

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i digital læringsdesign

mai 2022

Læreres kjennskap til personvernforordningen og bruk av gratis,
digitale verktøy

- En kvantitativ undersøkelse blant lærere i videregående skole

Marie Thorine Hynne



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på mine to år som masterstudent ved OsloMet. Det har vært arbeidsomme og lærerike år, og i kombinasjon med full jobb og familie, har det blitt lite fritid. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang prosess, med mange dype daler, men når jeg står her nå på slutten er jeg stolt av arbeidet jeg har lagt ned, og resultatet jeg har fått til.

Det sies at det kreves en landsby for å oppdra et barn, og på mange måter kan det sies at det kreves en landsby for å skrive en masteroppgave. Denne masteroppgaven hadde aldri blitt til uten støttende, hjelpsomme, lyttende, kritiske og engasjerte kolleger, venner, naboer, familiemedlemmer og medstudenter. Jeg har fått verdifulle innspill og oppgaven er mange hakk bedre takket være dere.

Takk til Kari, Annette, Mette-Lise, Anne-Kathrin, Aud og Arne for gjennomlesing og gode innspill.

Takk til mamma og pappa for sjøltillit, mat, barnevakt og klesbretting.

Og en spesiell takk til Ola – for at du holder ut.

Bø, 15. mai 2022

Marie Hynne

Sammendrag

Personvernforordningen trådte i kraft i 2018, og har som mål å sikre fysiske personer rett til vern av personopplysninger. I denne oppgaven, elevenes rett til vern av personopplysninger. Under og etter Corona-nedstengningen har skolene blitt mer digitale, og dette har ført til et økt fokus fra flere hold om hvordan elvers personvern blir ivaretatt. Gratis, digitale verktøy blir trukket frem som den største trusselen mot elevers personvern. Formålet med oppgaven er å få en forståelse for læreres kjennskap til personvernsforordningen, og hvordan lærerne bruker gratis, digitale verktøy. Oppgaven bruker PEAT-modellen, og Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) som teoretisk utgangspunkt, og for å si noe om lærerens kjennskap til ivaretagelsen av elevers personvern. Det er brukt kvantitativ metode, og gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere i videregående skole i Vestfold og Telemark fylkeskommune. Oppgaven viser at det er utstrakt bruk av gratis, digitale verktøy, og at verktøyene ser ut til å være en naturlig del av lærerens praksis. Verktøyene blir brukt for å øke elevenes engasjement og elevaktivitet. Flesteparten av verktøyene som er i bruk er ikke i tråd med personvernforordningen, og kan utgjøre en risiko for elever personvern. Oppgaven avdekker at læreres kjennskap til personvernforordningen er utilstrekkelig, og at det er et akutt behov for kompetansehevingstiltak. Skolene har ikke i god nok grad lykkes med sine tiltak for å sette lærerne i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy. Det tas til orde for at det bør opprettes felles nasjonale løsninger som avgjør hvilke gratis digitale verktøy som kan brukes.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.3 Oppgavens avgrensning og videre struktur.....	7
2 Personvernforordningen og tidligere forskning.....	9
2.1 Om personvernforordningen.....	9
2.1.1 Behandling av personopplysninger	11
2.1.2 Personvernforordningens plass i skolen	13
2.2 Personvernutfordringer knyttet til gratis, digitale verktøy	15
2.3 Læreres utvelgelse og bruk av gratis, digitale verktøy	18
2.3.1 Gratis, digitale verktøy i bruk	18
2.3.2 Bruk av gratis, digitale verktøy.....	19
2.4 Hvordan ivaretar lærere elevers personvern	21
3 Teoretisk forankring	25
3.1.1 Ethiske kompetanse	28
4 Metode.....	30
4.1 Litteratursøk	30
4.2 Design og metodevalg	30
4.3 Utforming av spørreskjema	31
4.4 Gjennomgang av variabler.....	33
4.5 Test av spørreskjema	35
4.6 Innsamling av data.....	35
4.7 Analysemetoder.....	36
4.8 Ethiske betraktninger	37
4.9 Reliabilitet og validitet.....	37
5 Resultater	39
5.1 Utvalg og bakgrunnsvariabler	39
5.2 Læreres kjennskap til personvernforordningen	41
5.2.1 Læreres kjennskap til personvernforordningen.....	41

5.2.2	Faktorer knyttet til valg og personvern.....	43
5.2.3	Lærernes kompetanse i vilkår og betingelser	44
5.2.4	Lærernes ønske om kompetanseheving	45
5.2.5	Lærernes etterlevelse av personvernforordningen i praksis	46
5.3	Personvernforordningen i skolen.....	46
5.3.1	Skolens arbeid med personvern.....	47
5.3.2	Kjennskap til fylkets rutiner.....	48
5.3.3	Hvilket ord beskriver rutinene.....	50
5.4	Hvordan velger lærere ut og bruker gratis, digitale spørsmål	50
5.4.1	Hvilke verktøy er i bruk?.....	51
5.4.2	Hyppigheten av bruken	53
5.5	Kvalitative tilbakemeldinger	54
5.6	Forklaringsvariabler	56
6	Diskusjon	59
6.1	Forskningsspørsmål 1.....	59
6.1.1	Læreres kjennskap til personvernforordningen.....	59
6.1.2	Læreres kompetanse i vilkår og betingelser.....	61
6.1.3	Læreres prioriteringer.	62
6.1.4	Kompetanseheving.....	64
6.2	Forskningsspørsmål 2.....	66
6.2.1	Skolens arbeid med personvern.....	66
6.2.2	Kjennskap og holdning til fylkets rutiner.....	68
6.3	Forskningsspørsmål 3.....	71
6.3.1	Læreres bruk av gratis, digitale verktøy	71
6.3.2	Hvilke verktøy er i bruk.....	72
6.3.3	Hvilke kategorier verktøy er mest brukt	73
7	Konklusjon.....	75
8	Referanser.....	78
8.1	Figurliste.....	82
8.2	Tabell-liste.....	83
8.3	Vedlegg.....	84
8.3.1	Rutiner, VTFK og SkoleSec	84
8.3.2	Spørreskjema.....	86
8.3.3	Kodebok.....	89
8.3.4	Frekvensfordelinger.....	93

1 Innledning

Tidligere direktør i datatilsynet Bjørn Erik Thon innledet i januar 2020 et rundebordsmøte om barn og unges personopplysninger med ordene: «– *Vi opplever en stadig økning i saker som handler om barn og unges personopplysninger. Særlig mengden avvikssaker, saker der personopplysningene har kommet på avveier, er økende. Hele 10 prosent av avvikssakene vi får inn gjelder barns personopplysninger, og det spenner fra systemsvikt til menneskelige feil*» Bjørn Erik Thon i Skåltveit (2020). Selv om dette sitatet er over to år gammelt, fungerer det dessverre fortsatt godt som en innledning til denne masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Under og etter Corona-nedstengningen våren 2020, har skolene og lærerne blitt mer digitale. Dette har ført til et økt fokus fra ulike hold på hvordan elevs personvern blir ivarettatt. Det har i de siste årene vært flere saker knyttet til skole og personvern i media, blant annet Strava-saken i Ålesund (Datatilsynet, 2021a), personvernlekkasjen i Bergen (Datatilsynet, 2019b), passordproblemene i Vestfold (Bøe & Øverbø, 2021) og personopplysninger på avveie i Kristiansand (Agderfk, 2020). Personvern i skolen ble satt på agendaen i en debatt på Arendalsuka 2021 der politikere, Datatilsynet og representanter fra skole-Norge diskuterte hva som bør være veien videre. Datatilsynet har også arrangert to rundebordsmøter med representanter fra både det offentlige og det private. Der diskuterte de utfordringer rundt flyten av, og sikkerheten rundt, barn og unges personopplysninger i barnehage og skole (Skåltveit, 2020). Kommuner og fylkeskommuner har gått sammen i prosjektet *SkoleSec* for å styrke arbeidet med personvern og informasjonssikkerhet (KS, 2022). I *Handlingsplanen for digitalisering i grunnskolingen for 2020-21* skriver Kunnskapsdepartementet at de ønsker å sette i gang tiltak for å øke den generelle veiledningen, og at de vil vurdere konkrete kompetansehevingstiltak rettet mot ulike nivåer i skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). I tillegg til dette er det flere blogger, podkaster og nettsider som har skole og personvern som fokus, noe som tyder på at dette er et aktuelt tema for flere ulike grupper.

I rapporten *Digitalisering i skolen: Har vi glemt personvernet?* utarbeidet av Mæhle et al. (2021, s. 20) blir det presisert at det er gratisverktøyene som utgjør de største truslene mot

personvernet, og at barns personvern blir gitt i betaling mot gratis applikasjoner som gjør undervisningen mer engasjerende. Bruk av gratisverktøy ble også problematisert i podkasten *Teknologi og mennesket* i episoden *Har vi glemt personvernet i skolen* (Brosstad, 2021) og i Torvund (2021) sitt kapittel *Personvern* i boken *Digital dømmekraft*. I Datatilsynet sin årsrapport fra 2020 kan vi lese at det er et økende antall avvik som følger av manglende kunnskap og risikoforståelse knyttet til bruk digitale verktøy. Dette blir eksemplifisert ved å trekke frem de store dataaktørerne som tilbyr gratisapper, der selskapene vil registrere personopplysninger om brukeren, for så å bruke denne informasjonen senere (*Datatilsynet, 2021d, s. 34*).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den utfordringen det blir skildret at norsk skole står ovenfor, mener jeg det er interessant å se nærmere på læreres kjennskap til personvernforordningen, og læreres bruk av gratis, digitale verktøy. Jeg har valgt meg følgende problemstilling:

Hvordan er læreres kjennskap til personvernforordningen, og bruk av gratis, digitale verktøy?

For å finne svar på problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- *Hva karakteriserer læreres rapporterte kjennskap til personvernforordningen?*
- *Hvordan opplever lærere at skolen har satt dem i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy?*
- *Hvordan velger lærere ut og bruker gratis, digitale verktøy?*

Oppgavens formål er å belyse hvilke føringer personvernforordningen gir for hvilke gratis, digitale verktøy som kan brukes i skolen, få en bedre forståelse for hvordan lærere opplever egen kjennskap til personvernforordningen og å tegne et bilde av hvordan bruken av gratis, digitale verktøy er.

1.3 Oppgavens avgrensning og videre struktur

Jeg har i denne oppgaven valgt lærerens perspektiv, og forsket på lærere i videregående skole. Jeg jobber selv som digitalpedagog og lærer i videregående skole, og det er derfor

naturlig for meg å velge dette skolenivået. Da tolkningen av forordningen er opp til hver enkelt skoleeier, har jeg også lagt til grunn fortolkningen som er gjort i Vestfold og Telemark fylkeskommune (heretter VTFK), og bruker lærere fra fylket som respondenter. Jeg har også lagt til grunn de databehandleravtaler som er gjeldende i VTFK per mars 2022.

Jeg har valgt å bruke personvernforordningen som ramme for oppgaven, da dette er et regelverk som er felles for alle i EU/EØS, og dermed også for alle skoler i Norge. Jeg ser kun på gratis, digitale verktøy, da det er denne typen verktøy som trekkes frem som den største utfordringen for elevers personvern. Gratis, digitale verktøy forstås i denne oppgaven som alle spill, applikasjoner og nettsteder der lærer og/eller elever må opprette en bruker for å få tilgang. Noen eksempler på dette er; *Kahoot!*, *FlipGrid*, *Padlet*, *Menti*, *Quizlet*, *Prezi* og *Screencast O'Matic*. Der jeg skriver om tidligere forskning som har sett på bruk av applikasjoner, mobilteknologi eller digitale verktøy generelt bruker jeg disse begrepene når jeg refererer til forskningen. Jeg skriver også GDPR der jeg refererer til forskning som har brukt den betegnelsen.

Personvern er et begrep som kan forstås på mange måter. I denne oppgaven forstås personvern som retten elever har til å få sine personopplysninger beskyttet. For lærere blir ivaretagelse av elevers personvern å bruke gratis, digitale verktøy på en ansvarlig måte, noe som inkluderer å være klar over og handle i samsvar med personvernrettigheter (Gudmundsdottir et al., 2020, s. 4)

Oppgaven er videre strukturert i sju deler. Del to tar for seg personvernforordningen og forskning knyttet til bruk av gratis, digitale verktøy og læreres ivaretagelse av elevers personvern. I del tre presenterer oppgavens teoretiske forankring. Del fire tar for seg metoden som er brukt for å besvare problemstillingen, og i del fem presenteres funnene. I del seks blir funnene analysert og sett i sammenheng med forskning og teori. Til sist i oppgaven kommer konklusjonen og kommentarer om videre forskning.

2 Personvernforordningen og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg først kort presentere personvernforordningen, og skissere hvilke implikasjoner den har for skolene, og for hvilke digitale verktøy som kan brukes.

Deretter kommer en sammenfatning av forskning knyttet til hvordan lærere velger ut og bruker digitale verktøy, og en sammenfatning av forskning knyttet til hvordan lærere ivaretar elevens personvern.

2.1 Om personvernforordningen

I 2018 trådte personopplysningsloven i kraft i Norge, og §1 i sier at EUs personvernforordning (GDPR) gjelder som norsk lov. Forordningens formål er å sikre vern av fysiske personers rettigheter og friheter, og særlig deres rett til vern av personopplysninger. En forordning betyr at bestemmelsen gjelder 'ord for ord' i alle land, og det er ikke rom for store nasjonale variasjoner (Schartum, 2020, s. 16-17). Det følger av artikkel 1 at man ønsker mest mulig fri utveksling av personopplysninger i EU/EØS-området (Personopplysningsloven, 2018, Artikkel 1).

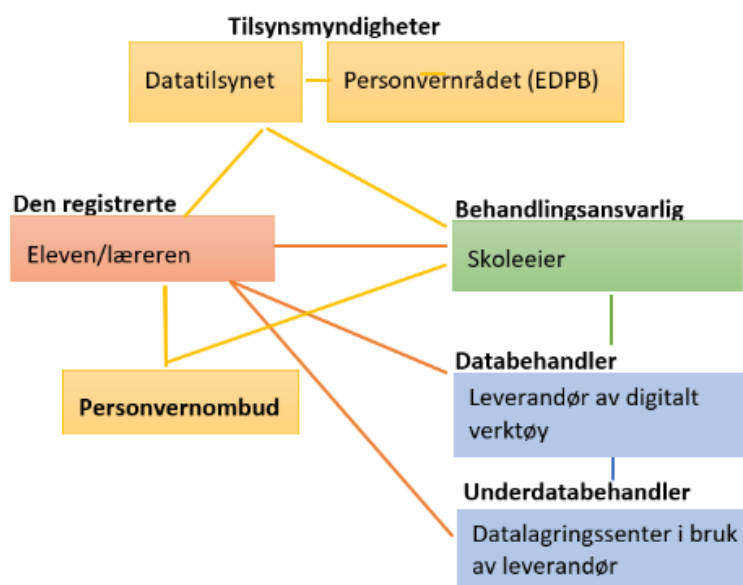
Personvernforordningen gjelder i alle land i EU/EØS, og i tillegg for alle utenlandske virksomheter som behandler data om innbyggere i EU/EØS. I praksis betyr dette at for eksempel amerikanske eller asiatiske-eide virksomheter som opererer i Europa, må forholde seg til reglene i forordningen. Dette gjelder også for virksomheter som benytter datalagringscenter utenfor Europa. Det legges opp til en ansvarliggjøring av virksomhetene, og brudd på reglene kan medføre bøter på opptil 4% av den samlede omsetningen (Berg & Dulrud, 2018, s. 14). Datatilsynet har, med innføringen av personvernforordningen, fått videre fullmakter til å ilegge sanksjoner (Datatilsynet, 2018). Sanksjonsmulighetene er et viktig verktøy, og her i Norge ses dette ved at Ålesund kommune nå har sagt nei til bruk av alle applikasjoner med GPS-sporing i skolen, og i Europa generelt med innstramminger etter Schrems II-dommen og saker som Whatsapp og Cambridge Analytica (Brosstad, 2021).

Schrems II-dommen er en prinsipiell dom. Den presiserer at behandlingsansvarlig må utarbeide et overføringsgrunnlag i henhold til personvernforordningen, om personopplysninger skal overføres til land utenfor EU/EØS (Digitaliseringsdirektoratet, 2020). At all overføring av personopplysninger ut av EU/EØS krever et særskilt grunnlag for å være

gyldig medfører at alle virksomheter som tilbyr gratis, digitale verktøy og som holder til utenfor EU/EØS, har datalagringscenter utenfor EU/ EØS eller videreselger personopplysninger til selskaper utenfor EU/EØS ikke kan brukes uten videre. Dette utgjør et stort antall gratis, digitale verktøy, og disse verktøyene kan kun tas i bruk om behandlingsansvarlig utarbeider et overføringsgrunnlag.

Behandlingsansvarlig er i tillegg til *registrert person* og *tilsynsmyndigheter* hovedaktørene i personvernforordningen. Disse tre står i en relasjon til andre aktører, som *databehandler*, *underdatabehandler* og *personvernombud* (Schartum, 2020, s. 18). *Registrert person* er den som har krav om å få opplysninger om seg beskyttet, i oppgavens kontekst eleven.

Behandlingsansvarlig er den som er ansvarlige for behandlingen av personopplysninger på vegne av den registrerte, i vår kontekst skoleeier. Behandlingsansvarlig har plikt til *selv* å vurdere personvernkonsekvenser ved behandling av personopplysninger (Datatilsynet, 2018). *Databehandler* er den som behandler personopplysninger. I oppgavens kontekst leverandører av de ulike verktøyene, eller *underdatabehandlere* som de eventuelt benytter. I tillegg plikter alle virksomheter som behandler personopplysninger å utnevne et *personvernombud*. Personvernombudet er en ressursperson som skal bidra til å heve virksomhetens kompetanse, og gi råd om hvordan behandlingsansvarlig best mulig kan ivareta personverninteressene (Datatilsynet, u. å.). I VTFK er det ett personvernombud som jobber for å ivareta personvernet til alle ansatte og innbyggere. Datatilsynet nasjonalt tilsynsorgan, og datatilsynet er medlem i den europeiske tilsynsmyndigheten, European Data Protection Board, på norsk kalt Personvernrådet. Disse organene har som viktigste oppgave å overvåke og sikre en ensartet bruk av forordningen (Gisle, 2018). Jeg har laget en fremstilling over aktørene i personvernforordningen i en skolekontekst i Figur 2-1 .



Figur 2-1 Aktørene i personvernforordningen, min fremstilling.

2.1.1 Behandling av personopplysninger

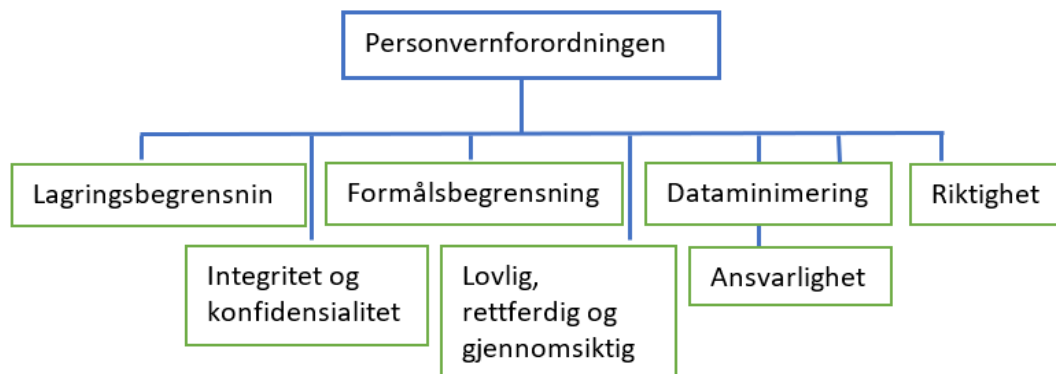
Personvernforordningen omhandler både fysisk og digital behandling av personopplysninger. Personopplysninger er alle opplysninger knyttet til en person, enten det gjelder det private, profesjonelle eller offentlige liv (Berg & Dulsrud, 2018, s. 14). I tillegg er opplysninger som *indirekte* kan knyttes til en person, også en personopplysning. Kravet om indirekte identifikasjon betyr at man ikke bare må se på den informasjonen som er tilgjengelig for den som besitter opplysningene, men også informasjon som andre har tilgang til ved for eksempel videresalg fra en leverandør til en annen (Jarbekk & Sommerfeldt, 2019, s. 42).

Personopplysninger deles inn i to kategorier; alminnelige og særlige kategorier. Disse har jeg fremstilt i Tabell 2-1. Særlige kategorier er personopplysninger som krever ekstra vern og beskyttelse, og omhandler blant annet helse, seksuell orientering og åndelig- og politisk ståsted (Datatilsynet, 2019d). Det er også et skille når det gjelder barn og voksne ved 13 år, der barns personopplysninger er gitt et særlig vern (Schartum, 2020, s. 14). Av alminnelige personopplysninger regnes også dynamisk IP-adresse og opplysninger om atferdsmønstre, som for eksempel hvilke nettbutikker du besøker, hva du søker etter på nett og hvilke serier du streamer (Datatilsynet, 2019d).

Alminnelige personopplysninger	Særlige kategorier personopplysninger
Navn Adresse Telefonnummer E-post Fødselsnummer Bilde av en gjenkjennbar person Lydopptak om personen kan identifiseres Dynamisk IP-adresse Registreringsnummer på bil Opplysninger om atferdsmønstre	Rasemessig eller etnisk opprinnelse Politisk oppfatning Religion Filosofisk overbevisning Fagforeningsmedlemskap, Genetiske- og biometriske opplysninger med det formål å entydig identifisere en fysisk person Helseopplysninger Opplysninger om en fysisk persons seksuelle forhold eller seksuelle orientering

Tabell 2-1 Oversikt over ulike kategorier personopplysninger

All behandling av personopplysninger må skje i samsvar med de grunnleggende prinsippene som personvernforordningen bygger på (Personopplysningsloven, 2018, Kapittel 2, Artikkel 5). Jeg har laget en fremstilling av prinsippene i Figur 2-2. Kort oppsummert går prinsippene ut på at den registrerte skal vite *når* det samles inn personopplysninger, *hvilke* personopplysninger som samles inn og *hvilket formål* opplysningene skal brukes til. Opplysningene skal også *lagres trygt* og ikke *brukes til annet* enn det de er samlet inn for. Personopplysninger skal heller ikke utleveres til andre uten at det foreligger samtykke (Berg & Dulsrud, 2018; Datatilsynet, 2019c).



Figur 2-2 Prinsippene personvernforordningen bygger på

Kravet om overføringsgrunnlag og prinsippene bak personvernforordningen, har direkte konsekvenser inn mot lærerne, og hvilke gratis, digitale verktøy som kan brukes. VTFK har vurdert at flere gratis, digitale verktøy ikke kan brukes. Kahoot! Mentimeter og Padlet kan for eksempel ikke brukes i skolesammenheng, da disse verktøyene overfører personopplysninger ut av EØS og benytter seg av analyseverktøy utenfor EØS, og VTFK har ikke overføringsgrunnlag. Quizlet kan heller ikke benyttes, da dette verktøyet i tillegg til

ovennevnte grunner, også samler inn personopplysninger til markedsføringsformål, og benytter et analyseverktøy som samler inn personopplysninger utover behandlingsformål. Dette er ikke i tråd med prinsippene om dataminimering og formålsbegrensning (Personopplysningsloven, 2018, Kapittel 2, Artikkel 5).

2.1.2 Personvernforordningens plass i skolen

I masteroppgaven *Implementeringen av personvernforordningen (GDPR) i Rogaland kommune* av Finnerud og Steingildra (2020), kan vi lese at skolen har et stort ansvar for å ivareta personvernet til elever og ansatte i skoletiden, og et stort ansvar for å forberede elevene på dagens og fremtidens samfunn slik at de blir godt rustet til å ivareta personvernet i voksenlivet (Finnerud & Steingildra, 2020, s. 7). Datatilsynets skriver i sin årsmelding for 2020 at barn og unge i utdanningsløpet, i omfattende og økende grad blir registrert og vurdert i digitale løsninger, og at dette øker faren for at det blir behandlet overskuddsinformasjon (Datatilsynet, 2021d, s. 34). Innsamling av overskuddsinformasjon er problematisk med tanke på prinsippet om dataminimering. Med stadig flere digitale tjenester i både offentlig og privat sektor, og økende mengde av digitale spor som kan kombineres og brukes på ulike måter, er det liten tvil om at personvern har blitt, og vil bli, enda viktigere i samfunnet, og skolen, fremover. Den kommersielle og økonomiske verdien av personopplysninger er økende, og det er i denne konteksten ekstra viktig at lærere i skolen har tilstrekkelig kjennskap til forordningen.

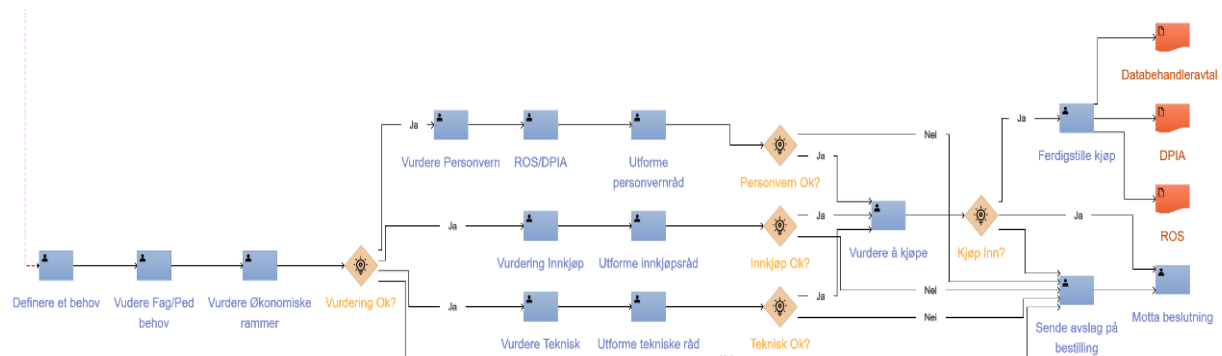
Basert på det økende antall avvik som er meldt inn til datatilsynet kan det se ut til at forordningen ikke er godt nok implementert i skolesektoren (Datatilsynet, 2021d, s. 34). En god nok implementering av personvernforordningen, vil i skolesektoren være, at skolen har gjort nødvendige tiltak for å sette lærerne i stand til å handle riktig i forbindelse med valg og bruk av gratis, digitale verktøy. Etterlevelse av lovkravene er en forutsetning for god implementering, og manglende etterlevelse kan tyde på mangelfull implementering. I Finnerud og Steingildra (2020) fant de at mange av skolene oppgir å ha god implementering, men at det bare er 12% av de ansatte i skolen som etterlever lovkravene i praksis (Finnerud & Steingildra, 2020, s. 62). I Personvernombudsundersøkelsen gjennomført av Datatilsynet (2021b) fant man at personvernombudenes opplevelse av i hvilken grad virksomheten etterlevde forordningen, var lavest i kommuner og fylkeskommuner. Kun 56% svarte at

regelverket etterleves i stor eller svært stor grad (Datatilsynet, 2021b, s. 26-28). En konsekvens av mangelfull implementering kan være ulik praksis på skoler, ulik tilgang til digitale verktøy, og det kan utgjøre en risiko for elevens personvern.

For å sikre etterlevelse at lovkravene er det er opp til skoleeier å utforme systemer for prosessene man skal gjennom før man tar i bruk nye digitale verktøy. Med innføringen av personvernforordningen har skoleeiere fått en plikt til å vurdere personvernkonsekvenser ved behandling av personopplysninger (Datatilsynet, 2018). Dette gjøres ved å utarbeide databehandleravtaler, sikre overføringsgrunnlag, utarbeide ROS-analyser og vurdere personvernkonsekvenser. Dette er svært tid- og ressurskrevende arbeid. Det er også opp til skoleeier å utforme systemer for prosessene man skal gjennom før man tar i bruk nye digitale verktøy. Figur 2-4 og Figur 2-3 illustrerer hvordan prosessen er i VTFK, og hvordan SkoleSec anbefaler at prosessene gjennomføres. Figurene viser noe av kompleksiteten i slike prosesser, og det er liten tvil om at dette fører til mer byråkrati før lærerne kan ta i bruk et nytt digitalt verktøy. Illustrasjonene er vedlagt i større format.



Figur 2-4 Prosess for anskaffelse av nytt digitalt læremiddel VTFK)



Figur 2-3 Prosess for anskaffelse av digitalt læremiddel (KS, 2022)

I tillegg til å ha gode rutiner knyttet til anskaffelser av digitale verktøy, er det også viktig å ha på plass ressurser knyttet til bruk og opplæring. I årsmeldingen til Datatilsynet for 2020 kommer det frem at anskaffelsen og iverksettelsen av nye metoder for å kommunisere og drive undervisning på, ga negative utslag via mange innmeldte avvik. Dette var knyttet til selve teknologien, men også manglende kunnskap og opplæring hos de som skulle ta løsningene i bruk (Datatilsynet, 2021c, s. 34). Finnerud og Steingildra (2020, s. 66-68) fant en tydelig sammenheng mellom i hvilken grad skolen hadde utarbeidet planverk, og i hvilken grad respondentene opplevde at skolen hadde lyktes med å implementere personvernforordningen. VTFK har utviklet en intern ressurside for ulike verktøy som er publisert på fylkets felles SharePoint side. På SkoleSec sin ressurside ligger det videoleksjoner til skoleeier, skoleleder, rådgiver, personvernombud og foreldre, men ingen side knyttet til lærere (KS, u. å.).

Å utforme rutiner og fremforhandle databehandleravtaler er tidkrevende og avansert arbeid, og i en kronikk i Aftenposten på personverndagen 28.januar 2020 skriver daværende direktør i Datatilsynet Bjørn Erik Thon (2020) at det gjerne er store kommuner med høykompetente juss- og IKT avdelinger som er de som går foran. Disse har klart å bygge solide løsninger for skolen gjennom grundig forarbeid. Thon påpeker at det digitale økosystemet er for komplisert og krevende å navigere i for den enkelte kommune. Videre tar han til orde for at det bør utformes ordninger som gir disse foregangskommunene insentiver til å ville dele sine løsninger med andre kommuner som ikke har de samme ressursene. Også Finnerud og Steingildra så på om størrelse var en faktor, og framsatte en hypotese om at store skoler lykkes bedre med implementeringen enn små skoler, men de fant ingen holdepunkter som støttet hypotesen (Finnerud & Steingildra, 2020, s. 68-71). Thon mener et en mulig svar på denne utfordringen er å søke en nasjonal løsning på de utfordringene skoleeiere nå står alene om å møte (Thon, 2020). En slik felles nasjonal løsning trekkes også frem i Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13) og av Brosstad (2021).

2.2 Personvernutfordringer knyttet til gratis, digitale verktøy

Nesten all bruk av digitale tjenester legger igjen elektroniske spor, noe som gjør at det er mulig å følge med på hva mennesker interesserer seg for og hvordan de beveger seg i det

fysiske rom på en helt annen måte enn tidligere. Dette setter personvernet under press (Jarbekk & Sommerfeldt, 2019, s. 27-28). Digitaliserte systemer gjør det enklere å lagre, gjenfinne og behandle personopplysninger, og man får mulighet til å kombinere opplysninger fra flere kilder. Samlet utgjør dette et sett med opplysninger som gir et omfattende og detaljert bilde av elevene, og som kan brukes til indirekte identifikasjon (Jarbekk & Sommerfeldt, 2019, s. 42). Ofte er det slik at store dataaktører som tilbyr gratisapper til bruk i skolen forutsetter at brukeren gir noe tilbake, og for barn og unge har dette materialisert seg ved at virksomhetene vil registrere personopplysninger for så å bruke denne informasjonen senere (Torvund, 2021, s. 89). Ved bruk av gratis, digitale verktøy er det tre hovedmåter man kan dele personopplysninger på. Dette fremstilles i Tabell 2-2.

Måte	Delingskonsekvenser
Innlogging	Tilgang via skolekonto eller privat konto medfører ofte at personopplysninger, slik som navn og e-postadresse, overføres til leverandør. Dersom en person er logget på noen nettsider med en privat konto, så vil personen kunne identifiseres, uten å måtte logge på en tjeneste
Sporing	Det kan overføres informasjon om brukerens plassering og om enheten som brukes. Typisk er lokasjon, ved bruk av mobilantenne, GPS, WiFi eller Bluetooth. Mange tjenester bruker en kombinasjon av disse for å gi mest mulig treffsikker plassering
Innhold	Bilder, videoer og tekster som lastes opp til digitale tjenester, kan inneholde personidentifiserende informasjon

Tabell 2-2 Delingsmåter og delingskonsekvenser.

Det kan være nærliggende å tenke at utfordringene knyttet til å ta i bruk ulike gratis, digitale verktøy kan løses ved at man ber om samtykke fra elevene. Det kan man vanskelig gjøre i et avhengighetsforhold slik som mellom elev og lærer, eller ansatt og leder. Datatilsynet sier følgende: «I vurderingen av om et samtykke er frivillig, må man også se på styrkeforholdet mellom virksomheten og den enkelte. For eksempel vil normalt ikke offentlige myndigheter eller arbeidsgivere kunne bruke samtykke som behandlingsgrunnlag siden den enkelte er i et avhengighetsforhold til virksomheten» (Datatilsynet, 2019a). Dette utelukker i de fleste tilfeller samtykke som gyldig grunnlag ovenfor både elever og ansatte. Det er altså et tydelig skille mellom hva man kan gjøre som ansatt/lærer, og hva man kan gjøre på fritiden. Skolen og skoleeier må ha et annet behandlingsgrunnlag, slik som at behandlingen av

personopplysningen er nødvendig «for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse», «for å utøve offentlig myndighet som den behandlingsansvarlige er pålagt» eller «for å oppfylle en rettslig forpliktelse som påhviler den behandlingsansvarlige» (Datatilsynet, 2020b; Personopplysningsloven, 2018 Artikkel 6, c og e).

Det er svært varierende hvordan kommuner og fylkeskommuner har tolket personvernforordningen, og VTFK har lagt seg på en streng linje, der det kun er et fåtall digitale verktøy som er godkjent til bruk for lærere og elever. I en samtale med digitalrådgiver i VTFK, Alexander Joyce (2021) angående fylkets fortolkning av personvernforordningen kommenterer han at nøkkelpunktet er at når en tjeneste benyttes i arbeids- eller skolesammenheng, så er skoleeier behandlingsansvarlig for både elever og ansattes personopplysninger, og det kreves databehandleravtale for behandlingen av disse. Man kan i mange personvernerklæringer se at det stipuleres at dersom tjenesten tas i bruk i en virksomhet de har avtale med, så vil personvernerklæringen vike for databehandleravtalen. En ansatt kan altså ikke samtykke til å ta i bruk en tjeneste det ikke foreligger databehandleravtale for, og heller ikke «velge» et annet behandlingsgrunnlag enn det/de som stipuleres i avtalen. Selv om databehandleren ikke har noen rolle i fylket, så er likevel fylkeskommunen behandlingsansvarlig. Dette er problematisk når noen ber om slette- eller innsynsbegjæring.

Joyce (2021) nevner også at en av utfordringene knyttet til samtykkeerklæringer, er at de kan trekkes. Datatilsynet presiserer at det skal være like enkelt å trekke et samtykke som å inngå et (Datatilsynet, 2019a). Blir samtykket trukket tilbake kan det være vanskelig å spore opp personopplysninger som allerede er avgitt. Joyce (2021) opplyser at VTFK ikke har anledning til å avdekke, vurdere og dokumentere alle aspektene ved en overføring, samt iverksette nødvendige tiltak, for tredjepartstjenester. Fylkeskommunen er derfor avhengig av at leverandører av digitale tjenester til undervisningsbruk i størst mulig grad jobber etter personvern fremmende prinsipper, og behandler personopplysninger innenfor EU/EØS – for slik å unngå tilleggskrav. Dersom behandlingsansvarlige skal etterleve lovkravene i praksis er dette viktige regler, da mange globale leverandører har servere utenfor EU/EØS (Wessel-Aas & Ødegaard, 2018, s. 244-251).

2.3 Læreres utvelgelse og bruk av gratis, digitale verktøy

Lærere i Norge har tradisjonelt sett hatt stor frihet til å kunne velge metode, læremidler og til dels fortolkning av kompetansemål selv, og prinsippet om metodefrihet står sterkt blant norske lærere. Men som leder i Utdanningsforbundet, Steffen Handal, skriver i en artikkel i bladet *Utdanning: Metodefrihet er ikke omtalt i lov og planverk for å sikre læreres rett til å velge selv. Metodefrihet er et uttrykk for profesjonsansvaret lærere har for å velge didaktiske arbeidsmåter ut fra begrunnelser om hva som tjener barnehagebarn eller elever* (Handal, 2015, s. 450). Lærere har et profesjonsansvar for å gjøre valg som tjener elever, og dette inkluderer å beskytte elevers personvern. Det vil si at profesjonsansvaret også innebærer å velge bort mange av de gratis, digitale verktøyene. Ifølge Mæhle et al. (2021, s. 22) er det grunn til å tro at mange lærere føler at de mister metodefriheten, når de på grunn av manglende databehandleravtaler ikke lenger kan velge de verktøyene de ønsker.

2.3.1 Gratis, digitale verktøy i bruk

Det foreligger lite forskning knyttet til hvilke gratis, digitale verktøy norske lærere bruker, noe også Øystein Gilje (2021) påpeker i sin artikkel *På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen*. Det kan se ut til at klasseromspraksisen er gått fra å være hybrid til å ha blitt heldigital, der læreren i større grad bruker digitale verktøy til å designe undervisningsressurser (Gilje, 2021, s. 237-238). At klasserommene er blitt mer digitale, kan indikere at det er økt bruk av gratis, digitale verktøy.

I artikkelen *Privacy and app use in Australian primary schools: insight into school based Internet governance* skrevet av Rennie et al. (2019) presenteres funn om hvilke apper som ble mest brukt av australske grunnskolelærere mellom 2015 og 2017. Dette var en større undersøkelse der forskerne samlet inn data fra 15 000 elev pc-er fra 148 skoler. Forskerne lagde en oversikt over de 50 mest brukte applikasjonene, og fant at 70% var gratis-applikasjoner, og de resterende 30% var abonnements-finansiert. At et såpass høyt antall var gratis-applikasjoner, gjorde at forskerne stilte spørsmål ved hvilke forretningsmodell virksomhetene hadde, og viste til at *gratis* i slike situasjoner ofte betydde at brukerne betalte med dataen de sendte fra seg. Rennie et al. intervjuet også lærere i forbindelse med undersøkelsen og på spørsmål om økonomi var en faktor når de valgte applikasjoner, svarte over 60% av lærerne bekreftende. De oppga at de ikke hadde mulighet til å ta i bruk verktøy

som kostet noe, og spesielt små skoler kom dårlig ut med tanke på økonomi (Rennie et al., 2019, s. 84). Videre kategoriserte Rennie et al. appene i *spill*, *verktøy* og *læring* (min oversettelse). De fant at 30% var *spill* som Minecraft, Chess og Slither, og at denne typer applikasjoner var minst sannsynlige til å ivareta barnas personvern. Kategorien *verktøy*, som for eksempel kalkulator, WPS og Google Docs utgjorde 32% og de resterende 38% var i kategorien *læring* med applikasjoner som Kahoot!, GLtron og Mathletics. (Rennie et al., 2019, s. 79-81).

Undersøkelsen *Teachers' Digital Skills Readiness During COVID-19 Pandemic* gjennomført av Perifanou et al. (2021) viste at en stor andel av de digitale verktøyene lærere tar i bruk er gratis applikasjoner. Dette var en gresk undersøkelse med 806 respondenter, som blant annet så på hvilke digitale verktøy som ble brukt under pandemien. De fant at lærerne brukte svært mange ulike digitale verktøy, og at flesteparten var gratis applikasjoner som Quizlet, Mentimeter, Prezi, Kahoot!, Sokrative, Facebook og Google forms (Perifanou et al., 2021, s. 249-251).

I artikkelen *Covid-19 and crisis prompted distance education in Sweden* av Bergdahl og Nouri (2021, s. 450) fremgår det at det er svært mange digitale verktøy i bruk. Bergdahl og Nouri så på hvordan lærerne håndterte overgangen til digital undervisning under den akutte fasen av nedstengningen i mars og april 2020. Undersøkelsen hadde 153 respondenter fra ulike skolenivå og ulike steder i Sverige, og de fant at lærerne brukte 152 ulike verktøy. Verktøyene som oftest var representert var verktøy som muliggjorde video-undervisning som Google Meet, Zoom og YouTube (Bergdahl & Nouri, 2021, s. 450). At lærere rapporterte så mange ulike verktøy sier noe om hvilket tilbud som finnes der ute, og i hvilket landskap skoleeiere og lærere må navigere.

2.3.2 Bruk av gratis, digitale verktøy

Det foreligger ikke mye forskning knyttet til hvor ofte lærer i Norge tar i bruk gratis, digitale verktøy, men Gilje (2021, s. 234) fant i sin undersøkelse at digitale verktøy ble brukt hyppigere enn lærebok og kladdebok, noe som kan indikere at i tillegg til at lærerne bruker mange digitale verktøy, så bruker de også digitale verktøy ofte.

Gilje (2021, s. 237) skriver at lærer i større grad enn tidligere er blitt designere av undervisningsopplegg og læremidler, ved for eksempel bruk av OneNote. At lærere er mer løsrevet fra læreboka, kan være et tegn på at det er en endring i hvordan man bruker digitale verktøy, og Gilje aktualiserer økt forskning på dette området. Også Perifanou et al. (2021, s. 243) fant at lærere i all hovedsak brukte ulike applikasjoner for å utvikle egne pedagogiske ressurser, men at lærerne også brukte applikasjoner til å finne undervisningsopplegg og i undervisningssituasjoner.

Domingo og Garganté (2016, s. 25) trekker i sin artikkel, *Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom*, fram at mobil læring i klasserommet oftest blir brukt for å finne informasjon, tilrettelegge for nye måter å lære på, og for å øke elevenes læring og engasjement. Domingo og Garganté gjennomførte en spørreundersøkelse blant 102 spanske grunnskolelærere, og så blant annet på hyppigheten av bruken til de ulike applikasjonene. Undersøkelsen kaster lys over hvilke applikasjoner som er oftest brukt. De delte applikasjonene inn tre kategorier: *Ferdighetsapper, informasjonsverktøy og faginnhold (min oversettelse)*, og fant at applikasjonene som ble oftest brukt var i kategorien *faginnhold*, der 17% av lærerne brukte denne typen applikasjon minst en gang per uke (Domingo & Garganté, 2016, s. 23-25). Applikasjoner i kategorien *faginnhold* kjennetegnes ved at de lar elevene praktisere, forsterke og vurdere faginnhold, samt at de kan brukes individuelt og har umiddelbar tilbakemelding (Domingo & Garganté, 2016, s. 27)

Domingo og Garganté refererer i sin artikkel til omfattende forskning som knytter læreres holdning om positiv effekt av teknologi i klasserommet til bruken av teknologi. Har læreren en positiv holdning ser det ut til at de bruker teknologi mer og oftere (Domingo & Garganté, 2016, s. 22). Også andre undersøkelser viser at om lærere er positive til bruk av teknologi, er de villige til å legge ned en del egeninnsats for å lære seg nødvendige funksjoner for å ta teknologien i bruk, og de bruker teknologi oftere (Bergdahl & Nouri, 2021, s. 455; Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 244)

2.4 Hvordan ivaretar lærere elevers personvern

Selv om det er skoleeier som er ansvarlig for å utforme rutiner for personvern, er alle ansatte i skolen ansvarlig for å følge reglene som kommer med den nye loven i utøvelsen av sitt arbeid (Finnerud & Steingildra, 2020, s. 15). Under den akutte fasen av nedstengningen var lærere på stadig jakt etter nye gratis, digitale verktøy som kunne bedre skolehverdagen for lærere og elever, og Facebook-gruppen *Koronadugnad for lærere* ble aktivt brukt for å dele tips om nyttige verktøy (Mæhle et al., 2021, s. 11). Lenger ut i pandemien fikk flere og flere skoler rutiner på plass, men Mæhle et al. (2021, s. 18) mener det er grunn til å tro at en del lærere fremdeles tar i bruk gratistjenester i undervisningen uten å gjennomføre nødvendige analyser i forkant. Det kan være på grunn av manglende kunnskap og opplæring, eller fordi de opplever godkjenningssjessene som for tungrodd.

Også dataen Bergdahl og Nouri (2021, s. 453) samlet inn, indikerer at mange lærere brukte tilgjengelig applikasjoner uten ha nødvendige godkjenninger og avtaler på plass. Selv om lærerne rapporterte at disse verktøyene fungerte bedre med behovene de hadde, var de også klar over at bruken kunne være i strid med kommunens retningslinjer og personvernforordningen. Lærerne trakk frem at pedagogisk utbytte var viktigere enn at applikasjonene var godkjente (Bergdahl & Nouri, 2021, s. 456). De begrunnet dette med at mange av systemene fra kommunen, for å få risikovurdert og utarbeidet databehandleravtaler, var for tungvinte og rigide. Lærerne mente det var bedre å bare 'få jobben gjort', og tok verktøyene i bruk før eventuelle prosesser var gjennomført (Bergdahl & Nouri, 2021, s. 450) At lærere kjenner lovkravene, men praktiserer i strid med dem er åpenbart en stor utfordring. Dette kommer også frem i masteroppgaven til Finnerud og Steingildra (2020, s. 4) der de fant at lærerne tok personvernet til elevene på alvor, men at de ikke etterlevde lovkravene i praksis.

Gudmundsdottir og Hathaway (2020) så på hvordan lærere var forberedt på digital undervisning i sin artikkel *We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis*. De trekker frem at svært få lærere nevner etiske implikasjoner som personvern, opphavsrett og kildekritikk når de underviser på nett. At så få lærere var opptatt av den etiske dimensjonen, kan skyldes at hovedmålet var å 'overleve' og å støtte elevene i denne situasjonen (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 243-244). Dette kommer også frem i

rapporten fra Mæhle et al. (2021) der det står at i den akutte fasen av nedstengningen så kom det pedagogiske i første rekke, og personvernet lenger ned på prioriteringslisten. Her trekkes det også frem at systemene rundt er for tungvinte, og at lærere har for lite kunnskap til å kunne vurdere dette selv. Lærere opplever seg begrenset av at prosessene for å få et verktøy eller en applikasjon godkjent tar svært lang tid (Mæhle et al., 2021, s. 13).

Basert på funnene til Bergdahl og Nouri (2021, s. 453); Finnerud og Steingilda (2020, s. 4); og Mæhle et al. (2021, s. 18) kan det se ut til at lærerne kjenner godt til regelverket, men bevisst velger å ikke følge det. Dette bildet blir noe nyansert i en australsk undersøkelse gjennomført av Deborah Lupton (2021) der hun så på hvilke apper lærere i kroppsøving tok i bruk, og hvordan disse var i tråd med Australias personvernlovgivning. Gjennom intervjuer fortalte fem lærere om sine vurderinger angående valg av applikasjoner. Det kom frem at lærerne var svært opptatt av personvern, og hadde tenkt igjennom dette på forhånd, men at de ikke hadde gode nok kunnskaper til å vurdere applikasjonene de brukte. At noen av applikasjonene sporet GPS og hadde videresalg til tredjepart, var ikke noe lærerne hadde reflektert over. De fortalte at skolene hadde gode rutiner på dette, og at de hadde stor tiltro til jobben som ble gjort på nivået over dem. Av intervjuene framgikk det at personvern ble forstått som bildedeling, nettmobbing og tilgang til skadelig innhold på nettet, og at vern av personopplysninger ikke ble inkludert. Undersøkelsen konkluderer med at det er et akutt behov for å øke lærernes digitale ferdigheter, inkludert bevissthet og kompetanse om personvern (Lupton, 2021, s. 291).

At lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om personvern, trekkes også frem i Rennie et al. (2019) der det kommer frem gjennom intervjuer at lærere først og fremst tenker på personvern i relasjon til nettmobbing og nettvett, og ikke vern av personopplysninger. I rapporten *Children's data and privacy online: Growing up in a digital age* utarbeidet av Stoilova et al. (2021) kan vi lese at lærere er bekymret for elevens personvern på nett. Det trekkes også her frem at personvern ofte tolkes som nettvett og nettmobbing, og at det er lite fokus på vern av personopplysninger, dataøkonomi og digital infrastruktur (Stoilova et al., 2021, s. 35). Det kommer fram at lærerne er opptatt av hvordan skolens praksis er i forbindelse med personvernforordningen, men at de stoler på at skolens systemer virker og

er godt regulert. En lærer trekker frem at han er mer opptatt av hvordan det pedagogiske utbytte er, enn hvordan personvernet blir ivaretatt (Stoilova et al., 2021, s. 36).

At lærere har et uklart bilde av personvern støttes også av Giæver et al. (2021) som så på hvordan lærere forstod begrepet 'digital dømmekraft'. De fant at lærere hovedsakelig fokuserte på kildekritikk, nettmobbing og nettikette, men at aspektene knyttet til personvern var mer komplekse, og mindre synlige i lærernes tilnærminger (Giæver et al., 2021, s. 112-116)

Det er ikke bare begrepet personvern som oppleves som komplekst, også selve personvernlovgivningen er kompleks. Dette får vi bekreftet i bladet Utdanningsnytt sin utgave fra august 2021, der vi kan lese av overskriften at der er «*Umulig for lærere å sjekke at personvern-regler følges*», og Bjørn Erik Thon siteres på at «*spriket mellom de som har det formelle ansvaret og de som skal bruke teknologien i klasserommet er for stort*» (Bjørn Erik Thon i Ruud, 2021) En årsak til at det er umulig for lærere, er at informasjon knyttet til brukervilkår ofte presenteres på måter som er vanskelige å forstå (Berg & Dulrud, 2018, s. 15). I Rennie et al. (2019) konkluderes det med at en lærers individuelle vurdering av et digitalt verktøy, ikke vil være tilstrekkelig for å ivareta elevenes personvern. Det problematiseres også at kompleksiteten i brukervilkårene er så stor at det er vanskelig for lærere å ha nok kunnskap til å gjøre de rette vurderingene (Rennie et al., 2019, s. 85).

Torvund (2021) trekker frem at når brukerne klikker på 'jeg aksepterer' når de installerer en ny app eller tar i bruk av en ny nettsjeneste, aksepterer de vanligvis at tjenesteyter skal kunne samle inn og bruke personopplysninger, og også at disse kan deles med andre. Ber lærerne elevene om å gjøre dette, ber de samtidig om at elevene gir fra seg personopplysninger. Mange tjenester presenteres som gratis, men realiteten er at man betaler med personopplysninger. Elevene får det tilbake, først og fremst i form av reklame som er valgt ut for å treffe preferanser basert på opplysningene virksomhetene har registrert (Torvund, 2021, s. 89). Opplysningene brukes også til å utvikle nye læringsressurser, og risikoen er at ressursene kun inkluderer det elevene ønsker, og ikke nødvendigvis det elevene trenger.

For å sikre at lærerne ivaretar elevenes personvern er det nødvendig med kompetanseheving. I Gudmundsdottir et al. (2020, s. 2) sin artikkel *Student teachers'*

responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway påpekes det at forskning har avdekket at lærerne ikke er tilstrekkelig forberedt for å håndtere utfordringer knyttet til personvern. Finnerud og Steingildra (2020, s. 40) trekker frem at trygg bruk av digitale verktøy forutsetter kunnskap på mange nivåer, blant annet kompetanse i personvernregelverket, og at kompetanseheving er nødvendig for å håndtere ny teknologi. Også Personvernombudundersøkelsen avdekket at det virksomhetene i minst grad hadde på plass var forhold knyttet til kompetanseheving. Personvernombudene rapporterte at det å få til fungerende rutiner og prosesser var utfordrende (Datatilsynet, 2021b, s. 26-28). Finnerud og Steingildra fant i sin masteroppgave en sammenheng mellom høy kompetanse om GDPR og en vellykket implementering som kan tale for at målrettede kompetansehevingstiltak er fornuftige (Finnerud & Steingildra, 2020, s. 79-80). Datatilsynet (2021d, s. 34) melder om et økende antall avvik som følger av manglende kunnskap og manglende risikoforståelse knyttet til digitale verktøy. I personvernundersøkelsen for 2019/2020 kommer det frem at tilliten til hvordan offentlige virksomheter overholder personvernregelverket er gjennomgående høy, men at skolen er et av unntakene (Datatilsynet, 2020a, s. 4).

3 Teoretisk forankring

Som oppgavens teoretiske forankring har jeg valgt å bruke Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK) (2021) og PEAT-modellen utarbeidet av McDonagh et al. (2021). Begge modellene fremstiller at det å være en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer innebærer at man har kunnskap på mange områder knyttet til det digitale, også hvilke implikasjoner personvernforordningen gir.

I Rammeverket for PfdK har man fremstilt de ulike kompetansene en lærer bør inneha i en sirkel bestående av sju likeverdige områder. Disse utgjør til sammen lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, se Figur 3-1. Jeg vil i min oppgave fokusere på kompetanseområdene *etikk* og *skolen i samfunnet*. Rammeverket er strukturert slik at hvert område har en kort innledende forklaring og punktvis fremstillinger av hvilke kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanser lærere må ha innenfor hvert av områdene.



Figur 3-1 Lærerens PfdK som illustrert i Utdanningsdirektoratet (2021)

Kompetanseområdet *etikk* omhandler lærerens innsikt i lovverk og etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det digitale og demokratiske samfunnet. Læreren skal ha kunnskap om lover, regler og retningslinjer om behandling av elevers, foresattes og kollegaers personopplysninger. Læreren skal ha ferdigheter til å kunne anvende og undervise i regler om personvern og datasikkerhet og hva som er god dømmekraft. Lærerens generelle

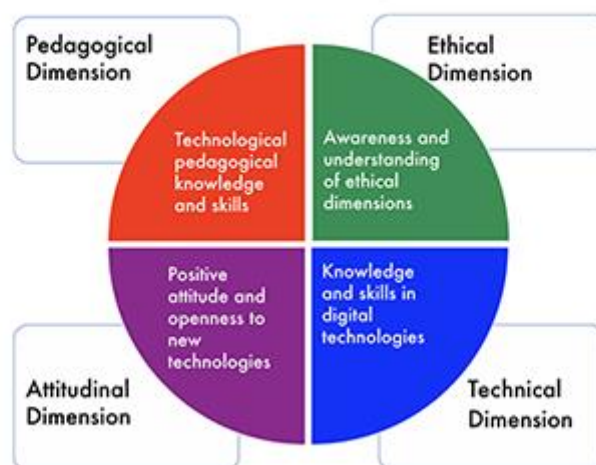
kompetanse innebærer å ta initiativ til etisk refleksjon i et profesjonelt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kompetanseområdet *skolen i samfunnet* handler om hvordan læreren har kjennskap til perspektiver på digital utvikling, og kan sette elever i stand til å orientere seg og være aktive deltakere i et globalt, digitalt og demokratisk samfunn. Læreren skal bidra til elevenes digitale dannelse. Læreren skal ha kunnskap om hvordan digital utvikling påvirker verden og samfunnet, og forstå grunnleggende prinsipper i algoritmisk tankegang og dens betydning for digital teknologi og digitalisering av samfunnet. Læreren skal ha ferdigheter i å kunne veilede elever og bidra til at de utvikler et reflektert forhold til digitale arenaer, og generell kompetanse i å bidra til elevers forståelse for hvordan digitale arenaer kan gi muligheter for deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

PEAT-modellen er et rammeverk utarbeidet for å beskrive de ulike dimensjonene i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, og er et resultat av et Erasmus+ finansiert prosjekt, DiCTE, som så på digital kompetanse i lærerutdanningen (McDonagh et al., 2021, s. 7).

Modellen består av de fire dimensjonene Pedagogical, Ethical, Attitudinal, Technological som til sammen utgjør akronymet PEAT. Modellen er ikke hierarkisk oppbygd, men består av fire sammenkoblede deler som alle er like viktige for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, Figur 3-2 (McDonagh et al., 2021, s. 12). At modellen har inkludert den etiske dimensjonen sidestilt med de andre dimensjonene gjør den egnet for min oppgave.

Pedagogical, Ethical, Attitudinal and Technical dimensions (PEAT model)



Figur 3-2 PEAT-modellen

Jeg vil i de følgende ta utgangspunkt i PEAT-modellen og kort gjøre rede for de ulike dimensjonene, og knytte de til læreres kompetanse ved bruk av gratis, digitale verktøy.

Den pedagogiske dimensjonen handler om hvordan lærere evaluerer de pedagogiske fordelene til ulike teknologier, og evnen til å effektivt integrere dem i klasserommet. Denne dimensjonen må ses i sammenheng med lærerens øvrige pedagogiske ferdigheter (McDonagh et al., 2021, s. 13). I oppgavens kontekst vil dette være å se på hvilke verktøy lærerne bruker, hvorfor de bruker dem og hva de bruker dem til.

Den etiske dimensjonen omhandler temaer som personvern, opphavsrett, kildebruk, sikkerhet på nett, og andre temaer innenfor digital dømmekraft (McDonagh et al., 2021, s. 13). I artikkelen *Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education* trekker McDonagh et al. (2021, s. 6) frem at lærernes etiske vurderinger knyttet til bruk av digitale verktøy har fått økt fokus den siste tiden, og det er viktig at lærere er oppmuntret til å reflektere omkring disse temaene. For å være en digital kompetent lærer må man ha en kritisk bevissthet om funksjonen til digitale teknologier i alle aspekter av livet, og evnen til å bruke dem effektivt. Den stadige utviklingen av ny teknologi krever også ny forståelse for hvordan teknologi har påvirket og blir påvirket av pedagogiske, sosiale, politiske, miljømessige og økonomiske faktorer. I oppgavens kontekst vil den etiske dimensjonen være å se på hvor godt lærerne kjenner til personvernforordningen, og hvordan de forholder seg til den.

Holdningsdimensjonen sier noe om hva slags holdning læreren har til teknologi. Det blir trukket frem at det er viktig at læreren har en positiv og åpen inngang til bruk av teknologi i klasserommet, men det er viktig at dette ikke blir tolket som ukritisk (McDonagh et al., 2021, s. 13). Uavhengig av holdning så forutsetter læreplanen at lærere tar i bruk digitale verktøy i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). I oppgavens kontekst vil holdningsdimensjonen bli ivaretatt ved å se på holdning knyttet til hvilke gratis, digitale verktøy som er i bruk, og hyppigheten av bruken.

Den teknologiske dimensjonen har fokus på tekniske ferdigheter. Dette er tradisjonelt den dimensjonen som har hatt mest fokus da den tekniske dimensjonen omfatter lærernes forståelse og ferdigheter i bruk av ulike teknologier. Det har vært et skifte fra hvordan man

skal bruke teknologien, til hvordan man tilpasser teknologien til et pedagogisk og didaktisk rammeverk. Man ser nå på det å være en digital kompetente lærer som noe mer komplekst enn å bare kunne anvende teknologien (McDonagh et al., 2021, s. 7). I denne oppgavens kontekst vil den teknologiske dimensjonen innbefatte lærernes tanker om brukervennlighet knyttet til de gratis, digitale verktøyene.

3.1.1 Etiske kompetanse

Som vist blir viktigheten av at lærere skal ha kjennskap til lover og regler som ivaretar elevs personvern omhandlet i Rammeverket for PfdK i områdene *etikk og skolen i samfunnet* (Utdanningsdirektoratet, 2021), og i den etiske dimensjonen i PEAT-modellen (McDonagh et al., 2021). At begge disse modellene inkluderer etiske forhold, og setter dem som en likeverdig del av lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse, understreker viktigheten av de etiske vurderingene, og viser at ferdigheter i bruk av verktøy ikke er tilstrekkelig for å kalle seg en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer.

I Rammeverket for PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2021) under området *skolen i samfunnet* fremholdes det at læreren skal kunne sette unge i stand til å orientere seg og være aktive bidragsyttere i et globalt, digitalt og demokratisk samfunn, og da er kjennskap til hvordan personopplysninger kan brukes et viktig moment. Det er viktig at lærere kjenner til, og formidler, at kombinasjonen av fotsporene unge legger igjen, kan kombineres for å gi dem søketreff som påvirker deres politiske holdninger, og dermed kan være en trussel for demokratiet. Det er også viktig at lærerne kjenner til hvordan den kommersielle verdien av alminnelige personopplysninger som navn, atferdsmønstre og dynamisk ip-adresse er økende, at opplysningene kan brukes for indirekte identifikasjon, og brukes i markedsføringsformål. Det er i denne sammenheng ekstra viktig at lærerne kjenner til hvilke delingskonsekvenser ulike verktøy har, og at bruken av gratis, digitale verktøy ofte forutsetter at brukeren gir noe tilbake slik det kommer frem i Torvund (2021, s. 89).

I Rammeverket for PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2021) trekkes det frem at en del av læreren profesjonsfaglige digitale kompetanse er å ta initiativ til, og løfte etiske tema inn i profesjonsfellesskapet til felles refleksjon. Dette finner man også igjen i McDonagh et al. (2021, s. 6) det trekkes frem at blir lærere bør bli oppmuntret til å reflektere omkring disse temaene. I overordnet del til læreplanen presiseres det at «*skolen skal være et*

profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Selv om begge modellene skildrer lærernes digitale kompetanse, så vil de etiske forholdene også innbefatte skoleeiere og skoleledere.

McDonagh et al. (2021, s. 6) tar i PEAT-modellen for seg temaet i mer generelle vendinger, men også i den etiske dimensjonen i PEAT-modellen finnes holdepunkter for at kjennskap til ivaretagelsen av elevers personopplysninger er en viktig del av læreres profesjonsfaglige, digitale kompetanse. McDonagh et al. (2021, s. 13) trekker også frem at den etiske dimensjonen bør defineres som anvendt etikk siden det har å gjøre med normative, juridiske og sosiale aspekter knyttet til bruk av digitale verktøy.

Personvernforordningen er en svært kompleks forordning og det er, etter min vurdering ikke nødvendig for lærere å kjenne til den i detalj, men at de bør kjenne til den i tilstrekkelig grad for å vite hvordan de kan ivareta elevers personvern. Det er også viktig at lærerne kjenner til prinsippene bak personvernforordningen, slik at de ser hensikten med å etterleve den i praksis.

4 Metode

I denne delen av oppgaven beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å finne svar på problemstillingen. Strukturen i kapittelet følger strukturen i arbeidsprosessen min. Jeg kommenterer underveis hvilke valg jeg har foretatt og eventuelle styrker og svakheter knyttet til disse.

4.1 Litteratursøk

Jeg begynte litteratursøket mitt på Google Scholar, ved å skrive inn 'How do teachers consider GDPR when using digital resources'. Jeg ekskluderte alle treff før 2018 siden dette var året personvernforordningen (GDPR) ble innført. Dette gav 6820 treff og jeg leste sammendragene til treffene på de to første sidene. Jeg noterte ned hvilke emneknagger som var aktuelle for meg, og ut ifra det første innledende søket brukte jeg emneknaggene 'teacher' AND 'digital privacy/computer privacy/GDPR/data protection' AND 'digital tool/app*' på et databasesøk i EBSCO host. Jeg ekskluderte treff før 2018 og valgte kun fagfelleverderte artikler på de nordiske språkene og engelsk. Jeg endte opp med 0 treff. Jeg endret søket mitt til 'teacher' AND 'GDPR' og fikk 14 treff. Ut ifra disse treffene valgte jeg to artikler, og brukte snøballmetoden for å finne annen relevant litteratur. Jeg har ikke funnet frem til litteratur som belyser akkurat det jeg vil se på, men har funnet frem til litteratur som belyser ulike aspekter av problemstillingen. Mangelen på litteratur knyttet til læreres kjennskap til personvernforordningen og bruk av gratis, digitale verktøy kan tyde på et kunnskapshull, og er et argument for min oppgaves aktualitet.

4.2 Design og metodevalg

For å belyse problemstillingen er det ifølge Thrane (2018, s. 144) viktig å finne det designet som gir best mulig representasjon av virkeligheten. Jeg har valgt å bruke et tverrsnittsdesign som ifølge Jacobsen (2015, s. 64) er egnet når man ønsker å beskrive en situasjon og samtidig se på hvilke forhold som forekommer samtidig (korrelasjon). Thrane (2018, s. 146) påpeker at i en tverrsnittsundersøkelse så undersøkes årsak og virkning samtidig og man kan derfor bare si noe om korrelasjon da kausalitet er avhengig av at årsaken kommer før virkningen i tid. At min undersøkelse kun gir et bilde av hvordan situasjonen er nå, og ingen informasjon om hvordan situasjonen har endret seg over tid, er en svakhet ved dette

designvalget. Det jobbes fortsatt med implementering av personvernforordningen, utarbeidelse av ROS- og DIPA-analyser og inngåelse av databehandleravtaler, noe som fører til at bruken og tilgjengeligheten av ulike verktøy endres hurtig, og som kan medføre at mine resultater raskt blir utdaterte.

For å gjennomføre tversnittundersøkelsen har jeg valgt å bruke kvantitativ metode. Jeg ønsker å finne ut hva mange lærere gjør, og Thrane (2018, s. 17) skriver at kvantitativ metode er egnet når man er opptatt av hva mange mennesker tenker, beslutter, velger og gjør. Kvantitativ metode gir også grunnlag for statistisk generalisering, og den henger logisk sammen med ekstensive undersøkelser. Ekstensive undersøkelser har ifølge Jacobsen (2015, s. 90-91) få variabler og mange enheter i motsetning til intensiver undersøkelser som har mange variabler og få enheter. En intensiv undersøkelse vil ikke gi like god grunn for statistisk generalisering, og jeg har derfor valgt en ekstensiv undersøkelse.

En svakhet ved kvantitativ metode er at svarene man får er basert på forhåndsdefinerte svaralternativer, for eksempel om man bruker eller ikke bruker et verktøy, og man mister nyansene man kan få ved å bruke kvalitativ metode, som for eksempel kjennskap til hvilke grunner det er til at verktøyet blir brukt/ikke brukt.

4.3 Utforming av spørreskjema

Jeg brukte Nettskjema fra UiO for å utforme spørreskjemaet. Dette er et godt verktøy som har mange muligheter for utforming av spørsmål, og innstillinger som gjør at undersøkelsen kan gjennomføres anonymt med trygg lagring av data. Det er også enkelt å lese av resultatene i etterkant, og man kan laste ned ulike filtyper som kan behandles videre i et analyseprogram. Nettskjema har også funksjoner som gjør spørreskjemaet svært enkelt å distribuere. Det endelige spørreskjemaet ligger vedlagt.

For å utforme spørreskjemaet tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og operasjonaliserte denne. Operasjonaliseringen foregikk på flere nivå; først laget jeg forskningsspørsmålene som jeg deretter brøyt ned til spørsmålene i spørreskjemaet. Thrane (2018, s. 43) fremholder at en god operasjonalisering er viktig for å sikre at man måler det man ønsker å måle.

Haraldsen (1999, s. 290) skriver at om spørreskjemaet oppleves enkelt så er det større sannsynlighet for å forhindre frafall underveis, og det var derfor viktig for meg å lage et skjema som opplevdes enkelt og overkommelig for respondentene slik at alle som begynte på skjemaet fullførte. Dette påvirket utformingen i stor grad. Det viktigste grepet jeg brukte for å få skjemaet til å oppleves enkelt var å bruke et klart og tydelig språk, og etterstrebe å formulere meg slik at respondentene skjønnte hva det ble spurt etter. Både Haraldsen (1999, s. 139) og Aarø (2007, s. 15-16) trekker frem viktigheten av dette, og anbefaler å unngå grammatisk kompleksitet, doble nektinger og utelatelse av ukjente og overflødige ord. Jeg har derfor brukt mye tid på å formulere variablene slik at de blir mest mulig presise med tanke på hvilken informasjon det er jeg ønsker meg.

I motsetning til en mer fri datainnsamling er det i et spørreskjema jeg som forsker som har valgt ut variablene og dermed lagt sterke føringer på hvilken informasjon respondenten kan gi fra seg. For å være sikker på at jeg får den informasjonen jeg trenger har jeg vurdert spørsmålenes målenivå. Jacobsen (2015, s. 256-263) og Thrane (2018, s. 41) deler målenivået inn i tre; nominalnivå, ordinalnivå og forholdstallsnivå der hvert nivå sier noe om hvor mye statistisk informasjon en variabel har. Jeg har spørsmål på nominal- og ordinalnivå, som er de to laveste kategoriene. Dette medfører begrensninger på hvilke statistiske analysemetoder jeg kan bruke, men det gir spørreskjemaet et enkelt design noe som ifølge Haraldsen (1999, s. 217) er viktig for å hjelpe respondenten med å lese skjemaet, og for å unngå at respondenten hopper over spørsmål.

For å oppnå et leservennlig og enkelt design har jeg valgt få spørsmålstyper, og jeg har etterstrebet å formulere svaralternativene så likt som mulig. Jeg har i hovedsak brukt spørsmålstypene rangering og avkrysning, men har også inkludert to åpne spørsmål. Jacobsen (2015, s. 265) skriver at spørsmål med åpent svaralternativ kan brukes der man ikke har oversikt over alle tenkelige svaralternativer eller når det er så mange svaralternativer at det ville vært upraktisk å liste opp alle. Et åpent spørsmål kan også bøte litt på den kvantitative metodens ulempe ved at alt er forhåndsdefinert. Jacobsen (2015, s. 273-274) skriver videre at åpne spørsmål ikke legger begrensninger på hva den enkelte kan svare, og svarene er rene kvalitative data.

Ingen av spørsmålene mine har en 'vet ikke'-kategori. Respondenter som ser at det finnes en 'vet-ikke'-kategori er mer tilbøyelige til å krysse av på denne for å slippe å ta stilling til vanskelige spørsmål, og eksperimenter viser at andelen som velger dette alternativet kan øke med 20-30 prosent om alternativet er tilgjengelig (Haraldsen, 1999, s. 140; Jacobsen, 2015, s. 273). Jeg ønsker at flest mulig skal svare på spørsmålene, og har derfor valgt å sette noen spørsmål til obligatoriske. Dette er markert med en stjerne etter spørsmålet.

Jeg har også jobbet mye med strukturen i spørreskjemaet slik at det blir en naturlig flyt for respondentene. Haraldsen (1999, s. 274-275) skriver at det er en god huskeregel å begynne et spørreskjema med nøytrale spørsmål, og heller avslutte med det som er mer følsomt. Han påpeker også at svarene i et spørreskjema kan påvirkes av hvilke spørsmål som har blitt stilt tidligere, og det er derfor viktig å tenke igjennom rekkefølgen. Jeg har derfor valgt å starte med bakgrunnsinformasjonen og bruken av de digitale verktøyene og deretter kommet inn på det som er mer rettet mot personvernforordningen. Hadde jeg tatt spørsmålene knyttet til personvernet først er det en sjanse for at respondentene hadde nedtonet bruken av de digitale verktøyene og dette kunne påvirket resultatene.

4.4 Gjennomgang av variabler

Av bakgrunnsvariabler har jeg valgt skolestørrelse, arbeidserfaring og opplevd digital kompetanse. Disse har jeg formulert i tre spørsmål som jeg har gjort obligatoriske. På spørsmålene om skolestørrelse og arbeidserfaring har jeg valgt radioknapper slik at respondentene kun har ett valg. På spørsmålet om hvordan lærere opplever egen digital kompetanse lagde jeg en skala med fem punkter; svært lav, lav, gjennomsnittlig, høy og svært høy. Jeg har gjennomgående valgt skalaer med fem punkter slik at jeg har mulighet til å skille ut midt-kategorien for å se om det er signifikante forskjeller mellom grupper.

Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne ha inkludert flere bakgrunnsvariabler. Det hadde for eksempel vært spennende å se om det er et skille mellom yrkesfaglige og studiespesialiserende linjer, om det var noe forskjell mellom real- eller humanistiske fag eller om det var et skille mellom lærere som nylig hadde tatt etter- eller videreutdanning i et emne som omhandlet bruk av digitale verktøy og de som ikke hadde gjort det.

Spørsmålet om hvordan lærerne vil rangere egen digital kompetanse er problematisk. Det er rimelig å anta at begrepet digital kompetanse forstås ulikt, og jeg vurderte om jeg skulle inkludere en definisjon på digital kompetanse i spørsmålet. Jeg kom til at dette ville gjøre spørreskjemaet tyngre, og at selve definisjonen av begrepet ikke spiller noen rolle for den videre analysen av resultatene. Jeg ser i ettertid at jeg burde skrevet profesjonsfaglig digital kompetanse for bedre å kunne sammenstille funnene med teori, og for å være enda tydeligere inn mot lærerne at det var den digitale kompetansen i jobbsammenheng jeg ønsket å vite noe om.

For å finne ut hvordan læreres bruk av gratis, digitale verktøy er formulerte jeg to spørsmål. Først et spørsmål om hvilke digitale verktøy lærerne bruker, og deretter ett om hvor ofte de bruker dem. I spørsmålsforklaringen presiserte jeg at lærerne skal ta utgangspunkt i dette skoleåret, da det har skjedd store endringer knyttet til bruken av slike verktøy på kort tid, og mange har kanskje endret praksis fra tidligere. Jeg lagde en oversikt med fliser der jeg skrev opp ulike gratis, digitale verktøy, både de som fylket har databehandleravtale med, og de som fylket har gått ut med at de ikke har databehandleravtale med. Da jeg ikke har oversikt over alle verktøyene la jeg også til et åpent spørsmål der respondentene selv kunne skrive inn hva de bruker, om det ikke er nevnt. På spørsmålet om hyppighet valgte jeg gjenkjennbare kategorier som daglig, ukentlig, månedlig, 2-4 ganger i terminen, sjeldnere, aldri, for å gjøre det enklere for respondentene å svare presist.

I delen som omhandler læreres kjennskap til personvern laget jeg fem ulike spørsmål. For å finne svar på hva lærerne prioriterer når de velger gratis digitale verktøy laget jeg avkryssingsbokser der lærerne kunne velge de tre de mente var viktigst. Å spesifisere antall kryss er viktig for å motvirke tendensen til at noen svarer svært grundig og setter mange kryss, mens andre er raskere og mer overfladiske og setter få kryss (Aarø, 2007, s. 22). Jeg brukte også avkryssingsbokser for å avdekke eventuelle uklarheter knyttet til personvernforordningen. Jeg brukte fem-punkts skalaer for å finne ut hvordan lærerne rapporterte egen kjennskap til personvernforordningen og forståelse knyttet til samtykke av vilkår og betingelser. For å finne ut om lærerne ønsket kompetanseheving på området la jeg til et enkelt ja/nei spørsmål.

For å avdekke i hvilken grad lærerne kjenner til fylkets systemer for anskaffelse av nye digitale verktøy, og hvordan de opplever systemene, la jeg til et spørsmål om de kjenner til systemene, og spurte etter hva de synes best kjennetegner dem. Jeg valgte kategoriene, ja, delvis, nei slik at jeg hadde mulighet til å stille de som svarte delvis og ja et oppfølgingsspørsmål om hvordan de opplever rutinene.

4.5 Test av spørreskjema

Kvantitative undersøkelser kan lett bli mer virkelighetsfjerne enn kvalitative, og for å unngå dette gjennomførte jeg en pilot. Å gjennomføre pilotundersøkelser kan forhindre frafall i undersøkelsen og avdekke problemer med spørsmålene (Haraldsen, 1999, s. 281; Jacobsen, 2015, s. 276). Jeg benyttet meg av kolleger som også er lærere i videregående skole og som på forespørsel i forkant rapporterte ulik grad av digital kompetanse. Dette gjorde jeg for å sikre meg at språket i undersøkelsen var tydelig, at instruksjonene var klare og at svaralternativene var representative. Resultatet av piloteringen ble at jeg la til spørsmålet om de ønsket å lære mer om personvernforordningen og omformulerte noen av spørsmålene slik at det ble enda tydeligere hva jeg etterspurte. Jeg la også til flere alternativer på hvilke gratis, digitale program som er i bruk da det er viktig at svaralternativene oppleves som mest mulig utfyllende (Jacobsen, 2015, s. 273).

4.6 Innsamling av data

Det er pr. pr 1.juni 2020 ansatt 1805 personer som pedagogisk personale på 20 offentlige videregående skoler i VTFK (Galdal, 2021, s. 35). Å forske på alle lærerne i fylket blir for omfattende og jeg foretok et utvalg. Utvalget gjorde jeg med utgangspunkt i skolestørrelse. Jeg sorterte skolene i stigende rekkefølge etter elevtall og definerte at små skoler var skoler med elevtall lavere enn 1.kvartil, og store skoler hadde et elevtall over 3.kvartil. Jeg sendte ut spørreskjema til 4 skoler; 2 små, 1 middels og 1 stor.

Jeg tok kontakt med skolene, informerte om undersøkelsen, spurte om de ønsket å bidra og hvordan de ønsket å gjennomføre datainnsamlingen. Alle skolene ønsket å bidra, men hadde ulike ønsker med hensyn til datainnsamlingen. En av skolene ønsket at jeg sendte ut en mail til alle_ansatte med lenke og en kort informasjon. De tre andre skolene ønsket å legge

lenken ut i Teams. Alle skolene fikk tilsendt samme informasjonstekst og det ble sendt ut en påminnelse etter en uke. Totalt kunne skjemaet nå 298 lærere.

Svarresponsen ble 25.2%. Dette er en lav svarrespons, og påvirker undersøkelsens reliabilitet. Det er flere faktorer som kan spille inn på svarresponsen, som for eksempel at noen av lærerne i alle_ansatte mailen ikke var oppført med riktig kontaktinformasjon eller hadde sluttet, at undersøkelsen ble gjennomført i en periode da de videregående skolene var på rødt nivå og lærerne generelt var under et stort arbeidspress, at noen opplevde undersøkelsen som lite relevant, eller at en del av lærerne var utilgjengelige på grunn av sykefravær. Den lave svarresponsen kan også skyldes spørreskjemaets tema. Bruk av gratis, digitale verktøy i forbindelse med personvern kan være noe mange lærere synes er utfordrende og at de dermed lar vær å svare.

4.7 Analysemetoder

Jeg samlet inn relativt store mengder data og brukte statistikkprogrammet STATA for å gjennomføre statistiske forenklinger og analyser. For å holde oversikt over variabler og verdier når jeg gjennomførte analysen brukte jeg kodebokverktøyet på Nettskjema.no for å generere en kodebok. Aarø (2007, s. 31-32) skriver at å lage en kodebok er viktig for å unngå feil i selve analysen. Kodeboken ligger vedlagt.

Da de fleste av dataene mine var på nominal og ordinal-nivå så jeg i hovedsak på korrelasjon. For å måle korrelasjonen brukte jeg kji-kvadrat test der man sammenligner den observerte verdien med den forventede verdien (Thrane, 2018, s. 133). Jeg satte signifikansnivået til 0.05. For å måle styrken på korrelasjonen brukte jeg Cramér's V. Verdier av V under 0.2 angir en svak sammenheng, verdier mellom 0.2 og 0.5 angir en moderat sammenheng og verdier over 0.5 angir en sterk sammenheng (Ringdal & Wiborg, 2017, s. 83). Jeg lagde også tabeller for å se på frekvensfordeling der dette var hensiktsmessig. I de situasjonene der jeg ønsket å se om det var signifikante forskjeller mellom grupper, for eksempel mellom store og små skoler, lagde jeg et dummy-sett og brukte i regresjon. Jeg satt den gruppen med liten skole, kort erfaring, lav digital kompetanse som forklaringsvariabel. Jeg brukte lineær-regresjon der jeg hadde kontinuerlige variabler.

I de situasjonene der jeg analyserte en variabel valgte jeg gjennomsnitt som sentralt mål, og standardavvik som spredningsmål. Dette fordi de kommuniserer godt til lesere, og fordi de viser essensen i tallmaterialet på en god måte. Jeg valgte også å inkludere antall observasjoner i tabellene slik at leseren vet hvilket tallgrunnlag som er brukt.

4.8 Ethiske betraktninger

Som forsker er det viktig å være nøytral i formuleringene slik at respondentene ikke blir påvirket eller at spørsmålene oppleves ledende. Det er også viktig at respondentene vet hva de skal bli målt på (Jacobsen, 2015, s. 46). I introteksten til undersøkelsen min har jeg derfor valgt å skrive at jeg skal se på læreres kjennskap til personvernforordningen. Jeg vurderte frem og tilbake om jeg skulle inkludere dette, da formuleringen *læreres kjennskap til* kan skremme lærere fra å delta noe som igjen påvirker svarresponsen. Det kan også medføre at noen ønsker å svare 'rett', noe som igjen kan påvirke reliabilitet og validitet. Jeg synes derimot det hadde vært ureddelig å ha en undersøkelse der lærerne tror jeg ser på valg og bruk av gratis digitale verktøy, og så handler flere av spørsmålene om læreres kjennskap til personvern, og valgte derfor å inkludere denne informasjonen.

I forkant av undersøkelsen var jeg i kontakt med NSD for å vurdere om dette prosjektet var meldepliktig. Jeg gjennomførte meldetesten og kontaktet en rådgiver som sa at da jeg ikke samler inn informasjon som kan peke tilbake på et individ så er prosjektet ikke meldepliktig, og prosjektet ble derfor heller ikke meldt inn. Det er ingen av spørsmålene mine som etterspør personlig informasjon. For å sikre anonymitet måtte jeg også se distribusjonsmetode, og da jeg brukte en alle_ansatte adresse og lenke i Teams, ble det heller ikke her samlet inn noen personopplysninger.

4.9 Reliabilitet og validitet

At man måler det man ønsker å måle så nøyaktig som mulig er ifølge Aarø (2007, s. 20) viktig for å skape høy grad av reliabilitet og validitet. For å få til å måle det jeg ønsket brukte jeg mye tid på å lage en god operasjonalisering slik Thrane (2018, s. 43) påpeker er viktig for at undersøkelsen skal ha høy validitet. Jacobsen (2015, s. 17) skriver at når det kommer til validitet ønsker man en intern validitet ved at svarene undersøkelsen gir er virkelighetsnære og at man har dekning i data for konklusjonene man trekker, og man ønsker ekstern validitet

ved å kunne generalisere funn fra studien. Dette forsøkte jeg å ivareta ved å gjennomføre en pilot for å gjøre undersøkelsen virkelighetsnær, og ved å bruke et utvalg der ulike skolestørrelser var representert. Med tanke på ekstern validitet er det høyst usikkert om man vil komme til samme resultater om man undersøker lærere i et annet fylke, eller på et annet skolenivå. Dette skyldes mangel på nasjonale føringer, at skoleeier kan ha en friere eller strengere fortolkning av personvernforordningen og skoleeiers utarbeidelse av databehandleravtaler og overføringsgrunnlag.

For å styrke reliabiliteten brukte jeg Aarø (2007, s. 21-22) sine 16 punkter i utformingen av spørreundersøkelsen, deriblant å bruke enkelt og klart språk, tenke gjennom rekkefølgen av spørsmål, gi tydelige instruksjoner og gjennomføring av pilot. Reliabiliteten til undersøkelsen blir også styrket ved at den ser på fenomener som foregår nå, og det er derfor liten sjanse for at folk for eksempel husker feil (Thrane, 2018, s. 148).

Det kan og tenkes at siden undersøkelsen ble gjennomført mens det fremdeles var en type unntakstilstand i norsk skole så påvirker dette både lærernes valg og bruk, og at de er i en modus der de bare ønsker å gjøre det beste ut av situasjonen, men at de hadde handlet annerledes utenom pandemien.

At svarprosenten var såpass lav påvirker også undersøkelsens reliabilitet og validitet. Ved et så lite tallmateriale vil svar gi prosentvis relativt store utslag, og da spesielt i grupper med få respondenter.

I ettertid ser jeg at undersøkelsen min hadde tjent på metode-triangulering slik at jeg både fikk informasjon om hva mange lærere gjør, men også innsikt i *hvorfor* de gjør det. Ved å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse først, og så følge resultatene opp med en kvalitativ undersøkelse kan man ifølge Jacobsen (2015, s. 138- 139) styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet.

5 Resultater

I denne delen av oppgave presenterer jeg resultatene fra spørreundersøkelsen. Jeg har valgt å bruke mange figurer og tabeller for å gjøre teksten så lettlest som mulig. Jeg presenterer utvalget først, og bruker deretter forskningsspørsmålene som utgangspunkt for strukturen. Etter dette fremstiller jeg de kvalitative resultatene, og avslutningsvis har jeg laget en sammenstilling av forhold knyttet til bakgrunnsvariablene.

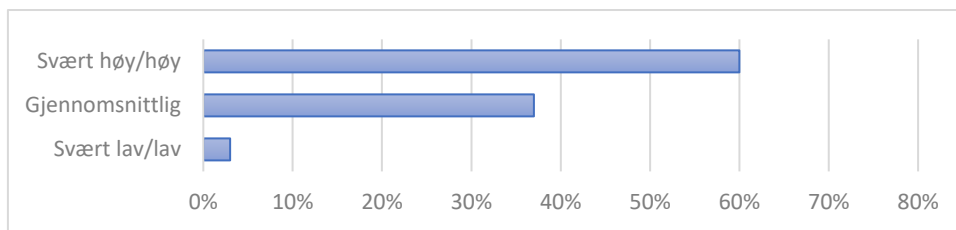
5.1 Utvalg og bakgrunnsvariabler

Utvalget bestod av 75 lærere. Som Tabell 5-1 viser var det flest lærere med mer enn 12 års erfaring (47%) og flest lærere fra en stor skole (48%). Det var færrest lærere med kort arbeidserfaring (16%) og fra en liten skole (20%). Det var ingen lærere med kort erfaring fra en liten skole. At denne gruppen lærere mangler vurderer jeg ikke til at skyldes frafallsproblematikk da det er lærere med kort erfaring representert fra de andre skolene. Mangelen kan skyldes at det er færre lærere på små skoler, og med lav svarrespons blir resultat sårbart.

	Færre enn 350	Mellom 350 og 800	Flere enn 800	Total
0 til 4 år	0 %	8 %	8 %	16 %
5 til 12 år	5 %	15 %	17 %	37 %
Mer enn 12 år	15 %	9 %	23 %	47 %
Total	20 %	32 %	48 %	100 %

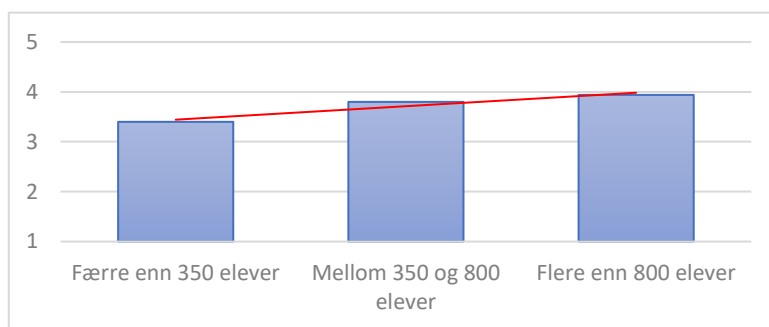
Tabell 5-1 Prosentvis fordeling av lærere etter arbeidserfaring og skolestørrelse.

På spørsmålet: *Hvordan vil du rangere egen digital kompetanse* der 1= svært lav og 5= svært høy (n=75, mean=3.8, sd=0.8), svarer 60% av lærerne at de vurderer egen digital kompetanse til å være høy eller svært høy, og 3 % lav. Dette er fremstilt i Figur 5-2. Det er ingen lærere i utvalget som rapporter svært lav kompetanse. At det ikke er lærere som opplever svært lav digital kompetanse, kan skyldes at lærerne i den kategorien ikke har kompetanse til å gjennomføre undersøkelsen digitalt, at de ikke sjekker mail eller Teams regelmessig, eller at spørreundersøkelsens tema virket avskrekkende.



Figur 5-2 Lærernes rangering av egen digitale kompetanse

Gjennomsnittlig rapportert digital kompetansen etter skolestørrelse viser at lærerne på de små skolene rapporterer noe lavere digital kompetanse enn lærerne på middels og store skoler. Dette er fremstilt i Figur 5-1. Det er en signifikant korrelasjon av moderat styrke ($\chi^2(6)=14.1, V=0.30, p=0.03$) mellom variablene *skolestørrelse* og *opplevd digital kompetanse*, og resultatene viser at lærerne på den store skolen opplever signifikant høyere grad av digital kompetanse enn lærerne på de små skolene ($k=0.54, p=0.03$). Lærerne på den mellomstore skolen rapporterer også høyere gjennomsnitt enn lærerne på de små skolene, men dette funnet er ikke signifikant ($k=0.433, p=0.1$).



Figur 5-1 Gjennomsnittlig opplevd digital kompetanse etter skolestørrelse

Det er ingen signifikant korrelasjon mellom *digital kompetanse* og *arbeidserfaring* ($p=0.17$). Tabell 5-2 viser gjennomsnittlig rapportert digital kompetanse etter arbeidserfaring. Lærere med arbeidserfaring mellom 5 og 12 år rapporterer egen digital kunnskap høyest. Lærere med henholdsvis kort og lang erfaring rapporterer likt gjennomsnitt, men det er større spredning i kompetansen hos lærerne med lang erfaring,

Arbeidserfaring	n	mean	sd
0 til 4 år	12	3.6	0.66
Mellom 5 og 12 år	28	4.1	0.73
Mer enn 12 år	35	3.6	0.87

Tabell 5-2 Digital kompetanse etter arbeidserfaring

Regresjon viser ingen signifikante forskjeller, og jeg kan ikke si at lærere med middels ($p=0.61$) eller lang ($p=0.87$) erfaring opplever høyere eller lavere digital kompetanse enn lærere med kort erfaring.

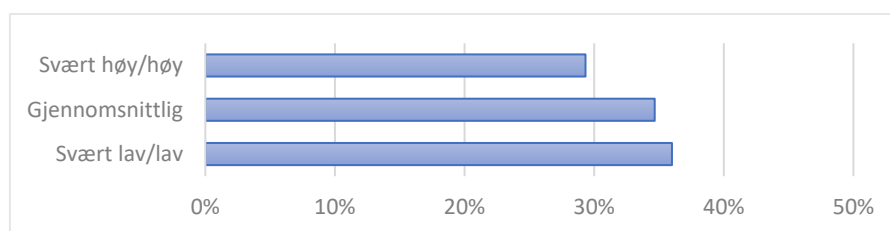
5.2 Læreres kjennskap til personvernforordningen

For å avdekke lærernes kjennskap til personvernforordningen har jeg variablene:

- *Hvordan vil du rangere egen kjennskap til personvernforordningen (GDPR)*
- *Hvilke av punktene under mener du er viktigst med tanke på personvernforordningen knyttet til bruk av gratis, digitale verktøy?*
- *I hvilken grad opplever du at du har god nok kompetanse til å vurdere innholdet og konsekvensene av vilkår og betingelser før du aksepterer?*
- *Ønsker du å lære mer om personvernforordningen?*
- *Begrepsavklaring.*

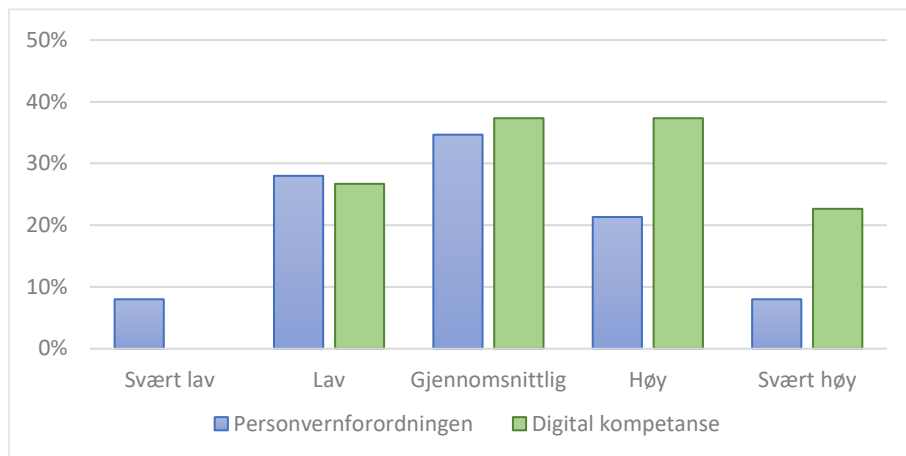
5.2.1 Læreres kjennskap til personvernforordningen

På spørsmålet om hvordan lærere vil rangere egen kjennskap til personvernforordningen ($n=75$, $mean= 2.9$, $sd=1$) finner jeg at 36% av lærerne vurderer denne til å være lav eller svært lav, 35% til gjennomsnittlig og 29% til høy eller svært høy. Dette er fremstilt Figur 5-3 .



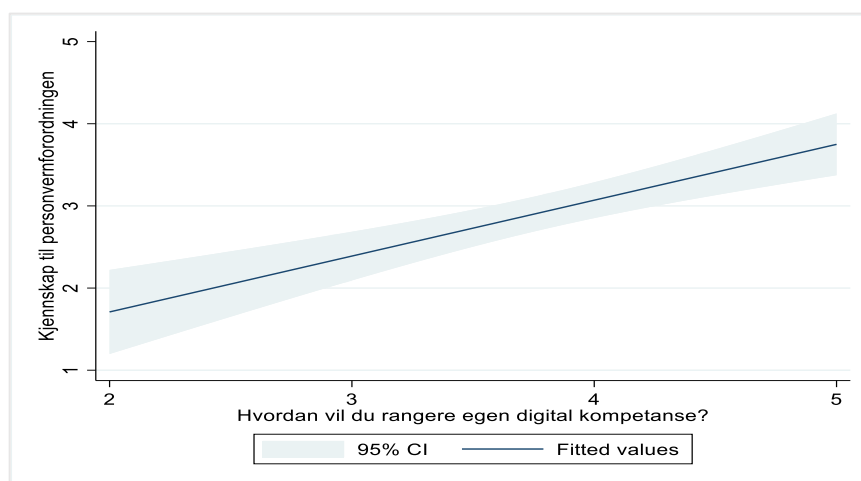
Figur 5-3 læreres kjennskap til personvernforordningen

Sammenstilles dette med hvordan lærerne rapporterer digital kompetanse viser resultatene at lærerne rapporterer å ha høyere digital kompetanse enn kjennskap til personvernforordningen. Dette er fremstilt i Figur 5-4.



Figur 5-4 Digital kompetanse og kjennskap til personvernforordningen

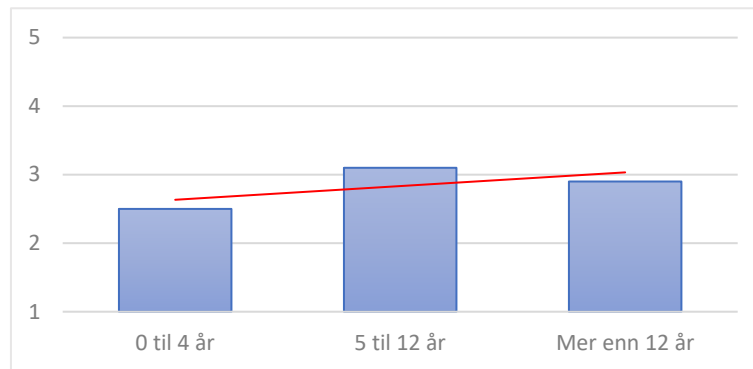
Korrelasjonen mellom variablene *kjennskap til personvernforordningen* og *digital kompetanse* er moderat og signifikant ($V= 0.37$, $p = 0.002$), og viser at lærere som rapporterer høy digital kompetanse også rapporterer høy kjennskap til personvernforordningen. Dette er fremstilt i Figur 5-5. Lærere som opplever høy digital kompetanse rapporterer signifikant høyere grad av kjennskap til personvernforordningen, enn lærere som rapporterer lav digital kompetanse ($k=1.89$, $p=0.00$).



Figur 5-5 Sammenstilling av læreres opplevde digitale kompetanse og kjennskap til personvernforordningen

Som fremstilt i Tabell 5-5 rapporterte lærere med kort fartstid lavere gjennomsnittlig opplevelse enn lærere med lenger erfaring, men det er ingen signifikant korrelasjon mellom variablene ($p=0.56$), Det er heller ingen signifikant forskjell på lærere med middels ($p=0.103$)

og lang ($p=0.545$) erfaring, og jeg kan dermed ikke si at lærere med kort erfaring rapporterer signifikant lavere kjennskap til personvernforordningen enn lærere med lenger erfaring.

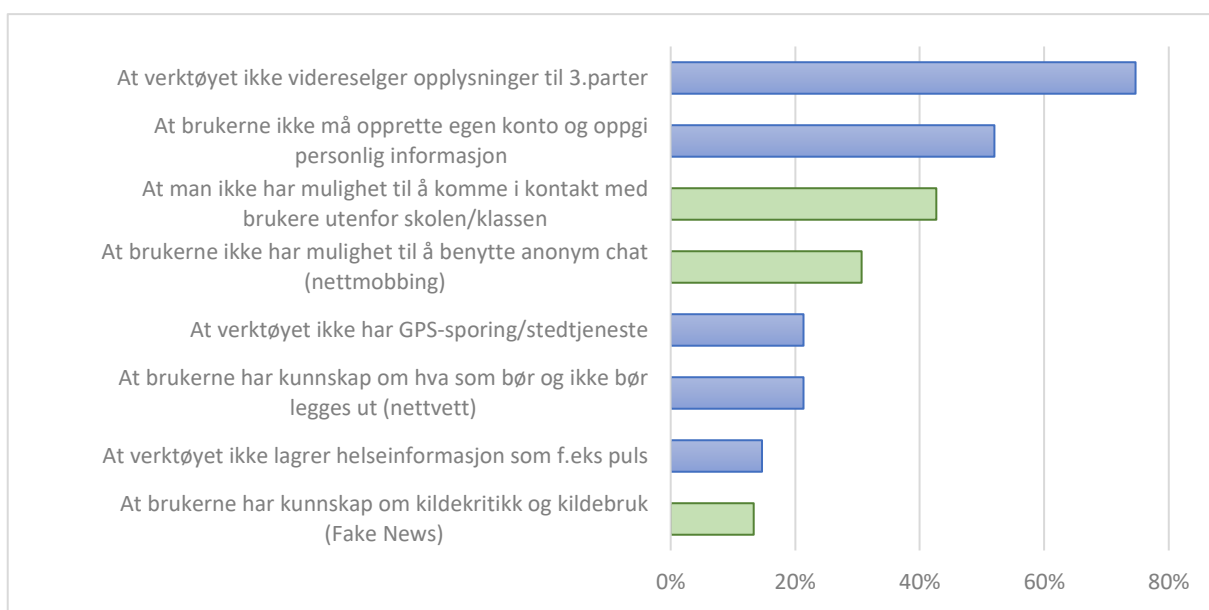


Figur 5-6 Læreres gjennomsnittlige opplevde kjennskap til personvernforordningen etter arbeidserfaring

Det er ingen signifikant ekkorrelasjon mellom variablene *skolestørrelse* og *kjennskap til personvernforordningen* ($\text{Chi}^2 = 3.68$, $p=0.885$, $V=0.15$), og det er heller ingen signifikant forskjell mellom liten ($p=0.981$) og stor ($p=0.663$) skole.

5.2.2 Faktorer knyttet til valg og personvern

På spørsmål om hvilke faktorer lærerne mener er viktigst med tanke på personvernforordningen knyttet til bruk av gratis digitale verktøy er fordelingen som fremstilt i Figur 5-7. Faktorene som er blå omhandles av personvernforordningen, og faktorene som er grønne omhandles ikke.



Figur 5-7 Læreres prioritering av faktorer knyttet til valg av gratis, digitale verktøy

For å avdekke om noen grupper hadde valgt annerledes enn andre, lagde jeg frekvensfordelinger basert på arbeidserfaring, skolestørrelse, kjennskap til personvernforordningen og opplevd digital kompetanse. Disse frekvensfordelingene ligger vedlagt. Jeg fant ingen gruppe som pekte seg ut.

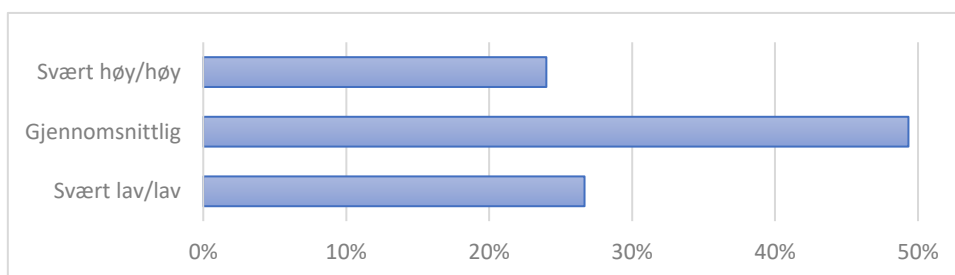
Jeg brukte resultatene fremstilt i Figur 5-7 for å kontrollere kjennskapen til personvernforordningen. Jeg laget en kontrollvariabel med tre av kategoriene som ikke berøres av personvernforordningen: *Fake news*, *nettmobbing* og *kontakt med personer utenfor klassen*. 67% av lærerne hadde valgt minst en av disse tre kategoriene. For å avdekke om det var en gruppe som pekte seg ut så jeg på frekvensfordeling og korrelasjon. Ingen av variablene viser signifikant korrelasjon, Tabell 5-3. Det er blant lærere som oppgir høy kjennskap til personvernforordningen færrest som har valgt en av kategoriene.

	Liten/kort/lav	Middels	Stor/lang/høy	p
Skolestørrelse	60 %	79 %	61 %	0,288
Arbeidserfaring	75 %	57 %	71 %	0,392
Opplevd digital kompetanse	-	68 %	64 %	0,681
Kjennskap til personvernforordningen	63 %	81 %	55 %	0,338

Tabell 5-3 Prosent som har valgt i kontrollkategorien, og signifikans med variabel

5.2.3 Lærernes kompetanse i vilkår og betingelser

Lærerne ble spurt om i hvilke grad de opplever å ha god nok kompetanse til å vurdere innholdet og konsekvensene av å godkjenne ulike vilkår og betingelser før de tar i bruk et nytt digitalt verktøy. Resultatene er fremstilt i Figur 5-8. 27% av lærerne oppgir å ha denne kompetansen i svært lav eller lav grad, 49% i gjennomsnittlig grad og 24% i svært høy eller høy grad.



Figur 5-8 Lærernes grad av kunnskap i å vurdere vilkår og betingelser

For å identifisere om det er noen fellestrekk ved de som oppgir å ha høy eller svært høy kjennskap til valg og vilkår har jeg vurdert korrelasjonen med skolestørrelse og

arbeidserfaring, Tabell 5-5, og sett på regresjon mellom opplevd digital kompetanse og kjennskap til personvernforordningen, Tabell 5-4. Det er moderat, signifikant korrelasjon mellom de som oppgir høy kjennskap til personvernforordningen og høy kjennskap til valg og vilkår, og resultatene viser også en svak, men signifikant sammenheng mellom de lærerne som oppgir høy digital kompetanse og høy kompetanse i å vurdere vilkår og betingelser.

	<i>k</i>	<i>r</i> ²	<i>V</i>	<i>p</i>
<i>kjennskap til personvernforordningen</i>	0.48	0.33	0.41	0.00
<i>høy digital kompetanse</i>	0.42	0.15	0.28	0.00

Tabell 5-4 Sammenheng mellom variabler og kompetanse i å vurdere vilkår og betingelser

Skolestørrelse og arbeidserfaring viste ingen signifikant korrelasjon. Lærerne på de små skolene rapporterer lavere kjennskap knyttet til vilkår og betingelser, enn lærerne på den mellomstore ($p=0.18$) og den store skolen ($p=0.15$), men dette er ikke signifikant.

	<i>Liten/kort</i>	<i>Middels</i>	<i>Stor/lang</i>	<i>V</i>	<i>p</i>
<i>skolestørrelse</i>	2,66	2,87	3,08	0.2	0.62
<i>arbeidserfaring</i>	2,75	3,1	2,85	0.2	0.58

Tabell 5-5 Gjennomsnittlig kjennskap til vilkår og betingelser, og korrelasjon

5.2.4 Lærernes ønske om kompetanseheving

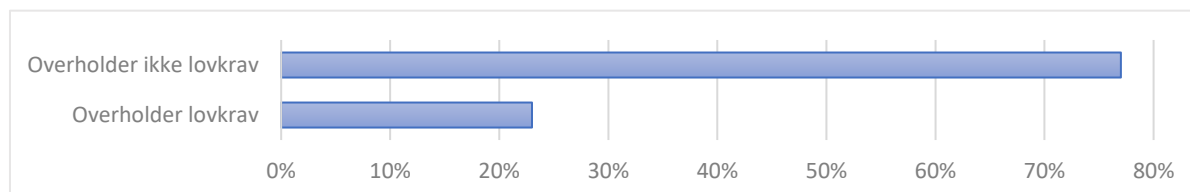
I forbindelse med lærernes kjennskap personvernforordningen er det også hensiktsmessig å se hvor mange lærere som svarte at de ønsket å lære mer, 68% svarte ja, og 32% svarte nei. Av de som svarte ja fordeler det seg som vist i Tabell 5-6. Det er kun *kjennskap til personvernforordningen* som har en moderat og signifikant korrelasjon ($V= 0.36$, $p=0.045$) med *ønsket om kompetanseheving*, og resultatene viser at jo høyere kjennskap lærere rapporter å ha til personvernforordningen jo flere rapporterer at de ønsker kompetanseheving.

	<i>Liten/kort/lav</i>	<i>Middels</i>	<i>Stor/lang/høy</i>	<i>p</i>
<i>Skolestørrelse</i>	67 %	67 %	69 %	0.967
<i>Arbeidserfaring</i>	75 %	75 %	60 %	0.381
<i>Opplevd digital kompetanse</i>	-	77 %	64 %	0.626
<i>Kjennskap til personvernforordningen</i>	63 %	77 %	64 %	0.045

Tabell 5-6 Ønske om kompetanseheving

5.2.5 Lærernes etterlevelse av personvernforordningen i praksis

For å avdekke hvordan lærerne etterlever personvernforordningen i praksis så jeg på hvilke lærere som kun oppgir å bruke verktøy som er godkjente av VTFK, eller som oppgir å ikke bruke gratis, digitale verktøy. Resultatene er fremstilt i Figur 5-9. Jeg fant at 23% av lærerne overholder lovkravene i praksis.



Figur 5-9 Andel som overholder lovkrav

Det er ingen signifikante korrelasjoner med bakgrunnsvariablene og lærerne som overholder lovkravene, men frekvensfordelingen viser at det er flest lærere på de små skolene som etterlever lovkravene i praksis, og færrest lærere på den store skolen.

	Liten/kort/lav	Middels	Stor/lang/høy	p
Skolestørrelse	40 %	25 %	14 %	0,121
Arbeidserfaring	17 %	18 %	29 %	0,519
Opplevd digital kompetanse	-	21 %	24 %	0,703
Kjennskap til personvernforordningen	19 %	23 %	27 %	0,898

Tabell 5-7 Frekvensfordeling over lærere som overholder lovkravene, og korrelasjon

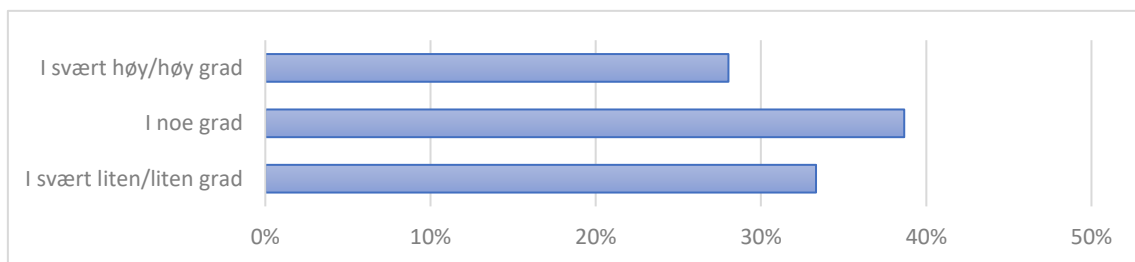
5.3 Personvernforordningen i skolen

For å belyse hvordan lærerne opplever at skolene har satt dem i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy har jeg variablene:

- *I hvilken grad opplever du at skolen din har jobbet med personvern knyttet til bruk av digitale verktøy?*
- *Kjenner du til fylkets rutiner for hvordan man skal gå frem når man ønsker å ta i bruk nye digitale verktøy?*
- *Hvilket av ordene synes du best beskriver rutinene knyttet til bruk av nye digitale verktøy?*

5.3.1 Skolenes arbeid med personvern.

På spørsmål om hvordan lærere opplever at skolen har jobbet med personvern knyttet til bruk av gratis digitale verktøy rapporterer 33 % av lærerne at skolene har arbeidet med dette i svært liten eller liten grad, 39% at skolen har jobbet med dette i noe grad, og 28% sier at skolene har jobbet med dette i svært høy eller høy grad, Figur 5-10.



Figur 5-10 Lærernes opplevelse av skolens arbeid med personvern

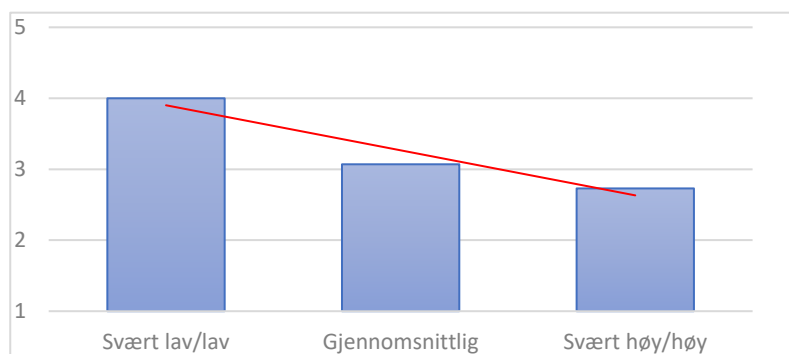
Ved å se nærmere på om skolestørrelse har noe å si for lærernes opplevelse av skolens arbeid med personvern rapporterer lærerne på de små skolene høyest og på den midterste skolen lavest, Figur 5-11. Det er en moderat, signifikant korrelasjon mellom variablene *skolestørrelse og opplevelse av skolens arbeid med personvern* ($\chi(8)=20.52$, $V=0.36$, $p=0.009$), og jo større skolen er jo lavere opplevelse svarer lærerne at de har knyttet til om skolen har jobbet med personvern. For å avdekke om det er signifikante forskjeller mellom skolene brukte jeg regresjon og satte de små skolene som forklaringsvariabel. Jeg fant at det er signifikant lavere opplevelse på den midterste skolen ($k=-0.96$, $p=0.006$), men ikke signifikant lavere opplevelse på den store skolen ($k=-0.385$, $p=0.28$).



Figur 5-11 Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern etter skolestørrelse

Det er også en moderat signifikant sammenheng mellom *opplevd digital kompetanse* og *opplevelse av skolens arbeid med personvern* ($\chi^2(12)=22.62$, $V=0.31$, $p=0.03$).

Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern etter opplevd digital kompetanse viser at jo høyere digital kompetanse lærerne rapporterer å ha, jo lavere opplevelse har lærerne av skolens arbeid med personvern. Dette er fremstilt i Figur 5-12.



Figur 5-12 Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern etter opplevd digital kompetanse

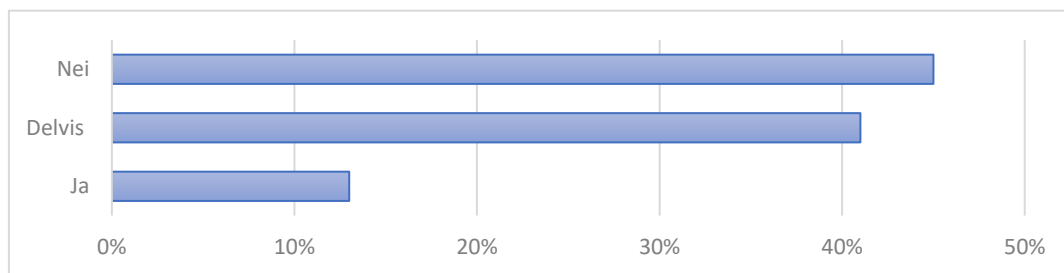
Det er ingen signifikant korrelasjon mellom *arbeidserfaring* og *opplevelse av skolens arbeid med personvern*, men det er i gruppen med lærere med mellom 5 og 12 års erfaring det rapporteres lavest gjennomsnittlig opplevelse, Tabell 5-8. Det er heller ingen signifikant sammenheng mellom i hvilken grad lærerne opplever å ha *kjennskap til personvernforordningen* og *skolens arbeid med personvern*, men det er lavest opplevelse blant lærerne som oppgir å ha lav kjennskap til personvernforordningen.

	Svært lav/lav kort	Gjennomsnittlig middels	Svært høy/høy lang	P
Arbeidserfaring	3	2,67	3,02	0,529
Kjennskap til personvernforordningen	2,66	3,15	2,86	0,336

Tabell 5-8 Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern

5.3.2 Kjennskap til fylkets rutiner

At personvernforordningen ble innført medførte at VTFK utarbeidet rutiner lærere skal følge for å ta i bruk nye digitale verktøy. På spørsmål om hvordan lærerne opplever å kjenne til disse svarte 13% ja, 41% delvis og 45% svarte nei.



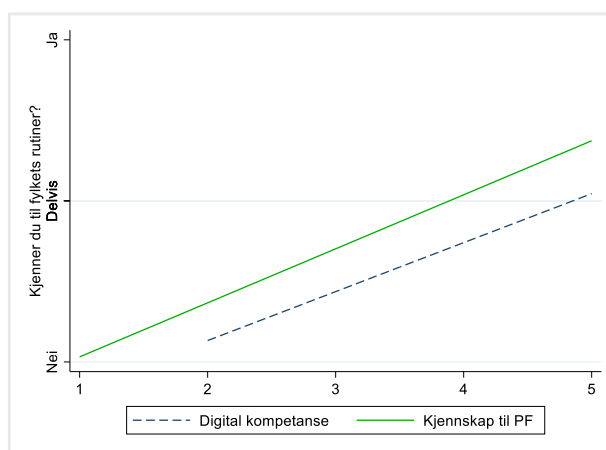
Figur 5-13 Lærernes kjennskap til fylkets rutiner

Av de som svarte *ja* eller *delvis* er prosentvis fordeling som vist i Tabell 5-9. Resultatene viser at det i gruppen med lærere som har rapportert om lav digital kompetanse er prosentvis flest som svarer at de kjenner til rutinene. Det må nevnes at det i denne gruppen er svært få respondenter (n=2), og at resultatene derfor ikke bør vektlegges. Det rapporteres også høy kjennskap til rutinene i gruppen med lærere som oppgir å ha høy kjennskap til personvernforordningen. Kun 33% av lærerne som har liten kjennskap til personvernforordningen oppgir å kjenne til rutinene.

	Liten/kort/lav	Middels	Stor/lang/høy	P	V
Skolestørrelse	60 %	42 %	61 %	0,354	
Arbeidserfaring	42 %	46 %	66 %	0,448	
Opplevd digital kompetanse	100 %	43 %	60 %	0,000	0,41
Kjennskap til personvernforordningen	33 %	58 %	77 %	0,000	0,57

Tabell 5-9 Prosentvis frekvensfordeling av de som har svart ja eller delvis

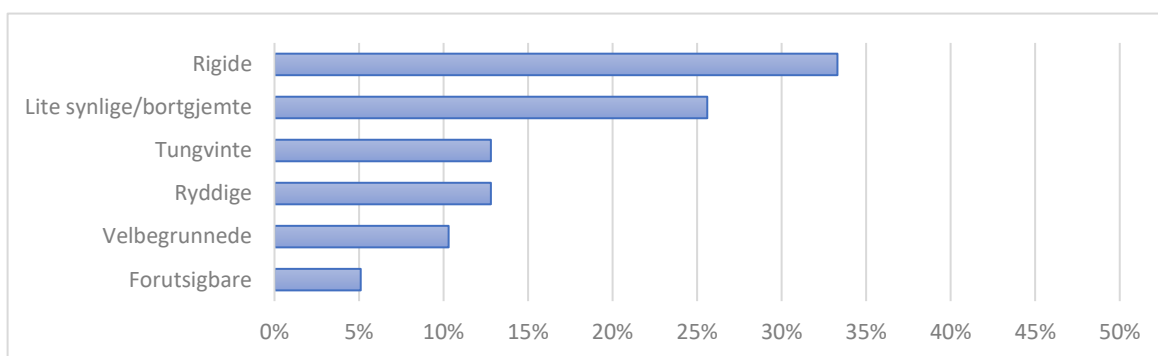
Det er en sterk signifikant korrelasjon mellom *kjennskap til rutiner* og *kjennskap til personvernforordningen*, og en moderat signifikant korrelasjon mellom *opplevd digital kompetanse* og *kjennskap til rutiner*. Dette forteller oss at jo høyere kjennskap lærere opplyser å ha om personvernforordningen og jo bedre lærere opplever egen digital kompetanse, jo bedre rapporterer lærerne at de kjenner til rutinene. Dette er illustrert i Figur 5-14



Figur 5-14 Sammenstilling av kjennskap til personvernforordningen og digital kompetanse med kjennskap til rutiner

5.3.3 Hvilket ord beskriver rutinene

De lærerne som svarte ja eller delvis på spørsmål om de kjente til fylkets rutiner (n=39) ble også spurt om hvilke ord de syntes best beskrev rutinene. Av ordvalgene var tre av valgene negativt ladet: *rigide*, *lite synlige/bortgjemte* og *tungvinte*, og tre positive: *ryddige*, *velbegrunnede* og *forutsigbare*. 33% av lærerne opplever rutinene som rigide, 26% som lite synlige/bortgjemte og 13% som tungvinte. 72% av lærerne assosierer rutinene med noe negativt, Figur 5-15.



Figur 5-15 Ordvalg som beskriver fylkets rutiner

For å finne ut om det var noen sammenhenger mellom de som valgte et negativt ord så jeg på frekvensfordeling og korrelasjon med bakgrunnsvariablene. Her finner jeg ingen signifikante korrelasjoner, men ser at det i gruppene med lærere med lav digital kompetanse og kort arbeidserfaring er der færrest har valgt et av de negative ordene, Tabell 5-10.

	Liten/kort/lav	Middels	Stor/lang/høy	P
Skolestørrelse	89 %	67 %	67 %	0,430
Arbeidserfaring	60 %	77 %	71 %	0,773
Opplevd digital kompetanse	50 %	73 %	73 %	0,911
Kjennskap til personvernforordningen	67 %	77 %	71 %	0,455

Tabell 5-10 Prosentvis fordeling av de som har valgt negativt ord, og korrelasjon

5.4 Hvordan velger lærere ut og bruker gratis, digitale spørsmål

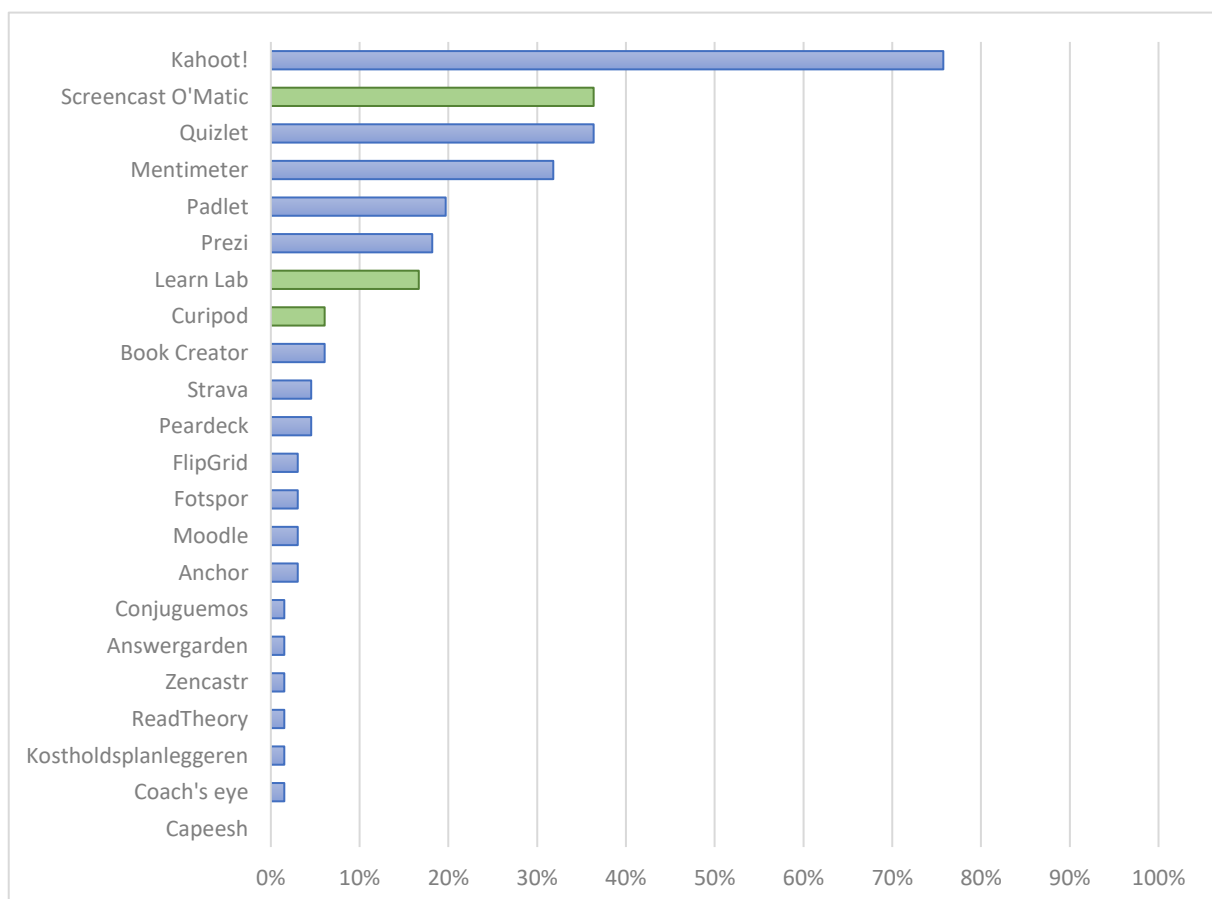
For å finne ut hvordan lærere velger ut og bruker gratis digitale verktøy har jeg variablene:

- Har du brukt noen av de gratis digitale verktøyene nevnt under i dette skoleåret?
- Hvor ofte bruker du gratis digitale verktøy?
- Hvilke faktorer er viktige for deg når du velger digitalt verktøy til bruk med elever?

5.4.1 Hvilke verktøy er i bruk?

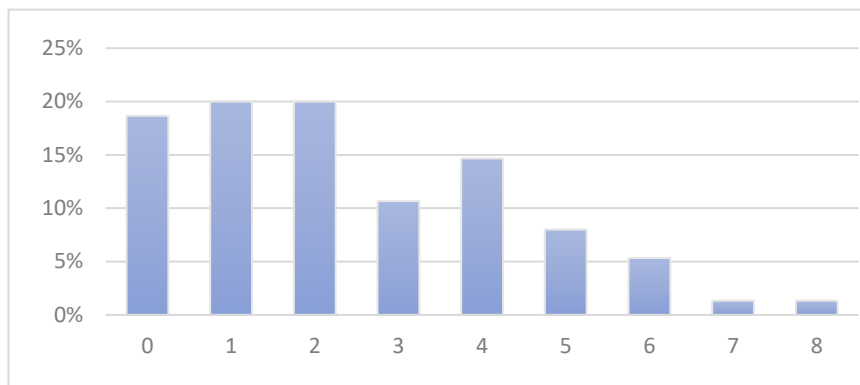
For å finne ut hvilke verktøy som var i bruk ble lærerne spurt om å krysse av på de gratis, digitale verktøyene de har brukt inneværende skoleår. Respondentene kunne krysse av på så mange verktøy de ville og 61 respondenter besvarte spørsmålet. I tillegg oppga 5 respondenter verktøy i det åpne spørsmålet. 9 respondenter besvarte ikke spørsmålet, og jeg kan ikke vite om det er fordi de ikke bruker slike verktøy, eller fordi de ikke ønsket å svare. 88% av lærerne oppgir da å bruke gratis, digitale verktøy, og 12% av lærerne har ikke svart.

Av de 66 som har svart fordeler bruken av ulike verktøy seg som fremstilt i Figur 5-16. Verktøy markert med grønt er verktøy VTFK har databehandleravtale med, og som det er greit for lærere å bruke. Resultatene viser at de fem mest brukte verktøyene er Kahoot!, Screencast O'Matic, Quizlet, Mentimeter og Padlet.



Figur 5-16 Andel lærer som oppgir å bruke ulike verktøy

Jeg talte opp hvor mange verktøy hver lærer oppgav å ha brukt, og fant at lærere i gjennomsnitt bruker 2.42 verktøy (max=8, min=0, sd=2). Resultatene er fremstilt i Figur 5-17.



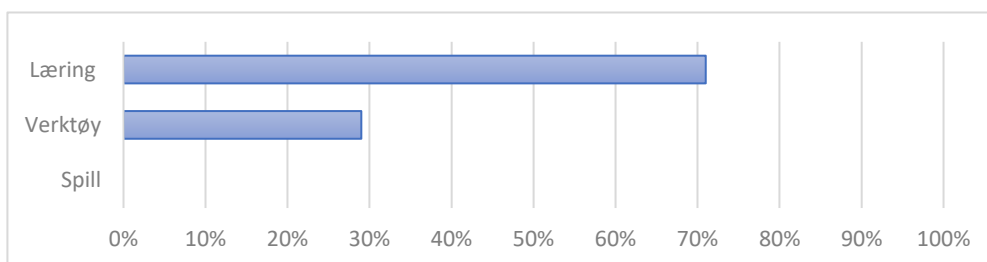
Figur 5-17 Andel lærere som har oppgitt antall verktøy i bruk

Ved å sammenligne antall verktøy lærerne oppgav å ha brukt med bakgrunnsvariablene fant jeg ingen signifikante resultater som kan forklare hvorfor noen bruker flere verktøy enn andre, Tabell 5-11. Av de som oppgir å bruke gratis, digitale verktøy så er det 59% som bruker 2 eller færre verktøy, og 41% som bruker 3 verktøy eller fler.

	<i>k</i>	<i>r</i> ²	<i>V</i>	<i>p</i>
<i>skolestørrelse</i>	.	.	0.32	0.50
<i>arbeidserfaring</i>	.	.	0.35	0.28
<i>kjennskap til personvernforordningen</i>	-0.16	0.01	.	0.45
<i>digital kompetanse</i>	0.28	0.01	.	0.31

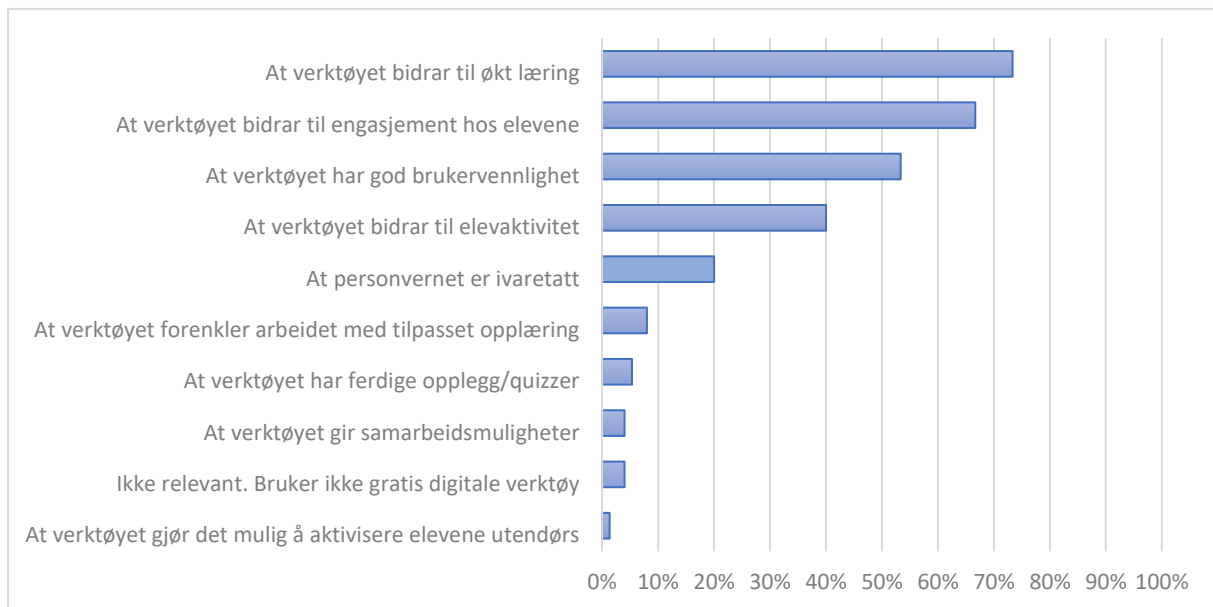
Tabell 5-11 Antall verktøy en lærer oppgir å bruke i forbindelse med bakgrunnsvariabler

Jeg delte de gratis, digitale verktøyene i tre kategorier; spill, læring og verktøy, og fant at 71% av verktøyene var i kategorien læring, 29% i kategorien verktøy, og ingen av verktøyene var i kategorien spill. For å finne ut hvilken kategori verktøyene tilhørte så jeg på hvilken merkelapp de har fått på Google- og Apple-appstore. Der merkelappene ikke passet inn i mine kategorier, som for eksempel sport, vurderte jeg hvordan bruken var i skolesammenheng.



Figur 5-18 Andel av verktøy i kategorier

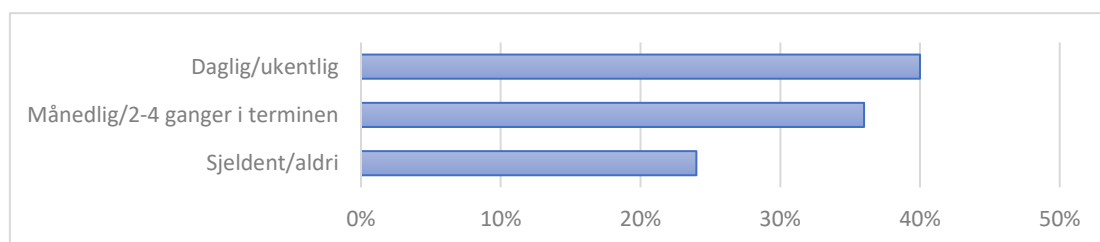
Lærerne ble spurt om hvilke 3 faktorer de mente var viktige når de valgte ut gratis, digitale verktøy. Resultene er fremstilt i Figur 5-19. Majoriteten av lærerne mente det viktigste var at verktøyet bidro til økt læring og engasjement, og at verktøyet hadde god brukervennlighet. 20% mener at en av de tre viktigste faktorene er at personvernet er ivaretatt.



Figur 5-19 Andel av lærere som har valg kategorier

5.4.2 Hyppigheten av bruken

40% av lærerne oppgir å bruke gratis, digitale verktøy en gang i uken eller oftere, 36% bruker det 2-4 ganger i terminen eller månedlig, mens 24% av lærerne bruker det sjeldent eller aldri, Figur 5-20.



Figur 5-20 Andel av lærere og hyppighet av bruk

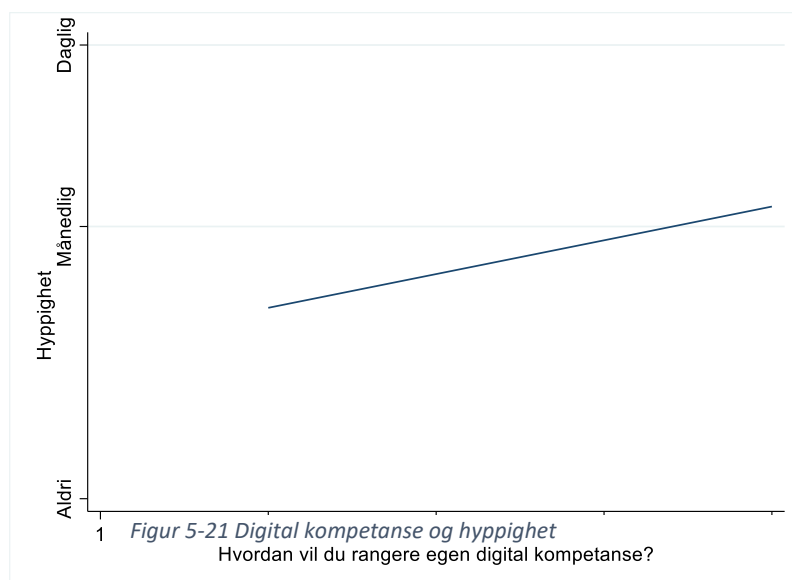
Av de som oppgir å bruke slike verktøy månedlig eller oftere er fordelingen som vist i tabellen 5-12. Det er kun variablene *skolestørrelse* og *hyppig bruk* som viser en signifikant korrelasjon ($\chi^2=7.54$, $V=0.31$). Dette forteller oss at lærer på store skoler bruker digitale

verktøy oftere enn de som jobber på middels og små skoler, men det er kun lærerne på den store skolen som bruker verktøy signifikant oftere enn lærerne på de små skolene ($k=1.11$, $p=0.015$). Det er ingen signifikant sammenheng mellom antall gratis, digitale verktøy lærerne bruker og hvor ofte de bruker dem ($p=0.46$).

	Liten/kort/lav	Middels	Stor/lang/høy	P
Skolestørrelse	40 %	54 %	78 %	0.023
Arbeidserfaring	50 %	79 %	54 %	0.086
Opplevd digital kompetanse	50 %	46 %	73 %	0.133
Kjennskap til personvernforordningen	70 %	69 %	59 %	0.875

Tabell 5-12 Hyppighet og bakgrunnsvariabler, og signifikans

Selv om det ikke er en signifikant korrelasjon med variablene digital kompetanse og hyppighet ser vi at jo høyere digital kompetanse lærerne har, jo oftere oppgir de å bruke gratis, digitale verktøy. Dette er fremstilt i Figur 5-21.



5.5 Kvalitative tilbakemeldinger

11 respondenter valgte å kommentere på det åpne spørsmålet til slutt. Jeg systematiserte tilbakemeldingene i forhold knyttet til: skolen/skoleeier ($n=5$), kunnskap ($n=2$) valg og bruk ($n=2$) og spørreskjema ($n=1$), og resultatene er fremstilt i Tabell 5-13.

Forhold knyttet til: *Tilbakemelding*

<p><i>Skolen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fylkeskommunen hae sendt ut en mail tidligere dette skoleåret over hvilke digitale læringsverktøy som kan og ikke kan brukes til undervisning. Kahoot, Mentimeter, Padlet og Quizlet er noen av verktøyene som står på lista over hva som ikke var greit å benytte seg av lenger med hensyn til personvern. Etter at den mailen ble sendt ut, har flere sluttet å benytte seg av disse digitale verktøyene. - Forbanna på rigide regler som gjør Kahoot etc. umulig å bruke. De fleste gir blaffen i disse reglene fordi det er helt på jordet. - Viktig tema. Altfor få lærere og skoleledere son kjenner eller bryr seg om dette - Jeg er mer enn gjennomsnittlig opptatt av personvernet på nettsider. Jeg referer sjeldent til sider hvor både jeg selv og elever må lage brukerkonto for å kunne benytte. Føler til svært liten grad at det er noe arbeidsgiver har fokusert på. Det eneste som har vært presisert ut er at gymlærere ikke kan be elevene logge en aktivitet i Strava. Alt annet er det fri flyt av. Jeg jobber også på en skole hvor det er høyt aldersnitt blant kollegiatet og derfor mindre kunnskap og årvåkenhet rundt personvern på apper og nettsider, også rundt IT-sikkerhet og IT-kunnskap generelt. Kanskje denne oppgaven vil belyse dette i sterkere grad? Hadde vært bra. - Liten forståelse for hvorfor man i vgs ikke kan bruke f.eks Kahoot når en vet at alle elever er på haugevis av plattformer allerede og en ikke trenger en bruker for å være med
<p><i>Valg og bruk</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - spørsmål 6: "Daglig" fram til bruk av disse verktøyene ble forbudt. Etter det har jeg ikke brukt dem. Sjekket "Learnlab", men ikke brukt. - Vi har blitt oppfordra til å bruke quizlet i språkundervisninga og det er et verktøy som er helt essensielt for elevene. Å bli fratatt dette verktøyet fra en dag til en annen uten å få en erstatning føles veldig tungt. - Forstår problemstillingen. Det er likevel en utfordring at de digitale læringsspillene/ læringsressursene som eks forlagene tilbyr er av en svært gammeldags karakter, som på ingen måte kan konkurrere med de kommersielle. I en tid da alt settes inn på at elevene skal være digitale, bør fylkeskommunene/staten/forlagene bruke ressurser på å lage gode, innovative, motiverende og morsomme læringsressurser.
<p><i>Kunnskap</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regel 1 er å ligge unna den slags. Gratis = videresalg av innsamlede data. Finnes som kjent ikke noe som heter gratis lunsj... - Ved bruk av gratis digitale verktøy har jeg basert meg på tillitt til at leverandøren har ivaretatt brukerens sikkerhet. Det er muligens naivt, men jeg har en iboende forventning om at slikt er ivaretatt for meg som bruker.
<p><i>Spørreskjemaet</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ang. Spørsmål nr. 4 Har du brukt noen av de gratis digitale verktøyene nevnt under i dette skoleåret? Mener du da i undervisningen? eller mener du om vi har brukt noen av disse selv utenom undervisningen?

Tabell 5-13 Kvalitative tilbakemeldinger

5.6 Forklaringsvariabler

For å se om det er noen faktorer som i større grad enn andre kan sies å være utslagsgivende har jeg gjort en sammenstilling av bakgrunnsvariablene og resultatene jeg har funnet.

Skolestørrelse

Lærerne på de små skolene opplever signifikant lavere digital kompetanse enn lærerne på den store skolen, Figur 5-1. Det er en sammenheng mellom opplevd digital kompetanse og kjennskap til personvernforordningen, og det kan da være naturlig å tenke at lærerne på de små skolene rapporterer om lavere kjennskap til personvernforordningen enn lærerne på den store skolen, men her er det ingen signifikante forskjeller. Det er heller ingenting som peker på at lærernes kjennskap til personvernet er dårligere på de små enn på den store skolen, Tabell 5-3. Lærerne fra de små skolene rapporterte om lavest gjennomsnittlig kjennskap til vilkår og betingelser, men dette funnet er ikke signifikant, Tabell 5-5. Resultatene viser derimot at det på de små skolene er flest lærere som overholder lovkravene i praksis, Tabell 5-7. Dette kan henge sammen med at lærerne på disse skolene bruker verktøy signifikant sjeldnere enn lærerne på den store skolen, Tabell 5-12, og at lærere på de små skolene opplever at skolen har jobbet med personvern i signifikant større grad enn lærere på den store skolen, Figur 5-11. Det er ingen signifikant forskjell mellom skolene når det kommer til kjennskap til fylkets rutiner, Tabell 5-9, men det er flest lærere som er negative til rutinene på de små skolene, Tabell 5-10.

Basert på disse funnene er det lite som tyder på at skolestørrelse er en viktig faktor når det kommer til læreres kjennskap til personvernforordningen og hvordan de bruker gratis digitale verktøy.

Arbeidserfaring

Når det kommer til arbeidserfaring er det ingen signifikante funn som viser forskjell mellom lærernes opplevde digital kompetanse, Tabell 5-2. Det er heller ingen signifikant sammenheng mellom arbeidserfaring og kjennskap til personvernforordningen, men lærer med kort erfaring rapporterer lavere gjennomsnittlig kjennskap til personvernforordningen enn lærere med lang erfaring, Figur 5-6. Blant lærerne med kort arbeidserfaring var det også

flest som hadde valgt en kategori som ikke omhandles av personvernforordningen, Tabell 5-3, men heller ikke dette var signifikant. Lærere med kort arbeidserfaring rapporterer om lavere kjennskap til konsekvensene av å godkjenne vilkår og betingelser enn lærere med lang erfaring, men heller ikke her er resultatene signifikante, Tabell 5-5. Det er også i gruppen lærere med kort arbeidserfaring at det er færrest som overholder lovkravene i praksis, men heller ikke dette funnet er signifikant, Tabell 5-7. Da ingen av funnene er signifikante er det ikke grunnlag for å si at lærere med kort arbeidserfaring har dårligere kjennskap til personvernforordningen enn lærere med lengre erfaring. Det er ingenting som tyder på at lærere med kort erfaring bruker digitale verktøy oftere enn lærere med lang erfaring, Tabell 5-12, og heller ingenting som tyder på at det er stor forskjell med tanke på hvor mange verktøy de bruker, Tabell 5-11. Det er heller ingen signifikante funn knyttet til arbeidserfaring og opplevelse av skolens arbeid med personvern Tabell 5-8. Lærere med kort arbeidserfaring oppgir å kjenne til fylkets rutiner i mindre grad enn lærere med lengre arbeidserfaring, Tabell 5-9, og rapporterer en noe mer positiv holdning til rutinene enn lærere med lang arbeidserfaring, Tabell 5-10, men ingen av funnene er signifikante. Det er heller ingen signifikante funn knyttet til arbeidserfaring og kompetanseheving, og resultatene viser at lærere uavhengig av tidligere erfaring ønsker kompetanseheving i stor grad, Tabell 5-6 .

Basert på funnene kan det se ut til at lærere med kort erfaring har noe større utfordringer knyttet til personvernet enn lærere med lengre erfaring, men da ingen av funnene er signifikante vurderer jeg at arbeidserfaring ikke er en sentral faktor når det kommer til læreres kjennskap til personvernforordningen og bruk av gratis, digitale verktøy.

Digital kompetanse

Resultatene viser at lærerne i snitt opplever høy grad av digital kompetanse, og at det er en signifikant sammenheng mellom opplevd digital kompetanse og rapportert kjennskap til personvernforordningen, der lærerne som oppgir høy digital kunnskap også oppgir høy kjennskap til personvernforordningen, Figur 5-5. Det er ingen signifikante funn knyttet til valg av faktorer knyttet til personvernforordningen i bruk av gratis, digitale verktøy, Tabell 5-3, men frekvensfordelingen viser at dess høyere digital kompetanse man opplever å ha jo færre lærere har valgt en av kategoriene som ikke omhandles av personvernforordningen.

Lærere med høy digital kompetanse rapporterer også om signifikant høyere kjennskap i å vurdere konsekvenser av å godkjenne vilkår og betingelser enn lærerne med lav digital kompetanse, Tabell 5-4. Det er ingen signifikant sammenheng mellom digital kompetanse og etterlevelse av lovkravene i praksis, og det er ikke grunnlag for å si at lærerne som overholder lovkravene har høyere digital kompetanse enn de som ikke gjør det. Ved å se på hyppighet finner jeg at lærere med høy digital kompetanse oppgir å bruke verktøy oftere enn lærere med lav digital kompetanse, men dette funnet er ikke signifikant, Figur 5-21. Det er heller ingen signifikante funn som viser at lærere med høy digital kompetanse bruker flere verktøy enn lærere med lavere digital kompetanse.

Lærerne med høy digital kompetanse opplever at skolene har jobbet med personvern i signifikant lavere grad enn lærerne med svært lav/lav digital kompetanse, Figur 5-12. Det er også en signifikant sammenheng mellom digital kompetanse og kjennskap til fylkets rutiner, Figur 5-14, som viser at jo høyere digital kompetanse en lærer opplever å ha, jo flere oppgir å kjenne til rutinene. Siden det er flere lærere med høy digital kompetanse som oppgir å kjenne til rutinene kan det og tenkes at denne lærergruppen er mer positive til rutinene enn lærerne som oppgir lavere digital kompetanse. Når det kommer til holdning til rutinene viser funnene derimot at lærere med lav digital kompetanse er mer positive enn lærerne med høy digital kompetanse, men dette er ikke signifikante funn, Tabell 5-10. Det er færre lærer med høy digital kompetanse som ønsker kompetanseheving, men heller ikke dette funnet er signifikant, Tabell 5-6.

Basert på disse funnene vurderer jeg at opplevd digital kompetanse er en sentral faktor når det kommer til både læreres kjennskap til personvernforordningen, men også til hvordan lærere bruker digitale verktøy.

6 Diskusjon

Hensikten med oppgaven er å få en bedre forståelse av læreres kjennskap til personvernforordningen, og å tegne et bilde av læreres bruk av gratis, digitale verktøy. Jeg har i første del av oppgaven sett på hvilke implikasjoner innføringen av personvernforordningen har for skolene og for bruken av gratis digitale verktøy. Jeg har deretter undersøkt hvordan lærere oppgir å kjenne til personvernforordningen, hvordan de opplever at skolen har satt dem i stand til å etterleve forordningen og hva slags praksis de rapporterer å ha knyttet til gratis, digitale verktøy.

Jeg vil i det følgende ta for meg de tre forskningsspørsmålene, analysere resultatene fra spørreundersøkelsen og knytte dem opp til tidligere forskning og teori.

6.1 Forskningsspørsmål 1

Det første forskningsspørsmålet mitt søker å finne svar på hva som karakteriserer læreres kjennskap til personvernforordningen, og deri også å belyse hvilken kompetanse lærerne har relatert til ivaretagelsen av elevers personvern i forbindelse med bruk av gratis, digitale verktøy.

6.1.1 Læreres kjennskap til personvernforordningen

At personvernforordningen gjelder som norsk lov understreker viktigheten av at lærere kjenner til lovkravene, og at lærere følger disse lovkravene i sin praksis. Å kjenne til lover knyttet til behandling av elever personopplysninger er en del av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse slik den fremstilles i Rammeverket for PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2021). At det er nødvendig for lærer å inneha kompetanse knyttet til etiske forhold som oppstår ved bruk av digitale verktøy trekkes også frem i PEAT-modellen (McDonagh et al., 2021). Med utgangspunkt i dette kan det sies at det første som kjennetegner læreres kjennskap til personvernforordningen er at kjennskapet ikke er valgfri.

Personvernforordningen gjelder som norsk lov, og lærerne kan ikke velge å ikke kjenne loven.

Mine funn viser at en svært høy andel av lærerne ikke har tilstrekkelig kjennskap til personvernforordningen. 36% av lærerne vurderer egen kjennskap til å være svært lav eller

lav og 35% av lærerne vurderer egen kjennskap til å være gjennomsnittlig, Figur 5-3. 71% av lærerne rapporterer at de har gjennomsnittlig eller lavere kjennskap til personvernforordningen. Dette nivået av kjennskap vil ikke være tilstrekkelig for å inneha den generelle kompetansen og de kunnskaper og ferdigheter som skisseres i Rammeverket for PfdK under kompetanseområdet *etikk*. Der trekkes det frem at en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer skal ha kunnskap om lover og regler om behandling av elevers personopplysninger, og kunne anvende og undervise i disse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er naturlig å anta at lærere som i svært lav eller lav grad kjenner til reglene i personvernforordningen, ikke kan anvende eller undervise i disse. Med utgangspunkt i det ovennevnte kan det sies at læreres kjennskap til personvernforordningen kjennetegnes av å være utilstrekkelig.

Resultatene fra spørreundersøkelsen avdekker at det jevnt over er en opplevelse av høy digital kompetanse blant lærerne, og jevnt over også en opplevelse av utilstrekkelig kjennskap til personvernforordningen. Det er en signifikant sammenheng mellom læreres digitale kompetanse og læreres kjennskap til personvernforordningen. Jo høyere digital kompetanse man rapporterer, jo høyere kjennskap oppgir man å ha til personvernforordningen, Figur 5-5. Resultatene viser også at lærere i snitt vurderer seg ett trinn lavere på skalaen på spørsmålet om kjennskap til personvernforordningen, enn når de rapporter egen digital kompetanse, Figur 5-4. Det kan være flere årsaker til dette. For det første kan dette skyldes at jeg i spørreundersøkelsen brukte begrepet digital kompetanse, og ikke begrepet profesjonsfaglig digital kompetanse, og at lærerne forstår disse begrepene ulikt. En annen forklaringsmulighet kan være at lærerne anser digital kompetanse som noe annet enn kompetanse i personvern, altså at lærerne ikke ser den etiske dimensjonen som en naturlig del av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. En tredje forklaringsmulighet kan være at de vet at den etiske dimensjonen er en del av den profesjonsfaglige digitale kompetansen, men at det er denne delen de opplever å ha lavest kompetanse i. Spørreundersøkelsen gir ingen forklaring på hvorfor resultatene er som de er, men læreres kjennskap til personvernforordningen karakteriseres ved at den er lavere enn lærernes opplevde digitale kompetanse.

6.1.2 Læreres kompetanse i vilkår og betingelser

I tillegg til å undersøke hvordan lærere opplever egen kjennskap til personvernforordningen ønsket jeg å undersøke i hvilken grad lærerne selv opplever at de har kompetanse til å vurdere innholdet *i* og konsekvensene *av* å godkjenne vilkår og betingelser knyttet til bruk av gratis digitale verktøy. Denne kompetansen fordrer en viss forståelse for hensikten og nødvendigheten av personvernforordningen, den økende økonomiske verdien personopplysninger har, og hvilke konsekvenser det kan ha å dele egne og andres personopplysninger. 24% av lærerne opplever å ha denne kompetansen i svært høy, eller høy grad og 76% opplever gjennomsnittlig eller lavere kompetanse, Figur 5-8.

For at lærerne skal kunne ivareta elevs personopplysninger, og kunne undervise *i*- og være et god eksempel *på* digital dømmekraft, er det en forutsetning at lærerne kjenner til hvilke konsekvenser det kan ha å godkjenne vilkår og betingelser. At læreren skal undervise i og utvise god digital dømmekraft, blir trukket frem i Rammeverket for PfdK under kompetanseområdet *etikk* (Utdanningsdirektoratet, 2021), og er en del av læreren profesjonsfaglige digitale kompetanse. At såpass mange lærere opplever at de har gjennomsnittlig eller lavere kompetanse på dette området, kan henge sammen med lærernes generelt lave kjennskap til personvernforordningen, at majoriteten av lærerne opplever at skolene har jobbet med personvern i liten grad, Figur 5-10, eller det kan henge sammen med kompleksiteten i fremstillingen av slike villkår og betingelser.

Ifølge Thon er det umulig for lærere å sjekke om personvernregler følges, og en av årsakene er at informasjon knyttet til brukervilkår presenteres på varierende og vanskelige måter (Bjørn Erik Thon i Ruud, 2021). At kompleksiteten i brukervilkårene er så stor, problematiseres i Rennie et al. (2019, s. 85) ved det at det er vanskelig for lærere å ha nok kunnskap til å foreta de rette vurderingene, og det kommer frem at en individuell vurdering av et digitalt verktøy ikke vil være tilstrekkelig for å ivareta elevenes personvern. En individuell vurdering er det ikke anledning til å bruke i skolesammenheng, da personvernforordningen presiserer at behandlingsansvarlig selv plikter å vurdere personvernkonsekvenser av alle digitale verktøy som tas i bruk. Behandlingsansvarlig er i skolesammenheng alltid skoleeier. Lærernes kompetanse i vurdering av konsekvenser knyttet til vilkår og betingelser, vil derfor i hovedsak være viktig når lærerne skal undervise

elevene i hvilke konsekvenser hodeløs samtykking kan føre til, og når lærerne selv skal utvise god digital dømmekraft.

Resultatene viser at jo høyere kjennskap til personvernforordningen lærere oppgir å ha, jo høyere kjennskap oppgir de å ha i å vurdere konsekvenser av å godkjenne vilkår og betingelser, Tabell 5-4. Dette indikerer at jo høyere kunnskap lærerne har knyttet til beskyttelse av personopplysninger, jo bedre forstår lærerne konsekvensene av å godkjenne vilkår og betingelser. Dette taler for at det er viktig å øke lærernes kjennskap til personvernforordningen, og dermed bedre lærernes forutsetning for å undervise i og selv utvise god digital dømmekraft. Resultatene fra undersøkelsen gir ingen svar på om læreres kjennskap til konsekvensene påvirker hvordan de forholder seg til ulike vilkår og betingelser, ei heller om de lar vær å samtykke på bakgrunn av den kunnskapen de har.

6.1.3 Læreres prioriteringer.

For å avdekke hva som karakteriserer læreres kjennskap til personvernforordningen er det sentralt å se på hva lærerne mener er viktigst med tanke på personvernforordningen knyttet til bruk av gratis digitale verktøy. Mine resultater viser at 75% av lærerne mener det er viktig at verktøyet ikke videregir opplysninger til 3.part, Figur 5-7. Dette er et annet resultat enn det Lupton (2021, s. 291) fant i sin undersøkelse der lærerne gav uttrykk for at videresalg til 3.part var noe de ikke hadde tenkt på. At det er såpass høy bevissthet vedørende videresalg av personopplysninger, kan være et tegn på at denne delen av personvernforordningen har fått mer fokus enn for eksempel at det trengs overføringsgrunnlag. At videresalg blir sett på som noe negativt, kommer frem i tilbakemeldingen fra denne respondenten: *«Regel 1 er å ligge unna den slags. Gratis = videresalg av innsamlede data. Finnes som kjent ikke noe som heter gratis lunsj...»*. Undersøkelsen gir ingen svar på om det er skolen som har hatt ekstra fokus på videresalg av personopplysninger i sitt arbeid med å sette lærerne i stand til å etterleve personvernforordningen, eller om det ekstra fokuset kommer fra andre hold som for eksempel lærebøker og medieoppslag.

Av kategoriene som blir omhandlet av personvernforordningen; *opprette egen konto, GPS-sporing, kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut, helseinformasjon*, viser resultatene at 52% av lærerne mener det er viktig at elevene ikke må opprette egen konto og oppgi

personlig informasjon. Dette kan tyde på at majoriteten av lærerne vet at det å oppgi personlig informasjon er viktig i forbindelse med personvernforordningen, og viser at lærerne har en viss forståelse. Kun 21% av lærerne trekker frem at det er viktig at verktøyet ikke har GPS-sporing. Dette er for meg et overraskende funn, da utfordringer knyttet til GPS-sporing har gitt grunn for bøtelegging i Ålesund (Datatilsynet, 2021a), og i etterkant vært svært aktualisert både i medier og på skoler, noe også denne respondenten opplever «...Føler til svært liten grad at det er noe arbeidsgiver har fokusert på. Det eneste som har vært presisert ut er at gymlærere ikke kan be elevene logge en aktivitet i Strava. Alt annet er det fri flyt av..».

Det er bare 15% av lærerne som mener det er viktig at verktøyet ikke lagrer helseinformasjon. At det er så få som prioriterer helse, kan tyde på at lærerne ikke vet at helse er en personopplysning som krever særlig vern, og at lærerne ikke har god nok kjennskap til de ulike kategoriene med personopplysninger. Eller det kan skyldes at applikasjoner som behandler helseopplysninger, i all hovedsak er relevant for lærere i helse- og kroppsøvningsfag, og at øvrige lærere dermed ikke har valgt denne kategorien.

Av de åtte kategoriene lærerne kunne velge mellom når det gjaldt hva de mente var viktigst med tanke på personvernforordningen knyttet til bruk av gratis, digitale verktøy var det tre kategorier som ikke blir berørt av personvernforordningen. Disse kategoriene var; *Fake News, nettmobbing og kontakt med personer utenfor klassen*. 72% av lærerne valgte minst en av disse kategoriene, Figur 5-7. To av disse, *kontakt med andre og nettmobbing*, ble rangert som nummer tre og fire av de i alt åtte kategoriene. At disse kategoriene får en så høy rangering til tross for at de ikke er relevante med tanke på personvernforordningen, er et tegn på at læreres kjennskap til personvernforordningen ikke er tilstrekkelig. Jeg finner ingen sammenheng mellom bakgrunnsvariablene og lærernes prioriteringer, og det er ingenting i undersøkelsen min som forklarer hvorfor lærerne velger som de gjør.

Resultatene kan også si oss noe om læreres forståelse av begrepet personvern.

Personvernforordningen skal jo beskytte elevenes personopplysninger, og det at lærerne blander sammen kategorier knyttet til ulike deler av den digitale dømmekraften, kan tyde på en uklar forståelse av begrepet personvern. At lærere blander begreper som nettvett, esafy, digital dømmekraft, personvern, cyberethics og nettikettem blir trukket frem av flere

forskere som en utfordring. I Gudmundsdottir og Hathaway (2020, s. 243-244), Stoilova et al. (2021, s. 35) og Lupton (2021, s. 291) blir det problematisert at lærere har en uklar forståelse av begrepet personvern, og at det i liten grad inkluderer forhold som relaterer til personvernforordningen. Dette kan også forklare at kategoriene *kontakt med andre* og *nettmobbing* fikk en så høy rangering i min undersøkelse. Giæver et al. (2021, s. 112-116) presiserer at lærere i hovedsak relaterer begrepet digital dømmekraft til kildekritikk, nettmobbing og nettikette, og i mindre grad inkluderer de mer juridisk orienterte emnene, som for eksempel personopplysningsvern. At lærerne har en uklar forståelse av begrepet personvern, og lav kjennskap til hva som kommer inn under personvernforordningen, taler og for at det bør arbeides målrettet mot en mer uniform forståelse av begrepene digital dømmekraft og personvern hos alle aktører i skolen.

6.1.4 Kompetanseheving

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er et stort behov for kompetanseheving blant lærerne, noe også lærerne selv gir uttrykk for. Hele 68% av lærerne rapporterer at de ønsker kompetanseheving. At en så stor andel av lærerne ønsker kompetanseheving, tyder på at viljen til å lære seg det som trengs for å handle i tråd med regelverket er stor. Ønske om kompetanseheving kan og være et tegn på lærernes profesjonsfaglige kompetanse ved at de ønsker å ha kompetanse til å ivareta de etiske forholdene slik de er presentert i PEAT-modellen og Rammeverket for PfdK.

Kompetanseheving blir av Datatilsynet trukket frem som et viktig tiltak, og de skriver i sin årsrapport at mange avvik skyldes manglende kunnskap (Datatilsynet, 2021c, s. 34). Også Finnerud og Steingildra (2020, s. 79-80) trekker frem kompetanseheving som et godt tiltak, og viser til at det er en sammenheng mellom høy kompetanse om GDPR og en vellykket implementering. Resultatene fra min undersøkelse viser at det er lærere som oppgir å ha best kjennskap til personvernforordningen som i størst grad ønsker kompetanseheving, Tabell 5-6, noe som kan indikere at disse lærerne i større grad er klar over hvilke kunnskapshull de har.

Kompetansehevingen bør etterstrebe, slik det fremstilles i McDonagh et al. (2021, s. 6) å sikre at lærere innehar tilstrekkelig kompetanse for å ivareta elever personvern og kritisk bevissthet knyttet til bruk av digitale verktøy og forståelse for hvordan teknologi bli påvirket

av økonomiske faktorer. En forutsetning for kritisk bevissthet er å kjenne til prinsippene bak og hensikten med personvernforordningen, og hva som er konsekvensene om man ikke etterlever lovkravene. Manglende forståelse for personvernforordningen kan føre til at lærere ikke har tilstrekkelig ferdigheter til å undervise i regler om personvern og god dømmekraft i digitale omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2021). At enkelte lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om prinsippene bak og hensikten med personvernforordningen, kommer frem i dette sitatet fra en respondent. «*Liten forståelse for hvorfor man i vgs ikke kan bruke f.eks Kahoot når en vet at alle elever er på haugevis av plattformer allerede og en ikke trenger en bruker for å være med*».

En måte å øke lærernes kompetanse på er å utnytte mulighetene som ligger i profesjonsfelleskapet. I både PEAT-modellen (McDonagh et al., 2021) og i Rammeverket for PfdK (Utdanningsdirektoratet, 2021) kan vi lese at det er viktig at læreren får mulighet til å løfte de etiske refleksjonene inn i profesjonsfelleskapet. Det er også viktig at skoleeiere og skoleledere setter av tid til dette, og er en aktiv part slik det fremstilles i *Prinsipper for skolens praksis* i Læreplanens overordnede del (Utdanningsdirektoratet, u. å.).

Det ligger flere kompetansehevingstiltak ute, som f.eks ScoleSec, men disse er rettet mer inn mot skoleeiere, og ikke lærere spesielt. De har og til felles at de i større grad omhandler de store tjenestene som kommunene kjøper inn, som LMSer og digitale læreverk, og ikke de små tjenestene som gratis, digitale verktøy er. Bruken av gratis, digitale verktøy er på mange måter en uregulert praksis som faller mellom to stoler.

Oppsummert karakteriseres læreres kjennskap til personvernforordningen ved at den er utilstrekkelig, men at det er stor vilje blant lærerne til å heve kompetansen. Det er også en begrepsforvirring knyttet til ordet personvern, som gir seg utslag i at lærerne ikke helt vet hva som er viktige momenter knyttet til personvernforordningen og gratis, digitale verktøy. Det er også en tydelig sammenheng mellom hvilken digital kompetanse lærerne opplever å ha, og hvilken kjennskap de opplever til personvernforordningen, noe som taler for at det kan være lurt å øke den generelle digitale kompetanse, og dermed også kjennskapen til personvernforordningen.

6.2 Forskningsspørsmål 2

Det andre forskningsspørsmålet mitt handler om hvordan lærerne opplever at skolene har satt dem i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy. Lærerne har behov for å kjenne til hvilke implikasjoner innføringen av personvernforordningen har gitt, og hvilke rutiner og vurderinger skoleeier har gjort, og denne informasjonen må komme fra skoleeier og skoleleder. Dette er en forutsetning for at lærerne skal kunne handle i tråd med lovkravene.

6.2.1 Skolens arbeid med personvern

Det er skoleeiers ansvar å utarbeide nødvendige konsekvensutredninger og analyser før de digitale verktøyene tas i bruk, og det er også skoleeiers ansvar å utarbeide rutiner for hvordan skoleledere, lærere og elever skal forholde seg til personvernforordningen i praksis. Det er skoleledernes ansvar å gjøre rutinene kjent på egen skole, og sørge for at lærerne kjenner til hvilke implikasjoner personvernforordningen har for hvilke gratis, digitale verktøy som kan brukes. At lærerne har tilstrekkelig kjennskap til personvernforordningen, er forutsetning for at de skal kunne etterleve lovkravene i praksis.

I rammeverket for PfdK under kompetanseområdet *etikk* kan vi lese at en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer skal kjenne lover, regler og retningslinjer om behandling av elevers personopplysninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). En forutsetning for at lærerne skal ha oppdatert og tilstrekkelig kunnskap om disse områdene er at skolen har jobbet med dem. I min undersøkelse opplever kun 28% av lærerne at skolene har jobbet med personvern knyttet til bruk av gratis, digitale verktøy i svært høy eller høy grad, og 33% av lærerne opplever at skolen har jobbet med dette i svært liten eller liten grad, Figur 5-10. Dette må sies å være bekymringsfullt med tanke på den lave kjennskapen lærerne oppgir å ha til personvernforordningen, og de utfordringene det er skissert at skolen står i med tanke på ivaretagelsen av elevers personvern og økt digitalisering. Å sette personvern i tilknytning til gratis, digitale verktøy på dagsorden på skolene synes nødvendig ut ifra resultatene som foreligger.

Implementeringen av personvernforordningen henger sammen med skolens arbeid med personvern. At lærerne opplever at skolen ikke har jobbet med personvern knyttet til bruk

av digitale verktøy kan tyde på at det er en manglende implementering i skolesektoren, noe også Finnerud og Steingildra (2020) indikerer i sin masteroppgave. Mine funn viser at lærerne på den store skolen rapporterer om signifikant lavere opplevelse av at skolen har jobbet med personvern knyttet til gratis, digitale verktøy enn lærerne på de små skolene, Figur 5-11, noe som kan indikere at små skoler lykkes bedre med implementeringen enn store skoler. Finnerud og Steingildra (2020, s. 69) så også på om skolestørrelse var en faktor knyttet til læreres opplevelse av vellykket implementering, men fant ingen holdepunkter for at små skoler lykkes bedre med implementeringen enn store skoler. Det må bemerkes at Finnerud og Steingildra og jeg ser på noe ulike ting. Jeg spurte mine respondenter om de opplevde at skolen hadde jobbet med personvern knyttet til bruk av digitale verktøy og Finnerud og Steingildra spurte om lærerne opplevde implementeringen som vellykket. Ser man derimot på skolens arbeid med personvern som en forutsetning for vellykket implementering, kan det likevel leses noe ut av resultatene. Ser jeg på gjennomsnittlig vurdering i mitt datasett, ser jeg at det er lærere på den midterste skolen som rapporterer lavest. Det er dermed ingen entydige tegn på at skolestørrelse spiller inn på grad av implementering, og det er nærliggende å trekke slutningen at skolestørrelse ikke er en vesentlig faktor.

I mine resultater finner jeg en signifikant sammenheng mellom digital kompetanse og opplevelse av skolens arbeid med personvern, som sier at jo høyere digital kunnskap en lærer opplever å ha, jo lavere opplevelse har læreren av skolens arbeid med personvern knyttet til bruk av digitale verktøy, Figur 5-12. Jeg finner også en signifikant sammenheng mellom kjennskap til personvernforordningen, og opplevd digital kompetanse, Figur 5-4, noe som kan indikere at lærere som opplever høy digital kunnskap, også har noe høyere kunnskap om personvernforordningen, og dermed i større grad er klar over at det er et kunnskapshull som bør tettes i personalet.

Et annet tegn på om skolene har lykkes med å sette lærerne i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy kan være ved å se på hvor mange lærere som overholder lovkravene i praksis. Det er rimelig å anta at om man kjenner til lovkravene så er det enklere å etterleve dem, og om man ikke kjenner til dem, så kan man heller ikke overholde dem. Jeg finner i mine resultater at 23% av lærerne ivaretar lovkravene i praksis. Dette er et høyere tall enn

Finnerud og Steingildra (2020, s. 62) sine 12%, men færre enn i Personvernombudsundersøkelsen der man fant at litt over halvparten etterlevde forordningen i praksis (Datatilsynet, 2021b, s. 26-28). Om etterlevelsen i praksis er et tegn på hvor godt lærerne er i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy, er det liten tvil om skolene ikke har satt lærerne i god nok stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy i tråd med personvernforordningen. Den lave etterlevelsen kan også skyldes at lærer kjenner til lovkravene, men velger å ikke etterleve dem i praksis. Dette gir spørreundersøkelsen derimot ingen svar på.

Selv om resultatene på etterlevelse er lave, er det likevel en liten økning. Dette kan være en indikasjon på at etterlevelsen av lovkravene, og dermed også graden av implementering, er økende. Under er et sitat fra spørreundersøkelsen som kan indikere at det er en endring både hos skoleeiere og lærere.

Fylkeskommunen hae sendt ut en mail tidligere dette skoleåret over hvilke digitale læringsverktøy som kan og ikke kan brukes til undervisning. Kahoot, Mentimeter, Padlet og Quizlet er noen av verktøyene som står på lista over hva som ikke var greit å benytte seg av lenger med hensyn til personvern. Etter at den mailen ble sendt ut, har flere sluttet å benytte seg av disse digitale verktøyene.

Selv om det er tegn som tyder på at ting er i ferd med å snu, kan det se ut til at endringene går for sakte. Det bør settes inn målrettede, nasjonale, tiltak som gjør det enklere for skoleeiere, skoleledere, lærere og elever å forstå hensikten med, og viktigheten av, å ivareta elevs personvern i forbindelse med bruk av gratis, digitale verktøy. Dette er komplisert og tidkrevende arbeid å finne ut av selv, og vanskelig å få tid til i en allerede travel skolehverdag. Thon tar til ordet for en felles nasjonal løsning og insentiver til ressurssterke fylker og kommuner for å dele sine analyser og vurderinger knyttet til ulike digitale verktøy (Thon, 2020). En felles nasjonal løsning trekkes også frem i Handlingsplan for digitalisering i grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13) og av Brosstad (2021).

6.2.2 Kjennskap og holdning til fylkets rutiner

I VTFK er det skoleeier som har utarbeidet rutiner knyttet til bruk av gratis digitale verktøy, og formidlet disse til skolene. I Personvernombudsundersøkelsen kom det frem at det å få til

fungerende rutiner og prosesser er noe av det som er mest utfordrende når det kommer til arbeid med personvernforordningen (Datatilsynet, 2021b, s. 26-28). Dette kan vise seg og også være tilfelle i VTFK der det kun er 13% av lærerne som rapporterer at de kjenner til fylkets rutiner for hvordan man skal gå frem om man ønsker å ta i bruk nye, digitale verktøy, Figur 5-13. Dette er et svært lavt tall, og bør virke urovekkende på skoleeiere, skoleledere og lærere selv, og kan tyde på at rutinene i VTFK ikke er fungerende. At det er såpass lav kjennskap til rutinene, indikerer også at skoleeier ikke har lyktes med sine tiltak for å gjøre rutinene kjent for lærerne. Det er naturlig nok svært vanskelig å følge en rutine når man ikke kjenner til den, og man kan da anta at de 87% som oppgir å ikke kjenne til rutinene, heller ikke følger rutinene som fylket har utarbeidet. På spørsmål om hvilket ord lærerne mener best beskriver fylkets rutiner svarer 26% *bortgjemte* eller *lite synlige*, Figur 5-15, og det er grunn til å tro at VTFK burde iverksette tiltak mot personalet for å gjøre rutinene mer kjent.

Finnerud og Steingildra (2020, s. 66-68) fant en tydelig sammenheng mellom i hvilken grad skolen hadde utarbeidet planverk, og i hvilken grad respondentene opplevde at skolen hadde lyktes med å implementere personvernforordningen, der de skolene som hadde utarbeidet et eget planverk også lyktes bedre med implementeringen. Dette taler for at det kan være en god ide for skolene selv å utarbeide planverk og ikke bare lene seg på planverket som allerede er utarbeidet av fylket. Dette arbeidet kan med fordel kombineres med etiske refleksjoner i profesjonsfelleskapet knyttet til bruk av gratis, digitale verktøy. Da vil man jobbe mot bedre kompetanse i personalet og samtidig gjøre planverket mer tilgjengelig og kjent.

72% av lærerne som svarte delvis og ja på spørsmålet om kjennskap til fylkets rutiner assosierer rutinene med noe negativt, Figur 5-15. De mener at rutinene er tungrodd, lite synlige/bortgjemte og tungvinte, noe som er sammenfallende med funnene til både Bergdahl og Nouri (2021, s. 450) og Mæhle et al. (2021, s. 13) som fant at lærerne opplevde systemene rundt som tidkrevende og rigide, og dermed unngikk å følge dem. En respondent i min undersøkelse kommenterer rutinene på følgende måte: «*Forbanna på rigide regler som gjør Kahoot etc umulig å bruke. De fleste gir blaffen i disse reglene fordi det er helt på jordet.*» Negativ holdning til rutinene kan også indikere at man i liten grad forstår hensikten med personvernforordningen, og det er nærliggende å anta at lærere med lav kjennskap til

personvernforordningen er mer negative enn lærere med høy kjennskap, men dette støttes ikke av mine funn.

En årsak til at lærerne har en negativ holdning til rutinene kan være fordi dette fører til en reduksjon av metodefriheten. I Mæhle et al. (2021, s. 22) kan vi lese at det er grunn til å tro at innføringen av personvernforordningen fører til at mange lærere føler at de mister metodefriheten, og en respondent i min undersøkelse uttrykker følelsen slik:

Vi har blitt oppfordra til å bruke quizlet i språkundervisninga og det er et verktøy som er helt essensielt for elevene. Å bli fratatt dette verktøyet fra en dag til en annen uten å få en erstatning føles veldig tungt.

For lærere medførte innføringen av personvernforordningen en sterk regulering i hvilke gratis, digitale verktøy som kan benyttes, og en følelse av å få metodefriheten innskrenket. For elevene har innføringen av personvernforordningen og med det den sterke reguleringen av hvilke gratis, digitale verktøy som kan benyttes resultert i bedre vern av personopplysninger, men også i en skolehverdag der utvalget av gratis, digitale verktøy er sterkt redusert.

Men, ikke alle lærerne er negative til rutinene, 28% av lærerne rapporterer en positiv holdning, noe som kan indikere at disse lærerne ser viktigheten av en felles standard som bidrar til lik praksis og trygger elevenes personopplysninger. I de kvalitative tilbakemeldingene er det lærere som uttrykker bekymring for at skolene bryr seg for lite om dette: «Viktig tema. Altfor få lærere og skoleledere bryr seg om dette» og «...Føler til svært liten grad at det er noe arbeidsgiver har fokusert på....». Det er også eksempler på at lærere har stor tiltro til skolene og leverandørene. En av respondentene uttrykker det slik: «Ved bruk av gratis digitale verktøy har jeg basert meg på tillitt til at leverandøren har ivaretatt brukerens sikkerhet. Det er muligens naivt, men jeg har en iboende forventning om at slikt er ivaretatt for meg som bruker». At lærere har tillit til skolens vurderinger bekreftes av funn i både Lupton (2021, s. 291) og Stoilova et al. (2021, s. 36), og bør være et godt utgangspunkt for videre arbeid med rutiner og planverk.

At lærere etterspør både kompetanseheving, og uttrykker bekymring for at skolene har jobbet for lite med dette, kan ses på som om skolene generelt har lyktes dårlig med sine

tiltak for å sette lærerne i stand til å ivareta elevs personvern ved bruk av gratis, digitale verktøy. Det kan og ses på som et tegn på holdningsdimensjonen i læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse slik den er fremstilt i PEAT-modellen. McDonagh et al. (2021, s. 13) trekker frem at en forutsetning for at en profesjonsfaglig, digitalt kompetent lærer er utforskende og evaluerer egen digital praksis og hele tiden jobber for en praksis bygd på velbegrunnede valg. At lærere ønsker å etablere praksis på velbegrunnede valg, er et godt tegn.

6.3 Forskningsspørsmål 3

Det tredje forskningsspørsmålet mitt omhandler hvordan lærere velger ut og bruker gratis, digitale verktøy. Forskningen som er presentert peker på at det er mange verktøy i bruk, og at verktøyene også er i bruk relativt hyppig.

6.3.1 Læreres bruk av gratis, digitale verktøy

I min undersøkelse fant jeg at 88% av lærerne oppgir å bruke gratis, digitale verktøy, Figur 5-17. Dette tyder på at bruk av slike verktøy er en vanlig del av mange læreres praksis, noe også Gilje trekker frem når han sier at klasseromspraksisen er blitt digital (Gilje, 2021, s. 237-238). Domingo og Garganté (2016, s. 22) trekker frem at lærere som har en positiv holdning til teknologi bruker det mye. En såpass høy bruk som undersøkelsen min viser, kan indikere at lærere jevnt over har en positiv holdning til bruk av teknologi.

40% av lærerne oppgir å bruke gratis, digitale verktøy ukentlig eller oftere, og 63% oppgir å bruke slike verktøy månedlig eller oftere, Figur 5-19. Basert på disse tallene kan det sies at bruk av gratis, digitale verktøy er en vanlig del av mange læreres undervisningspraksis. Lærere på store skoler bruker gratis, digitale verktøy oftere enn lærere på mindre skoler, Figur 5-6, noe som kan henge sammen med at det også er flere lærere på en stor skole, og dermed også flere lærere å la seg inspirere av og lære nye verktøy fra.

Ved å se på frekvensene kan det se ut til at jo høyere kjennskap man har til personvernforordningen, jo sjeldnere bruker man gratis, digitale verktøy, Tabell 5-12, noe som i stor grad styrker argumentet for at kompetanseheving er et viktig tiltak. At 40% av lærerne bruker gratis digitale verktøy månedlig eller oftere, kan også tyde på at lærerne har en positiv holdning til teknologi.

At så mange lærere benytter gratis, digitale verktøy, kan skyldes nettopp det faktum at de er gratis. Rennie et al. (2019, s. 84) finner i sin undersøkelse at 65% av lærerne oppgav at pris var en viktig faktor når de valgte verktøy, og at om et verktøy kostet noe, hadde skolen mulighet til å anskaffe det. Det er grunn til å tro at dette også er tilfelle i norske skoler, der økonomien stort sett er presset.

En annen årsak til at disse verktøyene er i bruk kan være knyttet til aktualitet. Det er rimelig å anta at virksomhetene bak disse verktøyene ønsker mange brukere, og at de derfor utarbeider verktøyene på en måte som hele tiden gjør dem aktuelle og relevante. Ved at selskapene bak disse verktøyene samler inn og analyserer store mengder brukerdata, har de også gode muligheter til å vurdere hva som treffer markedet. Det ligger ofte en helt annen økonomisk ramme bak, enn det for eksempel forlagene har, og virksomhetene har dermed mulighet til å ha flere designere og utviklere med på laget. En respondent skriver at en av grunnene til at slike verktøy er i bruk er:

Forstår problemstillingen. Det er likevel en utfordring at de digitale læringsspillene/læringsressursene som eks forlagene tilbyr er av en svært gammeldags karakter, som på ingen måte kan konkurrere med de kommersielle. I en tid da alt settes inn på at elevene skal være digitale, bør fylkeskommunene/staten/forlagene bruke ressurser på å lage gode, innovative, motiverende og morsomme læringsressurser.

I sitatet trekkes det også frem en mulig løsning på utfordringene knyttet til bruken av gratis, digitale verktøy ved at de store aktørene, i samarbeid med stat, fylkeskommuner og kommuner jobber sammen for å få på plass like gode ressurser, noe som fremstår som en god tanke.

6.3.2 Hvilke verktøy er i bruk

Av de 88% av lærerne som oppgir å ha brukt et gratis, digitalt verktøy nevnes 21 ulike verktøy. I oversikten over hvor mange som bruker de ulike verktøyene, Figur 5-17, er det sju verktøy som peker seg ut med tanke på andel brukere. Av disse sju verktøyene er det kun LearnLab og gratisversjonen av Screencast O'Matic som er godkjent for bruk i VTFK. De fem verktøyene som er brukt av flest er Kahoot! Screencast O'Matic, Quizlet, Mentimeter og

Padlet. Kahoot! utpeker seg med å være det gratis, digitale verktøyet som er brukt av klart flest lærere, og hele 76% av lærerne som har svart oppgir å ha brukt dette verktøyet.

Lærere bruker flere ulike verktøy, og resultatene fra min oppgave viser at noen lærere oppgav å ikke bruke noen verktøy, mens andre lærere oppgav å bruke åtte ulike verktøy. Av de som oppgav å bruke verktøy, så brukte 49% av lærerne to verktøy eller færre, og 51% av lærerne tre verktøy eller flere, Figur 5-16. Dette viser at selv om hele 21 ulike verktøy i bruk, så er det kun 30% av lærerne som oppgir å bruke fler enn tre verktøy. Bergdahl og Nouri (2021, s. 450) fant i deres undersøkelse at deres lærere oppgav hele 152 ulike verktøy. Også Perifanou et al. (2021, s. 249-251) fant at det var svært mange verktøy i omløp. Det må bemerkes at begge disse undersøkelsene ble gjennomført under den akutte fasen av nedstengningen og inkluderte alle typer verktøy, og at det kan tenkes at det i denne fasen ble brukt flere verktøy enn under normale omstendigheter. Jeg fant i min undersøkelse ingen sammenheng mellom hvor mange verktøy en lærer bruker, og hvor ofte verktøyet er i bruk.

6.3.3 Hvilke kategorier verktøy er mest brukt

For å avdekke hva som kjennetegner de gratis, digitale verktøyene som er i bruk, har jeg delt verktøyene inn i kategoriene *verktøy*, *læring* og *spill* slik som Rennie et al. (2019). Ingen av verktøyene lærerne oppgav å ha brukt var i kategorien spill, noe som gir et annet bilde enn Rennie, der det var relativt jevn fordeling mellom alle tre kategorier. Forskjellen kan skyldes at Rennie hadde et mye større datamateriale å vurdere ut ifra, 15 000, og da vil de store tallene lov etter hvert bli gjeldende og resultatene for hver kategori nærme seg forventningsverdien. Det kan også skyldes alder på elevene. Rennie så på hvordan bruken av applikasjoner var blant grunnskoleelever, og jeg ser på hva som er vanlig å bruke med elever på videregående skole. Det kan være at det er mindre utbredt med 'lekbasert læring' på videregående skole, eller det kan skyldes at det er færre faglige spill utviklet for denne aldersgruppen.

De faktorene lærerne mener er viktige, når de skal velge gratis, digitale verktøy til bruk i undervisningen, viser at lærere mener at *økt læring*, *engasjement hos elevene* og *god brukervennlighet* er de viktigste, Figur 5-19. At verktøyet bidrar til økt læring og engasjement, kan ses på som et uttrykk for lærerens kompetanse knyttet til den

pedagogiske dimensjonen i PEAT-modellen, der bruken av et gratis, digitalt hjelpemiddel øker læringsutbyttet (McDonagh et al., 2021, s. 13) At verktøyet har god brukervennlighet, faller inn under teknologisk kompetanse, og sorterer under den teknologiske dimensjonen (McDonagh et al., 2021, s. 12).

Kahoot!, Quizlet, Mentimeter og Padlet er alle verktøy som legger til rette for elevaktiv undervisning, og som er godt egnet til heldigital, hybrid og vanlig undervisning. Alle disse fire verktøyene er i kategorien læring. Kahoot! gjør det mulig å opprette egne quizzer lete frem ferdige quizzer fra en ressursbank. Elevene kan svare individuelt eller som gruppe, og verktøyet er dermed godt egnet til samarbeid. Det er et godt verktøy om man ønsker å sjekke forståelse, forkunnskap i et tema eller for eksempel som en uformell test etter et tema. Quizlet er verktøy som er spesielt populært for ord- og begrepsinnlæring. Dette spillet har ulike moduler der man blant annet kan opprette flashcards, lytte til uttale av ord, øve på staving, spille engasjerende meteorittspill og memory. Mentimeter er et verktøy der man tar stilling til påstander, lage ordskyer og er godt egnet til å raskt avdekke hva elevene tenker om et tema/spørsmål eller hva de lurer på. Padlet er en digital versjon av en flippover der mange kan skrive inn på det samme arket. Man kan for eksempel ha en løpende tavle i bakgrunnen av undervisningen der elevene anonymt kan stille spørsmål, eller man kan bruke den til idemyldring før et tema-arbeid.

At 4 av de 5 mest brukte verktøyene kan bidra til å skape engasjement gjennom å legge til rette for elevaktivitet passer godt inn med resultatene fra undersøkelsen. På spørsmålet om hvilke tre kriterier som var de viktigste når lærere skal velge gratis, digitale verktøy til bruk i undervisningen prioriterer 67% at verktøyet bidrar til engasjement og 40% at verktøyet bidrar til elevaktivitet. Samarbeidsmuligheter slik Padlet og gruppefunksjonen i Kahoot! åpner for har kun fått 4%. Det samme har muligheten for ferdige quizzer/opplegg. Dette kan tyde på at det er ikke disse egenskapene ved verktøyene som gjør at de er i bruk. God brukervennlighet er kommet på topp tre, med 53%. God brukervennlighet forenkler arbeidet med instruksjon, og gjør at verktøyet er lett og ta i bruk.

Det siste verktøyet som er på topp fem lista er Screencast O'Matic og 36% av lærerne oppgir å bruke dette verktøyet. Dette er et verktøy brukt til å lage skjermopptak, og er det eneste

verktøyet på topp fem som er i kategorien verktøy. Hvordan man bruker verktøyet avgjør om det er godt egnet for økt læring og engasjement.

7 Konklusjon

Med denne oppgaven har jeg forsøkt å finne svar på hvordan læreres rapporterte kjennskap til personvernforordningen er, og hvordan lærere bruker gratis, digitale verktøy. Oppgaven viser at innføringen av personvernforordningen har ført til store endringer for skoleeiere, skoleledere, lærere og elever.

Læreres rapporterte kjennskap til personvernforordningen karakteriseres i hovedsak av å være utilstrekkelig i lys av de ferdigheter, kunnskaper og kompetanser Rammeverket for PFDK trekker frem. En høy andel av lærerne rapporterte lav kjennskap til personvernforordningen, og resultatene antyder at lærerne forstår begrepet personvern ulikt. Dette viser at det er et akutt behov for kompetanseheving, noe det kan se ut til at lærerne er enige i. Flertallet av lærerne oppgav at de ønsket å lære mer om personvernforordningen. Det er en tydelig sammenheng mellom lærernes rapporterte digitale kompetanse og kjennskap til personvernforordningen, noe som taler for at det er hensiktsmessig å øke lærernes digitale kompetanse. Dette vil, i tillegg til å øke personvernkompetansen og forståelsen av begrepet personvern, også styrke de andre områdene i lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, og være til det beste for elevene.

Lærere opplevde i liten grad at skolen hadde satt dem i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy. Skoleeier har fått plikt til å vurdere personvernkonsekvenser ved bruk av nye, digitale verktøy, og det er ikke mulig for lærere å ta i bruk ett nytt digitalt verktøy uten at det har vært gjennom fylkets rutiner. Lærerne oppgav å kjenne til rutinene i liten grad, og skoleeier har ikke lyktes med sine tiltak for å gjøre disse kjent. Majoriteten av lærerne som kjente til rutinene, hadde en negativ holdning til dem. Dette kan være et uttrykk for at lærerne ikke ser hensikten med- eller kjenner til prinsippene bak personvernforordningen, og lærernes opplevelse av at metodefriheten er innskrenket. Lærerne opplevde også at skolene hadde jobbet med personvern knyttet til bruk av gratis digitale verktøy i for liten grad. Spesielt lærere med høy digital kompetanse opplevde dette arbeidet som mangelfullt.

Både PEAT-modellen og Rammeverket for PfdK trekker frem at det bør legges til rette for etiske diskusjoner i profesjonsfellesskapet, og skolene bør i større grad sette av tid, og legge til rette for dette. Det er utarbeidet kompetansehevingsverktøy for å bedre etterlevelsen av lovkravene, men disse ressursene er ikke direkte rettet mot lærere, og omhandler heller ikke de gratis, digitale verktøyene. Resultatene fra undersøkelsen viser at skolene ikke har lyktes med å sette lærerne i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy i tråd med personvernforordningen.

Flertallet av lærerne bruker ofte gratis, digitale verktøy, noe som tyder på at lærerne har en positiv holdning til teknologi. Verktøy som bidrar til engasjement og elevaktivitet, er mest brukt. Hoveddelen av verktøyene som er i bruk, er ikke godkjente, noe som viser at lærerne ikke ivaretar elevenes personvern i tilstrekkelig grad. Det er ingen funn som tyder på at lærernes kjennskap til personvernforordningen er en signifikant faktor angående bruk av gratis, digitale verktøy, og lærerne etterlever lovkravene i like liten grad om de kjenner til dem eller ikke. Undersøkelsen viser også at lærerne i liten grad tenker på personvernforordningen når de velger ut gratis, digitale verktøy.

Det er mange ulike verktøy i bruk, noe som øker sjansen for å behandle overskuddsinformasjon, og det kan, med utgangspunkt i dette, være ønskelig med færrest mulig verktøy i omløp. Det er rimelig å anta at skoleeiere ikke vil ha kapasitet til å gjennomføre nødvendige analyser for et stadig økende og varierende utvalg av digitale verktøy, noe som også kan tale for at det er bedre med et tydelig begrenset utvalg det er lov å benytte. Felles nasjonale løsninger bør på plass for å sikre en felles forståelse av forordningen, og sikre lik tilgang til gratis, digitale verktøy, uavhengig av skoleeiers mulighet til å fremforhandle nødvendige avtaler.

Oppgaven viser at lærernes kjennskap til personvernforordningen er utilstrekkelig, og at skolene ikke har lyktes med å sette lærerne i stand til å velge ut og bruke gratis, digitale verktøy. Lærere bruker mange verktøy ofte, og det er svært mangelfull etterlevelse av lovkravene. Det ser ut til at den stadige økningen i saker som omhandler barn og unges personopplysninger vil fortsette, og at dette fremdeles kommer til å skyldes systemsvikt og menneskelige feil. Det bør forskes videre på den etiske delen av lærernes profesjonsfaglige

digitale kompetanse, hvilke konsekvenser mangelen på en felles nasjonal løsning gir, og om økt kjennskap til personvern fører til endret praksis.

8 Referanser

- Aarø, L. E. (2007). *Fra spørreskjemakonstruksjon til multivariat analyse av data: En innføring i survey-metoden*. Research Centre for Health Promotion/Griegakademiet, Universitet i Bergen.
- Agderfk. (2020, 3.jan 2022). *Personopplysninger til elever og ansatte på videregående skoler kan være på avveie*. Hentet 1. feb fra <https://agderfk.no/aktuelt/personopplysninger-til-elever-og-ansatte-pa-videregaende-skoler-kan-vare-pa-avveie.23543.aspx>
- Berg, L. & Dulrud, A. (2018). *Tillit og sårbarhet på nett: Forbrukernes praksiser og vurderinger etter innføringen av den nye personvernforordningen (GDPR) i Norge 2018*. OsloMet - storbyuniversitetet. F. SIFO. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/1299/OR9%20-%20Personvern%20GDPR%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bergdahl, N. & Nouri, J. (2021). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 443-459.
- Brosstad, C., (Programleder). (2021, 30. nov.). Har vi glemt personvernet i skolen? [audio podkast episode 87]. I *Teknologi og mennesker*. O. B. Forum & Atea. <https://shows.acast.com/teknologi-av-og-for-mennesker/episodes/87>
- Bøe, H. & Øverbø, S. L. (2021, 23.aug 2021). *Alle elevene bruker samme passord: Jeg ble rett og slett sjokkert*. Hentet 1.feb fra <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/alle-elevne-bruker-samme-passord--barn-logget-seg-inn-pa-hverandres-teams-kontoer-1.15612577>
- Datatilsynet. (2018, 21.aug 2019). *Hva er nytt med personvernforordningen?* Hentet 9.april fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/om-personopplysningsloven-og-nar-den-gjelder/hva-er-nytt/>
- Datatilsynet. (2019a, 8.aug). *Behandlingsgrunnlag: Samtykke*. Hentet 24.feb fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/behandlingsgrunnlag/veileder-om-behandlingsgrunnlag/samtykke/>
- Datatilsynet. (2019b, 19. mars 2019). *Endelig vedtak om gebyr til Bergen kommune*. Hentet 1.feb fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/avgjorelser-fra-datatilsynet/2021/gebyr-til-alesund-kommune-for-bruk-av-strava/>
- Datatilsynet. (2019c, 16.jul 2019). *Grunnleggende personvernprinsipper*. Hentet 29.jan fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personvernprinsippene/grunnleggende-personvernprinsipper/>
- Datatilsynet. (2019d, 17.jul 2019). *Hva er en personopplysning?* Hentet 22.feb fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/personopplysninger/>
- Datatilsynet. (2020a). *Personvernundersøkelsen 2019/2020*. <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/rapporter-og-utredninger/personvernundersokelser/personvernundersokelsen-20192020/>
- Datatilsynet. (2020b, 11.des). *Rettslig grunnlag for behandlingen*. Hentet 24.feb fra <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/skole-barn-unge/bruk->

[av-google-chromebook-og-g-suite-for-education-og-andre-skytjenester-i-grunnskolen/rettslig-grunnlag-for-behandlingen/](#)

Datatilsynet. (2021a, 24.mars 2021). *Gebyr til Ålesund kommuen for bruk av Strava*. Hentet 1.feb fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/avgjorelser-fra-datatilsynet/2021/gebyr-til-alesund-kommune-for-bruk-av-strava/>

Datatilsynet. (2021b). *Personvernombudsundersøkelsen: Om personvernombudenes arbeidsvilkår og etterlevelsen av personvernregelverket i norske virksomheter*. file:///C:/Users/mar0802/Downloads/PVO-unders%C3%B8kelse2021-endelig.pdf

Datatilsynet. (2021c). *Årsrapport for 2020: spesielt om barn, unge og utdanning*. <https://www.datatilsynet.no/om-datatilsynet/arsmeldinger/arsrapport-for-2020/spesielt-om-barn-unge-og-utdanning/>

Datatilsynet. (2021d). *Årsrapport for 2020: Tall og tendenser fra Datatilsynets virksomhet*. Datatilsynet. <https://www.datatilsynet.no/om-datatilsynet/arsmeldinger/arsrapport-for-2020/spesielt-om-barn-unge-og-utdanning/>

Datatilsynet. (u. å.). *Personvernombud*. Hentet 3.mars fra <https://www.datatilsynet.no/rettigheter-og-plikter/virksomhetenes-plikter/personvernombud/>

Digitaliseringsdirektoratet. (2020). *Hva er Schrems II-dommen?* Digitaliseringsdirektoratet. Hentet 11.april fra <https://www.digdir.no/handlingsplanen/hva-er-schrems-ii-dommen/2581>

Domingo, M. G. & Garganté, A. B. (2016). Exploring the use of educational technology in primary education: Teachers' perception of mobile technology learning impacts and applications' use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 56, 21-28.

Finnerud, W. & Steingilda, G. T. (2020). *Implementering av personvernforordningen (GDPR) i grunnskolen i Rogaland : En kvantitativ studie blant ansatte ved offentlige grunnskoler i Rogaland for å undersøke status på skolens implementering av GDPR* [Masteroppgave Universitetet i Agder, Universitetet i Agder].

Galdal, H. (2021). *Tilstandsrapport 2021*. <https://www.vtfk.no/globalassets/skoler/tilstandsrapport-videregaende-opplaring-2021.pdf>

Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>

Gisle, J. (2018). *Personvernforordningen*. Store norske leksikon. Hentet 30. jan fra <https://snl.no/Personvernforordningen>

Giæver, T. H., Mifsund, L. & Gjølstad, E. (2021). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming. I L. Mifsund (Red.), *Digital dømmekraft* (2. utg., s. 105-122). Gyldendal.

Gudmundsdottir, G. B., Gassó, H. H., Rubio, J. C. C. & Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*, 152, 103877. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>

- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway, D. M. (2020). "We Always Make It Work": Teachers' Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250.
- Handal, S. (2015). *Metodefrihet er profesjonsansvar*. Hentet 31.jan fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2015/metodefrihet-er-profesjonsansvar/>
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk: etter kokebokmetoden* (1. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jarbekk, E. & Sommerfeldt, S. (2019). *Personvern og GDPR i praksis*. Cappelen Damm AS.
- Joyce, A. (2021, 12. des). I.
- KS. (2022). *SkoleSec*. Hentet 15.feb fra <https://www.ks.no/fagomrader/digitalisering/felleslosninger/skolesec/>
- KS. (u. å.). *Videoleksjoner*. Hentet 25.april fra <https://www.ks.no/fagomrader/digitalisering/felleslosninger/skolesec/videoleksjoner/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Handlingsplan for digitalisering i grunnskolingen*. Hentet 29.jan 2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/44b8b3234a124bb28f0a5a22e2ac197a/handlingsplan-for-digitalisering-i-grunnskolingen-2020-2021.pdf>
- Lupton, D. (2021). 'Honestly no, I've never looked at it': teachers' understandings and practices related to students' personal data in digitised health and physical education. *Learning, Media and Technology*, 1-13.
- McDonagh, A., Camilleri, P., Engen, B. K. & McGarr, O. (2021). Introducing the PEAT model to frame professional digital competence in teacher education. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/njcie.4226>
- Mæhle, Å., Fjærestad, B., Grimsrud, T., Gravråk, M. & Sommerfeldt, S. (2021). *Digitalisering i skolen: Har vi glemt personvernet?* Bouvet. https://cdn.vev.design/private/hNjwDIts16ZNNuwMVdzd56NnMyz1/38XFoNiOFC_Digitalisering%20i%20skolen%20-%20Har%20vi%20glemt%20personvernet.pdf.pdf
- Perifanou, M., Economides, A. & Tzafilkou, K. (2021). Teachers' Digital Skills Readiness During COVID-19 Pandemic.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2021-06-15-38)* (1). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Rennie, E., Schmieder, K., Thomas, J., Howard, S. K., Ma, J. & Yang, J. (2019). Privacy and app use in Australian primary schools: insights into school-based Internet governance. *Media International Australia*, 170(1), 78-89. <https://doi.org/10.1177/1329878x19828368>
- Ringdal, K. & Wiborg, Ø. (2017). *Lær deg Stata : innføring i statistisk dataanalyse*. Fagbokforlaget.

- Ruud, M. (2021, 18.aug 2021). *Datatilsynet:-Umulig for lærere å sjekke at personver-regler følges*. Hentet 31.jan fra <https://www.utdanningsnytt.no/datasikkerhet-mathilde-tybring-gjedde-personvern/datatilsynet-umulig-for-laerere-a-sjekke-at-personvern-regler-folges/293823>
- Schartum, D. W. (2020). *Personvernforordningen -en lærebok*. Fagbokforlaget.
- Skåltveit, G. (2020, 16.jan 2020). *Barn og unges personopplysninger på agendaen*. Hentet 1.feb 2022 fra <https://www.datatilsynet.no/aktuelt/aktuelle-nyheter-2020/barn-og-unges-personopplysninger-pa-agendaen/>
- Stoilova, M., Nandagiri, R. & Livingstone, S. (2021). Children's understanding of personal data and privacy online—a systematic evidence mapping. *Information, Communication & Society*, 24(4), 557-575.
- Thon, B. E. (2020, 27. jan.). Barn fortjener bedre personvern i skolen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/mRdaRg/barn-fortjener-bedre-personvern-i-skolen-bjoern-erik-thon>
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode : en praktisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.
- Torvund, O. (2021). Personvern. I L. Mifsund, B. K. Engen & T. H. Giæver (Red.), *Digital dømmekraft* (2. utg., s. 81-90). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12. nov. 2021). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PfdK)*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (u. å.). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet 30.apr fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfelleskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>
- Wessel-Aas, J. & Ødegaard, M. (2018). *Personvern: publisering og behandling av personopplysninger*. Gyldendal.

8.1 Figurliste

Figur 2-1 Aktørene i personvernforordningen, min fremstilling.....	11
Figur 2-2 Prinsippene personvernforordningen bygger på.....	12
Figur 2-3 Prosess for anskaffelse av digitalt læremiddel (KS, 2022)	14
Figur 2-4 Prosess for anskaffelse av nytt digitalt læremiddel VTFK).....	14
Figur 3-1 Lærers PfdK som illustrert i Utdanningsdirektoratet (2021).....	25
Figur 3-2 PEAT-modellen	26
Figur 5-1 Gjennomsnittlig opplevd digital kompetanse etter skolestørrelse	40
Figur 5-2 Lærernes rangering av egen digitale kompetanse.....	40
Figur 5-3 lærers kjennskap til personvernforordningen	41
Figur 5-4 Digital kompetanse og kjennskap til personvernforordningen	42
Figur 5-5 Sammenstilling av lærers opplevde digitale kompetanse og kjennskap til personvernforordningen	42
Figur 5-6 Lærers gjennomsnittlige opplevde kjennskap til personvernforordningen etter arbeidserfaring	43
Figur 5-7 Lærers prioritering av faktorer knyttet til valg av gratis, digitale verktøy.....	43
Figur 5-8 Lærernes grad av kunnskap i å vurdere vilkår og betingelser	44
Figur 5-9 Andel som overholder lovkrav	46
Figur 5-10 Lærernes opplevelse av skolens arbeid med personvern	47
Figur 5-11 Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern etter skolestørrelse	47
Figur 5-12 Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern etter opplevd digital kompetanse.....	48
Figur 5-13 Lærernes kjennskap til fylkets rutiner	49
Figur 5-14 Sammenstilling av kjennskap til personvernforordningen og digital kompetanse med kjennskap til rutiner	49
Figur 5-15 Ordvalg som beskriver fylkets rutiner.....	50
Figur 5-16 Andel lærer som oppgir å bruke ulike verktøy	51
Figur 5-17 Andel lærere som har oppgitt antall verktøy i bruk	52
Figur 5-18 Andel av verktøy i kategorier	52
Figur 5-19 Andel av lærere som har valg kategorier.....	53
Figur 5-20 Andel av lærere og hyppighet av bruk.....	53
Figur 5-21 Digital kompetanse og hyppighet	54

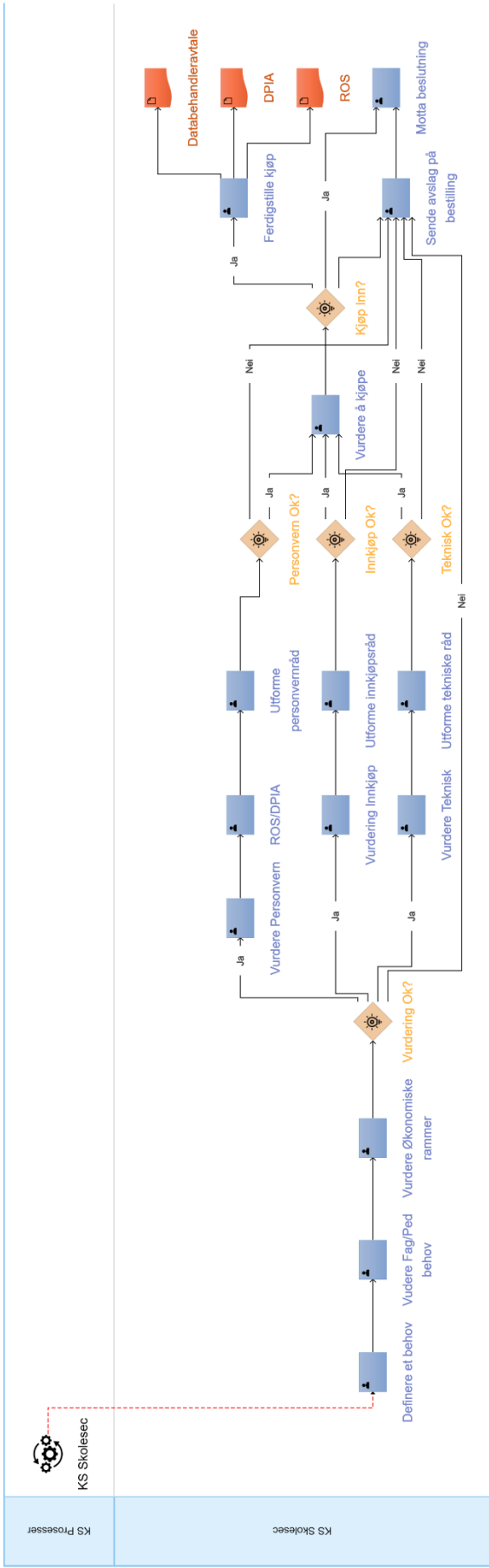
8.2 Tabell-liste

Tabell 2-1 Oversikt over ulike kategorier personopplysninger	12
Tabell 2-2 Delingsmåter og delingskonsekvenser.....	16
Tabell 5-1 Prosentvis fordeling av lærere etter arbeidserfaring og skolestørrelse.	39
Tabell 5-2 Digital kompetanse etter arbeidserfaring	40
Tabell 5-4 Prosent som har valgt i kontrollkategorien, og signifikans med variabel	44
Tabell 5-4 Sammenheng mellom variabler og kompetanse i å vurdere vilkår og betingelser	45
Tabell 5-5 Gjennomsnittlig kjennskap til vilkår og betingelser, og korrelasjon	45
Tabell 5-6 Ønske om kompetanseheving	45
Tabell 5-8 Frekvensfordeling over lærere som overholder lovkravene, og korrelasjon.....	46
Tabell 5-9 Gjennomsnittlig opplevelse av skolens arbeid med personvern	48
Tabell 5-10 Prosentvis frekvensfordeling av de som har svart ja eller delvis	49
Tabell 5-11 Prosentvis fordeling av de som har valgt negativt ord, og korrelasjon	50
Tabell 5-12 Antall verktøy en lærer oppgir å bruke i forbindelse med bakgrunnsvariabler ...	52
Tabell 5-13 Hyppighet og bakgrunnsvariabler, og signifikans	54
Tabell 5-14 Kvalitative tilbakemeldinger	55

8.3 Vedlegg

8.3.1 Rutiner, VTFK og SkoleSec





KS Skolesec

KS Skolesec

8.3.2 Spørreskjema

Læreres bruk av gratis digitale verktøy i skolen

Obigatoriske felt er merket med stjerne *

Denne undersøkelsen skal brukes som datagrunnlag i en masteroppgave for å se på læreres bruk av gratis digitale verktøy i skolen knyttet til personvernforordningen(GDPR). Med gratis digitale verktøy menes her alle spill, applikasjoner og nettsteder der lærer og/eller elever må opprette en bruker for å få tilgang. Eksempler på dette er; Kahoot!, FlipGrid, Padlet, Menti, Quizlet med fler. Undersøkelsen tar ca. 5 minutter å gjennomføre og er anonym.

1. Hvor mange år har du undervist? *

0 til 4 år

5 til 12 år

mer enn 12 år

2. Hvor mange elever går det på skolen din? *

Færre enn 350

Mellom 350 og 800

Flere enn 800

3. Hvordan vil du rangere egen digital kompetanse? *

1. svært lav 2. lav 3.gjennomsnittlig 4. høy 5. svært høy

A horizontal scale with three main markers: "svært lav" on the left, "gjennomsnittlig" in the center, and "svært høy" on the right. Below the scale is a label "Verdi" followed by an empty input box. A blue teardrop icon is positioned above the input box.

4. Har du brukt noen av de gratis digitale verktøyene nevnt under i dette skoleåret?

Kryss av på de som er aktuelle. Du kan sette så mange kryss du vil. Er ingen aktuelle går du til neste spørsmål.

Learn Lab

Anchor

Kahoot!

Mentimeter

Padlet

Moodle

Peardeck

Coach's eye

Fotspor

Quizlet

FlipGrid

Book Creator

Strava

Screencast O'matic

Prezi

Curipod

Capeesh

5. Har du brukt andre gratis digitale verktøy som krever at du har opprettet en bruker enn de som er nevnt ovenfor?

Skriv ned hvilke(t) og angi gjerne hvor ofte du bruker verktøyet.

6. Hvor ofte bruker du gratis digitale verktøy i undervisningen? *

Her er vi på jakt etter den totale bruken av alle gratis digitale verktøy under ett.

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- 2-4 ganger i terminen
- Sjeldnere enn 2-4 ganger i terminen
- Aldri

7. Hvilke faktorer er viktigst for deg når du velger digitalt verktøy til bruk med elever? *

Du kan krysse av på de 3 du mener er viktigst.

- At verktøyet har god brukervennlighet
- At verktøyet bidrar til økt læring
- At verktøyet bidrar til engasjement hos elevene
- At verktøyet har ferdige opplegg/quizzer
- At verktøyet gjør det mulig å aktivisere elevene utendørs
- At personvernet er ivarett
- At verktøyet gir samarbeidsmuligheter
- At verktøyet bidrar til elevaktivitet
- At verktøyet forenkler arbeidet med tilpasset opplæring
- Ikke relevant. Bruker ikke gratis digitale verktøy.

8. Hvordan vil du rangere egen kjennskap til personvernforordningen (GDPR)? *

1. svært lav 2. lav 3. gjennomsnittlig 4. høy 5. svært høy



9. Hvilke av punktene under mener du er viktigst med tanke på personvernforordningen knyttet til bruk av gratis digitale verktøy? *

Du kan krysse av på de 3 du mener er viktigst.

- At verktøyet ikke videregir opplysninger til 3. parter
- At brukerne ikke har mulighet til å benytte anonym chat (nettmobbing)
- At man ikke har mulighet til å komme i kontakt med brukere utenfor skolen/klassen/selvvalgt gruppe
- At verktøyet ikke har GPS-sporing/stedtjeneste
- At verktøyet ikke lagrer helseinformasjon som f.eks puls
- At brukerne ikke må opprette egen konto og oppgi personlig informasjon
- At brukerne har kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut (nettvett)
- At brukerne har kunnskap om kildekritikk og kildebruk (Fake News)

10. I hvor stor grad opplever du at skolen din har jobbet med personvern knyttet til bruk av digitale verktøy? *

1. i svært liten grad 2. liten grad 3. i noe grad 4. i høy grad 5. i svært høy grad

I svært liten grad I noe grad I svært høy grad

Verdi



11. Kjenner du til Fylkets rutiner for hvordan man skal gå frem når man ønsker å ta i bruk nye digitale verktøy?? *

Ja

Delvis

Nei

11b. Hvilket av ordene under synes du best beskriver rutinene knyttet til bruk av nye digitale verktøy?

Dette elementet vises kun dersom alternativet «Delvis» eller «Ja» er valgt i spørsmålet «11. Kjenner du til Fylkets rutiner for hvordan man skal gå frem når man ønsker å ta i bruk nye digitale verktøy??»

Ryddige

Forutsigbare

Tungvinte

Rigide

Velbegrunnede

Lite synlige/bortgjemt

12. Vilkår og betingelser. *

Denne undersøkelsen handler om gratis digitale verktøy der lærer eller elev må opprette en bruker for å få tilgang. For de aller fleste slike verktøy må man godkjenne vilkår og betingelser. I hvilken grad opplever du at du har god nok kompetanse til å vurdere innholdet og konsekvensene av disse vilkårene og betingelsene før du aksepterer?

1. i svært liten grad 2. liten grad 3. i noe grad 4. i høy grad 5. i svært høy grad

I svært liten grad I noe grad I svært høy grad

Verdi



13. Ønsker du å lære mer om personvernforordningen? *

Ja

Nei

Annet?

Har du innspill til spørreskjemaet, eller noe du ønsker å utdype så skriv gjerne en kommentar her. Det er viktig at du ikke skriver noe som kan identifisere deg eller skolen du jobber på.

8.3.3 Kodebok

* Læreres bruk av gratis digitale verktøy i skolen (id 240904) - 27.03.2022 14:44

* Variabel Etikett

erf 1. Hvor mange år har du undervist?

1 0 til 4 år

2 5 til 12 år

3 mer enn 12 år

str 2. Hvor mange elever går det på skolen din?

1 Færre enn 350

2 Mellom 350 og 800

3 Flere enn 800

digkomp 3. Hvordan vil du rangere egen digital kompetanse?

verktøy 4. Har du brukt noen av de gratis digitale verktøyene nevnt under i dette skoleåret?

1 Learn Lab

2 Anchor

3 Kahoot!

4 Mentimeter

5 Padlet

6 Moodle

7 Peardeck

8 Coach's eye

9 Fotspor

10 Quizlet

- 11 FlipGrid
- 12 Book Creator
- 13 Strava
- 14 Screencast O'matic
- 15 Prezi
- 16 Curipod
- 17 Capeesh

annet 5. Har du brukt andre gratis digitale verktøy som krever at du har opprettet en bruker enn de som er nevnt ovenfor?

hyppighet 6. Hvor ofte bruker du gratis digitale verktøy i undervisningen?

- 6 Daglig
- 5 Ukentlig
- 4 Månedlig
- 3 2-4 ganger i terminen
- 2 Sjeldnere enn 2-4 ganger i terminen
- 1 Aldri

faktorer_verktoy 7. Hvilke faktorer er viktigst for deg når du velger digitalt verktøy til bruk med elever?

- 1 At verktøyet har god brukervennlighet
- 2 At verktøyet bidrar til økt læring
- 3 At verktøyet bidrar til engasjement hos elevene
- 4 At verktøyet har ferdige opplegg/quizzer
- 5 At verktøyet gjør det mulig å aktivisere elevene utendørs
- 6 At personvernet er ivaretatt
- 7 At verktøyet gir samarbeidsmuligheter

- 8 At verktøyet bidrar til elevaktivitet
- 9 At verktøyet forenkler arbeidet med tilpasset opplæring
- 10 Ikke relevant. Bruker ikke gratis digitale verktøy.

gdpr 8. Hvordan vil du rangere egen kjennskap til personvernsforordningen (GDPR)?

faktorer_gdpr 9. Hvilke av punktene under mener du er viktigst med tanke på personvernsforordningen knyttet til bruk av gratis digitale verktøy?

- 1 At verktøyet ikke videregir opplysninger til 3. parter
- 2 At brukerne ikke har mulighet til å benytte anonym chat (nettmobbing)
- 3 At man ikke har mulighet til å komme i kontakt med brukere utenfor skolen/klassen/selvvalgt gruppe
- 4 At verktøyet ikke har GPS-sporing/stedtjeneste
- 5 At verktøyet ikke lagrer helseinformasjon som f.eks puls
- 6 At brukerne ikke må opprette egen konto og oppgi personlig informasjon
- 7 At brukerne har kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut (nettvett)
- 8 At brukerne har kunnskap om kildekritikk og kildebruk (Fake News)

skoleutv 10. I hvor stor grad opplever du at skolen din har jobbet med personvern knyttet til bruk av digitale verktøy?

rutiner 11. Kjenner du til Fylkets rutiner for hvordan man skal gå frem når man ønsker å ta i bruk nye digitale verktøy??

- 1 Ja
- 2 Delvis
- 3 Nei

rutineord 11b. Hvilket av ordene under synes du best beskriver rutinene knyttet til bruk av nye digitale verktøy?

- 1 Ryddige
- 2 Forutsigbare

- 3 Tungvinte
- 4 Rigide
- 5 Velbegrunnede
- 6 Lite synlige/bortgjemt

vilk 12. Vilkår og betingelser.

komphev 13. Ønsker du å lære mer om personvernsforordningen?

- 1 Ja
- 2 Nei

kvalitativ Annet?

1. frekvensfordelinger

8.3.4 Frekvensfordelinger

	Svært lav/lav	Gjennomsnittlig	Svært høy/høy
At brukerne har kunnskap om kildekritikk og kildebruk (Fake News)	11 %	8 %	23 %
At verktøyet ikke lagrer helseinformasjon som f.eks puls	19 %	8 %	18 %
At brukerne har kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut (nettvett)	19 %	19 %	27 %
At verktøyet ikke har GPS-sporing/stedtjeneste	22 %	15 %	27 %
At brukerne ikke har mulighet til å benytte anonym chat (nettmobbing)	41 %	38 %	9 %
At man ikke har mulighet til å komme i kontakt med brukere utenfor skolen/klassen	37 %	58 %	32 %
At brukerne ikke må opprette egen konto og oppgi personlig informasjon	44 %	62 %	50 %
At verktøyet ikke videreselger opplysninger til 3.parter	70 %	81 %	73 %

Arbeidserfaring:

	0 til 4 år	5 til 12 år	Mer enn 12 år
At brukerne har kunnskap om kildekritikk og kildebruk (Fake News)	17 %	11 %	14 %
At verktøyet ikke lagrer helseinformasjon som f.eks puls	8 %	14 %	17 %
At brukerne har kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut (nettvett)	17 %	21 %	23 %
At verktøyet ikke har GPS-sporing/stedtjeneste	17 %	29 %	17 %
At brukerne ikke har mulighet til å benytte anonym chat (nettmobbing)	25 %	21 %	40 %
At man ikke har mulighet til å komme i kontakt med brukere utenfor skolen/klassen	50 %	39 %	43 %
At brukerne ikke må opprette egen konto og oppgi personlig informasjon	92 %	54 %	37 %
At verktøyet ikke videreselger opplysninger til 3.parter	50 %	79 %	80 %

Digital kompetanse:

Digital kompetanse	Svært lav/lav	Gjennomsnittlig	Svært høy/høy
At brukerne har kunnskap om kildekritikk og kildebruk (Fake News)	0 %	11 %	25 %
At verktøyet ikke lagrer helseinformasjon som f.eks puls	50 %	14 %	13 %
At brukerne har kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut (nettvett)	50 %	18 %	22 %
At verktøyet ikke har GPS-sporing/stedtjeneste	0 %	18 %	24 %
At brukerne ikke har mulighet til å benytte anonym chat (nettmobbing)	100 %	43 %	20 %
At man ikke har mulighet til å komme i kontakt med brukere utenfor skolen/klassen	50 %	43 %	42 %
At brukerne ikke må opprette egen konto og oppgi personlig informasjon	0 %	61 %	49 %
At verktøyet ikke videreselger opplysninger til 3.parter	50 %	79 %	73 %

Skolestørrelse:

Skolestørrelse	Liten	Middels	Stor
At brukerne har kunnskap om kildekritikk og kildebruk (Fake News)	13 %	17 %	11 %
At verktøyet ikke lagrer helseinformasjon som f.eks puls	20 %	8 %	17 %
At brukerne har kunnskap om hva som bør og ikke bør legges ut (nettvett)	33 %	17 %	19 %
At verktøyet ikke har GPS-sporing	20 %	21 %	22 %
At brukerne ikke har mulighet til å benytte anonym chat (nettmobbing)	40 %	29 %	28 %
At man ikke har mulighet til å komme i kontakt med brukere utenfor skolen/klassen	20 %	54 %	44 %
At brukerne ikke må opprette egen konto og oppgi personlig informasjon	47 %	50 %	56 %
At verktøyet ikke videreselger opplysninger til 3.parter	87 %	75 %	69 %

