

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2022

Digital kildekritikk i samfunnsfag

- En kvalitativ studie fra et lærers perspektiv

Digital source criticism in social studies - A qualitative study from a teacher's perspective

Vitenskapelig masteroppgave

30 sp oppgave

Andreas Dahlberg Persson



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Fem år på OsloMet er nå over, og jeg kan se tilbake på en læringsrik, morsom og spennende utdanning. Nå ser jeg frem til å gå ut i arbeidslivet og sette læring i praksis. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utfordrende, men først og fremst læringsrikt og spennende. Det har vært utrolig gøy å fordype seg innen et selvvalgt tema jeg finner meget interessant.

Gjennom dette arbeidet har jeg fått god støtte, og i den forbindelse er det flere personer jeg vil takke. En av de største utfordringene har vært å skaffe informanter. Jeg vil derfor først og fremst gi en stor takk til informantene som tok seg tid til å stille opp for prosjektet mitt, til tross for en veldig travel lærerhverdag.

Takk til mine venner og medstudenter, Dreni og Simon for mange gode faglige diskusjoner og et motiverende samhold gjennom denne skriveprosessen. Jeg vil også takke min familie og samboer, Andrea, som har støttet meg underveis, og som alltid heier på meg. Spesielt vil jeg også takke min mor som har bidratt med korrekturlesing gjennom hele min utdanning, inkludert denne masteroppgaven.

Til slutt vil jeg også rette en takk til min veileder professor Bård Ketil Engen for gode råd og et godt faglig samarbeid.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke på hvilken måte lærere på mellomtrinnet inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen. Jeg har undersøkt deres holdninger og forkunnskaper knyttet til digital kildekritikk, samt hvilke didaktiske strategier de fremhever innen arbeid med dette temaet. Jeg har også tatt for meg hvordan internettets utvikling har bidratt til at kildekritikk omfatter noe mer enn kun kritisk vurdering av tekst.

For å finne ut av lærernes tanker og refleksjoner knyttet til digital kildekritikk i samfunnsfag har jeg gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse. Jeg har intervjuet lærere på ulike barneskoler i Oslo. Jeg valgte å sette søkelys på mellomtrinnet, da mye av forskningen knyttet til kildekritikk i skolen primært retter seg mot ungdomsskole og videregående skole.

Studien indikerer at digital kildekritikk inkluderes på flere ulike måter i samfunnsfagundervisningen. Kildekritikk arbeides med både som et selvstendig tema og som en del av større prosjekter. Elevene får opplæring i hva kildekritikk betyr, og hvordan utøve dette i praksis. Videre ble det også avdekket at opplæringen involverer mer enn kun kritisk vurdering av tekst. Informasjon i dag blir ofte formidlet gjennom både bilde, video og andre digitale elementer.

Nøkkelord: Digital kildekritikk, LK20, Mellomtrinnet, Samfunnsfag, Undervisning

Abstract

The purpose of this study has been to investigate the way in which teachers at the 5th to 7th grade (age 10-13 years) include digital source criticism in social studies teaching. I examined their approaches and prior knowledge related to digital source criticism, as well as what didactic strategies they emphasize in working with this topic. Furthermore, I have investigated how the development of the internet has led to source criticism becoming something more than just a critical assessment of text.

To find out the teachers' thoughts and reflections related to digital source criticism in social studies, I have conducted a qualitative interview survey. I have interviewed teachers at various primary schools in Oslo. I chose to focus on the 5th to 7th grade, as much of the research related to source criticism in school is primarily aimed at the 8th to 13th grade (age 13-19 years).

The study indicates that digital source criticism is included in several different ways in social studies teaching. Source criticism is worked with as both an independent subject as well as part of larger projects. Students receive training in what source criticism means, and how to use it in practice. Furthermore, it was also revealed that the training involves more than just a critical assessment of text. Information today is often conveyed through both images, videos, and other digital element

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1 Digital kildekritikk i samfunnsfag	1
1.1 Aktualisering av tema	2
1.2 Tidligere forskning	4
1.3 Oppgavens oppbygging	6
2 Kildekritikk og kritisk tenkning	7
2.1 Digital kompetanse	7
2.2 Digital dømmekraft.....	10
2.3 Å utøve digital kildekritikk.....	10
2.3.1 Kritisk tenkning	10
2.3.2 Digital kildekritikk.....	11
2.4 Kildekritikk i LK20	14
2.5 Strategier for å utøve kildekritikk.....	15
2.5.1 TONE- Troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og egnethet.....	15
2.5.2 Stopp!.....	16
2.6 Oppsummering	17
3 Forskningsdesign og metode	19
3.1 Valg av forskningsdesign og metode	19
3.1.1 Kvalitativ metode.....	19
3.2 Datainnsamling	19
3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter.....	19
3.2.2 Antall informanter	20
3.2.3 Presentasjon av informantene	21
3.2.4 Utforming av intervjuguide	21
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene.....	23
3.3 Reliabilitet og validitet	23

3.3.1	Reliabilitet.....	24
3.3.2	Validitet	24
3.4	<i>Etiske retningslinjer</i>	25
3.4.1	Informert samtykke.....	25
3.4.2	Personvern og konfidensialitet	26
3.5	<i>Bearbeiding av data</i>	26
3.5.1	Transkripsjon	26
3.5.2	Analyse av data.....	26
3.6	<i>Oppsummering</i>	27
4	Å inkludere digital kildekritikk i undervisningen.....	29
4.1	<i>Holdninger og elevers kildekritiske utvikling</i>	29
4.1.1	Holdninger til undervisning i digital kildekritikk.....	29
4.1.2	Betydning for elevers kildekritiske utvikling	33
4.2	<i>Betydningen av lærernes fagkunnskap</i>	34
4.2.1	Refleksjoner knyttet til hva digital kildekritikk innebærer.....	34
4.2.2	Digital og ikke- digital kildekritikk	35
4.2.3	God digital kildekritikk.....	37
4.2.4	Vurdering av egen kompetanse og fagkunnskap	41
4.3	<i>Didaktiske strategier</i>	43
4.3.1	Digital kildekritikk i samfunnsfag	43
4.3.2	Læreplanen sin rolle i opplæringen	45
4.3.3	Undervisningsmetoder.....	47
4.3.4	Kildekritiske strategier.....	52
5	Avslutning.....	55
5.1	<i>Oppsummering og svar på problemstillingen</i>	55
5.2	<i>Videre forskning</i>	57
	Litteraturliste	58
	Figurliste.....	62
	Vedlegg.....	63
	<i>Vedlegg 1 – Intervjuguide</i>	63
	<i>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	65
	<i>Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD</i>	68

1 Digital kildekritikk i samfunnsfag

Sannhet er krigens første offer

(Phillip Knightley, gjengitt i Eriksson, 2020, s. 109)

Krigen i Ukraina har gitt oss nye eksempler på hvor viktig det er med gode digitale kildekritiske evner. Distribuering av falsk informasjon på nett er blitt en del av den moderne krigføringen (Medietilsynet, 2022). I følge medietilsynet har hver tredje nordmann opplevd å bli eksponert for en falsk nyhet eller informasjon i forbindelse med Ukrainakonflikten (Medietilsynet, 2022). Skolen spiller en sentral rolle i opplæringen av digital kildekritikk, og på bakgrunn av dette har jeg formulert en problemstilling som lyder slik;

På hvilken måte inkluderes digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet?

Jeg vil se nærmere på læreres tanker og refleksjoner knyttet til digital kildekritikk, og hvordan de arbeider med dette temaet i samfunnsfagundervisningen. Dette er fordi samfunnsfag er et sentralt fag innen arbeid med kildekritikk, og har ofte fått et særskilt ansvar for å inkludere dette temaet i undervisningen (Hestnes, 2022, s. 239). I Kunnskapsløftet 2020 og det nye læreplanverket har også temaet kildekritikk fått en styrket posisjon (Hestnes, 2022, s. 53; Kunnskapsdepartementet, 2019a). Jeg vil se på hvordan dette jobbes med i samfunnsfag på mellomtrinnet, da det er i den alderen hvor mange elever oppdager sosiale medier og andre digitale kanaler. Dette er noe som kan medføre en økt risiko for eksponering av ulike former for falsk informasjon, som kan utfordre elevenes kildekritiske evner. Mellomtrinnet kan også være en tid i skoleløpet der læreren legger opp til flere oppgaver hvor elever selv må ta i bruk internett og søke etter informasjon. I lys av dette kan det være interessant å se nærmere på hvordan temaet trekkes inn i undervisningen, da arbeid med kildekritikk også kan oppleves som helt nytt for enkelte elever. Problemstillingen min handler om på hvilken måte *lærerne* inkluderer digital kildekritikk i undervisningen. Som følge av det har jeg også vært interessert i å se nærmere på deres *holdninger* knyttet til arbeid med digital kildekritikk, deres *fagkunnskap* og hvilke *didaktiske strategier* som fremheves i arbeidet med dette i undervisningen. For å sikre en tydelig fremstilling av datamaterialet, samt etablere et godt analytisk grunnlag for å gi svar på studiens hovedproblemstilling, har jeg formulert tre

delproblemstillinger. Disse delproblemstillingene er utgangspunkt for analysekapittelet og lyder slik;

1. Hva slags holdninger har lærerne til arbeid med digital kildekritikk og hvilken betydning har dette for elevers kildekritiske utvikling?
2. Hvordan vurderer lærere betydning av fagkunnskap for å undervise i kildekritikk innen samfunnsfag?
3. Hvilke didaktiske strategier fremheves som betydningsfulle for elevers kildekritiske utvikling?

1.1 Aktualisering av tema

I 2020 presenterte Medietilsynet en undersøkelse der de la frem et oppdatert kunnskapsgrunnlag om barn og unges medievaner. I rapporten kom det frem at 87 prosent av barn og unge mellom 9-10 år har egen mobil (Medietilsynet, 2020, s. 5). 50 prosent av niåringene og 65 prosent av tiåringene oppga også at de er på et eller flere sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 5). I en annen rapport, skrevet av Sintef for utdanningsdirektoratet, kom det også frem at 55,5 prosent av 7.klassingene som deltok i denne undersøkelsen hadde tilgang på egen PC i klasserommet (Fjørtoft et al., 2019, s. 24). Internett har fått en større plass i elevenes skolehverdag, og flere skoler velger nå å legge skolebøkene til side til fordel for digitalt baserte læringsmuligheter (FIKS, 2019). Barn og unges mediebruk på skole og i fritid er i stadig økning, og sjansen for å bli eksponert for falske nyheter og desinformasjon er større enn det var tidligere. Internett gir mulighet for at flere kan dele informasjon gjennom ulike kanaler på sosiale medier, nyhetsnettsider og digitale leksikon. Skillet mellom hva som er fakta og falsk informasjon kan bli vanskeligere å tyde. Vi lever i en tid hvor informasjon aldri har vært mer tilgjengelig, og kunnskapen har mistet noe av sin egenverdi (Ferrer et al., 2019, s. 11). Falsk informasjon er noe mange elever eksponeres for gjennom deres daglige bruk av ulike digitale verktøy som mobil, PC og nettbrett (Medietilsynet, 2020). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at det vil stilles mer krav til arbeid med digital kildekritikk og kritisk medieforståelse i undervisningen.

I 2016 ble begrepet *fake news* for alvor satt på dagsordenen og preget det politiske ordskiftet under den amerikanske valgkampen samme året. Begrepet var mye brukt av den daværende presidentkandidaten Donald Trump (Kalsnes, 2019). Trump ble gjennom dette valget selv beskyldt for å spre falske nyheter, samtidig som han selv beskyldte mediene for å gjøre det

samme (Kalsnes, 2019). Hvor mye spredningen av falsk informasjon hadde å si for utfallet av valget er usikkert. En sak som fikk mye oppmerksomhet i den forbindelse handlet om at tenåringer fra Balkan og entreprenører fra USA tjente penger på å spre falsk informasjon som favoriserte Donald Trump (Kalsnes, 2019).

Feilinformasjon, desinformasjon, forfalskede nyheter og løgner er ikke noe nytt i samfunnet, selv om disse fenomenene har fått nye begreper. Forfalskede nyheter og desinformasjon har historie som strekker seg helt tilbake til 1930-årene, da dette var særlig utbredt i Sovjetunionen og Tyskland (Bye, 2017). Det som er nytt knyttet til disse fenomenene er hvem som produserer og konsumerer denne informasjonen, og i hvilke tempo dette distribueres og spres på ulike digitale plattformer som sosiale medier, nettleksikon og nyhetsnettsider (Kalsnes, 2019, s. 13). Denne utviklingen er noe som kan skape problemer både i samfunnet og for demokratiet. Et velfungerende demokrati er komplekst og fordrer en opplyst befolkning, med rikelig tilgang på troverdig og pålitelig informasjon (Hestnes, 2022, s. 228). Gjennom pålitelig informasjon som formidler et korrekt virkelighetsbilde kan en foreta seg presise valg på bakgrunn av et riktig kunnskapsgrunnlag (Hestnes, 2022, s. 228). Spredningen av falsk informasjon over digitale plattformer er en utvikling det kan være vanskelig å stoppe. Løsningen kan derimot være å gjøre befolkningen mer motstandsdyktig mot desinformasjon og falske nyheter gjennom å utvikle gode kildekritiske evner, samt en kritisk medie- og informasjonsforståelse (Kalsnes, 2019).

På bakgrunn av valget i USA i 2016 utropte Oxford-universitetets ordbokredaksjon «post-truth» som årets nyord (Hegge, 2016). Ordet er inspirert av metodene Donald Trump benyttet seg av under valgkampen, og blir definert som:

Adjektiv som angir omstendigheter hvor objektive fakta i mindre grad former den offentlige mening enn det gjør å appellere til følelser og personlige oppfatninger.

(Hegge, 2016).

På norsk oversettes ordet til «postfaktuell» eller det «postfaktuelle samfunn». Ordet beskriver en tid der den offentlige debatt er styrt av følelser og personlige virkelighetsforståelser, heller enn fakta. Det «postfaktuelle samfunn» beskriver et samfunn der konvensjonell fakta og etablert kunnskap ikke lenger anerkjennes i den offentlig debatt (Bye, 2017). Folk aksepterer

informasjon som er feil, så lenge det samstemmer med deres forhåndsoppfatninger, eller appellerer til dem følelsesmessig (Ryen, 2017). Begrepet er ikke kun et moteord, men benyttes for å beskrive eller forklare hvordan samfunnet rundt oss kan forstås (Bye, 2017). Begrepet i seg selv kan gi et inntrykk av at politikken eller den offentlige debatten alltid har vært faktabasert. Dette er noe som ikke stemmer, da politikk til en viss grad alltid har vært preget av feilinformasjon (Irgens, 2016). Det som gjør situasjonen i dag unik, er at vi lever i en digital tid, preget av et stort kommunikasjonsnettverk på ulike digitale plattformer, hvor informasjon lett kan deles videre. Informasjon har aldri vært så tilgjengelig som nå og gjennom pc, mobil og nettbrett har alle tilgang på en overflod av informasjon (Ferrer et al., 2019, s. 11). Dette havet av informasjon har gjort situasjonen i dag kaotisk, og verden kan fremstå uoversiktlig for mange, og en kan fort bli en passiv mottaker av enorme mengder informasjon. Som følge av dette kan det være lettere å ty til forenkling av informasjonen, noe som fører til at meninger ikke lenger er basert på fakta (Ferrer et al., 2019).

1.2 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for tidligere forskning som er gjort på kildekritikk i skolen, og blant barn og unge. Dette skal bidra til å skape et grunnlag og en ramme for min masteroppgave. Jeg vil ta for meg ulike artikler og spørreundersøkelser som understreker viktigheten av opplæringen knyttet til digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen.

Barn og medier

I rapporten «barn og medier», som medietilsynet la frem i 2020 kom det frem at 87 prosent av barn mellom 9-10 år har egen mobiltelefon, og ved 13-14 års alderen har nærmest alle barn egen mobil (Medietilsynet, 2020). Da barna ble spurt om hva de gjorde da de kom over en nyhet de mistenkte var falsk, svarte 54 prosent av 13-14 åringene at de ikke gjorde noe, og dette tallet øker med alderen (Medietilsynet, 2020, s. 168). Medietilsynet gjennomførte en lignende undersøkelse i 2018. Der fikk barn og unge i alderen 13-18 spørsmål om hvorvidt de evnet å finne og forstå informasjon på nett, samt om hvorvidt de mente selv de evnet å oppdage falsk informasjon (Medietilsynet, 2018, s. 7). I denne rapporten kom det frem at 89 prosent av barn og unge som deltok i undersøkelsen selv mente de var veldig gode på å finne informasjon på nett. Videre oppgir 86 prosent at de evner å forstå informasjonen de finner og 73 prosent hevder de er gode på å oppdage om informasjon er falsk eller ikke (Medietilsynet, 2018, s. 7).

Å lese kritisk

Cecilie Weyergang og Tove Stjern Frønes undersøkte i sin artikkel fra 2020 «Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet», hvordan ungdomsskoleelevers evne til å lese kritisk kom frem i PISA 2018 og nasjonale prøver (Weyergang & Frønes, 2020). Gjennom den artikkelen kom det frem at flertallet av elevene ikke foretar seg reelle vurderinger om hvorvidt en tekst er troverdig eller ikke (Weyergang & Frønes, 2020). Videre i artikkelen kommer de inn på hva elevene oppgir å få undervisningen i, knyttet til å vurdere informasjon på nett. Undersøkelsen tar derimot ikke for seg hvorvidt elevene behersker det som er blitt undervist om. 82 prosent av elevene oppgir at de har fått undervisning i å avgjøre om informasjon på internett er til å stole på (Weyergang & Frønes, 2020). 73 prosent av elevene oppgir også at de har fått undervisning i å sammenligne nettsider og avgjøre hvilken informasjon som er mest relevant for deres skolearbeid (Weyergang & Frønes, 2020). Weyergang og Frønes refererer deretter til TALIS-undersøkelsen (Teaching and Learning International Survey), der lærere på ungdomstrinnet ble spurt om de evnet å hjelpe elevene til å tenke kritisk. I den undersøkelsen svarte 65 prosent av lærerne at de følte å lykkes med å hjelpe elevene til å tenke kritisk (Weyergang & Frønes, 2020). Artikkelen til Weyergang og Frønes nevner avslutningsvis at mange elever mangler strategier for å vurdere om en tekst er troverdig, noe som kan være urovekkende, da mye av lesingen til elever foregår på internett, både på og utenfor skolen (Weyergang & Frønes, 2020).

How good is this page?

I 2019 ble det gjennomført en undersøkelse der man testet elever i alder 12-16 år sine evner til å vurdere kvaliteten på en nettside. Denne undersøkelsen baserte seg på at en gruppe elever skulle vurdere kvaliteten på informasjonen på fire ulike nettsider. Alle nettsidene hadde ulike elementer som var problematiske og som kunne undergrave kvaliteten på nettsiden (Macedo-Rouet et al., 2019, s. 299). To av nettsidene hadde feil som var knyttet til utdatert informasjon, samt at teksten var skrevet av en uautorisert person. De to andre nettsidene hadde innholdsmessige feil, knyttet til dårlig lesbarhet og usammenhengende overskrifter (Macedo-Rouet et al., 2019, s. 299). De fleste av elevene i denne undersøkelsen greide ikke å oppdage feil i tekstene på de forskjellige nettsidene. 33 prosent av elevene greide blant annet ikke å oppdage at det var uoverensstemmelse mellom teksten og overskriften, da teksten omhandlet «klimasoner» mens overskriften var «klimaendringer» (Macedo-Rouet et al., 2019, s. 310). Det nevnes i artikkelen at oppgaven kunne oppfattes som litt vanskelig for elevene, da

de ikke ble gitt noe som helst hjelp underveis i gjennomføringen av oppgaven. Forfatterne av artikkelen antyder at elevene kunne vurdert informasjonen på de forskjellige nettsidene bedre, om de ble gitt noen strategier eller kriterier som de kunne fulgt. Da hadde elevene hatt noen konkrete elementer i teksten de kunne gått ut ifra, og dermed forstått hva som gjorde teksten mindre troverdig. (Macedo-Rouet et al., 2019, s. 311).

Mye av forskningen om kildekritikk i skolen omhandler elevgrupper på ungdomsskole og videregående skole. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ta for meg hvordan lærere inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av fem kapitler. I første kapittel har jeg redegjort for valg av problemstilling og temaets aktualitet, samt pekt på ulike forskningsartikler som omhandler kildekritikk i skolen. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som oppgaven baseres på. Her vil jeg forklare hva digital kildekritikk innebærer og hvordan det kommer frem i læreplanen. Jeg vil også inkludere en forklaring på ulike kildekritiske strategier en kan inkludere i undervisningen. Kapittel 3 tar for seg en beskrivelse av studiens forskningsdesign og metode. Her vil jeg forklare bakgrunnen for valg av informanter og gjøre rede for rekrutteringsprosessen. Videre i dette kapitlet skal jeg også forklare hvordan jeg formet og utarbeidet intervjuguiden, samt en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil også diskutere oppgavens reliabilitet og validitet, samt en redegjørelse av analysearbeidet og hvordan datamaterialet er bearbeidet. Kapittel 4 tar for seg en fremstilling av datamaterialet og drøftelse, som skal danne det analytiske grunnlaget for å gi svar på studiens hovedproblemstilling. Siste kapittel vil omhandle funn og oppsummering av ulike momenter som har kommet frem gjennom denne studien. Dette kapitlet vil også gi et svar på oppgavens problemstilling.

2 Kildekritikk og kritisk tenkning

For å definere digital kildekritikk vil jeg ta for meg noen grunnleggende temaer som premiss for å kunne forstå hva begrepet innebærer. Det første temaet jeg skal ta for meg er ‘*digital kompetanse*’, ulike definisjoner og forståelser av dette begrepet samt knytte dette temaet mot skole. Videre vil jeg diskutere kildekritikk i sammenheng med *digital dømmekraft* som et underliggende tema innenfor digital kompetanse. Der vil jeg gå nærmere inn på hva digital dømmekraft innebærer, og hvordan digital kildekritikk kan forstås som en del av digital dømmekraft-begrepet. Deretter vil jeg ta for meg kritisk tenkning, og hvordan det er en av de grunnleggende premissene for å kunne utøve digital kildekritikk. Så vil jeg gi en forklaring på hva digital kildekritikk innebærer. Jeg vil også se på hvordan kildekritikk kommer frem i LK20. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse av noen relevante strategier for utøving av kildekritikk.

2.1 Digital kompetanse

Digital kompetanse er et omfattende og mangetydig begrep det er vanskelig å gi en presis definisjon på. Begrepet består av ulike aspekter og kan ha ulike forståelser i forskning og hos myndigheter (NOU 2019: 2, s. 21). Stortingsmeldingen *Digital agenda for Norge* definerer Digital kompetanse slik:

Digital kompetanse er evnen til å forholde seg til og bruke digitale verktøy og medier på en trygg, kritisk og kreativ måte. Digital kompetanse handler både om kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Det dreier seg om å kunne utføre praktiske oppgaver, kommunisere, innhente eller behandle informasjon. Digital dømmekraft, slik som personvern, kildekritikk og informasjonssikkerhet, er også en viktig del av den digitale kompetansen» (NOU 2019: 2, s. 21-22) .

Digital kompetanse inkluderer mer enn bare tekniske ferdigheter innenfor IKT-bruk (NOU 2019: 2, s. 22). Gjennom denne definisjonen ser en at begrepet også rommer en holdningsmessig dimensjon, der digital dømmekraft står sentralt og hvor det stilles krav til kritisk vurdering og tolkning av digitalt innhold. Denne definisjonen fremhever også kildekritikk som en del av digital dømmekraft-begrepet.

Ola Erstad (2010) definerer også digital kompetanse som noe mer enn bare tekniske ferdigheter, og argumenterer for en mer overordnet definisjon av begrepet. Han definerer

begrepet slik: «digital kompetanse er ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (Erstad, 2010, s. 101). Videre konkretiserer han noen grunnkomponenter innenfor digital kompetanse. Komponentene Erstad legger frem er også noe elever vurderes i forhold til i skolen. Disse komponentene er;

- Grunnleggende praktiske ferdigheter (åpne programvare, sortere og lagre informasjon på pc).
- Laste ned/opp ulike informasjonstyper.
- Søke, vite hvordan en kan få tilgang på informasjon.
- Navigere, kunne orientere seg i digitale nettverk.
- Klassifisere, kunne organisere informasjon i forhold til klassifikasjon, sjanger eller liknende.
- Innlemme, kunne sammenlikne og sammenstille ulike typer informasjon (multimodalitet)
- Evaluere, kunne sjekke og vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av informasjonen en har funnet (kildekritikk)
- Kommunisere, hvordan utrykke seg gjennom ulike medier.
- Samarbeide, bruke teknologi og nettbaserte ressurser til å samarbeide.
- Skape, kunne produsere og lage ulike former for informasjon som tekster eller hjemmesider.

(Erstad, 2010, s. 101-102)

Komponentene Ola Erstad legger frem underbygger hva han mener digital kompetanse innebærer. Han skriver videre at komponentene kan ha varierende betydning over tid, og nye komponenter kan legges til i henhold til hva som er aktuelt og relevant for den tiden en lever i (Erstad, 2010, s. 101). Erstad presiserer at vi må passe på at vi ikke blir for reduksjonistisk i hvordan vi forstår hva digital kompetanse innebærer, og at vi må se denne kompetansen i sammenheng med sosial og kulturell praksis (Erstad, 2010, s. 102). Med dette mener han at vi må forstå begrepet som mer dynamisk, og ikke som bestemte evner vi kan måle. En må se begrepet i lys av ulike digitale verktøys bruksområder i den sosiale og kulturelle konteksten (Erstad, 2010, s. 102). Digital kompetanse i dag, er ikke nødvendigvis det samme om 20 år frem i tid, og henspiller samtidig på begrepets dynamiske karakter. Dette har sammenheng med at teknologien, innholdet og bruksområdene til digitale medier forandres og utvikles.

En annen definisjon på digital kompetanse er formulert av Vibeke Bjarnø, Tonje Hilde Giæver, Monica Johannesen og Leikny Øgrim (2009). De argumenterer for at *digital kompetanse* er et relativt begrep, og at det må defineres i henhold til tid, omgivelser, sted, alder og bruksområde (Bjarnø et al., 2009, s. 16). De skriver videre at digital kompetanse har ulikt innhold for elever i ulike alderstrinn, for en lærerstudent og en lærer i grunnskolen (Bjarnø et al., 2009, s. 16). Digital kompetanse for en elev vil innebære å kunne å ta i bruk ulike digitale verktøy for å lære, mens digital kompetanse for en lærer handler mer om å kunne tilrettelegge for læring gjennom didaktisk bruk av IKT (Bjarnø et al., 2009, s. 16). Læreren skal videreutvikle elevenes digitale kompetanse, og samtidig være en rollemodell gjennom å bruke teknologi og digitale verktøy på en kritisk og konstruktiv måte. Videre må læreren også være bevisst på hvordan bruken av digitale verktøy påvirker samfunnet vi lever i (Bjarnø et al., 2009, s. 16). Deres definisjon av digital kompetanse lyder slik: «Digital kompetanse innebærer å kunne bruke digitale verktøy og ha en tilstrekkelig forståelse av teknologien til å kunne fungere i og påvirke samfunnet» (Bjarnø et al., 2009, s. 16). Digital kompetanse handler ikke kun om de tekniske aspektene ved bruk av teknologi og digitale verktøy, men også om en konstruktiv og kritisk forståelse for hvordan bruken kan påvirke samfunnet. En elev kan ha bedre tekniske digitale ferdigheter enn læreren, men kan mangle den helhetlige kompetansen der det kritiske aspektet står sentralt (Bjarnø et al., 2009, s. 16).

Som jeg nå har illustrert er digital kompetanse et omfattende og komplekst begrep med ulike forståelser. På bakgrunn av de ulike argumentene på hva digital kompetanse innebærer, forstår jeg digital kompetanse som et tredelt begrep. Dette innebærer et teknisk, kunnskapsmessig og holdningsmessig aspekt. Det tekniske aspektet handler om ferdigheter og kjennskap til hvordan å bruke ulike digitale medier. Den kunnskapsmessige dimensjonen omfatter kunnskap om hvordan teknologi og digitale medier påvirker samfunnet i dag, og samfunnets utvikling. Videre handler det også om kunnskap knyttet til hvordan teknologi i seg selv utvikles, og hvordan digital kompetanse må fornyes i henhold til den utviklingen. Det siste aspektet er knyttet til holdninger, og omfatter et reflektert syn på hvordan en skal oppføre seg på internett og i hvilke situasjoner det er mest hensiktsmessig å ta i bruk bestemte digitale medier. Dette inkluderer da digital dømmekraft som omfatter etisk bruk av digitale medier, personvern og kildekritikk.

2.2 Digital dømmekraft

Digital dømmekraft er et begrep som rommer mange forskjellige elementer. Som en kunne se gjennom definisjonen på digital kompetanse som ble lagt frem i stortingsmeldingen *Digital agenda for Norge* finner vi *digital dømmekraft* som et viktig element (NOU 2019: 2, s. 21-22). Digitalt dømmekraft er et komplekst begrep som omhandler etiske, juridiske og mellommenneskelige aspekter (Engen et al., 2017, s. 18-19). For å skape en grunnleggende forståelse av hva begrepet innebærer kan det være hensiktsmessig å stykke opp begrepet slik det er gjort i boken «Barn og unges digitale dømmekraft – Verdiløft i barnehage og skole» (Bergsjø et al., 2020, s. 24). Her tar de for seg dømmekraft og beskriver det som evnen til å forstå hvordan kunnskap og ferdigheter kan benyttes i ulike situasjoner, for å gjøre en god handling (Bergsjø et al., 2020, s. 24). Når en skal utøve dømmekraft gjennom ulike digitale medier som inkluderer nettbrett, smarttelefon og ulike nettverkstjenester, kaller vi det for digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020, s. 24). Hva som er smart og riktig i den digitale verden er ikke alltid like lett for den enkelte å vurdere. Dette er noe som avgrenses av samfunnets etiske standarder, og digital dømmekraft kan derfor forstås som «samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier» (Bergsjø et al., 2020, s. 24). Dette inkluderer blant annet evnen til kritisk refleksjon og samt gode holdninger til hvordan man skal interagere i digitale medier (Engen et al., 2017, s. 18). Innenfor digital dømmekraft finner vi da *kildekritikk* som et sentralt element. Kildekritikk er et tema som aktualiseres og inkluderes i studier som omhandler de etiske aspektene ved bruk av digitale medier (Engen et al., 2017, s. 18). Videre vil jeg komme inn på *kritisk tenkning* da dette er en kompetanse som står sentralt innenfor digital dømmekraft, samt er et grunnleggende element innenfor digital kildekritikk (Bergsjø et al., 2020, s. 144).

2.3 Å utøve digital kildekritikk

2.3.1 Kritisk tenkning

Før jeg kommer nærmere inn på digital kildekritikk, er det nødvendig å se nærmere på *kritisk tenkning*. Dette er fordi kritisk tenkning er et grunnleggende premiss for å kunne utøve digital kildekritikk (Bergsjø et al., 2020, s. 144). Aldri før har informasjon vært så tilgjengelig som følge av den digitale utviklingen i samfunnet (Ferrer et al., 2019, s. 11). Noen mener det er blitt en informasjonsinflasjon (Hetland, 2017, s. 43). Digitale medier har åpnet for et overflod av informasjon, og enhver som skal søke etter kunnskap eller blir eksponert for informasjon må foreta valg om hva en kan tro på og ikke (Ferrer et al., 2019, s. 11). Aldri før har det vært et større behov for å kunne skille mellom utsagn og opplysninger som er sanne eller falske

(Ferrer et al., 2019, s. 12). I møte med utfordringer knyttet til vurdering av informasjon på nett er kritisk tenkning essensielt (Ferrer et al., 2019, s. 12).

Frode Svartdal (2020) beskriver kritisk tenkning som det «å analysere og vurdere informasjon om et saksforhold med tanke på danne seg en velbegrunnet og korrekt oppfatning, ofte som grunnlag for danning» (Svartdal, 2020). Kritisk tenkning handler ikke om å vurdere noe negativt, noe det ofte kan bli forstått som i dagligtalen, men det handler om å undersøke og vurdere om noe stemmer eller ikke (Bergsjø et al., 2020, s. 145). Ordet «kritisk» er avledet fra det gammelgreske ordet *krinein* som i den opprinnelige betydningen betyr «å skjelne» (Bergsjø et al., 2020, s. 145; Ferrer et al., 2019, s. 12). Dette innebærer at en vurderer og undersøker kunnskapen som blir presentert, samt premisene som foreligger bak kunnskapen, og deretter gjenkjenner hva som mangler og hva som må tillegges (Bergsjø et al., 2020, s. 145). En annen definisjon på kritisk tenkning er formulert av Robert Ennis og lyder slik: «reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do» (Bergsjø et al., 2020, s. 145; Ennis, 1985). Denne definisjonen fokuserer på at kritisk tenkning handler om å finne ut av hva en kan tro på og ikke (Bergsjø et al., 2020, s. 145).

2.3.2 Digital kildekritikk

Kritisk tenkning er på mange måter grunnlaget og inngangen for å kunne drive kildekritikk (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Lærere og elever i skolen forbinder stadig kritisk tenkning opp mot kildekritikk (Jøsok & Elvebakk, 2019, s. 51). Det er et hjelpemiddel til å kunne filtrere ut falsk informasjon, oppdage ensidig fremstillinger av ulike saker samt etterspørre mer informasjon dersom det skulle være tiltrengt (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Kildekritikk handler i hovedsak om å vurdere påliteligheten til en avsender av et innhold med informasjon, og hvor troverdig den informasjon er (Orgeret, 2021). Når en skal vurdere en kilde skiller en mellom selve kilden, altså formidleren av informasjonen, og innholdet i det som er formidlet (Orgeret, 2021). Dette er avgjørende fordi den som formidler informasjonen kan påvirke hva som beskrives, hvilke elementer som er utvalgt og hvordan det formuleres (Bergsjø et al., 2020, s. 150).

Tidligere har de ikke-digitale nedskrevne tekstene vært den dominerende informasjonskilden, og store deler av kunnskapen ble formidlet gjennom bøker. Kunnskapen var mindre tilgjengelig, noe som ga kunnskapen mer autoritet og egenverdi (Ferrer et al., 2019, s. 11). Dette gjorde at kravene til kildebruk og kunnskap om kildekritikk ikke sto like sentralt som

det gjør i dag. Elever har i dag tilgang på informasjon som tidligere kun var tilgjengelig i bøker og gjennom ulike abonnement på tidsskrifter og aviser (Wennås Brante & Anmarkrud, 2021, s. 7). Det faktum at elever har tilgang på store mengder informasjon gjør at vi må finne gode strategier for å bruke dette som en ressurs og ikke et problem (Hetland, 2017, s. 43). En populær strategi i arbeid med kildekritikk har vært *CRAAP- testen*. Denne strategien består av 25 spørsmål en kan benytte seg av gjennom dybdelesning av en kilde (Grut, 2021, s. 22). Kilder fra internett skal, ifølge denne listen med spørsmål, bli vurdert gjennom hvorvidt lenken fungerer og på bakgrunn av en nettadressers troverdighet (Grut, 2021, s. 22). Utviklingen av internettet har gjort det mulig å enkelt kjøpe eller lage fungerende lenker, pålitelige logoer og profesjonelle layouts. Nettadresser er på bakgrunn av dette ikke alltid en like god indikator på om en side er god eller ikke (Grut, 2021, s. 22). Misvisende og falsk informasjon kan enkelt bli formidlet på en troverdig måte på internett. Gjennom manipulerte bilder og videoinnhold på ulike digitale medier stilles det nye krav til folks kildekritiske evner. Dette medfører at disse tipsene fort kan lede til feilaktige beslutninger (Grut, 2021, s. 22). Situasjon i dag krever at vi tilpasser de tradisjonelle måtene å utøve kildekritikk på (Grut, 2021, s. 22). De tradisjonelle måtene å drive kildekritikk på er ikke blitt utdaterte, men de må tilpasses og fornyes i henhold til de aktuelle utfordringene vi står ovenfor i dag (Bertnes & Tuseth, 2012, s. 18).

Ståle Grut (2021) mener at utviklingen av nettet medbringer et krav om å danne en egen *digital kildekritikk*, som også tar for seg de unike aspektene ved internett (Grut, 2021, s. 22). Dette innebærer en kildekritikk som inkluderer noe mer enn kun vurdering om informasjonen som blir formidlet er korrekt eller ikke. Han mener digital kildekritikk også må inkludere en kunnskap om og kritisk utforskning av de digitale mediene i seg selv, og ikke bare innholdet (Grut, 2021, s. 22-25). Dette inkluderer kunnskap om hvordan internettbaserte lenker, «likes», tagger og andre digitale elementer fungerer på ulike digitale medier. Dette inkluderer også i stor grad kunnskap om algoritmer. Ståle Grut (2021) henviser til den nederlandske redaktøren Rob Wijnberg som mener disse algoritmene *blitt* kilden (Grut, 2021, s. 24). Alle nettstedet og nettbaserte tjenester styres av algoritmer (Eriksson, 2020, s. 116) Dette er matematiske modeller som registrerer elektroniske spor en etterlater seg, og skreddersyr innholdet og resultatene som kommer opp, ved bruk av søkemotorer og sosiale medier (Eriksson, 2020, s. 116-117). Søkjetjenestene er aldri helt nøytrale, og vi kan ikke styre hva en blir eksponert for i sosiale medier. Algoritmene begrenser hva en blir eksponert for og hva som blir formidlet: Digital kildekritikk omhandler derfor også en kritisk holdning til

referanserammene, og hva en *ikke* blir eksponert for (Eriksson, 2020, s. 117). Med dette menes det at algoritmene kan bidra til å stenge en inne gjennom digitalt nettstyrte filterbobler (Eriksson, 2020, s. 116- 117). Kildekritikk handler i stor grad om å dobbeltsjekke en påstand, noe algoritmene kan gjøre utfordrende, dersom en kun får opp relaterte søk som kun bekrefter det som allerede står og det kan bli mangel på motstridende informasjon.

På bakgrunn av algoritmene blir vi også eksponert for innhold den tror vi er mest interessert i basert på digitale spor. Lars Torsten Eriksson skriver at «vi risikerer å bli blinde for vår egen blindhet»(Eriksson, 2020, s. 117). Er en skeptisk til for eksempel vaksiner, og leser mye om det, da er det høyst sannsynlig at den personen også vil bli eksponert for videoer og søketreff som omhandler en skepsis for vaksiner. Dette kan bidra til å forsterke innforståtte påstander og forståelser som nødvendigvis ikke er sanne, og dette kan etablere et mønster der en alltid får bekreftet noe en trodde var sant (Eriksson, 2020, s. 117). Dette er fenomen som blir omtalt som *confirmation bias*- eller en bekreftelsestendens (Wennås Brante & Anmarkrud, 2021, s. 10). Studier viser at mennesker har større forutsetninger for å lære, huske og legge merke til informasjon som er i samsvar med det en allerede trodde (Wennås Brante & Anmarkrud, 2021, s. 10). Elever som skal søke etter noe på internett kan derfor risikere å forkaste relevant og pålitelig informasjon (Wennås Brante & Anmarkrud, 2021, s. 10).

Kildekritikk er å vurdere påliteligheten og troverdigheten til avsender av informasjon, og informasjonen i seg selv (Orgeret, 2021). Det handler om å vurdere motivet til avsenderen, hva hen vil oppnå med informasjonen, hvilke informasjon som tilbakeholdes og om innholdet er til å stole på eller ikke (Blikstad-Balas, 2019, s. 60). *Digital kildekritikk* omhandler de sentrale aspektene ved kildekritikk, samt inkluderer teknisk og digital kunnskap om de unike aspektene knyttet til internett. Dette omhandler kunnskap om «likes», brukerkontorer, tagger og andre digitale objekter (Grut, 2021, s. 22-23). Algoritmer er et viktig element i forbindelse med dette, og digital kildekritikk fordrer en kritisk bevissthet og holdning til hvordan det preger innholdet på de ulike digitale mediene (Eriksson, 2020, s. 117; Grut, 2021, s. 22-24). Digital kildekritikk inkluderer også noe mer enn kun vurdering av informasjon formidlet gjennom tekst. I dag forholder vi oss til tekst på en annen måte enn vi har gjort tidligere, og teksten blir stadig supplert med eller erstattet av bilde og video (Hestnes, 2022, s. 21). Bilde og video inkluderer et element av påvirkningskraft (Eriksson, 2020, s. 122). Dette fordrer at digital kildekritikk innebærer en bevissthet om bildets påvirkningskraft, samt en kritisk tilnærming til bildets innhold. I likhet med kritisk vurdering av tekst, innebærer digital

kildekritikk også vurdering av informasjon gjennom bilde og video (Eriksson, 2020, s. 122). Dette er noe som også fremheves i rammeverket for grunnleggende ferdigheter, under digitale ferdigheter. Der beskrives det at kildekritikk i opplæring skal omfatte vurdering av informasjon gjennom «...tekst, lyd, bilde, video, symboler, interaktive elementer eller rådata fra registreringer og observasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

Torstein Hestnes (2022) hevder det er for lite opplæring i bruk av digitale medier. Den digitale hverdagen har bidratt til et større behov for digital opplæring (Hestnes, 2022, s. 21). Vi lever i et informasjonssamfunn, og digitale medier har endret hvordan vi forholder oss til denne informasjonen. Undervisningsmetodene knyttet til bruk av digitale medier og internett må tilpasses de digitale samfunnsendringene (Hestnes, 2022, s. 21-22). Hestnes hevder videre at flere lærere ønsker mer opplæring i bruk av digitale medier, og medietilsynet etterlyser også mer kunnskap om kildekritikk blant lærere (Hestnes, 2022, s. 21; Meijlbo, 2020). Nå har kildekritikk og vurdering av informasjon på nett fått en større plass i læreplanen, og det skal jeg se nærmere på.

2.4 Kildekritikk i LK20

Jeg vil nå gjøre rede for hvordan kildekritikk kommer frem og blir beskrevet i LK20. Dette er relevant da læreplanen er utgangspunkt for læreres opplæringsvirksomhet (Engelsen, 2015, s. 17), og kan påvirke hvordan temaet presenteres i undervisningen. Da *kunnskapsløftet 2006* (LK06) fungerte som gjeldende læreplan var det ikke en utbredt og systematisk opplæring i kritisk lesing av informasjon på nett, fordi læreplanen ikke behandlet dette temaet eksplisitt (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). Gjennom fagfornyelsen *LK20* har kritisk tenkning og kildekritikk nå fått en større posisjon, sammenlignet med den tidligere læreplanen LK06 (Hestnes, 2022, s. 53-54). Under kompetansemålene for samfunnsfag knyttet til hva elever skal kunne etter 7.trinn er ikke begrepet *kildekritikk* nevnt eksplisitt. Likevel kommer temaet tydelig frem og blir beskrevet gjennom to av kompetansemålene uten at begrepet benyttes. Disse kompetansemålene lyder slik;

- Presentere en aktuell nyhets sak og reflektere over forskjeller mellom fakta, meninger og kommersielt budskap i mediebildet.
- Sammenligne hvordan ulike kilder kan gi ulik informasjon om samme tema, og Reflektere over hvordan kilder kan brukes til å påvirke og fremme bestemte syn.

(Kunnskapsdepartementet, 2019a)

Kritisk tenkning og vurdering av ulike kilder til kunnskap er beskrevet i den overordnede delen av LK20 som en del av opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kritisk tenkning eller kritisk vurdering av informasjon er også inkludert i overordnet del i alle fag, under det som heter *Om faget* (Hestnes, 2022, s. 54; Kunnskapsdepartementet, 2019c). Kildekritikk blir også inkludert som et ferdighetsområde innenfor digitale ferdigheter i rammeverket for grunnleggende ferdigheter. Under punktet som omhandler ferdigheten til å «finne og behandle» er det beskrevet at elever skal kunne «... tilegne seg, behandle, tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder ...» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

2.5 Strategier for å utøve kildekritikk

For å kunne orientere seg i den voldsomme mengden med informasjon, er det viktig å finne gode strategier. Mange elever opplever at de mangler strategier for å kunne vurdere om en tekst er troverdig eller ikke (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191). Gjennom bruk av ulike strategier kan en utnytte denne voksende mengden med informasjon som en ressurs og ikke et problem (Hetland, 2017, s. 43). Kildekritikk krever, i likhet med kritisk tenkning, en holdning om at alt må undersøkes og vurderes (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Dette krever en ferdighet i å kunne stille de gode spørsmålene, og dette er noe som kan øves på og læres gjennom gode eksempler (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Den store mengden med informasjon har gjort det mer krevende å navigere seg rundt, og man er derfor avhengig av gode og effektive metoder for å kunne vurdere hva som er sant og usant (Grut, 2021, s. 21). Jeg vil nå peke på noen ulike strategier en kan benytte seg av i arbeid med å utøve digital kildekritikk.

2.5.1 TONE- Troverdighet, objektivitet, nøyaktighet og egnethet

TONE er en strategi som kan brukes i skolen knyttet til arbeid med kildekritikk. Denne strategien benytter seg av fire enkle spørsmål en kan stille i vurdering av ulike kilder (Grut, 2021, s. 21). TONE er bygget opp av fire nøkkelord og står for troverdig, objektiv, nøyaktig og egnethet (Overland, 2018). Mer utdypende innebærer disse nøkkelordene noen grunnleggende spørsmål jeg vil gjøre rede for. Disse spørsmålene skal bidra til å hjelpe en med å vurdere hvorvidt en kilde er sikker eller ikke.

Troverdig

- Er kilden sikker? Hvem er forfatteren? Hvem er senderen? Hvem står bak siden?

Objektiv

- Hva var forfatteren sin hensikt med å skrive dette? Er det meningen å informere meg på en nøytral måte? Stemmer innholdet med noe jeg vet om fra før?

Nøyaktig

- Finner du slurv eller juks? oppgir kilden eller nettstedet sine egne kilder? Når ble kilden sist oppdatert?

Egnethet

- Kan du finne de svarene du trenger? Hvem er målgruppen? Er kilden lett tilgjengelig? (Overland, 2018)

2.5.2 Stopp!

Ståle Grut (2021) presenterer en modell for utøvelse av kildekritikk, utviklet av didaktikeren Mike Caulfield som arbeider med digital kompetanse. Modellen er bestående av fire steg, og disse skal følges hver gang en kommer over et nettinnhold som vekker sterke følelser (Grut, 2021, s. 15). De fire stegene er bygget opp slik:

1. *Stopp!*

Vekker informasjonen sterke følelser, stopp opp og spør deg selv om du stoler på den informasjonen som blir fremlagt. Ikke gi dette innholdet mer oppmerksomhet før du vet hva det *egentlig* handler om.

2. *Undersøk kilder.*

Sørg for at du vet *hva* du leser, *før* du leser. Dette steget handler om å kjenne til ekspertisen og bakgrunnen til kilden. Da er det lettere å kunne tolke og forstå det som kommer frem i lys av konteksten det blir lagt frem i.

3. *Finn troverdig dekning.*

I noen tilfeller kan det være relevant og interessant å finne ut om det er enkelte deler av et innhold som er feil. Hovedinnholdet kan være riktig, men deler av informasjonsinnholdet kan være feil. Oppsøk flere kilder, og finn troverdig dekning om historien bak en påstand og konteksten den blir presentert i.

4. Spor påstander, sitater og medier tilbake til sin originale kontekst.

Å spore sitater, påstander og medier til sin originale kontekst er det første steget i å utøve god digital kildekritikk. Dette handler om å finne ut hvem som sa hva, og hva sa de *egentlig*? Når informasjon og fakta blir gjenfortalt over tid, kan det bli gjort feiltolkninger og det originale utsagnet kan få en annen betydning enn det originalt hadde.

(Grut, 2021, s. 15-17)

Tone bidrar til en mer vertikal lesning, mens STOPP-strategien refererer til mer horisontal lesning som muligens er mer hensiktsmessig i utøvelse av digital kildekritikk. Dette er fordi horisontal lesning innebærer å sjekke om informasjonen samstemmer med andre kilder. Ved å bekrefte informasjon gjennom ulike kilder, som igjen er uavhengig av hverandre danner man et godt grunnlag for å vite hva som er troverdig og ikke, og dette kalles triangulering (Eriksson, 2020, s. 114). Dette er en metode som brukes til å granske en kilde og finne ut hvorvidt informasjonen som blir fremlagt er troverdig eller ikke (Eriksson, 2020, s. 114). TONE vil at du skal undersøke om kun en kilde stemmer, og viser ikke til at en må dobbeltsjekke innholdet andre steder. Det å forholde seg til kun en nettside er ikke alltid tilstrekkelig (Hestnes, 2022, s. 196). Hestnes hevder at kildekritiske strategier ikke burde innebære vurdering av språklig kvalitet da dette er vanskelig for elever og fordrer høy lesekompetanse (Hestnes, 2022, s. 175). Begge strategiene jeg har gjort rede for, kan brukes i vurdering av ulike type kilder og er ikke kun begrenset til vurdering av tekst. Dette innebærer at disse kan være relevante i utøvelse av digital kildekritikk. De tradisjonelle metodene for å utøve kildekritikk på er ikke utgått på dato, men de må suppleres og tilpasses de nye utfordringene vi står ovenfor (Bertnes & Tuseth, 2012, s. 18).

2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for ulike syn på hva digital kompetanse innebærer. Dette er et komplekst begrep med ulike forståelser som inkluderer ferdigheter, kunnskap og holdninger (Bjarnø et al., 2009; Erstad, 2010; NOU 2019: 2). Videre har jeg tatt for meg digital dømmekraft som en viktig del av digital kompetanse. Digital dømmekraft handler om temaer knyttet til etisk bruk av digitale medier, personvern og kildekritikk (Engen et al., 2017). Deretter tok jeg for meg kritisk tenkning som et premiss for å kunne utøve digital kildekritikk (Bergsjø et al., 2020). Kritisk tenkning handler om å kunne vurdere og undersøke om noe stemmer eller ikke, noe som er et viktig grunnlag for å kunne utøve kildekritikk (Bergsjø et

al., 2020; Ennis, 1985). Videre tok jeg for meg hva kildekritikk handler om, og hvordan internettets utvikling har gjort oss avhengig av å etablere en egen digital kildekritikk (Grut, 2021). Dette inkluderer den tradisjonelle måten å drive kildekritikk på, samtidig som det omfatter en kritisk tilnærming knyttet til de unike aspektene ved internett, særlig knyttet til kritisk vurdering av bilde, video og algoritmer. Avslutningsvis har jeg gjort rede for hvordan kildekritikk kommer frem i LK20, samt pekt på to strategier som kan bli brukt i arbeid med kildekritikk i samfunnsfagundervisningen. I det neste kapitlet skal jeg redegjøre for studiens forskningsdesign og metode.

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne og gjøre rede for valg av forskningsdesign og metode. Jeg vil også gjøre rede for ulike refleksjoner jeg gjorde meg underveis, som påvirket valgene jeg har tatt. Første del vil omhandle en begrunnelse for valg av metode, og hvorfor en kvalitativ forskningsmetode var den mest hensiktsmessige tilnærmingen å bruke til å samle inn data for dette forskningsprosjektet. Videre vil jeg ta for meg datainnsamlingen. Her vil jeg gjøre rede for valg av informanter, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Deretter vil jeg også beskrive hvordan jeg har behandlet og bearbeidet datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg belyse studiens troverdighet i henhold til reliabilitet og validitet, samt hvilke etiske hensyn jeg har foretatt.

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

3.1.1 Kvalitativ metode

I denne studien ville jeg se nærmere på lærernes tanker og refleksjoner knyttet til hvordan de inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet. Kvale og Brinkmann argumenterer for at forskningstemaet skal bestemme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). På bakgrunn av problemstilling og temaene den inkluderer, anså jeg det som mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativ forskningsmetode. Lærernes tanker og refleksjoner er det sentrale, og jeg var derfor avhengig av detaljerte beskrivelser for å få frem nyanser og kompleksitet, noe et kvalitativt intervju muliggjør (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Denne studien har også tatt utgangspunkt i intervjuundersøkelsens syv stadier, presentert av Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget i studien er en viktig del av forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Jeg hadde en kriteriebasert tilnærming da jeg skulle rekruttere informanter, som innebærer at utvalget av informanter måtte oppfylle spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Utvalget mitt var også da et ikke-sannsynlighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Denne studien tar for seg hvordan lærere på mellomtrinnet underviser i digital kildekritikk i samfunnsfag. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å komme i kontakt med lærere som underviser i samfunnsfag på mellomtrinnet. Mellomtrinnet omfatter klassetrinnene 5-7 på barneskolen. For at utvalget av lærere ikke skulle være for homogent, ønsket jeg å intervjuere lærere med undervisningserfaring fra ulike skoler i ulike miljøer. Dette

innebærer erfaring med undervisning av elevgrupper med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, fordi det har betydning for undervisningen (Haugan, 2019). Dette gjorde jeg for å sikre et mest mulig nyansert innblikk i hvordan lærere inkluderer digital kildekritikk i undervisningen.

For å komme i kontakt med informantene mine, henvendte jeg meg først til ledelsen på ulike skoler, slik at de kunne sette meg i kontakt med noen aktuelle kandidater. Da dette ikke resulterte i noen svar, måtte jeg finne en annen måte å samle informanter på. Jeg henvendte meg derfor til noen medstudenter som har kontakt med ulike lærere i Osloskolen. De oppga epost- adressen til lærere de visste underviste i samfunnsfag på mellomtrinnet. Deretter sendte jeg ut en epost til de aktuelle kandidatene og informerte om mitt forskningsprosjekt, samt forklarte hvorfor akkurat de hadde blitt forespurt om å delta. Å benytte seg av sosialt nettverk for å komme i kontakt med informanter i rekrutteringsfasen kan være kritisk. Kvalitativ forskning innebærer en grad av tillit, og personlig kontakt med en som kan «gå god» for er derfor til stor hjelp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53).

3.2.2 Antall informanter

I denne studien er det foretatt intervjuer med tre informanter. Hvor mange informanter en burde intervjuet er avhengig av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). På bakgrunn av begrenset tilgang på informanter, ressurser og tid og ble jeg nødt til å gjennomføre denne studien med tre informanter. Rekrutteringsfasen fant sted i utgangen av koronapandemien, noe som gjorde denne fasen problematisk og preget tilgangen på informanter. Brinkmann (2015) hevder at mindre datamateriale kan være en fordel for studenter med begrenset tid og ressurser. Han presenterer noen fordeler ved studier som inkluderer et mindre antall deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Han nevner at studier gjort på et fåtall enkeltheter gir forskeren større muligheter for å gjennomføre mer grundige tolkninger og analyser av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Datamaterialet blir lettere å håndtere, og det kan gi større rom for mer dypgående analyser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det er også viktig å nevne at, fordi antallet deltakere ikke er så stort, vil det bli vanskelig å kunne å generalisere de ulike perspektivene som kommer frem i studien. Brinkmann (2015) hevder likevel at «...i strid med allmenne fordommer om vitenskap, mulig å si interessante ting om kultur og samfunn generelt ut ifra en analyse av bare et fåtall tilfeller eller eksempler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Antall deltakere i en studie må i prinsippet ikke fortelle noe om studiens vitenskapelige kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

3.2.3 Presentasjon av informantene

Informantene er som nevnt lærere med ulik arbeidserfaring fra skoler i Oslo. Gjennom analysearbeidet er informantene blitt omtalt som *informant 1, 2 og 3* for å ivareta deres anonymitet.

Informanter	Utdanning	Undervisningsfag	Antall år som lærer
Informant1	Lektor	Samfunnsfag, naturfag, KRLE, norsk, gym og matte	7 år
Informant2	Adjunkt med opprykk	Samfunnsfag, engelsk, norsk, KRLE, matte	7 år
Informant3	Adjunkt med opprykk	Samfunnsfag, engelsk, norsk, KRLE	10 år

3.2.4 Utforming av intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden identifiserte jeg tre temaer jeg mente var sentrale, og som det var nødvendig for meg å komme inn på. Jeg la opp til et semistrukturert intervju, der intervjuguiden besto av en oversikt over hovedtemaene som skulle dekkes, med forslag til relevante spørsmål (se vedlegg 1). For å unngå misforståelser og misoppfatninger valgte jeg å unngå akademiske formuleringer, og jeg forholdt meg til et enkelt språk i spørsmålene som ble stilt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Gleiss og Sæther (2021) beskriver et viktig aspekt jeg var bevisst på gjennom formuleringen av de ulike spørsmålene. Dette omfattet hvorvidt spørsmålene lukket eller åpnet for informantens mulighet til å uttrykke det kun vedkommende hadde kjennskap til. Det inkluderte spørsmål om egne erfaringer, observasjoner og forkunnskaper (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). Jeg la opp til både tematiske og dynamiske dimensjoner knyttet til spørsmålsformuleringer, noe Kvale og Brinkmann mener kan bidra til å fremme produksjon av kunnskap og god intervjuaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Den tematiske dimensjonen er spørsmål som bygger opp under intervjuets «hva», og de teoretiske oppfatningene knyttet til forskningstemaet. Dynamiske spørsmål er rettet mot intervjuets «hvordan», og skal fremme et positivt samspill gjennom å få informanten til å snakke om sine opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Rekkefølgen på spørsmålene, og når vi kom inn på de ulike temaene varierte fra de ulike intervjuene, noe som gjorde at dynamikken i intervjuene var forskjellig. Dette påvirket ikke

innholdet i det som kom frem, og informanten fikk uttalt seg om de relevante forskningstemaene.

Intervjuguiden var delt inn i tre hoveddeler, som omfatter hvert sitt forskningstema, og som tok hensyn til både de tematiske og dynamiske dimensjonene. De tre forskningstemaene var *digital kildekritikk* (begrepet i seg selv), *læreplan* (hvordan kildekritikk kommer frem i læreplan) og *didaktiske strategier* (rettet mot konkrete undervisningsopplegg og strategier for å utøve digital kildekritikk). Her formulerte jeg først noen overordnede tematiske forskningsspørsmål som jeg ville ha svar på. Et godt formulert tematisk forskningsspørsmål vil ikke alltid fungere like godt som et godt dynamisk intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). På bakgrunn av det, konkretiserte jeg forskningsspørsmålene gjennom ulike intervju spørsmål som skulle stilles til informantene. Spørsmålene ble formulert med vekt på et enkelt og klart språk med få muligheter for misforståelser. Dette bidro til en dynamisk god samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163-164). Videre valgte jeg å unngå «hvorfor» - spørsmål, men fokuserte på å stille beskrivende spørsmål ved å bruke spørreord som «hva» og «hvordan». Dette er fordi «hvorfor»- spørsmål kan gjøre det utfordrende for informanten å vite hvor dype forklaringer som er forventet, og det kan gi et inntrykk av at svaret kun skal ha et svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84; Gleiss & Sæther, 2021, s. 84). Spørsmålet om «hvorfor» informanten handler som den gjør er i hovedsak også forskerens oppgave å vurdere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165).

Christoffersen og Johannessen (2012) fremhever viktigheten av å foreta testintervjuer eller pilotintervjuer. Gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden gjennomførte jeg to testintervjuer på medstudenter med fordypning i samfunnsfag. Dette gjorde jeg for å øve meg i en intervjusituasjon, særlig knyttet til å stille oppfølgingsspørsmål, og teste hvordan jeg håndterte ulike svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). Hvilke oppfølgingsspørsmål forskeren stiller og dynamikken i samtalen er viktig, fordi kunnskap skapes i møte mellom forskeren og informantens synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Videre var det for å teste om spørsmålene egnet seg til å få relevante svar i henhold til tematikken i studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 84). Til slutt var jeg også opptatt av å få tilbakemelding på om enkelte begreper var uklare, og om testinformantene forsto hva de faktisk ble spurt om, noe Krumsvik påpeker er viktig (Krumsvik, 2019a, s. 167).

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Hvorvidt intervjuene ble gjennomført fysisk eller digitalt ble vurdert etter hva som var mest praktisk hensiktsmessig. Koronapandemien har gitt oss ny innsikt i hvordan interaksjon mellom mennesker kan fungere godt over nett (Benjaminsen, 2020). Likevel kan et intervju over nett innebære utfordringer. Dette er særlig knyttet til tekniske problemer som dårlig internettforbindelse og lydproblemer i forbindelse med lydopptak. Derfor anså jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene fysisk. Av praktiske årsaker og smittevern hensyn knyttet til reisevei var derfor alle informantene i denne studien lærere med undervisningserfaring fra ulike skoler i Oslo. De to første intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, da dette var mest ønskelig fra dem selv. Dette kunne medbringe en fare for forstyrrelser, men ved å overlate ansvaret for rammene til intervjuet til informantene kan dette også skape en mer avslappet atmosfære (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 82-83). Til tross for at det ble lagt opp til fysiske intervjuer ble jeg likevel, grunnet covid-19 smitte, tvunget til å gjennomføre det siste intervjuet digitalt på teams. Dette fungerte som en god løsning, og jeg unngikk tekniske problemer.

For å samle inn dataen ble det tatt i bruk lydopptak. Kvale og Brinkmann argumenterer for at dette er hensiktsmessig, og det ga meg som intervjuer mer rom til å fokusere på hva informanten sa og dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Av hensyn til personvern ble lydopptakene foretatt på mobilen gjennom applikasjonen *Nettskjema diktafon* som er utviklet av Universitet i Oslo og godkjent av Oslomet. Ved å ta i bruk denne applikasjonen sikret jeg at lydopptakene ikke ble lagret lokalt, men på en skybasert tjeneste som krevde innlogging via Feide. Det ene intervjuet ble som sagt gjennomført digitalt, og jeg var noe usikker på hvorvidt det kunne påvirke kvaliteten på lydopptaket. Dette ble ikke et problem, og kvaliteten på lyden var tilnærmet lik de andre intervjuene.

3.3 Reliabilitet og validitet

For å vurdere forskningskvalitet er det vanlig å ta utgangspunkt i reliabilitet og validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Reliabilitet henviser til hvorvidt resultatene er pålitelig, mens validitet er knyttet til om «...intervjuundersøkelsen undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I min studie innebærer det hvorvidt dataen er samlet inn og bearbeidet på en pålitelig måte, og om jeg faktisk har undersøkt hvordan lærere inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen. Jeg vil påpeke at datamaterialet har tatt

utgangspunkt i hva informantene sier at de gjør, ikke nødvendigvis hva de faktisk gjør. Dette er to ting som ikke alltid samsvarer (Anker, 2021, s. 37).

3.3.1 Reliabilitet

Christoffersen og Johannessen presenterer tre elementer knyttet til reliabilitet og undersøkelsens nøyaktighet. Disse elementene omhandler; «hvilke data som brukes, den måten det samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23)

Jeg skulle finne ut hvordan lærere på mellomtrinnet inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen. Datainnsamlingen ble da foretatt gjennom intervjuer med lærere i samfunnsfag på mellomtrinnet. Jeg valgte å bruke intervju som metode fordi lærernes tanker og refleksjoner sto sentralt. Jeg la opp til semistrukturerte intervjuer, fordi menneskers erfaringer, refleksjoner og oppfatninger kommer best til uttrykk når informanten selv får bestemme hva som tas opp i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79)

Gjennom bearbeidelsen av datamaterialet transkriberte jeg alle intervjuene. I den forbindelse kan det oppstå et problem knyttet til konfidensialitet, jeg som forsker var bevisst på. Konfidensialitet betyr i denne sammenhengen anonymitet og har som hensikt å beskytte intervjudeltakeren. Dette er et etisk krav, men kan også føre til at stemmen deres blir frarøvet ved at forskeren kan tolke utsagnene uten at disse kan bli motsagt, og dette er en svakhet i reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å både styrke reliabiliteten og validiteten knyttet til dette, hadde jeg mye fokus på at utsagn skulle bli forstått korrekt, og at transkripsjonen skulle bli gjennomført på en pålitelig måte. Derfor tok jeg i bruk et dataprogram spesialdesignet for transkripsjon. Dette ga meg mulighet til å senke hastigheten på lydopptakene, samt spille de av flere ganger slik at meningen i det informantene sa ble mest mulig korrekt.

3.3.2 Validitet

Krumsvik (2019b) beskriver en metodisk «fallgruve» en må være var for i gjennomføring av et intervju knyttet til reliabilitet og validitet. Enkelte informanter kan være redde for å fremstå som uintelligente, ved at de ikke forstår ulike begreper og spørsmålsformuleringer (Krumsvik, 2019b, s. 193). For å unngå denne «fallgraven» i gjennomføringen av intervjuene mine, valgte jeg å kvalitetssikre intervjuguiden ved å gjennomføre to pilotintervjuer. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg brukte forståelig begreper og spørsmålsformuleringer. Ved

gjennomføring av det første pilotintervjuet, oppdaget jeg at begrepene «informasjonsinnhenting» og «informasjonseksponering» ble oppfattet som litt utydelige. Derfor omformulerte jeg dette til «når elever leter etter informasjon på nett», og «når elever blir vist informasjon på nett». For å sikre at spørsmålene jeg stilte faktisk undersøkte det jeg skulle undersøke, fokuserte jeg også på å stille sammenfattende oppfølgingsspørsmål, slik at informanten kunne bekrefte eller avkrefte min forståelse av hva de sa.

Validitet er også knyttet til *generalisering* (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). På grunn av et lite antall informanter, kan det være vanskelig å si at det som kommer frem i denne studien kan generaliseres på tvers av grupper og i andre situasjoner. Funnene i denne studien kan være lite overførbare, da mine funn er kontekstavhengig. Dataen begrenser seg til hvordan de lærerne jeg har intervjuet inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen. Kvale og Brinkmann hevder likevel at funnene i en kvalitativ undersøkelse kan åpne opp for interessante innblikk og nye perspektiver for videre forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149).

3.4 Etiske retningslinjer

Etiske problemstillinger er noe som kan forekomme gjennom hele forskningsstudien. Dette er noe en må være bevisst på fra begynnelsen av studien, til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Christoffersen og Johannessen presenterer tre ulike etiske retningslinjer en forsker må ta hensyn til: «(1) informantens rett til selvbestemmelse, (2) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og (3) forskerens ansvar for å unngå skade» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Den sistnevnte retningslinjen er mer relatert til medisinsk forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42), og vil ikke bli reflektert over, da jeg ikke anså det som relevant for denne studien. Studien ble meldt inn og godkjent av *Norsk senter for forskningsdata (NSD)*, og gjennomført i henhold til deres retningslinjer (se vedlegg 3).

3.4.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at informantene blir informert om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Videre innebærer det også at vedkommende som deltar informeres om at undersøkelsen er frivillig. Forskeren skal også informere om at hen kan trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse på et hvilket som helst tidspunkt uten negative konsekvenser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Alle deltakerne i denne studien, ble tilsendt et informasjonsskriv i forkant av samtykke som

de kunne signere dersom de ønsket å delta. Informasjonsskrivet var formulert i henhold til NSD sine retningslinjer. I forkant av intervjuene ble Informantene muntlig informert om viktigheten av frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg når som helst gjennom forskningsprosessen. Her ble de også informert om hvordan dataen jeg samlet inn ble ivaretatt, og at alle lydopptak vil bli slettet ved slutten av forskningsprosjektet.

3.4.2 Personvern og konfidensialitet

I en kvalitativ intervjuundersøkelse er det viktig å sørge for at deltakernes personvern og privatliv er ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Deltakerne skal kunne være sikre på at deres personopplysninger ikke kan identifiseres, og at forskeren ivaretar konfidensialitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). I denne studien er alle deltakerne anonyme, og gjennom presentasjonen av datamaterialet har derfor deltakerne blitt tildelt pseudonymer. Lydopptakene ble lagret i en skybasert- tjeneste som kun jeg hadde tilgang til via feideinnlogging.

3.5 Bearbeiding av data

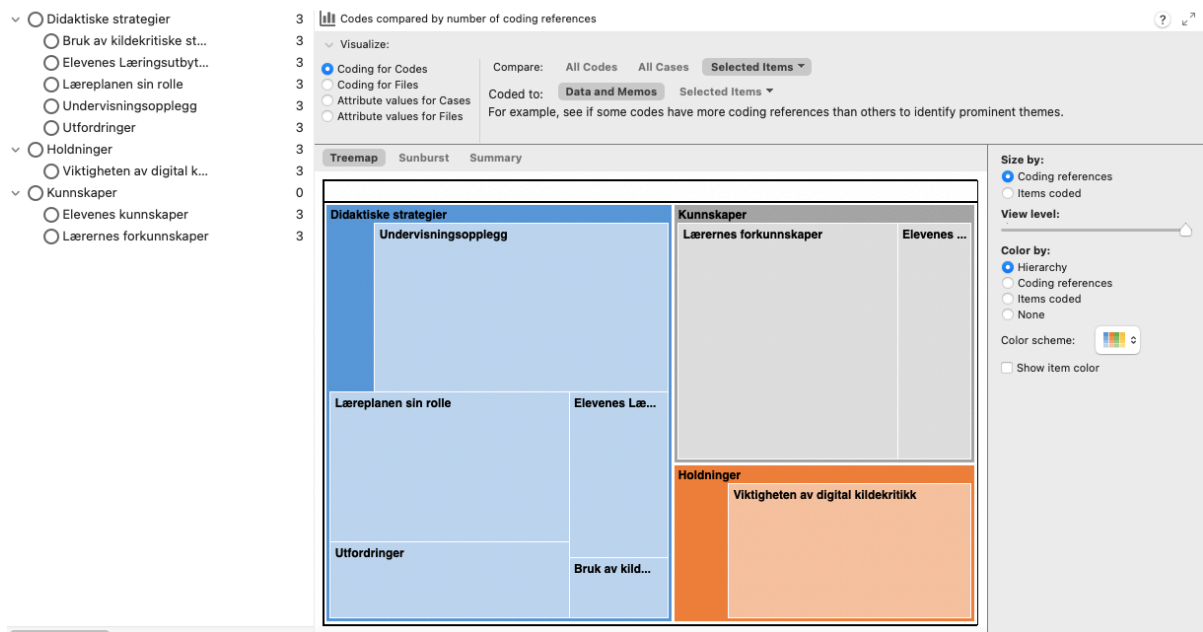
3.5.1 Transkripsjon

Så fort jeg var ferdig med et intervju startet jeg arbeidet med å transkribere. Dette ble gjennomført i transkriberingsprogrammet *f4transkript*. Ved å gjennomføre transkripsjonen i dette programmet ga det meg mulighet til å senke hastigheten på lydopptakene, samt enkelt spole tilbake dersom noe var utydelig. Alle lydopptakene ble avspilt to ganger, slik at alle detaljer kunne komme frem. Jeg valgte å utelate følelsesmessige uttrykk som latter, og «eh»-er og liknende fordi fokuset var rettet mot det faglige meningsinnholdet i det som ble uttrykt av informantene. Videre valgte jeg å markere intonasjonsmessige understrekinger med (!), da dette kunne påvirke hva informantene faktisk mente.

3.5.2 Analyse av data

Til tross for at transkriberingen av dataen var en tidkrevende prosess, valgte jeg å gjøre dette slik at jeg fikk en mer helhetlig og kvalitetssikret oversikt over datamaterialet mitt. Når dataen fra intervjuene struktureres i intervjuform blir det enklere å få oversikt over, og dette er starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Gjennom analysearbeidet tok jeg i bruk analyseprogrammet *NVivo*. Analysen startet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, datamaterialet og de tre forskningstemaene i intervjuguiden, *digital kildekritikk* (begrepet i seg selv), *læreplan* (hvordan kildekritikk kommer frem i læreplan) og *undervisning i kildekritikk* (rettet mot konkrete undervisningsopplegg og strategier for å utøve

digital kildekritikk). Etter å ha gjennomgått datamaterialet første gang, identifiserte jeg de tre temaene som er utgangspunkt for mine tre delproblemstillinger. Dette omfatter lærerens holdninger til kildekritikk i undervisningen, lærernes fagkunnskaper om temaet og didaktiske strategier knyttet til ulike undervisningsmetoder. Deretter fant jeg relevante koder, knyttet til hvert av disse temaene og sorterte utsagnene til informantene en gang til, under de relevante kodene (se Figur 1).



Figur 1 - koder som er brukt og hvor omfattende de er diskutert

3.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for, og begrunnet valg av forskningsdesign og metode. Jeg skulle i min studie finne ut av hvordan lærere på mellomtrinnet inkluderer digital kildekritikk i undervisningen. På bakgrunn av dette var det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse, da læreres tanker, refleksjoner og beskrivelser sto sentralt. Jeg har gjort rede for utvalg og rekruttering av informanter, samt begrunnelse for antall informanter. Ved å benytte meg av mitt kontaktnettverk, kom jeg i kontakt med tre samfunnsfaglærer på mellomtrinnet. Kvalitative intervjuundersøkelser bygger på en viss grad av tillit mellom informant og forsker, og da kan et kontaktnettverk være til god hjelp (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Antall informanter i denne undersøkelsen er noe preget av at rekrutteringsfasen fant sted i utgangen av koronapandemien, og tilgangen på informanter var da begrenset. Likevel hevder Brinkmann at et mindre datamateriale kan være en fordel for studenter med begrenset tid og ressurser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Videre beskrev jeg prosessen i utarbeidelsen av intervjuguiden, samt gjennomføring av intervjuer og bearbeidingen av data. Intervjuguiden var tredelt, og hver del omfattet hvert sitt forskningstema. Det var også lagt opp til tematiske og dynamiske spørsmålsformuleringer. To av intervjuene ble gjennomført fysisk, mens det siste intervjuet ble gjennomført digitalt på grunn av koronarelaterte årsaker. Avslutningsvis har jeg gjort rede for oppgavens troverdighet i henhold til reliabilitet og validitet, samt hvilke etiske hensyn jeg har foretatt. Studiens reliabilitet vurderte jeg på bakgrunn av Christoffersen og Johannessen sine tre elementer for vurdering av en undersøkelses reliabilitet og nøyaktighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ved å gjennomføre to pilotintervjuer fikk jeg også kvalitetssikret intervjuguiden, og sikret at jeg faktisk undersøkte det jeg hadde som hensikt å undersøke, noe som styrker både reliabilitet og validitet. I neste kapittel skal jeg ta for meg oppgavens analyse, og komme nærmere inn på hvilken måte lærere inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet.

4 Å inkludere digital kildekritikk i undervisningen

Dette kapitlet er en analyse av holdninger, fagkunnskap og didaktiske strategier knyttet til undervisning i digital kildekritikk. Jeg starter analysen med å se nærmere på informantenes holdninger til å undervise i digital kildekritikk, samt hvorvidt deres holdninger kan få betydning for elevenes utvikling av kildekritisk kompetanse. Deretter diskuterer jeg aspekter knyttet til fagkunnskap og hvorvidt dette har betydning for undervisningen. Her vil jeg komme inn på hvordan lærerne oppfatter begrepet digital kildekritikk, samt deres vurdering av egen fagkunnskap og kompetanse. Jeg avslutter kapitlet med å se nærmere på og diskutere hvilke didaktiske strategier som ligger til grunn for undervisning i emnet. Her vil jeg komme inn på hva som er særegent med undervisning innen digital kildekritikk i samfunnsfag, og hvilke undervisningsmetoder lærerne fremhever som relevante for arbeid med digital kildekritikk. Jeg vil også ta for meg hvordan læreplanen påvirker lærerens opplæringsvirksomhet knyttet til digital kildekritikk, samt hvorvidt det tas i bruk kildekritiske strategier i undervisningen.

4.1 Holdninger og elevers kildekritiske utvikling

4.1.1 Holdninger til undervisning i digital kildekritikk

Gjennom intervjuene uttrykte informantene ved flere anledninger betydningen av et fokus på kildekritikk i og utenfor klasserommet. Alle informantene pekte på betydningen av elevers kompetanse i kildekritikk i et samfunn hvor enormt mye informasjon er lett tilgjengelig, og kvaliteten varierende.

Jeg føler jo kildekritikk i den digitale sfæren er veldig viktig. Jeg tenker at nå er det sånn at man må være kildekritisk i en større del av dagen, så hvis noen ikke er så veldig kildekritiske, så vil det slå ut mer feil, fordi de sitter så mye på skjerm hjemme og på skolen.

(Informant1)

Informant1 hevder vi trenger å fokusere på digital kildekritikk, fordi digitaliseringen av samfunnet og skolen har ført til at elever sitter på PC, mobil og andre digitale enheter i større deler av dagen. Digitale medier er blitt en sentral del av elever sin skolehverdag og fritid (Bergsjø et al., 2020, s. 12). Dette fremhever informant1:

Nå har vi jo iPad i skolen, og alle elevene har en sånn, nå er det bare ta opp iPaden når de vil

(Informant1)

Mer skjermtid er noe som gjør elevene mer sårbare for å bli eksponert for ugyldig informasjon, og vil få større konsekvenser dersom elevene ikke er bevisste på å være kildekritiske, mener informant1. Videre trekker informanten inn den enorme informasjonsflyten som preger den digitale sfæren i dag, og bruker dette som argument for hvorfor arbeid med digital kildekritikk er viktig i undervisningen.

Gjennom det digitale er det et hav av informasjon og kilder som du kan finne. Du kan jo, hvis du er litt preget av å være *confirmation bias*, som de vel kaller det i psykologien, at du når du har et verdenssyn, så er det utrolig lett få bekreftet synet, om du går til de samme kildene hele tiden. Noe du lett kan gjøre på grunn av hvordan algoritmene fungerer. Dette kan også føre til at de ikke forstår politikk eller samfunnet vi lever i.

(Informant1)

Informant1 mener at digital kildekritikk er viktig for å unngå at folk blir preget av en bekreftelsestendens, eller blir *confirmation bias*. Dette handler om at elever da oppsøker kilder som kun bekrefter deres innforståtte oppfatninger av ulike fenomener. I en lærebok diskuteres ofte motstridende perspektiver, og forfatteren trekker konklusjoner med bakgrunn i de ulike perspektivene, men på internett må elever i større grad komme frem til disse konklusjonene selv (Wennås Brante & Anmarkrud, 2021, s. 10). Informant1 trekker også inn viktigheten av temaet på et samfunnsmessig nivå. Dette innebærer at elever skal kunne forstå politikken og samfunnet vi lever i, noe som er i tråd med opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse verdiene hevder Kunnskapsdepartementet skal hjelpe oss med å leve sammen i en kompleks samtid, og det fremheves at elever skal «... kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles»(Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informant2 trekker inn flere av de samme argumentene som informant1, knyttet til hvorfor det er viktig med et søkelys på digital kildekritikk i skolen.

Først å fremst er jeg enig i at det er et viktig tema i 2022, hvor man har mye tilgang på kunnskap. Det utrolig mange som lar seg lure av falsk informasjon, så jeg vil si at det er et veldig hett og viktig tema. Mange tar jo bare tak i den informasjonen de hører og så er de bare ferdig, og det er jo farlig på et demokratisk nivå.

(Informant2)

Informant2 beskriver en problematikk knyttet til den enorme informasjonsflyten, og hvordan dette kan være farlig fra et demokratisk perspektiv. På oppfølgingsspørsmål om hvordan det kan være farlig, knytter informant2 det opp mot hvordan algoritmer styrer hva vi blir eksponert for, og farene ved dette.

Knyttet til algoritmer, hvor de skreddersyr det du vil ha, da er det vanskelig for oss å ikke bli påvirket av den informasjonen vi får servert, vi er jo grunnleggende xenofobiske. Alle kan jo plutselig sy sammen sine egne narrativ, fordi man har sydd sammen sine egne kilder. Noe som kan føre til at man setter seg imot vitenskapen.

(Informant2)

Informanten beskriver hvordan algoritmer kan bidra til at folk danner seg sine egne oppfatninger av hvordan virkeligheten er, og hvordan ulike ting henger sammen. Dette mener informant2 skjer gjennom at folk velger ut hva de tror på, og dermed oppsøker denne informasjonen oftere enn andre, noe algoritmen også oppfatter, og dermed tilpasser innholdet i henhold til det. Videre trekker informant2 inn begrepet *xenofobisk*, i betydningen skeptisk til det ukjente, og det man ikke vet noe om. Har vi en oppfatning av noe, er det lett å få den bekreftet på bakgrunn av dette, vi vil oppsøke det kjente og det vi kan noe om, hevder informant2. Videre mener hen at digital kildekritikk i samfunnsfag er viktig på et demokratisk nivå, for å forebygge at folk setter seg opp mot vitenskapen og danner seg feilaktige oppfatninger av omverden. Ferrer argumenterer for at samfunnsfaget har som hensikt å gi elevene en forståelse av hvordan samfunnet fungerer. Dette innebærer å legge til rette for utvikling av kunnskap, holdninger og ferdigheter som er nødvendig for å være en aktiv medborger, noe som er viktig for et velfungerende demokrati (Ferrer et al., 2019, s. 15-16). I

likhet med informant1 og informant2, peker også informant3 på informasjonsflyten som et argument for viktigheten av et økt søkelys på digital kildekritikk.

Det er kjempeviktig, med tanke på all den informasjonen som er i samfunnet og hvordan den informasjonen blir spredt. Du ser jo bare opp i den pandemien vi har vært i, og hvor fort konspirasjonsteorier kommer opp og sprer seg. Jeg tenker det er kjempeviktig at de lærer seg å vite hva som er troverdig.

(Informant3)

Informant3 legger stor vekt på informasjonsspredningen i samfunnet som hovedargument for hvorfor dette er et nødvendig tema i skolen. Elever skal kunne skille mellom hva som er troverdig informasjon og ikke, noe som også blir beskrevet i læreplanen for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Videre knytter informant3 dette opp mot konspirasjonsteorier, og bruker dette som et eksempel for å illustrere betydningen av temaet. Informant3 nevner ikke eksplisitt at dette kan være et problem på et samfunnsmessig eller demokratisk nivå, noe de andre informantene trekker frem.

Informantenes holdning til betydningen av å inkludere digital kildekritikk i undervisningen er i tråd med Torstein Hestenes(2022) sitt synspunkt. Han hevder behovet for opplæring i kildekritikk er presserende som følge av endringer i informasjonsflyt og medietilbud (Hestnes, 2022, s. 46). Flere opplever vanskeligheter med å finne sikker informasjon på nett, og opplæring i kritisk evaluering av informasjon på nett er derfor en nødvendighet (Hestnes, 2022, s. 46-47). På et samfunnsmessig nivå beskriver Ferrer (2019) det som avgjørende at elever får trening i å tolke og vurdere informasjon kritisk (Ferrer et al., 2019, s. 16). Tove Frønes hevder at « dersom elever ikke får opplæring i å finne frem, tolke og vurdere informasjon, blir deres hjemmebakgrunn avgjørende for hvorvidt de kan delta i samfunnet» (Hestnes, 2022, s. 54; Nielsen et al., 2018). For å kunne forstå verden og delta aktivt i samfunnet er evnen til å vurdere informasjon viktig, og dette er informantene innforstått med. Alle informantene argumenterte for at betydningen av digital kildekritikk i undervisningen tydeliggjøres som følge av den økende informasjonsflyten i samfunnet. Informant1 vektla særlig at elever er på ulike digitale plattformer i større deler av dagen enn tidligere. Som følge av dette øker sjansen for å bli eksponert for falsk informasjon, og mindre gode kildekritiske ferdigheter vil kunne få større konsekvenser på grunn av den økende aktiviteten blant barn og

unge på internett. I likhet med informant1, pekte informant2 på faren ved at elevene blir preget av en bekreftelsestendens, noe de mener arbeid med digital kildekritikk i undervisningen kan forbygge.

4.1.2 Betydning for elevers kildekritiske utvikling

Alle informantene uttrykte en holdning til at arbeid med digital kildekritikk er essensielt i skolen. På bakgrunn av dette kan det være interessant å se nærmere på hvordan lærerne mener deres holdninger til temaet kan prege elevenes kildekritiske utvikling. Inkluderer lærerne temaet oftere i undervisningen, fordi de har en positiv holdning til temaet? Og hvilken betydning kan det ha for utviklingen av elevenes kildekritiske ferdigheter?

Føler på en måte at elevene er mer bevisst på det og i større grad vet hva begrepet betyr. Det har vært et større fokus på temaet i læreplanen og blant lærere, og det har også gjort elevene mer bevisst på det.

(Informant1)

Både kritisk tenkning og kildekritikk har fått en større rolle i den nye læreplanen LK20 (Hestnes, 2022, s. 54). Informant1 hevder det økede søkelyset på temaet i læreplanen og blant lærere har gjort elever mer bevisst på å være kildekritiske. Det snakkes mer om kildekritikk i klasserommet, og elevene får stadig en påminnelse om verdien av det. Dette er noe informant3 også er enig i.

Ja det er mye mer fokus på det nå, enn det var de første årene da jeg var lærer. Vi har jo hatt mye om det, og når vi diskuterer det, så er det mye engasjement og de har masse eksempler. De har mange referansepunkter, og de forteller om ulike ganger de har kommet over falsk informasjon.

(Informant3)

Informant3 påpeker at det er et stort engasjement knyttet til temaet blant elevene når dette diskuteres i klasserommet. Som følge av det økede fokuset på kildekritikk, samt den økede bruken av digitale medier har elevene også tilegnet seg flere referansepunkter, knyttet til vurdering av informasjon på nett. Informant2 mener at temaet er blitt lettere å aktualisere som

følge av den amerikanske valgkampen i 2016, og mener temaet fikk mer oppmerksomhet i klasserommet etter det.

Det er jo lettere å aktualisere og konkretisere. Det er blitt lettere å finne eksempler knyttet til viktigheten av det, særlig etter det med Donald Trump og valgkampen i 2016. Elevene nå er jo blitt en del av, generasjon fake news på grunn av det.

(Informant2)

Informant2 betegner elevgruppen sin som en del av *generasjon fake news*. Informanten mener også at temaet nå er blitt enklere å undervise i, da det er flere eksempler tilgjengelig. Etter den amerikanske valgkampen i 2016 fikk temaet «fake news» stor oppmerksomhet i media, og som følge av det ble det lettere å aktualisere temaet i klasserommet. Temaets aktualitet har også gitt kildekritikk en større posisjon i LK20, og fått et større fokus blant lærerne generelt, hevder informantene. Har lærernes holdninger til temaet noe betydning for elevens kildekritiske utvikling? Det kan tolkes dit hen at temaet inkluderes oftere som følge av lærernes positive holdning til temaet. Hvorvidt lærernes holdninger bidrar til at elevene utvikler bedre kildekritiske evner kan være vanskelig å konkludere med. Likevel kan det være nærliggende å anta at et økt fokus på dette i undervisningen, som følge av lærernes holdning til temaet, kan bidra positivt i utviklingen av elevens kildekritiske ferdigheter.

4.2 Betydningen av lærernes fagkunnskap

4.2.1 Refleksjoner knyttet til hva digital kildekritikk innebærer

For å få innblikk i hvordan lærere vurderer betydningen av fagkunnskap for å kunne undervise i kildekritikk innen samfunnsfag, anså jeg det som relevant å finne ut hvordan informantene tolker hva begrepet digital kildekritikk innebærer. Dette er hva informantene svarte:

Hva er digital kildekritikk for deg?	
Informant1	Det åpenbare er jo å være kritisk til kilden, og kritisk til hvor du henter inn informasjon. Det handler i hovedsak om at en må være bevisst på hvor informasjon og kunnskapen er hentet fra.

Informant2	Kildekritikk hvis du ser bredt på det, så handler det jo om å skille galskap fra fornuft. Det handler om å skille ut hva man kan tro på og ikke, og finne ut av hvem det er som faktisk sier dette.
Informant3	Det handler om å vurdere nettsider, og om innholdet på disse nettsidene er troverdig eller ikke. At du skal kunne, ut i fra noen enkle øyekast , se om dette er troverdig eller ikke. Det handler om å finne ut av hva og hvem man skal stole på.

Det første informantene viser til er at kildekritikk innebærer å skille mellom hva en kan tro på og ikke. Informant1 vektlegger en bevissthet rundt hvor informasjonen er hentet fra, mens informant2 også inkluderer aspektet knyttet til en kritisk vurdering av avsenderen av informasjonen. Dette er noe Orgeret (2021) også inkluderer i sin definisjon av kildekritikk, som bygger på at kildekritikk omhandler et skille og en kritisk tilnærming til avsender av informasjon og kildematerialet (Orgeret, 2021). Informant3 er den eneste som omtaler et særegent digitalt aspekt, knyttet til hva digital kildekritikk innebærer. Digital kildekritikk, vil si, ifølge informant3, ikke kun en vurdering av hvorvidt informasjonen er troverdig eller ikke, men også en vurdering av nettsiden og dermed det digitale mediet i seg selv. Informantene fremhevet mange av de samme aspektene på spørsmålet om hva digital kildekritikk innebærer. I hovedsak mener informantene ganske unisont at det innebærer å vurdere hvor informasjonen er hentet fra, og hvem som er formidleren av informasjonen. Lærerne påpekte mye av de samme aspektene som Orgeret, som mener hovedessensen i kildekritikk omhandler vurdering av kilden (avsender) og kildematerialet (det som formidles)(Orgeret, 2021).

4.2.2 Digital og ikke- digital kildekritikk

For å få et dypere innblikk i hva lærerne mener digital kildekritikk innebærer, valgte jeg også å ta for meg deres refleksjoner knyttet til forskjellen mellom digital- og ikke digital kildekritikk. Lærerne vektla ulike momenter knyttet til dette.

Det handler blant annet om å vurdere nettsider. Jeg tenker det er viktigere digitalt, fordi det er så mye som kan poppe opp, gjennom reklame, og særlig på sosiale medier for der kan jo alle legge ut.
(Informant3)

Det første informant3 påpeker er vurdering av nettsider i seg selv som en forskjell mellom digital og ikke-digital kildekritikk. Dette aspektet er noe Ståle Grut(2021) også trekker frem.

Han mener vi må etablere en egen digital kildekritikk som tar høyde for internettets unike sider (Grut, 2021, s. 22). En nettside kan enkelt endres og manipuleres noe en bok i trykket format ikke kan (Grut, 2021, s. 22). Dette er et aspekt de andre informantene ikke nevnte i sine refleksjoner knyttet til hva som skiller digital og ikke-digital kildekritikk. Videre trekker informanten frem reklame og hvordan sosiale medier åpner opp muligheten for at hvem som helst kan dele og spre informasjon. Dette er noe informant2 også inkluderer i forståelsen av hva som skiller digital og- ikke digital kildekritikk.

Forskjellen er at det er blitt så mye mer åpent for de som ikke bruker kilder. Og så er det jo det med å se på video på sosiale medier. På YouTube så kan en bare si noe, uten det formelle kravet om å oppgi kilder. Skal jeg derimot skrive noe og ha det på trykk, så vil en seriøs avis eller et bokforlag kreve en viss kildebruk.

(Informant2)

Informant2 peker på at forskjellen ligger i hvordan internett tilbyr tjenester hvor folk kan spre informasjon uten formelle krav til kildebruk, noe et bokforlag eller en seriøs avis ville krevd. Som følge av at hvem som helst kan dele informasjon, hevder Torstein Hestnes det er blitt vanskeligere å finne tekster med kredible kilder (Hestnes, 2022, s. 22). Informant2 henviser til Youtube som et eksempel på et sosialt medium som sprer informasjon digitalt. Han påpeker at en av forskjellene mellom digital og-ikke digital kildekritikk handler om formidling av informasjon gjennom bruk av video. Informasjonen blir ikke lenger kun formidlet gjennom tekst. Nå blir skriften stadig supplert av andre digitale objekter som bilde, video og animasjoner (Hestnes, 2022, s. 21). Informant1 er enig med de andre informantene i at noe av forskjellen på digital og ikke-digital kildekritikk ligger i informasjonsflyten på de ulike digitale plattformene.

Det handler om informasjonsflyten. Det er enorme mengder kunnskap og kilder som du kan komme over. Det handler også om hvordan disse algoritmene fungerer, de registrer jo at du søker på et ord, de kjenner deg, så til slutt får du jo skreddersydde nyheter.

(Informant1)

Informant1 knytter også forskjellen opp mot algoritmens funksjon på de ulike digitale mediene. Algoritmene styrer hvordan informasjon blir distribuert, og hvilken informasjon vi som brukere blir eksponert for. En må dermed finne måter å være kritiske til algoritmene i seg selv. Den tradisjonelle og ikke-digitale kildekritikken har ikke hatt et behov for granskning av selve mediet (Grut, 2021, s. 24). Forskjellen på digital og ikke-digital kildekritikk mente informantene i hovedsak baserte seg på den voldsomme informasjonsflyten, og at det nå er et større omfang av kilder. Videre hevdet informant1 og informant3 at det ikke kun var snakk om å vurdere det innholdsmessige i kilden, men at det handler om å faktisk ha kritisk tilnærming til mediet selv. Det innebærer kritisk vurdering av nettsiders troverdighet, samt en kritisk bevissthet knyttet til algoritmers funksjon.

4.2.3 God digital kildekritikk

For å få et nærmere innblikk i informantenes kunnskaper om digital kildekritikk, ville jeg finne ut hva informantene anser som *god* digital kildekritikk. Informantene kom ikke med et entydig svar på hva dette innebærer.

Det var et kjempevanskelig spørsmål. Det handler om å være skeptisk, da, men samtidig ikke at det bikker over til å ikke stole på noe. Vi må gi elever trening, slik at de får den «magefølelsen» og stiller spørsmål ved ting.

(Informant3)

Informant3 opplevde dette som et vanskelig spørsmål. Hen påpeker at god digital kildekritikk handler om å ha en skeptisk tilnærming til den informasjonen en blir eksponert for. Videre poengterer informanten også at man ikke må henfalle til en type kunnskapsrelativisme, hvor man ikke stoler på noe. Ståle Grut hevder at på bakgrunn av hvordan internett har utviklet seg, bør en være grunnleggende skeptisk til alt som står på nett. Likevel er det noe problematisk med den tankegangen. Mennesker har lang tradisjon for å dele kunnskap, og en har ikke mulighet til å lære alt alene (Hestnes, 2022, s. 227). Moderne demokratier er komplekse, og for å kunne påvirke det politiske ordskiftet, for eksempel gjennom valg, er en avhengig av tilgangen på informasjon og at den komplementerer virkeligheten (Hestnes, 2022, s. 227-228). På mange måter er vi derfor avhengig av å kunne stole på noe av informasjonen som blir formidlet via internett. Dette er noe informant3 er enig i, da hen poengterer at man må

stole på noe. Informant1 mener at god digital kildekritikk handler om å sjekke ut flere kilder samtidig.

Jeg tenker det handler om å sjekke flere kilder, slik at man ser at de samsvarer.
(Informant1)

Metoden informant1 beskriver kan knyttes til triangulering. Ved å bekrefte informasjon gjennom ulike kilder, som beskriver de samme elementene, kan man danne seg et godt grunnlag for å vite hva som er troverdig eller ikke (Eriksson, 2020, s. 114). Dette er en metode som brukes til å granske en kilde og finne ut hvorvidt påstandene og informasjonen som blir fremstilt er pålitelig (Eriksson, 2020, s. 114). Informant2 hadde ingen tydelig formening om hva god digital kildekritikk innebærer.

Det er jeg litt usikker på. Det handler vel om å hele tiden være kritisk til hvor informasjonen kommer fra. Og finne ut av hvem som faktisk sier dette, og sjekke ut hvor den informasjonen er hentet fra.
(Informant2)

Informanten påpekte at god digital kildekritikk handler om å være kritisk til informasjon til enhver tid. Dette må ikke nødvendigvis være at man har en negativ holdning til informasjonen som blir fremlagt, men du er bevisst på hvor den kommer fra og at du søker bekræftelse på at det faktisk stemmer. I forbindelse med hva lærerne mener god digital kildekritikk innebærer, vil jeg også se nærmere på informantenes vurdering av elevenes kildekritiske ferdigheter. Alle informantene mener at elevenes kildekritiske ferdigheter i skolesammenheng er varierende.

Hvordan vil beskrive nivået på elevenes kildekritiske ferdigheter?	
Informant1	Nei, det er jo veldig individuelt da. For noen er mer utviklet og skjønner mer enn det andre gjør, så det er veldig variert.
Informant2	Når de jobber med en skoleoppgave så greier de det fint, men det er jo det med å se på en video, eller se på annet menneske med karisma som prater overbevisende, det er der egentlig testen ligger.

Informant3	Jeg tror de er relativt gode. I hvert fall hvis de blir minnet på det i en skoleoppgave, men sånn utenom skolen, så vet jeg ikke hvor gode de er.
------------	---

Informant1 fant det vanskelig å bedømme elevenes kildekritiske ferdigheter på et generelt grunnlag og påpekte at det var individuelle forskjeller, noe som sannsynligvis er gjennomgående i alle klasserom. Informant2 og informant3 hevder at nivået på elevenes kildekritiske ferdigheter er gode i skolesammenheng. Informantene stiller spørsmålstegn til hvorvidt elevenes kildekritiske evner er like gode utenfor skolen, særlig knyttet til informasjon de blir eksponert for på sosiale medier. Dette er kildekritiske evner en vil dra nytte av i møte med informasjon på ulike digitale plattformer som Facebook, Instagram og Tiktok. Ferrer (2019) hevder at det er lett å gå seg vill i all kunnskapen på nett, og utvelgelsesprosessen knyttet til hva en velger å tro på kan ofte være preget av tankeløshet, noe som fører til at en blir *passiv mottaker* av informasjon (Ferrer et al., 2019, s. 11). Det kan muligens argumenteres for at kildekritikk utøves i to ulike situasjoner. Den første situasjonen er knyttet til informasjonsinnhenting, og omhandler kildekritikk som gjerne finner sted i skolesammenheng, hvor elever aktivt søker etter informasjon. I disse tilfellene er en gjerne minnet på viktigheten av å være kildekritisk, noe som kan gjøre en mer bevisst på det. Den andre situasjonen er knyttet til informasjonseksposering, og omhandler situasjoner der en ikke er aktivt søkende etter informasjon. Det er i situasjoner gjerne utenom skoletiden hvor elevene surfer på internett og vilkårlig besøker flere nettsted, uten å være på jakt etter noe konkret informasjon. De kan på den måten bli passive mottakere av store mengder informasjon av ulik kvalitet. Til tross for at lærerne stiller spørsmålstegn ved elevenes kildekritiske ferdigheter utenfor skolerelaterte situasjoner, har ikke Informant3 og Informant1 et spesielt fokus på dette i undervisningen.

Har ikke delt undervisningen inn på den måten bevisst ved å skille mellom kildekritikk i skolearbeidet og når de er hjemme i fritiden. Det var en smart måte å tenke på, men man kommer vel kanskje inn på begge måter uansett hvordan man underviser.

(Informant1)

Informant1 anerkjenner at det kan være lurt med et fokus på kildekritikk når du ikke er aktivt søkende etter informasjon. Dette er også en type kildekritikk det kan tenkes er mer nærliggende når elevene selv er på sosiale medier og andre digitale plattformer. Informant1

hevder derimot at undervisning som inkluderer kildekritikk, kanskje dekker begge situasjoner en kan drive kildekritikk.

I forbindelse med hva informantene mener god digital kildekritikk, og deres vurdering av elevens kildekritiske ferdigheter vil jeg også se på hvilke forutsetninger informantene mente må ligge til grunn å kunne drive digital kildekritikk. Her la informantene vekt på tre ulike elementer.

Informant1	må forstå hva ordet betyr, før de kan sette det ut i praksis. Det kan være mange elever i syvende som ikke vet hva en kilde er.
Informant2	Mye av det går på leseforståelse. Det krever faktisk ganske gode leseferdigheter for å gripe tak i gode kilder.
Informant3	Man må ha en del kunnskap. Du må kunne en del, for å kunne være kildekritisk.

Informant1 påpeker at eleven må forstå den semantiske betydningen av ordet kildekritikk, før det kan utøves. Hen eksemplifiserer dette med at flere syvendeklassinger ikke vet hva en kilde er. Informant2 fremhever at kildekritikk fordrer god leseforståelse og leseferdigheter, mens informant3 mener kildekritikk forutsetter at en har mye kunnskap. Informantenes utsagn viser til at kildekritikk fordrer både lesekompetanse, generell kunnskap og forståelse av hva begrepet innebærer.

I punktet som omhandler å «Finne og behandle» i rammeverket for digitale ferdigheter i læreplanen, er det beskrevet at elever skal kunne *tilegne seg* og *vurdere* informasjon fra digitale kilder (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Basert på dette vil jeg argumentere for to grunnleggende forutsetninger for å kunne drive digital kildekritikk. Disse forutsetningene er digital kompetanse og evne til kritisk tenkning. For at eleven skal kunne *tilegne seg* informasjon og *vurdere* informasjon, forutsetter det kompetanse i bruk av digitale læringssmidler og kunnskap til å vurdere informasjon. Punktet som omhandler å *tilegne seg* informasjon kan knyttes til elementene *navigere* og *søke* i Erstad (2010) sin definisjon av digital kompetanse (Erstad, 2010, s. 101-102). Digital kildekritikk krever at en kan orientere seg på nett og vite hvordan en kan få tilgang på informasjon. For å kunne *vurdere* informasjon som blir formidlet, mener jeg det forutsetter en evne til kritisk tenkning, fordi kritisk tenkning underbygger evnen til å vurdere og undersøke kunnskap som formidles, samt premissene som

foreligger bak kunnskapen. Verken kritisk tenkning eller digital kompetanse var momenter lærerne inkluderte som forutsetninger for å kunne drive digital kildekritikk. Ved å inkludere temaer som omhandler digital kompetanse og kritisk tenkning i opplæringen, kan antakelig elevenes kunnskap om, og evne til å være kildekritisk styrkes. Men hva med lærernes egen kompetanse?

4.2.4 Vurdering av egen kompetanse og fagkunnskap

Jeg har nå tatt for meg lærernes refleksjoner knyttet til begrepet digital kildekritikk. Dette inkluderer tanker omkring hva digital kildekritikk innebærer, og forskjellen på digital og ikke digital kildekritikk. Jeg vil nå se nærmere på hvorvidt lærerne selv mener de har nok fagkunnskap og kompetanse til å undervise om digital kildekritikk på mellomtrinnet.

Medietilsynet etterlyste i 2020 mer kunnskap om kildekritikk blant lærere (Meijlbo, 2020). Kildekritikk er tett forbundet med kritisk tenkning og legger på mange måter grunnlaget for å kunne vurdere kilder på nett (Bergsjø et al., 2020, s. 148). TALIS (Teaching and Learning International Survey)- undersøkelsen fra 2018 undersøkte hvorvidt lærere mente de greide å «hjelp elevene med å tenke kritisk». Her mente 65 prosent av lærerne at dette var noe de lyktes med (OECD, 2019, s. 57; Weyergang & Frønes, 2020).

Tenker du at du har nok fagkunnskap til å undervise om digital kildekritikk på mellomtrinnet?	
Informant1	Ja, det føler jeg at jeg har. Jeg har jobbet såpass lenge, og tatt meg høyere utdanning. Der skrev jeg mye og jobbet mye med kilder. Jeg har nok ikke under gjennomsnittet kunnskap om kildekritikk.
Informant2	Ja, jeg har nok kompetanse. Jeg er på mellomtrinnet, så nivået er ikke så høyt faglig. Jeg kan for eksempel undervise i matematikk, selv om jeg ikke er spesielt god matte.
Informant3	Jeg kunne sikkert ha mye mer. Jeg tror nok jeg er adekvat, men jeg kan absolutt ikke alt. Jeg har studert og jobbet lenge, så har en bakgrunn som gjør at jeg kan undervise om det. Kommer det et kurs i kildekritikk, så hadde ikke jeg hatt noe imot å være med på det.

Informantene uttrykker at de selv mener deres kompetanse er dekkende for å kunne undervise om digital kildekritikk på mellomtrinnet. Kunnskapen har de tilegnet seg gjennom undervisningserfaring og utdanning. Informant1 hevder hen ikke har under gjennomsnittet

kunnskap om temaet og mener kunnskapen er tilegnet gjennom mye arbeid med kildebruk i utdanningen. Informant2 hevder også å ha nok kompetanse, og viser til at det faglige nivået på mellomtrinnet ikke er så høyt, slik at en kan undervise om ulike ting til tross for den faglige kunnskapen. Informant3 mener kompetansen sin er adekvat, noe som betyr dekkende og god nok. Informant3 påpeker videre at det er mye hen ikke kan, og at hen er villig til å delta på kurs for å utvide sin kildekritiske kompetanse i undervisningen. Informant1 uttrykker en usikkerhet knyttet til hvorvidt hen greier å legge frem temaet på en forståelig og god nok måte.

Om jeg klarer å få det servert ned på et adekvat nivå liksom, det er ikke noe jeg kan si sikkert. Jeg vet ikke om jeg formidler det godt nok, jeg har ikke testet det, jeg har bare en følelse av at jeg gjør det godt nok.

(informant1)

Informant1 utdyper at hen ikke er sikker på hvorvidt undervisningen treffer alle elevene, til tross for informantens kompetanse knyttet til digital kildekritikk. Kildekritiske ferdigheter hos elevene er antakelig ikke like målbart som matteferdigheter, for eksempel. På bakgrunn av dette kan det være problematisk å si med sikkerhet at temaet kommer frem på en adekvat måte i undervisningen, noe informant1 også fremhever. De andre informantene kan være enig i dette, men dette er ikke noe som kommer frem gjennom intervjuene. Hvorvidt en kan nok om et tema, er nødvendigvis ikke samsvarende med evnen til å legge det frem på en forståelig måte for elevene.

Alle informantene mener de har nok fagkunnskap til å kunne undervise i digital kildekritikk på mellomtrinnet. Informant1 stiller derimot spørsmålsteget til hvorvidt hans formidlingsevne er god nok, til tross for hans faglige kompetanse. Fagkunnskap er nødvendigvis ikke avgjørende når det kommer til å kunne presentere temaet på en forståelig måte, mener informant1. Informanten mener selv hen har nok fagkunnskap, men usikker på i hvilken grad det påvirker formidlingen av temaet på en pedagogisk måte i undervisningen. Informantene uttrykker at de har et godt faglig kunnskapsgrunnlag. Likevel kan det oppstå didaktiske utfordringer i undervisningsarbeidet basert på at en ikke kan vite hvilke pedagogiske virkemidler som fungerer best for alle elever. På bakgrunn av informantenes utsagn kan det være nærliggende å anta at et godt faglig kunnskapsgrunnlag er et godt utgangspunkt for å

kunne drive undervisning innen digital kildekritikk.. Pedagogiske utfordringer kan oppstå, og hvordan læreren håndterer disse ved hjelp av sin faglige kompetanse kan være avgjørende.

Jeg har nå drøftet aspekter knyttet til holdninger og fagkunnskap i sammenheng med undervisning i digital kildekritikk. Jeg skal avslutte dette kapitlet med å se nærmere på didaktiske strategier for undervisning innen digital kildekritikk i samfunnsfaget

4.3 Didaktiske strategier

4.3.1 Digital kildekritikk i samfunnsfag

Som nevnt tidligere har samfunnsfag og norsk vært de to mest sentrale fagene når det kommer til opplæring om kildekritikk (Hestnes, 2022, s. 239). På spørsmål om hvilke fag som inkluderer arbeid med digital kildekritikk oftest, svarer alle lærerne dette;

Informant1	Det er samfunnsfag, men nå er vi veldig sånn i tråd med den nye læreplanen at det blir mye tverrfaglig eller flerfaglig
Informant2	Det har vært samfunnsfag i år, fordi i år har vi hatt det som eget tema.
Informant3	Jeg mener det er samfunnsfag, fordi det er da det er mest naturlig å ta det opp. Men man tenker på det i alle fag og det kommer opp i norsk og engelsk når vi skal skrive tekster.

Samtlige lærere hevder digital kildekritikk oftest trekkes inn i samfunnsfagundervisningen. Informant1 hevder likevel at digital kildekritikk er et tema som inngår i flere fag som følge av fokuset på tverrfaglighet i den nye læreplanen. Informant2 oppgir at kildekritikk er blitt behandlet som et eget tema i samfunnsfagundervisningen, og dermed er temaet oftest blitt inkludert i dette faget. Informant3 mener temaet er aktuelt i alle fag, men særlig i samfunnsfag, da informanten oppfatter det som mest naturlig å inkludere det i samfunnsfaget. Videre påpeker informanten at det også kommer frem i norsk og engelsk gjennom arbeid med skriveoppgaver. Hestnes(2022) påpeker at kildekritikk og særlig digital kildekritikk er noe som må jobbes med i alle fag (Hestnes, 2022, s. 239). Digital kildekritikk som eget tema inkluderes ofte kun i norsk og samfunnsfagundervisningen (Hestnes, 2022, s. 239), men hva er det som er særegent med arbeid med digital kildekritikk i samfunnsfag?

Tidligere har det vært mye fokus på kildekritikk knyttet til kritisk lesing. Frønes og Weyergang presenterte resultatene på pisa-undersøkelsen fra 2018 i boken *God leseopplæring*

med nasjonale prøver (Weyergang & Frønes, 2020). Her lå hovedfokuset på elevenes evne til å lese kritisk. Hestnes(2022) poengterer at vi i dag forholder oss til tekst på en annen måte enn vi har gjort tidligere. Tekst blir stadig supplert med, og i mange tilfeller erstattet av, bilde, grafikk, video og animasjoner (Hestnes, 2022, s. 21). Fokuset på digital kildekritikk må omfatte både kritisk lesing og kritisk tolkning av både bilde, lyd, video og andre digitale elementer. Det kan være nærliggende å anta at norskfaget har hatt hovedansvaret for leseopplæringen, og tar kanskje ikke for seg de særegne elementene som den digitale kildekritikken inkluderer, på grunn av fokuset på *kritisk lesing*. Dette innebærer at kildekritikk knyttet til bilde, video og andre digital elementer ikke står like sentralt. Disse elementene er noe samfunnsfaget muligens har mer rom for å inkludere i undervisningen. Informant3 viser til hvordan hen har inkludert kildekritikk som noe mer enn kun kritisk vurdering av tekst gjennom et undervisningsopplegg hen gjennomførte i samfunnsfag.

I oppgaven var det et bilde av en jente hvor ansiktet var delt i to. Den ene siden var retusjert, og da skulle elevene finne ut hvilke av sidene som var retusjert og hvilke ting som hadde blitt fiksa på. Og det er jo litt om hvis du ser bilder på nett, «er dette sant?» «Er det troverdig?» Det er jo også kildekritikk.
(Informant3)

Informant3 viser til hvordan hen inkluderer vurdering av informasjon på et bilde som en del av den kildekritiske opplæringen i samfunnsfag. Hen eksemplifiserer dette ved å vise til et undervisningsopplegg der elevene måtte tolke hvorvidt et bilde var manipulert eller ikke. Som følge av mobilens kamerafunksjon og sosiale medier har *bildet* fått en fornyet rolle som informasjonsspreder (Eriksson, 2020, s. 121). Eriksson hevder at ordtaket «et bilde sier mer enn tusen ord» viser til bildets gjennomslagskraft og «...dermed betydningen av bildekritikk»(Eriksson, 2020, s. 122). Informant3 argumenterer videre for hvordan dette kan være en del av den kildekritiske opplæringen, til tross for at det ikke involverer vurdering av en tekst sin troverdighet. Informant1 peker også på hvordan hen har inkludert bildekritikk i undervisningen sin.

Med klassen har vi skrevet en bok som handlet om flukt. Og gjennom dette arbeidet jobbet vi masse med bildebruk, og hvilke bilder man kunne ta og ikke. Og at bildene vi brukte viste korrekt informasjon.

(Informant1)

Informant1 viser til et opplegg de gjennomførte i samfunnsfagundervisningen, der elevene fikk i oppgave å sette sammen en bok. Elevene skulle sette inn bilder i boken, og dermed også drive bildekritikk. Elevene skulle ikke kun vurdere om informasjonen på bildet stemte, eller om det illustrerte de faktiske forholdene beskrevet i boka, men også hvorvidt det er lovlig å bruke bildet. Informant2 peker videre på arbeid med nyhetssaker som et nyttig hjelpemiddel ved den kildekritiske opplæringen i samfunnsfag.

En nyhetssak er veldig fint, og det er det blitt flere av med Donald Trump og valget i USA. Da er det jo lettere å aktualisere og konkretisere, Det handler om kildekritikk.

(Informant2)

Informanten henviser til hvordan temaet kan aktualiseres gjennom bruk av nyhetssaker noe hen hevder det har blitt mer av som følge av Donald Trump og valgkampen i USA. Arbeid med nyhetssaker som ulike kilder til informasjon er også noe som fremheves i kompetansemålene etter 7.trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Mens kildekritikk i norsk antakelig omfatter et større fokus på kritisk vurdering av tekst, har samfunnsfaget muligens mer rom for å inkludere andre aspekter knyttet til digital kildekritikk. Dette omfatter arbeid med vurdering av informasjon formidlet gjennom video, bilde og lyd, samt inkludering av nyhetssaker som et element i undervisningen.

4.3.2 Læreplanen sin rolle i opplæringen

Lærerne har som oppgave å gi elevene et kunnskapsgrunnlag slik at de kan forstå den komplekse virkeligheten vi lever i (Engelsen, 2015, s. 167). Det er flere faktorer som kan påvirke læreren sin opplæringsvirksomhet. Dette kan være styringsdokumenter i form av læreplaner, da lærere ikke skal drive privatpraktiserende opplæring som overprøver retningslinjer vedtatt for skolen (Engelsen, 2015, s. 65). Likevel har læreren en grad av autonom frihet som profesjonsutøver, og kan tilpasse undervingen til en viss grad for det enkelte klasserommet (Engelsen, 2015, s. 65-66). Sammenlignet med *kunnskapsløftet 2006 (LK06)*, har kildekritikk fått en styrket rolle i LK20 (Hestnes, 2022, s. 55). Til tross for dette kan det virke som at kildekritikk har hatt en sentral plass i undervisningen, uavhengig av læreplanens retningslinjer. Lærerne uttrykte gjennom intervjuene at de ikke hadde noe særlig

kjennskap til hvordan kildekritikk fremheves i LK20. Informant 1 og 2 forteller i den forbindelse at de underviste like mye om kildekritikk da LK06 var gjeldende læreplan, som de gjør i dag.

Jeg tror jeg alltid har hatt fokus på kildekritikk, og det kan være på grunn av min bakgrunn (utdannelsen). Hadde mye fokus på kildekritikk da jeg skrev mastergrad, så ble opptatt av det da.
(Informant1)

Informant1 fremhever at hen alltid har hatt et fokus på kildekritikk i undervisningen som følge av hans interesse for temaet. Informant2 uttrykker at det er et behov for opplæring i digital kildekritikk, og at hen ville trukket frem temaet inn i undervisningen uansett hvilken plass kildekritikk hadde hatt i læreplanen.

Jeg underviser like mye om det nå. Læreplanen er jo ikke så detaljert lenger, så du må fylle inn de verbene selv. Samfunnssituasjonen former mer innholdet i undervisningen enn det læreplanen gjør. Kildekritikk er viktig, og jeg hadde snakket om det dersom det fikk mindre plass i læreplanen, det er nødvendig og min rett som autonom lærer.
(Informant2)

Informant2 viser til hvordan undervisningen er mer preget av samfunnssituasjonen former enn det læreplanens retningslinjer. Informanten påpeker at læreplanen ikke er like detaljert lenger, og læreren må selv konkretisere læringsmålene. Læreplanen skal speile samfunnets behov, og vil alltid være knyttet til samfunnssituasjonen. Likevel kan det hende at læreplanene ikke oppdateres ofte nok, til at den kan ta for seg de raske samfunnsendringene knyttet til digitalisering. Dette kan være noe LK20 tar høyde for, da den oppfattes som relativt åpen, ved at den ikke har like detaljerte kompetansemål. Dette er noe som muligens åpner opp mer rom for den autonome lærer, og det er informant2 bevisst på. Informant3 derimot hevder at arbeidet innen kildekritikk var mer spredt da LK06 var den gjeldene læreplanen og at det ikke var noe spesielt fokus på temaet da.

Vi hadde om det da LK06 var læreplanen, men det var spredt, nå går man mer i dybden. Elevene er så mye mer i den digitale verden i dag, så jeg tenker det er mer naturlig å jobbe mer med det med den nye læreplanen.

(Informant3)

Informant3 påpeker at hen alltid har hatt fokus på kildekritikk, men ikke på samme måte. Nå som den nye læreplanen tar for seg arbeid innen kildekritikk mer eksplisitt, mener informant3 at hen går mer i dybden på temaet. Dette er også i en viss grad i tråd med Weyergang og Frønes sine synpunkter, hvor de hevdet det ikke var en systematisk opplæring knyttet til kritisk lesing da LK06 var gjeldende læreplan. Dette var fordi læreplanen ikke behandlet temaet eksplisitt (Weyergang & Frønes, 2020). Hvor mye påvirker egentlig læreplanen hvordan det arbeides med digital kildekritikk? Hvor mye læreplanen påvirker lærernes opplæringsvirksomhet er noe varierende, og dette gjelder antakelig på et generelt grunnlag. Likevel er det nærliggende å anta at læreplanen ikke er avgjørende for hvor ofte og hvordan det arbeides med digital kildekritikk i undervisningen. Dette baseres på lærernes manglende kunnskap knyttet til hvordan kildekritikk fremheves i LK20. Læreren sin subjektive holdning til temaet kan virke som det mest avgjørende for hvordan det arbeides med kildekritikk i undervisningen. Læreplanen legger føringer, men undervisningen er mer preget av samfunnssituasjonen og lærerens autonome frihet.

4.3.3 Undervisningsmetoder

Jeg vil nå ta for meg ulike undervisningsmetoder lærerne fremhever innen arbeid med kildekritikk og på hvilken måte informantene hevder elevenes kildekritiske ferdigheter utvikles mest. Jeg vil også se nærmere på hvorvidt det arbeides *med* og *om* digital kildekritikk. Undervisning *om* digital kildekritikk vil jeg knytte til hvorvidt temaet inkluderes som et selvstendig tema. *Med* handler om hvorvidt lærerne legger opp til oppgaver der elevene selv må utøve digital kildekritikk. Informant1 peker på prosjektarbeid som en metode kildekritikk inkluderes i opplæringen. Informanten mener opplæringen handler om å involvere elevene i undervisningen, og mener elevenes kildekritiske ferdigheter utvikles mest når de selv må utøve kildekritikk.

Det er gjennom å jobbe med det selv. Det handler om å gjøre det til en større enn en vanlig oppgave slik at de skjønner at det er ordentlig

mening med det, at det ikke bare blir en vanlig skoleoppgave. For eksempel når vi lagde den boken om flukt. Da skjønnte de at det de drev med var noe stort og dette var mer motiverende og de ble mer selvkritisk.

Et sånt opplegg tar tid, så er ikke sikkert jeg får gjort det igjen. Til vanlig blir det mer sånn at vi snakker om at noen kilder kan være lite troverdige, og at elevene må oppgi hvem informasjonen kommer fra (Informant1)

Informant1 hevder prosjektarbeid er en metode for å inkludere digital kildekritikk. Dette er en metode som omfatter arbeid *med* digital kildekritikk, og legger opp til at elevene selv må utøve kildekritikk. Informanten mener den beste måten elevene lærer kildekritikk på er gjennom å utøve kildekritikk selv, og gjerne gjennom oppgaver hvor elevene får en følelse av at det er noe mer enn kun skolearbeid. Informant1 referer igjen til bokprosjektet hen gjennomførte med klassen. Dette opplegget gikk ut på at alle elevene skulle skrive ulike sakprosattekster som skulle settes sammen til en bok. Denne boken skulle selges, og pengene skulle gis bort til Flyktningshjelpen. Gjennom et slikt opplegg skjønner elevene muligens at det er ekstra viktig med korrekt informasjon og er dermed enda nøyere med kildebruken. Dette er noe som muligens kan bidra til at elevene tilegner seg en bedre forståelse av temaet. Prosjektarbeid er tidkrevende, og en har muligens ikke tid til å gjennomføre slike opplegg ofte. Til vanlig omhandler kildekritikk stort sett samtaler om hvem som har produsert informasjonen og hvilke kilder som er troverdige. Videre påpeker informant1 også viktigheten av undervisningsmetoder som omhandler arbeid *om* kildekritikk.

Det er mange ord elevene ikke kan, og de må forstå hva ordet betyr, før de kan sette det ut i praksis. Det er viktig å operasjonalisere alle begrepene, slik at elevene faktisk vet hva kildekritikk er. At du ikke bare snakker om det, så er det mange som bare sitter og nikker, og så tror de at de vet hva det er, men så har de egentlig ikke skjønnet det. (Informant1)

Informant1 påpeker viktigheten av at elever faktisk vet hva begrepet betyr, og at dette ikke er noe de kun gjør fordi de får beskjed om det. Hen mener at en forståelse av hva kildekritikk

innebærer er en forutsetning for å kunne utøve det i praksis. Informant1 sammenligner det med at hen ofte bruker ord som man tar litt for gitt at elever faktisk vet hva er. Uten å forklare hva selve begrepet kildekritikk betyr, kan det bli vanskelig for elever å utøve det. Mellomtrinnet kan være den første gangen enkelte elever blir introdusert for kildekritikk, og da er det viktig med begrepsopplæring, hevder informant1. Informant3 mener også at elevene antakelig lærer best gjennom å praktisere digital kildekritikk selv.

Jeg tror de lærer mest med være praktisk. Jeg kan stå og vise bilder liksom. Men forskning viser at elever husker bedre og lærer ting om de kan ta det i bruk da. Vi har jobbet med kildekritikk på ulike måter. Forrige uke hadde vi rebusløp der elevene måtte vurdere informasjonen på et bilde. Vi har også hatt klassediskusjoner, der elevene fikk utdelt ulike dilemmaer som de måtte diskutere.
(Informant3)

Informant3 hevder forskning viser at elever husker og lærer bedre gjennom å være praktisk. Hen fremhever at kildekritikk kan bli inkludert på ulike måter. Informanten viser til hvordan en kan bruke rebusløp og klassediskusjon som to mulige undervisningsmetoder. Gjennom klassediskusjon kan elever diskutere temaet gjennom ulike dilemmaer, mens gjennom rebusløp kan man legge opp til oppgaver hvor elevene selv må vurdere informasjon og dermed praktisere kildekritikk. Et rebusløp krever muligens en del planlegging, noe en lærer ikke alltid har tid å legge til rette for gjennom en travel lærehverdag. Informant2 hevder undervisningsmetoder som kan gi elevene en «aha» - opplevelse og oppgaver som omhandler situasjoner elever kan kjenne seg igjen i er den beste måten elevene lærer kildekritikk på.

Et eller annet som kan gi de en liten «aha» opplevelse, og noe som gjør at de kan kjenne seg litt igjen, og da er en nyhetssak også fint. Jeg pleier å gå litt omvendt frem. Jeg har bedt elevene finne dårlig kilder, eller dårlig kildebruk eller ikke kildebruk i det hele tatt. Så viser de frem kildene, og så snakker vi om de. Man kan jo også bare ha hviskeleken og, det er jo enkelt. Da kan de skjønne hvordan informasjon forandres når det bare går mellom to og tre ledd, og det passer for alle.
(Informant2)

Informant2 viser til en undervisningsmetode der elevene selv skal finne kilder med dårlig kildebruk. Hen snur litt om på undervisningen da elevene ofte blir oppfordret til å unngå kilder med dårlig kildebruk. Informanten trekker også inn hvordan en kan jobbe med prinsippene for utøvelse av digital kildekritikk gjennom en ikke-digital lek. Hen hevder «hviskeleken» er en metode som kan brukes til å illustrere konsekvensene med at informasjon blir gjengitt flere ganger gjennom ulike kanaler. Dette er noe som muligens passer særlig godt for mellomtrinnet som en introduksjon til temaet, da det ikke krever høy lesekompetanse eller digital kompetanse.

Det er noe variasjon i hvordan lærerne hevder de inkluderer digital kildekritikk i klasserommet, og hvordan de mener elevene lærere best å være kildekritiske. Dette innebærer arbeidsoppgaver som omhandler både prosjektarbeid, klassesdiskusjoner, samt egne opplegg sentrert rundt begrepet digital kildekritikk. Det undervises *om* digital kildekritikk, gjennom opplegg som omfatter begrepsopplæring knyttet til hva begrepet innebærer. Det undervises også *om* digital kildekritikk gjennom opplegg der elevene selv må søke etter dårlig kildebruk og falsk informasjon. Undervisning *med* kildekritikk er knyttet til opplegg der elevene selv må utøve kildekritikk som prosjektarbeid og rebusløp. Videre vil jeg ta for meg noen didaktiske utfordringer informantene trekker frem knyttet til arbeid med kildekritikk i samfunnsfagundervisningen.

Arbeid med digital kildekritikk i undervisningen kan være vanskelig, og informantene trekker frem ulike didaktiske utfordringer knyttet til dette. Dette er utfordringer som kan oppstå gjennom planleggingsarbeidet og ved gjennomføring av undervisning. Informant1 hevder at måten temaet jobbes med til tider er preget av en travel lærerhverdag.

Det er så mye som skjer, og det er mer hektisk å være lærer nå enn det var før,

(Informant1)

Informant1 referer til det undervisningsopplegget hvor klassen skulle lage en bok om flukt. Gjennom dette opplegget var det et stort fokus på arbeid med kildekritikk, både gjennom kritisk lesing av tekst og bildekritikk. Informanten uttrykker at det ikke er sikkert klassen får gjennomført et slik opplegg igjen, på bakgrunn av den travle lærerhverdagen. Elevene skal

gjennom mye, og det kan virke som mangelen på tid begrenser lærerens handlingsrom. Informant2 trekker frem utfordringer knyttet til å finne undervisningsopplegg om kildekritikk som er tilpasset både alderstrinn og elevgruppe.

All undervisning handler om å finne et godt materiell som er tilpasset alderstrinn og elevgrupper. Angående kildekritikk så er det ganske snevert når det kommer til vurdering av ulike kilder, og hva de kan produsere av eget arbeid.

(Informant2)

Informant2 fremhever først en generell utfordring knyttet til tilpasset opplæring som kan forekomme i all undervisning, og omhandler ikke arbeid med kildekritikk eksplitt. Informanten hevder det er utfordringer knyttet til det pedagogiske arbeidet, og hvordan en kan tilpasse undervisningen da vurdering av ulike kilder er litt «snevert» på mellomtrinnet. Informanten uttrykker at mangelen på hva elevene produserer av eget arbeid kan skape didaktiske utfordringer, da det kanskje begrenser hva slags undervisningsopplegg det er mulig å gjennomføre. Informant3 hevder hen opplever utfordringer i undervisningsarbeidet, som er mer rettet mot utforming av undervisningsopplegg som er relaterbar for elevene.

Deres oppvekst er så annerledes fra min. De blir eksponert for informasjon fra tidlig alder av på sosiale medier og nettsider, mens jeg fikk ikke telefon før i niendeklasse. Det blir så vanskelig for meg å relatere til de samme problemene som de kommer bort i. De kommer til å oppleve ting jeg ikke kan relatere til.

(Informant3)

Informant3 forteller at det kan forekomme utfordringer når det kommer til å gjøre undervisningen relaterbar for elevene, fordi man er oppvokst i to forskjellige stadier i den digitale utviklingen. Elevene blir eksponert for informasjon, og opplever problemer hen ikke gjorde gjennom sin oppvekst. Hestnes hevder at undervisningen burde inneholde eksempler fra elevenes egen mediehverdag (Hestnes, 2022, s. 238). Dette kan være problematisk da læreren muligens ikke har et referansepunkt på hva elevens mediehverdag involverer. Dette kan også muligens knyttes til algoritmenes funksjon. På bakgrunn av algoritmene som former ens digitale sfære kan det være vanskelig å forme undervisningen slik at den relaterbar for

elevene, fordi vi kanskje ikke blir eksponert for de samme tingene. Det kan tenkes at algoritmene skiller lærerne fra elevene, da man ikke får opp de samme tingene på de ulike digitale mediene. Det kan argumenteres for at vi lever i to forskjellige digitale verdener, og på bakgrunn av dette kan det være utfordrende å finne nærstående eksempler fra elevenes mediehverdag. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hvorvidt lærerne inkluderer bruk av kildekritiske strategier i deres opplæringsvirksomhet.

4.3.4 Kildekritiske strategier

Bruken av kildekritiske strategier for å kunne vurdere en kildes troverdighet er noe det argumenteres for at elever kan dra nytte av (Macedo-Rouet et al., 2019; Weyergang & Frønes, 2020). På bakgrunn av dette syns jeg det var interessant å se på om dette inkluderes i undervisningen som et pedagogisk virkemiddel for å fremme læring av kildekritikk.

Ved spørsmål om læreren brukte slike strategier svarte informantene:

Nei, har ikke brukt noe annet enn at om de skal bruke en kilde, må de finne en annen kilde, som kan bekrefte at det den kilde sier er riktig.

Vi sier prøv å velg SNL(Store norske leksikon) fremfor Wikipedia.
(Informant1)

Informant1 oppgir at hen ikke bruker en kildekritisk strategi eller huskeregel i undervisningen, og at kildekritikken ofte baserer seg på å dobbeltsjekke kilden med en annen kilde. Informanten anerkjenner at kildekritiske strategier eller huskereglene er noe hen kanskje burde ta i bruk. Informant1 forklarer også at elevene blir oppfordret til å bruke Store norske leksikon fremfor Wikipedia.

Nei ikke noe annet, enn at når de skriver en tekst så spør jeg om de vet hvem kilden er og sånt. Og når de henter informasjon så skal de oppgi hvor de har funnet det. Forteller elevene at «står det i SNL, da er den trygg».

(Informant2)

Informant2 oppgir at hen heller ikke tar i bruk kildekritiske strategier i undervisningen, men at elevene må oppgi hvor de har funnet informasjonen. Dette er noe informanten påpeker er mer rettet mot antiplagiat, heller enn vurdering av informasjon.

Det tror jeg ikke at jeg har. Jeg har ikke hørt om noe sånn lur strategi eller huskeregel. Men det burde man jo lage.

De vet ofte ikke hva de skal bruke en gang. Veldig mange bruker wikipedia, og da forklarer jeg at alle kan gå inn og redigere, og dermed burde dere bruke SNL.

(Informant3)

I likhet med de to andre informantene tar heller ikke informant3 i bruk kildekritiske strategier i undervisningen. Hen antyder også at dette er noe informanten ikke har kjennskap til. Informant3 forklarer også at elevene hennes blir oppfordret til å ta i bruk SNL og ikke wikipedia når elevene skal innhente informasjon.

Alle informantene svarer at de ikke inkluderer bruk av kildekritiske strategier eller sjekklister i sin opplæringsvirksomhet. Informantene hevder at de ikke kjenner til slike strategier, men anerkjenner at dette var noe de kanskje hadde hatt nytte av i undervisningen. Informantene forteller at elevene får beskjed om å vurdere fakta gjennom å dobbeltsjekke kilden, men ikke gjennom noen sjekklister for å vurdere informasjonsinnholdet. Hvilken betydning kan kildekritiske strategier ha for elever på mellomtrinnet? Det er ikke noe jeg kan gi et sikkert svar på i denne oppgaven, men det kan være nærliggende å anta at slike strategier kan være hensiktsmessig å ta i bruk. Slike strategier kan for eksempel være enkle huskereglar, slik at elevene vet hva de skal se etter når de skal vurdere informasjon. Likevel kan det oppstå en utfordring hvis en velger å inkludere en strategi som krever vurdering av tekstkvalitet, da dette er noe som kan være vanskelig for elever på mellomtrinnet, fordi det krever høy lesekompetanse. Informantene oppgir at elevene ofte blir oppfordret til å ta i bruk bestemte nettsider. Dette handler stort sett om at de får beskjed om å bruke *Store norske leksikon* fremfor *Wikipedia*. Som følge av dette kan det være at den kildekritiske jobben gjøres av læreren og ikke elevene. Ved å oppgi hvilke nettsider elevene skal ta i bruk, er det muligens ikke nødvendig med kildekritiske strategier eller sjekklister. Kanskje det kan være hensiktsmessig å ikke fortelle elevene hvilke sider som er trygge og ikke, og heller la de

prøve å finne ut det gjennom å sjekke flere kilder selv. På en annen side kan dette muligens oppleves som for vanskelig for mange, og da er det viktig med god veiledning fra læreren. Jeg vil nå komme nærmere inn på oppgavens hovedproblemstilling.

5 Avslutning

5.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

Formålet med denne studien har vært å få innblikk i lærere på mellomtrinnet sin opplæringsvirksomhet knyttet til digital kildekritikk. Jeg har tatt for meg hvordan tre lærere på mellomtrinnet inkluderer digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen. I første kapittel gjorde jeg rede for valg av problemstilling, samt belyste tidligere forskning som omhandler temaet kildekritikk i skolen, og blant barn og unge. I kapittel 2 gjorde jeg rede for studiens teoretiske rammeverk. Der beskrev jeg hva digital kildekritikk innebærer, og hvordan man må forstå dette som noe mer enn kun den klassiske kildekritikken. Digital kildekritikk innebærer ikke kun vurdering av informasjon, men også en kritisk tilnærming til selve mediet, samt kunnskap om de unike aspektene ved internett. I kapittel 3 redegjorde jeg for valg av forskningsdesign og metode. I denne studien sto læreres tanker, refleksjoner og beskrivelser sentralt, og på bakgrunn av dette var det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse. Fjerde kapittel var en analyse av holdninger, fagkunnskap og didaktiske strategier knyttet til undervisning i digital kildekritikk. Dette skulle bidra til å gi en oversiktlig fremstilling av datamaterialet og samtidig danne et godt analytisk grunnlag for å gi svar på studiens hovedproblemstilling som er:

På hvilken måte inkluderes digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet?

Informantene uttrykker en positiv holdning til inkludering av digital kildekritikk i undervisningen. Hvorvidt holdningen til informantene påvirker elevenes kildekritiske utvikling, kan være vanskelig å si noe om. Det kan likevel være nærliggende å anta at dette kan virke positivt på deres utvikling, fordi det kanskje vil legge til rette for at temaet får større plass i undervisningen. Hvor ofte temaet faktisk inkluderes i undervisningen, kan jeg ikke si noe om basert på mitt datamateriale, men er noe som kunne vært interessant å forske videre på i en annen undersøkelse. Til tross for medietilsynets etterspørsel etter mer kunnskap om kildekritikk blant lærere (Meijlbo, 2020), uttrykker informantene en selvtillit knyttet til deres egen fagkunnskap og kompetanse. Alle informantene hevdet at de har nok fagkunnskap og kompetanse for å undervise innen digital kildekritikk. Informantene viste likevel lite kunnskap om hvordan kildekritikk beskrives i læreplanen. Som følge av dette, kan det virke rimelig å anta at hvordan kildekritikk kommer frem i læreplanen, ikke er avgjørende for informantenes opplæringsvirksomhet knyttet til digital kildekritikk. Til tross for lærernes

manglende kunnskap om hvordan digital kildekritikk framkommer i læreplanen, omfatter deres undervisning mange av de samme aspektene som blir beskrevet i læreplanen. Til tross for at noe forskning argumenterer for at bruken av kildekritiske strategier kan hjelpe elever med å vurdere kvaliteten på ulike kilder, uttrykker ikke informantene at dette er noe de tar i bruk i sin undervisning. Informantene sier at dette er noe de kunne tenke seg å ta i bruk, men at de ikke har kjennskap til slike strategier. Men på hvilken måte inkluderer informantene digital kildekritikk i undervisningen på mellomtrinnet? Digital kildekritikk kommer til uttrykk på ulike måter i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet. Det undervises både *om* kildekritikk, og *med* kildekritikk. Informantene beskriver oppgaver der elevene selv må utøve kildekritikk, og dette foregår gjennom prosjektarbeid, rebusløp og klassediskusjoner. Gjennom disse undervisningsoppleggene må elevene diskutere, samt bruke internett for å finne, vurdere og tilegne seg informasjon. Da arbeid med digital kildekritikk kan være nytt for mange elever, jobbes det også med den semantiske betydningen av begrepet. Elevene skal forstå hva selve begrepet kildekritikk betyr, og hva det vil si å være kildekritisk.

Det som er særegent med arbeid med digital kildekritikk i samfunnsfag, er at det omfatter noe mer enn kun kritisk lesning og vurdering av tekst. Informantene viser til hvordan de trekker inn bildekritikk som en del av opplæringen. Det informantene ikke nevner, er undervisningsopplegg som tar for seg vurdering av informasjon eller kunnskap formidlet på video. Til tross for at en av informantene viser til YouTube som en kilde til informasjon, er det ingen som viser til at de inkluderer kritisk vurdering av video i undervisningen. Undervisningsoppleggene informantene viser til omfatter kritisk vurdering av tekst og bildekritikk, men ikke kritisk vurdering av informasjon på video. Med den enorme mengden videoer som ligger tilgjengelig for elevene på internett, er det mulig noe lærerne burde være mer bevisst på. Likevel kan det være slik at dette var noe informantene glemte å nevne gjennom intervjuene eller at de har en holdning til at arbeid med kildekritikk generelt vil gjøre en kritisk til informasjon uansett digitalt format. Det nevnes også i et av intervjuene at noe av den digitale kildekritikken handler om å vurdere kvaliteten på nettsider. Likevel vises det heller ikke til undervisningsmetoder som tar for seg hvordan elever faktisk får opplæring i å gjøre dette. Dette kan være fordi informantene anser opplæring i vurdering nettsiders troverdighet som for vanskelig for elever på mellomtrinnet, og tenker dette egner seg mer for elever på ungdomskolen.

5.2 Videre forskning

Vi lever med en digital utvikling som innebærer en tilgang på informasjon det er komplisert og ofte vanskelig å vurdere kvaliteten på. Mengden er enorm og kildene utallige. Elevene bruker internett i økende grad som kilde til informasjon, og som følge av dette er opplæring innen vurdering av informasjon på nett viktigere enn noen gang. I denne undersøkelsen har jeg tatt for meg hvordan lærere selv sier de inkluderer digital kildekritikk i undervisningen. Grunnet fravær av observasjoner, har jeg ikke grunnlag for å si hvordan lærerne faktisk gjør dette. For å forske videre på min problemstilling kan det være gunstig å tillegge observasjoner, slik at man da kan se på sammenhengen med hva lærerne sier de gjør og hva de faktisk gjør. Som følge av viktigheten knyttet til opplæringen av digital kildekritikk blant barn og unge, kunne det også være interessant å se nærmere på hvor ofte dette jobbes med i klasserommet. Det kunne også vært spennende å se på hvilke undervisningsopplegg om kildekritikk elevene selv opplever som mest læringsrike. Med tanke på samfunnets digitale utvikling kunne det vært interessant å ta for seg den samme problemstillingen om noen år, og da sett nærmere på hvorvidt lærernes opplæringsvirksomhet knyttet til digital kildekritikk har forandret seg.

Litteraturliste

- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 2. opplag. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Benjaminsen, C. (2020, 30.04.2020). *Ti råd for effektive møter på nett*. Gemini.no. <https://gemini.no/2020/04/ti-rad-for-effektive-moter-pa-nett/>
- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft : verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Bertnes, P. A. & Tuseth, B. S. (2012). *Faglig informasjon på Internett : kvalitet og kildekritikk* (3. utg. utg.). Abstrakt forl.
- Bjarnø, V., Øgrim, L., Johannesen, M. & Giæver, T. H. (2009). *Didaktikk : digital kompetanse i praktisk undervisning* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Blikstad-Balas, M. (2019). Digital teknologi i klasserommet- noen sentrale utfordringer. I H. H. Siljan (Red.), *101 digitale grep : en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 51-65). Fagbokforl.
- Bye, T. A. (2017, 25. august 2017). *Postfakta som samfunnsdiagnose*. Sosiologen <https://sosiologen.no/essay/essay/postfakta-som-samfunnsdiagnose/>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forl.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (7. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2017). Å utøve digital dømmekraft. I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 16-24). Gyldendal akademisk.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Eriksson, L. T. (2020). *Kritisk tenkning - hva, hvorfor og hvordan* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-26). Universitetsforlaget

- FIKS. (2019, 9. april 2021). *Forskning om digitalisering - en innledning*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/forskning-om-digitalisering---en-innledning/>
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik Pettersen, M. (2019). *En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (2019:00877). Sintef.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2626335/Monitor%2b2019%2bsluttrapport%2bfra%2bSINTEF%2bpublisert%2b20191021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grut, S. (2021). *Digital kildekritikk : en innføring i digitale kilder, brukerskapt innhold og graving i åpne kilder for journalister og medstudenter* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Haugan, I. (2019, 20. august 2019). *Norsk skole underbygger sosiale forskjeller*. Forskning.no.
<https://forskning.no/ntnu-partner-skole-og-utdanning/norsk-skole-underbygger-sosiale-forskjeller/1366498>
- Hegge, P.-E. (2016, 1. desember). Språket vårt: Postfaktuelt. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/kultur/i/91rPd/spraaket-vaart-postfaktuelt>
- Hestnes, T. (2022). *Fra abonnent til skribent : kildekritikk og kritisk tenkning i en digital mediehverdag*. Universitetsforlaget.
- Hetland, P. (2017). Fire perspektiver på kildebruk, troverdighet og kildekritikk. I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft* (s. 43-57). Gyldendal akademisk
- Irgens, M. (2016, 28. november 2016). *Dannelse i en postfaktuell tid*. Dagsavisen.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2016/11/28/dannelse-i-en-postfaktuell-tid/>
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 50-66). Universitetsforlaget
- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter- Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen Damm.
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitative metodar i lærarutdanninga* (s. 151-189). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitative metodar i lærarutdanninga* (s. 191- 204). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Søk i læreplaner*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://sokeresultat.udir.no/finnlareplan.html?fltypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202020>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Macedo-Rouet, M., Potocki, A., Scharrer, L., Ros, C., Stadtler, M., Salmerón, L. & Rouet, J.-F. (2019). How Good Is This Page? Benefits and Limits of Prompting on Adolescents' Evaluation of Web Information Quality. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299-321. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.241>
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medierundersøkelsen 2018* (ISBN: 978-82-91977-73-7). Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/barn-og-medier-2018-oppdatert-versjon---oktober-2019.pdf>
- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020- En kartlegging av 9-18 åringers digitale mediervaner* (ISBN 978-82-8428-003-5). Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet. (2022, 4.april 2022). *Ny undersøkelse fra Medietilsynet: Én av tre har sett falske nyheter om Ukraina*. Medietilsynet <https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/ny-undersokelse-fra-medietilsynet-en-av-tre-har-sett-falske-nyheter-om-ukraina/>
- Mejlbo, K. (2020, 1. mars 2020). *Medietilsynet etterlyser mer kunnskap om kildekritikk blant lærere*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kildekritikk-kritisk-tenkning/medietilsynet-etterlyser-mer-kunnskap-om-kildekritikk-blant-laerere/232829>

- Nielsen, S., Smestad, T. & Rødal, A. (2018, 20. august 2018). *Vi skylder elevene å lære dem å lese på nettet*. Universitetet i Oslo.
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/elever-navigasjon-lesing-kilder-nett.html>
- NOU 2019: 2. *Fremtidige kompetansebehov II- utfordringer for kompetansopolitikken*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I)*.
<https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orgeret, K. S. (2021, 19. mai). Kildekritikk. I *Store norske leksikon* <https://snl.no/kildekritikk>
- Overland, J.-A. (2018, 26.10.2018). *TONE - strategi for kildekritikk*. NDLA.
<https://ndla.no/nb/subject:d1fe9d0a-a54d-49db-a4c2-fd5463a7c9e7/topic:077a5e01-6bb8-4c0b-b1d4-94b683d91803/topic:9b2a0642-1d1f-4ace-a9f3-8fc2e315bcf3/topic:75d0c8ee-0a66-4f50-af56-ddcbd090e0bf/resource:1:169741>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryen, E. (2017, 15. August 2017). «*Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren*». Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglæreren/172100>
- Svartdal, F. (2020, 2. juni). kritisk tenkning. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/kritisk_tenkning
- Wennås Brante, E. & Anmarkrud, Ø. (2021). *Gode digitale lesestrategier* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Kapittel 7. Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I *Like muligheter til god leseforståelse?* (s. 166-195). <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07> E

Figurliste

Figur 1 - koder som er brukt og hvor omfattende de er diskutert	27
---	----

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Personopplysninger

1. Hva slags utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Hvilket trinn jobber du på?
4. Hvilke fag underviser du i?

Begrepet digital kildekritikk – Hva innebærer begrepet digital kildekritikk, og hvilke forutsetninger må ligge til rette for å kunne drive, og undervise i digital kildekritikk?

1. Hva tenker du digital kompetanse innebærer?
2. Hvordan vil du vurderer din digitale kompetanse?
3. Hva er digital kildekritikk for deg?
4. Hva tenker du er hovedforskjellen mellom digital og ikke- digital kildekritikk
5. Hvorfor tenker du det er viktig at elever lærer seg å være kildekritiske i dag?
6. Hva innebærer god digital kildekritikk for deg?
7. Hva tror du elever opplever som den største utfordringen knyttet til kildebruk?
8. Hvilke ferdigheter tror du elever burde inneha for å kunne drive god kildekritikk?
9. Tenker du at du har nok kompetanse til å undervise om digital kildekritikk på mellomtrinnet?

Læreplanen - Preger lærernes oppfatning av digital kildekritikk i læreplanen, hvordan temaet kommer frem i undervisningen?

1. Hvordan oppfatter du at kildekritikk kommer frem lk20?
2. Underviser du mer om kildekritikk i dag enn du gjorde da lk06 var gjeldende læreplan?
3. Preger hvordan kildekritikk kommer frem i lk20, hvordan du underviser om temaet?

Kildekritikk i undervisningen - Hvordan inkluderes digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet?

1. Er det samfunnsfag du underviser du mest i, hvorfor det?
2. Tenker du at arbeid med kildekritikk i undervisningen er viktigere nå enn for 5 år siden
3. Hva tror du er den beste måten elever lærer å bruke kilder på?
4. Skiller du noen gang på forskjellig type kildekritikk i undervisningen? – når elever skal hente inn informasjon, og når elever blir eksponert for informasjon.
 - a. *Hvordan kan en jobbe med kildekritikk knyttet til informasjonsinnhenting?*
 - b. *Hvordan kan en jobbe med kildekritikk knyttet til informasjonseksponering?*
5. Har du noen konkrete eksempler på arbeid dere har gjennomført i timen som er knyttet til kildekritikk?
6. Bruker dere noen kildekritiske strategier i undervisningen?
 - «Tone» er en kildekritisk strategi en kan bruke for å vurdere kilder, den står for T=troverdighet, O= objektiv, N=nøyaktig, E=egnet. Har dere brukt noen lignende måter å arbeide med digital kildekritikk på?
7. Hvordan vil beskrive nivået på elevenes kildekritiske ferdigheter?
8. Hva synes du er krevende med å undervise om digital kildekritikk?

Avslutning

1. Er det noe du vil tilføye til tema, som du føler du ikke har fått sagt?
2. Syns du det har vært greit å stille opp til dette intervjuet?

Vil du delta i forskningsprosjektet

Digital kildekritikk i samfunnsfag

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere arbeider med kildekritikk i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å finne ut hvordan lærere arbeider med kildekritikk i undervisning i samfunnsfag. Jeg vil undersøke hvordan lærere i samfunnsfag underviser om kildekritikk, deres tanker om hva kildekritikk er, og hvor mye det legges vekt på å jobbe med dette temaet i timen. Problemstillingen er derfor: *På hvilken måte inkluderes digital kildekritikk i samfunnsfagundervisningen på mellomtrinnet?*

Informasjonen du gir meg vil være en del av grunnlaget for min masteroppgave i grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 med fordypning i digitalt støttet pedagogikk.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du er samfunnsfagslærer på mellomtrinnet i Oslo og omegn, og er derfor en aktuell kandidat for meg å ta i bruk. Henvendelsen blir sendt til deg da jeg har fått din kontaktinformasjon fra venn/kollega/internett. Det vil være 3-4 lærere som vil få henvendelse om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg om kildekritikk, hva du tenker begrepet innebærer og hvordan du arbeider med dette i undervisningen. Intervjuet vil ta 30 minutter til 1 timen, og vil inneholde spørsmål om kildekritikk knyttet til læreplanen og undervisning. Jeg vil også be om noen personopplysninger om deg, som hva slags utdanning du har og hvor lenge du har jobbet som lærer. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet ditt vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil umiddelbart bli kryptert, og slettet ved prosjektets slutt. Transkripsjonene og behandlingen av data vil være anonymisert og bearbeides av meg. Dette vil bli lagret på min personlige pc.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 6.juni 2022. Da vil lydopptaket slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – storbyuniversitetet, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet – storbyuniversitetet, fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Bård Ketil Engen på epost [redacted]
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen på epost (personvernombud@oslomet.no) eller på telefon: 67 23 55 34.

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

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

Med vennlig hilsen

Bård Ketil Engen
(Forsker/veileder)

Andreas Dahlberg Persson
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Digital kildekritikk i samfunnsfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Kildekritikk i samfunnsfag](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

664243

Prosjektittel

Kildekritikk i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
03.02.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever/foresatte eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

1/2

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til med prosjektet!