjonelle nyhetsmedier har basert seg på én-til-mange-kommunikasjon, som TV, radio eller aviser. Her er det én avsender og mange mottakere. Heller ikke eldre kommunikasjonsmedier har gitt oss mulighet til å kommunisere mange-til-mange på en effektiv måte, hverken bruk av brev, e-post eller telefon (Aalen, 2015).

Tradisjonelle medier (en-til-mange):



Sosiale medier (mange-til-mange):



Figur 1

Den dagligdagse bruken av begrepet sosiale medier er en underkategori av sosiale medier som kalles sosiale nettverkstjenester (social network services, SNS). Det er under kategorien SNS-er at Facebook, Twitter, Youtube eller Snapchat faller inn. I motsetning til sosiale medier har SNS-er en anerkjent definisjon av Ellison og Boyd fra 2013. Medieprofessoren danah boyd endret sitt navn til kun å inneholde små bokstaver, og det er derfor ikke en skrivefeil (boyd, årstall ukjent). En oversatt definisjon fra Ellison og Boyd (2013) er hentet fra Aalen (2015, s. 20), og definerer nettbaserte kommunikasjons tjenester som oppfyller tre kriterier:

1. Hver bruker har sin egen profil som består av innhold skapt av brukeren selv, av andre brukere og/eller tjenesten.
2. Brukeren kan lage en liste over relasjoner (venner, følgere eller liknende) på tjenesten. Listen er synlig for andre brukere, og man kan gå videre til de andre brukernes profiler fra listen.
3. Brukeren kan konsumere, produsere og/eller interagere (likes, kommentarer eller liknende) med nyhetsstrømmer av brukergenerert innhold fra koblingene deres på tjenesten.

Sosiale medier har altså, i motsetning til mer tradisjonelle medier, gitt brukerne større muligheter for selv å kunne bli hørt. Fra å tidligere kun kunne være konsumenter av medieinnhold har sosiale medier gitt dets brukere mulighet til å skape, produsere og videreføre informasjon. Vi har alle potensiale til å bli aktive deltakere i medielandskapet.

Denne muligheten er gitt nettopp ved at de er *sosiale*. Brukerne kan kommunisere og interagere med hverandre på en annen måte enn tidligere. Nå er nesten all bruk av internett basert på interaksjon (Rogstad, 2016). Endringen fra å være passive konsumenter til å gis muligheten til å kunne interagere og være aktive deltakere omtales som overgangen fra Web 1.0 til Web 2.0. Det må likevel nevnes at det store flertallet velger ikke å delta (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen, & Wollebæk, 2013).

### 2.3.3 Fra Web 1.0 til Web 2.0

Web 1.0 var en "gammeldags" nettverksbasert enveiskommunikasjon, hvor mottaker lettere enn tidligere kunne motta informasjon, men ikke så mye mer enn det. Det var rett og slett litt som å få tilsendt avisene hjem via en datamaskin eller telefax. Den store revolusjonen med internett slik vi kjenner det i dag kom ved overgangen til Web 2.0. Web 2.0 gav brukerne mulighet til å kunne delta i å produsere og spre informasjon i et dynamisk og interaktivt web-basert landskap. Kortere forklart: ved Web 1.0 kunne man utelukkende motta informasjon. Ved Web 2.0 kunne man skrive ting, laste opp bilder, sende mail og så videre. Funksjonene som kom ved Web 2.0 har vært nødvendige for å kunne skape sosiale nettverkssamfunn og det internett vi kjenner og bruker hver dag.

Web 2.0 ga oss muligheten til å kommunisere, interagere, sosialisere og produsere innhold. Og vi har brukt det på mange forskjellige måter. Vi har fått muligheten til å kommunisere enkelt over store avstander på kort tid ved hjelp av e-post. Mennesker med mye på hjertet har fått muligheten til å dele sine tanker ved hjelp av for eksempel blogger, men kanskje enda viktigere; leserne av bloggen har fått muligheten til å kunne gi tilbakemeldinger direkte til avsender. Dette skiller seg radikalt fra leserinnleggene. Unge og gamle har fått muligheten til å produsere videoer og legge dem ut på YouTube, og om de er heldige kan de nå ut til et ekstremt bredt publikum. Den svenske spillkommentatoren Felix Arvid Ulf Kjellberg, bedre kjent som PewDiePie, er den YouTube-kanalen med flest følgere, for øyeblikket over 66 millioner enkeltbrukere (YouTube, 2018). Dette har ikke bare gitt ham en formue på over 20 millioner dollar, men en slik følgerskare medfører også stor definisjonsmakt. Web 2.0 har også gitt oss muligheten til å beholde kontakten med kjente og kjære gjennom de sosiale mediene, hvor det mest kjente eksempelet er Facebook. Også på de sosiale mediene ser vi hvordan små aktører kan få store stemmer ved hjelp av engasjement og spredning fra andre små og store aktører.

Som illustrert over har de sosiale mediene og mulighetene som Web 2.0 medførte, endret den tidligere massemediekonsumentens rolle. Fra å tidligere kun ha mulighet til å motta informasjon, får vi mulighet til å selv produsere og dele innhold. Dette innholdet kan være hverdagslig, som mye av innholdet på nettet vil karakteriseres til å være. Innholdet kan også være politisk, og medføre store samfunnsendringer. Det kanskje mest brukte eksempelet er mobiliseringen i sammenheng med 25. januar-revolusjonen i Egypt, hvor bruken av både Facebook og Twitter er blitt trukket fram som sentrale verktøy for mobiliseringen som til slutt resulterte i Mubaraks avgang (Enjolras et al., 2013). Men vi ser også at folk bruker sosiale medier på andre måter enn for å spre informasjon. De siste to årene har det vært mye fokus på hvordan aktører har brukt internett og sosiale medier for å spre feilinformasjon, propaganda og konspirasjonsteorier ut til befolkningen. Dette har medført større krav til forbrukerne, da vi nå blir utsatt for store mengder informasjon og det kan være vanskelig å skille fakta fra fiksjon. Det er på grunn av all denne *desinformasjonen* på internett, at vi ser et økende behov for kritisk medieforståelse. I neste delkapittel skal vi se

13.11.2018

nærmere på hvordan sosiale medier til nå har lagt til rette for spredning av denne typen informasjon, og vi starter med å se nærmere på fenomenet forfalskede nyheter.

#### 2.4 Hvorfor sosiale medier egner seg for forfalskede nyheter

De sosiale mediene har en helt annen form for maktstruktur enn hva de tradisjonelle massemediene har. I de sosiale mediene er det ingen redaksjoner som kvalitetssjekker innhold og informasjon før publisering. I de tradisjonelle massemediene er det redaksjonene som bestemmer hva som får førstesideoppslag, og hvordan de forskjellige nyhetshistoriene blir lagt fram for leseren. På de sosiale mediene er dette ansvaret lagt til digitale algoritmer som presenterer innhold basert på likerklubb og delinger.

Å forstå de sosiale medienes logikk, ha kjennskap til hvordan algoritmer og filterbobler kan spille inn på hvilken type informasjon vi blir utsatt for, samt å forstå hvordan sosiale medier er bygget opp er elementer i det som utgjør *de sosiale medienes infrastruktur*. I det følgende ønsker jeg å redegjøre for hva sosiale medier er, hva som skiller de sosiale mediene fra tradisjonelle medier, hvorfor sosiale medier er en egnet arena for spredning av desinformasjon, samt hvilke prosesser som spiller inn for hvordan vi mottar informasjon via de sosiale mediene. Å ha kjennskap til denne infrastrukturen er nødvendig kunnskap for at elever og andre medborgere skal kunne vise mediekritisk forståelse (Bengtsson & Johansson, 2016; Westlund, 2017; Schwarz, 2016). Dette vil også være nødvendig bakgrunnsinformasjon for å kunne gi svar på en del av problemstillingen: hvordan vi skal gi skolen mulighet til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten.

Jeg ønsker også å se nærmere på hvordan spredning av forfalskede nyheter allerede har preget samfunn. Her ser jeg nærmere på amerikansk valgkamp i 2016, da dette er et område det allerede har kommet en del forskning på. Jeg er klar over at mye av litteraturen i det kommende kapitlet er amerikansk, men det er simpelthen fordi det er amerikansk forskning som er tilgjengelig på området.

13.11.2018

#### 2.4.1 Hva er forfalskede nyheter?

I denne oppgaven knyttes medie- og informasjonsliteracy opp mot et gammelt fenomen i ny drakt; det som i mediene ofte blir omtalt som *falske nyheter/fake news*. Jeg vil i min oppgave bruke terminologien *forfalskede nyheter* eller *propaganda*, da nyheter i seg selv egentlig ikke kan være falske. Selve begrepet *nyheter* impliserer at historien som formidles er basert på ekte hendelser, og kan derfor ikke være falske (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017). Begrepet *falske nyheter* blir i så måte et oksymoron. Ved å bruke begrepet falske nyheter blir problemet hovedsakelig forbeholdt nyhetsindustrien, mens å heller bruke begreper som forfalskede nyheter, desinformasjon/feilinformasjon og propaganda tilsier at det er et samfunnsproblem (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017). Her ønsker vi å se på de samfunnsmessige problemene feilinformasjon på nettet medfører, og da vil det være nødvendig å bruke andre begreper enn falske nyheter.

Kort forklart er forfalskede nyheter brukergenerert innhold presentert som nyheter, som med viten og vilje er falske og/eller i ensidig favør av spesielle interesser (Tandoc Jr., Lim, & Ling, 2018). I litteraturen presenteres i all hovedsak to motiver for produksjon av forfalskede nyheter: finansielle eller ideologiske. På den ene siden klarer opprørende historier å gå viralt, nettopp fordi de er engasjerende, provoserende eller skaper begeistring. Dette medfører igjen store mengder klikk, som genererer reklameinntekter. På den andre siden produseres også forfalskede nyheter med det formål å spre spesifikke ideologiske ideer i favør av spesielle politiske aktører, ofte ved å diskreditere andre aktører (Allcott & Gentzkow, 2017). Vi har også en tredje gruppe produsenter av forfalskede nyheter, såkalte «nettroll», som verken har ideologiske eller finansielle motiver; de ønsker kun å spre kvalme. Disse har jeg sjelden sett bli trukket fram i litteraturen, men opererer ofte i grupper på lyssky internettfora, som 4chan og liknende.

Forfalskede nyheter utgjøres av artikler som ser ut som nyhetsartikler, men som med viten og vilje kommuniserer et begrenset, forvrengt eller fullstendig feilaktig bilde av virkeligheten. Noen forfalskede nyheter består av informasjon hvor deler av innholdet er korrekt, mens andre deler av det er oppdiktet. Andre forfalskede nyheter består av rent oppdiktet informasjon uten noe hold i virkeligheten. Artikkene blir i all hovedsak spredt på sosiale medier, og det er ofte vanskelig å vite hvem avsenderen er. Dette er spesielt



13.11.2018

problematisk når artiklene blir delt i sosiale medier, hvor forfalskede nyheter kan dukke opp i nyhetsstrømmen. Her sammenblandes artikler delt fra seriøse nyhetsformidlere og artikler delt av bedragere som dikter opp nyheter for ideologiske eller økonomiske formål. Dette medfører høyere krav til medborgeres medie- og informasjonskyndighet, hvor borgerne systematisk og kritisk må bedømme artiklers troverdighet (Tandoc Jr, et al., 2017). Men hvordan evner vi å være kritiske til artiklers troverdighet?

#### 2.4.2 Bruk av sosiale medier i Norge

Det har i løpet av de siste årene kommet flere rapporter som ser nærmere på barn og unges mediebruk. Blant annet er det kjent at sosiale medier er den mest benyttede kilden til nyheter for barn og unge (Medietilsynet, 2018b). Omtrent halvparten av elever i alderen 9-18 år ser daglig nyheter på sosiale medier; TV, nettavis og papiravis brukes i større grad på ukentlig basis. Ni av ti barn og unge i samme alder bruker ett eller flere sosiale medier, og andelen øker med alderen.

Når det kommer til kildekritikk på nettet oppgir 89 % av ungdom i alderen 13-18 år at de er litt eller veldig gode til å hente ut informasjon fra internett, og 86 % svarer at de forstår informasjonen de finner. Samtidig oppgir 35 % av utvalget at de ikke gjør noen ting dersom de mistenker at informasjon de finner er feilaktig. 37 % oppgir at de ville sjekket informasjonen via søk på internett (Medietilsynet, 2018b).

Institutt for lærerutdanning (ILS) ved Universitetet i Oslo har sett nærmere på hvordan elever evner å forstå informasjonen de møter på internett. En studie gjennomført av Astrid Roe, Cecilie Weyerang og Jostein Andresen Ryen viser at kun 34 % av elever på åttende trinn klarer å kjenne igjen en reklametekst som en reklame (Nielsen & Rødal, 2018). En annen studie ved samme institutt, gjennomført av Tove S. Frønes, viser at kun 7 % av 15-åringer evner å gjøre en god og begrunnet vurdering av en kilde (Nielsen, Smestad, & Rødal, 2018). Dette står i klar kontrast til hva elevene selv oppgir i Medietilsynets rapport.

I rapporten *Bruksmønstre for digitale nyheter: Reuters digital news report, Norge 2018* ser forskere fra Universitetet i Bergen på nyhetsinteressen til nordmenn generelt sett (Moe & Sakariassen, 2018). Tallene fra denne undersøkelsen er derfor tilknyttet befolkningen

13.11.2018

generelt, og ikke barn og unge spesielt. Denne rapporten ser nærmere på falske nyheter i Norge. I rapporten kan vi lese at 40 % er bekymret for klikk-agn, faktafeil og villedende overskrifter i nyhetsbildet, og like mange har selv kommet over det. Likevel er det bare 14 % av respondentene som bekymrer seg for direkte forfalskede nyheter; til tross for at Faktisk.no kan vise til at forfalskede nyheter også har blitt delt i stor grad også her i Norge (Bergsaker, Karlsen, & Bakken, 2018). Størst bekymring er knyttet til dårlig journalistikk og til journalister som vrir og vender på fakta (henholdsvis 40 % og 43 %).

Forfalskede nyheter har altså fått en posisjon og en rolle i det norske mediebildet. Disse er spesielt knyttet til informasjon vi blir utsatt for på sosiale medier. Men hva er det ved de sosiale mediene som legger til rette for forfalskede nyhetene?

#### 2.4.3 Hvorfor får vi forfalskede nyheter?

Digitaliseringen har medført at det i praksis er mulig for alle og enhver å publisere informasjon på internett. Ved hjelp av sosiale mediers natur og mulighetene for spredning som ligger i de sosiale mediene kan en tidligere ukjent bruker nå ut til like mange lesere som store nyhetsaktører som Fox News, CNN eller The New York Times (Allcott & Gentzkow, 2017). Dette blir ifølge økonomiprofessorene Hunt Allcott og Matthew Gentzkow (2017), henholdsvis tilknyttet New York University og Stanford-universitetet, trukket fram som en av de viktigste årsakene til forfalskede nyheters «suksess».

Et krav til nyhetsjournalistikken er ikke bare at fakta er korrekt, men at den helhetlige nyhetsrapporteringen, gjennom sitt utvalg av kilder og framstillinger, skal gi et mest mulig korrekt bilde av virkeligheten (Westlund, 2017). Basert på etiske prinsipper velger ofte journalister å utelate en viss informasjon, som den etniske bakgrunnen til kriminelle, noe «alternative medier» ofte anser som problematisk. Dette har igjen medført et større marked for at andre aktører, uten journalistisk kompetanse, ønsker å bidra til å skape et mer «sannferdig» bilde av virkeligheten (Westlund, 2017). Gallupundersøkelser viser også til en fortsatt svekkelse av troverdigheten til massemediene «når det kommer til å rapportere nyhetene fullstendig, presist og rettferdig» (Allcott & Gentzkow, 2017, s. 215, egen oversettelse.) Tallene fra *Reuters digital news report* viser at omlag 40 % av nordmenn også frykter dette (Moe & Sakariassen, 2018). Den svekkede tilliten til redaksjonelle nyheter blir

13.11.2018

trukket fram som både en årsak og virkning til at konsumeringen av forfalskede nyheter økes.

En siste årsak til spredningen av sosiale medier er en stadig mer polariserende politisk virkelighet. Allcott og Gentzkow (2017) skriver i en artikkel at «følelsene for politiske motstandere» har blitt sterkt svekket de siste 30 årene. På en skala fra 0-100, hvor 0 er minst positiv og 100 er mest positiv, ser vi en klar nedgang i både demokraters og republikaneres positive følelser for sine politiske motstandere. Rundt 1980 var begge partiers følelser for sine politiske motstandere like under 50, men i løpet av 30 år har begge falt til under 30 (Allcott & Gentzkow, 2017).

Tidligere ville ikke den politiske ordenen i USA påvirke dagsorden i land andre deler av verden i like stor grad. Men etter sosiale mediers vekst, digitaliseringen av nyhetsindustrien, og en befolkning som i utstrakt grad kan lese engelsk, får vi nå enkelt tilgang på større mengder nyhetsartikler fra nyhetsprodusenter vi tidligere ikke hadde tilgang til. Dette gjør at forfalskede nyheter som er produsert med ønske om å forvrengte amerikaneres virkelighetsforståelse også kan forvrengte virkelighetsforståelsen til nyhetskonsumenter verden over.

#### 2.4.4 Hvordan fungerer forfalskede nyheter?

Konsumenter av nyheter har alle ulike forforståelser av verden. Med dette menes det at vi har ulike oppfatninger som igjen påvirker hvordan vi opplever og leser informasjon og inntrykk; bagasjen av livets erfaringer som utgjør hvordan vi opplever verden. I en modell presentert av Allcott og Gentzkow (2017) skrives det om hvordan disse forforståelsene våre preger hvordan vi leser nyheter. De starter med å skrive at nyhetskonsumenter får nytte gjennom to kanaler. For det første ønsker vi å vite sannheten. Nyhetskonsumenter må velge en handling, dette kan være seg å stemme ved valg eller å argumentere for et politisk standpunkt. La oss ta utgangspunkt i et valg. For å kunne handle mest mulig riktig, vil man få personlige fordeler av å ha kjennskap til mest mulig riktig informasjon om samfunnet som omgis oss. Men for det andre får vi psykologisk nytte av å motta informasjon om samfunnet som stemmer overens med vår tidligere forforståelse. Konsumenter ønsker å lese nyheter fra nyhetsprodusenter som skriver artikler som stemmer overens med konsumentens egen

13.11.2018

forforståelse for å maksimere personlig nytte. Her ender konsumenten opp med en avveining; de har et personlig insentiv for å motta nyheter som er mest mulig presise, men de har også personlig nytte av å motta nyheter som bekrefter allerede eksisterende oppfatninger.

Problemet med forfalskede nyheter er at de baserer seg på menneskers psykologiske ønske om å motta nyheter som stemmer overens med eksisterende fordommer. Produsentene av dem har ikke et ønske om å opparbeide seg et rykte som en seriøs nyhetsformidler, men ønsker kortsiktig profitt fra mange lesere i en gitt periode (Allcott & Gentzkow, 2017). Forfalskede nyheteres suksess ligger i befolkningens manglende evne til å skille dem fra seriøse nyheter, og at de er skreddersydde for å spille på vår psykologiske nytte av å få presentasjoner av virkeligheten som stemmer med vår egen. I tillegg spres forfalskede nyheter i stor grad via sosiale medier som Facebook, i en nyhetsstrøm hvor personlige meninger, faktiske nyheter og forfalskede nyheter ligger om hverandre, tilpasset din egen profil.

Det finnes anslagsvise tall på hvor mye forfalskede nyheter ble spredt via sosiale medier i den amerikanske valgkampen. Alle tallene under er hentet inn fra Pew Research Senter, hvor over 4500 amerikanere deltok i undersøkelsen (Gottfried & Shearer, 2016). Av den tiden den gjengse amerikaner brukte på å få politisk informasjon i forkant av valget 2016, ble i underkant av 38 % av tiden brukt på sosiale medier. Hele 14 % av amerikanere omtalte sosiale medier som deres viktigste politiske kilde i forkant av valget. Allcott og Gentzkow kom fram til, etter en lengre matematisk utregning, at i forkant av valget fikk forfalskede nyheter minst 760 millioner sidevisninger. Dette tilsier tre sidevisninger pr voksne amerikaner (Allcott & Gentzkow, 2017). Samme artikkel viser også til at de mest delte forfalskede nyhetene ble delt flere ganger i sosiale medier enn de mest delte faktiske nyhetene.

Som nevnt tidligere har det vært en utbredt tro på at barn og unge som er vokst opp på internett er i stand til å kjenne igjen bløffer, mobbing og upålitelig informasjon på internett (Digitutvalget, 2013). Dette er bare sant til en viss grad. Barn og unge er dyktige på å kjenne igjen bløff og upåliteligheter på arenaer som YouTube og bloggere, men ikke når det

13.11.2018

kommer til nyheter eller reklame. Dette er ofte lærere og foreldre ikke klar over (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017). Men forskning har også vist at ikke bare barn, men også voksne er i liten grad i stand til å skille pålitelig informasjon fra upålitelig informasjon; spesielt dersom innholdet i artikkelen stemmer overens med egne forforståelser. I en britisk studie utført av YouGov for Channel 4 var bare 4 % av de nærmere 1700 respondentene i stand til å skille ekte nyhetshistorier fra forfalskede nyheter (Goodfellow, 2017).

Det er medievirkeligheten i USA jeg har beskrevet overfor og vi har ikke grunnlag for å tro at politisk motiverte forfalskede nyheter eksisterer i en slik grad i Norge. Det er for å illustrere at bare et fåtall av de mange amerikanere som ble utsatt for forfalskede nyheter i forkant av valget, hadde de nødvendige kunnskapene om kildekritikk til å kunne skille forfalskede nyhetene fra de faktiske.

#### 2.4.5 Samfunnsmessige følger av forfalskede nyheter

Selv om den norske medievirkeligheten er forskjellig fra den amerikanske, er det etter min mening flere gode grunner til å kjenne til hvilke konsekvenser forfalskede nyheter kan ha også her til lands. Den mest åpenbare grunnen ligger i samfunnets behov for korrekt informasjon. Et moderne samfunn er avhengig av pålitelig, redaksjonelt bearbeidet og minst mulig påvirket informasjon. I tillegg har politisk uavhengige medier og et bredt mediemangfold blitt trukket fram som et fundament for å kunne handle demokratisk i demokratiske samfunn (Carlsson, 2016). Mediene har både fungert som viktig informasjonskilde for befolkningen, som vakthund mot overgrep fra staten, og som et forum for samfunnsdebatt og deliberasjon. Når mediene har et så viktig samfunnsoppdrag bør det være i alles interesse at vi har tiltro til dem og informasjonen de gir oss. Dette svekkes som følge av forfalskede nyheter.

Men i et tilbud-etterspørsel-perspektiv blir dette ekstra farlig. Dersom etterspørselen etter kvalitetsnyheter med lite bias svekkes, vil dette igjen svekke insentivene for andre nyhetsprodusenter å arbeide med å produsere sannferdige nyheter. Da står vi i fare for å ende opp med et redusert medie- og informasjonstilbud, som vil kunne være skadelig for demokratiet og demokratiske krav om opplyste borgere.

I tillegg gir forfalskede nyheter grobunn for flere konspiratoriske teorier. Funn fra amerikansk valgkamp i 2016 viser at konspirasjonsteoriene ofte er skreddersydde for enten den ene eller andre siden i amerikansk politikk (Allcott & Gentzkow, 2017). Her spiller også lesernes forforståelser inn; en demokrat er mer villig til å tro på en konspiratorisk historie som er i favør av deres egen politiske oppfatning. En konspirasjonsteori om at Bush-administrasjonen med overlegg gikk inn for å spre løgner i den amerikanske kongressen i forkant av 2003-invasjonen i Irak, en teori som har omlag 35 % oppslutning i den amerikanske befolkningen, vil få mye mer støtte av demokrater enn republikanere (Allcott & Gentzkow, 2017). På den andre siden har vi teorien om at Obama var født i et annet land enn USA, som står mye sterkere hos republikanere enn hos demokrater.

Selv om konspirasjonsteorier og forfalskede nyheter sirkulerer både på venstre- og høyresiden i amerikansk politikk, er det hovedsakelig pro-Trump-supportere som blir beskyldt for å være spredere av forfalskede nyheter. Dette er delvis sant. I en gjennomgang av forfalskede nyheter sjekket av de tre største sidene som omtaler forfalskede nyheter i USA (Snopes, Politifact og BuzzFeed) kunne Allcott og Gentzkow (2017) vise til at artikler som var pro-Trump eller anti-Clinton ble spredt fire ganger så mye som artikler som var pro-Clinton eller anti-Trump, henholdsvis 30.3 millioner ganger versus 7.6 millioner ganger. Dette til tross for at det bare var i overkant dobbelt så mange artikler som var pro-Trump (115), versus artikler som var pro-Clinton (41). Likevel er det nødvendig å være klar over at forfalskede nyheter som var pro-Clinton også både ble produsert og delt i stor skala.

En av de største farene ved spredning av forfalskede nyheter er at det kan skape borgere som ikke lenger har tiltro til medier. Et av de mest ekstreme tilfellene fra tiden før det amerikanske valget var angrepet på pizzarestauranten Comet Ping Pong i Washington. Via forfalskede nyheter bredte det seg en konspirasjonsteori som innebar at pizzarestauranten var et skalkeskjul for pedofil aktivitet, tilknyttet det demokratiske partiet og Clinton. Dette førte til at en 28 år gammel småbarnsfar kjørte i flere timer fra North Carolina til Washington D.C. for å redde barna som angivelig ble holdt til fange i pizzarestauranten. Han var bevæpnet og rakk å avfyre flere skudd før han ble arrestert. Ingen ble skadet. Gjerningsmannen ble senere dømt til fire år i fengsel (Haag & Salam, 2017).

13.11.2018

Dette fikk fram en av de store farene ved konspirasjonsteorier og forfalskede nyheter: det spilte ingen rolle at ryktene var avkreftegang på gang av aviser som New York Times, Washington Post eller hos faktasjekkerne hos Snopes. For om man allerede tror på konspiratoriske rykter, blir bare omtalen i etablerte medier en bekreftelse på at ryktene er sanne og at de etablerte mediene har satt i gang en dekkoperasjon (Allern, 2018). Om vi ikke kan stoppe utbredelsen av konspirasjonsteorier med fakta, hvordan skal vi gå fram da? Vi kan for eksempel starte med å se på hvilke forutsetninger konspirasjonsteoriene har for å spre seg i nettopp sosiale medier. Der er algoritmene sentrale.

#### 2.4.6 Filterbobler, ekkokamre og litt om algoritmer

Algoritmer spiller en viktig rolle i de sosiale mediens suksess, og å ha kjennskap til disse er nyttig og nødvendig kunnskap dersom vi skal forstå hvordan og hvorfor vi blir presentert for personifiserte artikler på de sosiale mediens plattformer. Algoritmene er et av de viktigste kjennetegnene ved den nye medievirkeligheten. I tillegg spiller også disse en helt sentral rolle i mediens infrastruktur. En bruker vil aldri kunne forstå hvordan de sosiale mediene sorterer og eksponerer informasjon uten å ha kjennskap til algoritmer. I det følgende ønsker jeg å drøfte og komme med eksempler på hvordan algoritmer påvirker mediehverdagen til både oss og elevene våre.

I nyhetene kan vi stadig lese om filterbobler på sosiale medier, ekkokamre på Facebook og algoritmene til Amazon, Google eller noen av de andre Silicon Valley-foretakene. Hva er en algoritme, og hvordan påvirker den internetthverdagen vår? Helt enkelt forklart er en algoritme en framgangsmåte for hvordan man kan løse en oppgave. Måten vi lærer å løse et mattestykke på i skolen, disse matematiske «oppskriftene», er en algoritme. Hvordan man må gå fram for å løse en Rubiks kube er lagt opp som et sett med algoritmer. En kokebok er full av algoritmer. Men hvilke oppgaver skal algoritmer på internett løse?

Utviklerne av sider på internett ønsker inntekter, i all hovedsak reklameinntekter (Allern, 2018; Allcott & Gentzkow, 2017; Hobbs, 2017; Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017). Reklameinntekter genereres av hvor mange som trykker på reklamene. Altså ønsker utviklerne at mennesker skal bruke mye *tid* på nettsidene deres, og også *klikke* på lenkene

13.11.2018

fra nettsidene. Oppgavene til algoritmene hos de store foretakene er å sikre nettopp de to tingene; at folk bruker mest mulig tid på nettsidene, sånn at det igjen fører til flest mulige klikk. Dette gjør at siden blir mest mulig *effektiv*, som er målet med algoritmene på internett.

Disse algoritmene bidrar også til spredningen av forfalskede nyheter. Forfalskede nyheter er ofte sensasjonelle, nøye utarbeidet for å spille på følelser som sinne, glede og alt annet som skaper engasjement. Dette gjør at slike saker oftere blir klikket på. Når algoritmene til for eksempel Facebook ser at visse artikler blir trykket mer på enn andre, ønsker algoritmene å spre disse. Dette innebærer at Facebook selv, i form av sine algoritmer, blir en bidragsyter til problemet.

Et annet aspekt ved algoritmene er at vi får opp artikler som ofte gjenspeiler vår politiske holdning. Faren her er at vi oftere blir utsatt for nyhetsartikler som speiler våre oppfatninger enn artikler som utfordrer våre vedtatte sannheter. Dette kaller vi for filterbobler; vi ender opp med å leve i vår egen boble basert på filtrene algoritmene tillegger profilene våre på sosiale medier. Når vi i tillegg vet at vi i stor grad er ideologisk segregerte på Facebook (Allcott & Gentzkow, 2017), er det en fare for at meningene våre ikke blir utfordret i samme grad som tidligere. Det er denne prosessen som blir kalt «ekkokammer», som ofte blir presentert som en utfordring ved sosiale medier. Til tross for bekymringene om en mer fragmentert offentlighet som følge av ekkokamre på sosiale medier, mener forskerne Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen og Wollebæk (2013, s. 178) at «nettdebatt i mindre grad preges av ekkokamre enn det som ofte antas.» Deres funn viser at personer som leser enten innvandringskritiske blogger, venstresideblogger eller religiøse blogger, nesten alltid også leser blogger som forfekter motsatt verdisyn. Men selv om man ofte møter motstand i nettdebatter og forholder seg til motargumenter jevnlig, viser også funn at de som engasjerer seg på nettet sjelden endrer oppfatning etter en nettdebatt (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen, & Wollebæk, 2013).

Selv om ekkokamre på internett har vist seg ikke å være så utbredt som mange fagfolk og journalister tidligere har fryktet, er det likevel nødvendig å ha kjennskap til at filterboblene faktisk eksisterer. For algoritmene på sosiale medier er på ingen måte ferdig utviklede, de er langvarige prosesser som stadig tilpasser seg vår væremåte i det digitale nettverket.



#### 2.4.7 Hvordan Facebook har tatt stilling til forfalskede nyheter

Allerede i 2016 meldte Mark Zuckerberg at Facebook selv skulle bidra i kampen mot forfalskede nyheter (Burke, 2016), men resultatene har latt vente på seg (Thompson & Vogelstein, 2018). Lovnadene fra Zuckerberg bestod blant annet i å utvikle bedre algoritmer for å oppdage forfalskede nyheter, et varslingsystem, å gjøre det lettere å rapportere samt å styrke mulighetene for klassifisering av informasjonen (Burke, 2016). I tillegg skal Zuckerberg ha vært i kontakt med forskjellige faktasjekksider i dette arbeidet. Hvis man logger inn på Facebook samme dag som denne setningen blir skrevet (4.5.2018), er tilsynelatende ingen av disse tiltakene blitt iverksatt. Facebook sier de fortsatt jobber med saken (Thompson & Vogelstein, 2018), og ett av de nyere tiltakene fra oktober 2018 er samarbeid med den norske faktasjekkorganisasjonen Faktisk.no (Faktisk.no, 2018). Allerede har Facebook inngått et samarbeid med 25 faktasjekkorganisasjoner fra 14 forskjellige land. Dette viser at spredning av desinformasjon fortsatt er en utfordring for Facebook.

#### 2.5 Skolens utfordringer

Skolen har allerede nå ansvar for mange områder når det kommer til danning og utdanning av morgendagens borgere. Hvorfor er det da så viktig at skolen også tar for seg opplæring i arbeidet med MIL?

Et av de viktige argumentene for at dette bør falle inn under skolens mandat er fordi skolen er den største felles dannelsesarenaen vi har. Ingen annen institusjon har mulighet til å gi opplæring til så mange individer. Dette innebærer at dersom det skjer endringer i samfunnet som er så fundamentale at det krever endrede ferdigheter blant befolkningen vil det være nødvendig at skolen arbeider med dette. Digitaliseringen er en slik endring.

I formålsparagrafen står det blant annet at opplæringen i skolen, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal "opne dører mot verda og framtida" (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Opplæring i MIL vil bidra til nettopp dette; det vil være vanskelig å kunne ta del i verden og framtiden uten å ha god kjennskap til de ulike digitale strukturene som omgir oss. For å

13.11.2018

kunne fylle opplæringslovens mandat vil det være nødvendig å utvikle elevene våre til å bli kyndige digitale medborgere.

Det er nylig utarbeidet en ny overordnet del som «utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette verdigrunnlaget er fundamentet i skolens virksomhet og arbeide. I kapittel 1.3 *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* i den nye overordnede delen poengteres det at opplæring skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Det står videre at «kritisk tenkning [...] er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 7).

Opplæring i MIL er i sin essens opplæring i kildekritikk og kritisk tenkning. Et aspekt ved opplæringen i MIL er at elever skal forstå at all informasjon som publiseres på internett i bunn og grunn er *skapt* av andre mennesker. Disse menneskene vil ha ulike forståelser for et fenomen som preger deres framstillinger av fenomenet. Å gi elever denne forståelsen vil være en nødvendig forutsetning for å kunne hente ut sikker informasjon i et digitalisert samfunn.

I *Overordnet del av læreplanverket* står det videre at «et demokratisk samfunn vilker på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Tove S. Frønes, forsker ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, forteller i et intervju at om «skolen ikke lærer [elever] å finne fram til, tolke og vurdere opphavet til informasjonen, lar vi deres hjemmebakgrunn være avgjørende for hvorvidt de kan delta i samfunnet» (Nielsen, Smestad, & Rødal, 2018). Hun sier videre at «fordi dette i liten grad inkluderes i undervisningen, slår bakenforliggende faktorer inn,» noe hun mener kan bidra til digitale klaseskiller mellom elever. Hvis vi skal gi alle deler av befolkningen like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser, vil opplæring i kritisk vurdering, evnen til navigasjon og informasjonsinnhenting være en nødvendig del av opplæringen. Denne opplæringen er mangelfull, ifølge forskeren.

13.11.2018

Alle de ulike aktørene som presenterer skolen som en nødvendig samarbeidspartner for å møte problemet med desinformasjon i samfunnet viser at skolen er viktig i arbeidet med MIL. Jeg har allerede vist til at både EU og UNESCO tar til orde for det, to organisasjoner med sterk påvirkningskraft (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018; Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). I tillegg har mange akademikere på området også tatt til orde for at dette er noe som krever innsats fra skolen som institusjon (se for eksempel: NOU 2017:7, 2017; Rosenzweig, 2017; Smith, 2017; Stoddard, 2014; Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017; Hobbs, 2017; McDougall, Berger, Fraser, & Zezulкова, 2017).

## 2.6 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskning og teori for å belyse mitt første forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner den nye medievirkeligheten?* Kapitlet er også et viktig bakteppe for å kunne se nærmere på mitt fjerde forskningsspørsmål: *Hvilke skolepolitiske implikasjoner får den nye medievirkeligheten for skolen og lærernes arbeid?*

Mine hovedpoeng i dette kapitlet er at den nye medievirkeligheten stiller den oppvoksende generasjon overfor en rekke nye utfordringer som også vil bli skolens utfordringer. I kapitlet har vi sett nærmere på hvordan denne rollen endret seg etter at internett og sosiale medier gav oss nye muligheter ut over 2000-tallet, som følge av Web 2.0. Ellison og Boyd (2013) har vist oss hvordan de sosiale mediene har gitt oss muligheten til å opprette våre egne profiler med muligheter for selv å produsere innhold, eller dele innhold produsert av andre brukere og/eller større aktører. De sosiale mediene gir oss altså muligheten til å konsumere, produsere og/eller interagere med nyhetsstrømmer av brukergenerert innhold.

Fordi konsumenter også kan operere som produsenter, er det nå vanskeligere å kunne skille informasjon basert på redaksjonelt innhold fra informasjon produsert av personer uten journalistisk bakgrunn eller erfaring med journalistisk etikk. Dette medfører at det nå kreves et nytt sett med ferdigheter, en kritisk medieforståelse, for å kunne gjenkjenne riktig og sann informasjon.

13.11.2018

I starten av kapitlet har jeg sett nærmere på hvordan skolen i løpet av de siste tiårene har arbeidet med hvordan vi skal forholde oss til de nyere digitale mediene. Jeg ønsker også å skape en forståelse for hvordan MIL tidligere har blitt forsket på, og hvilke konklusjoner tidligere forskere har konkludert med. Aktører som UNESCO og EU tar til orde for at opplæring i MIL er en menneskerettighet, da opplæring i MIL er en forutsetning for ytringsfrihet og tilgang på fri informasjon. Både ytringsfrihet og tilgang på fri informasjon er nedfelt i *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter* artikkel 19, samt i *EUs Pakt om grunnleggende rettigheter* artikkel 11 som Norge ratifiserte i 1951.

På bakgrunn av forskning om den nye medievirkeligheten og informasjon som jeg har presentert i dette kapitlet, redegjør jeg for hva opplæring i MIL kan inneholde, og blant annet UNESCO og EU har utviklet læreplaner for å hjelpe lærere og andre samfunnsaktører i arbeidet med MIL. I kapitlet presenteres UNESCOs definisjon av hva medieliteracy og informasjonsliteracy innebærer, og hva den svenske journalistikk-, medie- og kommunikasjonsprofessoren Ulla Carlsson mener er de sentrale elementene i MIL.

## 3.0 Metode og metodologiske betraktninger

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metodologiske avgjørelser som ble gjort for å kunne svare på prosjektets problemstilling. Jeg vil ta for meg hvorfor individuelle, kvalitative intervju kan være en egnet metode for å besvare problemstillingen. Styrker og svakheter ved prosessen, både i utforming, organiseringen og gjennomføringen av intervjuene, tas også opp. Her inngår etiske betraktninger og mine tanker vedrørende validitet og reliabilitet. Også utvalget av intervjuobjekt, transkribering av intervjuene og analyse av data vil bli drøftet.

### 3.1 Valg av forskningsmetode

Problemstillingen for prosjektet er *Hvordan er skolens beredskap og muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten og hvilke tiltak kan iverksettes?* Målet med studien er å få kjennskap til tanker og refleksjoner samfunnsfagslærere har gjort seg i undervisning som kan fremme medie- og informasjonskyndighet. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det bør være temaet som bestemmer metoden. For å kunne studere denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål forutsettes forståelse og kunnskaper om informantenes personlige opplevelser, erfaringer og tanker om skolens nåværende beredskap til å møte den nye medievirkelighetens utfordringer. Oppgaven har som formål å få kjennskap til skolens beredskap og hvilke muligheter vi har til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten. For å få økt forståelse for dette vil det være hensiktsmessig å stille spørsmålet om *hvordan* informanten opplever skolens beredskap. Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) skriver at når et forskningsspørsmål kan «formuleres ved hjelp av det lille ordet *hvordan*, er det med stor sannsynligvis relevant å foreta kvalitative intervjuer».

Formålet med kvalitativt forskningsintervju er å hente ut kunnskap som produseres i en konkret intervjusituasjon, for så å overføre kunnskapen til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Generaliseringer på grunnlag av en slik studie er ikke målet. Jeg håper derfor at mine funn vil kunne bidra til en form for analytisk generalisering som kan brukes til å belyse andre liknende situasjoner eller bidra til økt forståelse for andre læreres virkelighet.

13.11.2018

Det er ikke nødvendigvis et sterkt skille mellom kvalitative og kvantitative metoder; ofte blandes metodene (Postholm & Jacobsen, 2011). Selv om metodene kan overlappe og utfylle hverandre, er det visse situasjoner hvor kvantitativ metode er mindre egnet. Sigrún Gudmundsdóttir (2011) understreker at når det kommer til studier av praktisk kunnskap og hva lærere tenker og vet om praksisen i klasserommet har kvantitativ metode lite for seg. Hun skriver videre at da er det mer egnet å foreta løst strukturerte intervjuer hvor informantene, sammen med intervjuer kan diskutere og utforske begreper, kategorier og hendelser fra skolehverdagen. Ettersom funnene fra kvalitativ forskning i hovedsak formuleres med ord og ikke med tall, er de ikke mulige å måle i kvantitativ forstand. I kvalitativ forskning er det derfor fortolkningen av funnene, sett i lys av relevant teori og litteratur, som utformer bearbeidelsen av dataene.

I prosjektet mitt ligger det til grunn et slags konstruktivistisk paradigme, nemlig at mennesket kjennetegnes som et aktivt handlende og ansvarlig vesen, og hvor kunnskapen oppstår i en prosess preget av sosial interaksjon og samhandling mellom mennesker (Postholm, 2010). Den sosiale erfaringen informantene har gjort seg gjennom undervisningspraksis og refleksjoner tilknyttet denne står i fokus i forskningsarbeidet. Ved å la informanten fortelle sine historier, opplevelser, forståelser og erfaringer om et gitt tema fra sitt eget standpunkt, kan denne innsikten bidra til en økt forståelse av temaet.

I mitt prosjekt er det jeg som har gjennomført datainnsamlingen, analysen og fortolkningen av resultatene uten medvirkning fra andre. I kvalitative studier er det vanlig at det er forskeren selv som utfører alle fasene. Dette bunner blant annet i at kunnskapen man henter ut fra analysene ofte blir påvirket av forskerens bakgrunn, og forskerens personlige bakgrunn blir i så måte en del av selve forskningsprosessen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Derfor er det viktig å reflektere over relasjonen mellom forsker og informant i kvalitative intervju. Dette skal vi se nærmere på i kapitlet under.

### 3.2 Refleksjoner rundt det relasjonelle i en intervjusituasjon

I kvalitative intervjuer er relasjonen mellom intervjuer og informant sentral. Et forskningsintervju vil alltid være preget av et asymmetrisk maktforhold (Kvale & Brinkmann, 2009). Det asymmetriske forholdet skyldes blant annet intervjuers makt til å bestemme

13.11.2018

tema og kontrollere samtalen. For intervjuer er det viktig å være klar over hvilken posisjon man har. Det var jeg som valgte ut spørsmålene informantene skulle svare på. Slik blir forholdene noe asymmetriske. For at informantene ikke skulle oppleve spørsmålene som ubehagelige eller overraskende, gav jeg alltid uttrykk for hvilke tema spørsmålene ville omhandle. Spørsmålsguiden ble ikke sendt til informantene på forhånd, men jeg gav beskjed tidlig i rekrutteringsprosessen om hvilken type spørsmål de kunne forvente å få. Da jeg valgte å stille noen faktaspørsmål for å undersøke informantenes kunnskaper om algoritmer på internett, informerte jeg om at det er viktig å svare så ærlig og utbroderende man kan, selv om man skulle ha lite kunnskap om tema.

Makten i et forskningsintervju er ikke noe som nødvendigvis må elimineres fra situasjonen, men det er nødvendig for intervjueren å reflektere over hvordan makt kan spille inn i produksjonen av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er ønskelig at etter endt intervju skal både intervjuer og intervjuobjekt sitte igjen med en berikende og god opplevelse. Etter mine intervjuer uttrykte fire av fem av informantene takknemlighet for at jeg valgte å arbeide med et tema som engasjerer dem. Tross alt er det kvalitative intervjuet en samtale om et tema både intervjuer og intervjuobjekt har både interesse for og erfaringer med. Et godt intervju kan i noen tilfeller skape en økt forståelse for temaet også for intervjuobjektet. Å kunne gjennomføre gode intervju fordrer at informantene gjennomfører visse strukturelle valg. Disse vurderingene tas opp i neste kapittel.

### 3.3 Vurderinger vedrørende mine avgjørelser tilknyttet kvalitativt intervju

Jeg valgte å gjennomføre individuelle, semistrukturerte intervjuer. Valget falt på individuelle intervjuer framfor fokusgrupper for å sørge for at informantene ikke trengte å være bevisst hvordan de framstod overfor andre kollegaer (Postholm & Jacobsen, 2011). En fare ved alle former for intervjuer er at informantene, enten bevisst eller ubevisst, velger ikke å snakke om erfaringer som kunne sette dem i et dårlig lys. I et intervju er det informantene selv som velger hva og hvilke erfaringer de ønsker å legge vekt på. Det er viktig å huske at det er lærernes eget perspektiv på egen praksis vi får kunnskaper om, ikke hvordan elevene erfarer undervisningen.

13.11.2018

Jeg opplevde at informantene delte fritt fra både positive og negative opplevelser, og de uttrykte også mangler i egen undervisning. Ved å garantere for anonymitet, både for intervjuobjekt og arbeidsplass, prøvde jeg å legge til rette for at informantene skal kunne snakke mest mulig åpent uten å tenke over hvordan de senere kan bli framstilt.

Det å få informantene til å dele åpent og fritt kan være utfordrende, da det krever at intervjuer klarer å skape en atmosfære hvor intervjuobjekt er villig til å dele fra sine opplevelser. Ved å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt, kan det skape en mer personlig relasjon som legger grunnlaget for en mer åpen dialog mellom de to aktørene. Det er likevel viktig å huske på at selv om relasjonen oppleves som ærlig og åpen, er det fortsatt muligheter for at informantene kan være tilbakeholdne i sine svar på bakgrunn av manglende tillit (Postholm & Jacobsen, 2011). For å sikre en god dialog mellom informant og forsker, tenkte jeg det ville hjelpe om intervjuet også bar preg av en faglig samtale mellom to aktører med interesse for et felles tema. Ved å gjennomføre intervjuene som semistrukturerte intervjuer, åpnet jeg opp for muligheten til at intervjuet kunne også bære preg av en fagsamtale. Dette var en av grunnene til at jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Dette krever en godt utarbeidet, men fleksibel, intervjuguide som sørger for å avgrense spørsmålene til temaet, samtidig som man har mulighet til å følge opp viktige momenter fra samtalen.

Intervjuguiden jeg brukte var delt i fire overordnede tema; *generelle åpningsspørsmål om holdninger og erfaringer med kildekritikk, elevenes evner, lærerens egne evner og undervisning*. Intervjuene var semistrukturerte i form av noen faste spørsmål tilknyttet hvert overordnet tema, med muligheter for intervjuer å komme med oppfølgingsspørsmål. Muligheten for dette var en viktig grunn til at jeg benyttet meg av semistrukturerte intervju. Oppfølgingsspørsmål ble brukt flittig for å få klarhet i informantenes utsagn, eller for å få dem til å fortelle mer om et emne. Et eksempel fra mitt materiale er da en informant fortalte at læringsmål i MIL ikke ville ha noe for seg dersom lærerne ikke føler seg kompetente på området. Dette ga meg mulighet til å spørre om han tror at mange lærere ikke føler seg kompetente når det kommer til kildekritikk på internett. At han svarte positivt på dette er et sentralt funn i min analyse som jeg ikke ville hatt muligheten til å poengtere om jeg ikke hadde mulighet til å stille spørsmål utenfor spørsmålsguiden.



Ved å gjennomføre et intervju med hjelp av intervjuguide, er det fare for at intervjuguiden føles litt oppstyrt og at samtalen ikke oppleves som så åpen og fri som gjerne ønsket. På den andre siden bidrar også en intervjuguide til å skape en mer seriøs atmosfære under intervjuet (Tjora, 2012). I mine intervjuer ønsket jeg å ha god flyt og en åpen samtale, samtidig som intervjuet skulle oppleves som intervjuerstyrt. En fare ved intervjuguiden i et semistrukturert intervju, satt opp mot en helt åpen samtale, er at man kan gå glipp av opplevelser som kan være relevante, men som ikke kommer fram i de gitte spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er jeg overbevist om at også var tilfelle i min studie, men jeg tror mange av tankene og erfaringene de allerede hadde gitt uttrykk for i mine intervju også vil være overførbare til mange av de andre opplevelsene de eventuelt ikke fikk fortalt om. Et strengt strukturert intervju ville ikke latt meg komme med relevante oppfølgings spørsmål eller ha muligheten til å endre rekkefølge på spørsmålene. Dersom et av svarene til informanten skulle omhandle et spørsmål som kom senere i intervjuguiden ville jeg ha muligheten til å følge opp dette mens informanten allerede var inne på de samme tankene. Semistrukturert intervju ble derfor valgt som et kompromiss mellom den åpne samtalen og det strukturerte intervjuet.

Samtidig er det viktig å ha et kritisk blikk på metoden når det kommer til kvalitative intervjuer; det er nødvendig å huske på at det kan være forskjell på hvordan undervisning i mediekritisk forståelse faktisk er, og hvordan informanten uttrykker opplevelsen av den muntlig (Gudmundsdottir, 2011). Det er derfor viktig å huske på at et intervju bare gir et innblikk i hva informantene *sier* om sine erfaringer med mediekritisk opplæring, ikke hvordan opplæringen faktisk er. Det kan være diskrepans mellom hva lærerne ønsker, og hvordan det faktisk gjennomføres. En måte å unngå dette på ville være å gjennomføre metodekombinasjon (Postholm & Jacobsen, 2011), hvor jeg også kunne foretatt en observasjonsstudie av lærerens undervisning. På bakgrunn av dette forskningsprosjektets omfang ble observasjonsstudie for tidkrevende. Valget mitt falt derfor på kvalitativt semistrukturert intervju med fenomenologi som forskningsdesign.

13.11.2018

### 3.4 Fenomenologisk forskningsdesign – prosessens ulike faser

Forskningsdesignet er en overordnet plan for hvordan man ønsker å få svar på problemstillingen sin. Dette prosjektet har som formål å undersøke lærernes livsverden – dette innebærer deres opplevelser, erfaringer og forståelse av skolens beredskap i møte med en endret medievirkelighet. Denne studien tar utgangspunkt i fenomenologisk forskningsdesign, et design som egner seg godt når vi ønsker å forstå innholdet og meningen i andre menneskers handlinger og/eller ytringer (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Fenomenologisk forskningsdesign baserer seg på tre faser: *forberedelse*, *datainnsamling* og *analyse og rapportering*. I det følgende ønsker jeg å redegjøre for disse fasene i dette prosjektet. Her vil også utfordringer og kritiske forhold ved arbeidet mitt trekkes fram.

#### 3.4.1 Forberedelse

Forberedelsesfasen til dette prosjektet var en lang prosess. I startfasen av prosjektet var hovedfokuset å studere kun sosiale medier, hvilken rolle de har i norske klasserom, og hvordan politisk informasjon kan bli spredt via digitale arenaer. I denne perioden leste jeg mye teori om demokratiutvikling, sosiale medier og forfalskede nyheter.

Forskningsspørsmålene ble basert på problemstillinger vi så i den amerikanske valgkampen i 2016, og målet var å studere norsk valgkamp via det sosiale mediet Facebook.

Metodisk sett viste dette seg krevende, og etter flere samtaler med Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble det bestemt at problemstillingen om demokrati og sosiale medier skulle skrinlegges. Etter allerede å ha lest en del teori om forfalskede nyheter og sosiale medier, ble prosjektet mer rettet inn mot informasjonsinnhenting på internett. Da jeg lærte mer om innholdet i medie- og informasjonslitteracy ble fokuset sterkere tilknyttet disse ferdighetene. For å kunne bruke internett og sosiale medier til demokratiske formål, forstod jeg at dette krever visse kyndigheter hos elevene. Disse kyndighetene som forutsettes er representert i MIL.

Ettersom opplæring i medie- og informasjonslitteracy til en viss grad er representert i norske læreplaner, antok jeg at dette var noe samfunnsfaglærere generelt sett arbeider med. Kildekritikk står sterkt i norske læreplaner, og en av mine antakelser er at de fleste lærere

13.11.2018

har arbeidet med dette i undervisningen sin. Men som følge av sosiale mediers suksess og spredning, har kravene til kildekritikk endret seg. Dette krever ikke bare nye kunnskaper og forståelser blant elevene, men også blant våre lærere.

På bakgrunn av dette har prosjektet som formål å få kjennskap til i hvilken grad skolen er rustet til å danne mediekritiske elever i et digitalt samfunn i konstant endring. Gjennom samtaler med samfunnsfagslærere ønsket jeg å få innblikk i hvilke aspekter ved medie- og informasjonslitteracy en gruppe lærere med erfaring fra tema allerede føler at de mestrer. Jeg ønsket også å få en bedre forståelse for hvilke kunnskaper de har om tema, og også hva lærere eventuelt synes er vanskelig i arbeidet med kildekritikk. Hvordan jeg gikk fram for å rekruttere informanter presenteres i neste kapittel.

### 3.3.2 Utvelgelse av informanter

Thagaard (2018) skriver at i studier som tar for seg intervju og observasjon som metode, representerer utvalget personer. Likevel følger det av problemstillingen at disse personene må ha kjennskap til fenomenet som skal undersøkes, nemlig undervisning i kildekritikk, og spesielt rettet inn mot bruk av internett i skolen. På bakgrunn av dette blir utvelgelsen av informanter basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske ut i fra problemstillingen. Dette er hva Thagaard (2018) omtaler som strategisk utvalg. I forkant av utvelgelsen var det derfor visse kriterier informantene måtte oppfylle. Jeg ønsket informanter som har undervist i samfunnsfag i løpet av de siste tre årene. Dette var et krav. I tillegg var det ønskelig, men ikke et krav, at lærerne hadde samfunnsfag eller historie i fagkretsen sin.

Det er også krevende å finne informanter som lar seg intervju i til et slikt prosjekt, og derfor måtte jeg benytte meg av det som kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Utvalget blir preget av hvilke informanter som sier seg villige til å delta i undersøkelsen.

Tilgjengeligheten påvirker også antallet informanter man får mulighet til å anvende. For mitt vedkommende var det vanskelig å få mange nok informanter. Jeg valgte å sende ut forespørsel til samtlige rektorer ved ungdomsskoler i Oslo-skolen, hvor kun to skoler sa seg villige til å stille med til sammen tre informanter. Disse informantene preges også av

13.11.2018

personlig interesse for temaet. I tillegg fikk jeg tak i en annen lærer som sa seg villig til å bli intervjuet, samt en lærer jeg har tidligere erfaringer med. Utvalget ble derfor på fem personer.

Det kan argumenteres for at fem informanter vil være et for lite utvalg for å kunne trekke slutninger i forskningsøyemed, men kvalitative metoder, og da spesielt fenomenologisk metode, ønsker å hente ut mye informasjon fra et fåtall informanter (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Det er også nødvendig å tilpasse antall informanter til tidsbruk og ressurser, ettersom denne typen analyser er både tid- og ressurskrevende (Thagaard, 2018). Jeg sa meg derfor fornøyd med fem.

Utvalget mitt ble til slutt bestående av informanter fra fire forskjellige skoler, tre av dem ungdomsskoler. Disse tre er geografisk tilknyttet Oslo-området, hvor én av dem ikke ligger i Oslo. Den siste informanten er relativt nylig utdannet, og arbeider ved en videregående skole i et ruralt strøk tilknyttet en av Norges større byer. To av informantene jobbet ved samme skole. Den innledende kommunikasjonen mellom meg og informantene foregikk via e-post, hvor de fikk tilsendt samtykkeskjema og et informasjonsskriv om prosjektet, hvor vi etterpå fikk avtalt tidspunkt. Under kommer en kort gjennomgang av hver informant. Alle navn er fiktive.

### *Elise*

Elise er i slutten av 20-årene og nylig utdannet lektor ved en grunnskolelærerutdanning med fordypning i blant annet norsk og samfunnsfag. Mastergraden hennes er i norsk. Hun er nylig ansatt ved en videregående skole, hvor hun blant annet har hatt en klasse på VG1 i samfunnsfag. Elise underviser også på VG2, blant annet i norsk. Informanten har arbeidet som lærer i samfunnsfag i ett år. Hun har liten eller ingen interesse for temaet. Selv om informanten ikke har erfaring fra ungdomstrinnet velger jeg å ta henne med i utvalget. Dette fordi hun som nyutdannet lærer kan fortelle litt om hvordan de uten undervisningserfaring opplever temaet.

13.11.2018

### *Daria*

Daria er i 40-årene og utdannet lærer fra hjemlandet sitt, et tidligere Sovjet-land. Denne informasjonen tas med ettersom det har relevans senere. Der utdannet hun seg med fordypning i historie, samfunnsfag og KRLE. Siden har hun etterutdannet seg i Norge, og tok en doktorgrad her. Nå er hun fast ansatt i en del av Oslo som er kjent for å ha relativt høy sosioøkonomisk status. Hun har arbeidet som samfunnsfagslærer i 20 år, på alle klassetrinn på både ungdomsskole, videregående og universitet. Senere har hun også utdannet seg til å kunne være lærer i særskilt norskundervisning. Daria har stor interesse for temaet, som følge av en oppvekst i et land preget av forfalskede nyheter og desinformasjon.

### *Svend*

Svend er i 40-årene og har hovedfag i sosialantropologi, i tillegg til studieretningene sosiologi, idéhistorie og norsk som andrespråk. I tillegg har han tatt PPU. Disse fagene er, med hans egne ord, «susa sammen til en slags lærergreie». Han underviser i samfunnsfag, norsk, KRLE og utdanningsvalg. Svend har arbeidet som lærer i samfunnsfag i underkant av 20 år, og er fast ansatt ved en skole som han sier vil kunne karakteriseres som en østkantskole. Han underviser hovedsakelig på åttende trinn. Svend har stor personlig interesse for temaet, og leser om det på fritiden sin.

### *Assim*

Assim er i starten av 30-årene, og også relativt nylig utdannet og har lektorutdannelse med master i pedagogikk. Han har arbeidet som lærer i fem år, og har hatt samfunnsfag de siste fire årene. I tillegg underviser han i engelsk, samfunnsfag og KRLE, hovedsakelig på åttende trinn. Han har erfaring fra alle trinn. Assim er ansatt ved samme skole som Svend. Interessen for temaet er preget av engasjementet til Svend, men han forteller han finner temaet interessant.

### *Kåre*

Kåre er i 60-årene og er utdannet cand. philol, lektor. Han har undervisningserfaring fra blant annet norsk og samfunnsfag. Han har jobbet lenge i skolen, og er nå ansatt som rektor ved en ungdomsskole. I tillegg har Kåre en klasse i samfunnsfag. Han har arbeidet som samfunnsfagslærer i over 20 år. Kåre har ingen interesse for temaet utover det som kreves

13.11.2018

av en som er ansatt i en skoleledelse, samt som lærer i samfunnsfag. Skolen han arbeider på vil kunne karakteriseres som en skole med elever som preges av høy sosioøkonomisk status.

### 3.4.3 Datainnsamling: Gjennomføring av intervjuet

Alle intervjuene, utenom ett, ble gjennomført ved informantenes respektive skoler. Informantene fikk selv muligheten til å bestemme rammene for intervjuet, noe som resulterte i at de ble gjennomført på et av skolens møterom. Den siste informanten ble intervjuet over Skype, da geografisk plassering utelukket et intervju ansikt-til-ansikt. Begge formene fører til en viss fare for å bli avbrutt, noe som var tilfelle ved ett av intervjuene. Avbrytelsen førte til at vi måtte endre rom, men dette påvirket ikke resten av intervjuet. Det var hensiktsmessig for meg å gjennomføre intervjuet i omgivelser hvor informantene føler seg trygge og kan snakke avslappet, noe også Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010) fremhever som viktig.

Før hvert intervju ble informasjonen på samtykkeskjema gjennomgått, slik at informantene kjente til hvilke rettigheter de har i intervjusituasjonen. Intervjuene ble gjennomført med en diktafon, noe alle sa at de var komfortable med.

Ifølge Postholm (2010) er forskeren det viktigste instrumentet innen kvalitativ forskning. Dette innebærer at intervjuer ikke bør stille ledende spørsmål eller for eksempel gjennom kroppsspråk, uttrykke meninger tilknyttet informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig for den som intervjuer å skape en følelse av gjensidig respekt og forståelse for tema, ettersom informasjonen man får ut av en informant er uløselig knyttet til informantens opplevelse av den som intervjuer (Thagaard, 2018). Jeg speilet informantenes budskap for å forsikre meg om at jeg hadde forstått alt riktig. Selv om dette ble gjort for å være sikker på at jeg forstod innholdet i utsagnene deres på egenhånd, fører det også til at informanten får en opplevelse av at jeg tar erfaringene og tankene de deler på alvor.

Jeg fikk inntrykk av at jeg klarte å skape en god og respektfull dialog mellom informant og intervjuer. Intervjuene var preget av engasjerte informanter som enkelt delte fra sine erfaringer og tanker. Jeg tror flere av informantene i større grad opplevde intervjuene som en faglig samtale mellom to engasjerte individer, framfor en klinisk intervjusituasjon. Noen

13.11.2018

av informantene ønsket også å motta litteratur om tema etter intervjuet, og jeg har i etterkant sendt ut forskjellige undervisningsopplegg og innføringslitteratur om tema. Dette fikk jeg positiv tilbakemelding på.

### 3.5 Etiske betraktninger

Det er nødvendig å være vår etiske betraktninger innen kvalitative studier, da disse direkte berører enkeltmennesker og forholdene mellom mennesker (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I mitt prosjekt handler dette spesielt om å ivareta læreren, men også lærerens forhold til både ledelse, elever og elevenes foreldre. I min studie har jeg valgt å anonymisere alle egennavn på alle lærere og skoler allerede i transkripsjonsprosessen. Jeg valgte også å utelate hvilket land den ene informanten kom fra, da dette i større grad kunne bidra til å kunne gjenkjenne informanten.

Å dele erfaringer og tanker om egen livsverden og undervisning kan være et sensitivt tema. Dette gjelder kanskje spesielt i en studie som min, da problemstillingen kan kreve at man må peke på utfordringer lærerne har i undervisningssituasjonen. Det er min plikt som forsker å respektere informantenes privatliv. Dette innebærer å ha respekt for hva lærerne forteller, men også hva de er villige til å dele (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). I situasjoner som kunne oppleves som ubehagelige, som for eksempel deklaratve spørsmål om kjennskaper til algoritmer, filterbobler og ekkokamre, beroliget jeg dem ved å si at jeg har forståelse for at dette er tema de ikke har store forutsetninger for å ha kjennskap til, og det er helt greit å svare feil.

Intervjuene ble tatt opp på en diktafon som var i mitt private eie. Disse ble igjen lagret på min datamaskin, og slettet så fort intervjuene var transkribert. Slettingen av lydfilene ble gjennomført august 2018. I forkant av intervjuene var jeg i samtale med NSD over telefon, som fortalte at prosjektet ikke var meldepliktig så lenge det verken var direkte eller indirekte identifiserende. I de tilfellene hvor utsagn har kunnet være direkte eller indirekte identifiserende har jeg valgt å anonymisere disse, og de er heller ikke en del av materialet jeg velger å bruke i analysen.

13.11.2018

### 3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

I en forskerprosess bør fokus på validitet og reliabilitet prege hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). I avsnittene under ønsker jeg å gjøre rede for forskningsprosjektets validitet og reliabilitet, samt prøve å si noen ord om muligheter for å generalisere funnene fra en fenomenologisk undersøkelse. I tillegg ønsker jeg å reflektere over egen rolle som forsker, noe Lincoln og Guba (2000, referert til i Postholm, 2010) omtaler som refleksivitetsprosessen. I en slik prosess må forskeren ta stilling til egen subjektivitet. I kvalitative studier trenger det ikke nødvendigvis være et mål å redusere subjektiviteten i størst mulig grad. Objektivitet i kvalitative studier, kanskje spesielt fenomenologiske, vil kanskje ikke tjene til formålet, da dette krever at subjektivitet ikke skal prege forskerens analyse. I kvalitative studier er det heller et mål at subjektiviteten, i stedet for å settes til side, skal komme frem, men forutsetningen er at forskeren er seg bevisst denne hensikten (Postholm, 2010).

#### 3.6.1 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 176) skriver at validitet i samfunnsvitenskapene «dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke.» Validitet handler altså om hvilken gyldighet resultatene i et forsøk har; er metoden egnet for å få svaret på det undersøkelsen lurer på? Er det koherens mellom hva observasjonen ønsker å svare på, og hvilke data som er blitt samlet inn?

Mitt prosjekt har som formål å kunne fortelle om læreres muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten. For å få kjennskap til dette har jeg valgt å intervju samfunnsfaglærere som vil ha kjennskap til hvordan dette arbeides med ved deres respektive skole, både i undervisning og hvordan de opplever at dette legges til rette for av skoleledelse og eventuelle skolemyndigheter. Selv om jeg tror samfunnsfaglærere er gode informanter for mitt prosjekt, sikrer ikke dette validitet eller reliabilitet i seg selv. Forskeren må blant annet sikre validiteten i arbeidet ved å stille spørsmål ved egne tolkninger, men ikke minst være klar over hvilke forståelser som allerede preger en. Validiteten i kvalitativt arbeid har som formål å gjøre prosessen, resultater og teoretiske og personlige forutsetninger forståelig og klart for leseren, altså at prosjektet viser stor grad av transparens (Kvale & Brinkmann, 2015).



Ved å lese internasjonal litteratur har jeg fått en del tanker om hvilke utfordringer norsk skole har når det kommer til arbeid med MIL, og dette ligger til grunn for temaene og mine fortolkninger av intervjuene. Mye litteratur tyder på at vi har en jobb å gjøre når det kommer til videre arbeid med kunnskaper om MIL, da dette er et relativt nytt fenomen. Dette er en antakelse jeg har lagt til grunn, og jeg er derfor spesielt oppmerksom på hvilke forutsetninger som er til stede for mediekritisk opplæring og hva som eventuelt kan gjøres for å styrke lærernes forutsetninger.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet er et begrep som i utgangspunktet stiller krav til om en annen forsker vil komme fram til samme resultat, dersom forskeren anvender samme metode (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning kan de tradisjonelle kravene til validitet og reliabilitet være vanskelige å etterkomme, da møtet mellom forskeren og informanten alltid vil være en unik og tidsbestemt situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet vil i kvantitative studier kunne styrkes dersom funnene vil være reproducerbare og kan gjentas. Ved kvalitative metoder, da spesielt intervju, vil det kunne variere hvordan informantene tolker mine spørsmål, virkelighetsforståelse og begreper. Dette gjør det vanskelig å reproducere funnene, selv med samme informanter og intervjuguide. I fenomenologiske studier vil utsagnene til informantene i tillegg kunne variere etter hvor sensitive de er i intervjusituasjonen. Dette innebærer i mitt tilfelle at dersom en lærer nylig hadde hatt en time med fokus på kildekritikk som informanten opplevde at han klarte å gjennomføre på en god måte, ville det preget utsagnene i intervjuet. Hadde informanten derimot hatt en time hvor undervisningen ikke følte god nok, ville dette preget utsagnene på en annen måte. Postholm (2010) skriver imidlertid at innen fenomenologiske studier vil varierende sensibilitet være et gode, ettersom dette vil kunne skape et bredere og mer balansert bilde av det som skal studeres.

### 3.6.3 Overførbarhet

I kvalitative studier er ofte informantene for få til at funnene kan generaliseres. Et bedre begrep innenfor de kvalitative studiene vil være overførbarhet; i hvilken grad funnene i studien kan overføres til andre situasjoner, kontekster eller intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie tror jeg at erfaringene og opplevelsene til flere av

13.11.2018

informantene vil kunne være overførbare til andre lærere. I kapittel 5.0 vil det bli presentert en sammenfatning av funn fra prosjektet, hvor det også følger hvilke skolepolitiske implikasjoner dette kan ha. Ved bruk av analytisk generalisering ønsker jeg å løfte kunnskapen produsert i intervjusituasjonen ut i fra den konkrete situasjonen den er produsert i, og overføre den til andre liknende situasjoner. Et eksempel på et slikt funn kan være at noen av informantene hevder at de har for lite tid til å kunne undervise om både fag og kildekritikk, det kan tilsi at enten fag eller kildekritikk blir nedprioritert, men også at faget har stofftrengsel. Et tiltak kan da være å se nærmere på læringsmålene i fagplanene, og eventuelt inkorporere flere og mer spesifikke læringsmål tilknyttet kildekritikk.

### 3.7 Analyse

I dette delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på de ulike fasene jeg måtte gjennom i analysearbeidet. I løpet av, og etter hvert intervju, noterte jeg informantenes holdninger til tema, kroppsspråk, engasjement og stemning. De fleste intervjuene var relativt avslappede, noe som høres i opptakene og leses i transkripsjonen. Det var både humor og latter i utsagnene, og flere av dem hadde ironisk distanse til både egne evner og elevenes evner. Båndopptakeren virket heller ikke skremmende på informantene, og stemningen ble fort ganske hverdagslig. Intervjuene var preget av gjensidig respekt, hvor de fleste av informantene virket oppriktig interessert i å dele av sine erfaringer.

I transkripsjonsarbeidet valgte jeg å skrive rett inn i et Word-dokument med nummererte linjer med enkel linjeavstand. Disse ble skrevet ut og lest igjennom flere ganger før arbeidet med kodingen begynte. Jeg valgte ikke å bruke dataprogram i analysen, da jeg ville bevare utsagnenes kontekst, og fordi dette kan bidra til å miste nærheten til data og informanter (Postholm, 2010). I tillegg anså jeg det som overkommelig å manuelt kategorisere transkripsjonene fra informantene.

I første omgang av kodingen valgte jeg kun å streke ut hvilke utsagn som kunne brukes for å presentere essensen i hva informanten opplever tilknyttet visse tema, de såkalte meningsbærende tekstene. Temaene jeg brukte for å strukturere var tilknyttet begreper som *undervisningspraksis*, *elevenes ferdigheter*, *lærerens ferdigheter* og *skoleledelsens praksis*. Etterpå leste jeg igjennom på nytt for å se at jeg ikke hadde oversett noen viktige

13.11.2018

elementer. I margen av teksten noterte jeg ned innenfor hvilken kategori utsagnet hører til. Min koding er i all hovedsak sorteringsbasert. Sorteringsbasert koding innebærer at kodene beskriver generelle temaer intervjuet handler om, og at vi kan sortere utsagnene etter disse temaene (Tjora, 2012). Dette likner på kodingsmetoden Kvale og Brinkmann (2015) omtaler som begrepsstyrt koding. Siden intervjuguiden var utviklet ut fra fire temaer, var det naturlig at disse fire temaene også ble overordnede koder. Kodene ble igjen kategorisert i kategoriene nevnt over: undervisningspraksis, elevenes ferdigheter, lærernes ferdigheter og skoleledelsens praksis. Jeg opplevde kodingen som nødvendig da det hjalp meg å klassifisere dataene.

## 4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenterer jeg data fra intervjuene, som er fase tre i fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Basert på Bruce L. Berg (2001, referert til i Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010) sin oversikt over elementer ved fenomenologisk analyse i et kvalitativt datamateriale består arbeidet i å «identifisere mønstre, sammenhenger og prosesser». I analyseprosessen har jeg sortert utsagn fra informantene i tekstnære koder. Ved å lese igjennom intervjuene flere ganger har jeg dannet meg et helhetsinntrykk av informantene og deres utsagn, og hvilke empiriske data som kan brukes for å besvare problemstillingen.

I tabellen under får du en rask oversikt over informantene. Deretter vil jeg presentere utsagn og tanker fra hver av informantene med utgangspunkt i intervjuene, presentert i de ulike kategoriene intervjuet tok utgangspunkt i. De overordnede kategoriene er *undervisningspraksis, elevenes ferdigheter, lærerens ferdigheter og ledelsens holdninger*. Etter hvert av disse overordnede kategorikapitlene vil det følge en drøftingsdel hvor tendensene i materialet sees i lys av eksisterende forskning.

Lærer 1: Elise	Yrkeserfaring: 1 år Undervisningsfag: Norsk og samfunnsfag Utdannelse: Master, grunnskolelærer 5-10 Interesse for tema: Lav
Lærer 2: Daria	Yrkeserfaring: 20 år Undervisningsfag: Samfunnsfag, KRLE, særskilt norskundervisning Utdannelse: Lærerutdanning, senere doktorgrad Interesse for tema: Relativt stor
Lærer 3: Svend	Yrkeserfaring: 20 år Undervisningsfag: Samfunnsfag, norsk, KRLE og utdanningsvalg Utdannelse: Master og senere PPU

	Interesse for tema: Stor
Lærer 4: Assim	Yrkeserfaring: 5 år Undervisningsfag: Engelsk, samfunnsfag, KRLE Utdannelse: Lærerutdanning, senere mastergrad i pedagogikk Interesse for tema: Moderat
Lærer 5: Kåre	Yrkeserfaring: 40 år Undervisningsfag: Samfunnsfag. Arbeider også som rektor ved skolen Utdannelse: Cand. Philol, lektor. Interesse for tema: Lav

Tabell 1

#### 4.1 Hvilke erfaringer har lærere med arbeid for å fremme medie- og informasjonslitteracy?

I de følgende delkapitlene ønsker jeg å presentere empiri fra intervjuene mine, for å prøve å nærme meg et svar på forskningsspørsmålene. Dette første delkapitlet vil omhandle lærernes erfaringer med arbeid for å fremme medie- og informasjonslitteracy. Jeg ønsker å presentere empiri på hvordan informantene opplever egen undervisningspraksis i kildekritikk. Undervisningspraksis innebærer mange elementer. I første omgang vil jeg se nærmere på informantenes strukturering av undervisningen, da hovedsakelig i dikotomien *temadag eller kontinuerlig undervisning*. Videre presenterer jeg noen av tankene og erfaringene informantene har gjort seg om *undervisningsopplegg*, og hvordan informantene tenker seg at undervisningen i MIL og kildekritikk kunne blitt bedre. Jeg diskuterer også *eksterne læremidler i kildekritikk*, og dette henger sammen med lærernes syn på læremidler og lærebok. Eksterne læremidler innebærer alle ressurser som anvendes i undervisning som ikke er lærebok. Deretter får leseren innsyn i hva informantene tenker om tidsbruk og *prioritering av tid* til arbeid med kildekritikk. Informantene forteller også om hva de mener utgjør *god undervisning i kilder*. Etter hvert delkapittel vil det følge en drøftingsdel og en sammenfatning.

13.11.2018

#### 4.1.1 Bør MIL arbeides med i form av temadager eller kontinuerlig undervisning?

Elise er den eneste av informantene som har lagt opp undervisning i kildekritikk tilknyttet en *temadag*, framfor å fokusere på kontinuerlig undervisning. Da hun fikk spørsmål om hvordan hun har valgt å legge opp egen undervisning om opplæring i kildekritikk fortalte hun om en tverrfaglig skrivedag i samfunnsfag og norsk. I forkant av skrivedagen kunne Elise fortelle at de hadde «en del fokus på dette med kilder, hvordan vi skulle finne gode kilder og hva vi skulle hente ut av kildene våre. Og også hvordan vi førte opp kildene etterrettelig i en fagoppgave.»

Elise fortalte også at hun skulle ønske hun hadde hatt en uke hvor de hadde fokus på kilder i alle fag. Hun antar at dette ville bidra til å øke engasjementet blant lærere og elever, samt at det ville bidratt til at «elevene kunne sett relevansen og nytteverdien av kunnskap [om] og kjennskap til kilder.» Basert på dette siste utsagnet antar jeg at hun ikke opplever at elevene har en oppfattelse av at kunnskap om og kjennskap til kilder og kildekritikk er relevant og nyttig.

Daria, Svend og Assim forteller at de heller ønsker en kontinuerlig undervisning om kritisk medieforståelse. Daria påpeker i sitt intervju at det er nødvendig å arbeide med kildekritikk jevnt, ettersom det ikke er satt av egne timer til det. Hun legger også vekt på at arbeid med kildekritikk er noe som krever repetisjon, og sier blant annet at «hver eneste gang de får en oppgave, jeg repeterer: *dere skal det og det og det, og dere skal bruke disse nettsidene og dere skal gå på Store Norske Leksikon fordi det er pålitelig informasjon.*» På tross av dette opplever hun stadig at elevene slurver i arbeid med kildekritikk, og ofte fører opp «Læreren» eller «Mor og far» i kildelisten sin. I intervjuet forteller også Daria om at hun er opptatt av å ta tak i aktuelle nyhetsaker, og å få elevene til å reflektere over dem og sette hendelser i perspektiv.

Svend begrunner sitt valg om kontinuitet i undervisningen med at kildekritikk «er jo noe vi driver med hele tiden», og «vi må jo forholde oss til [det] hele tiden [...] som lærere?» På spørsmål om Svend setter av egne timer til å arbeide med det, eller om han arbeider kontinuerlig svarer han at «det er en del av samfunnsfagstimene. Og det er noe jeg gjør

13.11.2018

veldig ofte.» Det å arbeide med kildekritikk jevnt er viktig for ham, og han har ikke sans for temadager:

[...] ulempen med undervisning i skolen er jo at det veldig ofte blir sånne blokker:

«nå, kjære elever, har vi hatt dette og det er ett år til neste gang.» [...] Når man skal jobbe med kilder så må man arbeide med det fortløpende. Også fordi [...] det hele tiden kommer ny informasjon til.

Assim er opptatt av kontinuerlig undervisning og sier at han tar det når det blir nødvendig, for hvis ikke så glemmer elevene innholdet. Han hevder at om de kun har fokus på det i en blokkundervisningstime, tenker elevene «å ja, det hadde vi om i en time,» men forteller at hvis man knytter det opp mot det de gjør oppleves det som mer relevant. «Det er ikke noe vi kan ta felles en eller to ganger, vi må igjennom det hele tida.» Assim forteller at han også arbeider mye med prosessorientert skriving, hvor arbeid med kildekritikk står sentralt. Han forteller at først skal elevene skrive et førsteutkast til en tekst, noe som gjelder spesielt om de skal skrive en faktabasert tekst. Da skal de «alltid oppgi kilder, og så kommer vi alltid tilbake til kildene, er det en troverdig kilde, hvorfor har du valgt denne kilden, kan du finne det noe annet sted også?»

På spørsmål om hvordan Kåre legger opp sin undervisning i kilder og kildekritikk, svarer han at han «arbeider sikkert for lite med det», og han går ikke i detaljer om hvordan han legger opp undervisningen sin.

#### 4.1.2 Lærebok og eksterne læremidler

Det er vanskelig å vite om informantene snakker om bruk av eksterne læremidler i undervisningen generelt, eller om de prater om eksterne læremidler tilknyttet undervisningen i kildekritikk og MIL spesielt. Jeg har derfor i dette delkapitlet utelukkende brukt utsagn jeg vet er direkte tilknyttet eksterne læremidler i undervisning om kildekritikk og MIL spesielt. Når jeg bruker begrepet *eksterne læremidler* omhandler dette alle ressurser brukt i undervisning som ikke innebærer lærebok. Dette kan være undervisningsopplegg fra andre aktører, en YouTube-film eller ressurser man har fått fra andre lærere. Senere bruker

13.11.2018

jeg noen utsagn hvor jeg vet læreren snakker om eksterne læremidler generelt i undervisning, og da presiseres dette.

Kåre, Svend og Assim forteller at de har brukt eksterne læremidler eller undervisningsopplegg i sin undervisning om kildekritikk på nettet. Ingen av dem har utlukkende brukt eksterne læremidler eller undervisningsopplegg, men tendensen er som Kåre uttrykker det: «Jeg har brukt eksterne læremidler, og har laget selv, brukt begge deler.» Han forteller at han «rett og slett søkte på *kildekritikk*, [...] og fant faktisk noe på NRKs skolesider».

Daria bruker eksterne undervisningsressurser i undervisningen generelt, men snakker ikke om eksterne ressurser tilknyttet MIL spesielt. For å finne disse forteller hun at hun ofte tar utgangspunkt i noe som kalles Ressurser på It's Learning, hvor andre lærere i Osloskolen kan dele sine undervisningsopplegg eller liknende. Hun sier at «det er mye bra, men det er mye dårlig også, så du vurderer selv hva du skal bruke.» Via Ressurser finner hun opplegg hun kan ta utgangspunkt i, men hun forteller «noen ganger liker jeg det ikke, så da lager jeg det selv.»

Svend skulle gjerne ønsket at det var tilgang på flere og bedre opplegg i opplæring om kritisk medieforståelse og kildekritikk. Han svarer følgende på spørsmål om han ønsker tilgang på flere eksterne læremidler: «Det synes jeg absolutt det burde vært. Det burde vært mye mer sånn... noe som ser litt proffere ut da.» Han begrunner dette med at «det som er den store ulempen med veldig mange av læremidlene, de digitale læremidlene som elevene møter, er at de ser så veldig gammeldags ut, ikke sant?» og forteller videre at «elevene ler jo av det, det ser så latterlig ut. [...] da må man ha noe som ser litt bedre ut, rett og slett. Er litt proffere. [...] Elevene forventer at det skal være kjapt og fancy og lett.»

Assim forteller ikke direkte om bruk av eksterne læremidler i opplæringen av kildekritikk, men at han heller bruker diverse digitale hjelpemidler for å gjøre undervisningen mer spennende for elevene. Han forteller at ofte når elevene jobber med lærebøkene så tenker de at «Å, jeg må bare finne svarene i teksten,» fordi veldig mye er *finn svar i teksten-*



13.11.2018

spørsmål. Derfor prøver han å «varierte det med [...] ulike konkurranser, Kahoot, [...] digitale prøver på It's Learning.»

En av grunnene til at Assim føler et behov for eksterne læremidler er rett og slett fordi «vi har jo ikke de nyeste bøkene.» På spørsmål om han har brukt lærebøkene i arbeid med kildekritikk på internett forteller Assim at «du merker jo at noen av bøkene er jo fra 2010, 2011, 2012, da var ikke det så langt fremme på agendaen som det er nå. Sånn at den biten må man organisere litt mer på egenhånd.» Jeg vet ikke om han har brukt eksterne læremidler som omhandler kildekritikk på nettet spesielt, men jeg vet at han har støttet seg på sin kollega Svend, som selv bruker eksterne læremidler i sin undervisning.

Kåre forteller at dersom det er lettere tilgjengelige eksterne læremidler vil det være enklere for lærere å undervise i kildekritikk, men han understreker at han «vil undervise i det uansett.» Altså tror Kåre, som både Assim og Svend, at tilgang på enkle eksterne læremidler vil bidra til at flere lærere lettere vil kunne undervise i MIL. Dette er fordi lærebøkene rett og slett ikke er oppdaterte på området. Og som Svend løfter fram; de eksterne læremidlene må være gode og oppdaterte.

#### 4.1.3 Vanskelige prioriteringer

Det er stor variasjon i lærernes opplevelser av om undervisningstiden strekker til for å prioritere undervisning i kildekritikk. På spørsmål om hun opplever at hun har god nok tid, eller om hun noen ganger må prioritere fag framfor kildekritikk eller omvendt, svarer Daria at hun «må prioritere kildekritikk når jeg skulle hatt mer tid til å snakke fag.» Også Svend opplever dette. På spørsmål om Svend opplever at han har nok tid til å undervise om kildekritikk svarer han «Aldri. I KRLE, for eksempel, er det jo 55 kompetansemål som du skal igjennom i løpet av 138 årstimer på tre år, så det sier seg jo selv[...]»

Assim svarer derimot positivt på spørsmål om han synes han har god nok tid til å undervise i kilder: «Ja. Det føler jeg at jeg har nok tid til.» Jeg spør videre om han noen gang har opplevd at undervisningen i fag går ut over undervisning i kildekritikk svarer han «Nei. Det synes jeg ikke. Jeg synes man skal klare å kombinere,» og følger videre opp at om «de skal bruke en PC og finne informasjon, da må man ta den runden [for å minne dem på hvordan de skal gå

13.11.2018

fram når vi bruker kilder]. Så jeg synes vi har nok tid. Det går ikke på bekostning av noe. Jeg ser på det som en del av faget.»

Kåre forteller selv at han ikke har brukt tid på å undervise om kilder og kildekritikk i undervisningen. Elise forteller at heller ikke hun har brukt mye tid på undervisning i kilder, og skulle ønske at arbeid med kilder og kildekritikk stod sterkere i læreplanmålene i skolen: «Da tror jeg det hadde vært mye tydeligere» og følger opp med at «hadde det vært mer læreplanfestet hadde det vært lettere å bruke tid på det. Og da hadde også de ulike læremidlene hatt mer fokus på det.»

#### *4.1.4 Drøfting av hvilke erfaringer lærerne har med arbeid for å fremme medie- og informasjonsliteracy*

Ut i fra bakgrunnsinformasjonen til informantene kan man se en tendens til at de som er engasjerte i arbeidet med undervisning om kildekritikk har et tydelig fokus på kontinuitet i undervisningen. Svend påpeker at dette er en nødvendighet fordi når man arbeider med informasjon på internett, så «kommer [det] hele tiden ny informasjon til.» Daria legger på sin side vekt på at repetisjon er viktig, ettersom hun ser at det er noe elevene trenger for å bli mer kildekritiske. I starten av skoleåret går hun igjennom det hun kaller for «noen generelle regler» som hun gjentar i forkant av hver undervisningsbolke som handler om kildekritikk. Videre forteller hun at dersom det repeteres i forkant «får elevene det med seg.» Assim synes det er viktig å arbeide med kilder «når det blir nødvendig,» hvis ikke glemmer elevene poenget med kildekritikk. Jeg antar at han tidligere har opplevd at deler av elevgruppen glemmer å være kildekritiske dersom de ikke får trening i å være kildekritiske jevnt gjennom undervisningen.

Elise og hennes kollegium har derimot valgt å legge opp undervisningen som en tematime i forkant av en skrive dag. Hun sier at det «aldri [har] vært snakket om det [...] i kollegiet,» og forteller videre at lærerne «snakker veldig lite om dette her med kilder generelt.» Hun forteller at de «løfta [...] det veldig opp i forbindelse med den skrive dagen. Der var vi veldig på, vi som har samfunnsfag, at der måtte vi ha et godt samarbeid mellom norsk og samfunnsfag» i arbeid med kilder.

13.11.2018

I artikkelen *Arming students against bad information* skriver Maribeth D. Smith (2017) at jevn øvelse med å lese, analysere og evaluere informasjon er det beste forsvar mot feilinformasjon. Hun understreker at elever behøver jevne muligheter til å kritisk vurdere informasjon, og trening i å utvikle sine evner til å argumentere for eller imot informasjonen de finner. Dette må inkorporeres i alle fag. Mitt inntrykk er at den beste kildeundervisningen er den som blir gitt i jevne drypp i undervisningstimene. Som informantene forteller gir dette dem muligheten til å gå igjennom det «når det blir nødvendig.» Dette gir også et signal til elevene om at kildekritikk er en kontinuerlig øvelse som bør arbeides med å utvikles hele tiden.

Opplæring i MIL kan allerede falle inn under mange av målsetningene i de *digitale ferdighetene som grunnleggende ferdighet*, som er en del av nåværende læreplan. I delkapitlet *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet* i dokumentet *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* skriver Utdanningsdirektoratet (2017, s. 3) at digitale ferdigheter blant annet vil si å «tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder, utøve kildekritikk og bruke kildehenvisning.» De grunnleggende ferdighetene som skal integreres i alle fag er «nødvendige redskaper for læring og utvikling», og ferdighetene skal kunne brukes «hvor det er relevant» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 2). Dette underbygger også påstandene til Daria, Svend og Assim om at disse ferdighetene bør øves på jevnlig, og ikke som blokkundervisning.

På den andre siden forteller Elise om en arbeidshverdag hvor arbeid med kilder og kildekritikk i liten grad samtales om i kollegiet, men at dette ble løftet fram i forkant av denne temadagen. Jeg tenker så enkelt som at all samtale og diskusjon rundt kildekritikk er bedre enn ingen samtale. Det kan være at lærere i kollegier som Elises ikke føler seg kompetente til å kunne arbeide med kildekritikk når «det er relevant,» som Utdanningsdirektoratet skriver. Kan et kollegium og en skoleledelse slå seg til ro med manglende undervisning på et område, bare fordi kollegiet ikke føler seg kompetente nok?

Det er blitt et større fokus på eksterne læremidler som skal hjelpe lærere, kanskje spesielt lærere som føler på manglende kompetanse i undervisning i kildekritikk. Et eksempel på dette er undervisningsopplegget *Falske nyheter – kritisk medieforståelse*, utgitt av

13.11.2018

Medietilsynet høsten 2018, og som ligger gratis på nettsiden [www.dubestemmer.no](http://www.dubestemmer.no). Opplegget er beregnet på ungdomsskolen, og det anbefales at læreren setter av «minimum 1 – 2 skoletimer (45 – 60 minutter) for gjennomføring av hele opplegget» (Dubestemmer.no, 2018). En av utfordringene ved slike eksterne undervisningsopplegg er at de krever nettopp blokkundervisning. Likevel kan de være nødvendige for å kunne gi velinformert opplæring i MIL. For lærere som Elise og hennes kollegaer vil et slikt eksternt undervisningsopplegg være et godt startsted for både undervisning og læring om temaet. Et eksternt undervisningsopplegg bidrar også til at temaet blir satt på dagsorden, og skaper et fundament som er mulig å bygge videre på. Disse bør også tilpasses forskjellige alderstrinn, ettersom elevers evne til analyse og resonnering utvikles i løpet av utdanningsløpet.

#### *4.1.4.1 Utdaterte lærebøker*

Forskning fra både før og etter LK06 viser at læreboka fortsatt spiller en stor rolle når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisning (Juuhl, Hontvedt, & Skjelbred, 2010). Dette forteller også blant annet Assim om: «Det jeg merker veldig fort er at det er viktig å bruke boka. Spesielt i samfunnsfag og KRLE synes jeg bøkene er gode.» Svend kan fortelle at han er «en av dem som synes at læreboka har sin funksjon i den forstand at den er en slags oppsamling, målepinne, så du får et utgangspunkt for å strukturere.» Boka fungerer i så måte som et instrument for å planlegge undervisningspraksis, noe som også kommer fram i rapporten til Juuhl, Hontvedt og Skjelbred (2010, s. 10), som konkluderer med at «læreboka er et viktig planleggingsverktøy for lærerne.»

Men som Assim påpeker så er ikke lærebøkene oppdaterte, og har lite fokus på kildekritikk på internett, ettersom det ikke «[var] så langt fremme på agendaen [rundt år 2010] som det er nå.» Dette gjør det krevende, for ikke å si umulig, å strukturere undervisningen i kildekritikk og MIL etter lærebøkene. Som vist over er læreverket et sentralt planleggingsverktøy for lærere, og dette kan også være med å bidra til at undervisning i kildekritikk på internett ikke i særlig grad blir prioritert hos norske lærere.

En mulighet for å bedre undervisningen i de tilfellene hvor læreboka ikke strekker til, er bruk av eksterne læremidler. Et eksempel på dette er Medietilsynets *Falske nyheter – kritisk medieforståelse*, som nevnt tidligere. Svend, Assim og Kåre tror alle tre at flere eksterne

13.11.2018

læremidler vil kunne bidra til bedret undervisning i MIL. Dette vil gjøre det lettere for en lærer med lite erfaring i arbeid med MIL å kunne gjennomføre et godt opplegg for sine elever i en klasse. En negativ side ved det er at det fordrer at man setter av egne skoletimer til arbeidet, noe som gjør at man ikke underviser om det når det gjør seg gjeldende i en time. I tillegg kan dette føre til det Svend og Assim frykter: at elevene kan tenke at dette har vi hatt om en time, så dette kan vi; eller at dette har vi hatt om, nå er det et år til neste gang. Begge er av den oppfatning at god undervisning i kilder krever kontinuerlig arbeid.

#### *4.1.4.2 Å finne gode, eksterne hjelpemidler til undervisningen er trening i informasjons- og kildekritisk forståelse*

Selv om verken Elise eller Daria forteller at de har brukt eksterne læremidler i arbeidet tilknyttet undervisning i kildekritikk, forteller de likevel om at de bruker eksterne læremidler i undervisningen generelt. Det å finne informasjon til å supplere undervisningen med, er også en kildekritisk oppgave, og alle informantene mine forteller at de anvender internett for å finne eksterne læremidler. Her kan arbeid med kildekritikk implementeres i undervisningen.

Elise forteller: «Jeg skulle ønske vi [...] hadde turt å legge vekk læreboka en del mer enn vi kanskje gjør, for å kunne finne andre kilder og belyse disse andre temaene.» Hun synes at hun burde «vært flinkere på å finne ulike kilder og vist [det faglige temaet] fra ulike perspektiv, [...] kanskje de ulike avisene har ulike tilsnitt til hva nyhetene [melder/innebærer], eller til aktivitetene som vi jobber med.»

Det å finne gode, eksterne hjelpemidler er trening i informasjons- og kildekritisk forståelse. Jeg tror at selve prosessen lærere går igjennom for å finne eksterne læremidler kan være nyttig kunnskap for elevene. Stadiene man går igjennom for å hente inn informasjon som kan bidra til en bedre undervisningstime, er liknende de stadiene som UNESCO fremhever i en ressurs for å hjelpe blant annet lærere kalt *Understanding Information Literacy: A Primer* (Horton, 2008). Disse omtales som «the information literacy life cycle,» og består av totalt 11 stadier. Jeg velger ikke å ramse opp alle stadiene, da det blir unødvendig langt. Stadiene består av å vite at man trenger informasjon, vite hvilken informasjon man trenger, vite hvor man kan få hjelp til å forstå denne informasjonen om nødvendig, hvordan organisere og

13.11.2018

analysere informasjonen, vite hvordan informasjonen bør presenteres og til slutt hvordan man kan lagre det man trenger av informasjon, og eventuelt kvitte seg med informasjon man ikke trenger (Horton, 2008, ss. 59-61).

Dette er den anbefalte prosessen man må igjennom for å innhente informasjon, og jeg tror mange lærere kan kjenne seg igjen i at dette er måten man går fram om man skal hente inn ekstra undervisningsmaterieell fra eksterne aktører. Jeg tror at det å la elevene delta i denne prosessen kan gi elevene en øvelse i vurdering og analyse av hva som utgjør en god kilde og hvordan man kan gå fram for å finne gode kilder.

#### *4.1.4.3 Bør MIL styrkes i norske læreplaner?*

Den eneste som både prioriterer arbeid med kildekritikk i undervisningen, og som også føler at han har god nok tid til det, er Assim. Assim forteller at hver time elevene skal bruke internett for å innhente informasjon så «må man ta den runden.» «Den runden» refererer til at man må repetere «hva er en troverdig kilde, hvorfor har du valgt denne kilden, kan du finne det noe annet sted også?» Assims undervisning er også preget av mye skrivearbeid, og han sier at dette er en viktig del av kildeundervisningen. Han forteller at «når vi skriver får elevene en oppskrift av ting de skal igjennom i løpet av skrivearbeidet. Og da er kilder et av punktene på slutten. Og vi går alltid igjennom det.»

Det virker altså som at repetisjon er en viktig del av kildeundervisningen til Assim. At elevene allerede er godt kjent med hva Assim går igjennom som sentrale aspekter ved kildekritikk, kan medføre at elevene har færre spørsmål når det repeteres jevnlig. Han forteller også at han anser arbeid med kildekritikk «som en del av faget,» noe som gjør det lettere for ham å prioritere det inn i undervisningstiden sin.

Svend og Daria forteller også at dette er noe de repeterer jevnlig, men opplever ikke at dette er noe de har tid til. Daria forteller at hun må prioritere kildekritikk når hun gjerne skulle prioritert faget. Ut i fra uttalelsene til Svend, og hvor viktig han opplever kildekritikk, antar jeg at også han ofte prioriterer fag framfor kildekritikk.

13.11.2018

Svend deler Elise sitt syn på at klarere læreplanmål ville hjulpet å prioritere tid til dette i undervisningen. På spørsmål om han tror det ville være lettere for lærere å prioritere kildekritikk i undervisningen dersom det var sterkere representert i læreplanen sier han «Ja helt klart. Da hadde det blitt litt mer seriøst, ikke noe som bare noen driver med fordi de synes det er brennende viktig.» Her kommer det også fram at Svend opplever at de andre lærerne som ikke anser kildekritikk som brennende viktig, ikke prioriterer tid til undervisning i kildekritikk. Kåre, på sin side, mener at det allerede er representert godt nok i den nåværende læreplanen, men ønsker ikke å gå i detaljer om det.

I rapporten *A multi-dimensional approach to disinformation*, utgitt av Generaldirektoratet for *Communication Networks, Content and Technology* (2018), et slags departement for kommunikasjonsnettverk og teknologi i EU, skriver de at undervisning i MIL er et av de viktigste midlene vi har for å redusere spredningen av falsk informasjon på internett. Her skriver de at europeiske institusjoner og nasjonale regjeringer bør anse «media and information literacy as a core literacy, adding it into school curricula and adding this to the measurements that determine all school rankings, particularly in the OECD's PISA rankings» (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018, ss. 26-27). Også UNESCO legger vekt på å representere MIL i læreplaner som et av de sentrale tiltakene for å bedre undervisning i mediekritisk opplæring (Grizzle, et al., 2013, s. 30). Tidligere førsteamanuensis Theo Koritzinsky som har forsket på norsk læreplanutvikling påpeker at det er «fagplanene som først og fremst styrer lærebokforfattere og lærere i deres utvalg av stoff» (Koritzinsky, 2018, s. 66). Å inkorporere MIL i læreplaner vil derfor kunne bidra til at både lærere og lærebøker vil få økt fokus på opplæring i mediekritisk forståelse i sin undervisning. Skoleforskerne Gro Lorentzen og Åse Røthing argumenterer også i en artikkel for at dagens «lærebøker ikke i tilstrekkelig grad bidrar til at elevene utvikler den kritiske kompetansen de trenger i dagens komplekse og mangfoldige samfunn» (Lorentzen & Røthing, 2017, s. 119).

#### 4.1.5 Sammenfatning av drøfting tilknyttet informantenes undervisningspraksis

Mellom informantene i mitt materiale kan vi se at det er *stor variasjon* i hvilke erfaringer de har med arbeid for å fremme medie- og informasjonslitteracy. Det spenner fra Kåre og Elise på den ene siden, som sier at de arbeider for lite med kildekritikk og MIL og over til Assim og

13.11.2018

Daria som opplever at de må nedprioritere fagstoff, fordi kildekritikk må prioriteres. Assim, Daria og Svend forteller at de velger å undervise i kildekritikk jevnt i løpet av hele året, mens Elise forteller at hennes undervisning i kildekritikk ble gjennomført i sammenheng med en temadag på skolen. Digitale ferdigheter er en del av de grunnleggende ferdighetene i norsk læreplan, og dette skal arbeides med kontinuerlig og når det er behov for det, ifølge *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, og teoretikere påpeker også at opplæring i MIL krever jevn øvelse i ferdighetene. Jeg tar derfor til orde for at MIL bør arbeides med jevnlig, og det bør arbeides med i alle fag.

Informantenes undervisning i MIL og kildekritikk skiller seg fra annen undervisning ved at den ikke gjennomføres med utgangspunkt i lærebøkene. Dette forklares av informantene ved at lærebøkene ikke er oppdatert på tema, og ikke i stor nok grad fokuserer på å utvikle elevers evne til kritisk tenkning. Informantene bruker derfor i all hovedsak egne opplegg, eller eksterne undervisningsopplegg/læremidler i arbeidet med MIL og kildekritikk. Eksterne læremidler kan derfor være et nyttig redskap for lærere som føler seg utrygge på området og ønsker andre aktører å støtte seg på for å kunne gjennomføre god undervisning i MIL og kildekritikk. Flere eksterne undervisningsopplegg bør utvikles og tilpasses forskjellige alderstrinn. Et problem med de eksterne læremidlene er at de baserer seg på blokkundervisning, noe som kan føre til at undervisningen i MIL ikke arbeides med jevnt i løpet av undervisningsåret. De kan likevel fungere som en innføring, eller utarbeides til å knyttes opp mot andre kompetansemål eller faglige tema. Noe som derimot kan inkorporeres jevnlig i undervisningen er å la elevene ta del i utvelgelsen av materiale fra eksterne læreverker eller opplegg. Alle informantene forteller at de har brukt eksterne læremidler i undervisningen sin generelt, da ikke tilknyttet MIL. Å la elevene delta i denne prosessen kan være en god øvelse i vurdering og analysering av hva som utgjør gode kilder og hvordan man kan finne fram til gode kilder.

Jeg har vist at to av informantene opplever at de må prioritere arbeid med kildekritikk framfor undervisning i fagstoff. Selv om jeg mener at arbeid med kildekritikk og MIL er viktig og nødvendig, ønsker selvsagt ingen at dette arbeidet skal gå ut over resten av opplæringen elevene har krav på å få. Både fagstoff og opplæring i MIL burde gis rom til å bli prioritert i undervisningen. Internasjonale organisasjoner som EU og UNESCO tar derfor til orde for at



13.11.2018

regjeringer bør inkorporere arbeid med MIL konkret i sine læreplaner. Noen av informantene melder om at de tror dette ville gjøre det lettere for dem å prioritere MIL i sin undervisningspraksis. Forskning viser at læreplanene styrer både lærebokforfattere og lærere sin utvelgelse av stoff, noe som vil bidra til at både lærere og lærebøker vil øke sitt fokus på opplæring i MIL.

## 4.2 Hvordan opplever samfunnsfaglærere elevers ferdigheter i medie- og informasjonslitteracy

I dette delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på hvilke tanker og erfaringer informantene har om elevenes ferdigheter og forståelser tilknyttet kildekritikk på internett. En av tendensene i materialet er at alle informantene forteller om veldig varierte ferdigheter blant elevene. I dette delkapitlet ønsker jeg å formidle lærernes erfaringer og tanker om elevenes *evner til å være kildekritiske på og utenfor skolen, hva som gjør de flinke elevene flinke og avslutningsvis litt om hva lærerne synes er vanskelig.*

### 4.2.1 «Fant du det på nettet er det sant»

En beskrivelse av noen av elevenes kritiske sans er knyttet til sitatet i overskriften til dette delkapitlet. Utsagnet «Fant du det på nettet er det sant» er hentet fra intervjuet med Assim, men liknende utsagn kan også finnes hos andre informanter. Daria forteller om elever i hennes klasse som har lest om konspirasjonsteorier tilknyttet månelandingen og ikke vært kritiske til innholdet. Hun forteller at «de ser på nettet og sånn som en slags bibel [...] Hvis det står på nettet, det betyr at det er sant, ikke sant?» Også Assim har liknende opplevelser. På spørsmål om han opplever arbeid med kildekritikk som viktig sier han at det er «Kjempenødvendig. Man får høre de villeste konspirasjonsteoriene hver dag.» Jeg spurte ham om han kunne fortelle litt om hvilke konspirasjonsteorier han har fått høre og han svarer «hva er det du ikke hører om? [...] hva var det en elev sa for ikke lenge siden? At Erna... at Putin er sjefen til Erna Solberg og at hun adlyder han. Det er alt mulig rart.»

Elise har vanskelig for å si noe konkret om elevgruppens evner til å være kildekritiske fordi det er «veldig variert i forhold til elevene,» men at de mest reflekterte elevene klarer å se

13.11.2018

«ting i perspektiv, og ser mediene i ulike perspektiv.» På den andre siden har du «de som er middels eller svakere, de har mindre refleksjoner over ulike perspektiv og tar kanskje mer for god fisk.»

Kåre tror på sin side at «elevene er veldig kritiske.» Han forklarer dette med at «de er jo blitt tutet ørene fulle med dette med nettvett. [...] Veldig mange er utsatt for halvsannheter og småløgner og sånn på nettet, og vet at ikke alt som står der er sant.» Disse svarene overrasket meg litt, så jeg spurte om han har opplevd situasjoner hvor elevene burde være mer kritiske. Han svarer at «Nei, egentlig har jeg ikke det. Men nå har jeg egentlig bare åttende klasse i år, og det er klart, de er jo små enda, så nei, jeg har ikke det.» Dette står i stor kontrast til svaret til Assim, som også er lærer på åttende trinn. På spørsmål om han har opplevd situasjoner hvor elevene burde vært mer kritiske svarer han «Jaja, hver dag! [...] Det er alltid noen som overrasker negativt.» Også Svend deler disse erfaringene med Assim.

#### 4.2.2 Forkunnskaper spiller inn

Svend påpeker at han synes det er forskjell på om elevene leser om noe de kjenner til, kontra om de leser om noe de ikke har kunnskaper om fra før. Han mener at elevene er «veldig kritiske hvis det er noe som ikke støtter opp under noe de mener.» Altså, har elevene kjennskap til et tema så evner de å være kritiske. Problemet oppstår når de leser om ting de ikke har kjennskap til. Svend forteller at «hvis de oppdager en sak i nyhetene, så lar de måten og framstillingen der prege hvordan de oppfatter saken.» Men han sier tidligere, dersom elevene allerede «har en forhåndsoppfatning, da er det veldig vanskelig [å endre denne] [...] selv om det står noe annet der.» Svend sier videre at «sånn er vi jo? Vi elsker å se etter ting som bare forsterker vårt eget verdensbilde, og på den måten er jo elevene som alle andre.»

Også Assim trekker fram de samme trekkene fra sine elever, og forteller:

Jeg tror at nettet, uavhengig om det er øst eller vest, blir brukt for å bekrefte det du allerede tror på. Om det er snakk om religion, om det er snakk om «nei, cannabis er

13.11.2018

ikke farlig for meg,» ikke sant, uansett hva det er snakk om, så bruker ungdommer det til å finne... eller, styrke sine argumenter fordi de tror på det.

#### 4.3.3 Sosioøkonomiske faktorer

Samtlige av informantene forteller om elevgrupper med stor spennvidde i hvor flinke elevene er til å være kildekritiske. Jeg ønsket derfor å få mer innblikk i hva som kjennetegner de elevene som gjør det bra i arbeidet med kildekritikk. Kåre og Elise legger begge vekt på sosioøkonomiske forskjeller i hjemmene. Elise forteller at hun «tror det er litt hvilke samtaler som blir gjort ved middagsbordet hjemme, og så litt hvilke interesser de har.» Hun sier at hun tror «det er [...] en blanding. Både påvirkning hjemme i fra, påvirkning av omgivelsene rundt, og så håper jeg jo at vi som skole også kan være med på å påvirke litt til å tenke kritisk.» Kåre forteller at han er sikker på at «det er åpenbart hjemmene. Diskusjoner i hjemmene og engasjement i hjemmene, det er jeg ikke i tvil om.»

Daria trekker fram leseferdigheter som en viktig forutsetning for å være kildekritisk. Hun sier at de flinke elevene «leser veldig mye» og ser at de elevene som lager «skikkelig bra opplegg eller oppgaver» er de samme elevene som er flinkest til å være kritiske til informasjon. Hun forteller at «de har en slags dybde i informasjonen.» Assim trekker også fram noe av det samme og sier at han tror de flinkeste elevene «er elever som har tilgang på mer informasjon.»

Svend trekker fram sammenhenger mellom de faglig sterke elevene og evner til å være kildekritiske. Han sier at blant elevene i klasserommet som er dyktige i kildekritikk er det «mest de flinke. [...] De som skriver de gode, reflekterte leserinnleggene i norsk er også de som ofte er flinke på dette, ikke sant?» Evnen til refleksjon trekkes også fram av Daria og Elise, og er noe som gjenkjenner de sterke elevene som har gode leseferdigheter. Daria forteller at det er de «som leser mer og er reflekterte og skjønner seg på kildekritikk, det er disse som leser mye og viser virkelig interesse for faget.» Elise sier at de sterkeste elevene «reflekterer jo og ser ting i perspektiv og ser mediene i ulike perspektiv, men de som er middels eller svakere, de har mindre refleksjoner over ulike perspektiv og tar kanskje mer for god fisk.»

#### 4.2.4 Drøfting av informantenes tanker om og erfaringer tilknyttet elevenes ferdigheter

En tendens i materialet mitt er at flere lærere har en opplevelse av det Assim peker på; finner man det på nettet er det sant. Dette er en oppfattelse han deler med Svend og Daria. Det er en utbredt antakelse at internett er nøytralt, noe som gjør at man gjerne overser at alt innhold er produsert av helt vanlige mennesker (Stoddard, 2014; Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen, & Wollebæk, 2013). Assim forteller at han «føler de har for mye tiltro» og at: dersom det finnes informasjon de kan lese på mobilen, uansett side, så tenker de «det her er sant. Det har jeg lest om.» Videre sier Assim at han tror «grunnen til at de stoler blindt på nyheter er fordi de tror at [...] alt går igjennom visse reguleringer. [...] De tror at alt som kommer til dem gjennom mobilen, ja da må noen ha dobbeltsjekka dette her allerede.»

Noe som blir viktig i undervisningen i MIL er derfor å få elevene til å forstå at det ikke finnes noe redaktøransvar på internett. Det finnes ingen kvalitetssikring for informasjonen som deles. Svend trekker fram blogger som et eksempel:

Og særlig med blogger, ikke sant? For det er der mange av ungene henter informasjon, ikke sant? Og ja, det kan jo være... Berit Nordstrand på den ene siden, som snakker veldig varmt om de og de medisinske sammenhengene, bare for å selge produkter som nyter godt av det samme. Ikke sant, såne ting ser jo ikke elevene? De synes bare det var en smilende, pen dame på en hyggelig hjemmeside, og hun har vært på TV så da må det jo være greit, ikke sant?

På bakgrunn av disse uttalelsene synes det for meg viktig å ha en undervisning med fokus på hvordan sosiale medier er bygget opp i sine strukturer. Undervisningen bør gi elevene en forståelse av at det ikke eksisterer noe redaktøransvar på de sosiale mediene. Alle konsumenter har like muligheter for også å bli produsenter. Sorteringen av innholdet er i stedet basert på sorteringsalgoritmer som velger ut hvilken informasjon man blir utsatt for,

13.11.2018

og ikke av redaktører tilknyttet mediehus. Vi kan på mange måter si at algoritmene har blitt de nye redaktørene.

Derfor er det viktig at elevene vet at algoritmene ikke tar hensyn til innholdet. Algoritmene baserer seg heller på likerklikk og popularitet, hvor lang tid man bruker på å lese en artikkel, eller på andre faktorer. Derfor bør ikke undervisning i MIL begrense seg bare til kildekritikk. Det kan også være behov for en mer konkret opplæring i medienes logikker og underliggende strukturer.

#### *4.2.4.1 «Vi elsker å se etter ting som bare forsterker vårt eget verdensbilde»*

Partiskhet spiller også en viktig rolle for om elevene er kritisk til informasjon eller ikke. En utfordring for lærere kan derfor være å få elevene til å bli kjent med sin egen partiskhet. Svend, Assim og Daria trekker fram at å endre de oppfatningene elevene allerede har av verden er vanskelig. Daria forteller at hun synes det er vanskelig å få elevene til å endre det synet de har fått konstatert fra media, og sier at man «kan ikke kjempe mot mediene.» Svend forteller om at det er utfordringer knyttet til religion og livssyn. Han sier at når elevene leser noe som «strider mot sånne indre ting som du har trodd på siden barnsbena av» og de nå får høre at «det finnes varianter av det» så forteller Svend at «da blir de sånn «Hæ? Gjør det det? Er det farlig? Kan jeg få et stygt sår på kroppen av det?» Det er et par av de elevene. Og det er en utfordring!»

Allcott og Gentzkow skriver i sin artikkel *Social Media and Fake News in the 2016 Election* (2017) at nyhetskonsumenter får nytte av nyheter på to måter. For det første ønsker vi å vite hva som er sant, for å kunne ta mest mulig riktige avgjørelser. For det andre ønsker vi å se nyhetsrapportering som stemmer overens med allerede eksisterende oppfatninger (Allcott & Gentzkow, 2017; Allern, 2018; Goodfellow, 2017). De skriver at vi kognitivt sett ønsker informasjon som passer inn i våre allerede eksisterende skjema. I deres studie har de sett at republikanere har lettere for å tro på konspirasjonsteorier i deres favør, og tilsvarende for demokratene.

Allcott og Gentzkow (2017) skriver at det derfor er viktig å lære opp mennesker til å tvile på deres egne forståelser. Dette gjelder kanskje spesielt ettersom unges mediebruk bærer preg

13.11.2018

av utstrakt fragmentering og personalisering (NOU 2017:7, 2017), noe som innebærer at informasjonen er tilrettelagt akkurat for deg. Dette stiller høyere krav til kildekritisk kompetanse, ettersom større deler av informasjonen vi mottar vil være tilpasset allerede eksisterende oppfatninger. Sigurd Allern (2018) omtaler begrepet som kunnskapsresistens. En viktig del av undervisning i kildekritikk blir derfor å kunne gjenkjenne all form for partiskhet, inkludert vår egen (Smith, 2017).

Et av de mest sentrale elementene i mediens infrastruktur er at alle meldinger vi mottar fra mediene er *skapte* (Hobbs, 2017; Allern, 2018; Westlund, 2017). Dette innebærer at det finnes ingenting som kan omtales som fri informasjon på internett. På bakgrunn av dette er det nødvendig å gi elevene en forståelse av at de aller fleste aktører på internett er der for økonomisk vinning, og at hele det strukturelle internett blir påvirket av disse økonomiske mekanismene (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011; Westlund, 2017; NOU 2017:7, 2017)

#### *4.2.4.2 Å lese er en viktig ferdighet for å kunne være kritisk*

De sosioøkonomiske forskjellene i en elevgruppe som flere av informantene forteller om er det lite vi som lærere kan gjøre noe med i klasserommet. Det vi derimot kan lære noe av er sammenhengen mellom lesekompetanse og utviklingen av evnen til å være kritisk til informasjon man henter inn fra nettet. Siden informasjonen vi henter inn fra nettet er tekstbasert, kan utvikling av lesekompetanse spille en viktig rolle. Flere av informantene peker på gode leseevner som en viktig forutsetning. Daria hevder det er en sammenheng mellom velutviklede leseferdigheter og evnen til å være kritisk til informasjon. Daria forteller at de flinkeste elevene er:

[...]den typen elev som leser alt de finner, ikke sant? Og etter hvert lærer du å strukturere det du leser, eller å sette det i hylle og riktig plass, og hvis man får riktig informasjon fra, jeg vet ikke, fra lærer eller far og mor som driver med politikk, og så litt og litt får man evnen til å vurdere selv. Mens de andre som leser mindre, de er mye lettere å lure.

Inntrykkene vi får distribuert til oss via nettet er alle i form av sammensatte tekster. Dette innebærer at flere aktører tar til orde for utvidet leseferdighet i arbeidet med MIL. Derfor blir jevn øvelse med å lese, analysere og evaluere informasjon det beste forsvar mot feilinformasjon (Smith, 2017). Det er viktig å understreke ordet *jevn*, da leseferdigheter er noe som må utvikles jevnlig og over lengre tid. Dette fremheves også av Tove S. Frønes som i 2017 leverte sin doktorgrad *Å lese og navigere på nettet. En studie av elevers navigasjonsstrategier* ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (Nielsen, Smestad, & Rødal, 2018). Hun forteller i et intervju på UiO.no at hennes studie «viser at det selvsagt er en sammenheng mellom å lese godt og evnen til å navigere [på internett.]» Hun forteller også at «å vurdere både innholdet og hvem som står bak en nettside, er en viktig del av lesingen på nett.» Ettersom opplæringen til å bli mediekritiske nyhetskonsumenter blir plassert i literacyfeltet for utdanningsforskning, som i all hovedsak arbeider med lesekompetanse, er det viktig å fokusere på utviklingen av nettopp denne (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017; Smith, 2017; Carlsson, 2016).

I tillegg er det nødvendig å utvikle evner til å analysere og evaluere informasjonen man henter inn (Allcott & Gentzkow, 2017; Smith, 2017; Allern, 2018). Dette er fordi flere aktører nå arbeider med å skjule sitt politiske innhold bak innhold som framstår som legitimt (Carlsson, 2016; Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018; Westlund, 2017). Det er derfor nødvendig å kunne bedømme informasjonen man henter ut (Bengtsson & Johansson, 2016; Stoddard, 2014; Allcott & Gentzkow, 2017). Dette krever kyndigheter som tidligere var tillagt journalistisk virke, men nå trengs det at disse kyndighetene utvikles i det brede lag av befolkningen (Allern, 2018).

4.2.5 Sammenfatning av drøfting tilknyttet informantenes opplevelse av elevenes forståelse  
Også hvordan lærerne snakker om elevenes ferdigheter preges i stor grad av *variasjon*, både blant elevene innad i klassen, men også hvordan informantene opplever elevenes ferdigheter. Kåre opplever at elevene er veldig kritiske generelt sett, mens de andre informantene forteller om elevgrupper som er veldig spredt. Tre av informantene opplever at en del av elevene deres har en *finnes det på nettet er det sant*-holdning til informasjon. Vi må gi elevene en erfaring av at alt innhold på internett er produsert av enkeltpersoner, og at

13.11.2018

disse personene også preger informasjonen de skriver. Det er ikke noe krav til objektivitet for å publisere noe på internett. Det finnes heller ikke noe redaktøransvar, og algoritmer spiller en sentral rolle i hvilken informasjon som møter oss på de sosiale mediene. Dette bør elever få en forståelse for dersom de skal øke sin mediekritiske forståelse.

Vår eksisterende oppfattelse av et tema preger hvordan vi henter inn informasjon. Dette er ikke bare gjeldende for elevene, men for alle mennesker. Som en informant sa: «Vi elsker å se etter ting som bare forsterker vårt eget verdensbilde.» Fenomenet omtales som kunnskapsresistens, hvor vi plukker den informasjonen som passer inn i våre allerede eksisterende skjemaer. Elever må derfor trenes i å gjenkjenne egen partiskhet. Flere av informantene melder at å utfordre elevenes allerede eksisterende forståelse er vanskelig.

Materialet viser også tendens til at de faglig sterkeste elevene i klassen også er best til å evaluere, analysere og å være kildekritiske, og at dette kan henge sammen med leseferdigheter. Tove S. Frønes' doktorgradsarbeid fant sammenhenger mellom elevens evne til å lese og til å vurdere innhold på internett. En forklaring på dette er at inntrykkene vi får distribuert på internett kommer alle i form av sammensatte tekster. Arbeid med leseferdigheter blir derfor et viktig element også i arbeid med MIL.

#### 4.3 Lærernes ferdigheter og deres forutsetninger for å øke elevenes mediekritiske forståelse

I dette delkapitlet ønsker jeg å se nærmere på lærernes egne ferdigheter. Jeg starter med å gjengi informantens svar på noen deklorative oppgaver. Dette er for å få et innblikk i hvilke kunnskaper de har om de ulike begrepene som er viktige forutsetninger for internetts og de *digitale medienes infrastruktur*. Kunnskaper om digitale mediers infrastruktur innebærer å forstå hvorfor de digitale mediene er strukturert på måten de er, og hvilke følger dette får. Å forstå de digitale medienes infrastruktur er både et mål og en forutsetning i arbeid med MIL (Bengtsson & Johansson, 2016; Westlund, 2017; Schwarz, 2016). Et av de viktigste elementene i de digitale medienes infrastruktur er rollen til algoritmer. Algoritmens rolle i de digitale medienes infrastruktur er å bidra til effektivitet og tidsbruk på den enkelte nettsiden eller et sosialt medium. Deretter ønsker jeg å se nærmere på hvordan informantene omtaler



13.11.2018

*andre lærere.* Dette var ikke noe jeg gikk inn for å få kjennskap til via mine intervjuer, og ingen av spørsmålene i intervjuguiden har som formål å belyse hvordan informantene opplever sine kollegaer eller andre lærere. Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene viste det seg likevel at flere av informantene hadde belyst dette temaet gjennom andre spørsmål, og jeg opplever at hvordan de forteller om andre lærere vil være nyttig kunnskap for å kunne styrke alle læreres muligheter for å møte utfordringene knyttet til den nye medievirkeligheten. Dette er fordi jeg antar at lærerne som har sagt seg villige til å stille til mine intervju er lærere som selv er engasjert på området, og er derfor kanskje ikke representative for lærerstanden generelt. Ved å se på hvordan informantene omtaler andre læreres evner kan dette gi et innblikk i hvordan tilstanden er mer generelt, ikke tilknyttet mine informanter spesielt.

#### 4.3.1 Hva vet lærerne om algoritmer, filterbobler og ekkokamre?

Jeg ønsker først å vise til informantene som har lav eller manglende forståelse av hva algoritmer på internett er og hvordan de fungerer. På spørsmål om hva en algoritme på internett er for noe svarer Kåre at «Ja, det er ikke mitt fag. [...] Jeg går ut i fra at algoritmer på nett er algoritmer på nett, det er det eneste jeg kan si om det.» Elise svarer at «jeg tenker litt sånn skylapper, jeg får litt skylapp-vibber, men jeg vet ikke om jeg er på rett spor.» Elise snakker her om filterbobler, som jeg kommer tilbake til. Dette er et resultat av algoritmenes funksjoner, men er ikke et svar på hva en algoritme er i seg selv. Verken Kåre eller Elise kan vise til kunnskaper om algoritmer.

De tre andre informantene, Svend, Daria og Assim, har mye til felles i sine forklaringer på hva algoritmer er. Forklaringene viser at de har en viss forståelse for algoritmenes funksjoner.

Assim forklarer:

En algoritme er [...] et matematisk uttrykk som regnes raskt ut, som vil da finne noe raskt. For eksempel søkerresultater er jo basert på algoritmer, ikke sant, den beste algoritmen får jo søk med en gang på Google. Men jeg kjenner ikke nok til

13.11.2018

matematikken bak det, jeg vet bare at det er en PC som regner ut noe for deg, og så får du svaret ditt, så fort som mulig, helst under ett sekund.

Svend og Daria har liknende forklaringer, og tar alle utgangspunkt i søkealgoritmen til Google. Svend forklarer Google sin søkemotor ved å si at «de stedene som er lenket til fra flest mulig andre steder, referert til eller søkt på, det er jo det som dyttes høyest opp.» Han forklarer at de nettsidene som er mest klikket inn på, delt eller referert til av andre, vil komme høyere opp i søkeresultatene dine. Daria forteller om det samme: «om du søker på navnet ditt, og du vil det skal være en informasjon eller noe om deg som kommer opp først, så må du ha så mange som søker på den samme informasjonen, også da kommer det opp».

#### 4.3.2 «Vi er jo ikke gode forbilder, vi heller.»

I løpet av intervjuene fikk jeg uintendert et innblikk i informantenes oppfattelse av andre læreres evner når det kommer til internett og nye digitale hjelpemidler i klasserommet. Internett og nye digitale hjelpemidler i skolen er noe som engasjerer lærere, og Elise forteller at «det er aldri så mye samtaler på et lærerrom som etter vi har hatt et IKT-møte.» Jeg stilte, som presisert tidligere, ikke konkrete spørsmål om hvordan informantene oppfatter andre læreres evner, men i løpet av intervjuene er det noen av informantene som likevel kommer inn på temaet.

Da jeg spør Elise om synes hun har gode forutsetninger for å gi opplæring i MIL, tatt i betraktning at hun er en relativt ung lærer forteller hun om en annen lærer ved skolen som hun har god kjennskap til. Elise sier at hun ikke tror at den nevnte læreren, som er noen tiår eldre enn Elise selv, «har mye fokus på dette med kilder.» Videre hevder Elise at læreren mener at «de unge har et annet forhold til internett, siden vi [unge] har vokst opp med det.» Elise poengterer at hun tror at undervisningen i MIL «handler mest om interessen til læreren, det kan jeg merke jeg også, at noen er veldig på data og IKT, mens andre synes det er et styr.»

Da jeg spør Svend om hva han tror påvirker de flinke elevene til å bli flinkere enn de mindre flinke elevene, forteller også Svend om hvordan han opplever andre lærere. Svend hevder at

13.11.2018

mange lærere selv ikke evner å være kildekritiske på internett. Han mener at «utfordringen når det kommer til kildekritikk på skolenivå er jo også det at [...] veldig mange voksne og veldig mange lærere er forferdelig dårlige på kildekritikk og søking, ikke sant?» og følger opp med at «De søker jo som blinde høner og tenker *åja, det så bra ut*, ikke sant? Vi er jo ikke gode forbilder, vi heller.»

Assim forteller også at han tror mange lærere ikke er dyktige når det kommer til kildekritikk på internett. Da jeg spurte ham om han kunne tenke seg egne kompetansemål i læreplanen som omhandler MIL direkte svarte han «Det hadde vært fint, men igjen, da. Hvor mye tid hadde man brukt på det hvis en lærer ikke følte seg kompetent på det?» Jeg valgte å følge opp spørsmålet ved å spørre om han tror mange lærere ikke føler seg kompetente på området, hvorpå han hevder «Ja!».

#### 4.3.3 Drøfting av informantenes tanker, erfaringer og holdninger tilknyttet egne og andre læreres ferdigheter

Det første jeg ønsker å trekke fram er at ingen av informantene gir en fullgod forklaring på hva algoritmer er for noe, og hvilken rolle de spiller for utformingen av internett. En viktig tendens er at de lærerne som har kjennskap til algoritmer, snakker alle om *søkealgoritmer*. Dette er bare en av veldig mange algoritmer. En annen vanlig algoritme er *sorteringsalgoritmer* som for eksempel sorterer mailen din etter senest mottatt, eller sorterer utenlandske flyvninger etter pris som brukes av ulike bookingselskaper for å gi deg den billigste flyreisen. Det er også algoritmer som gir deg muligheten til stavekontroll i Word. Poenget med disse eksemplene er at det finnes langt flere algoritmer enn søkealgoritmen; og dersom man ikke kjenner til bredden i hvilke oppgaver algoritmer har på nettet, har man heller ingen fullgod forståelse av hva en algoritme er.

Gode algoritmer er en forutsetning for at nettsider skal oppleve suksess; verken Google, Facebook eller noen andre store foretak hadde opplevd suksessen de nå lever av, hvis det ikke hadde vært for gode og utviklede algoritmer. Å forstå algoritmer og algoritmenes funksjoner er en liten, men vesentlig del av å forstå internettets og de digitale mediens infrastruktur. Algoritmer er svaret på *hvorfor blir du utsatt for de inntrykkene du gjør fra internett*.

Å forstå algoritmenes funksjon blir derfor en viktig del av å forstå de digitale mediene generelt, men er enda viktigere når vi studerer sosiale medier spesielt. Jeg velger å bruke Facebook som eksempel: Facebook har ekstremt store mengder informasjon de har mulighet til å distribuere videre til meg som leser. Men de vet godt at jeg, som bruker, verken ønsker eller har kapasitet til å sortere all denne informasjonen på egenhånd. Denne informasjonen kan være nyhetssaker, venners oppdateringer, innlegg i grupper, arrangementer i mitt nærområde og så videre. Derfor sorteres denne informasjonen etter hvilken informasjon algoritmene *antar* kommer til å fange min interesse. Dette er en forutsetning for å forstå hvordan mediene og andre informasjonsleverandører har utviklet seg til det de er nå.

Den forrige setningen er en oversettelse av et av målene for hva lærere i MIL må ha kjennskap til for å utøve god undervisning i MIL. I UNESCOs læreplan for lærere står det under *Teacher skills* at lærere i media og informasjonslitteracy «must know and understand how media and other information providers have evolved into present forms» (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011, s. 29). Algoritmer utgjør bare en ørliten del av de medieendringene vi har sett, men de spiller en stor og viktig rolle. Å utvikle læreres forståelse av algoritmenes funksjoner i arbeid med å innhente informasjon blir derfor et viktig tiltak for å styrke opplæringen i MIL.

I løpet av disse intervjuene har jeg til en viss grad fått bekreftet en av mine tidlige antakelser i arbeidet med dette prosjektet: hvis vi skal kunne få til en god opplæring i kildekritikk og MIL, er det nødvendig med et kompetanseløft blant lærerne. Jeg frykter at dersom norsk skole gikk inn for en bedring av undervisningen i MIL uten å gå inn med ressurser til etterutdanning, er det en fare for at lærerne selv ikke er kompetente nok til å gjennomføre god nok undervisning. Denne antakelsen får jeg bekreftet ut i fra informantene selv, både ved å få et innblikk i deres egne kunnskaper om temaet, men også ved å gå gjennom hvordan de omtaler andre lærere. Opplæring i MIL kan ikke basere seg på «interessen til læreren,» som Elise nevner. Vi trenger et kompetanseløft blant lærere generelt.

13.11.2018

Et viktig tiltak blir også å styrke opplæringen i MIL i lærerutdanningen. Å styrke lærerutdanningens opplæring i mediekritisk kompetanse blir viktig. Et annet tiltak vil være å få kompetansemål i MIL inn i fagplanene i skolen. Det er fagplanene som «først og fremst styrer lærebokforfatterne og lærere i deres utvalg av stoff» (Koritzinsky, 2018, s. 66). I tillegg kan det være ønskelig å utarbeide kurs som etterutdanning av lærere, og jeg foreslår utarbeiding av enkle nettkurs. Nettkurs krever mindre logistikk, da disse kan gjennomføres når hver enkelt lærer har tid, framfor å måtte sende deler av kollegiet på kurs i løpet av en lengre periode. Nettkursene bør fokusere på medier framfor kildekritikk, da det er medienes funksjoner informantene viser lavere forståelse av.

#### 4.3.4 Sammenfatning av drøfting tilknyttet lærernes ferdigheter

Å få innsyn i lærerens ferdigheter i MIL er nødvendig for å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan opplever lærere sine muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten og hvilke tiltak kan iverksettes?* Lærernes egne evner og forståelser tilknyttet MIL er nødvendig å ha kjennskap til for å kunne se nærmere på hvilke muligheter lærerne har for å møte utfordringene tilknyttet den nye medievirkeligheten. Det vil også være nyttig for å kunne peke på tiltak som kan iverksettes for å styrke lærernes muligheter i arbeid med MIL.

I materialet ser vi en tendens til at alle informantene har et klart *fokus på kildekritikk* innen arbeid med MIL. Dette gjelder både informantene med og uten særlig interesse for tema. Jeg vil understreke at dette er en god ting, men det er viktig å ha en forståelse for at arbeid med MIL er mye mer enn arbeid med kildekritikk. MIL består av både medie- og informasjonsliteracy. Medieliteracy og informasjonsliteracy går til en viss grad over i hverandre, men den skolefaglige kildekritikken faller i all hovedsak inn under informasjonsliteracy. Medieliteracy har et klart fokus rettet inn mot *mediene*, som jeg opplever at faller litt bort i lærernes forståelse av fenomenet. Blant annet krever medieliteracy å «kritisk vurdere medieinnhold ut i fra *medienes funksjoner*,» en kyndighet som krever forståelse for hva medienes funksjoner er, og hvordan de har utviklet seg til hva de har blitt i dag. Ettersom sosiale medier er en viktig arena for elever å hente inn medieinnhold, er det viktig å kjenne til strukturene som preger hvilken informasjon man får

13.11.2018

presentert for seg via de sosiale mediene. Her er forståelse for algoritmer en forutsetning for å kunne forstå og undervise i de sosiale medienes egenart.

Ingen av informantene viser en adekvat forståelse for hva en algoritme er, eller hvordan de fungerer. Som vist i analysen fokuserer informantene på *søkealgoritmer*, men det er ikke disse algoritmene som er viktige for å forstå medienes funksjoner. Det er viktigere å forstå sorteringsalgoritmene til aktører som Facebook, Instagram og Snapchat; altså algoritmene som velger ut hvilke artikler du får presentert fra de forskjellige sosiale mediearenaene. På bakgrunn av informantenes manglende kjennskap til algoritmer, og deres forståelse av MIL som noe som begrenser seg til kildekritikk, mener jeg at det er behov for en kompetanseheving i medienes rolle i MIL hos norske lærere. Dette kan gjennomføres som tradisjonelle kurs, men min anbefaling vil være å gjennomføre dette som nettkurs. Skoleledere må også legge til rette for kompetanseløftet blant lærerne ved sin skole, og gjerne gjennomføre opplegg i etterkant av kursene.

#### 4.4 Ledelsens rolle

For å kunne styrke lærernes beredskap og muligheter for å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten er det også viktig at MIL blir et satsningsområde for ledelsen ved skoler og utdanningsinstitusjoner. Derfor ønsket jeg å høre om informantenes erfaringer med skoleledelsen, om de opplever at skoleledelsen tar opplæring i mediekritisk kompetanse på alvor, i hvilken grad dette har blitt prioritert på fellestid og om de har fått muligheten til å dra på kurs for å øke kunnskapen sin om opplæring i MIL. Som Assim fortalte i sitt intervju: «Jeg opplever at skoleledelsen tar det på alvor, men jeg opplever også at det er ganske nytt for dem.»

Jeg velger å starte med Kåre, som også arbeider som rektor ved sin skole. Svarene hans kjennetegnes av de samme tendensene som i resten av hans intervju; de er korte, konkrete og lite utbroderende. Da jeg spurte ham om skoleledelsen ved skolen har hatt fokus på kildekritikk og mediekritisk bevissthet svarte han «Ja, jeg har blitt veldig mye mer oppmerksom på det de siste årene, og som rektor, selvfølgelig, har jeg vært veldig opptatt av at de andre lærerne skal bli det også.» På spørsmål om ledelsen har prioritert tid til det på

13.11.2018

fellestid svarer Kåre «Vi bruker ganske mye tid på det, faktisk.» uten å gå i detalj om hvor mye tid dette innebærer.

Også Daria opplever at skoleledelsen tar problematikken tilknyttet kildekritikk og informasjonsinnhenting via internett på alvor. Hun sier at «vi snakker jo om det i alle fag, ikke sant, så det skal være viktig, kildene du bruker skal være relevant for det du skriver. Du kan ikke bare skrive tull og relatere det til noe sånn russisk nettside.» Hun forteller også at dette er noe de har brukt tid på, spesielt i faggruppe i samfunnsfag. Da jeg spør henne om skoleledelsen har prioritert å bruke tid på problematikken på fellestid svarer hun «Ja, en del. Og vi har jo møter på faggruppe, så i samfunnsfag skjer det ganske ofte.» Både Daria og Kåre sine uttalelser skiller seg veldig fra resten av informantene.

Elise forteller på sin side at det aldri er brukt tid på fellestid til å snakke om verken MIL, nye medier eller kildekritikk. Jeg spør henne om hun tror det er fordi de ikke prioriterer det, eller fordi hun tror de ikke har kjennskap til det. Elise svarer:

Tror kanskje ikke de vet om det, og det har heller aldri vært snakk om det [...] i kollegiet, eller [...] på lærerrommet. Vi snakker veldig lite om dette her med kilder generelt. Men samtidig så løftet vi det veldig opp i forbindelse med den skrivedagen. Der var vi veldig på, vi som har samfunnsfag, at der måtte vi ha et godt samarbeid mellom norsk og samfunnsfag, på det med kilder. Men mer det der med å finne gode kilder, ikke noe mer enn det.

Elise har til felles med Daria at arbeid med kildekritikk trekkes fram i arbeid med samfunnsfag, men tilsynelatende mindre på fellestid i alle fag. Men der Daria og hennes kollegaer snakker om dette jevnlig, forteller Elise at dette kun har vært tema i sammenheng med skrivedagen. Vi ser også at både Elise og Daria har et sterkt fokus inn mot kildekritikk spesielt, og de sier lite om MIL generelt.

13.11.2018

Skoleledelsen ved skolen Assim og Svend jobber ved har trekk som minner om Elises. De sitter begge igjen med inntrykk av at dette er noe skoleledelsen ikke prioriterer eller forstår at burde prioriteres. Assim forteller at han «opplever at skoleledelsen tar det på alvor, men jeg opplever også at dette er ganske nytt for dem.» Han utdyper med å si at dette er første året alle elevene har egen PC, og da har det blitt ekstra relevant. Videre forteller han at tidligere, da undervisningen i all hovedsak dreiet rundt arbeid med bruk av lærebøker, var ikke fokus på MIL like relevant.

Jeg spurte Assim om han syntes at skolen burde ta opplæringen i MIL mer på alvor, hvorpå Assim svarer: «Ja. Helt klart, helt klart, for skolen blir jo mer digitalisert,» og forteller at ledelsen «ser jo alle iPadene på barnetrinnet, du ser alle har sin egen personlige PC fra ungdomstrinnet opp til videregående, så helt klart. I hvert fall når vi bruker flere timer på nettet hver dag, så er nettvett viktig.»

Svend sier at han opplever at skoleledelsen ikke tar problemet på alvor, og forteller om en konkret hendelse som gjorde at han sa i fra om at mediekritikk er noe ledelsen burde ha økt fokus på:

Altså, oss i mellom? Nei. Jeg synes vi har hatt alt for lite om det. Det er bare jeg som har tatt initiativ til sånn nettsøking-kurs og sånn ved et par anledninger. Men jeg husker fra da vi hadde datarom, nå har jo alle elevene egne PCer, men med datarom så husker jeg at jeg kom inn. Elevene satt å jobba med et tema, samfunnsfag på ett eller annet trinn. Hvor de da finner noe informasjon om islam i Norge, og det er jo muslimer som sitter og leter etter det. Og joda, da sitter de på document.no? Da burde det ringe noen varselbriller. Hva er det som gjør at læreren ikke ser over skulderen? Document.no har jo sin berettigelse det, på sitt vis, men du kan ikke bruke det aleine, ikke sant? Det gjorde at jeg sa fra, vi må passe på?



13.11.2018

Eksempelet Svend forteller om her ble trukket fram flere ganger i løpet av intervjuet som en av erfaringene Svend har hvor han har tenkt at økt mediekritisk forståelse er nødvendig for elevene. Han mener at når muslimske elever leser om egen religion på et nettsted som Document.no, som må kunne sies å være tendensiøst og ikke vitenskapelig forankret, viser dette manglende mediekritisk forståelse. Han forteller videre om ledelsen at «det er ikke sånn at de er negative, det er bare det at det ikke har blitt prioritert.»

Svend og Assim forteller også om de samme tendensene når de snakker om tid satt av på fellestid for å snakke om MIL. Etter å ha blitt spurt om hvor mye tid de har brukt på fellestid svarer Svend: «Ikke mye. I år, kanskje et par-tre timer på fellestid.» Assim forteller at «Vi har hatt om det to ganger i fellestida,» og følger opp med at «[Svend] hadde et innlegg om det. Han hadde et innlegg om det én gang. Og så hadde vi satt av tid en annen gang.» Det hører med til historien at det var Svend som tok initiativ til dette, og at det var han som la opp opplegget. Assim bemerker også at selv om det er satt av tid på fellestiden, innebærer ikke dette nødvendigvis at lærerne tar med seg informasjonen videre: «Men altså, det er noe vi har diskutert i fellestida, men altså, hva andre lærere velger å ta med seg videre, det er... det kan jeg ikke svare på.»

#### 4.4.1 Etter- og videreutdanning

Intervjuene mine viser at det er stor spredning i kompetansen blant lærerne når det kommer til mediekritisk forståelse og kildekritisk opplæring på internett. Institusjoner som UNESCO (Moore, 2008, s. 22; Grizzle, et al., 2013, s. 126) og EU (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018, s. 27) peker også på at vi har et behov for å øke kompetansen blant lærere. Derfor ønsket jeg å få et inntrykk av hva informantene tenkte om kurs og kompetanseheving.

Et viktig funn i materialet er at ingen av lærerne kan fortelle om at de har vært på kurs tilknyttet MIL. Kåre forteller likevel at han, som rektor, gir lærerne ved sin skole muligheten til å dra på kurs om dette. På spørsmål om lærerne ved hans skole har dratt på kurs tilknyttet MIL og kildekritikk svarer han «Ja, herregud, ja.» Vi må altså ta utgangspunkt i at flere av lærerne ved Kåres skole har blitt kurset i dette.

13.11.2018

Assim forteller om at de ved hans skole «har et stående tilbud, på en måte, om vi finner kurs vi synes er interessante så kan vi melde oss på det.» Men han hevder også at om lærerne drar på kurs avhenger av hvor interessert læreren selv er i å gå på det kurset. Han forteller at de sjelden har «mulighet til å ta, for eksempel, alle lærerne som har KRLE, eller ett eller annet, å dra på kurs.» Svend, som arbeider ved samme skole forteller at de «har ikke hatt noe kursing eller lesing [...]» og at «det er bare jeg som har tatt initiativ til sånn nettsøking-kurs og sånn ved et par anledninger.» På spørsmål om ansatte ved Darias skole har hatt mulighet til å dra på kurs svarer hun «ikke som jeg vet.»

En tendens i materialet mitt er altså at få av lærerne har hatt mulighet eller faktisk deltatt på kurs tilknyttet opplæring i MIL. En annen tendens er at informantene ønsker seg kursopplæring tilknyttet MIL. Jeg spurte Elise om hun kunne tenke seg å dra på kurs tilknyttet MIL og hun svarer: «[MIL] er jo spennende, men så er det jo mye som er spennende i skolen,» men etter å ha snakket litt rundt det sier hun at «Ja, jeg kunne godt hatt mer fokus på det, absolutt.» Dette sier også Daria seg enig i: «Ja, jeg synes [kurs] hadde vært bra [...] Det ville vært interessant om vi fikk noen som snakker med oss om det, om literacy eller algoritmer [...] Bare for å være mer oppmerksom på det.»

I intervjuet med Svend snakkes det lite om hans holdninger til kurs, men han har klare tanker om at mange av de andre ansatte ved hans skole har behov for økt kompetanse når det kommer til kildekritikk og bruk av internett. Svend kommer blant annet med et eksempel på et opplegg han gjennomførte i plenum for de andre lærerne, i sammenheng med kurset han arrangerte på fellestiden. Da viste han dem blant annet hvordan man kan få forskjellige søkeresultater dersom man anvender forskjellige søkemotorer. Han hevder at «de ble veldig overraska, mange av dem var ikke klar over det i det hele tatt. [...] Jeg viste dem for eksempel med eller uten inkognito-søk på Google» og at «det var veldig overraskende for mange.»

Assim deler Svend sin opplevelse av at det er mange lærere som ikke er flinke nok på området. Jeg spør ham om hva han tror kan hjelpe de han hevder er mindre flinke lærerne, til å øke kompetansen sin i MIL, hvorpå han svarer «Kursing, kursing. For det er ikke alle som gjør det på fritida. De kan ha planer, gode intensjoner, men det blir nok ikke gjort på fritida.»

13.11.2018

Han sier at «alt innenfor multimedier, som kan være nyttig for oss, synes jeg vi burde bli kurset i.»

#### 4.4.2 Drøfting av informantenes erfaringer med ledelsen

Det viktigste vi kan lære av informantenes uttalelser når det kommer til ledelsens holdninger er at *variasjonen er stor*. Mens Kåre og Daria forteller at de har brukt en god del tid på det, uten å gå i dybden på hvor mye tid dette innebærer, forteller Elise, Assim og Svend at de opplever at dette ikke blir prioritert hos skoleledelsen. En annen tendens er opplevelsen av at dette er *nytt for skoleledelsen*, og at det er en problemstilling de ikke har tatt særlig stilling til før vi fikk digitale hjelpemidler inn i skolen.

Opplæring i medie- og informasjonslitteracy er for viktig til at det skal være avhengig av at de enkelte skoler må ha enkeltpersoner i kollegiet, eller blant ledelsen, som er opptatt av det i så stor grad at det får pedagogiske følger. Og det er heller ikke sikkert at alle skoler har en lærer som Svend som ser problemet og gir beskjed til ledelsen om at dette er en problematikk vi må begynne å ta på alvor. Jeg tror derfor at det må komme retningslinjer fra høyere hold enn skoleledelsen, enten det er på kommunalt eller nasjonalt nivå som fra Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet. Jeg tenker det vil være naturlig for norsk skole at disse føringene kommer fra nasjonalt nivå for å sikre at alle elever får den felles opplæringen de har krav på. UNESCO fremhever noe av det samme i sin *Media and Information Literacy: Policy and Strategy Guidelines* (Grizzle, et al., 2013, s. 126). Som et forslag til strategier som bør gjennomføres for å sikre god opplæring i MIL tar de til orde for å:

Develop Curricula and guidelines for professionals including teachers by adapting model MIL Curriculum and this Policy and Strategy Guidelines published by UNESCO and other similar resources; put in place necessary legislation lead by relevant authorities. This should include allocation of funds for development, dissemination and training.

13.11.2018

Her legges vekt på *necessary legislation lead by relevant authorities*, altså at skolens beslutningstakere må sørge for å utvikle nødvendig lovgivning eller et felles rammeverk alle skoleeiere må forholde seg til. UNESCO krever også allokering av ressurser, formidling og trening blant lærere. Et forslag kan være ulike små nettkurs som ansatte ved skoler må igjennom. Etter- og videreutdanning bør også bli gitt til skolebibliotekarer (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018). Disse kan spille en viktig rolle for arbeid med MIL.

EU tar også til orde for at dette må implementeres “in a massive scale in school curricula and in teacher training curricula” (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018, s. 26). De skriver videre at de også ønsker klare evalueringsmetoder for MIL-undervisning, slikt at det kan legges til rette for internasjonale sammenlikninger og inkorporeres i PISA-testing. Dette kan også være en effektiv måte å få skoleledelsen til å ta MIL-problematikken på alvor.

#### 4.4.2.1 “De søker jo som blinde høner”

Jeg velger å starte dette underkapitlet med å trekke fram noe Svend sa i sitt intervju: «De søker jo som blinde høner og tenker *åja, det så bra ut*, ikke sant? Vi er jo ikke gode forbilder, vi heller.» Gjennom mine intervjuer kan jeg vise at flere tendenser i materialet tilsier at vi som lærere og voksenpersoner heller ikke alltid er like gode forbilder. For å bli gode forbilder kreves mer kunnskap og erfaring om tema, ifølge Svend.

UNESCO mener det er nødvendig med kompetanseheving blant lærere og skriver at «Faculty of education, media and information sciences should introduce courses and/ or training on MIL. Academic support will be necessary» (Grizzle, et al., 2013, s. 126). EU skriver noe av det samme: “European institutions and national governments should mandate teacher training colleges to include critical media literacy modules and encourage critical media literacy to become an integral part of all subject-learning, lifelong learning for teachers» (Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018, s. 27).

Et forslag til hvordan lærernes ferdigheter kan styrkes er at skoleledere forplikter seg til å la alle lærerne, samt ansatte tilknyttet skolebibliotek, gå igjennom et nettkurs. Slike kurs finnes

13.11.2018

allerede, og UNESCO har blant annet utviklet et i samarbeid med det canadiske universitetet Athabasca University og kurset finnes på <http://elab.lms.athabascau.ca/> (Athabasca University; UNESCO, 2018). Jeg skulle gjerne sett slike kurs utviklet av norske fagfolk for norske forhold. Kursene bør også utvikles og gjennomføres i samarbeid med eksterne aktører, da gjerne journalister som allerede besitter bred erfaring på området og kjennskap til problematikken (Blicher Bjerregård, Rode Jensen, & Wadbring, 2017; Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology, 2018). Dette blir for å sikre et minimum av kunnskap om MIL blant lærerstanden. Skoleledere må også legge til rette for diskusjoner og faglige samtaler i etterkant av kurset, og dette må legges til arbeidstiden. Som Assim sier: «De kan ha planer, gode intensjoner, men det blir nok ikke gjort på fritida.»

Det bør også legges til rette for at enkelte lærere får muligheten til å videreutdanne seg innen arbeid med MIL. Utdanningsdirektoratet har allerede et videreutdanningstilbud kalt *Profesjonsfaglig digital kompetanse*, som blir tilgjengelig fra skoleåret 2018/2019 (Spjelkavik, 2018). Men beskrivelsen tilknyttet både videreutdanningstilbudet, samt regjeringens *Digitaliseringsstrategi for grunnsopplæringen 2017-2021* (Kunnskapsdepartementet, 2017) har etter min mening et hovedfokus på det instrumentelle ved digitaliseringen, og virker som et tilbud for lærere som ønsker økt kjennskap til digitale hjelpemidler generelt og hvordan dette kan inkluderes i undervisningen. MIL og mediekritisk forståelse bør inkorporeres som en mulig videreutdanning tilknyttet de nåværende mulighetene man har for videreutdanning i digital kompetanse; eventuelt bør det utvikles et eget tilbud for videreutdanning med hovedfokus på MIL.

#### 4.4.3 Sammenfatning av drøfting tilknyttet ledelsen

Ut i fra informantenes fortellinger, tanker og erfaringer med ledelsen kan man peke stor variasjon blant skolenes ledelse. Kåre og Daria forteller om en ledelse som tar det på alvor. Elise og Assim forteller om en ledelse som ikke vet at de burde prioritere opplæring i MIL, mens Svend sier at det generelt sett ikke prioriteres. Ettersom Svend arbeider på samme skole som Assim, kan forklaringen til Assim overføres på Svend. Likevel er det Svend personlig som har tatt initiativ til kompetanseheving blant lærerne ved skolen, og selv gjennomført kursene. Derfor kan det være at ledelsen velger ikke å prioritere dette,

13.11.2018

ettersom Svend ved flere anledninger har gitt beskjed om at dette bør prioriteres; blant annet da Svend opplevde at en muslim satt og leste om egen religion på Document.no.

Vi kan heller ikke ha en skole som avhenger av enkeltpersoner som Svend som gir beskjed til ledelsen om at opplæring i MIL bør være et satsningsområde. Norske elever har lik rett til utdanning. Alle skoler, private og offentlige, er pliktet til å følge norsk læreplan for å sikre at alle elever får de samme mulighetene etter endt utdanningsløp. Hvis alle elever skal få adekvat opplæring i MIL kan ikke dette avhenge av om en skole tilfeldigvis har noen i kollegiet eller ledelsen som er MIL-engasjerte. Et tiltak blir derfor å gjøre MIL til et satsningsområde i gjeldende læreplan, da dette gir elever lik rett til opplæring i MIL; en rettighet jeg tidligere har redegjort for at alle elever har, fastsatt i menneskerettighetene.

Ingen av informantene har blitt, eller fått muligheten til å bli sendt på kurs i opplæring i MIL. Her skiller Kåre seg ut, som forteller om at lærere ved hans skole både har hatt mulighet til, og har deltatt på kurs som etterutdanner om dette temaet. Jeg har et inntrykk av at tendensen i materialet, altså at svært få eller ingen har hatt muligheten til å dra på kurs i MIL, er tendensen også for lærere i resten av landet. På bakgrunn av dette vil det være behov for å både etter- og videreutdanne lærere. Det bør legges til rette for etterutdanning for samtlige lærere, da MIL er noe som kan og bør arbeides med i alle fag. Etterutdanningen kan bestå av forskjellige nettbaserte kurs som legger til rette for at den enkelte ledelse ved skolen får frihet til å tilpasse gjennomføringen til de enkelte lærernes timeplan. I arbeid med utvikling av kurs bør også fagfolk fra andre fagfelt som journalistikk og mediebransjen brukes som en ressurs der det er mulighet. Ledelsen bør også gi kollegiet anledning til å drøfte eventuelle spørsmål og problemstillinger de måtte sitte igjen med etter endt kurs. Videreutdanning for enkelte bør også være en mulighet, og kan bli en del av *Profesjonsfaglig digitale kompetanse*, en mulig videreutdanning i regi av Utdanningsdirektoratet.

## 5.0 Avslutning

Avslutningsvis ønsker jeg å sammenfatte og peke på ulike mønstre i materialet mitt som kan overføres til andre forhold, i henhold til fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Formålet med studien var å utforske følgende problemstilling: *Hvordan opplever lærere sine muligheter til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten og hvilke tiltak kan iverksettes?*

For å se nærmere på oppgavens problemstilling var det nødvendig å få kjennskap til hvilke erfaringer samfunnsfagslærere har med arbeid for å fremme MIL. Dette ble stående som andre forskningsspørsmål. Svaret på dette spørsmålet var at lærernes eget engasjement spiller en viktig rolle når det kommer til i hvilken grad MIL blir prioritert i undervisningen. Informantene som gir uttrykk for at de har liten interesse for tema underviser mindre om dette enn de informantene som viser større interesse for det. De mest engasjerte informantene prioriterer å undervise om MIL gjennom hele skoleåret, og de benytter alle anledninger til å gjøre det. Disse anledningene kan være for eksempel respons på konkrete spørsmål fra klassen, eller om de opplever manglende kritisk forståelse i forbindelse med en konkret oppgave. De to informantene som er mindre bevisst opplæring i MIL tok sjelden opp tema, bortsett fra en av de som gjennomførte undervisning i kildekritikk som blokkundervisning i forkant av en temadag.

Samtlige informanter forteller at læreverk ikke er oppdatert på området. Dette stemmer overens med funnene til Lorentzen og Røthing som argumenterer for at skolens lærebøker ikke bidrar nok til utvikling av elevers kritiske kompetanse (Lorentzen & Røthing, 2017). Ettersom forskning viser at lærebok og fagplaner fortsatt spiller en viktig rolle for hvordan lærere strukturerer egen undervisning, kan det være ønskelig med et økt fokus på kildekritikk i både fagplan og lærebok (Koritzinsky, 2014). Informantene etterlyser også flere eksterne læremidler som kan bidra til å gjøre gjennomføringen av opplæring enklere. Dette kan gjelde spesielt for lærere som opplever at opplæring i kritisk medieforståelse er et krevende tema.

13.11.2018

I prosjektet mitt ønsket jeg også å få kjennskap til hvordan informantene oppfatter elevenes mediekritiske forståelse. Informantene forteller også om andre elever i samme elevgruppe som ikke er kritiske til informasjon de finner på nettet verken i skolesammenheng eller ellers. Noen av elevene evner å være meget kritiske, både i skolesammenheng og utenfor skolen. Informantene opplever at det er en sammenheng mellom faglig kunnskap og mediekritisk forståelse; altså at elevene som generelt sett gjør det sterkt også gjør det sterkere i arbeid med MIL. En av forklaringene på denne sammenhengen kan være at å være kildekritisk i en ny mediehverdag setter høye krav til leseferdigheter. Flere teoretikere peker på en sammenheng mellom leseferdigheter og mediekritisk bevissthet.

Forestillingen om at «hvis man finner det på nettet er det sant» lever fortsatt blant flere av elevene. Det kan virke som at elevene ikke kjenner til at det ikke er redaksjonelle krav for å publisere informasjon på internett og i sosiale medier. Kunnskap om strukturene på internett og i de sosiale mediene vil derfor være nyttig kunnskap for å utdanne kildekritiske elever. I tillegg viser funnene fra prosjektet at elevenes forkunnskaper også spiller inn når det gjelder om elevene stoler på informasjon eller ikke. Informantene kan fortelle at dersom elever leser artikler som bygger opp under egen forståelse, kan det være vanskelig å få dem til å endre mening.

På bakgrunn av disse funnene tar jeg til orde for en styrket MIL-undervisning i skolen. Hvilke skolepolitiske implikasjoner jeg ser for meg tar jeg opp i kapittelet som følger.

### 5.1 Skolepolitiske implikasjoner

I dette delkapitlet ønsker jeg å vise til hvilke tiltak som kan iverksettes for å styrke skolens beredskap til å møte utfordringer knyttet til den nye medievirkeligheten.

Elevenes forståelse av informasjon på internett er preget av holdningen *om man finner det på nettet er det sant*. Dette gjelder spesielt dersom informasjonen stemmer overens med elevenes tidligere oppfatninger; allerede etablerte forståelser preger hvilken informasjon man velger å stole på. Elever som antar at internett er nøytralt, må få erfare og forstå at all informasjon man henter fra nettet er produsert av enkeltpersoner, og at disse personene preger både utvelgelse av stoff, samt hvordan informasjonen presenteres. Elever må også få



13.11.2018

kjennskap til at det ikke er noe krav til objektivitet på internett, og heller ikke eksterne redaktører. Dette er eksempler på *hva som preger digitale mediers struktur*. Elever må ha kjennskap til hvilke mekanismer som avgjør hvordan informasjon spres via digitale medier. Her er algoritmer et sentralt element, og elever bør få kjennskap til hvordan en algoritme fungerer og hvordan den påvirker vår bruk av digitale medier. En måte å sikre denne opplæring, er å satse på undervisning i MIL i norsk skole.

MIL er et fagfelt det bør arbeides med jevnlig, siden dette er ferdigheter som må øves opp over tid og krever erfaringsbasert læring. Ettersom elever nå bruker internett for å innhente informasjon i alle fag, kan ikke opplæringen i MIL begrenses til ett eller noen få skolefag; det bør arbeides med i alle fag. For å sikre at dette prioriteres kan det anbefales å inkorporere MIL i læreplanen, både i overordnet del og i fagplanene. Dette kan bidra til at det blir lettere for lærere å prioritere MIL i undervisningen, samt å sikre at MIL også blir integrert i utarbeidelsen av nye læreverker. For lærere som ikke har kjennskap til eller erfaring med MIL vil eksterne undervisningsopplegg kunne være et nyttig verktøy for å sikre et minimum av erfaring i MIL for elever. Lærere som velger å ta i bruk eksterne undervisningsopplegg i arbeid med andre tema, kan også la elevene delta i denne prosessen. Innhenting av ekstern informasjon lærere velger å bruke i undervisningen hentes inn via en kildekritisk prosess, en prosess elevene kan få nytte av å delta i.

Overordnede instanser som direktorat eller departement bør pålegge skoleeiere og -ledere å gjennomføre undervisning i MIL. Det bør også vurderes å utarbeide et rammeverk for opplæring i MIL for å sikre retningslinjer for hva undervisningen skal inneholde. Opplæring i MIL er en rettighet, og elever har lik rett til samme utdanning. Dette kan ikke avhenge av enkeltpersoner. Lærere som ikke føler seg kompetente på området må bli hørt og bli gitt muligheten for å kunne øke sin kompetanse på området.

For å sikre god opplæring i MIL vil det være behov for etter- og videreutdanning blant lærere i alle fag, samt bibliotekansatte. Et felles nettbasert kurs for lærere bør utvikles, slik at samtlige kan få et minimum av kompetanse i MIL. Kursene kan og bør utarbeides i samarbeid og/eller samråd med andre fagfelt og aktører, som journalister og mediehus, nettbaserte leksika eller andre relevante støttespillere. Skoleledelser bør legge til rette for at

13.11.2018

disse kursene kan bli gjennomført i arbeidstiden. Det bør settes av tid til spørsmål og diskusjon på fellestid etter gjennomførte kurs. I tillegg bør det legges til rette for videreutdanning av enkelte lærere med engasjement for MIL. Dette kan for eksempel bli en del av *Profesjonsfaglig digital kompetanse*, som er en allerede eksisterende videreutdanning i regi av Utdanningsdirektoratet.

## 5.2 Videre forskning

Medie- og informasjonsliteracy er et fagfelt med behov for mer forskning. I norsk sammenheng er det mange problemstillinger som kan studeres nærmere. Jeg håper videre forskning på området vil se spesielt på to aspekter: utviklingen av pedagogikk og didaktikk tilknyttet medie- og informasjonsliteracy, samt å definere et skolepolitisk rammeverk for arbeid med medie- og informasjonsliteracy for norske forhold.

## Bibliografi

- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social Media and Fake News in the 2016 Election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), ss. 211-236.
- Allern, S. (2018). *Journalistikk og kildekritisk analyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Athabasca University; UNESCO. (2018, Oktober 8). *UNESCO and AU's Media and Information Literacy Course*. Hentet fra e-Lab, Athabasca University:  
<http://elab.lms.athabascau.ca/>
- Bengtsson, S., & Johansson, B. (2016). Vi Vantrivs i det kommersielle (ett litet tag til). I *Medieutredningen, Människorna, medierna & marknaden: Medieutredningens forskningsantologi om en demokrati i förändring* (ss. 189-208). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Berge, O. (2017, Februar 1). Rethinking Digital Literacy in Nordic School Curricula. *Nordic Journal of Digital Literacy*, ss. 5-7.
- Bergsaker, T., Karlsen, M. L., & Bakken, J. (2018, Juli 5). *Innsikt: Løgnfabrikker laget Norges mest delte saker i mai*. Hentet fra Faktisk.no:  
<https://www.faktisk.no/artikler/bA/lognfabrikker-laget-norges-mest-delte-saker-i-mai>
- Beyer, A. (2013). Politiske superstjerner: Kjendispolitikk og mediene. *Internasjonal Politikk*, ss. 581-590.
- Blicher Bjerregård, M., Rode Jensen, O., & Wadbring, I. (2017). *Memorandum on the Nordic Council of Minister's Expert Meeting on Fake News*. Copenhagen: Nordicom.
- boyd, d. (u.d.). *what's in a name?* Hentet fra [www.danah.org](http://www.danah.org):  
<http://www.danah.org/name.html>
- Burke, S. (2016, November 19). *Zuckerberg: Facebook will develop tools to fight fake news*. Hentet fra CNNTech: <http://money.cnn.com/2016/11/19/technology/mark-zuckerberg-facebook-fake-news-election/>
- Carlsson, U. (2016). Medie- och informationskunngighet, demokrati och yttrandefrihet. I S. 2. *Medieutredningen, Människorna, medierna & marknaden: Medieutredningens*

13.11.2018

- forskningsantologi om en demokrati i förändring* (ss. 487-514). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Diesen, J. A. (2018, April 19). *Filmavis*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/filmavis>
- Digitutvalget. (2013). *NOU 2013: 2: Hindre for digital verdiskaping*. Oslo: Fornyings-, administrasjons- og kirkedepartementet.
- Directorate-General for Communication Networks, Content and Technology. (2018). *A multi-dimensional approach to disinformation: Report of the independent High level Group on fake news and online disinformation*. Luxembourg: European Commission.
- Dubestemmer.no. (2018). *Falske nyheter og kritisk medieforståelse*. Hentet fra dubestemmer.no: <https://www.dubestemmer.no/falske-nyheter-og-kritisk-medieforstaelse>
- Ellison, N. B., & boyd, d. (2013). Chapter 8. Sociality through Social Network Sites. I W. H. Dutton, *The Oxford Handbook of Internet Studies* (ss. 151-172). Oxford: Oxford University Press.
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K., & Wollebæk, D. (2013). *Liker, liker ikke*. Oslo: Cappelen Damm.
- Enli, G. (2015). Politisk logikk eller medielogikk? *Norsk medietidsskrift*, ss. 1-19.
- Enli, G., & Moe, H. (2013, Mai 22). Introduction to special issue. *Information, Communication & Society*, 15(5), ss. 637-645.
- Faktisk.no. (2018, Oktober 7). *Om oss: Faktisk.no blir faktasjekkpartner med Facebook*. Hentet fra Faktisk.no: <https://www.faktisk.no/artikler/7Q1/faktiskno-blir-faktasjekkpartner-med-facebook>
- Fredriksen, H. H. (2013, 06). Betydningen av EUs pakt om grunnleggende rettigheter for EØS-retten. *Jussens Venner*, ss. 371-399.
- Goodfellow, J. (2017, Februar 6). *Only 4% of people can distinguish fake news from truth, Channel 4 study finds*. Hentet fra The Drum: <http://www.thedrum.com/news/2017/02/06/only-4-people-can-distinguish-fake-news-truth-channel-4-study-finds>

13.11.2018

- Gottfried, J., & Shearer, E. (2016). *News Use Across Social Media Platforms 2016*. Washington D.C.: Pew Research Center.
- Grizzle, A. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*. Hentet fra [www.unesco.org](http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/): <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/in-focus-articles/2014/paris-declaration-on-media-and-information-literacy-adopted/>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2013). *Media and Information Literacy: Policy & strategy guidelines*. Paris, France: UNESCO.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen, & R. Karlsdottir, *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 71-85). Trondheim: Tapir akademisk.
- Haag, M., & Salam, M. (2017, Juni 22). *Gunman in 'Pizzagate' Shooting Is Sentenced to 4 Years in Prison*. Hentet fra The New York Times: <https://www.nytimes.com/2017/06/22/us/pizzagate-attack-sentence.html>
- Hegge, P. E. (2016, Desember 1). *Språket vårt: Postfaktuelt*. Hentet fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/91rPd/Spraket-vart-Postfaktuelt>
- Hernes, G. (1977, Januar). Det Mediavridde Samfunn. *Samtiden*, ss. 188-195.
- Hjarvard, S. (2008). The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change. *Nordicom Review*, ss. 105-134.
- Hobbs, R. (2017, November). Teaching and Learning in a Post-Truth World. *Educational Leadership*, ss. 26-31.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Horton, F. W. (2008). *Understanding Information Literacy: A Primer; an easy-to-read, non-technical overview explaining what information literacy means, designed for busy public policy-makers, business executives, civil society administrators and practicing professionals*. UNESCO.
- Ihlen, Ø., Skogerbø, E., & Allern, S. (2015). Introduksjon. I Ø. Ihlen, E. Skogerbø, & S. Allern, *Makt, medier og politikk: norsk politisk kommunikasjon* (ss. 11-22). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

13.11.2018

Jonsson Lindell, M. (2017, November 24). *Politicians can reduce the spreading of fake news*.

Hentet fra Nordicom: <http://www.nordicom.gu.se/en/latest/news/politicians-can-reduce-spreading-fake-news>

Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn*. Vestfold: Høgskolen i Vestfold .

Kalsnes, B. (2012, Oktober 2). *Norsk Rikskringkasting*. Hentet fra Myten om mediagenerasjonen: <https://www.nrk.no/ytring/myten-om-mediagenerasjonen-1.8334868>

Kleve, B., & Skaar, H. (2014). Innledning. I B. Kleve, S. Penne, & H. Skaar, *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (ss. 7-15). Oslo: Novus.

Koltay, T. (2011, Mars). The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media Culture & Society*, ss. 211-221.

Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Koritzinsky, T. (2018). Læring om, for og til demokrati - fortsatt viktig? I J. E. Bakke, O.

Briseid, I. Eidsvåg, E. Flydal, U. Helland, T. Koritzinsky, . . . A. T. Wøien, *Kritiske blikk på skolen* (ss. 51-80). Oslo: Z-forlag.

Kunnskapsdepartementet. (1998). Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

Kunnskapsdepartementet. (2017, August 25). *Digitaliseringstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*. Hentet fra Regjeringen.no:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Likestillings- og diskrimineringsombudet. (2017, November 28). *Hat på nett skremmer folk fra debatt*. Hentet fra Likestillings- og diskrimineringsombudet:

<http://www.ldo.no/nyheter-og-fag/nyheter/nyheter-2017/hat-pa-nett-skremmer-folk-fra-debatt/>

Lorentzen, G., & Røthing, Å. (2017, Februar). Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker.

*Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, ss. 119-130.

13.11.2018

- Lynch, M. P. (2016, Mars 9). *Googling Is Believing: Trumping the Informed Citizen*. Hentet fra The New York Times: <https://opinionator.blogs.nytimes.com/2016/03/09/googling-is-believing-trumping-the-informed-citizen/?smid=fb-nytimes&smtyp=cur>
- Magnus, A. (2018, Februar 17). "Raddis-pissoaret NRK må faen kvitte seg med svin som deg.". Hentet fra Norsk Rikskringkasting AS: [https://www.nrk.no/urix/\\_raddis-pissoaret-nrk-ma-faen-meg-kvitte-seg-med-svin-som-deg.\\_-1.13899529](https://www.nrk.no/urix/_raddis-pissoaret-nrk-ma-faen-meg-kvitte-seg-med-svin-som-deg._-1.13899529)
- McCain, J. (2018, Januar 16). *The Washington Post*. Hentet fra Mr. President, stop attacking the press: [https://www.washingtonpost.com/opinions/mr-president-stop-attacking-the-press/2018/01/16/9438c0ac-faf0-11e7-a46b-a3614530bd87\\_story.html?utm\\_term=.752eb0b54255](https://www.washingtonpost.com/opinions/mr-president-stop-attacking-the-press/2018/01/16/9438c0ac-faf0-11e7-a46b-a3614530bd87_story.html?utm_term=.752eb0b54255)
- McDougall, J., Berger, R., Fraser, P., & Zezulkova, M. (2017, April). Media Literacy, Education & (Civic) Capability: A Transferable Methodology. *Journal of Media Literacy Education*, ss. 4-17.
- Medietilsynet. (2018a). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9–18-åringer om medievaner og opplevelser*. Oslo: Medietilsynet.
- Medietilsynet. (2018a). *Barn og medierundersøkelsen 2018: 9–18-åringer om medievaner og opplevelser*. Oslo: Medietilsynet.
- Medietilsynet. (2018b, September 6). *Fakta, meninger eller falske nyheter? Kildekritikk i skolen*. Hentet fra Medietilsynet: <https://www.facebook.com/Medietilsynet/videos/320018101898274/>
- Moe, H., & Sakariassen, H. (2018). *Bruksmønstre for digitale nyheter: Reuters digital news report, Norge 2018*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Moore, P. (2008). *Teacher Training Curricula For Media and Information Literacy*. Paris: UNESCO.
- Nielsen, S. R., & Rødal, A. (2018, Oktober 11). *Under halvparten av elevene gjenkjente teksten som reklame*. Hentet fra [www.uv.uio.no](http://www.uv.uio.no): <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/nasjonale-prover-lesing-utfordringer-elever.html>
- Nielsen, S. R., Smestad, T., & Rødal, A. (2018, August 20). *Universitetet i Oslo*. Hentet fra -Vi skylder elevene å lære dem å lese på nettet: <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/elever-navigasjon-lesing-kilder-nett.html>

13.11.2018

- NOU 2017:7. (2017). *Det norske mediemangfoldet — En styrket mediepolitikk for borgerne*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Rogstad, I. L. (2016). *Politisk kommunikasjon i et nytt medielandskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rosenzweig, A. (2017, Januar 1). Understanding and Undermining Fake News From the Classroom. *Berkeley Review of Education*, ss. 105-112.
- Schwarz, J. A. (2016). Delningslogik och plattformisering. I O. Westlund, *Människorna, medierna & marknaden: Medieutredningens forskningsantologi om en demokrati i förändring* (ss. 133-164). Stockholm: Wolters Kluwer.
- Smith, M. D. (2017, Oktober 23). Arming students against bad information. *Phi Delta Kappan*, ss. 56-58.
- Spjelkavik, I. (2018, Februar 15). *Digital kompetanse i fremtidens klasserom*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/digital-kompetanse-i-fremtidens-klasserom/>
- Stoddard, J. (2014, April 14). The Need for Media Education in Democratic Education. *Democracy & Education*, ss. 1-9.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, ss. 77-91.
- Syvvertsen, T. (2013, April 16). *Store Norske Leksikon*. Hentet fra radio - massemedium: [https://snl.no/radio\\_-\\_massemedium](https://snl.no/radio_-_massemedium)
- Tandoc Jr, E. C., Ling, R., Westlund, O., Duffy, A., Goh, D., & Lim, Z. W. (2017). Audiences' acts of authentication in the age of fake news: A conceptual framework. *new media & society*, ss. 1-9.
- Tandoc Jr., E. C., Lim, Z. W., & Ling, R. (2018). Defining "Fake News". *Digital Journalism*, ss. 137-153.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.



13.11.2018

Thompson, N., & Vogelstein, F. (2018, Februar 12). *INSIDE THE TWO YEARS THAT SHOOK FACEBOOK—AND THE WORLD*. Hentet fra Wired:

<https://www.wired.com/story/inside-facebook-mark-zuckerberg-2-years-of-hell/>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2017, November 15). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. ss. 1-20.

Utdanningsdirektoratet. (2018, Oktober 22). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

(1948). *Verdenserklæringen om menneskerettighetene*. Paris: Generalforsamlingen, De Forente Nasjoner.

Westlund, O. (2017, April). Journalistik och falska nyheter. *Norsk Medietidsskrift*, ss. 1-6.

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization .

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>: Stanford Digital Repository.

YouTube. (2018, September 11). *YouTube*. Hentet fra PewDiePie:

[https://www.youtube.com/channel/UC-IHJZR3Gqxm24\\_Vd\\_AJ5Yw](https://www.youtube.com/channel/UC-IHJZR3Gqxm24_Vd_AJ5Yw)

## Vedlegg

### Samtykkeerklæring

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med min studie er å få et innsyn i hvordan samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet driver med opplæring i medie- og informasjonsskyndighet for elevene, og hvilke refleksjoner de gjør seg om temaer som nyheter, informasjonssinnhenting og sosiale medier i både hverdag og skolehverdag. Dataene i prosjektet legger fundamentet for min masteroppgave ved OsloMet.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen vil foregå som individuelle semistrukturerte intervjuer. Intervjuene planlegges til å vare maksimalt 60 minutter, og vil bli tatt opp på lydbånd. Ingen film eller bilder vil bli tatt. Spørsmålene er utarbeidet for å gi svar på dine erfaringer med elevers forhold til internett, deres evner til å innhente informasjon ved hjelp av digitale midler og hvilke utfordringer lærere møter i dette arbeidet.

#### **Hva skjer med informasjonen som hentes inn?**

Personopplysningene vil behandles konfidensielt. Kun student og veileder(e) vil ha tilgang på dataene, og ingen av de deltakende vil kunne bli gjenkjent i etterkant av studien. Prosjektet skal avsluttes innen 15. november 2018, og alle personopplysninger, opptak og annen informasjon vil bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig for alle deltakere å delta i studien. Din samtykke kan trekkes når du ønsker det, uten å måtte oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger slettes, og dine uttalelser vil ikke bli brukt i studien.

13.11.2018

### **Spørsmål**

Dersom du skulle ha noen spørsmål til studien, ta kontakt med  
Torstein Hestnes, epost: [hestnes.torstein@gmail.com](mailto:hestnes.torstein@gmail.com), tlf: 45202324.  
Hovedveileder Brit Marie Hovland, epost: [brimah@oslomet.no](mailto:brimah@oslomet.no)

Det er avklart med Norsk senter for forskningsdata (NSD) at studien ikke må meldes inn til  
Personvernombudet for forskning, da det ikke skal innhentes personidentifiserende  
opplysninger.

### **Samtykke til deltakelsen**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

---

(Signatur, sted, dato)

## Intervjuguide

### Innledning:

- Anonymitet: Verken informant eller skole vil bli gjenkjent, jeg vil være eneste lytter til opptaket.
- Hensikt med intervjuet.
- Vil vite noe om: har samfunnsfaglærere kjennskap til medie- og informasjonslitteracy, hvordan arbeider dere med innhenting av informasjon via nettet, hvordan brukes digitale midler i samfunnsfaget, hvordan spiller læreplanen inn i dette arbeidet, hva påvirker din undervisning i MIL osv.
  - o Informere om hva MIL egentlig er.
- Hvilke erfaringer har informanten? Utdannelse, antall år med samfunnsfag, antall år som lærer, hvilke klassetrinn, hvilke andre fag.
- Er noe uklart? Noe informanten lurer på?

### **Generelle åpnings spørsmål om holdninger og erfaringer til kildekritikk:**

Kildekritikk generelt sett i historiefaget. Hvordan underviser du i kildekritikk?

Er dette noe du har brukt mye tid på i undervisningen?

Hvordan oppleves det å undervise i dette?

Hva opplever du som viktigst i arbeidet med kildekritikk?

Opplever du at dette er noe elevene er dyktige til?

Hvilke erfaringer har du med informasjons- og medieliteracy generelt?

Opplever du opplæring i MIL som nødvendig?

Kan du prøve å definere hva medie- og informasjonskyndighet er for noe?

Er dette noe du opplever at skoleledelsen tar på alvor?

I hvilken grad er det blitt brukt tid på fellestid, kurs eller liknende til spørsmål tilknyttet

Internett og nye medier?

Hvordan synes du det er å undervise i?

Dersom vi skulle fått kompetansemål i læreplanen tilknyttet informasjons- og medieliteracy, hvilke eller hvilket fag mener du det er naturlig de målene skulle falle inn under?

### **Elevenes evner:**

Opplever du at eleven har tiltro til nyheter og mediene generelt?

Hvordan opplever du elevenes evner til å være kritisk til informasjon og inntrykk de får gjennom medier?

Hva tror du har vært med på å påvirke disse evnene?

13.11.2018

- Skole, foreldre, funnet fram til det selv, venner.

Opplever du som lærer at dette er noe elevene synes er viktig?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke evner og kunnskaper tror du er viktigst for at elever skal kunne kjenne igjen falske utsagn, løgner og propaganda på Internett?

Har du opplevd tilfeller hvor du har tenkt at elevene burde ha større kjennskap til MIL?

Hvis du i morgen skulle PISA-teste elevene dine i MIL, hvordan tror du resultatene ville sett ut?

### **Egne evner:**

Kan du forklare meg hva algoritmer på nettet er for noe? Eller hvorfor mange frykter ekkokamre og filterbobler?

Hvordan måler du dine egne digitale evner opp mot elevenes? Kan de mer enn deg, mindre enn deg, eller ca like mye?

Hva føler du at du evner bedre enn dine elever, og motsatt?

Skulle du ønske dette var et tema du hadde mulighet til å lære mer om via arbeidsplassen din? Hvorfor/hvorfor ikke?

Når du har undervist om bruk av Internett og datamaskiner ol. i skolen, hvordan har dette foregått? Har du satt av egne timer, har det vært som en del av en samfunnsfagstime med annet tema, har det foregått i andre fag?

### **Undervisningen:**

Har du noen gang brukt eksterne læremidler i arbeidet med kildekritikk, eller har undervisningen basert seg på dine egne opplegg?

Er dette noe du prioriterer tid til?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva tror du kunne hjulpet deg med å styrke undervisningen i MIL?

Er sosiale medier stengt på skolenettverket? Hva synes du om det? Hvordan ønsker du det, og hvorfor?

Når tenker du det er naturlig å begynne å undervise om disse tingene?

Hvis du får vite at to av tre svenske toåringer, tre av fire svenske treåringer og over ni av ti svenske syvåringer er på nettet; får det deg til å revurdere det forrige svaret ditt?