

MASTEROPPGAVE

M1GLU

Mai 2023

Digital kildekritikk på mellomtrinnet - en kvalitativ studie fra lærerens perspektiv

Digital source criticism in primary school – A qualitative study from the teacher's perspective

Akademisk masteroppgave – 30 stp. oppgave



Maren Østhaug

OSLOMET

OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Fem år på OsloMet nærmer seg slutten og jeg kan se tilbake på flere innholdsrike år. Jeg har fått stort faglig påfyll og utviklet meg selv både som menneske og som lærer. Det er med stor glede at dette oppgaven nå er ferdig og jeg er klar for å ta fatt på nye arbeidsoppgaver som kontaktlærer. Veien frem til innlevering av masteren har vært lang og en utfordring jeg har tatt på strak arm. Jeg vil først og fremst takke min veileder Tonje Hilde Giæver, for uvurderlig veiledning og støtte gjennom hele prosessen. Din faglige ekspertise, nøyaktighet og engasjement har vært avgjørende for at jeg har kunne fullføre denne oppgaven. Jeg vil også takke for samarbeidet med Marte i Tenk.no, for å ha hjulpet meg med faglig påfyll, interessante samtaler og hjelp underveis i denne prosessen.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter, for å ha stilt opp til intervju og delt sine erfaringer med meg, selv i en stressende hverdag. Uten deres innsikt ville denne oppgaven ikke vært mulig. Jeg vil også takke den beste gjengen på rom B323, og som sammen har kommet oss igjennom dette semesteret. Dere har vært en verdifull ressurs for meg når det gjelder å diskutere oppgaven, gode pauser, latterkramper og dele erfaringer. Jeg setter pris på deres støtte og engasjement, og jeg håper vi krysser veier en gang i fremtiden.

Jeg vil også takke mine nærmeste venner for all støtten dere har gitt meg gjennom hele denne prosessen. Dere har vært en konstant kilde til motivasjon og oppmuntring, og jeg er takknemlig for at dere alltid har vært der og vist interesse for denne prosessen. Til slutt vil jeg takke min kjære kusine Thea og Peter, som har brukt sin tid på å lese igjennom oppgaven og gitt meg språklige tilbakemeldinger. Jeg er takknemlig for deres dedikasjon til å hjelpe meg igjennom hele denne prosessen.

Takk igjen til alle som har hjulpet meg underveis i prosessen. Jeg håper denne oppgaven vil være et verdifullt bidrag til fagfeltet, og at den vil være til nytte for andre som skal skrive masteroppgave og arbeide innenfor dette fagfeltet.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan lærere på mellomtrinnet underviser om kildebevissthet og kritisk mediebruk. Jeg har undersøkt deres kunnskap knyttet til kildekritikk, samt hvilke didaktiske valg de gjør når det kommer til planlegging, gjennomføring og vurdering. For å finne ut av hvordan lærerne underviser i kildekritikk har det blitt gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse. Jeg har intervjuet lærere på ulike skoler på Østlandet. Valget om å sette søkelyset på mellomtrinnet var fordi det er lite forskning på temaet og at innføringen av den nye lærerplanen i 2022 har et større fokus på kildekritikk.

Studien indikerer at kildekritikk undervises på ulike måter, men at læreren vet hva som fenger elevene og bruker elevenes interesser inn i undervisningen. Det arbeides med kildekritikk i de fleste fag i skolen gjennom tverrfaglighet, men også egne undervisningsøkter. Elevene får opplæring i hva kildekritikk er og hvordan de skal bruke strategier for å være kritisk til kilder ol. Det ble avdekket at lærerne opplever at elevene er mer engasjerte når de lærer om kildekritikk enn når de lærer med kildekritikk.

Nøkkelord: Kildekritikk, Kritisk mediebruk, Kildebevissthet, Mellomtrinnet, Undervisning, Kompetanse, LK20

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how teachers in primary school teach source criticism and critical media usage. I have examined their knowledge related to source criticism, as well as the didactic choices they make when it comes to planning, execution and assessment. To find out how teachers teach source criticism, I have conducted a qualitative interview survey. I have interviewed teachers from various schools in Eastern Norway. The choice to focus on primary school was because there is little research on the topic and the introduction of the new curriculum in 2022 has a greater focus on source criticism.

The study indicates that source criticism is taught in various ways, but that the teacher knows what engages the students and incorporates their interests into the teaching. Source criticism is taught in most subjects in school through interdisciplinary teaching, but also through separate teaching sessions. Students are taught what source criticism is and how to use strategies to be critical of sources, etc. It was revealed that teachers experience that students are more engaged when learning about source criticism than when learning with source criticism.

Keywords: Source criticism, Critical media usage, Source awareness, primary school, Teaching, Competence, LK20.

Innholdsfortegnelse

1	Digital kildekritikk på mellomtrinnet	1
1.1	Tidligere forskning	3
1.1.1	PISA undersøkelsen.....	3
1.1.2	Monitor 2019.....	4
1.2	Oppgavens oppbygging	4
2	Perspektiver på kildekritikk og kritisk mediebruk.....	5
2.1	Kildekritikk som en del av digital kompetanse	5
2.2	Kildekritikk i skolen	7
2.3	Undervisning i kildekritikk.....	9
2.4	Kildekritikk og kritisk tenkning	10
2.5	Strategi for kildekritikk	11
2.6	Kildekritikk i lærerens digitale kompetanse	12
2.6.1	TPACK.....	12
2.6.2	DigCompEdu.....	13
2.6.3	Lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse	14
2.7	Modeller for undervisningsplanlegging.....	16
2.7.1	Den didaktiske trekanten	17
2.7.2	Den didaktiske relasjonsmodellen	18
3	Forskningsdesign og metode.....	21
3.1	Begrunnelse og valg av forskningsdesign og metode	21
3.1.1	Kvalitativ metode	21
3.2	Datainnsamling	22
3.2.1	Utvalg av informanter.....	22
3.2.2	Antall informanter	23

3.2.3	Presentasjon av informantene.....	23
3.2.4	Intervjuguide	24
3.2.5	Redegjørelser for og refleksjoner over gjennomføring av intervjuene.....	24
3.2.6	Transkribering	25
3.2.7	Analyse av data.....	26
3.3	Kvalitet i studien.....	27
3.3.1	Relabilitet	27
3.3.2	Validitet	28
3.4	Etiske vurderinger.....	28
3.4.1	SIKT	28
3.4.2	Rekruttering av informanter	29
3.4.3	Anonymisering	29
4	Lærerens kompetanse i kildekritikk – analyse og drøfting.....	30
4.1	Lærerens forståelse av begrepet kildekritikk.....	30
4.2	Lærerens digitale kompetanse	31
4.2.1	Praktisering av kildekritikk i jobben som lærer.....	31
4.2.2	Finne frem til gode kilder	32
4.2.3	Å føle seg trygg	33
4.2.4	Viktigheten av å lære om kildekritikk	35
4.3	Lærerens beskrivelse av egen kompetanse i kildekritikk	37
5	Lærerens undervisning i kildekritikk – analyse og drøfting	38
5.1	Planlegging av undervisning	38
5.1.1	Lærernes oppfattelse av hvordan kildekritikk kommer frem i læreplanen.....	38
5.1.2	Muligheter og utfordringer med LK20.....	40
5.1.3	Planlegging av undervisning	41
5.1.4	Den beste måten å lære elevene om kildekritikk.....	43

5.2	Gjennomføring av undervisning.....	44
5.2.1	Bruk av strategier eller modeller	44
5.2.2	Erfaringer rundt at kildekritikk ikke har fungert	46
5.2.3	Motiverende og utfordrende med å undervise i kildekritikk	47
5.3	Vurdering.....	49
5.3.1	Vurdering av elevenes læringsmål innen kildekritikk.....	49
5.3.2	Nivået til elevene.....	51
5.4	Lærerens inkludering av kildekritikk i planlegning, gjennomføring og vurdering av elevenes undervisning	52
6	Avslutning.....	53
6.1	Oppsummering og svar på problemstillingen.....	53
6.2	Videre forskning	55
7	Litteraturliste	56
	Figurliste.....	60
	Vedlegg	I
	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	I
	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	III
	Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT	VI

1 Digital kildekritikk på mellomtrinnet

Vi bruker digitale enheter hver eneste dag og tilgangen til informasjon har blitt enklere enn noen gang. Det globale og komplekse medietilbudet innebærer at evnen til kildekritikk, samt kompetanse til å håndtere medier og digitale problemer blant mediebrukere stadig blir viktigere (Medietilsynet, 2021, s. 9). Ifølge medietilsynet (2021, s. 9) er kritisk medieforståelse nøkkelen til å opparbeide ferdigheter og kunnskap om hvordan medier fungerer, og hvordan vi som mediebrukere kan navigere både aktivt og trygt i dagens dynamiske virkelighet. Skolen spiller en stor rolle i opplæringen av evnen til digital kildekritikk og kritisk medieforståelse, og på bakgrunn av dette vil denne masteroppgaven belyse følgende problemstilling:

Hvordan underviser lærere om kildebevissthet og kritisk mediebruk på mellomtrinnet?

Derfor er det aktuelt å se nærmere på lærerens kompetanse og refleksjoner rundt digital kildekritikk og hvordan temaet innarbeides i skolen. Undervisningen i norske skoler har blitt endret og helklasseundervisningen er halvert på 15 år. De fleste skoler i Norge har i dag har 1:1 læringsbrett og/eller PC (Nipen, 2019). I 2020 ble læreplanen endret slik at fokuset på de digitale ferdighetene og tverrfaglighet i skolen ble større. Internett er i dag en vesentlig større del av elevenes skolehverdag og flere skoler velger å benytte digitale ressurser og bøker i stedet for fysiske. I den overordnede delen i læreplanverket under kritisk tenkning og etisk bevissthet, har skolen et ansvar at elevene utvikler disse ferdighetene og at dette bidrar til at elevene vil utvikle digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Kildekritikk har også blitt innarbeidet som en større del av læreplanen i utvalgte fag og i de grunnleggende ferdighetene. Basert på dette vil det være interessant å se nærmere på hvordan den nye lærerplanen benyttes og hvordan undervisningen rundt kildekritikk legges opp. Derfor er denne studien basert på en kvalitativ intervjuundersøkelse med lærere på mellomtrinnet. Bakgrunnen for å fokusere på mellomtrinnet er at når elevene er i denne alderen har de ofte en egen digital enhet, slik at de for første gang oppdager sosiale medier og samhandlingsverktøy. Dette er noe som medfører økt risiko for eksponering av informasjon som kan bidra til å utfordre elevenes kritiske evner.

I 2020 hadde 87 prosent av barn i 9-10 årsalderen egen mobil og 50 prosent av disse bruker sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 5). Disse tallene kommer av medietilsynets undersøkelse om et

oppdatert kunnskapsgrunnlag om barn og unges medievaner i 2020. Barn og unges mediebruk har de siste årene fått en større rolle både i skolen og på fritiden, slik at sjansen for å bli eksponert for feilinformasjon er større enn tidligere. En av de raskest voksende plattformene blant unge i dag er Tik Tok, hvor omtrent 43 prosent av 9-10 åringene benytter tjenesten (Medietilsynet, 2020, s. 24). Plattformen gir mulighet for å dele informasjon, og skille mellom innhold som er ekte og falsk kan være en vanskelig balansegang, spesielt for de unge. Over 65 prosent av unge oppgir å ha sett nyheter det siste året som de har mistenkt var usanne, hvorav disse nyhetene var sist sett på sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 8). Flere barn som er på nett sliter med å skille ut hva som er reklame og hva som er noe annet på sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 109). På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at det bør stilles større krav til arbeid med kildekritikk og kritisk medieforståelse i undervisningen.

Problemstillingen er basert på hvilken måte lærerne underviser og inkluderer kildebevissthet og kritisk mediebruk inn i undervisningen. For å undersøke dette er det interessant å få innsikt i hvorvidt lærerne opplever at de har den nødvendige kompetansen for å undervise i kildekritikk, og hvilke didaktiske strategier for læring de legger til grunn for undervisning i dette emnet. Dette gir to delproblemstillinger som til sammen utdyper hovedproblemstillingen:

1. *Hvordan beskriver lærerne sin egen kompetanse om kildebevissthet og kritisk mediebruk?*
2. *Hvordan inkluderer læreren kildebevissthet og kritisk mediebruk i planlegning, gjennomføring og vurdering av elevenes undervisning?*

Kildebevissthet i denne sammenhengen handler om lærerens bevissthet rundt bruken av kilder i undervisningen og elevenes bruk av kilder i oppgaver. Det handler også om hvordan læreren er bevisst på hvilke kilder som benyttes og hvem som er avsenderen, slik at dette kan undervises videre til elevene. Kritisk medieforståelse handler i denne sammenhengen om hvordan læreren kritisk bruker kildene riktig og innehar kunnskap rundt temaet. Kildebevissthet og kritisk medieforståelse handler sammen om hvilke holdninger læreren og elevene har til informasjon de eksponeres for daglig og at informasjonen de tilegner seg kan undersøkes bevisst og kritisk.

1.1 Tidligere forskning

Denne delen av oppgaven vil se nærmere på forskning rundt kildekritikk i skolen. Store deler av forskningen om kildekritikk i skolen omhandler de høyere trinnene og er således ikke rettet mot mellomtrinnet og hvordan lærere underviser om og med kildekritikk. Kildene som benyttes som grunnlag i oppgaven har fokus på undersøkelser som er gjennomført i skolen. Dette for å gi et forskningsorientert grunnlag for masteroppgaven og plassere studien opp mot tilsvarende forskning. Det vil i dette kapitlet bli trukket frem to ulike undersøkelser som understreker viktigheten av opplæringen rundt kildekritikk i skolen. I søket etter tidligere undersøkelser har det blitt gjennomført søk i utdanningsdirektoratets databaser, der relevante undersøkelser som omhandler norsk skole og undervisning blir publisert.

1.1.1 PISA undersøkelsen

Den internasjonale PISA undersøkelsen (2018) gjennomføres hvert tredje år og omhandler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag. I tillegg svarer elevene på spørsmål om holdninger og oppfatninger om undervisningen og læringsmiljøet ved skolen de går på. I den siste rapporten fra 2018 er fokuset spesielt på elevenes leseforståelse og holdningene de har til lesing (Jensen et al., 2018). Undersøkelsen viser at unges lesevaner har gjennomgått en stor endring, hvor dagens elever leser både på papir og på nye digitale enheter (Jensen et al., 2018). Selv om undersøkelsen ikke legger vekt på alle nye former for lesing på nett, er det foretatt spørsmål til elevene om kritisk lesing (Jensen et al., 2018). Kritisk lesing går ut på å lese flere tekster som omhandler samme emne for deretter å vurdere og bruke ulike kilder (Jensen et al., 2018). I denne sammenhengen innebærer det at elevene får i oppgave å avsløre tekster og avsenderens hensikt i eksempelvis reklame, kampanjer og politiske innlegg, for deretter å vurdere tekstenes form og innhold slik at de kan avgjøre hvorvidt de er troverdige og til å stole på (Jensen et al., 2018). Det trekkes frem at gode leseferdigheter er grunnlaget for å kunne lære i de ulike skolefagene og for å kunne tenke kritisk (Jensen et al., 2018). Et sentralt funn i undersøkelsen er at elevene hadde store vanskeligheter med å lese oppgaver som måler kritisk lesing (Jensen et al., 2018). Under halvparten av elevene rapporterer om at de har lært å bruke gode søkeord, vurdere informasjon, lese i trefflister og avsløre svindel (Jensen et al., 2018).

1.1.2 Monitor 2019

Sintef (2019) gjennomførte en kartlegging av den digitale tilstanden i norske skoler og barnehager, med hensyn til infrastruktur og utstyr, digital praksis og digital kompetanse og dømmekraft. Funn fra kartleggingsundersøkelsen viser at over 70 prosent av lærerne har vektlagt utvikling av elevenes ferdigheter innen kildevurdering (Fjørtoft et al., 2019). Lærerne fikk spørsmål om nøyaktighet, relevans og troverdighet til og av digital informasjon. Dette er til dels de samme faktorene som rammeverket TONE inneholder og som blir vektlagt for å lære elevene om kildekritikk (Fjørtoft et al., 2019). Kartleggingen viser også at 70 prosent av lærerne vektlegger å lære elevene å utforske flere kilder. Til tross for at kildevurdering anses som viktig i alle fag, er det over 30 prosent av lærerne som er nøytrale eller som ikke har vektlagt å utvikle disse ferdighetene i sine fag (Fjørtoft et al., 2019). En forklaring på dette kan være ulik praksis blant lærere med ulike fag, samtidig som at det er noen fag som ikke har vanskeligheter med å få det inn i undervisningen (Fjørtoft et al., 2019).

1.2 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I første kapittel redegjøres det for temaets aktualitet og valg av problemstilling. Videre i kapitlet trekkes det frem tre ulike forskningsartikler som er relevante for barn, kritisk tenkning og kildekritikk. Kapittel to består av oppgavens analytiske rammeverk. Her redegjøres det for hvordan kildekritikk inngår som en del av lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse, ulike begreper og definisjoner som er relevante for oppgavens tematikk, samt hvordan læreplanen legger vekt på kildekritikk og kritisk mediebruk. Til slutt presenteres det to didaktiske modeller som danner rammene for analyse av lærerens undervisningspraksis. I kapittel tre beskrives studiens forskningsdesign og metode. Her vil det være fokus på bakgrunn for valg av metode, valg av informanter og refleksjoner som ble gjort underveis i prosessen. Det vil også bli gjort rede for hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, beskrivelse og gjennomføringen av intervjuene, samt analysearbeidet og oppgavens validitet og reliabilitet. I kapittel fire presenteres analysen av datamaterialet, samt drøfting opp mot det analytiske rammeverket fra kapittel to. Dette danner til sammen et grunnlag for å kunne belyse masteroppgavens hovedproblemstilling. I det siste kapitlet inngår en oppsummering av hva som har kommet frem i studien og svar på problemstillingen. Til slutt presenteres forslag til videre forskning innen kildekritikk.

2 Perspektiver på kildekritikk og kritisk mediebruk

I dette kapittelet gjøres det rede for ulike begreper, forståelser og perspektiver som er sentrale for kildekritikk. Begrepene knyttes til digital kompetanse generelt. Videre vil kapittelet gå nærmere inn på kildekritikk i skolen slik det framstår i overordnet del, grunnleggende ferdigheter og læreplanen. Fra læreplanen vil fokuset være spesielt på kompetansemål fra norsk og samfunnsfag. Det vil også bli sett nærmere på tre rammeverk som omhandler lærerens digitale kompetanse. Til slutt vil det bli presentert ulike didaktiske modeller for både planlegging, gjennomføring og vurdering.

2.1 Kildekritikk som en del av digital kompetanse

Digital kompetanse et vidt begrep som det finnes en rekke definisjoner av (Erstad, 2010 ; Ferrari et al., 2012 ; Redcker, 2017 ; Bjarnø et al., 2017). Ferrari, Punie og Redecer (2012, s. 79) har tatt for seg begrepet digital kompetanse og laget en oversikt over hvordan ti rammeverk definerer digital kompetanse. Videre har de gjort en sammenstilling av de ulike definisjonene, funnet likheter og laget en sammensatt definisjon (Ferrari et al., 2012). Ferrari, Punie og Redecer (2012, s. 84) sin felles definisjon av digital kompetanse er:

«Digital kompetanse handler om å ha kunnskap, ferdigheter, holdninger, evner og strategibevissthet for å bruke IKT og digitale medier for å utføre oppgaver som å kommunisere, administrere informasjon, være etisk og være ansvarsfull, samarbeide, skape og dele innhold og ha kunnskap for arbeid, deltagelse, læring, sosialisering og bruken».

Denne sammensatte definisjonen beskriver hva det vil si å være digital kompetent. Ved å trekke linjer til lærerens rammeverk for profesjonsfaglige digitale kompetanse, kan en se sammenhenger mellom at læreren skal utvikle sin digitale kompetanse innen alt fra digital utvikling og pedagogikk til etikk og læringsprosesser (Kelentric et al., 2017). Når læreren tilegner seg og utvikler sin kompetanse er det også lærerens oppgave å utvikle elevenes digitale kompetanse.

Kompetanse indikerer en handlingsberedskap og dømmekraft som er en kombinasjon av både ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Erstad, 2010, s. 95). Erstad (2010, s. 101) definerer at digital kompetanse handler om ferdigheter, kunnskap og holdninger ved bruk av digitale enheter for mestring i det lærende samfunn. Begrepet kan defineres med komponentene som inngår i digital

kompetanse i skolen og som elevene vurderes opp mot (Erstad, 2010, s. 101). Erstad operasjonaliserer forholdene rundt digital kompetanse og flere av disse komponentene inngår videre inn i kildekritikk. Flere av komponentene anses å være relevante videre i drøftingen i denne oppgaven. Kompetene som Erstad (2010, s. 101) trekker frem er beskrevet i tabellen under.

Grunnleggende ferdigheter	Kunne åpne programvare, sortere og lagre informasjon på digitale enheter, og andre ferdigheter i bruk av digitale enheter og programvare.
Laste ned/opp	Kunne laste ned og opp ulike informasjonstyper
Søke	Vite hvordan man kan få tilgang til informasjon
Navigere	Kunne orientere seg i digitale nettverk (læringsstrategier for bruk av internett)
Klassifisere	Kunne organisere informasjon som for eksempel innenfor sjanger
Integrere	Kunne sammenligne og sammenstille ulike typer informasjon i forhold til sammensatte tekster (multimodalitet)
Evaluerer	Kunne sjekke og vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av informasjonen en har funnet (kildekritikk)
Kommunisere	Kommunisere informasjon og utrykke seg gjennom ulike enheter
Samarbeide	Kunne samarbeide med andre gjennom nett og utnytte teknologien til samarbeid og deltagelse på nett
Skape	Kunne produsere og sammenstille ulike former for informasjon og kunne utvikle noe nytt gjennom bruk av verktøy og programvare

(Erstad, 2010)

Erstad (2010, s. 102) mener at komponentene over utgjør begrepet digital kompetanse, fra det grunnleggende til det mer komplekse. Begrepene kan tolkes som en spiral der det å skape og produsere legger grunnlaget for at nye ferdigheter kan utvikles over tid (Erstad, 2010, s. 102). Arbeidet med disse komponentene kan derfor sees mer som en prosess enn noe som er lineært og avsluttet (Erstad, 2010, s. 102). Erstad (2010, s. 102) legger også til at det er viktig å se den digitale kompetansen som noe som er innvevd i sosial og kulturell praksis, og at dette er mer dynamisk enn bare det å skulle måle bestemte evner. Derfor er det viktig å trekke inn innsikt over hvordan barn og unge bruker de digitale enhetene og hvilken betydning den har i barn og unges oppvekst (Erstad, 2010, s. 102). Spesielt er de tre komponentene integrere, evaluere og kommunisere relevant videre

i oppgaven. De tre komponentenes fokus er å sammenstille og sammenligne ulike typer informasjon, sjekke og vurdere kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av informasjon elevene har funnet, og i tillegg kunne kommunisere informasjon og uttrykke seg gjennom ulike enheter (Erstad, 2010, s. 102). Komponentene er valgt med bakgrunn i at de handler om det å lære kildekritikk og hva det innebærer å være kildekritisk.

Digital kompetanse kan defineres ut ifra omgivelser, sted, alder, tid og bruksområde (Bjarnø et al., 2017, s. 12). Innholdet i begrepet anses å være ulikt hos en elev på småskolen, mellomtrinnet, en lærerstudent eller en lærer i skolen. Digital kompetanse for en elev i grunnskolen handler om å kunne bruke digitale verktøy i ulike læringssituasjoner, mens det for en lærer handler om å kunne legge til rette for bruk av digitale verktøy på en didaktisk måte (Bjarnø et al., 2017, s. 12). Som lærer må en også være bevisst på at digitale verktøy produserer meninger og hvordan dette påvirker samfunnet vi lever i (Bjarnø et al., 2017, s. 12). Som nevnt over er digital kompetanse et vidt og komplekst begrep som har flere ulike definisjoner. Felles for definisjonene er at digital kompetanse handler om å ha ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Videre er et fellestrekk at de ulike digitale enhetene må kunne beherskes og benyttes på en etisk og ansvarsfull måte. Erstad (2010, s. 101) sin definisjon må sees i sammenheng med de ti komponentene som er beskrevet over. Ferrari, Punie og Redecker (2012) og Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim (2017) påpeker at det også handler om å være etisk og ansvarsfull på nett, og dette inngår i digital dømmekraft.

2.2 Kildekritikk i skolen

I opplæringsloven §1-1 (1998) under formålet med opplæringen står det at alle elever skal lære og tenke kritisk og handle etisk, og i den senere tid har det blitt lagt fokus på dette i nye læreplaner. Derfor er det nødvendig å se nærmere på hva som står om kildekritikk i LK20 både i overordnet del, de grunnleggende ferdighetene og i læreplanen for å finne ut på hvilken måte lærere underviser om kildekritikk på mellomtrinnet. I 2004 opprettet utdannings- og forskningsdepartementet et femårig program for digital kompetanse for perioden 2004-2008 der de definerte digital kompetansen og bygger bro mellom de grunnleggende ferdighetene for å ta i bruk nye digitale verktøy på en kreativ og kritisk måte i skolen (UFD, 2004, s. 5). Programmet la vekt på at den digitale kompetansen skal bestå av både IKT-ferdigheter og avanserte ferdigheter, hvorav IKT-ferdigheter tilsvarer evnen til å lese, skrive og regne, mens avanserte ferdigheter skal sikre en

kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier i skolen (UFD, 2004, s. 13). Videre forklarer programmet at innenfor IKT-ferdigheter handler det om å bruke programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike medier (UFD, 2004, s. 13). Det å være kreativ og kritisk fordrer evnen til å evaluere, fortolkning og kildekritikk (UFD, 2004, s. 13).

Læreplanverket består av ulike forskrifter til opplæringsloven og skal styre innholdet i opplæringen. Den består av en overordnet del, fag – og timefordeling og læreplaner i alle undervisningsfagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Relevant for denne masteroppgaven vil være å se nærmere på det som står om kildekritikk i de ulike forskriftene. I den overordnede delen av læreplanen beskrives grunnsynet, som skal prege pedagogisk praksis gjennom hele opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Den overordnede delen skal tydeliggjøre skolens ansvar for danning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Under opplæringsverdigrunnlag i læreplanen, står det beskrevet at skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler kritisk tenkning og handler etisk (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Etisk bevissthet og kritisk tenkning er en forutsetning for, og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, det bidrar også til at elevene utvikler god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Læreplanen beskriver videre at dersom ny innsikt og kunnskap skal vokse frem, må etablerte ideer granskes og kritiseres med metoder, argumenter, erfaringer og bevis (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I rammeverket er de fem grunnleggende ferdighetene nøye beskrevet, hvorav en av disse er de digitale ferdighetene som grunnleggende ferdighet (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Det finnes fem ferdighetsområder innenfor de digitale ferdighetene, disse er; bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Kildekritikk er spesielt nevnt under ferdighetsområdene «finne og behandle» og «utøve digital dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017d). I ferdighetsområdene som nevnt over handler det om å tolke og vurdere informasjon fra digitale kilder og kildekritikk på nett, samt vise hensyn for andre på nett. I tillegg handler det om etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Disse faktorene vil være relevant videre i oppgaven.

Selv om alle de grunnleggende ferdighetene skal ha en betydning gjennom hele skolegangen, finnes det noen fag som inneholder konkrete mål i læreplanen om kildekritikk og kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2017c). I faget norsk, etter 7 års trinn, skal elevene ha opparbeidet seg kunnskap om å orientere seg i faglige kilder digitalt, samt vurdere påliteligheten av disse. (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det finnes også tilsvarende mål i samfunnsfag, hvor elevene etter 7. års trinn skal ha kunnskap om hvordan de sammenligner ulik informasjon om samme tema og kunne reflektere over hvordan kildene kan benyttes til å påvirke og fremme bestemte syn (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Skolen har derfor et særskilt ansvar i å utvikle og lære elevene om digital dømmekraft gjennom kildekritikk, både i læreplanen og i de grunnleggende ferdighetene (Engen et al., 2021, s. 24). Dette fordi skolen er et sted hvor elevene har mulighet til å lære mer systematisk og få veiledning underveis, til tross for at dette er en krevende oppgave for lærere (Engen et al., 2021, s. 24 & 25).

2.3 Undervisning i kildekritikk

Ved å lære kritisk medieforståelse vil elevene kunne forstå og bruke mediene på en aktiv og bevisst måte (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Bergsjø et al., (2020, s. 148) definerer at kildekritikk og kritisk medieforståelse handler om hvilke holdninger vi har til informasjonen vi får gjennom hverdagen og at denne informasjonen kan undersøkes. Hestnes (2022, s. 239) trekker frem at kildekritikk, og spesielt digital kildekritikk, er relevant for alle fag, og ikke utelukkende de fagene hvor de omtales i den nye læreplanen. Hestnes (2022, s. 239) påpeker at alle fag i skolen har mulighet til å integrere kildekritikk i undervisningen og at kildekritikk burde arbeides med i små drypp. På denne måten får elevene mulighet til å jobbe med temaet kontinuerlig gjennom året (Hestnes, 2022, s. 239 & 242). Bergsjø et al. (2020, s. 148) mener at disse ferdighetene kan læres og innøves ved at lærerne legger opp til egne eksempler og ulike læringsmetoder. Arbeidet anses som krevende da slike eksempler fordrer både kunnskap og erfaringer. Likevel anses det som viktig at læreren er et godt forbilde for elevene og viser hvordan de kan søke seg frem til gode kilder (Bergsjø et al., 2020, s. 149). Schjelderup (2012, s. 13) legger også vekt på at for at elevene skal kunne tenke kritisk og presist, må det være et miljø for dette i klasserommet, samt at kritisk tenkning som metode må implementeres inn i all undervisning. Det er lærerens oppgave å skape et godt miljø og trygge rammer, ettersom relasjonen mellom elevene seg imellom og mellom lærer og elever har alt å si for hvordan elevene i klasserommet tenker og tar til seg kunnskap (Schjelderup, 2012, s. 24 & 25).

Videre vektlegger Hestnes (2022, s. 236) at for å bli bedre til å tenke og forholde seg kritisk til informasjon og medieinntrykk, er det lurt å benytte seg av kritiske spørsmål. Slike spørsmål kan omhandle alt fra hvem som er avsender til hvor et bilde stammer fra (Hestnes, 2022, s. 237). De mener også at det kreves jevn tenking med ulike eksempler fra hverdagen som elevene er en del av, og at det skal være åpenhet rundt at elevene kan komme med eksempler fra hverdagen (Hestnes, 2022, s. 239). Dette støtter opp under det Schjelderup (2012, s. 13) vektlegger rundt at det skal være et miljø i klasserommet for kritisk tenkning.

2.4 Kildekritikk og kritisk tenkning

Tilgangen til informasjon i dag har aldri vært større og det har blitt vanskeligere å skille ut hvilken informasjon som er riktig og troverdig. Derfor er og vil kritisk medieforståelse styrke befolkningens evne til å delta i den offentlige samtalen, og er samtidig en viktig nøkkel for demokrati og medborgerskap (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Dette er tilsvarende som det tverrfaglige temaet i overordnet del av læreplanen (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Evnen til å være kritisk til informasjon er en handling og ikke en egenskap, og det finnes ingen konkret oppskrift på hvordan en skal være kritisk. Det er imidlertid en prosess som skjer i ethvert møte med ny og tilgjengelig informasjon (Hestnes, 2022, s. 236). Kritisk tenkning handler om å undersøke og vurdere, og det innebærer egenskapen til å vurdere kunnskap som blir lagt frem, og samtidig vurdere premissene som ligger bak denne kunnskapen (Bergsjø et al., 2020, s. 145). Det handler videre om å se hvilken kunnskap som eventuelt mangler og må suppleres (Bergsjø et al., 2020, s. 145). Bergsjø et al., (2020, s. 145) omtaler en typisk definisjon på kritisk tenkning som at det handler om å finne ut hva man kan stole på, og at kritisk tenkning er en ferdighet og et verktøy til erkjennelse. Thorbjørnsen og Vaage (2000, s. 240) refererer i boken *utdanning og demokrati* til Dewey og hans syn på konstruksjon og kritikk, hvor kritikk er dømmekraft og en refleksjon over hva som er best og dårligst på et bestemt område til en bestemt tid. De påpeker videre at dette skjer gjennom en form for bevissthet om hvorfor det beste er best og det dårligste dårligst (Thorbjørnsen & Vaage, 2000, s. 240). Det vil derfor bli gjort en kritisk vurdering av det som enten blir sagt, gjort eller publisert. For å vurdere kilder, er kritisk tenkning og vurdering av valg en inngang til å finne ut om informasjonen er korrekt eller ikke (Bergsjø et al., 2020, s. 148).

2.5 Strategi for kildekritikk

Det finnes ulike modeller for kildekritikk, hvor modellene krever en holdning om at alt må undersøkes og vurderes, som igjen krever en ferdighet til å kunne stille riktige og gode spørsmål (Bergsjø et al., 2020, s. 148). Bergsjø et al., (2020, s. 148) understøtter videre at disse holdningene kan øves og læres gjennom gode eksempler. Det er krevende å navigere rundt i den store mengden med informasjon og det er derfor viktig med metoder som er gode og effektive for å kunne vurdere hva som er sant og usant (Grut, 2021, s. 21). En strategi for kildekritikk er TONE, denne strategien benytter seg av fire spørsmål som kan stilles i vurderingen av ulike kilder, hvorav forkortelsen TONE er et hjelpemiddel for elevene slik at det er enklere å huske (Grut, 2021, s. 21). TONE er bygget opp av fire nøkkelord: Troverdig, objektiv, nøyaktig og egnet. Innenfor disse nøkkelordene er det utarbeidet grunnleggende spørsmål som skal bidra til å hjelpe elever til å vurdere om en kilde er sikker eller ikke (Overland, 2018). Nærmere forklaring av begrepene i TONE strategien:

Troverdig	Når du slår opp på en nettside er det viktig at man kan stole på den informasjonen som finnes. Hvem er forfatteren? Hvem er avsender? Hvem står bak nettsiden?
Objektiv	Å være objektiv vil si at man forsøker å være nøytral og ikke har et bestemt synspunkt som man prøver å overbevise noen om. Hva var forfatterens hensikt da hen skrev denne teksten? Er hensikten å informere deg på en nøytral måte? Stemmer innholdet med noe du vet fra før?
Nøyaktig	Nøyaktig vil si at det er likt eller at det stemmer overens med det virkelige, grundig og pirkete og ikke slurver eller hopper over noe. Finner du skrivefeil eller annet slurv? Når ble kilden sist oppdatert? Oppgir forfatteren eller nettstedet sine kilder?
Egnet	Når du skal sjekke om en kilde er egnet så sjekker du om den passer til ditt bruk. Hvem er målgruppen? Passer kilden til formålet? Er kilden lett tilgjengelig?

(Overland, 2018)

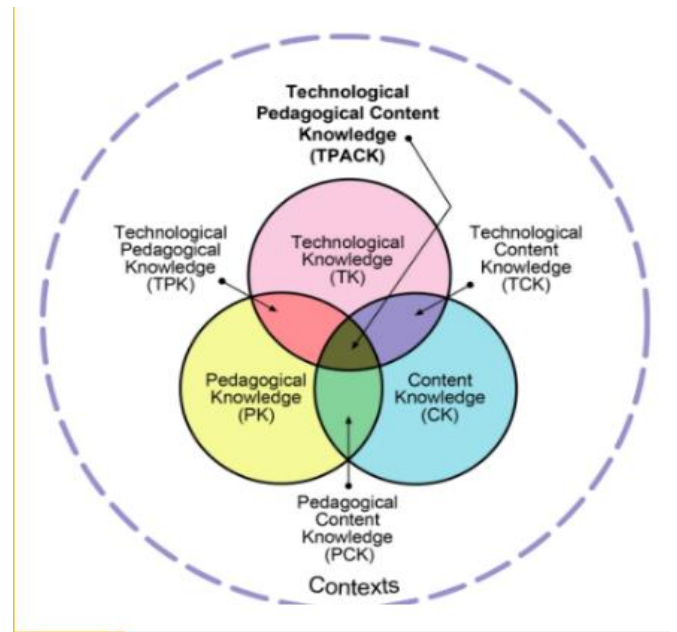
Denne type modell kan brukes til å vurdere alle type kilder, og er således ikke begrenset til vurdering av analog tekst. Derfor vil denne kildekritikkmodellen egne seg godt til skolen og som bruk i opplæringen om kildekritikk og kritisk mediebruk.

2.6 Kildekritikk i lærerens digitale kompetanse

Det er hensiktsmessig å se nærmere på ulike rammeverk for lærerens kompetanse, for å avdekke lærerens kunnskap om kildekritikk. Rammeverkene som omtales under, beskriver hvilken kompetanse læreren skal ha og hva som skal til for å tilegne seg digital kompetanse. Rammeverkene blir videre brukt som et analytisk rammeverk for analyse og drøfting videre i oppgaven.

2.6.1 TPACK

TPACK er en modell for lærerens kompetanse utviklet av Mishra og Koehler (2013, s. 12). Modellen omhandler hvordan lærere forstår digitale læringsverktøy og hvordan disse samhandler med hverandre for å få effektiv læring gjennom bruk av digitale verktøy i undervisningen (Koehler et al., 2013, s. 14). TPACK beskriver lærerens fagdidaktiske digitale kompetanse (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 82). Modellen bygger på tre komponenter vedrørende lærerens kunnskap: kompetanse, digital kompetanse og pedagogisk kompetanse. Disse tre er hovedkomponentene i modellen, men snittflatene i modellen er like viktige, og disse representerer den sammensatte



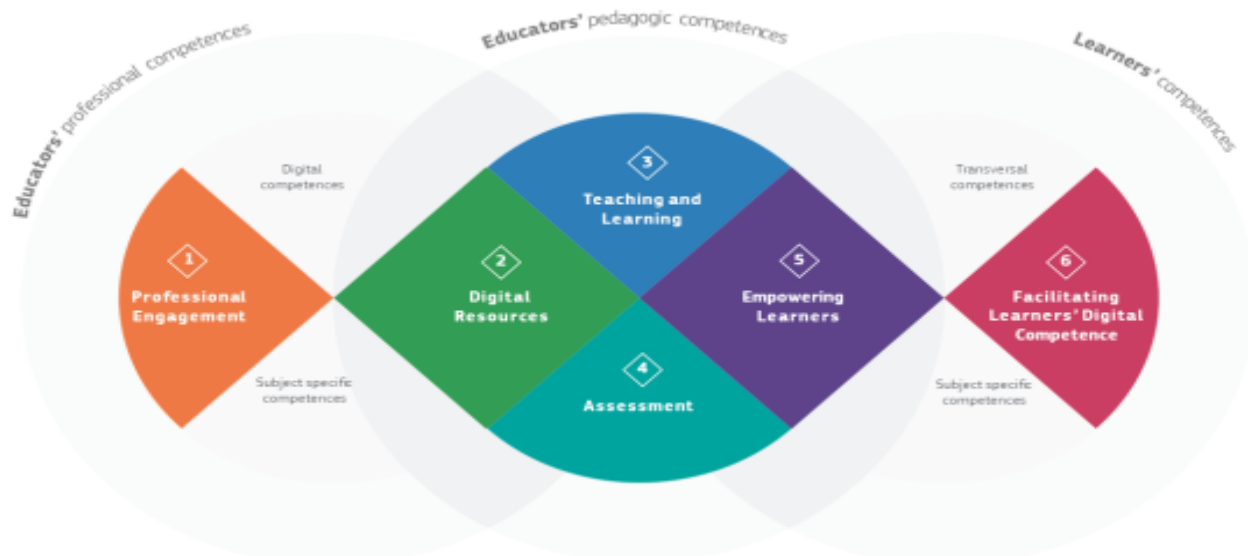
Figur 1 TPACK modell (Koehler et al., 2013)

kompetansen som læreren trenger (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 80). Innholds kunnskap eller fagkunnskap handler om kunnskapen læreren har om fagstoffet som skal undervises til elevene (Koehler et al., 2013, s. 14 & 15). Pedagogisk kunnskap inneholder den generelle pedagogikken, læringsteorier og didaktiske metoder (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 80 & 81). I tverrsnittet mellom fagkunnskap og pedagogisk kunnskap finner vi den fagdidaktiske kunnskapen (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 81). Digital kunnskap handler om bruke digital teknologi og forståelse av dens samfunnsmessige betydning og derunder digital dømmekraft (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 81). Mellom digital kunnskap og fagkunnskap ligger digital fagkunnskap. Denne omhandler fagspesifikk bruk av digitale verktøy og dens betydning for faget (Øgrim & Johannesen, 2018, s.

81). I det siste tverrsnittet mellom pedagogisk kunnskap og digital kunnskap, finner vi den generelle forståelsen for digitale teknologier og hvilken rolle dette spiller i undervisningen og læringen (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 81). Alle komponentene sammen, altså kjernen av modellen, kan forstås som en syntese av faglig, pedagogisk og digital kompetanse (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 81).

2.6.2 DigCompEdu

I 2017 ble det publisert et europeisk rammeverk som omhandler digital kompetanse av lærere, med navn DigCompEdu (Redecker, 2017). Rammeverket er basert på arbeid utført av Europakommisjonens felles forskningssenter på vegne av generaldirektoratet for utdanning, ungdom, sport og kultur (Redecker, 2017, s. 9). I rammeverket defineres digital kompetanse som; trygg, kritisk og kreativ bruk av IKT for å oppnå mål som er relatert til arbeid, læring, fritid, inkludering og deltagelse i samfunnet (Redecker, 2017, s. 9). Rammeverket har som mål å beskrive og fange opp pedagogspesifikk digital kompetanse i skolen og er egnet for alle lærere på alle utdanningsnivåer (Redecker, 2017, s. 9). Rammeverket består av 22 elementære kompetanser som er organisert i seks områder. Område en er rettet mot fagmiljøet og lærerens bruk av teknologier i profesjonell interaksjon (Redecker, 2017, s. 9). Område to ser på kompetansen rundt effektiv og ansvarlig bruk, deling og skapelse av digitale resurser for læring (Redecker, 2017, s. 9). Område



Figur 2 DigCompEdu rammeverk sine områder og omfang (Redecker, 2017)

tre handler om administrasjon og bruken av digitale teknologier i undervisning og læring

(Redecker, 2017, s. 9). Område fire er rettet mot bruk av digitale strategier for å forbedre vurdering (Redecker, 2017, s. 9).

I område fem er fokuset på potensialet av de digitale teknologiene for elevsentrerte undervisnings- og læringsstrategier (Redecker, 2017, s. 9). I det siste området beskrives de spesifikke pedagogiske kompetansene som kreves av en lærer for å legge til rette for elevenes digitale kompetanse (Redecker, 2017, s. 9). Rammeverket har i tillegg en progresjonsmodell som kan hjelpe lærere til å vurdere og utvikle sin digitale kompetanse. Denne skisserer seks ulike stadier som baserer seg på hvilket nivå vedkommende er på, samt hvordan de kan utvikle seg videre (Redecker, 2017, s. 9). Det er spesielt område seks som omhandler både digital kompetanse og kildekritikk, og her dette området inneholder fem kompetanser (Redecker, 2017, s. 16). Overordnet omhandler det området om tilrettelegging for elevers digitale kompetanse som gjør det mulig for elevene å bruke digitale verktøy på en kreativ og ansvarlig måte (Redecker, 2017, s. 16). Et av de fem kompetanseområdene under område seks er informasjon og mediekunnskap (Redecker, 2017, s. 25). Dette kompetanseområdet anses som mest relevant for tematikken i denne oppgaven, ettersom området baserer seg på evnen til å finne informasjon og ressurser digitalt. I tillegg inngår egenskaper som å organisere, bearbeide, analysere og tolke informasjon, samt å sammenligne og vurdere kritisk troverdigheten og påliteligheten til informasjon og tilhørende kilder (Redecker, 2017, s. 25).

2.6.3 Lærerens profesjonsfaglig digitale kompetanse

Lærere trenger en robust kompetanse som kan overleve i et raskt skiftende samfunn som er preget av globalisering og digitalisering (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 83). Det handler først og fremst om at læreren skal utvikle elevenes kompetanse i tråd med gjeldende lover (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 83). Lærerne følger derfor et retningsgivende rammeverk som skal være med på å utvikle lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (PFDK) bygger blant annet på TPACK, og sees i sammenheng med DigCompEdu og fungerer som et retningsgivende dokument for lærere (Kelentric et al., 2017, s. 5). Rammeverket er utviklet for å etablere et felles begrepsapparat og en felles referanseramme for hva lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse er (Kelentric et al., 2017, s. 5). Rammeverket består av syv kompetanseområder som beskriver kunnskaper, ferdigheter og generelle kompetanser (Kelentric et al., 2017, s. 6). De syv kompetanseområdene er; fag og grunnleggende ferdigheter,



Figur 3 Modell over rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentric et al., 2017)

skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, samhandling og kommunikasjon, endring og utvikling og ledelse av læringsprosesser (Kelentric et al., 2017, s. 6). Kildekritikk er spesielt omtalt under kompetansemålet etikk.

Overordnet handler etikk om at en digital kompetent lærer kjenner til skolens verdigrunnlag med tanke på digitaliseringen av samfunnet (Kelentric et al., 2017, s. 9). Læreren skal også ha innsikt i lovverk og etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltagelse i det digitale og demokratiske samfunnet (Kelentric et al., 2017, s. 9). Til slutt skal læreren bidra med å utvikle elevenes digitale dømmekraft, forståelse og evnen til å handle i tråd med dette (Kelentric et al., 2017, s. 9). Videre er kompetanseområdet delt inn i hva læreren skal ha kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse om (Kelentric et al., 2017, s. 9). Under lærerens ferdigheter er et av målene at læreren kan anvende og undervise om opphavsrett, personvern, datasikkerhet, kildekritikk og riktig bruk av kilder (Kelentric et al., 2017, s. 9). TPACK og PFDK vil være en viktig momenter i analysen og drøftingen i denne oppgaven og sees i sammenheng med det informantene forteller.

Johannesen, Øgrim og Giæver (2014) trekker fram at lærerens digitale kompetanse går utover det å undervise med digitale verktøy, og de definerer tre typer undervisningskompetanse læreren trenger for å undervise i, om og med digitale verktøy. Artikkelen setter fokus på kompetanse i undervisning med støtte i digitale verktøy, å inneha kompetanse i det digitale faginnholdet og

kompetanse om den gjensidige innflytelsen mellom digital teknologi og utvikling i skole og samfunn (Johannesen et al., 2014). Læreren må først og fremst ha evner til å bruke teknologien som hjelpemiddel for å undervise i fag og dette innebærer verktøykompetanse; ferdigheter i bruk og konkret kjennskap til aktuell programvare (Johannesen et al., 2014). Det innebærer også fortolkningskompetanse; betydning og fortolkning av teknologibruk i både pedagogisk og i større samfunnsmessige sammenhenger (Johannesen et al., 2014). Undervisning med teknologi er knyttet til utvikling av digital kompetanse og bruk av digitale verktøy for å undervise. Det handler også om å ha en variasjon i læringsformer og læremateriell (Johannesen et al., 2014).

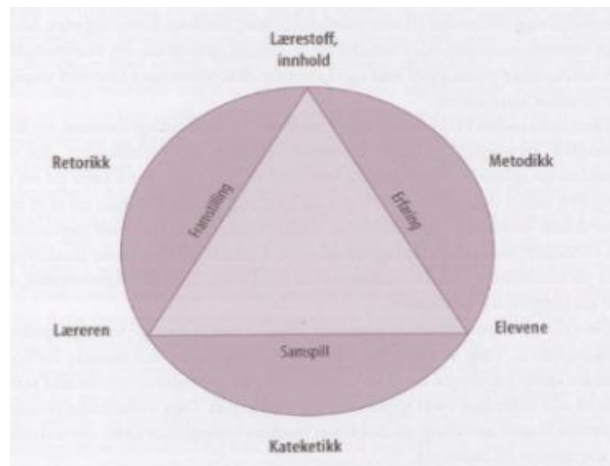
Den andre typen undervisningskompetanse læreren trenger ifølge Johannesen et al. (2014), er evnen til å kunne undervise i teknologi, gjennom å legge til rette for at elevene egner seg ferdigheter i bruk av digitale teknologier. Undervisning i teknologi handler først og fremst om brukeraspektet, men også kjennskap til hvordan teknologien virker (Johannesen et al., 2014). Undervisning i teknologi danner grunnlaget for elevenes digitale kompetanse og dermed også muligheten for at elevene kan forstå og påvirke den teknologiske utviklingen (Johannesen et al., 2014). Den siste av de tre typene undervisningskompetanse læreren trenger, er evnen til å undervise om teknologi. Dette anses som viktig for at elevene skal få forståelse for den samfunnsmessige betydningen av teknologien (Johannesen et al., 2014). Dette er knyttet til dannelsingsaspektene ved digital kompetanse, om kritisk evaluering av og ved hjelp av teknologien og det dialektiske forholdet mellom teknologiutvikling og samfunnsutvikling (Johannesen et al., 2014). Disse tre kompetansetypene illustrerer den sammensatte kompetansen læreren må ha for å fungere i det 21. århundre, og for å være profesjonsfaglig digital kompetent (Øgrim & Johannesen, 2018, s. 90).

2.7 Modeller for undervisningsplanlegging

Modeller for undervisningsplanlegging er hensiktsmessig å se nærmere på for å avdekke sammenhenger mellom ulike faktorer som spiller inn i undervisningen. Den første modellen ser på sammenhengen og relasjonen mellom lærer, elev og fagets innhold, mens den andre modellen er en referanseramme for planlegging og beskrivelse av et undervisningsopplegg. Modellene skal brukes som et analytisk rammeverk for drøfting videre i oppgaven.

2.7.1 Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten er en modell som viser sammenhengen mellom læreren, eleven og fagets innhold. Modellen er også en analyse som kan benyttes til forberedelse, gjennomføring og vurdering av undervisning (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 42). Den er formet som en likesidet trekant hvor hovedbegrepene innhold, elev og lærer er i hvert sitt hjørne (Imsen, 2016, s. 163). Innenfor almen didaktisk teori og forskning, legges det vekt på lærerens faglige, etiske og menneskelige kompetanse som en forutsetning for å kunne lede elevene i læringsarbeidet (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 42). Elevene lærer gjennom sansing, handling og opplevelser og elevenes læringsevne blir drøftet gjennom didaktisk teori og forskning (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 42). Den tredje faktoren i trekanten er innholdet og her er faglige, kulturelle og politiske forhold sentralt (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 42). Den didaktiske trekanten definerer også tre forhold eller relasjoner som er preget av ulike didaktiske og pedagogiske tradisjoner (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 42).



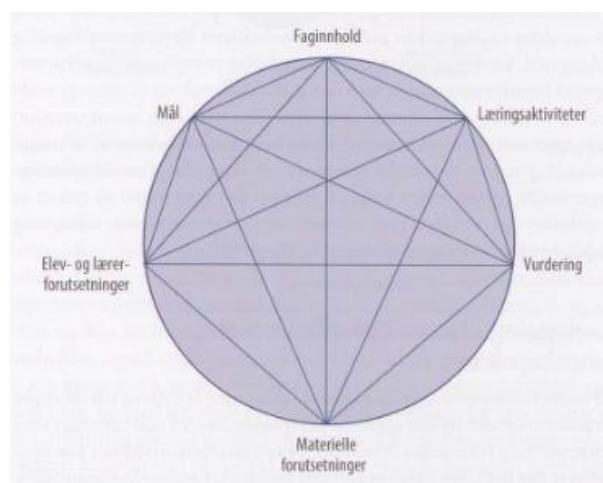
Figur 4 Den didaktiske trekanten (Imsen, 2016)

Den første siden av trekanten handler om relasjonen mellom læreren og fagets innhold (Imsen, 2016, s. 164). Dette omtales som et spørsmål om retorikk, der relevansen til undervisningen er at retorikken omfatter hvordan læreren fremstiller innholdet i undervisningen overfor elevene. Det handler videre om hvilken forståelse læreren har av innholdet og temaet, som igjen er avgjørende for hvordan læreren planlegger undervisningen (Imsen, 2016, s. 164; Ulleberg & Christensen, 2013, s.47). Lærerens relasjon til innholdet vil omfatte hvilken kunnskap læreren har om temaet eller faget, og hvilken didaktisk og analytisk kompetanse læreren har utviklet og tilegnet seg gjennom flere år (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 47). Ulike fag har ulike fagdidaktiske diskurser og lærerens klasseledelse vil bli påvirket av disse, hvor noen lærere vil vektlegge allmenndanning mens andre kritisk tenkning og kreative uttrykk (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 47). Forholdet mellom læreren og eleven handler om autoritetsforholdet og hvorvidt det er et levende samspill eller spørsmål og svarmetodikk (Imsen, 2016, s. 164). Denne relasjonen er viktig for læring og det

må opparbeides gjennom tid, hvor et sirkulært samspill er avgjørende (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 45). Sirkulært samspill vil si at kommunikasjonen er et relasjonelt fenomen der alle partene er aktive i meningsdanning og fortolkning, og hvor kommunikasjonen er dynamisk (Ulleberg & Christensen, 2013, s. 45). I samspillet mellom innholdet i undervisningen og elevene, handler det om hvordan temaet arbeides med og hvordan de går fram for å lære på en meningsfylt måte. I tillegg handler det om hvilke erfaringer elevene gjør seg (Imsen, 2016, s. 164). Den didaktiske trekanten rommer flere viktige spørsmål i didaktikken som; valg av innhold, lærerpersonlighet, det sosiale forholdet mellom lærer og elever og elevenes arbeidsformer (Imsen, 2016, s. 164). Den didaktiske trekanten er ingen anvisning på hvordan undervisningen skal skje, men derimot en invitasjon til drøfting (Imsen, 2016, s. 164).

2.7.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

En lærer må være i stand til å overveie de didaktiske og metodiske konsekvensene av samfunnets utvikling om undervisning og utdanning (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 131). De didaktiske konsekvensene handler det om konsekvensene for skolens mål og midle, og læreren trenger redskaper og ferdigheter for å arbeide med didaktiske problemer (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 131). Når et undervisningsopplegg skal planlegges og gjennomføres er relasjonsmodellen, utarbeidet av Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978) fra boken *Nye veier i didaktikken*, et godt verktøy. Modellen er en referanseramme for planlegging og beskrivelse av et undervisningsopplegg og omfatter seks faktorer som må være til grunn for planleggingen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135). Rammefaktorer handler om forhold som enten begrenser læring eller som gjør læring mulig. Dette kan eksempelvis være utsyr, læremidler, tid, klasserom eller tilgang til digitale enheter (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Rammefaktorene kan også være begrenset som følge av mangel på nødvendig utstyr eller de kan gi nye muligheter ved å låne utsyr av andre utenfor skolen (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Det viktigste vil alltid være å finne ut omfanget av tid og utstyr og eventuelt hva som kan mangle til undervisningen. Samtidig vil lærerens egne ressurser, kunnskaper og verdiger være en rammefaktor, da dette muliggjør eller



Figur 5 Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2022)

begrenser læringen i klasserommet (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). De seks faktorene i modellen er faginnhold, læringsaktiviteter, vurdering, materielle forutsetninger, elev- og lærerforutsetninger og mål. Undervisningen er dynamisk og alle faktorene bør inneha en form for samspill (se figur 5), hvorav lærerens oppgave er å skape dette samspillet (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136). Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136) mener at modellen ivaretar synet på undervisning og undervisningsplanlegging. Hiim og Hippe (2022, s. 37) vektlegger at dersom læreren skal tilrettelegge for læring, er det fornuftig å ta hensyn til elevenes etablerte kunnskap, hvilken kunnskap som er ny, hva elevene er interessert i og hvorvidt det er noen problemer eller resurser i læringsarbeidet. For best mulig tilpasning, er det viktig at læreren kartlegger forhold som gjelder både enkelteleven og elevgruppa, og at kartleggingen kan skje i dialog med elevene (Hiim & Hippe, 2022, s. 37). Det er særlig de tre faktorene mål, vurdering og elev- og lærerforutsetninger, som er relevante for å belyse hvordan lærerne opplever å undervise om kildebevissthet og kritisk mediebruk. Læreplanen inneholder overordnede mål som eleven skal lære gjennom sin skolegang, og som er forpliktende både for lærer og elev (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Læreren velger ut noen av målene fra læreplanen som benyttes i undervisning og basert på dette skal elevene sitte igjen med relevante ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Utvalgte mål kan være langsiktige og gjeldende for flere måneder av gangen, mens andre kan være kortsiktige og kun gjeldende for en spesifikk time (Hiim & Hippe, 2022, s. 38). Målene er som oftest gjeldene for hele klassen, men de kan også være tilpasset en enkelt elev, hvor målene da kan betraktes som en avtale mellom elev og lærer (Hiim & Hippe, 2022, s. 38).

Faktoren vurdering fra modellen handler om hvordan en vurdering kan gjennomføres. En vurdering kan foretas med bakgrunn i hva som er gjort i undervisning- og læringsprosessen eller i forhold til de målene som er satt for undervisningsøkten (Hiim & Hippe, 2022, s. 39). Bakgrunnen for valg av vurderingsform, kan gå ut på om elevene skal gi tilbakemelding på opplegget læreren har laget eller om læreren vurderer om elevene lærte det som var ønsket og hvorvidt hver enkelt elev har prestert i henhold til forventning (Hiim & Hippe, 2022, s. 39). Vurderingen som blir gjort sier noe om undervisningens resultat og elevenes læringsutbytte (Hiim & Hippe, 2022, s. 40). Ved bruk av rammefaktorene tilknyttet elevene og deres forutsetninger, er det viktig at læreren tenker på deres skolemotivasjon og hva slags ressurser elevene har rundt seg, som foreldre og lokalsamfunnet

(Imsen, 2016, s. 174). Lærerens forutsetninger for undervisningen handler om den selvstendige læreren og hvilke forutsetninger læreren har med seg inn i planleggingen (Imsen, 2016, s. 304).

3 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet redegjøres det for studiens forskningsdesign og metodiske tilnærming. Det vil også blir gjort rede for valg og refleksjoner underveis i prosessen og hva som har påvirket valgene som har blitt tatt. Kapittelet vil først ta for seg valg av metode og hvorfor kvalitativ metode er mest hensiktsmessig for denne studien. Videre presenteres valg av informanter, utforming av intervjuguide og redegjørelser for og refleksjoner over gjennomføringen av intervjuprosessen. Avslutningsvis belyses kvaliteten i studien og etiske vurderinger som ligger til grunn for arbeidet.

3.1 Begrunnelse og valg av forskningsdesign og metode

3.1.1 Kvalitativ metode

I dette prosjektet var ønsket å finne ut hvilken digital kompetanse læreren har, hvordan de underviser i kildekritikk og hvilke muligheter og utfordringer de har med kildekritikk i undervisningen. Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) argumenterer for at forskningsspørsmålet skal være styrende for valg av metodisk tilnærming. Denne studien har til hensikt å få frem meninger, tanker og refleksjoner, samt få førstehåndsinformasjon av lærere som underviser i kildebevissthet og kritisk tenkning. Med dette som utgangspunkt er det hensiktsmessig med et kvalitativt forskningsdesign. Dette er også i tråd med det Dalland (2013, s. 112) skriver om at kvalitativ metode tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles. Formålet ved bruk av kvalitativ studie er å innhente beskrivelser fra intervjupersoners livs verden og dette handler om intervjupersonens opplevelse av eget liv og hen sitt forhold til omgivelsene (Dalland, 2013, s. 152). På bakgrunn av dette, temaet og problemstillingen er det valgt å bruke en kvalitativ tilnærming i oppgaven.

For å få frem en større dybde i temaet med fokus på det som eventuelt er utfordrende med slik undervisning, er det valgt å bruke forskningsintervjuer for innsamling av data. Det ble vurdert muligheten for å gjøre en metodetriangulering ved å både bruke intervju og observasjon. Ifølge Dalland (2013, s. 185) innebærer metodetriangulering å kombinere mer enn en metode fordi intervju og observasjon henger nært sammen som metoder. Dalland (2013, s. 185) presiserer at det er vanskelig å tenke seg en samtale ansikt til ansikt uten at vi observerer samtalepartnern. Det er derfor et naturlig råd om bruk av de to metodene vil overlape hverandre. I dette tilfellet ble det vurdert å observere en klasse der læreren underviste om kildekritikk og etter endt undervisning ha

et intervju med læreren. Ved å bruke en metodetriangulering ville oppgaven fått et større analysegrunnlag og dermed å kunne se sammenhengen mellom det informanten forteller i intervjuet og hva informanten faktisk gjør i klasserommet ved å observere. Det ble likevel valgt å kun basere studien på intervju da det var ønskelig å gå i dybden på både kunnskapsgrunnlaget til læreren, planlegningen og gjennomføringen av undervisningen, samt vurdering av elevene. Samtale er også det viktigste redskapet en har i arbeid med mennesker og det var viktig å inkludere menneskelige og faglige ressurser inn i intervjuet (Dalland, 2013, s. 151). En annen faktor som også spiller inn for valg av kun en metode er omfanget av oppgaven og begrensingen av tid.

3.2 Datainnsamling

3.2.1 Utvalg av informanter

Ifølge Dalland (2013, s. 163) avhenger utvalget av informanter om hva det ønskes å vite mer om. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene ble det gjort et strategisk utvalg, der det ble ønsket informanter med undervisningskompetanse og erfaringer rundt kildekritikk på mellomtrinnet. Den nye læreplanen har et større søkelys på kildekritikk nå enn tidligere læreplaner og det finnes ingen konkrete mål om kildekritikk etter 4.årstrinn i læreplanen. Valget om å finne informanter på mellomtrinnet var derfor mest relevant fordi flere av fagene i læreplanen etter 7.årstrinn har konkrete mål som omhandler kildekritikk. For at utvalget av lærere ikke skulle være for homogent, var det ønskelig å få en jevn fordeling av kvinner og menn fra ulike skoler i ulike deler av Oslo. Som kontaktlærer på mellomtrinnet har lærerne undervisning i de fleste fagene i skolen og det var derfor ikke relevant å se på hvilke fag de underviste i. Jeg henvendte meg først til bekjente som jobber i skolen for å høre om enten de eller deres kollegaer var interessert i å være oppgavens informanter. Jeg har også et samarbeid med Tenk.no som går ut på at de hjelper meg i prosessen med masteroppgaven. De har også vært behjelpelige med å kontakte informanter og veilede meg rundt teori og oppgaveskriving. Dalland (2013, s. 163) legger vekt på at det ikke er noe i veien med å bruke sitt sosiale nettverk, men at det er lurt å bruke bekjentskapet til å spørre den aktuelle kandidaten noe jeg har gjort i disse tilfellene. Informanten får da mulighet til å tenke seg godt om og vil ikke føle på press for å delta (Dalland, 2013, s. 163). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 53) understreker også at kvalitativ forskning og bruk av sosialt nettverk kan være nyttig for å legge til rette for å entre feltet. Utvalget er fordelt med tre kvinner og en mann, to av lærerne jobber øst for Oslo sentrum og de to andre lærerne jobber vest for Oslo sentrum. Alle de fire lærerne underviser i norsk og tre av lærerne underviser også i samfunnsfag. I disse fagene er det spesifikke

mål for kildekritikk som elevene skal kunne etter 7.årstrinn. Lærerne har også digitale skolebøker som er på de digitale enhetene og det finnes ingen fysiske skolebøker de bruker i undervisningen.

3.2.2 Antall informanter

Antall intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen og ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) er det ideelle antall informanter 15 stykker, med et maksimum på 25 og et minimum på fem informanter. På bakgrunn av tid, ressurser, omfanget av denne oppgaven og tilgangen til informanter ble det foretatt intervju med fire lærere fra mellomtrinnet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) understreker at det er et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å være på nedre siktet av skalaen og ha færre informanter, og heller bruke tid på å forbedre og analysere intervjuene. De trekker også frem at for studenter som ikke har så mye tid eller ressurser til tallrike intervjuer eller analyser er det en fordel å ha et fåtall med informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Datamaterialet blir lettere å håndtere og det vil gi rom for å gå mer i dybden på analysen av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Det vil bli vanskelig å generalisere studien fordi antallet informanter er lite og kan ikke gjelde alle lærere på mellomtrinnet i Norge. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148 & 149) kan en finne interessante funn ut ifra en analyse med fåtall informanter eller eksempler. Antall deltagere forteller i prinsippet ikke om studiens kvalitet.

3.2.3 Presentasjon av informantene

Informantene i dette prosjektet er alle lærere på mellomtrinnet som har arbeidserfaring i en kommune på Østlandet. Gjennom transkripsjon og analyse blir informantene omtalt som lærer 1, 2, 3 og 4 og «hun» fordi det er en overvekt av kvinnelige informanter, dette er for å ivareta lærerens anonymitet. Fordelen med at alle informantene er kontaktlærere er at de underviser i de fleste fagene i skolen og har erfaring med kildekritikk. Dette fordi flere av fagene på mellomtrinnet har spesifikke læringsmål om kildekritikk.

Informanter	Rolle i skolen	Antall år som lærer	Undervisningsfag
Lærer 1	Kontaktlærer på mellomtrinnet	15 år	Alle fag unntatt kunst og håndverk
Lærer 2	Kontaktlærer på mellomtrinnet	5 år	Norsk, kroppsøving og KRLE

Lærer 3	Kontaktlærer på mellomtrinnet	8 år	Alle fag unntatt engelsk og kroppsøving
Lærer 4	Kontaktlærer på mellomtrinnet	4 år	Alle fag unntatt musikk, K&H, kroppsøving og fysak

3.2.4 Intervjuguide

I arbeidet med å utarbeide intervjuguiden ble problemstillingen og delproblemstillingene benyttet som utgangspunkt, for å strukturere intervjuguiden inn i ulike undertemaer og ha en tematisk rekkefølge gjennom intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer i tråd med det Christoffersen & Johannesen (2012, s. 79) påpeker rundt semistrukturerte intervjuer at forskeren har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål som er relevante og som ikke står i intervjuguiden. Ved å både ha en tematisk og dynamisk dimensjon i intervjuet ga det produksjon av kunnskap og interpersonlige relasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162 & 163). Spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 1) er lagt opp til både «hva» spørsmål og «hvordan» spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162 & 163). Dette støtter opp under det Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) mener om at tematisk og dynamisk intervjuer kan fremme god intervjuinteraksjon. Spørsmålene ble tilpasset dagligdags språkbruk for å forsøke å unngå misforståelser fordi jeg ønsket at informantene skulle forstå spørsmålene, snakke fritt og å få lærerens førstehånds oppfatning av temaet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) trekker frem at tematisk og dynamisk dimensjon handler om at informantene har mulighet til å snakke fritt og spontant og om opplevelser og følelser om temaet. Selv om jeg holdt meg til spørsmålene og informantene hadde ulike refleksjoner og tanker, varierte rekkefølgen på spørsmålene temaene er dekket til tross for dynamikken til informantene.

3.2.5 Redegjørelser for og refleksjoner over gjennomføring av intervjuene

I gjennomføringen av de fire intervjuene ble det vurdert hva som var mest praktisk hensiktsmessig med tanke på fysisk eller digitalt intervju. Det ble besluttet at informantene selv fikk bestemme dette. To av informantene valgte å gjennomføre intervjuet digitalt. Intervju over nett kan innebære utfordringer og det var derfor viktig å sitte et sted der internettilgangen var god for at det ikke skulle oppstå tekniske problemer eller dårlig lyd. De to andre intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Christoffersen og Johannesen (2012, s. 82) trekker frem at ved å gjennomføre intervju på informantens arbeidsplass kan det være fare for å bli forstyrret av andre

kollegaer eller telefoner, men at det er lurt å la informanten bestemme rammen for intervjusituasjonen da dette kan føre til en mer avslappende atmosfære. Både de digitale og fysiske intervjuene fungerte godt og det oppsto ingen problemer rundt gjennomføringen.

I intervjuene ble det tatt i bruk lydopptak og dette ble valgt fordi jeg ønsket å kunne få med meg alt informanten fortalte, i kombinasjon med at det er vanskelig å skrive raskt og nøye og samtidig få med seg alt. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) som argumenterer for opptak av intervju. Ved bruk av lydopptak får intervjueren konsentrert seg om intervjuets emne og dynamikk. Det gav også mulighet til å gå tilbake igjen for å høre opptaket flere ganger og fange opp både tonefall, ordbruk og pauser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Opptaket ble tatt opp ved hjelp av *Nettskjema-diktafon*, utviklet av Universitetet i Oslo og godkjent av OsloMet. I forhold til personvern sikrere appen at lydopptakene ikke blir lagret lokalt, men er koblet opp til nettskjema.no som er en skybasert tjeneste. Det at to av intervjuene ble gjennomført digitalt førte ikke til at kvaliteten på opptakene ble dårligere, tvertom ble lyd kvaliteten bedre fordi mikrofonen var «nærmere» informanten enn ved de fysiske intervjuene. Det finnes ulike kriterier for å vurdere kvaliteten og et ideelt intervju bør informantens meninger både tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptaket avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193) Når det kommer til spørsmålene som ble stilt til informantene var det viktig å stille spørsmål som sikret kvaliteten i intervjuene og da med utdypende spørsmål.

3.2.6 Transkribering

Når intervjuene skal transkriberes fra muntlig til skriftlig, blir intervjuene strukturert slik at de er klar for analyse og det er lettere å få en oversikt over hva som blir sakt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Intervjuene ble transkribert i sin helhet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) legger vekt på at det ikke finnes noen universell utforming eller kode for transkripsjon, men at det handler om hvilke standard valg som tas når en transkriberer. Jeg har valgt å ikke ha med latter, «eh», «em» ol. da fokuset for transkripsjonene var det faglige meningsinnholdet informanten uttrykte. Videre ble det jobbet gjennom et og et intervju, der transkriberingen av hele intervjuet ble ferdigstilt, før jeg lyttet på opptaket av intervjuet mens jeg leste hva jeg hadde skrevet ned. Slik sikret jeg at jeg fikk med meg alle detaljer, at kvaliteten på transkripsjonene var lik og at jeg fikk god innsikt i intervjuene.

3.2.7 Analyse av data

Etter å ha lest transkripsjonene ble det utarbeidet en tabell med tematisk oversikt over alle de fire informantenes svar og med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Dalen (2019, s. 182) legger til grunn at en tematisk bearbeiding av flere intervjuer krever at en har fulgt intervjuguiden og tatt opp de samme temaene med alle intervjupersonene. Jeg fulgte intervjuguiden, men valgte bevisst å ha et spørsmål helt på slutten som omhandlet om informanten ønsket å tilføye noe mer til intervjuet. Dette for at informanten også skulle få utrykke seg fritt, men også se om informanten hadde noe mer å tilføye de svarene vedkommende hadde. I analysefasen er det viktig at alle svar som angår temaet blir tatt med og at en samler svarene til temaene sammen (Dalen, 2019, s. 182). Derfor ble det valgt å fargekode tabellen med ulike farger for hvert tema, slik at det var enkelt å se hva informantene sa og koble dette opp til hvilket tema det passet under. Temaene er lærerens kompetanse, planlegging, gjennomføring og vurdering. Ved å legge svarene fra informantene videre inn under temaene ble det dannet et oversiktlig bilde av grunnlaget for å presentere, analysere og drøfte videre.

Spørsmål	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4
Antall år som lærer	14 år	5 år	8 år	4 år
Hvilken stilling har du?	Kontaktlærer	Kontaktlærer	Kontaktlærer	Kontaktlærer
Hvilke fag underviser du i?	Alle fag unntatt kunst og håndverk	Norsk, kroppsøving og KRLE	Alle fag unntatt engelsk og kroppsøving	Alle fag unntatt musikk, K&H, kroppsøving og fysak
Forståelse av begrepet Digital kompetanse	Vanskelig å forklare Må være å benytte digitale hjelpemidler på en hensiktsmessig måte både teknisk, men også velge ut riktig informasjon.	Digital kompetanse er når du klarer å logge deg på de ulike plattformene og klarer å bruke verktøy og hjelpemidler Elevene har ikke egne digitale enheter, men det er forventet at de skal laste opp dokumenter, levere og ha kjennskap til å bruke det digitale.	Det er å navigere seg rundt i alle de digitale resursene på internett og å finne frem Og å klare å oppsøke informasjon og finne informasjon I tillegg til de tekniske ferdighetene som å bruke Word, Excel og andre type verktøy Så en kombinasjon av dette vil jeg si er digital kompetanse	Det er så mangt, men det handler vel om å bruke de digitale verktøyene som er i skolen. Vi er en Ipad skole og det å klare å navigere seg på en Ipad. Handler også om å klare å navigere seg på nett, med nettsider og ulike apper.

Figur 6 Utklipp fra analysetabellen

3.3 Kvalitet i studien

Det å vurdere og reflektere rundt kvaliteten i studiet er viktig og Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) legger vekt på at kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på analyse, verifisering og rapportering av intervjuet. Det finnes ulike kriterier for å vurdere kvaliteten og i et ideelt intervju bør informantens meninger både tolkes, verifiseres og kommuniseres før lydopptaket avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). Som nybegynner på å gjennomføre intervju har dette ikke vært noe jeg har hatt ekspertise i, men som Kvale og Brinkmann (2015, s. 193) trekker frem kan kriteriene kan være uoppnåelige, men fungere som retningslinjer for god intervju praksis. Ved å se tilbake på intervjuene var det ikke noe som svekket kvaliteten når det kom til gjennomføringen. Det var bekymringer rundt opptak og lyd kvalitet, men ved å teste dette med medstudenter før gjennomføring økte det bevisstheten på hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Det ble også gjennomført testintervjuer med medstudenter. Ved vurdering av kvaliteten er det også vanlig å ta utgangspunkt i validitet og reliabilitet som omhandler relevans, gyldighet og pålitelighet (Dalland, 2013, s. 52). I denne studien handler det om oppgaven faktisk har undersøkt det problemstillingen spør om og om dataene er behandlet og bearbeidet på en pålitelig måte.

3.3.1 Reliabilitet

Et grunnleggende spørsmål i forskninger om hvor pålitelig dataene som er samlet inn er, samt reliabiliteten, knytter seg til nøyaktigheten. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23) legger vekt på at dette handler om hvilke data som skal brukes, hvordan dataene samles inn og hvordan dataene blir bearbeidet. Som tidligere nevnt har jeg tatt kontakt med ulike bekjensker som jobber i skolen og disse har hjulpet med å finne informanter som tilfredsstilte de utvalgs kriteriene som ble lagt til grunn. Selv om valget sto mellom en metode eller en metodetriangulering falt valget på intervju og et semistrukturert intervju. Dette fordi det var ønskelig med førstehånds informasjon av lærerne og at det ble fanget opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes (Dalland, 2013, s. 112). Som nevnt tidligere handler det om oppgavens omfang, tid og ressurser, slik at det ikke ble supplert med observasjon. Andre tiltak som er gjort og som kan bidra til å styrke reliabiliteten i studien er at jeg har satt meg godt inn i temaet før oppstart, tilegnet meg god kunnskap gjennom arbeidet med teorikapittelet og utarbeidet relevante spørsmål i intervjuguiden opp mot problemstillingen. Jeg har gjennom dette vært opptatt av å ha kvalitet i alle ledd i oppgaven.

3.3.2 Validitet

Validitet er hvorvidt intervjuundersøkelsen undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I denne oppgaven handler det derfor om hvorvidt det faktisk er blitt undersøkt lærernes opplevelse av egen kompetanse og hvordan lærere underviser i kildekritikk på mellomtrinnet. Datamaterialet som har blitt samlet inn viser hva lærerne i utgangspunktet sier de gjør og ikke nødvendigvis hva de faktisk gjør når de underviser om kildekritikk. Validiteten kunne blitt styrket hvis oppgaven var supplert med observasjon. I så tilfelle hadde oppgaven fått et større grunnlag for å se hva de faktisk gjør opp mot det de sier (Dalland, 2013, s. 185). Validitet er også knyttet til generalisering og Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) understreker at dataene som er samlet inn er ikke selve virkeligheten. De kan der ikke gjelde alle lærere på mellomtrinnet i Norge, men det kan være en representasjon av virkeligheten. Valgte informanter er derfor en representasjon av lærere på mellomtrinnet og har sine egne tanker og refleksjoner rundt kildekritikk, følgelig representerer funnene i denne studien kun disse informantene. Samtidig kan funnene bidra til å løfte fram nyanser som kan være med allment gyldige.

3.4 Ethiske vurderinger

Ethiske overveielser handler om mer enn å følge regler. Det handler om at jeg som leder for mitt masterprosjekt må tenke på hvilke etiske utfordringer som kan skje og hvordan disse kan håndteres (Dalland, 2013, s. 95). Dalland (2013, s. 94) legger også vekt på at det handler om etikken rundt planlegging, gjennomføring og rapportering samt det å ivareta personvern og troverdighet av forskningsresultatene. Gjennom forarbeid, gjennomføring og etterarbeid har jeg forholdt meg til Christoffersen og Johannessen (2012, s. 41) sine forskningsetiske retningslinjer. De fremhever tre typer hensyn jeg som forsker må tenke gjennom: Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Jeg har i varetatt både informantenes rett til selvbestemmelse gjennom at de kan trekke seg når som helst, og respektert informantenes privatliv gjennom å forholde meg saklig til intervjuet og til intervjuguiden. Den siste av disse tre er relatert mer til medisinsk forskning og er ikke relevant for oppgaven.

3.4.1 SIKT

I forskning innebærer det ofte at det samles inn informasjon som kan indentifiseres til enkeltpersoner eller grupper (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43). I oppstarten av

masteroppgaven meldte jeg inn prosjektet til SIKT (tidligere NSD) for godkjenning. Prosjektet ble godkjent 24.01.2023 og er gjennomført i henhold til SIKT sine retningslinjer (se vedlegg 3). Det er en plikt at godkjenningen var på plass før intervjuene kunne gjennomføres, for å sikre personvernet til informantene, samt et trygt opplegg for arkivering av persondata ved innsamling, underveis i analysearbeidet og etter at forskningen er avsluttet (Dalland, 2013, s. 101).

3.4.2 Rekruttering av informanter

Prosessen med å finne informanter til oppgaven var utfordrende. Det var viktig at informantene fikk informasjon om at det var ønskelig med deres kunnskaper innen kildekritikk og at jeg ønsket å lytte og lære av dem. Det har blitt gjennomført et informert og frivillig samtykke av alle informantene og de har blitt opplyst om at de har mulighet til å trekke seg uten noen form for ubehag og negative konsekvenser. Alle informantene hadde fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema pr e-post (se vedlegg 2), slik at de kunne lese igjennom før de bestemte seg for å delta i studien. Informantene fikk også i starten av intervjuet en introduksjon på hva studien gikk ut på og mulighetene som er nevnt over, dette står også beskrevet i informasjonsskrivet (se vedlegg 2).

3.4.3 Anonymisering

Det er viktig å sørge for at informantenes personvern og privatliv blir ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106 & 107). I denne oppgaven er alle informantene aidentifisert og gjennom datamaterialet er informantene omtalt som nevnt tidligere lærer 1, 2, 3 og 4. Dette er for å sikre at personopplysningene til informantene ikke kan identifiseres og at forskeren ivaretar konfidensialiteten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 42). For å ivareta anonymiteten til informantene kreves det årvåkenhet og det hjelper ikke å anonymisere dem i teksten hvis skolen de jobber på blir nevnt (Dalen, 2019, s. 103). Derfor har jeg vært nøye gjennom transkripsjonen og anonymisert skolen fortløpende når informantene har nevnt sin arbeidsplass.

4 Lærerens kompetanse i kildekritikk – analyse og drøfting

I dette kapitelet presenteres analyse av kunnskap knyttet til lærerens digitale kompetanse i kildekritikk på mellomtrinnet. Analysen ser nærmere på lærerens forståelse av digital kompetanse og kildekritikk og deres tanker rundt sin egen kunnskap om kildekritikk. Under hvert delkapittel vil drøftingen omhandle de ulike aspektene lærerne deler opp mot relevant litteratur. Til slutt vil delproblemstillingen bli besvart i form av en oppsummering av de ulike funnene.

4.1 Lærerens forståelse av begrepet kildekritikk

Lærerne fikk spørsmål om hva de legger i begrepet kildekritikk. Tre av lærerne trekker frem at kildekritikk handler om at de er kritiske til informasjonen de finner på nett og at de må ta stilling til om kildene er til å stole på eller ikke.

Kildekritikk handler om å være kritisk til kildene du finner i bøker, nettsider eller på sosiale medier. (Lærer 4)

Lærer 1 legger også til at vedkommende vurderer kildene gjennom å se etter om det er en primærkilde eller sekundærkilde. Lærer 2 har derimot et annet fokus enn de andre lærerne når det kommer til hva hun legger i begrepet kildekritikk, hvor vedkommende legger vekt på elevene og at de ikke er kritiske til informasjonen. Elevene har et stort fokus på de sosiale mediene og lærer 2 forteller at hun bruker tid på å fortelle dem at de ikke kan stole på alt de ser.

Mange elever er ikke kritiske til hva som ligger foran dem. Sosiale medier er et stort fokus hos mine elever og jeg forteller de ofte at de ikke kan stole på alt de ser der. (Lærer 2)

I Bergsjø et al. (2020) sin definisjon om vurdering av kilder, er kritisk tenking og vurdering av valg en inngang for å finne ut om informasjonen er korrekt eller ikke. Dette støtter opp under det tre av lærerne trekker frem når de snakker om begrepet kildekritikk, hvor de påpeker at kildekritikk handler om å være kritisk til det de finner og gjøre vurderinger. Det kan trekkes linjer mellom utsagnet til lærer 1 som handler om vurdering av primærkilder og sekundærkilder, og det europeiske rammeverket. Rammeverket beskriver hvilken digital kompetanse læreren skal ha, og innebærer å organisere, bearbeide, analysere og tolke informasjon, og samtidig sammenligne og kritisk vurdere troverdigheten og påliteligheten til informasjon og tilhørende kilder (Redecker, 2017, s. 25). Det europeiske rammeverket kan også sees opp mot utsagnene til flere av lærerne, ettersom lærerne ofte gjør vurderinger av kilder hvorav det er dette kildekritikk handler om.

4.2 Lærerens digitale kompetanse

4.2.1 Praktisering av kildekritikk i jobben som lærer

Videre fikk lærerne spørsmål om hvordan de praktiserer kildekritikk i sin jobb som lærer. Ved dette spørsmålet var formålet å komme dypere inn på egenskapen ved å være kildekritisk i jobben som lærer. Lærer 2 forklarer at ved vedkommende sin arbeidsplass jobber de med kildekritikk, men uttrykker samtidig et ønske om større fokus på slikt arbeid, gjerne i team sammen med de andre kollegaene. Selv om lærer 2 ikke svarte helt på hvordan kildekritikk praktiseres i jobben, reflekterer overnevnte rundt hva de gjør i dag og hvor forbedringspotensialet ligger.

Det er litt fokus på det i norskfaget, også prøver vi å ha fokus på det i alle fag. I det lille vi har brukt av tid på kildekritikk, så prøver jeg å si til elevene at de bør ha med flere kilder hvis det er en slik type oppgave. Vi snakker ikke så mye om det i teamtid heller og snakker gjerne mer om det og hvordan vi utøver det i de forskjellige fagene. (Lærer 2)

Lærer 3 trekker frem at vedkommende praktiserer kildekritikk i jobben sin og at de bruker en rekke kilder, ulike læreverk og andre type resurser. Lærer 3 forteller videre at de tidligere har hatt mangler på ressurser og at jobben med kildekritikk da ble mye større fordi det måtte brukes tid på å finne gode og egnede tekster eller ressurser til elevene. Det var derfor mer fokus på det tidligere enn det det er nå.

Jeg praktiserer kildekritikk i min jobb som lærer. Vi bruker mange kilder og har mange ulike læreverk og ganske mange andre ressurser. Vi har hatt mangler på ressurser tidligere og da er kildekritikk jobben mye større og særlig for å finne gode og egnede tekster eller ressurser som vi kan bruke med elevene. (Lærer 3)

Lærer 4 forteller at vedkommende stoler på de ressursene skolen har og velger undervisningsmateriell ut ifra det. Videre understreker intervjuobjektet at de ikke praktiserer så mye kildekritikk rundt etablerte ressurser på skolen ettersom kilder publisert av forlag allerede har gjennomgått en form for kildekritisk vurdering.

Jeg bruker de ressursene vi har gjennom skolen og velger ut noe fra dette. Jeg praktiserer ikke så mye kildekritikk i jobben, men dette er fordi forlagene som lager ressursene allerede har gjennomgått den kildekritiske kvalitetssikringen før vi får det. Vi prøver å ha fokus på det gjennom hele året, men mer i perioder enn andre (Lærer 4)

Det at en av lærerne uttrykker at vedkommende bevisst praktiserer kildekritikk i sin jobb som lærer og bruker mye tid på å finne gode ressurser og kilder som kan brukes i undervisningen, viser at vedkommende innehar god digital kompetanse. Dette kan knyttes opp imot det Øgrim og Johannesen (2018) legger vekt på når de beskriver en lærer med god digital kompetanse, nemlig at læreren er med på det raskt skiftende samfunnet og klarer å bruke sin digitale kompetanse i praktiseringen av kildekritikk. Derimot velger lærer 4 å benytte ressursene skolen tilbyr og føler seg trygg i dette. Under lærerens ferdigheter i PfdK modellen handler det om at læreren kan anvende opphavsrett, personvern, datasikkerhet, kildekritikk og riktig bruk av kilder (Kelentric et al., 2017, s. 9). På den ene siden bruker lærer 4 kildene skolen har riktig, mens på den andre siden praktiserer lærer 4 i liten grad kildekritikk i jobben som lærer. Det undres over hvorvidt lærer 2 har forstått spørsmålet som ble stilt, men vedkommende reflekterer over hva de gjør med elevene og hva de ønsker å bli bedre på. Det er stor variasjon på lærerne når det kommer til hvordan de praktiserer kildekritikk i jobben som lærer, men samtlige uttrykker at de ønsker å ha mer fokus på temaet gjennom hele året.

4.2.2 Finne frem til gode kilder

Lærerne ble videre spurt om hvordan de finner frem til gode kilder å bruke i undervisningen. Alle de fire lærerne forteller at de primært bruker ressursene de har tilgang til via skolen. Lærer 1 trekker imidlertid frem at vedkommende benytter seg av allerede opparbeidet kunnskap inn i planleggingen. Lærer 1 legger videre vekt på at ressursene må tolkes og forstås før opplegget lages.

Vi tar også med oss hva vi kan og vet selv fra før sammen med ressurser skolen har, og ressursene vi har skal også tolkes og forstås før vi lager opplegg. (Lærer 1)

Lærer 3 forteller at hun bruker de digitale resursene som er tilgjengelig på skolen for å lage undervisningsopplegg. I tillegg understreker lærer 3 at hun er mer kildekritisk når det kommer til hvilket innhold elevene skal møte, og tar vurderinger rundt tilgjengelige ressurser. Samtidig vektlegger lærer 3 at det er læreplanen som benyttes som hjelpemiddel på veien til å finne ut hva elevene skal lære, men at det til syvende og sist er læreren som bestemmer hva elevene skal lære og se i undervisningen.

Hvis jeg skal lage et undervisningsopplegg bruker jeg de digitale resursene vi har. Men jeg må være mer kildekritisk og i forhold til hvilket innhold det er elevene skal møte. Dette er en stor del av jobben som lærer og læreplanen hjelper oss på veien. Men det er til syvende

og sist jeg som må bestemme hva vi skal vise i undervisningen og hva elevene skal møte.
(Lærer 3)

Både lærer 2 og lærer 4 legger vekt på at de bruker skolens tilgjengelige ressurser, hvorav de benytter en variasjon av de tilgjengelige ressursene. Skolene i dag har tilgang til flere forlag og derav flere ressurser. De to lærerne påpeker at de bruker det nyeste som finnes innen kildekritikk. Metoden som benyttes av lærer 1, ved at vedkommende tar med seg det tidligere erfaringer, kan sees opp mot det Ulleberg og Christoffersen (2013) skriver om i den didaktiske trekanten. Her fokuserer de på at lærerens relasjon til innholdet vil omfatte hvilke kunnskaper læreren har og hvilken didaktisk og analytisk kompetanse læreren har utviklet og tilegnet seg gjennom flere år. Læreren tar med seg det hun kan og vet fra før og bruker dette sammen med etablerte ressurser inn i undervisningen. Grunnlaget læreren tar med seg for å finne gode ressurser har blitt tilegnet gjennom flere år som lærer.

Alle de fire lærerne legger opp til å bruke de ressursene skolen har, noe som kan indikere at lærerne sitter med god en fortolkningskompetanse. Johannesen et al. (2014) trekker frem at dette handler om at læreren har en fortolkning av teknologibruk og at undervisning med teknologi handler om å ha en variasjon i læringsformer og læringsmateriell. Med dette menes at lærerne har tilgang til flere ulike ressurser fra en rekke ulike forlag, og velger ut det som er hensiktsmessig for undervisningen. Funnet med at samtlige av de intervjuede lærerne stoler på og benytter læreverkene skolen har lagt opp til, kan komme av at alle bruker læringsbrett og ikke har fysiske skolebøker. Det at de må finne frem til en variasjon av både læreverk, digitale nettsider og ressurser, gjør at lærerne må være mer bevisste på kildekritikk og velge nøye ut ressursene som passer for deres klasse og nivå. Dette gjør at det er krevende for læreren å forholde seg til ulike typer kilder, samtidig som det indikerer at økt tilgang til informasjon har endret lærerrollen. Lærerne må nå utøve en avansert kildevurdering tilpasset elevene som målgruppe.

4.2.3 Å føle seg trygg

Følelsen av trygghet under undervisning er et individuelt tema som treffer ulikt hos lærerne, hvor noen av faktorene som er avgjørende kan være alt fra erfaring til kunnskap. Derfor var det hensiktsmessig å spørre lærerne om de følte seg trygge i undervisningen om kildekritikk. Alle de fire lærerne oppgir å føle seg trygge rundt undervisning om kildekritikk, men det ble likevel avdekket store variasjoner i hva de legger i det å være trygg. Lærer 4 forteller at vedkommende

føler seg trygg hvis det er gjort gode forberedelser på temaet som det skal undervises i. Lærer 1 trekker på en annen side frem at vedkommende føler seg trygg i å undervise i kildekritikk, ettersom det handler om at kildekritikk er sunn fornuft og samtidig faktabasert.

Jeg føler meg trygg fordi kildekritikk er sunn fornuft samtidig som det er faktabasert, men ikke på den samme måten som om man skulle undervise om Amalie Skram for eksempel. (Lærer 1)

Lærer 1 forteller videre at det er fokus på å snakke med elevene om lover og regler. Vedkommende har brukt tid på lovdata for å finne frem til retningslinjer rundt bruk av kilder, hvor det understrekes at det ikke er nødvendig å vite alle lover for å kunne undervise om kildekritikk.

Vi har snakket om dette med å dele bilder av hverandre og de har fått sett på lovdata og funnet reglene for deling av bilder. Dette måtte de finne ut på egenhånd slik at jeg fasiliteter at de skal finne ut av det, men må ikke kunne alt på lovdata. (Lærer 1)

Lærer 2 føler seg trygg i undervisninger som følge av tidligere studier og en master i statsvitenskap. Læreren forteller videre at den praktisk pedagogiske utdanningen som vedkommende har, samt studier i over 10 år, har bidratt til mye erfaring med kildekritikk.

Jeg føler meg trygg, men spesielt fordi jeg har en master i statsvitenskap og en praktisk pedagogisk utdanning. Jeg har studert i over 10 år og jobbet mye med kilder, så der er jeg god. (Lærer 2)

Lærer 3 trekker frem at vedkommende føler seg trygg i undervisning om kildekritikk på bakgrunn av å være en kompetent leser som klarer å finne frem til gode kilder og er en kritisk leser. Læreren forteller videre at det er mye en skal forholde seg til slik at man er oppdatert ved spørsmål fra foreldre og elever.

Jeg føler meg trygg fordi jeg er en kompetent og kritisk leser. Jeg har lest mye tekst og finner frem. Er mye jeg skal forholde meg til og ved et foreldremøte fikk jeg spørsmål om Chat GPT og jeg måtte plutselig tenke gjennom og vite hvordan jeg og skolen skulle forholde oss til det. (Lærer 3)

Variasjonene mellom de fire lærerne er store. Lærer 1 vektlegger bruk av sunn fornuft når det kommer til undervisning om kildekritikk, men bruker samtidig fakta for at elevene skal etablere en forståelse. Dette støtter opp under rammeverket for profesjonsfaglig digital kompetanse, under

kompetansemålet etikk. Her fokuseres det på at lærere skal ha innsikt i lovverk og etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltagelse i det digitale og demokratiske samfunnet (Kelentric et al., 2017). Metoden som benyttes av lærer 1 ved å vise og lære elevene om lovverk for å få de til å forstå hva som er rett og galt, kan tolkes som at lærer 1 har en forståelse for det etiske rundt sin profesjonsfaglige digitale kompetanse. Lærer 2 som trekker frem at tidligere studier er årsaken til at vedkommende føler seg trygg i undervisning om kildekritikk, kan sees i sammenheng med lærerens innholds kunnskap og fagkunnskap i TPACK modellen. Her påpeker lærer 2 hvilken kunnskap læreren har om fagstoffet som skal undervises til elevene. Det kan trekkes slutninger om at lærer 2 har en god kompetanse om kildekritikk og føler seg trygg i undervisningen om temaet, på bakgrunn av tilegnet kunnskap fra tidligere.

En interessant faktor er at lærer 3 trekker frem at viktigheten av å være oppdatert på ny utvikling, hvor det er en indikasjon på at lærer 3 har tilegnet seg god digital kompetanse. Johannesen et al. (2014) understreker at en lærer med god digital kompetanse ser en gjensidig innflytelse mellom digital teknologi og utvikling i skole og samfunn. Det kan også tolkes som at lærer 3 har en god relasjon med fagets innhold, og bruker sine styrker som en kompetent kritisk leser til å være trygg i undervisningssituasjonen. Det at læreren er trygg vil som Ulleberg og Christensen (2013, s. 47) trekker frem, skape en relasjon mellom læreren og innholdet noe som er avgjørende for hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisningen. På bakgrunn av dette foreligger det en indikasjon på at alle de fire lærerne har etablert en form for trygghet i undervisning om kildekritikk, og at de alle fire lærerne har en forståelse og av innholdet og temaet.

4.2.4 Viktigheten av å lære om kildekritikk

Lærerne fikk videre spørsmål om hvorfor de tenker at det er viktig at elevene lærer om kildekritikk. Her var det stor enighet om at lærerne opplever at elevene i stor grad er godtroende til alt de finner på nett. Lærer 1 legger også vekt på at det er viktig at elevene lærer om kildekritikk fordi de skal få en forståelse av hva som blir publisert på nett.

Det er viktig for de skal få en forståelse av hva som blir publisert på nett og at de ikke kan tro på alt de ser. (Lærer 1)

Lærer 2 trekker frem at elevene trenger et nyansert virkelighetsbilde av det de finner på nett og at elevene må lære seg at det finnes flere sannheter. Videre poengterer lærer 2 at verden ikke bare har

en fasit og at elevene må ha et nøytralt virkelighetsbilde hvor de har en forståelse for viktigheten av norsk presse.

Mange av elevene trenger et nyansert virkelighetsbilde og forstå at det finnes flere sannheter. Det er også viktig for elevene at de tilegner seg et nøytralt mediebilde og at elevene vet viktigheten av norsk presse. De må også forstå at verden ikke har bare en fasit. (Lærer 2)

Lærer 3 forteller at elevene kan lite fra før og det er derfor viktig at de lærer om kildekritikk. Vedkommende sier videre at det er viktig at lærere hjelper elevene på veien mot det å forstå at det første søket ikke alltid er det beste.

Er viktig at elevene lærer om kildekritikk fordi de kan så lite fra før. Det er også viktig at de lærer at hvis de søker på noe på nett, at de ikke går på det første de finner, men gjør en kritisk vurdering. (Lærer 3)

Lærer 4 har påpeker viktigheten av at elevene lærer om kildekritikk for at elevene skal klare å skille mellom gode og dårlige kilder, samt hva som er falske nyheter og hva som er reklame. Læreren understreker også at elevene ikke er så gode på å skille kilder og det er derfor viktig at de jobber med dette i skolen.

Det er viktig at de lærer om kildekritikk fordi det er vanskelig for å elevene å skille mellom god og dårlige kilder og hva som er falske nyheter og reklame. De er ikke gode nok på dette og det er derfor viktig at vi jobber med det i skolen. (Lærer 4).

Et annet interessant funn som lærer 3 og 4 trekker frem, er at de ser at elevene er veldig opptatt av Tik Tok og tilgangen elevene har til sosiale medier. Lærer 3 påpeker at elevene er godtroende til alt de møter på Tik Tok, mens lærer 4 har ved flere anledninger hørt elevene snakke om ulike videoer på Tik Tok. I en situasjon har lærer 4 bedt elevene om å vise den omtalte videoen for å videre kan avkrefte det de ser er sant eller ikke. Avslutningsvis legger lærer 3 til at vedkommende har et ønske om å hjelpe elevene til å bli kritiske og også kritiske lesere og lyttere.

Jeg har lyst til å hjelpe dem til å bli mer kritiske. Spesielt også kritiske lesere og lyttere. (Lærer 3)

Det at alle de fire lærerne forstår og ser viktigheten av at elevene skal lære om kildekritikk gjør at de kan ha et høyere fokus på det i undervisningen. I følge Medietilsynet (2021) er kritisk

medieforståelse og kildekritikk nøkkelen til ferdigheter og kunnskap om hvordan medier fungerer, og hvordan vi som mediebrukere kan navigere oss både aktivt og trygt i dagens dynamiske virkelighet. Funnene kan tolkes slik at lærerne forstår det som medietilsynet legger vekt på at ved at de ser viktigheten av at kildekritikk vil gjøre elevene mer rustet og trygge på nett. Spesielt er funnet rundt sosiale medier svært interessant, ettersom over 87 prosent av barn mellom 9 og 10 år har egen mobil, og over 50 prosent av disse er på sosiale medier (Medietilsynet, 2020). Funnet rundt lærerens oppfatning av at Tik Tok opptar hverdagen til elevene støtter opp under Medietilsynet (2020) sin rapport, hvor de fremhever at mediebruken til barn og unge har fått en enda større rolle i skolen enn tidligere, samt at sjansen for å bli eksponert for feilinformasjon er vesentlig økt. Med andre ord opplever lærerne at de flere ganger enn tidligere må forklare og lære elevene hva som er sant og ikke fordi de blir eksponert for feilinformasjon gjennom Tik Tok. Totalt sett virker det som at lærerne forstår viktigheten av undervisning om kildekritikk og at de også ser behovet for det.

4.3 Lærerens beskrivelse av egen kompetanse i kildekritikk

Svarene spriker hos de de fire lærerne når det kommer til deres kompetanse innen kildekritikk. Det kan tolkes som at alle de fire lærerne har en forståelse av sin egen kompetanse rundt kildekritikk, men at de bruker kunnskapen de har på forskjellige måter. Der en av lærerne tar med seg erfaringer og egen kunnskap inn i planleggingen og undervisningen, benytter og stoler de tre andre lærerne på de ressursene skolen har tildelt dem. En sammenheng mellom de fire er at alle føler seg trygge i å undervise om kildekritikk og det kan oppfattes som om de fire lærerne innehar kompetanse rundt temaet kildekritikk. Et interessant funn i denne delen, når det gjelder kompetanse rundt kildekritikk, er at alle de fire lærerne er bevisste på hva kildekritikk innebærer. De har et felles fokus rundt det å være kritiske til informasjon de finner og samtidig gjøre gode vurderinger. Videre har de fire lærerne et stort ønske om å øke fokuset på kildekritikk gjennom hele året, da de ser at det er et stort behov for det. Dette indikerer at de fire lærerne har forståelse av innholdet og temaet rundt kildekritikk, er trygge og at de ønsker å bygge på sin kompetanse for å lære elevene om det.

5 Lærereens undervisning i kildekritikk – analyse og drøfting

I dette kapitlet presenteres analyse av planlegging, gjennomføring og vurdering knyttet til lærere og undervisning i kildekritikk på mellomtrinnet. Analysen ser nærmere på aspektene rundt planlegging og hva lærerne legger vekt på når de skal planlegge undervisning om kildekritikk. Det vil også bli diskutert aspekter rundt læreplanen og på hvilken måte lærerne tolker den. Videre vil analysen omhandle gjennomføring av undervisning og vurdering om og i kildekritikk. Til slutt vil det komme svar på delproblemstilling to i form av en oppsummering.

5.1 Planlegging av undervisning

5.1.1 Lærernes oppfattelse av hvordan kildekritikk kommer frem i læreplanen

I 2020 ble det innført en ny læreplan som alle lærere måtte sette seg inn i, hvor det var et større fokus på kritisk tenking og flere fag fikk spesifikke læringsmål om kildekritikk. Derfor var det hensiktsmessig å spørre lærerne hvordan de oppfatter at kildekritikk kommer frem i den nye læreplanen. Alle de fire lærerne mener kildekritikk kommer godt frem og at det er større fokus på det nå enn i tidligere læreplaner. Lærer 2 trekker frem at det kommer mye bedre frem i den nye læreplanen, men fremhever at det kunne kommet enda bedre frem enn det gjør. Videre forteller lærer 2 at det i bunn og grunn handler om hvordan hver enkelt lærer tolker den nye læreplanen.

Det kommer bedre frem nå enn ved den forrige læreplanen, selv om jeg ser at det kunne kanskje kommet enda mer frem. Til syvende og sist handler det om hvordan vi tolker den nye læreplanen. (Lærer 2)

Lærer 1 føler at kildekritikk er ganske godt representert i læreplanen og forteller at temaene som inngår er basert på kompetansemålene fra læreplanen. Perioden lærerne og elevene er inne i nå har stort fokus på kildekritikk.

Alle temaene vi har ved skolen er basert på kompetansemålene vi har i læreplanen og de kompetansemålene er ganske tungt inne føler jeg, spesielt denne perioden vi er i nå. (Lærer 1)

Lærer 4 mener kildekritikk reflekteres relativt godt i læreplanen, men understreker slik som lærer 1, at det er opp til lærerne å tolke læreplanen og at de ulike kompetansemålene blir vektlagt ulikt

blant lærerne. Dette mener lærer 4 at gir mer rom for å selv kunne velge hvordan undervisningen legges opp.

Jeg vil si det kommer ganske godt frem, men det er som denne læreplanen og tidligere læreplaner at den tolkes forskjellig. En lærer tolker det på den måten, mens en annen lærer legger vekt på det en annen måte. Det som er fint med dette er at det gir rom for at man kan velge hvordan jeg legger opp undervisningen. (Lærer 4)

Lærer 3 er positiv til den nye læreplanen og trekker frem at det blant annet er innarbeidet spesifikke kompetansemål rundt kildekritikk i norskfaget. Videre forteller vedkommende at det er omtalt spesifikt om kildekritikk i den overordnede delen av læreplanen, og at nettvett og kildekritikk er naturlige overskrifter i skolen. Da anses det som et godt tegn at den nye læreplanen har et større fokus på disse emnene. Avslutningsvis vektlegger lærer 3 at det er positivt at disse temaene står i overskriftene i læreplanen da det blir en mer naturlig del i flere sammenhenger i skolen.

Det kommer frem i alle fag og i norsk er det spesifikke kompetansemål rundt kildekritikk. Den overordnede delen står det om å være kritisk og det står spesifikt i læreplanen. Det er også positivt at det er en av overskriftene i læreplanen og da blir det en naturlig del i flere sammenhenger. Jeg føler nettvett og kildekritikk er helt naturlige overskrifter i skolen. (Lærer 3)

Et interessant aspekt er at alle lærerne mener kildekritikk kommer bedre frem i den nye læreplanen enn tidligere. Likevel har lærerne ulikt syn på hvordan det kommer frem og hvor spesifikt det står i læreplanen. Selv om lærerne har ulikt syn på hvordan det kommer frem forklarer Hiim og Hippe (2022) i den didaktiske relasjonsmodellen, at det er læreren som velger ut mål fra læreplanen. Disse målene skal danne grunnlaget for undervisningen og gjennom disse målene skal elevene sitte igjen med ferdigheter, kunnskaper og holdninger til et bestemt tema eller fag. Det kan derfor tolkes som at noen av lærerne har bedre kjennskap til læreplanen enn andre. Derfor er det hensiktsmessig å trekke frem det lærer 3 fremhever om at det er positivt at det står kildekritikk i en av overskriftene i læreplanen, og at det derfor blir en naturlig del å ha med kildekritikk i flere sammenhenger. Dette kan sees i sammenheng med det Hestnes (2022) skriver om at digital kildekritikk er relevant for alle fag og at alle fag i skolen kan integrere kildekritikk i undervisningen. Med andre ord vil Lærer 3 derfor trekke kildekritikk mer naturlig inn i andre fag fordi vedkommende er bevisst på at det finnes i læreplanen og spesifikt i noen fag. Sett under ett er samtlige av de fire lærerne positive til

at kildekritikk kommer bedre frem i læreplanen. Samtidig gir det også gir rom til å tolke den på forskjellige måter og det er lærerne sin oppgave å velge ut og legge opp undervisningen på en hensiktsmessig måte.

5.1.2 Muligheter og utfordringer med LK20

I intervjuet med lærerne fikk de spørsmål om hva som er mulighetene og utfordringene med den nye læreplanen. Lærer 1 var utelukkende positiv til den nye læreplanen og til mulighetene rundt fokus på kildekritikk i skolen. Lærerens skole består av elever med flere ulike minoriteter og ulike religiøse og politiske ståsted, slik at dette gir økte muligheter i arbeidet med kildekritikk. I en slik situasjon får lærer 1 belyst ulike kilder, hvorav en kilde kan være riktig for en elev, men feil for en annen, og at diskusjonene i slike situasjoner gir mye innsikt.

Det finnes mange muligheter med kildekritikk og den nye læreplanen. Jeg er så heldig at jeg jobber på en skole med mange ulike minoriteter som har forskjellige religiøse politiske ståsted. Derfor har vi muligheten til å få belyst mye, fordi en kilde kan være riktig for en elev, men ikke for en annen elev. Det blir mange fine diskusjoner når vi snakker om dette i undervisningen. (Lærer 1)

De tre andre lærerne trekker frem utfordringene rundt kildekritikk i den nye læreplanen. Lærer 4 påpeker at kildekritikk er et stort tema og at det er utfordrende å plukke det ned til at elevene skal kunne forstå det på en god måte og samtidig ha evne til å bruke det. Informanten legger også til at en faktor er at elevene vet hva kildekritikk er, mens en annen faktor er at det er utfordrende å lære elevene hvordan de skal anvende det.

For mange elever er kildekritikk stort og så mye at det kan være utfordrende i seg selv og klare å plukke det ned til at de skal forstå det på en god måte og klare å bruke det. Det er en ting at det vet hva kildekritikk er, men det er en annen ting at de faktisk klarer å anvende det. (Lærer 4)

Lærer 3 trekker frem at den største utfordringen er målet; dersom elevene skal bli skikkelig gode kildekritikere så tror ikke lærer 3 at de ikke vil nå det målet. Vedkommende understreker også at elevene fortsatt er veldig unge og ettersom de fleste elever er på sosiale medier, er det enda viktigere at temaet kommer tidlig nok. Videre påpeker lærer 3 at en utfordring er å treffe på nivået

til elevene og at lærere i dag kan tenke at elevene er mer opplyst og oppdatert enn det som er realiteten,

Hvis målet skal være at elevene skal bli skikkelig gode kildekritikere så tror jeg ikke vi når målet nødvendigvis, det er kanskje noe av det mest utfordrende. En annen utfordring er at elevene er fortsatt veldig unge og nå er de fleste på sosiale medier og da er det enda viktigere at temaene kommer tidlig nok. Det er også en utfordring å treffe på nivå for av og til kan vi tenke de er mer opplyst og oppdatert enn det de er. (Lærer 3)

Selv om lærerne uttrykker både muligheter og utfordringer ved læreplanen, er et fellestrekk at elevene skal forstå det på en god måte og at lærerne skal treffe elevene på deres nivå. Skolen har et særskilt ansvar for å utvikle og lære elevene om kildekritikk, både i læreplanen og i de grunnleggende ferdighetene (Engen et al., 2021). For at lærerne skal treffe elevene med læringen, må det først og fremst være et miljø i klasserommet, noe Schjelderup (2012) understreker. Artikkelen fremhever at for at elevene skal kunne lære og tenke kritisk må det være et miljø for dette i klasserommet og at det er lærerens oppgave å skape dette miljøet. Det betyr at tiltros for at elevene er under, er det lærerens oppgave å tilrettelegge og skape et miljø for å tenke kritisk og bruke læreplanen som et hjelpemiddel for å få elevene til å forstå kildekritikk.

5.1.3 Planlegging av undervisning

Det er interessant å se nærmere på planleggingen lærerne gjør rundt undervisning i kildekritikk hvor det er store variasjoner mellom hvordan lærerne gjør dette. Lærer 3 forteller at vedkommende bruker kompetansemålene som grunnlag for å lage opplegg til undervisningen. Videre forteller lærer 3 om sin erfaring med planleggingen av en økt rundt kildekritikk. Her fikk elevene i oppgave å finne ut hva «sarte ganer» betyr gjennom å bruke de ressursene de selv ønsket. En av gruppene kom frem til at sart gane betydde jalapeño. Dette viser et eksempel på hvordan elevene leser den informasjonen de finner på nett. I etterkant av dette ble det derfor nødvendig snakke om hvordan elevene skulle gjøre riktige søk på nett og om de virkelig kunne stole på at det de hadde funnet ut stemte.

Jeg bruker kompetansemålene som grunnlag for å lage opplegg til undervisningen. I mat og helse fikk elevene en oppskrift fra en blogg og i den sto det «Hvis man har sarte ganer kan man ta mindre Curry». Elevene fikk da i oppgave å finne ut hva sarte ganer betyr gjennom

å bruke de ressursene de ønsket. Da var det en gruppe som kom frem til at sarte ganer betyr jalapeño. Denne elevgruppen var 100% sikre på at dette stemte fordi det første som kom opp når de søkte på sarte ganer var bildet av en jalapeño. Derfor er det viktig at vi hjelper dem og at de må forstå at de ikke kan stole på det første de finner. (Lærer 3)

Når lærer 2 planlegger en undervisningsøkt handler det om hvilke elever som er i klasserommet og hvordan læreren selv er vant med å legge opp en undervisningsøkt. Deretter forklarer lærer 2 at hennes vedkommende økter planlegges ved å blande ulike ressurser sammen, for deretter å utarbeide et relevant undervisningsopplegg.

Jeg tar litt fra en ressurs og litt fra en annen ressurs også har det mye å si med hvilke elever du har, og hva du selv er vant med når du legger opp en økt. (Lærer 2).

Lærer 4 trekker frem en erfaring tilknyttet en prøveeksamen i kildekritikk, der elevene skulle få muligheten til å vise hva det er og hvorfor det er viktig. Lærer 4 understreker at flere av elevene trakk frem både falske nyheter og nettvett som en del av kildekritikk, hvorav elevenes evne til å se sammenhenger i det de la frem ble vektlagt.

Vi har hatt prøveeksamen i kildekritikk der elevene skulle ha en fremføring og fortelle meg hva kildekritikk er og hvorfor det er viktig. Det mest spennende med dette var at mange av elevene trakk frem «fake news» og nettvett som en del av kildekritikk. Selv om det er litt på utsiden kan man argumentere for hvorfor disse henger sammen med kildekritikk og det var veldig interessant det elevene la frem for meg. (Lærer 4)

Det er store variasjoner mellom de fire lærerne når det kommer til planlegging av undervisningen og selv om det er både muligheter og utfordringer med den nye læreplanen, er det lærerens ansvar å planlegge undervisningen. Gjennom bruk av både digitale ressurser, nettsider og læreverk har lærerne et stort ansvar vedrørende valg av kilder til sin elevgruppe og hva som er mest hensiktsmessig i de ulike undervisningsoppleggene. Dette er også noe lærer 2 understreker, som støtter opp under det Hiim og Hippe (2022) legger vekt på når det kommer til planlegging. De mener at for at læreren skal legge til rette for læring, er det fornuftig å se på elevgruppen for å tilpasse opplegget til elevene. Videre peker de på viktigheten av at læreren kartlegger forhold som gjelder både enkelteleven og elevgruppa. I en situasjon der elevene fikk utforske og undersøke selv slik som lærer 3 forklarte, gir læreren mulighet til å hjelpe elevene med å utøve god kildekritikk og forklare viktigheten av at det første er ikke alltid det som er riktig. Lærer 3 bruker kildekritikk i et

fag hvor det ikke står spesifikt i læreplanen, men gir elevene små drypp i undervisningen. Dette støtter opp under det Hestnes (2022) trekker frem, nemlig at kildekritikk er relevant i alle fag, og at ved å gi elevene små drypp gir det elevene mulighet til å jobbe kontinuerlig med kildekritikk gjennom skoleåret.

Lærer 4 har lagt opp undervisningen på en annen måte enn de andre lærerne. Vedkommende har valgt å fokusere på hva elevene kan om kildekritikk, fremfor å lære de store mengder med en gang. Dette kan tolkes som at lærer 4, enten bevisst eller ubevisst, jobber med de grunnleggende digitale ferdighetene til elevene ved at de får muligheten til å vurdere og tolke informasjon fra digitale kilder på nett. Elevene nevner selv temaet digital dømmekraft og nettvett, som gjør at elevene også tilegner seg ferdigheter og kunnskap i de grunnleggende ferdighetene.

5.1.4 Den beste måten å lære elevene om kildekritikk

Alle lærerne har ulike måter å legge opp en undervisningsøkt på, men hva oppfatter lærerne at er en god måte å lære elevene om kildekritikk? Lærerne var enstemmig i at den beste måten var å bruke relevante eksempler elevene kjenner til fra før. Lærer 1 trekker frem at en erfaring der det å bruke elevenes interesse i undervisningen gav stort engasjement. Vedkommende understreker at ved å bruke elevenes interesse fikk elevene et større utbytte av læringen og dermed en større forståelse for hvorfor vi jobber med kildekritikk.

Jeg har erfart at det å bruke noe av deres interesse gav stort engasjement og for at elevene skal få utbytte av å lære om kildekritikk må de føle at det er litt gøy og forstå hvorfor vi jobber med kildekritikk. (Lærer 1)

Lærer 3 legger vekt på at den beste læremåten er at elevene selv får utforske ulike kilder og deretter se hvilken informasjon som kommer frem. Intervjuobjektet legger til at det å erfare ting i praksis er en fin måte å lære elevene om kildekritikk.

Jeg tror at ved at elevene får erfare det i praksis er en fin måte å gjøre det på. Handler mye om å få utforsket ulike kilder og se hva de handler om. (Lærer 3)

Lærer 4 trekker frem at den beste måten elevene lærer om kildekritikk på, er at elevene er aktive og får gå inn på nettsider selv. Ved at elevene får gjøre dette blir det mer autentisk og spennende enn om de skulle høre på læreren fortelle om kildekritikk.

Jeg tror at det beste er at elevene er aktive og at de selv skal få lov å gå inn selv. Det at elevene får gå inn å se på kilder og være mer på nett gjør at det blir mer autentisk enn bare det å sitte og høre på meg som forteller hva som er gode og dårlige kilder. (Lærer 4)

I relasjonen mellom læreren og fagets innhold handler det om hvordan læreren fremstiller innholdet i undervisningen overfor elevene (Ulleberg & Christensen, 2013; Imsen, 2016). Det handler også om hvilken forståelse læreren har av innholdet og temaet; dette er avgjørende for hvordan læreren planlegger undervisningen (Ulleberg & Christensen, 2013; Imsen, 2016). Denne teorien samsvarer med lærer 1 sin måte å fremstille innholdet i undervisningen om kildekritikk på, ved å fokusere på elevenes interesser. Dette kan tolkes som at lærer 1 gir elevene et større eierskap til undervisningen. Alle intervjuobjektene fremhever at den beste måten å lære elevene om kildekritikk på er å bruke eksempler som er fra elevenes hverdag, samtidig som de får mulighet til å jobbe med det i praksis. Dette er i tråd med Bergsjø et al. (2020) som mener at hvis kildekritikk skal læres og øves på er det viktig at læreren legger opp til gode eksempler de selv har funnet. Det at lærerne vet hvilken metode som fanger elevenes interesser rundt dette temaet, gjør at elevene føler seg mer forstått. Dette er og det lærer 1 påpeker, nemlig at elevene må føle at det motiverende å jobbe med, for å få læringsutbytte.

5.2 Gjennomføring av undervisning

5.2.1 Bruk av strategier eller modeller

Det finnes ulike modeller og/eller strategier som kan brukes som verktøy for å lære elevene å være kritiske. Disse modellene er som oftest enkle å huske og har gjerne flere spørsmål som eleven skal svare på for å vurdere om en kilde er pålitelig eller ikke. Derfor ble lærerne spurt om de har vist frem og jobbet med en strategi eller modell. Lærer 2 har ikke vist elevene sine noen form for modell eller verktøy, men har derimot vist frem mangfold på ulike kilder på nett. Læreren har videre lært elevene å lete etter og være kritisk til kildene.

Jeg har ikke vist elevene mine noen modeller eller verktøy, men jeg har vist de litt mangfold på ting som finnes på nett av ulike kilder. Vi har søkt etter søkeord og snakket om at man nødvendigvis ikke må trykke på det første man finner. Jeg har lært dem å lete og være kritisk. (Lærer 2)

De tre andre lærerne trekker frem at de har jobbet med en modell i undervisningen som heter TONE modellen. Lærer 1 forteller at de har brukt modellen ved å se på hvordan de kan vurdere nettsider, ordbruk og skrivefeil, samt om de kan finne informasjonen på andre nettsider.

Jeg har jobbet mye med å lære de TONE modellen og se på hvordan nettsider ser ut, hvordan ordbruken er, er det skrivefeil, finner du informasjonen et annet sted eller er dette en annonse? Oppgaver som vi gjør der vi bruker TONE modellen blir ofte veldig evnebasert og vi burde egentlig bruke slike modeller i alt vi gjør siden vi jobber digitalt. (Lærer 1)

Lærer 3 trekker frem at TONE modellen er introdusert til sine elever og at modellen anses som nyttig, hvor den blant annet er blitt benyttet til å se på ulike kilder på nett. Lærer 3 har introdusert modellen på en tradisjonell måte; via en Youtube film. I denne forbindelsen opplever læreren at elevene også tar med TONE inn i andre fag i undervisningen og at de blir mer bevisst på at de ikke kan stole på alt. Det er også erfart at de aktivt bruker modellen.

Jeg har introdusert TONE modellen til elevene. Den er ganske nyttig og bruket litt på en tradisjonell måte gjennom å bli kjent med TONE via en Youtube film. De brukte modellen til å sjekke ut ulike kilder. Jeg opplever også at de tar med denne modellen inn i andre ting og at de har hørt de ikke kan stole på alt. De blir på vakt selv og det er veldig gøy. (Lærer 3)

Lærer 4 er på den andre siden kort i svaret og forteller at vedkommende har jobbet noe med TONE modellen sammen med elevene i undervisningen. Videre har lærer 2 ikke valgt å ikke bruke noen form for modell eller strategi for å lære elevene om kildekritikk. Vedkommende har derimot gjort det ved å vise elevene ulike kilder på nett, med fokus på søkeord. Dette kan komme av at læreren har en annen faglig bakgrunn enn de andre intervjuobjektene, og dermed at lærer 2 er mindre systematisk enn de tre andre. Likevel har lærer 2 mer fagkunnskap enn de andre. På den andre siden ser vi at tre andre lærere benytter TONE modellen i undervisningen og de uttrykker at denne modellen er nyttig, hvor de får elevene til å stille kritiske spørsmål. Dette er også det Hestnes (2022) understreker i sin modell, hvor de fremhever at for å bli bedre på å tenke og forholde seg kritisk til informasjon og medieinntrykk, er det lurt å støtte seg til noen kritiske spørsmål. Som lærer 1 påpeker kan TONE modellen brukes oftere i dag, som følges av stor andel digitalt arbeid. Dette kan sees i sammenheng med Grut (2021), som sier at denne typen modell kan brukes til alle typer

kilder og egner seg godt i skolen, men det fordrer at lærerne bruker den gjennom at elevene får øve på den og legger opp til gode eksempler for elevene.

5.2.2 Erfaringer rundt at kildekritikk ikke har fungert

Lærerne fikk spørsmål om de har erfaring rundt at kildekritikk ikke har fungert i undervisningen. Lærer 2 har ingen erfaring med at kildekritikk ikke fungerer i undervisningen. De tre andre lærerne har derimot andre erfaringer tilknyttet dette. Lærer 1 fremhever en følelse av at elevene forsto hva læreren prøvde å formidle og at elevene klarte å være kritiske til de de kunne se, samt reflektere rundt hva de kunne stole på og ikke. Lærer 1 trekker også frem at en følelse av at elevene forsto ideen bak kildekritikk, men er usikker på hvorvidt elevene klarer å bruke kildekritikk i andre økter og temaer.

Følte at elevene forsto hva vi prøvde å lære dem og at de klarte å være kritiske til det vi viste dem og se hva de ikke kunne stole på. Følte også at de forsto ideen bak, men om de hadde tenkt igjen på dette i morgen når vi har om et helt annet tema, det er jeg usikker på. (Lærer 1).

Lærer 3 ser stadig at elevene ikke er kildekritiske i undervisning og i oppgaver, og legger til at kildekritikk er noe som må øves på og at det vil komme mer om kildekritikk på ungdomsskolen.

Ser stadig at elevene ikke er kildekritiske og da kan man vel si at det ikke har fungert? Kildekritikk må øves på og de skal øve mer på dette når de kommer på ungdomsskolen. (Lærer 3)

Lærer 4 har på den andre siden ikke sett direkte om kildekritikk har fungert, men forteller at vedkommende har hatt fokus på kilder i skriveprosessen til elevene, og at elevene har hatt stort fokus på å ha med gode og troverdige kilder. Lærer 4 forteller videre at elevene var veldig oppspente når de hadde om kildekritikk og erfarte at elevene kunne fortelle hva det betyr, men reflekterer over at dersom elevene skulle brukt kildekritikk i det virkelige liv ville dette vært vanskelig.

Ikke sett det når jeg direkte har hatt om det, men vi har hatt fokus i skriveøkter at en av kriteriene er at de må ha gode og troverdige kilder. Jeg har merket at de er veldig på hugget

når vi har om kildekritikk og de kan si hva som er gode og dårlige kilder. De er gode på å vite hva kildekritikk er, men ikke så gode på å bruke det. (Lærer 4)

Flere av lærerne trekker frem at de opplever at elevene er aktive og har forståelse for hva kildekritikk er, men at de er usikre på om elevene klarer å anvende det i ettertid. Hestnes (2022) legger vekt på at kildekritikk burde arbeides med i små drypp og jobbes med kontinuerlig gjennom året. Lærer 4 legger frem at de har hatt kriterier ved bruk av kilder i skriveprosesser og prøver å gi elevene små drypp gjennom oppgaver, Læreren har en oppfatning av at dette ikke fungerer så godt da elevene ikke er gode nok på å anvende kunnskapen og ferdighetene. Hestnes (2022) trekker også frem at for at elevene skal få en større forståelse for kildekritikk er det hensiktsmessig at læreren bruker eksempler fra elevenes hverdager. Lærerne har trukket frem at de anser at den beste måten å lære om kildekritikk på er gjennom det å bruke noe elevene kjenner til. Det kan virke som om lærerne ikke gjør dette i situasjoner rundt skriveprosesser, men at de i stedet trekker det inn i andre temaer der det er hensiktsmessig å bruke kildekritikk.

5.2.3 Motiverende og utfordrende med å undervise i kildekritikk

Undervisning om kildekritikk kan være både motiverende og utfordrende for en lærer. Derfor var det aktuelt å se på hva lærerne ser på som både motiverende og utfordrende med undervisningen. Lærer 4 synes det er motiverende å undervise i kildekritikk når elevene er engasjerte, men ser utfordringene rundt det å gi elevene konkrete verktøy for at elevene skal bli bedre på kildekritikk eller være mer kildekritiske.

Jeg synes det er motiverende når elevene er engasjert, men det er jo utfordrende å gi de konkrete verktøy for at de skal klare å være bedre på kildekritikk eller være mer kildekritiske. (Lærer 4)

Lærer 1 er ikke fornøyd med ressursene som finnes på nett, ettersom ressursene har liten eller ingen refleksjon, og velger derfor strategisk slik at elevene ikke skal bruke disse selv. Lærer 1 forteller videre at vedkommende henter ut informasjon fra ressursene og bruker helst selvlagde ressurser.

Det som er utfordrende, er nok at vi bruker ulike ressurser fra nett og disse er kjipe å bruke for elevene når de skal jobbe med kildekritikk. Jeg henter gjerne ut informasjon fra disse ressursene, men ber aldri eleven gå inn på de selv. Det jeg savner mest ved de ressursene vi har er at det er lite refleksjon i dem. Jeg lager de fleste ressursene selv. (Lærer 1)

Lærer 2 mener det som er utfordrende med kildekritikk er de sosiale mediene, og spesielt Tik Tok, da elevene tror på det de ser og mener bestemt at alt de ser stemmer. Overnevnte uttrykker også et ønske om å vise elevene at alt som skjer på Tik Tok ikke stemmer fordi Tik Tok spolerer alt.

Sosiale medier og spesielt Tik Tok ødelegger alt. Mine elever tror på alt de ser og mener alt som står der stemmer. Jeg skulle ønske jeg kunne vist dem at alt ikke stemmer. (Lærer 2)

Lærer 3 trekker frem en utfordring rundt å finne gode eksempler å bruke i undervisningen og har et ønske om å lage opplegg som klarer å treffe det elevene møter på nett. Videre forteller lærer 3 at det også er utfordrende at undervisningsoppleggene fort blir utdatert med bakgrunn i den raske teknologiske utviklingen. Det er derfor en stor jobb som lærer å være kreativ og oppsøkende rundt det som er nytt.

Det er utfordrende å finne gode eksempler, for det vi ønsker er å klare å møte de tingene elevene møter og finne de gode eksemplene. Disse blir ofte fort utdatert og som lærer er det en stor jobb å være kreativ og oppsøkende i hverdagen fordi teknologien utvikler seg på alt som er nytt. (Lærer 3)

Det at en av lærerne trekker frem at det er utfordrende rundt at elevene tror på alt de ser, selv etter undervisning om kildekritikk, kan tolkes som at elevenes digitale kompetanse ikke er utviklet eller godt nok lært enda. Dette kan sees opp mot komponentene integrere, evaluere og kommunisere som Erstad (2010, s. 102) beskriver i sin artikkel. Her fremheves det at digital kompetanse handler om å sammenstille og sammenligne ulike typer informasjon, sjekke og forbedre kvaliteten, relevansen, objektiviteten og nytten av informasjon elevene har funnet, og kunne kommunisere informasjon og uttrykke seg gjennom ulike enheter. De tre andre lærerne trekker frem at det er utfordrende å finne gode opplegg som fanger elevene. Dette kan sees opp mot det Hestnes (2022) legger frem, hvor det å være kritisk til informasjon er noe du gjør og ikke noe du er. Det finnes heller ingen oppskrift på det å være kritisk, men det er en prosess som skjer i ethvert møte med ny og tilgjengelig informasjon. Dette samsvarer med lærer 3 sitt fokus rundt å ta seg god tid på å finne gode og oppdaterte eksempler som kan brukes i undervisningen om kildekritikk. Hvis slike eksempler ikke finnes, kan det være vanskelig for elevene å være kildekritiske. Det er også et viktig poeng som Bergsjø et al. (2020) legger frem, at gode eksempler fordrer at elevene både har noen erfaringer og kunnskaper om temaet fra før. Elevene har som nevnt tidligere brukt læringsbrettet

før og har tilgang til internett, men hvorvidt erfaringene de har kan brukes i opplæringen om kildekritikk er vanskelig å si noe om.

Et annet interessant funn som omhandler utfordringer med å undervise om kildekritikk, er at elever er faglig svake når det kommer til lesing. Det at alle fire lærerne har erfaring med elever som er faglig svake i lesing, er med på å forklare hvilke utfordringer de står ovenfor. Det er derfor viktig at læreren legger til rette for læring og tilpasser oppgavene til elevene (Hiim & Hippe, 2022, s. 37). Selv om det kan være vanskelig å tilpasse opplegget til alle elevene, legger Hiim & Hippe (2022) frem at mål for timen også skal tilpasses og at dette også kan gjelde for den enkelte elev. Som flere av lærerne legger frem handler det om at for å være god i kildekritikk må elevene også være stødige på å lese. Det er derfor viktig som lærer å se på rammefaktorene knyttet til eleven og hva deres forutsetninger er. Det handler også om å avdekke hvilke ressurser eleven har rundt seg, slik som foreldre og lokalsamfunnet. Dersom eleven er faglig svak i lesing og ikke får til å forstå kildekritikk kan dette svekke motivasjonen for å lære. Derfor er det viktig at læreren har en dialog med eleven og kartlegger hvilke forhold som må tilpasses underveis, slik som Hiim og Hippe (2022) understreker i den didaktiske relasjonsmodellen. De oppfattes som at lærerne er bevisste på at dette er den største utfordringen med kildekritikk og at det ser ut som at dette er utfordrende.

5.3 Vurdering

5.3.1 Vurdering av elevenes læringsmål innen kildekritikk

Vurdering blir gjort forskjellig fra lærer til lærer, men alle lærere har en form for vurdering av elevene gjennom prøver, samtaler, oppsummering eller lekser. Lærer 2 legger frem at vedkommende synes det er vanskelig å gjøre vurdering av elevene i kildekritikk, fordi elevene har et ønske om å bli raskest mulig ferdig mens læreren bruker mye tid på å se gjennom oppgavene.

Jeg synes det er vanskelig å vurdere elevene på mellomtrinnet i kildekritikk fordi det eneste ønsket elevene har er å bli fort ferdig med oppgavene og ikke se på innholdet av det de jobber med. (Lærer 2)

På den andre siden sier lærer 1 at de ikke gjennomfører prøver om kildekritikk, men at dette først kommer på ungdomsskolen. Lærer 1 legger til at vurderingen som blir gjort rundt kildekritikk ligger i oppsummeringen av de relevante øktene, og at det er her læreren hører om elevene har forstått det eller ikke.

Vi har ingen prøver om kildekritikk, men det kommer en på ungdomsskolen som omhandler digitale ferdigheter. Vurderingen jeg gjør ligger som oftest i oppsummeringen ved å ha en samtale med elevene for å høre om de har forstått det eller ikke. Vi har minst mulig prøver og de prøvene vi har skal føre oss videre. (Lærer 1)

Både lærer 3 og 4 fremhever at de ikke har noen form for prøver i kildekritikk, men lærer 3 trekker frem at det gjennomføres vurderinger gjennom samtale med elevene på oppgaver de leverer. Videre vurderer lærer 3 kildebruken i mange ulike sammenhenger og elevene får fremover meldinger gjennom samtaler og refleksjoner. Når det gjelder lærer 4 trekker vedkommende frem at elevene gjennomfører egenvurderinger der de selv forklarer hvorfor de har bruk en kilde og refleksjon rundt hvorfor de ikke har brukt andre kilder. Lærer 4 vurderer ikke elevene gjennom å gå nøye gjennom kompetansemålene.

Vi har vurdert elevene når det kommer til oppgaver de har skrevet og om de har klart å anvende kildekritikk. De har hatt en del egenvurdering der de selv har forklart hvorfor de har brukt akkurat denne type kilde og hvorfor de ikke har brukt andre typer kilder. Jeg har ikke vurdert de ved å krysse av på kompetansemålene fra læreplanen. (Lærer 4)

Hiim og Hippe (2022) trekker frem at vurderingen som blir gjort sier noe om hvordan undervisningen har vært og om elevene har lært noe. Dette er akkurat det lærer 1 gjør, vedkommende velger å legge vurderingen til oppsummeringen slik at det kommer frem hva elevene har lært. Lærer 3 trekker frem at de ikke har noen prøver, men at de vurderer elevene på ulike måter. Dette støtter opp under det Hiim og Hippe (2022) skriver om at en vurdering som blir gjort kan gjøres på ulike måter og den kan foretas med tanke på hva som er gjort i selve undervisningen, eller i forhold til de målene som er satt for perioden eller økten. Ved at vurdering har et prioritert fokus på hele skolen, gjør at læreren er mer bevisst på at det må gjøres vurderinger av elevene. Det å gjøre en vurdering handler om alt fra hvorvidt elevene skal gi en tilbakemelding på opplegget læreren har laget, til vurdering av hverandre, egen vurdering eller vurdering gjort av læreren. Dette gjøres ved å se på om elevene har lært det som er ønskelig og om hver enkelt elev har prestert slik læreren forventet (Hiim & Hippe, 2022, s. 39). Det at lærer 4 bruker ulike former for vurdering gjør at elevene også blir mer bevisst på å gi gode konkrete og kanskje kritiske vurderinger til andre elever. Elevene får også gjort en vurdering av seg selv, som igjen gjør at elevene blir mer bevisst

på hva de må jobbe mer med og hva de mestrer innenfor kildekritikk. Det kan oppfattes som at lærer 4 har en bevisst holdning til vurdering av kildearbeid.

5.3.2 Nivået til elevene

Som nevnt av flere av lærerne tidligere, er det avdekket at det finnes flere utfordringer rundt det å undervise om kildekritikk. Derfor var det nødvendig å finne ut hvordan de anser nivået til elevene i kildekritikk. Lærer 1 forteller at elevene er «lettlurte», men at når de er bevisste på at de ikke kan stole på alt har de et høyere fokus på det. Det påpekes videre at elevene er unge og påvirkbare, og stoler veldig på det de ser på sosiale medier.

De er ganske lettlurte. Når de er bevisste på at de ikke kan stole på alt så fungerte det ganske bra, men de er unge og påvirkbare og stoler mye på det de ser på sosiale medier. (Lærer 1)

Lærer 2 beskriver derimot elevenes nivå i kildekritikk som labert, mens lærer 3 forteller at vedkommende elever har et godt nivå i kildekritikk, men at det er et stort sprik mellom elevene. Lærer 4 beskriver at elevene har et variert nivå, men at de har god motivasjon når de jobber med ulike temaer innen kildekritikk. Lærer 4 understreker videre at alt handler om at elevene skal kunne anvende det de lærer, hvorav dette er vanskeligere for noen enn for andre.

Veldig varierende nivå på elevene. Alle elevene synes det er veldig spennende når vi jobber med det og snakker om temaer som konspirasjonsteorier. Temaer som de kjenner til engasjerer, men det handler igjen om det å dra det ned til å bruke det, som ikke alltid går inn hos elevene. (Lærer 4).

Det er varierende hvordan lærerne beskriver nivået til elevene når det kommer til kildekritikk. Lærer 1 forteller lite rundt om elevene er gode eller dårlige når det kommer til nivået i kildekritikk. Vedkommende legger mer vekt på at elevene mangler kritisk sans og at de stoler på det påvirkere på sosiale medier legger ut. Det er som nevnt tidligere at flere grunner til at elevene har vanskeligheter med å forstå dette med kildekritikk, og at nivået på elevene hos lærer 3 og 4 er varierende. Det viktigste en lærer kan gjøre for at elevene skal bli bedre, er å finne ut hva elevene kan fra før, hva som er nytt og hva de er interessert i (Hiim & Hippe, 2022). Dette understreker også lærer 4, hvor temaer som elevene kjenner til fra før engasjerer og elevene synes det er spennende når de jobber med temaer de liker.

5.4 Lærerens inkludering av kildekritikk i planlegning, gjennomføring og vurdering av elevenes undervisning

Det virker som lærerne klarer å inkludere kildekritikk i planlegning, gjennomføring og vurdering, og de fire lærerne har kjennskap til kildekritikk i den nye lærerplanen. De uttrykker at kildekritikk kommer bedre frem i den nye lærerplanen og at dette gir rom til å tolke den på forskjellige måter. De understreker også at det er lærerens oppgave å velge ut og legge opp undervisningen på en hensiktsmessig måte. Selv om planleggingen gjøres forskjellig fra lærer til lærer, legger lærerne frem at det først og fremst handler at elevene skal forstå innholdet på en god måte og det skal treffe elevenes nivå. De fire lærerne har forståelse for og erfaringer rundt planlegging av undervisning i kildekritikk, og de mener at den beste måten å lære på er å bruke eksempler fra hverdagen til elevene samtidig som de får jobbe praktisk med kildekritikk. Det legges også til at elevene er engasjerte og motiverte når de undervises i kildekritikk, men at det er vanskelig å se at de anvender kildekritikk i andre situasjoner enn i en skriveprosess. I vurderingssituasjoner bruker de fire lærerne ulike former for vurdering, men det tolkes som at de har en bevissthet til vurdering av kildearbeid og at de varierer de ulike vurderingsformene. De fire lærerne klarer å planlegge både egne økter i kildekritikk og økter med kildekritikk implementert i læreplanen. Lærerne vet hva som engasjerer elevene i undervisningen og de bruker ulike vurderingsformer for at elevene skal kunne vurdere seg selv og andre.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering og svar på problemstillingen

Formålet med masteroppgaven har vært å frambringe innsikt om lærernes kompetanse og undervisning knyttet til kildekritikk. Oppgaven har tatt for seg hvordan fire lærere på mellomtrinnet planlegger, gjennomfører og vurderer kildekritikk i undervisningen. I det første kapittelet ble det gjort rede for aktualisering av tema gjennom medietilsynets rapport om kildekritikk i den norske befolkningen, og rapporten barn og medier. Videre ble problemstillingen og de to delproblemstillingene gjort rede for. Det ble også belyst tidligere forskning gjennom undersøkelser fra PISA og Monitor som omhandler elever og kildekritikk i skolen. I kapittel to ble oppgavens teoretiske rammeverk presentert. Der ble det beskrevet hva digital kompetanse er og hvordan kildekritikk er en del av den digitale kompetansen. Kildekritikk og spesielt digital kildekritikk er relevant for alle fag og det kreves at læreren legger opp til gode eksempler for å nå elevene slik at de kan lære elevene gode strategier for kildekritikk. Videre ble det lagt frem tre ulike rammeverk som bygger på hverandre og som omhandler lærerens digitale kompetanse. Til slutt ble modeller for undervisningsplanlegging løftet frem som en del av et analytisk rammeverk for oppgaven. I kapittel tre ble det redegjorde for valg av metode og forskningsdesign. I denne studien var det til hensikt å få frem meninger, tanker og refleksjoner, samt få førstehåndsinformasjon av lærere som underviser i kildebevissthet og kritisk tenkning. Med dette som utgangspunkt var det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ intervjuundersøkelse. I det fjerde og femte kapittelet ble det gjennomført en analyse og drøfting relatert til delproblemstillingene av lærerens kompetanse, planlegging, gjennomføring og vurdering. Dette skulle bidra til å gi en framstilling av datamaterialet og danne et grunnlag for å besvare oppgavens hovedproblemstilling som er:

Hvordan underviser lærere om kildebevissthet og kritisk mediebruk på mellomtrinnet?

Lærerne uttrykker at de vet hva kildekritikk innebærer og legger fokuset rundt det å være kritiske til informasjon de finner og gjøre gode vurderinger. Hvordan informantene praktiserer kildekritikk i sin jobb som lærer varierer, men de uttrykker at de har et ønske om å ha mer fokus på det gjennom året. Til tross for undersøkelsen til Sintef (2019) som viser at over 30 prosent av lærere sliter med praksisen rundt å bruke kildekritikk i alle fag, uttrykker lærerne at de ønsker og prøver å ha fokus på det. Spørsmålet er også hva som skal til for å anvende det mer i praksis og her kan alt fra kollegafelleskapet til tilgangen til undervisningsmateriell spille inn. Alle informantene føler seg

trygge rundt det å undervise i kildekritikk og det kan tolkes som de fire lærerne også har forståelse av hva kildekritikk innebærer og har kunnskap om tema. Informantene uttrykker at kildekritikk kommer godt frem i lærerplanen og at det er større fokus på det nå enn i tidligere lærerplaner. Selv om tolkningen av lærerplanen er ulik fra lærer til lærer, kan det tolkes som de forstår viktigheten av å lære elevene om kildekritikk.

Selv om forskningen viser at under halvparten av elevene har lært å bruke kildekritiske strategier, viser flesteparten av lærerne at de har tatt dette i bruk som et redskap elevene skal ha med seg inn i vurderingen av kilder. Det kan tenkes at det har skjedd en utvikling og en større bevissthet rundt kildekritikk siden undersøkelsen ble publisert i 2018. Dette kan også ha en sammenheng med at i 2020 kom den nye lærerplanen, hvor det var et mye større fokus på kildekritikk enn tidligere. Men på hvilken måte underviser lærerne om kildekritikk? Informantene uttrykker at de underviser både om kildekritikk og med kildekritikk, og at det er varierende hva elevene får med seg. Informantene beskriver ulike oppgaver og økter de har gjennomført sammen med elevene der de må utøve kildekritikk, dette gjennom vurdering av ulike nettsider, undersøke uttrykk og finne en beskrivelse på hva kildekritikk er, fremføringer og samtaler rundt tema. Gjennom de ulike oppgavene elevene har gjort har de måtte bruke nettet for å finne, vurdere og tilegne seg informasjon. Selv om kildekritikk har et større fokus i den nye lærerplanen, jobbes det som oftest med kildekritikk i de fagene som har spesifikke mål som omhandler kildekritikk. Det gis inntrykk av at flere av informantene bruker elevenes interesser når de underviser om kildekritikk gjennom temaer som fotball, Tik Tok, kjente bloggere og Youtube. Lærerne viser til erfaringer de selv har gjort seg rundt undervisning om kildekritikk. Likevel uttrykker informantene at når de jobber med kildekritikk gjennom for eksempel skriveoppgaver at det er vanskelig å fenge elevene og få de til å anvende det de har lært. Selv om informantene uttrykker at den største utfordringen med å undervise om og i kildekritikk er å finne de gode oppdaterte eksemplene, bruker de fleste av lærerne deler av de ressursene de har tilgjengelig fra skolen. Derfor kan en si at de fire informantene har varierende undervisningsøkter om kildekritikk og at de forsøker å bruke elevenes interesser til å fenge elevene. Men i undervisningen med kildekritikk arbeides det mer tradisjonelt gjennom bruk av kilder i skriveprosesser og vurdering av disse.

6.2 Videre forskning

Gjennom studien har 4 utvalgte lærere blitt intervjuet, men det er ikke observert hvordan de gjennomfører læringen i klasserommet. Derfor hadde det i videre forskning vært aktuelt å se nærmere på hvordan lærerne faktisk underviser om kildekritikk og se på elevperspektivet av undervisning om og med kildekritikk. Dette kunne blitt gjennom observasjon og utvidelse den nåværende problemstillingen til å se sammenhengen mellom hva de sier og hva de gjør i klasserommet, samt hva elevene erfarer. Et av funnene som kom frem i studien som ikke var en del av intervjuguiden, er temaet rundt lesemodenhet og kildekritikk. Alle de fire informantene uttrykker at det er utfordrende å både undervise og jobbe med kildekritikk med bakgrunn i utfordringer rundt lesenivået til elevene. Som følge av dette funnet, hadde det vært interessant å se nærmere på hvordan lærere jobber med elever med lesevansker i kildekritikk.

7 Litteraturliste

- Bergsjø, L. O., Elifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft - verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen, M. & Øgrim, L. (2017). *DidIKTikk - Fra digital kompetanse til praktisk undervisning* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? - En innføring i didaktiske emner og begreper*. H. Aschehoug & co. .
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2019). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsud, L. (2021). Om å utøve digital dømmekraft. I B. K. Engen, T. H. Giæver & L. Mifsud (Red.), *Digital dømmekraft*. Gyldendal.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen - en innføring*. Universitetsforlaget.
- Ferrari, A., Punie, Y. & Redecker, C. (2012). Understanding Digital Competence in the 21st Century: An Analysis of Current Frameworks. I A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. D. Kloos & D. Hernandez-Leo (Red.), *21st Century Learning for 21st Century Skills* (s. 79-92).
- Fjørtoft, S. O., Thun, S. & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager* (2019:00877). Sintef.
https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrapport_sintef.pdf
- Grut, S. (2021). *Digital kildekritikk: en innføring i digitale kilder, brukerskapt innhold og graving i åpne kilder for journalister og medstudenter*. Gyldendal.
- Hestnes, T. (2022). *Fra abonnent til skribent - Kildekritikk og kritisk tenkning i en digital mediehverdag*. Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2018). PISA 2018. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.

<https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf>

Johannesen, M., Øgrim, L. & Giæver, T. H. (2014). Notion in Motion: Teachers' Digital Competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 300-312.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-05>

Kelentric, M., Helland, K. & Astrop, A.-T. (2017). Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse *Senter for IKT i utdanningen*.

Koehler, M. J., Mishra, P. & Cain, W. (2013). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *The Journal of Education*, 193(3).

<https://www.jstor.org/stable/pdf/24636917.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - om overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning (De grunnleggende ferdighetene)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet. (2017d). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

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

Medietilsynet. (2020). Barn og Meider 2020. En kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner. [https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf)

[summary.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf)

- Medietilsynet. (2021). Kritisk medieforståing i den norske befolkninga - Hovudrapport 2021. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf
- Nipen, K. (2019). Nettbrettene rykker inn i klasserommet. Ingen vet hva de gjør med læringen. *A-magasinet i Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/OpaaqO/nettbrettene-rykker-inn-i-klasserommet-ingen-vet-helt-hva-det-gjoer-med-laeringen?code=VFYILROasHukpKal0x8waVudE9MKDUiL3BfcRznXmUp3FN66bvwU08T00LPiNtCU>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)* Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, J.-A. (2018). TONE - Strategi for kildekritikk <https://ndla.no/article/4947>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators. I Y. Punie (Red.). file:///C:/Users/marenost/Downloads/pdf_digcomedu_a4_final%20(1).pdf
- Schjelderup, A. (2012). *Kritisk tenkning i klasserommet - filosofisk metode i undervisning og veildening*. Kommuneforlaget.
- Thorbjørnsen, K. M. & Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Abstrakt forlag.
- UFD. (2004). Program for digital kompetanse 2004-2008. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/program_for_digital_kompetanse_liten.pdf
- Ulleberg, I. & Christensen, H. (2013). Klasseledelse og fag. En triadisk modell for klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv110>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?GrunnleggendeFerdigheter=true>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplanverket* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Øgrim, L. & Johannesen, M. (2018). Den digitale skolehverdagen: profesjonsfaglig digital kompetanse. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer!* . Fagbokforlaget.

Figurliste

Figur 1 TPACK modell (Koehler et al., 2013).....	12
Figur 2 DigCompEdu rammeverk sine områder og omfang (Redecker, 2017)	13
Figur 3Modell over rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse (Kelentric et al., 2017).....	15
Figur 4Den didaktiske trekanten (Imsen, 2016).....	17
Figur 5Den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2022)	18
Figur 6 Utklipp fra analysetabellen	26

Vedlegg

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Informasjon

- Intervju om kildekritikk
- Dette intervjuet handler om at jeg ønsker å vite hvordan du oppfatter din egen kompetanse om undervisning i kildekritikk og hvordan du jobber med kildekritikk med elever
- Det er ingen fasit og ingen vurdering over hva du som lærer gjør i klasserommet
- Det vil bli tatt lydopptak og du kan trekke deg når som helst
- All informasjon vil bli anonymisert og det er frivillig å være med
- Jeg ønsker at du skal være så ærlig som mulig
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Opplysninger om informanten

1. Hva er din alder?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Hvilke(n) rolle(r) har du ved skolen?
4. Hvilke fag underviser du i?

Lærerens kompetanse

1. Kan du si noe om hva du forstår med begrepet «digital kompetanse»?
2. Hvordan vil du beskrive din digitale kompetanse?
3. Hva legger du i begrepet kildekritikk?
4. Hvordan praktiserer du kildekritikk i din jobb som lærer?
5. Hvordan finner du fram til gode kilder du kan bruke til undervisning?
 - a. Baserer du deg på lærebøker, digitale ressurser eller kilder du finner fram til på nett?
6. Hvorfor tenker du at det er viktig at elevene lærer om kildekritikk?
7. Føler du deg trygg på å undervise om kildekritikk?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Opplever du at du har den kunnskapen og erfaringen som trengs for å undervise i kildekritikk?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke? Kan du utdype?

Planlegging og vurdering med lærerplanen og gjennomføring av undervisning

1. Hva mener du er den beste måten elever lærer om kildekritikk?
2. På hvilken måte legger du opp til å lære elevene om kildekritikk?
 - a. Er det enkeltøkter som settes av spesielt til å jobbe med kildekritikk eller er kildekritikk et tema som det jobbes med mer kontinuerlig?
 - i. Kan du utdype...?
 - b. Har du noen eksempler på at kildekritikk er formulert som eksplisitte læringsmål for elevene?

- c. Har du noen konkrete eksempler på noe dere har gjennomført i undervisningen som er knyttet til kildekritikk?
 - d. Bruker dere noen strategier for kildekritikk undervisningen? (eksempel TONE, STPP! Ol.)
 - e. Er det noen eksempler du bruker i undervisningen som fungerer godt? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - f. Har du erfart at undervisning i kildekritikk ikke har fungert så bra? Hvorfor? Hvorfor ikke?
 - g. Hvordan finner du frem til gode kilder du kan bruke for å undervise om kildekritikk?
 - h. Bruker du egne erfaringer?
3. Hvordan oppfatter du at kildekritikk kommer frem i lærerplanen?
4. Med utgangspunkt i kompetansemål i lærerplanen:
- a. Hvordan jobber du med kompetansemålet som omhandler det å **orientere seg** i faglige kilder digitalt og **vurdere hvor pålitelige** kildene er?
 - b. Hvordan jobber du med å **sammenligne ulike informasjon** og hvordan kildene brukes til å **påvirke og fremme bestemte syn**?
 - c. Hva tenker du om muligheter og utfordringer ved å jobbe med disse kompetansemålene på mellomtrinnet?
5. Hvor mye fokus har du på kildekritikk gjennom året i undervisningen?
6. Hvordan vurderer du elevenes læringsmål innen kildekritikk? Med utgangspunkt i elevenes forutsetninger:
- a. Vet du noe om hva de kan fra før?
 - b. Elevenes interesser?
Finnes det noen ressurser du mener er gode for å bruke i undervisningen om kildekritikk?
 - c. Bruker du noen ganger eksempler fra elevenes erfaringer når du underviser om temaet?
7. Hvordan anser du nivået til elevene når det kommer til kildekritikk og kritisk mediebruk?
- a. Engasjement?
 - b. Motivasjon?
 - c. Kunnskap?
8. Er det noe du synes er spesielt motiverende eller utfordrende med å undervise i kildekritikk?
- a. Hva? Hvorfor?
9. Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet om kildekritikk i grunnskolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i et masterprosjekt hvor formålet er innhente informasjon om undervisningen rundt kildekritikk i grunnskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med dette prosjektet er å innhente data som kan brukes i en masteroppgave. Intervjuet skal brukes for å besvare problemstillingen og diskusjon rundt temaet. Problemstillingen som skal besvares i oppgaven er: «*Hvordan underviser lærere om kildebevissthet og kritisk mediebruk kildekritikk på mellomtrinnet?*». Oppgaven skal ha et omfang på 20 000 ord +/- 10 % og har en innleveringsfrist 15.05.2023.

Ansvarlig for prosjektet er Maren Østhaug (student ved grunnskolelærer trinn 1-7) og Tonje Hilde Giæver (Veileder og Dosent ved OsloMet). Det vil også være et samarbeid mellom studenten og tenk.no som er skoleavdelingen til faktisk.no. Marte Foldvik-Høgås er kontaktperson for samarbeidet og fagansvarlig i tenk.no

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette intervjuet fordi du er lærer, jobber i Oslo, på mellomtrinnet og bruker læringsbrett som et verktøy i undervisningen. Du er valgt ut på bakgrunn av dette og jeg ønsker å få informasjon om hvordan lærere underviser om kildebevissthet og kritisk mediebruk på mellomtrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta deg ca 30 minutter. Opplysninger som samles inn vil være alder, kjønn, hvor i Oslo du jobber, hvilke fag du underviser i og stilling. Intervjuet vil inneholde spørsmål om lærerens profesjonsfaglige kompetanse og grunnleggende ferdigheter. Det vil bli gjort lydopptak av hele samtalen og opplysningene vil bli lagret elektronisk og kryptert slik at andre ikke kan ha tilgang til materialet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som skal ha tilgang til opplysningene vil være veileder Tonje Hilde Giæver og student Maren Østhaug. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet og dette vil bli lagret elektronisk og kryptert slik at ingen andre har tilgang til det og leverandøren av denne tjenesten er nettskjema.no som er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning. I selve masteroppgaven vil

personopplysningene blir anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personene som er med i intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.08.2023 og etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine anonymiserte personopplysninger, inkludert lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Prosjektansvarlig: Maren Østhaug, marenost@oslomet.no eller telefon: 40463898

Veileder ved OsloMet – Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier: Tonje Hilde Giæver, tonje.h.giaever@oslomet.no eller telefon: 67237117

Personvernombudet ved OsloMet: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Maren Østhaug

Tonje Hilde Giæver


Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Digital dømmekraft i grunnskolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- lydopptak av intervjuet.

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

Vedlegg 3 – Godkjenning fra SIKT

 Norsk ▾ Maren Østhaug ▾

[Meldeskjema](#) / [Kildebevissthet og kritisk medibruk i grunnskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

[Skriv ut](#) 24.01.2023 ▾

Referansenummer 854639	Vurderingstype Standard	Dato 24.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
Kildebevissthet og kritisk medibruk i grunnskolen

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

Prosjektansvarlig
Tonje Hilde Gæver

Student
Maren

Prosjektperiode
01.01.2023 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!