



**Inland Norway
University**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

Sunniva Eileen Midtgård Åsen

Masteroppgave

Digital dømmekraft i videregående skole - En kvalitativ undersøkelse av lærere i samfunnskunnskap

Digital judgment in high school
- A qualitative study of teachers who teach
social studies

Master i digital kommunikasjon og kultur

16.05.22

Innholdsfortegnelse

Forord	5
Sammendrag.....	6
Abstract	7
1. Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Tidligere forskning og relevante undersøkelser	8
1.2.1 Forskning på digital dømmekraft i norsk skole	9
1.2.2 Undersøkelser av elevers digitale kompetanse.....	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.4 Teori, metode og materiale.....	14
1.5 Oppgavens struktur	15
2. Digital dømmekraft.....	15
2.1 Digital dømmekraft i skolen	16
2.1.1 Fagfornyelsen 2020	16
2.1.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse	21
2.1.3 Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke.....	22
2.2 Juridiske aspekter.....	24
2.2.1 Personvern	24
2.2.2 Opphavsrett.....	25
2.2.3 Ytringsfrihet.....	26
2.3 Etske aspekter	27
2.3.2 Dømmekraft og etiske modeller.....	28
2.3.3 Utvikling av dømmekraft	30
2.3.4 Digital etikk og dømmekraft.....	32
3. Metode og innsamling av materiale.....	34
3.1 Valg av metode.....	34
3.2.2 Kvalitativt intervju	35
3.2.3 Pilot-intervju og revidering.....	36
3.2 Datainnsamlingsprosessen	37
3.2.1 Utvalg og rekruttering av lærere	37
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	38
3.3 Bearbeiding av datamaterialet.....	39
3.4 Forskningsetiske betraktninger	41

4. Presentasjon av materialet.....	42
4.1 Læreren og digital dømmekraft	42
Lærer 1	43
Lærer 2	44
Lærer 3	45
Lærer 4	45
4.2 Innhold: Delemner i undervisningen av digital dømmekraft	46
4.2.1 Sosialisering og digital mobbing.....	47
4.2.2 Grensesetting og uønskede hendelser.....	49
4.2.3 Bruk av kilder og opphavsrett	50
4.2.4 Personvern	52
4.2.5 Ytringsfrihet.....	54
4.3 Arbeidsmetode: digital dømmekraft i undervisningen	54
4.3.1 Bruk av kilder.....	55
4.3.2 Grensesetting	56
4.3.3 Ytringsfrihet.....	58
4.4 Lærerenes opplevelse av skolens tilrettelegging	59
4.4.1 Kurs og kompetansepakker	59
4.4.2 Arbeid med Fagfornyelsen 2020 i kollegiet.....	60
4.4.3 Digitale skiller i klasserommet.....	61
5. Analyse og diskusjon	63
5.1 Hvilken forståelse har lærerne av begrepet digital dømmekraft?	63
5.1.1 Lærerenes forståelse av begrepet.....	63
5.1.2 Vurdering av egen digital dømmekraft	66
5.2 Hvilke delemner innenfor digital dømmekraft dekker lærerne i undervisningen?	67
5.2.1 Etske aspekter	68
5.2.2 Juridiske aspekter	70
5.2.3 Personvern, opphavsrett og digital mobbing havner i bakgrunnen.....	74
5.3 Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å fremme digital dømmekraft i undervisningen? ...	75
5.3.1 Bruk av kilder.....	75
5.3.2 Grensesetting og uønskede hendelser.....	77
5.3.3 Ytringsfrihet.....	80
5.4 Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?	82
5.4.1 Kurs og kompetansepakker	82
5.4.2 Arbeid med Fagfornyelsen 2020 i kollegiet.....	83

5.4.3 Digitale skiller i klasserommet.....	84
5.5 Studiens relevans og begrensninger	85
5.5.1 Reliabilitet.....	85
5.5.2 Validitet	86
5.5.3 Generaliserbarhet	87
5.5.4 Studiens svakheter	88
6. Oppsummering og konklusjon.....	88
6.1 Begrepsforståelse	89
6.2 Innhold i undervisningen.....	89
6.3 Arbeidsmetode i undervisningen	90
6.4 Skolen sin rolle i lærerens utvikling.....	91
6.5 Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnskunnskap VG1/VG2?	92
6.6 Videre studier og kunnskapsbehov	93
Litteraturliste.....	95
Vedlegg 1: Samtykke NSD-søknad.....	102
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	104
Vedlegg 3: Intervjuguide	107
Vedlegg 4: Kompetansemål i samfunnskunnskap.....	109

Figurliste

Figur 1: Nivåbeskrivelser for digital dømmekraft.....	18
Figur 2: Digital dømmekraft (illustrert av oppgavens forfatter)	19
Figur 3: Lærerens PfdK	22
Figur 4: Dreyfus-modellen sine fem nivåer (illustrert av oppgavens forfatter)	32
Figur 5: Digital dømmekraft (illustrert av oppgavens forfatter, jf. figur 2)	65

Forord

Takk til hovedveileder Leonora Bergsjø, for alle gode innspill og støttende ord i forbindelse med oppgaveskrivingen. Du har alltid vært tilgjengelig når jeg lurer på noe, og gitt gode tilbakemeldinger gjennom hele arbeidsprosessen. Det setter jeg veldig pris på.

Takk til biveileder Anders Aschim, som ledet meg inn på riktig spor i starten av prosjektet, og for alle gode råd og tilbakemeldinger underveis. Du inspirerte meg til å skrive en oppgave innenfor digital etikk, som var mitt favoritt-emne første året på master i digital kommunikasjon og kultur.

Jeg vil ellers takke de fire lærerne som stilte opp som informanter i min undersøkelse. Takk for at dere delte tanker, meninger og erfaringer om temaet. Deres bidrag har gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Sammendrag

Denne masterstudien er en kvalitativ studie av digital dømmekraft i videregående skole, avgrenset til lærere som underviser i samfunnskunnskap. Studiens overordnede problemstilling er: Hvordan tilrettelegger læreren for utvikling av digital dømmekraft i samfunnskunnskap?

Målet med Fagfornyelsen 2020 er at kompetansen elevene utvikler også skal kunne brukes på områder som i dag er ukjent, ettersom samfunnet er i rask endring. Derfor må barn og unge få en økt digital kompetanse gjennom sin skolegang. Dette skjerper kravene til både skolens og lærernes digitale kompetanse. Informasjonsflyten på digitale medier gjør det viktig for oss å kunne ta veloverveide avgjørelser på nett. Her blir digital dømmekraft en viktig ferdighet som er trukket fram i overordnet del og de fagspesifikke emneplanene. Digital dømmekraft er et sammensatt begrep. I denne studien legges det til grunn en begrepsforståelse som handler om juss, etikk og moral. Digital dømmekraft handler da om å ta velbegrunnede og kloke avgjørelser på nett, ved bruk av kunnskap og erfaringer om juridisk rammeverk og moraletiske perspektiver.

Studien bygger på kvalitativ metode, i form av intervju. Her intervjuet jeg fire lærere. Gjennom intervjuene fikk jeg innsikt i lærerne sin begrepsforståelse, samt deres tanker og meninger om digital dømmekraft. Fortolkningen av lydfilene og transkriberingen har en hermeneutisk tilnærming.

Lærerne sin begrepsforståelse er avgjørende for hvordan de arbeider med elevens utvikling av digital dømmekraft. Funnene i studien viser at flertallet av informantene har en begrepsforståelse knyttet opp mot kildekritikk. Videre fokuserer de på etiske aspekter i undervisningen, som kildekritikk, grensesetting og hatefulle ytringer på nett. De beskriver varierte arbeidsmetoder, som på ulike måter gir elevene erfaring med å reflektere etisk når de er på nett. Personvern er et tema som ikke prioriteres, hvor lærerne gir uttrykk for at lovverket er omfattende og krevende. Ellers opplever informantene at arbeidet med Fagfornyelsen er lite systematisk, og at de selv må vurdere hva de skal vektlegge og ikke i arbeidet.

Abstract

This master thesis is a qualitative study of digital judgment in high school, limited to teachers who teach social studies. The main research question is: How do teachers facilitate the development of digital judgment in social studies?

As society is changing rapidly, the new curriculum (LK20) focus on developing competence that students can use in areas that are currently unknown. Therefore, students must gain increased digital competence through their schooling. This sharpens the requirements for both the schools and the teachers' digital competence. The flow of information on digital media makes it important to make well-considered decisions. Therefore, digital judgment becomes an important skill highlighted in the curriculum. Digital judgment is a complex concept. Digital judgment is an experiential skill, where the students use knowledge about the legal framework and moralistic perspectives, to make well-founded and wise decisions online. This study is therefore based on a concept definition linked to legal and ethical aspects.

This study has qualitative interview as method. Here I interviewed four teachers. Through the interviews, I gained insight into the teachers' concept definitions, thoughts and opinions about digital judgment. The interpretation of the audio files and the transcription have a hermeneutic approach.

The teachers' understanding of the concept of digital judgment is crucial for how they work with the student's development of the skill. The findings in this thesis show that the majority of the informants have an understanding linked to source criticism. Furthermore, they focus on the ethical aspects in class, where they discuss digital judgment concerning source criticism, personal limits and hate speech online. Here they use various methods which facilitate the students experience of ethical reflection when they are online. Privacy is not a topic taught in social studies, where teachers express that the legislation is too comprehensive and demanding. The informants also express a lack of guidelines and support at the workplace, when working with the incorporation of the new curriculum (LK20).

1. Innledning

I denne kvalitative studien undersøker jeg hvordan lærere i samfunnskunnskap i videregående skole underviser for å legge til rette for barn og unges utvikling av digital dømmekraft etter Fagfornyelsen 2020.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn trenger å ferdes trygt på nett. De må lære hvordan de skal navigere i det digitale landskapet, slik at de forhindrer uønskede hendelser, samtidig som de får delta i informasjonsflyten og den sosiale samhandlingen som internett muliggjør. Her har skolen et viktig samfunnsmandat, hvor de skal gi elevene digital kompetanse som er relevant for fremtiden. Dette samfunnsmandatet var viktig for arbeidet med å fornye læreplanverket som startet i 2016, og som endte med fornyelsen av læreplanene i 2020 (Fagfornyelsen 2020/LK20).

Gjennom Fagfornyelsen har læreren fått en viktig oppgave med å tilrettelegge for utviklingen av digital dømmekraft. Digital dømmekraft handler om å kunne handle smart og godt på nett. Digital dømmekraft innebærer både kunnskap om etikk og juss, samt ferdighetstrening og erfaring i å anvende denne kunnskapen (Bergsjø, Eilifsen, Tønnesen & Vik, 2020, s. 24-25). Dette er med andre ord en kompleks oppgave.

Som vi straks skal se, viser undersøkelser fra før Fagfornyelsen at lærere opplever undervisning i digital dømmekraft som vanskelig. Etter Fagfornyelsen er målene for undervisning i digital dømmekraft blitt klarere formulert, for eksempel i samfunnskunnskap. Med denne kvalitative studien ville jeg undersøke hvordan lærere nå forstår begrepet digital dømmekraft og hvordan de underviser for å tilrettelegge for at barn og unge utvikler digital dømmekraft.

1.2 Tidligere forskning og relevante undersøkelser

Fagfornyelsen 2020 er under innføring. Det har derfor hittil ikke vært publisert mye forskning på styringsdokumentet, eller på hvordan læreren bruker det. Denne oppgaven inngår dermed i et arbeid for å få kartlagt endringene og å forstå dem bedre. Under vil jeg kort redegjøre for noen norske undersøkelser som er fra tiden rett før LK20 ble innført, og som handler om læreres arbeid med digital dømmekraft.

Jeg vil vektlegge norske lærere og norske styringsdokumenter, og fokuserer på endringen i læreres arbeid med digital dømmekraft etter innføringen av LK20. Jeg har derfor ikke trukket inn de mange internasjonale undersøkelsene av læreres arbeid for å øke barn og unges digitale kompetanse (European Commission, 2019; OECS, 2021; OECS, 2019), eller undersøkelser av barn og unges digitale kompetanse, som EU-kids Online (Smahel et al., 2020). Derimot har jeg vektlagt forskning på digital dømmekraft i norsk skole og på læreres digitale kompetanse, inkludert spørreundersøkelser. I tillegg trekker jeg inn noen undersøkelser av barn og unges bruk av medier. Dette gjør jeg for å vise hvor komplekst feltet barn på nett er, og for å vise hvor viktig det er at barn og unge utvikler god digital dømmekraft.

1.2.1 Forskning på digital dømmekraft i norsk skole

Det er gjort lite omfattende forskning på hvordan lærere arbeider med digital dømmekraft i norske skoler etter Fagfornyelsen. Det er skrevet noen masteroppgaver på området (Saaghus, 2021; Svendsen & Rossebø, 2021), og det finnes tidligere undersøkelser som kan belyse feltet.

En særlig aktuell undersøkelse av læreres arbeid med digital dømmekraft er Giæver, Mifsud og Gjølstads undersøkelse fra 2015. Deres funn støttes av en undersøkelse av digital undervisning under pandemien av Gudmundsdottir og Hathaway, og kan utdypes med andre undersøkelser av læreres digitale kompetanse. I det følgende vil jeg kort redegjøre for den mest aktuelle forskningen på norske læreres arbeid med digitale dømmekraft.

Giæver, Mifsud og Gjølstads intervjuet lærere om deres begrepsforståelse, samt hvordan læreren jobber med digital dømmekraft i skolen (2021). Intervjuene er fra 2015, og tok derfor sted før Fagfornyelsen ble innført. Funnene kan likevel være interessante som et bakteppe for min studie. Funnene indikerer at lærerne vektlegger kildekritikk, digital mobbing og nettvett når de tolker begrepet og når de underviser i det (Giæver et al., 2021, s. 120). Videre opplevde lærerne ifølge Giæver, Mifsud og Gjølstads at de juridiske aspektene var komplekse. Intervjuene viste en sprikende forståelse av personvern, hvor lærerne kun tok tak i deler av emnet (Giæver et al., 2021, s. 120). I tillegg ble ikke opphavsrett kommunisert i undervisningen (Giæver et al., 2021, s. 120).

Liknende funn er gjort i Gudmundsdottir & Hathaway sin studie av lærere sin digitale undervisning under pandemien. Her kom det fram at lærerne fokuserte på de teknologiske aspektene ved undervisningen, hvor de snakket om bruk av digitale verktøy og ressurser

(Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 243). Få lærere nevnte problemstillinger knyttet til personvern, opphavsrett eller kildekritikk (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 244). Dette kan indikere at juridiske aspekter ved teknologibruk havner i bakgrunnen.

Giæver, Mifsud og Gjølstad sin studie viste at læreren underviste i fagområdene som var spesielt nevnt i fagplanen, men ikke i emner som falt utenfor, da de ikke har tydelig definerte ansvarsområder (2021, s. 120). Dette kan knyttes opp mot en annen studie fra 2015, som viser at underliggende mekanismer som fagtradisjoner også spiller inn på hvordan læreren bruker teknologi i faget (Aagaard, 2015, s. 17). I fag med lang historie møter læreren utfordringer knyttet til bruk av teknologi, hvor system-barrierer påvirker hvordan digitale ressurser anvendes i faget (Aagaard, 2015, s. 17). Her blir teknologibruken tilpasset til hvordan faget tradisjonelt har blitt undervist.

De norske skolene har generelt fokus på å heve den digitale kompetansen blant lærere, hvor andelen skoleledere som prioriterer dette har økt med 60 % (Fjørtoft Thun & Buvik, 2019, s. 150). Dette kommer frem i Monitor 2019 (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019), en undersøkelse som kartlegger den digitale tilstanden i norske skoler og barnehager, med fokus på infrastruktur og utstyr, digital praksis, digital kompetanse og dømmekraft (Fjørtoft et al., 2019, s. 5). Undersøkelsen viser en økning i bruk av datamaskin, og at læreren varierer mellom ulike digitale hjelpemidler i undervisningen. Undersøkelsen viser også at lærerne opplever skoleeier som en støttende partner i digitaliseringsarbeidet (Fjørtoft et al., 2019, s. 150). Videre mener læreren at uformelle tiltak, som «prøving og feiling» er den viktigste kompetansehevende aktiviteten.

Det er gjort flere studier av lærerstudenter sin digitale kompetanse. En studie av lærerstudenter i Norge, viste at studentene var usikre på og hadde begrenset kunnskap om opphavsrett og personvern, samt hvordan en skal takle digital mobbing (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020, s. 51). Funnene indikerer at de hadde innsikt i hvordan de skulle evaluere digitalt innhold, men at de prioriterte lett tilgjengelige ressurser. Studentene googlet ofte i søken etter undervisningsmateriale og kilder (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020, s. 51).

I en annen undersøkelse fant forskerne at delemnet digital mobbing ble tematisert i mindre grad (Hjukse et al., 2020, s. 20). Derfor argumenterer forskerne for at lærerutdanningene må ha økt fokus på å heve lærerstudenters profesjonsfaglige digitale kompetanse, slik at de blir trygge i bruk av digital teknologi og kan reflektere rundt praksisen (2020, s. 19).

En liknende argumentasjon finner vi hos Gudmundsdottir og Hatlevik. De påpeker at lærerstudentene ikke ble eksponert for digital dømmekraft under praksisløpet (2020, s. 52). Studentene hadde fått undervisning om digital dømmekraft første år på studiet, men husket lite fra dette og anvendte det ikke under praksisperioden. Studien viste at de tekniske aspektene ved digitale ferdigheter ble tillagt mer vekt, og at digital dømmekraft kom i bakgrunnen (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020, s. 52).

Også lærere savner støtte i arbeidet med digital dømmekraft. Rapporten «Skjermet barndom?» (Dahle, Hodøl, Kro & Økland, 2020) viser at lærerne vurderer digital dømmekraft og nettmobbing som viktige temaer (Dahle et. al, 2020, s. 77). Videre vet lærerne hvor de skal finne relevante ressurser om dette, men flertallet savner ressurser som er målrettet til bruk i skolen (Dahle et. al, 2020, s. 84). Ellers trekker lærerne fram sosiale medier som en utfordring (Dahle et. al, 2020, s. 77).

1.2.2 Undersøkelser av elevers digitale kompetanse

Undersøkelser av norske barns medievaner viser hvor viktig det er at lærere tilrettelegger for at de utvikler digital dømmekraft. I det følgende har jeg samlet noen nøkkeltall som viser hvor utbredt norske barns mediebruk er, og hvor ofte de blir utsatt for hatefulle ytringer og andre vanskelige situasjoner.

Medietilsynet (2020) sin rapport «*Barn og Medier 2020*» gir innsyn i mediebruken til barn mellom 9-18 år. Rapporten viser at unge mellom 16-18 år har tilgang til og bruker digitale og sosiale medier i stor grad, hvor 99 % av 16-18 åringer har egen mobil (Medietilsynet, 2020, s. 17), og 90 % av 9-18 åringer bruker sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 26).

Det har vært en økning i andelen som bruker sosiale medier for å lese nyheter, sett opp mot tallene fra 2018 (Medietilsynet, 2020, s. 75). Rapporten viser ellers at gruppen har delte meninger vedrørende det å oppdage falske nyheter, hvor like store deler er enige og uenige i at det er vanskelig å hvite hvilke nyheter de kan stole på (Medietilsynet, 2020, s. 29).

Nesten alle som bruker Snapchat, Instagram, Facebook eller Tiktok har egen bruker, hvor flertallet har privat bruker. Nesten en tredjedel av 13-18 åringer har også hatt eller har en anonym eller falsk bruker på sosiale medier (Medietilsynet, 2020, s. 38). Medietilsynet sin rapport «*Unge erfaring med hatefulle ytringer*» (2022) viser at 25 prosent i alderen 16-20 år har opplevd en form for hateful kommentar rettet mot seg det siste året, hvor 12 % av disse har opplevd hatefulle ytringer som omfattes av straffeloven (Medietilsynet, 2022, s. 4). Videre

viste observasjoner fra fokusgruppediskusjon og dybdeintervju at ungdommen opplevde et svært fiendtlig miljø i kommentarfeltet til saker om innvandring og miljø. Dette mente de bidro til at mange ikke turte å ytre seg med private profiler (Medietilsynet, 2022, s. 6).

Barn og Medier (2020) viser ellers at 46 % av 13-18 åringer har blitt spurt om å dele nakenbilder av seg selv, og at 12 % av 13-18 åringer har delt nakenbilde av seg selv i løpet av det siste året (Medietilsynet, 2020, s. 8). En rapport fra SIFO viser at ungdom sender nakenbilder for å flørte og uttrykke intimitet eller for å stille venner spørsmål relatert til kropp og utseende (Steinnes & Teigen, 2022, s. 39). Flere av ungdommene, og spesielt jenter ga ellers uttrykk for at de opplevde press om å dele lettkledde bilder. De var bevisst på konsekvensene ved bildedeling, men synes det var lett å glemme i øyeblikket (Steinnes & Teigen, 2022, s. 40).

Ellers viser undersøkelsen Monitor (2019) at elever generelt scorer høyt på kunnskapsspørsmål om personopplysninger. Her skulle de vurdere hva som var en personopplysning og ikke, hvor 81-95 % svarte korrekt på VG2 (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019, s. 45). Når det gjelder deling av bilder svarer flertallet riktig; den som er avbildet bestemmer selv om bildet skal deles. På spørsmål om deling av bilder der den avbildede er under 15 år, hadde yngre elever mer kunnskap om reglene enn de på VG2 (Fjørtoft et al., 2019, s. 46).

Samlet sett viser undersøkelsene at ungdom bruker digitale og sosiale medier hver dag. Flere synes det er vanskelig å delta i debatter med privat profil, pga. fiendtlig miljø i kommentarfeltet. Flertallet har også en privat bruker, og en tredjedel har eller har hatt falske profiler. Unge får forespørsler om å dele nakenbilder, og en mindre andel deler slike bilder. Videre opplevde ca. halvparten at det var vanskelig å vurdere troverdigheten til nyhetskilder, men de scorer høyt i spørsmål om personvern.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ettersom Fagfornyelsen (LK20) er et nytt styringsdokument, ønsker jeg å undersøke hvordan vi ligger an med arbeidet, og bidra med noen funn på området. Her ønsker jeg å fokusere på læreren, da det er læreren som skal lære bort digital dømmekraft. Tidligere forskning har sett på lærere i grunnskolen (Giæver et al., 2020; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020). Jeg velger derfor å undersøke lærere i videregående skole.

Videre ønsket jeg å avgrense min studie til et fag. Det er de fagspesifikke emneplanene i VG1 som innføres først (Utdanningsdirektoratet, 2022), og det er altså her læreren har fått mer tid til å arbeide med styringsdokumentet i praksis. Med bakgrunn i egen undervisningserfaring valgte jeg derfor å fokusere på samfunnskunnskap VG1/VG2. Flere av kompetansemålene i læreplanen i samfunnskunnskap (SAK01-01) dekker også delemner som er viktige i digital dømmekraft, hvor bl.a. personvern var nevnt i begge.

Min problemstilling er derfor: Hvordan tilrettelegger læreren for utviklingen av god digital dømmekraft i samfunnskunnskap?

For å svare på spørsmålet konstruerte jeg fire forskningsspørsmål:

1. Hvilken forståelse har lærerne av begrepet digital dømmekraft?
2. Hvilke delemner innenfor digital dømmekraft dekker lærerne i undervisningen?
3. Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å fremme digital dømmekraft i undervisningen?
4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

Det første forskningsspørsmålet er for å vurdere om lærerne sin forståelse samsvarer med Utdanningsdirektoratet sin. Begrepsforståelsen spiller også inn på hva lærerne vektlegger i undervisningen, og hvilke aspekter ved digital dømmekraft de fremhever.

Det andre forskningsspørsmålet har som formål å belyse det faglige innholdet i undervisningen, hvor jeg undersøker hvilke temaer læreren ser på som relevant ut fra kompetansemålene i samfunnskunnskap VG1/VG2 (SAK01-01). Her vil jeg også inkludere spørsmål om andre delemner som faller utenfor kompetansemålene i den fagspesifikke emneplanen, men er en del av digital dømmekraft.

Ellers er bruk av kunnskap og ferdigheter en viktig del av digital dømmekraft (Bergsjø et al., 2020, s. 25). Derfor har jeg inkludert et forskningsspørsmål om arbeidsmetode. Dette er for å belyse hvordan lærerne går fram for å utvikle en dømmekraft hos elevene.

Avslutningsvis ønsker jeg å undersøke hvordan skolen tilrettelegger for læreren sin utvikling av digital dømmekraft, i form av kurs og arbeid med Fagfornyelsen (LK20). Dette er for å

belyse om læreren føler de får nok støtte og veiledning, ettersom utvikling av digital dømmekraft ikke er læreren sitt ansvar alene, men et samfunnsansvar.

1.4 Teori, metode og materiale

Mitt materiale er lærernes perspektiv, samlet inn ved hjelp av kvalitativ metode, i form av intervju. Som tidligere nevnt er det gjort flere undersøkelser om elevens og lærerens digitale dømmekraft (Dahle et al., 2020; Fjortoft et al., 2019; Medietilsynet, 2020, 2021). Disse undersøkelsene er kvantitative, og kan fortelle oss noe om statistiske tendenser, utbredelse og mønstre. De gir likevel ikke svar på spørsmål om erfaring, prosess og mening; her kommer den kvalitative metoden til nytte (Kvarv, 2014, s. 130). Kvalitativ metode handler om å karakterisere ulike fenomener, hvor en går i dybden av fenomenet. Fokuset er på fenomenet i seg selv. Denne metoden har også en større nærhet til forskningsobjektene, hvor interaksjon og kommunikasjon er viktig (Kvarv, 2014, s. 137). Min studie handler om digital dømmekraft i samfunnskunnskap som enkeltfenomen, med fokus på lærerens tolkninger, erfaringer og perspektiv. Kvalitativ metode, i form av intervju, egner seg godt til å fange opp holdninger hos de som studeres (Kvarv, 2014, s. 138), og er derfor naturlig for å svare på oppgavens problemstilling.

Videre har fortolkningen en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er en holdning forskeren har i møte med fenomenet som utforskes (Kvarv, 2014, s. 79). I møtet med et fenomen har vi alle en kontekstbasert forforståelse. Forskeren har derfor allerede en forventning om det som undersøkes før undersøkelsen og forståelsesakten starter. I møte med f.eks. en tekst vil denne forforståelsen enten bekreftes eller avkreftes, og da vil den faktiske forståelsen oppstå. Dette blir kaldt den hermeneutiske sirkelen (Kvarv, 2014, s. 79-80; Lægreid, Skorgen & Hagen, 2014, s. 9). Den hermeneutiske sirkelen har blitt anvendt både i møte med tekst, og i møte med menneskene jeg forsøker å forstå. I studien av tekst består dette av teksten som skal tolkes, min forståelse og tekstens sammenheng. Her veksles det mellom tekstens helhet og deler. Disse tekstbaserte studiene har igjen dannet et inntrykk av fenomenet. I tillegg har min erfaring som lærer gitt meg innsyn i lærerrollen, og jeg har en forforståelse om studentobjektet. Derfor er det viktig å være bevisst på forholdet mellom subjekt (forsker) og objekt (informant) (Kvarv, 2014, s. 38). Målet har vært å oppnå en gyldig forståelse av meningen bak informantene sine språklige ytringer, da det er deres tanker, meninger og erfaringer som utgjør materialet. Videre er ikke kvantitativ metode statisk, og det veksles mellom empiri- og teoriarbeidet (Kvarv, 2014, s. 38). Det er derfor en hermeneutisk

tilnærming til hele forskningsprosessen, hvor jeg beveger meg mellom helheten og delene i forsøket på å forstå digital dømmekraft som fenomen.

Videre henter jeg mine teoretiske perspektiver fra teorier om hva digital dømmekraft er og hvordan det utvikles. Digital dømmekraft innebærer både kunnskap om etikk og juss, samt ferdighetstrening og erfaring i å anvende denne kunnskapen (Bergsjø et al., 2020, s. 25). Først vil jeg redegjøre for hva digital dømmekraft er etter skolens styringsdokumenter. Deretter vil jeg gå gjennom det juridiske rammeverket en må ha kunnskap om for å utøve digital dømmekraft. Ellers er digital dømmekraft anvendt etikk, hvor brukeren skal anvende etikken i møte med digitale verktøy. Derfor er det relevant å trekke fram ulike moralsketiske perspektiver, samt teori om digital etikk. For å forstå hvordan dømmekraft utvikles bruker jeg også Dreyfus brødrene sin modell (1980) om utvikling av kognitive ferdigheter.

1.5 Oppgavens struktur

Denne oppgaven har totalt seks kapitler. I kapittel 1 presenterte jeg bakgrunnen for oppgaven, problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel 2 blir oppgavens teoretiske perspektiver presentert, med fokus på styringsdokumentene, samt det etiske og juridiske aspektet ved digital dømmekraft. I kapittel 3 forklares metoden for innsamling av materiale. Videre blir materialet presentert i kapittel 4. Analyse, diskusjon i lys av relevant teori og svar på forskningsspørsmålene blir gjort i kapittel 5. Her vil jeg også trekke fram studiens relevans, begrensninger og svakheter. I kapittel 6 kommer oppsummering og konklusjon på oppgavens problemstilling, samt tanker om videre forskning.

2. Digital dømmekraft

Mine teoretiske perspektiver henter jeg fra moralfilosofien og teorier om hva dømmekraft og *digital* dømmekraft er og hvordan det kan utvikles. Jeg tar utgangspunkt i definisjonen av dømmekraft slik den er formulert i skolens styringsdokumenter, og jeg vil starte med å presentere dette nærmere. Styringsdokumentene vektlegger juridiske og etiske aspekter ved dømmekraftsbegrepet, og etter en kort presentasjon av hvordan digital dømmekraft løftes frem i styringsdokumentene vil jeg derfor gå nærmere inn på det juridiske og etiske aspekter ved dømmekraft.

2.1 Digital dømmekraft i skolen

Oppgaven handler om digital dømmekraft i samfunnskunnskap. Derfor er det naturlig med en gjennomgang av Fagfornyelsen (LK20), med fokus på digitale ferdigheter, digital dømmekraft og emneplanen i samfunnskunnskap. Ettersom studien fokuserer på læreren sin kompetanse vil jeg også redegjøre for rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse. Jeg vil også gå inn på Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke om digital dømmekraft, da den gir innsyn i kompetansen Utdanningsdirektoratet vektlegger.

2.1.1 Fagfornyelsen 2020

De nye læreplanene har fokus på læring gjennom livet. Målet er at kompetansen elevene utvikler også skal kunne brukes på områder som i dag er ukjent, ettersom samfunnet er i rask endring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Læreplanene har et større fokus på dybdelæring og elevmedvirkning. Tanken er at de skal kunne være aktive i egen læring, at de enklere forstår sammenhenger og igjen kan bruke kompetansen i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Den teknologiske utviklingen fører til store endringer i samfunnet vårt. Derfor trekker Utdanningsdirektoratet fram kritisk tenking, algoritmisk tenkning og programmering som viktig kompetanse i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Innenfor kritisk tenking legger de vekt på kildekritikk og digital dømmekraft. Informasjonsflyten på digitale medier gjør det viktige for oss å kunne ta veloverveide avgjørelser (Utdanningsdirektoratet, 2021a), og eleven må derfor utvikle en digital dømmekraft i utdanningsløpet.

Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter blir beskrevet som viktige ferdigheter elevene må ha som deltakere i samfunnet og i arbeidslivet. Utdanningsdirektoratet trekker fram hvordan den digitale utviklingen har endret premissene for hvordan vi leser, skriver, regner og uttrykker oss. Disse endringene påvirker læringsprosesser og arbeidsmetoder, noe som igjen skjerper krav til dømmekraft i møte med det digitale (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Digitale ferdigheter blir beskrevet slik:

[...] å innhente og behandle informasjon, være kreativ og skapende med digitale ressurser, og å kommunisere og samhandle med andre i digitale omgivelser. Det innebærer å kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse

praktiske oppgaver. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft ved å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Digitale ferdigheter er delt inn i fem deler: (1) å bruke og forstå, (2) finne og behandle, (3) produsere og bearbeide, (4) kommunisere og samhandle og (5) å utøve digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Ferdighetene har derfor tekniske aspekter, hvor elevene skal forstå hvordan de bruker teknologien til å innhente, produsere og kommunisere. Samtidig skal de opptre forsvarlig på nett og utvikle en digital dømmekraft.

Digital dømmekraft

Digital dømmekraft blir definert ulikt i diverse styringsdokumenter og teori, hvor forfatterne vektlegger ulike aspekter ved begrepet.

Utdanningsdirektoratet (2017) forklarer at digital dømmekraft:

[...] innebærer å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Denne definisjonen vektlegger både juridiske, etiske og moralske aspekter. Juridisk blir personvern vektlagt. Ellers skal elevene opparbeide seg «evne til etisk refleksjon». Moral er de internaliserte oppfatningene av hvordan vi bør handle (Svendsen, 2019), og det moralske aspektet handler derfor om hvordan vi møter mennesker med andre normer og verdier i det digitale. Her skal eleven vurdere «egen rolle» og «vise hensyn til andre» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Eleven skal derfor være bevisst på egne verdier, men også respektere andres.

Ellers har Utdanningsdirektoratet laget en nivåbeskrivelse for utøvelse av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a):

Utøve digital dømmekraft

Nivåer	Beskrivelse
Nivå 1	Følger regler for digital samhandling og personvern på nett.
Nivå 2	Følger regler for personvern og viser hensyn til andre på nett.
Nivå 3	Opptreter etisk og forsvarlig på nett, og bruker strategier for å unngå uønskete hendelser.
Nivå 4	Viser evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier.
Nivå 5	Forvalter egen digital identitet og respekterer andres i tråd med gjeldende regelverk

Figur 1: Nivåbeskrivelser for digital dømmekraft¹

Nivåbeskrivelsen viser en sakte utvikling til større grad av selvstendighet. Først skal eleven følge regler, deretter bruke strategier. Videre skal eleven anvende etikk, reflektere og vurdere. På femte nivå viser eleven høy grad av selvstendighet, hvor eleven forvalter egen digital identitet og respekterer andres (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette tilsier at læreren selv må være på et høyt nivå, for å veilede eleven.

Fjørtoft, Thun, og Buvik (2019) trekker fram de samme aspektene som Utdanningsdirektoratet. Digital dømmekraft blir forklart som en «samlebetegnelse for juridiske, etiske og moralske forhold som knyttes til bruk av digitale verktøy, ressurser og medier» (2019, s. 13). Engen, Giæver og Mifsud (2017) har en annen definisjon; «en anvendt etikk som dreier seg om normative, juridiske og sosiale aspekter ved utvikling og bruk av digitale medier» (Engen et al., 2017, s. 17). Hva som rommer det sosiale aspektet blir ikke forklart, men forfatterne trekker fram hvordan teknologien påvirker sosiale, geografiske og kulturelle skiller. Videre forklarer de at digital dømmekraft også omhandler etikk om sosialt ansvar ovenfor både en selv og andre (Engen et al., 2017, s. 17-18). Sosiale aspekter forstås derfor som de normene og verdiene du finner i et samfunn. Forfatterne omtaler derfor det samme aspektet, men med ulike begreper.

Ellers blir digital dømmekraft ofte brukt synonymt med nettvett (Datatilsynet, 2021; Dahle et al., 2020, s. 74). Datatilsynet forklarer at begrepet rommer kunnskap om personvern, rettigheter og plikter, samt etikk og folkeskikk (Datatilsynet, 2021). Folkeskikk blir også et begrep som henviser til det sosiale ansvaret, normer og verdier.

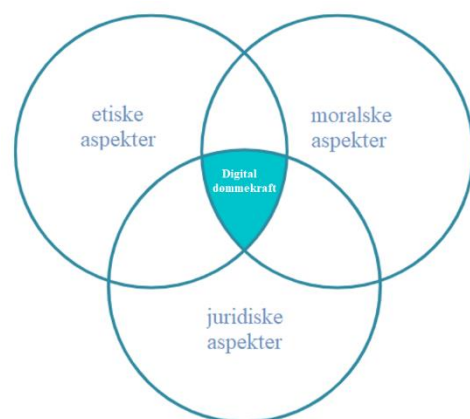
¹ Figur Digital dømmekraft hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/#>

I rammeverket for lærerens profesjonsfaglige kompetanse blir det også trukket fram et teknologisk aspekt ved digital dømmekraft, hvor begrepet innebærer:

[...] å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser på en forsvarlig måte, samt å ha et bevisst forhold til personvern og etisk bruk av Internett. Digital dømmekraft handler om både holdninger og handlinger, basert på kunnskap og informasjon. Begrepet rommer dermed juridiske, teknologiske og sosiale aspekter, for å ivareta åndsverk, personvern og mellommenneskelige relasjoner i digitale medier (Kelentrić, Helleland & Arstorp, 2017, s. 14).

Hva som menes med det teknologiske aspektet blir ikke videre forklart i rammeverket. Jeg forstår dette som andre deler av digitale ferdigheter, slik som å «bruke og forstå» digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Det er den digitale utviklingen og bruk av digitale verktøy som har ført til behov for digital dømmekraft, og jeg forstår derfor det teknologiske aspektet som synliggjøring av samspillet mellom de ulike delene av digitale ferdigheter.

Samlet sett er digital dømmekraft et vidt begrep, og det blir trukket fram ulike aspekter ved begrepet. De fleste viser likevel en forståelse av at begrepet har juridiske, etiske og moralske aspekter, og det er en slik forståelse jeg legger til grunn for denne oppgaven. Digital dømmekraft er evnen til å handle smart og godt på nett, ved å anvende kunnskap om etikk, juss og moral.



Figur 2: Digital dømmekraft (illustrert av oppgavens forfatter)

Digital dømmekraft i samfunnskunnskap

I emneplanen til samfunnskunnskap VG1/VG2 (SAK01-01) blir digitale ferdigheter og digital dømmekraft trukket fram som viktig. Når det gjelder å utvikle digital dømmekraft står det at eleven skal følge regler og normer for digital samhandling og kommunikasjon, samt følge reglene om personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det blir derfor tydeligere at digital dømmekraft omfatter kunnskap om tre juridiske områder i samfunnskunnskap; ytringsfrihet, personvern og opphavsrett.

Ellers inneholder emneplanen flere kompetansemål som kan knyttes opp mot overordnet del sin beskrivelse av digital dømmekraft:

Kompetansemål – Samfunnskunnskap VG1/VG2 ²
<ul style="list-style-type: none">• <i>utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for egne og andres meninger og verdier</i>• <i>utforske hvordan interesser og ideologisk ståsted påvirker våre argumenter og valg av kilder, og reflektere over hvordan det gir seg utslag i forskjellige meninger</i>• <i>gjøre rede for sosialisering og drøfte hvordan identiteten og selvfølelsen til ungdom blir påvirket gjennom sosialisering</i>• <i>reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp</i>• <i>reflektere over egne digitale spor, utforske hvem som har tilgang til sporene, og drøfte hvordan data og personopplysninger kan brukes eller misbrukes</i>• <i>vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten</i>

Når det gjelder kildebruk står det at elevene skal kunne bruke kilder og digitale ressurser når de utforsker og presenterer dagsaktuelle temaer eller debatter. Videre skal de utforske hvordan interesser og ideologisk ståsted påvirker valg av kilder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan knyttes opp mot «vurdering av egen rolle på nett» (Utdanningsdirektoratet, 2017a), hvor de bevisstgjøres på hvordan valg av plattform og digitale spor påvirker informasjonen vi får tilgang til på internett. Etersom de skal anvende digitale ressurser må de øve på å utøve digital dømmekraft under valget.

I nivåbeskrivelsen til Utdanningsdirektoratet blir «vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier» og «forvalter egen digital identitet og respekterer andres» trukket fram (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Her er det flere kompetansemål som kan være relevante. Kompetansemålet om sosialisering, hvor eleven skal drøfte hvordan sosialisering påvirker identitet og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2020) kan trekkes fram. Sosiale medier påvirker elevene og hvordan de sosialiseres. Et annet kompetansemål sier at eleven skal kunne reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting (Utdanningsdirektoratet,

² Liste over alle kompetansemål ligger som vedlegg til teksten (vedlegg 4), da det ble brukt under intervjuet.

2020). Dette kan knyttes opp mot «vurdering av egen rolle», og det å respektere andres identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Ellers er det et eget kompetansemål som omhandler personvern. Her skal elevene kunne reflektere over egne digitale spor, se hvem som har tilgang til disse og drøfte hvordan disse kan brukes eller misbrukes (Utdanningsdirektoratet, 2020). I samfunnskunnskap lærer derfor elevene å «følge regler for personvern» (Utdanningsdirektoratet, 2017a), som blir fremmet som en viktig del av digital dømmekraft.

Ellers har samfunnskunnskap et kompetansemål om hatefulle ytringer, hvor eleven bl.a. skal drøfte grensene for ytringsfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålet er også knyttet opp mot rasisme og diskriminering. Faget skal derfor lære elevene om det juridiske rammeverket, hvor eleven «følger regler for digital samhandling», men også det etiske aspektet, hvor eleven «viser hensyn til andre på nett» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Samlet sett skal undervisningen i samfunnskunnskap arbeide med flere delemner innenfor digital dømmekraft. Eleven skal lære om de juridiske aspektene i form av opphavsrett, personvern og ytringsfrihet. De skal også følge normer for digital samhandling, vurdere egen rolle og være kritiske til de kildene de bruker.

2.1.2 Lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse

For at læreren skal kunne utvikle de digitale ferdighetene hos elevene, må læreren selv ha gode kunnskaper om teknologien. Derfor ble Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse utviklet. Dokumentet fungerer som retningslinjer for både lærerutdanningen og etter- og videreutdanning (Kelentrić, Helleland & Arstorp, 2017, s. 4-5). Lærerrollen omfatter syv kompetanseområder, som illustreres slik:



Figur 3: Lærereens PFDK³

Det er summen av de syv kompetanseområdene som utgjør en profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer (Kelentrić et al., 2017, s. 6). Etikk er et av kompetanseområdene og blir beskrevet slik:

En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer kjenner skolens verdigrunnlag i forhold til digitalisering i samfunnet. Læreren har innsikt i lovverk så vel som etiske problemstillinger knyttet til digital dannelse og deltakelse i det digitale og demokratiske samfunnet. Læreren bidrar til å utvikle elevenes digitale dømmekraft, forståelse og evne til å handle i tråd med dette (Kelentrić et al., 2017, s. 9).

Læreren skal altså kjenne til aktuelt lovverk. I tillegg skal læreren ha innsikt i anvendt etikk, ettersom de etiske problemstillingene er knyttet opp mot det digitale samfunnet. Læreren har også et ansvar for å utvikle elevens digitale dømmekraft i tråd med de juridiske, etiske og moralske aspektene.

2.1.3 Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke

³ Figur PFDK hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larereens-profesjonsfaglige-digitale-komp/vedlegg/#grafisk-modell>

Utdanningsdirektoratet har postet en samling med kompetansepakker på sine sider, som er tilgjengelige for lærere som ønsker kompetanseheving innenfor diverse temaer.

Kompetansepakken om digital dømmekraft er avgrenset til å omhandle to deler; personvern og uønskede hendelser på nett (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Kompetansepakken gir innsyn i Utdanningsdirektoratet sin begrepsforståelse, hva læreren skal gjøre i undervisningen og hva kunnskapsbehovet er for å lære bort dette. Pakkene er strukturert slik at læreren først skal tilegne seg kunnskapen, deretter anvende den i praksis og avslutningsvis reflektere individuelt eller med kolleger (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Personvern

I modulen om personvern fokuserer de på både læreren sin praksis og på innhold i undervisningen. Gjennomgangen av personvern gir først læreren en generell definisjon av begrepene personvern, personopplysninger og sensitive personopplysninger etter loven.

Deretter skal de utforske regelverket på egen arbeidsplass. Neste delaktivitet handler om elevens digitale identitet, hvor de anbefaler at elevene skal lete etter egne digitale spor (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Her blir det ikke delt tips til hvordan dette skal gjøres.

Videre skal læreren lage et undervisningsopplegg om det å «følge regler for personvern», ved å anvende kunnskapen delt tidligere i modulen. Her blir det forklart at det «å følge regler for personvern» innebærer: (1) at elever vet hva personvern og personopplysninger er og (2) at elever har strategier for å sikre eget personvern (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Uønskede hendelser

Innholdet i denne modulen bygger på flere styringsdokumenter om skolemiljø og mobbing. Modulen viser at uønskede hendelser er en kompleks formulering som rommer mye. Her blir digitale hendelser, digital krenkelse og digital mobbing vektlagt. Digitale hendelser inkluderer bl.a. id tyveri, hatefulle ytringer og utpressing. Innenfor digital krenkelse skiller man mellom synlige og usynlige krenkelser. Synlige krenkelser er eksempelvis spredning av bilder, mens usynlige er utestenging ved at elever ikke får likes eller invitasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Videre blir det synliggjort at digital mobbing skiller seg fra mobbing, fordi teknologien muliggjør spredning og lagring, samt at mobberen kan være anonym (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Videre får læreren utdelt et undervisningsopplegg om temaet digital mobbing. Innenfor de andre temaene får de tips til ressurser der de kan lese mer.

Samlet sett henviser kompetansepakken til flere styringsdokumenter og digitale ressurser som lærerne kan bruke for å tilegne seg kunnskap. Videre tydeliggjør den at læreren må ha kjennskap til personopplysningsloven, samt strategier for å beskytte personvernet.

Kompetansepakken gir ellers innsyn i at «uønskede hendelser» er en formulering som rommer svært mye, men helhetsinntrykket er at det er knyttet opp mot skolemiljø og mobbing.

2.2 Juridiske aspekter

Videre vil jeg redegjøre for det juridiske rammeverket som læreren må ha kjennskap til for å tilrettelegge for utviklingen av digital dømmekraft i samfunnskunnskap. Dette er rettsområdene personvern, opphavsrett og ytringsfrihet, noe som også fremheves i fagplanen i samfunnskunnskap VG1/VG2 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.1 Personvern

Teknologien har gjort det enklere for bedrifter å hente ut opplysninger om brukere sine bevegelsesmønster, kontakter, interesser m.m. Dette vises bl.a. i Forbrukerrådet sin rapport «*Out of control*», hvor det ble avdekket alvorlige brudd på personvernlovgivningen blant de 10 mest brukte applikasjonene (Forbrukerrådet, 2020, s. 5). Derfor må skolen sørge for kompetanseheving om digitale spor og hvordan de påvirker oss (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven), regulerer reglene om personvern. Personvern omhandler registrering, behandling, lagring og bruk av personopplysninger (Torvund 2017b, s. 81). En personopplysning er alle opplysninger som kan knyttes til en enkeltperson, eksempler kan her være navn eller adresse. Loven har som formål å ivareta hensynet til konfidensialitet, beskyttelse av privatlivet og tillitsforhold (Torvund, 2017b, s. 82).

Sensitive personopplysninger har et særlig vern etter lovgivningen, hvor det er strengere krav ved behandling av disse (Torvund, 2017b, s. 82). Sensitive personopplysninger er personopplysninger om seksuelle forhold eller orientering, etnisk opprinnelse, genetiske og helsemessige opplysninger, samt biometriske opplysninger med formål om å identifisere en person. Det inkluderer også medlemskap i fagforening, politisk oppfatning, religion eller filosofisk overbevisning (Personopplysningsloven, 2018, art. 9). Videre finnes det en rekke

unntak til bruk av sensitive opplysninger, hvor bruk bl.a. er tillatt i vitenskapelig forskning (Personopplysningsloven, 2018, art. 9).

Det fremgår av personopplysningsloven artikkel 15 at den registrerte har rett til innsyn i sine personopplysninger. Den registrerte har da rett til informasjon om bl.a. formålet med innhenting. Dette inkluderer hvem som mottar informasjonen, hvor det uttrykkelig blir sagt «særlig mottakere i tredjestater eller internasjonale organisasjoner». Videre skal parten bli informert om hvor lenge det forventes at informasjonen skal bli lagret, og eventuelt kriteriene de bruker for å vurdere dette (Personopplysningsloven, 2018, art. 15).

Den registrerte har også rett til å få sine personopplysninger rettet eller slettet dersom det foreligger feil i opplysningene (Personopplysningsloven, 2018, art. 16). Videre har en rett til å trekke tilbake sitt samtykke til «enhver tid», og denne prosessen skal være like enkel som det å gi sitt samtykke (Personopplysningsloven, 2018, art. 7).

De fleste digitale tjenester presenteres som gratis, men brukerne betaler med sine personopplysninger. Vi samtykker til behandling av personopplysninger uten å tenke over det. Når vi laster ned en ny applikasjon eller besøker en nettside, blir vi bedt om å akseptere vilkårene for bruk av tjenesten. Brukeren møter da en lang liste med vilkår, som ofte er umulige å forstå (Torvund, 2017b, s. 88). De fleste aksepterer derfor avtalen uten å lese gjennom vilkårene. En kan derfor stille spørsmål ved om bruken i det hele tatt er frivillig. Vi må akseptere vilkårene for å anvende de fleste digitale tjenester. Samfunnet har også utviklet seg slik at vi må benytte de digitale tjenestene daglig. Dette viser behovet for en digital dømmekraft ved bruk av teknologi.

2.2.2 Opphavsrett

Opphavsrett skal beskytte rettighetene til skaperen av et produkt. Digitale medier gjør informasjonsflyten enklere, hvor digitale ressurser kan deles med millioner av brukere. Dette skaper problemstillinger knyttet opp mot åndsverk, hvor digitale verk kan komme på avveie. Opphavsretten har på mange måter etiske aspekter, hvor sannferdighet vektlegges. Skaperen må ta ansvar for eget verk, men har også rett på æren for arbeidet (Hillesøy, 2015, s. 2).

Et åndsverk kan være bilder, musikk, bøker m.m. Det er resultatet av en skapende innsats, og skal derfor vernes (Torvund, 2017a, s. 32). Skaperen av et verk får opphavsrett til verket (Åndsverkloven, 2018, § 2). Opphavsretten verner ikke selve innholdet da kunnskap er gratis.

Det er presentasjon og form av kunnskapen som har et vern (Torvund, 2017a, s. 29). Det vil si at skaperen er den eneste som har de økonomiske rettighetene til verket, og at kun han kan fremstille eksemplarer av selve verket (Åndsverkloven, 2018, § 3). Et eksempel kan være en forfatter sin rett til å trykke opp bøker. Alle har rett til å lese seg opp og innhente informasjon fra boken, så lenge de ikke kopierer opp og distribuerer verket i dens form. Ellers har skaperen også ideelle rettigheter. Det vil si at skaperen av verket har rett til å krediteres med navn, samt at hans verk ikke skal krenkes (Åndsverkloven, 2018, § 5).

Videre finnes det noen unntak til disse reglene. Vi har f.eks. fribruksregler innenfor undervisning etter åndsverkloven § 43. Det vil si at diverse innhold kan anvendes i undervisningssammenheng uten at brukeren betaler for innholdet. Denne retten har likevel noen begrensninger, hvor bl.a. bruk av filmverk er nevnt (Åndsverkloven, 2018, § 43). Ellers er konsekvensene av å bryte opphavsretten i hovedsak økonomiske, hvor brudd kan føre til erstatningsplikt (Åndsverkloven, 2018, § 81).

2.2.3 Ytringsfrihet

Ytringsfriheten er hjemlet i både EMK art. 10 og Grunnloven § 100. Ytringsfrihetens grenser og anvendelse i praksis er omdiskutert, og blir ofte gjenstand for offentlig debatt. Det er et rettsområde der ulike hensyn kolliderer, f.eks. personvern vs. krav om åpenhet (Strand & Larsen, 2015, s. 158).

I EMK art. 10 blir vernet presentert i bestemmelsens første ledd, mens vilkårene for begrensninger er hjemlet i andre ledd. Artikkelen presiserer tre friheter individet har; (1) meddelelsesfrihet, som er retten til å ytre seg, (2) informasjonsfriheten, som omhandler retten til å innhente informasjon og (3) retten til å holde tilbake sine ytringer (EMK, 1950, art. 10). Retten fremmer hensyn som er viktige for demokratiet, hvor individet skal ha mulighet til å delta i det offentlige ordskiftet og muligheten til å innhente informasjon (Torvund, 2017c, s. 138). Derfor har ytringsfriheten et sterkt vern, også vedrørende ytringer vi ikke liker (Strand & Larsen, 2015, s. 160).

Unntakene er som sagt presentert i artikkelens andre ledd. Ellers er det slik at vi har unntak spredt om i det norske lovverket, hvor bl.a. trusler (Straffeloven, 2005, § 263) og hatefulle ytringer (Straffeloven, 2005 § 185) er ulovlig.

Innenfor digital dømmekraft er kunnskap om disse rettighetene viktig, da sosiale medier åpner opp for deltakelse i det offentlige ordskiftet. Likevel opplever noen at hatefulle ytringer tar for

mye plass i sosiale medier (Øistad & Veledar, 2021, s.59), og brukeren må være bevisst på hvor de juridiske grensene går. Når digital dømmekraft også omhandler «å vise hensyn til andre på nett», og «vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier» (Utdanningsdirektoratet, 2017a), taler dette for at kompetansen også omhandler etiske aspekter. Det juridiske rammeverket er viktig, slik at vi vet hvor sterkt vernet er, og hvor grensen for ytringsfrihet går. Likevel er det etiske perspektivet også viktig, hvor en kan reflektere rundt hvordan en deltar i det offentlige ordskiftet på en formålstjenlig måte, spesielt digitalt.

2.3 Etiske aspekter

Videre vil jeg redegjøre for de etiske aspektene som læreren bør ha kjennskap til for å tilrettelegge for utviklingen av digital dømmekraft. Det står beskrevet at eleven skal anvende etisk refleksjon i utøvelsen av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For å forstå hva etisk refleksjon er velger jeg å kort presentere noen sentrale begreper fra moralfilosofien, også kjent som etikk.

Innenfor etikk skiller vi mellom metaetikk, normativ etikk og anvendt etikk. Kort fortalt handler metaetikk om grunnlaget bak etiske prinsipper, og fokuserer på hva de betyr (Engen et al., 2017, s. 17). Dette feltet fører ikke til handling, men undersøker heller erkjennelse og moralens natur (Bergsjø et al., 2020, s. 113), og faller derfor utenfor denne oppgavens problemstilling. Normativ etikk beskriver derimot hvordan etiske beslutninger burde fattes (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 23). Den normative etikken er praktisk og handler om å etablere standarder som regulerer handlinger (Engen et al., 2017, s. 17). Den gir oss likevel ikke ett riktig svar, da svaret bygger på ulike grunnprinsipper (Bergsjø et al., 2020, s. 115). Anvendt etikk er etiske refleksjoner om hvilke avgjørelser som bør treffes i en konkret situasjon (Engen et al., 2017, s. 17). I anvendt etikk må ulike hensyn veies mot hverandre, da en ikke kan ta hensyn til alle samtidig. Dette gjør at etiske dilemmaer oppstår (Bergsjø et al., 2020, s. 121), og en må avgjøre hvilke hensyn som veier tyngst. For eksempel har bruk av teknologi og digitale medier flere fordeler, og det er nettopp disse fordelene som må vurderes opp mot ulempene. Både normativ etikk og anvendt etikk er derfor relevant for denne oppgaven.

Det er omdiskutert om etikk knyttet til digitale medier er en egen form for områdeetikk eller om det ikke er det (Moor, 1985; Ess, 2014; Bergsjø & Bergsjø, 2019; Bergsjø et al., 2020). Innenfor rammen av denne oppgaven er digital etikk et nyttig begrep fordi det vektlegger

kjennetegn ved den digitale verden, og dette vil jeg snart si mer om. Utøvelse av digital dømmekraft omhandler etiske spørsmål knyttet til teknologi (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette perspektivet kan hjelpe oss å trekke fram særegne etiske dilemmaer innenfor teknologien, og belyse hvordan man skal angripe disse. Innenfor anvendt etikk vil jeg derfor særlig fokusere på de særlige problemstillingene vektlagt i digital etikk, samt etisk refleksjon som metode.

2.3.2 Dømmekraft og etiske modeller

Innenfor normativ etikk vil jeg presentere de ulike etiske modellene som digital dømmekraft har elementer fra. Her er dydsetikken særlig relevant, og en modell for utvikling av dømmekraft vil presenteres.

Konsekvensetikk

Ifølge konsekvensetikken er det den beste handlingen som er den mest nyttige. Det som igjen blir det mest nyttige, er det som gir de mest ønskede konsekvensene. Det er derfor hensikter og mål som bestemmer våre handlingsvalg, ifølge dette perspektivet (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 24; Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 192). På nett vil en møte ulik form for risiko, og vurdere konsekvensene. Digital dømmekraft har derfor noen elementer av konsekvensetikk, ettersom det er konsekvenser ved bruk av digitale medier.

Nytteetikk (utilitarisme) er den mest kjente konsekvensetiske teorien (Bergsjø et al., 2020, s. 115). Handlingens mål er å gi mest mulig nytte for alle involverte parter. Dette perspektivet er særlig relevant i prioriteringss spørsmål vedrørende ressurser, hvor en vektlegger hvem som har mest nytte av midler når alle konsekvenser er tatt i betraktningen (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 194). Det er handlingens subjektive formål, og objektive konsekvens som blir vektlagt. Handlingen i seg selv er ikke så viktig. Den er moralsk god dersom den virkeliggjør formålet. Her blir det lagt vekt på om handlingen erfaringsmessig fører til et godt resultat, og om intensjonen var å skape lyst, lykke eller velferd (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 197–198). Her må alle konsekvenser tas med i vurderingen.

Dette er igjen en svakhet ved modellen, da det er vanskelig å forutse og få et fullstendig bilde av alle konsekvensene av en handling. Ingen kan forutsi fremtiden. I tillegg finnes det ulike syn på hva som er nyttig. Dermed fungerer ikke en ren konsekvens-etisk modell i utviklingen av digital dømmekraft.

Pliktetikk

Pliktetikken har som formål å fange opp hva våre moralske plikter er. En plikt er igjen en handling som individet er pålagt å gjøre, av enten oss selv eller andre. Plikten kan formuleres som en regel som vi igjen anvender i ulike situasjoner, og den hjelper oss til å forstå hva rett løsning er (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 162). Digital dømmekraft har noen elementer av pliktetikk, da det er noen handlingsregler læreren skal lære bort og eleven skal følge.

Et viktig prinsipp ved pliktetikken er at regelen individet handler ut fra skal kunne anvendes i alle andre tilsvarende situasjoner. Dette er Immanuel Kant sin pliktregel. Han skiller her mellom etisk motivasjon i allmenn regel, og annen motivasjon, hvor individet ikke skal handle ut fra opplevd lyst, eller det en føler er rett (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 163). Du skal se etter en handlingsregel som igjen bestemmer handlingen, og det er kun universale regler som er moralsk akseptable (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 164).

Anvendelsen av en handlingsregel skal videre kunne begrunnes i at det er slik motivasjon alle bør handle ut fra. Vi kan derfor ikke gjøre unntak fra regelen (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 168-169). Dette fører til at alle mennesker prinsipielt er likestilt, da det ikke kan tas hensyn til person- og situasjonsavhengige motiver. Et godt motiv uttrykkes dermed gjennom viljen til å utføre allmenn plikt (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 172).

Digital dømmekraft har noen elementer av pliktetikk. Likevel er dette perspektivet problematisk, da ulike handlingsregler kan komme i konflikt med hverandre, noe som gjør det vanskelig å anvende i praksis.

Dydsetikk

Det dydige mennesket anvender sin dømmekraft i vurderingen av riktig handlingsalternativ. Utviklingen av digital dømmekraft kan derfor knyttes opp mot dydsetikk (Bergsjø et al., 2020, s. 118). Innenfor dydsetikken er moralsk atferd knyttet til personlige ferdigheter og evner. En dyd er en stabil holdning som gjør oss i stand til å virkeliggjøre det gode (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 205).

Den viktigste dyden er moralsk klokskap. Dette kan beskrives som ferdigheten til å gjennomføre et godt begrunnet resonnement som igjen fører til best mulig resultat i et etisk dilemma (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 205). Dyden uttrykker noe om mennesket, som må få muligheten til å utvikles innenfor kulturfellesskapets rammer. Det er det kulturelle

fellesskaper som uttrykker hvilke verdier vi verdsetter, og hvilke dyder vi ønsker å fremme. Dydene er derfor ulike, ettersom individene lever i ulike kulturelle rammer. Dydsetikken handler derfor ikke om egen personlighetsutvikling, men er heller knyttet til den funksjon individet har i et kulturfellesskap (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 209). Det er ikke noe vi utvikler i isolasjon, men noe som skjer med basis i og til det beste for fellesskapet (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 210). En dyd er noe relasjonelt, og ikke refleksivt. Videre er ikke individet ferdigdannet, og må prøve, feile og erfare for å utvikle evnene (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 206). Det er heller ikke nok å praktisere én dyd. Individet skal anvende ulike dyder som det må skjelve mellom og prioritere. Denne kunnskapen tilegnes gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap, hvor deltakeren blir oppmuntret til å praktisere dydene (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 211). Det viktigste spørsmålet blir derfor: Hvilke verdier er vårt fellesskap enige om, og hva kreves for å virkeliggjøre disse verdiene gjennom livet vårt? (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 216).

Det vi oppfatter som godt er knyttet til kulturen vår, og hvilke verdier denne kulturen er basert på. I en verden med ulike kulturer fører dette til verdikonflikter og dilemmaer (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 204). Teknologien utfordrer de tradisjonelle kulturelle skillene (Engen et al., 2017, s. 16), og skaper dermed verdikonflikter. Å utøve digital dømmekraft er knyttet opp til norske styringsdokumenter og regler, og handler derfor om å fremme de verdiene vårt samfunn er enige om, som f.eks. ytringsfrihet, personvern og opphavsrett.

Å anvende dydsetikk som etisk modell har både fordeler og ulemper. For det første krever utviklingen av dømmekraft erfaring. Når barn møter digitale medier for første gang har de lite erfaring å dømme etter. Videre vil det å vektlegge dømmekraft som en personlig dyd skape selvstendighet, men det gjør også at mye av ansvaret legges på enkeltmennesket (Bergsjø et al., 2020, s. 118-119). Det er skolen sitt ansvar å beskytte unge mot uønskede hendelser på nett. En kan derfor sette spørsmål ved om en dyds-etisk modell tillegger for mye ansvar til individet, i stedet for samfunnet.

2.3.3 Utvikling av dømmekraft

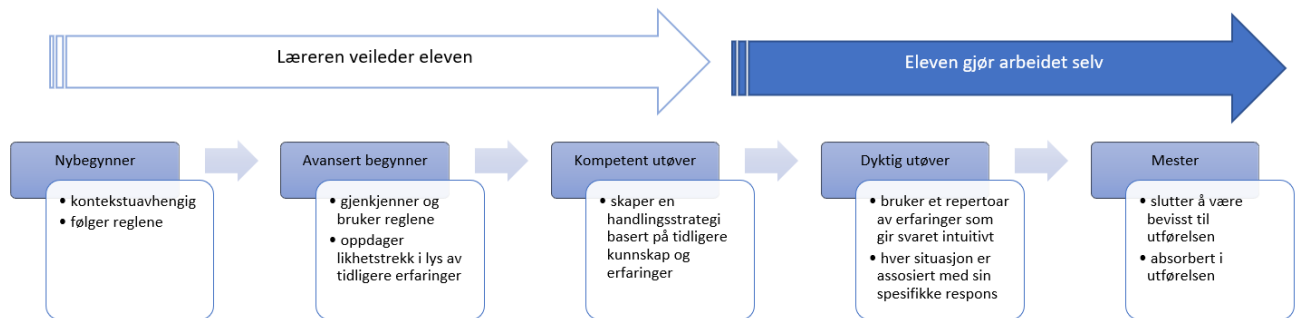
En dyd er noe som tillegges og utvikles gjennom erfaring (Bergsjø et al., 2020, s. 117; Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 25; Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 210). Når det gjelder det å utvikle et godt erfaringsbasert skjønn, blir Dreyfus-modellen (1980) trukket fram som relevant (Bergsjø et al., 2020, s. 119; Engen et al., 2017; 19).

Modellen blir brukt for å illustrere hvordan kognitive ferdigheter utvikles, fra regelbasert og kontekstuavhengig, til et erfaringsbasert og situert handlingsmønster (Engen et al., 2017, s. 21). Modellen består av fem nivåer. De tre første nivåene beskriver en persons utvikling av analytiske ferdigheter overfor gitte situasjoner. Disse trinnene kan erverves gjennom opplæring, hvor individet instrueres av en lærer. Nivå fire og fem går et steg videre; her tar individet kontekstsensitive beslutninger basert på erfaringer og intuisjon. De siste er altså basert på et solid erfaringsgrunnlag med en velutviklet vurderingsevne (Engen et al., 2017, s. 21).

Modellen sine tre første nivåer er nybegynner, avansert begynner og kompetent utøver. En nybegynner er et individ som ikke har kunnskap eller erfaring om korrekt bruk av de digitale mediene. Som ny bruker må individet starte med de objektive juridiske fakta. Disse er kontekstuavhengige, og individet skal kun følge reglene han har lært (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 7). På neste nivå har individet begynt å gjenkjenne og bruke reglene som regulerer handling, og bruker disse i relevante situasjoner. Han oppdager likhetstrekk mellom her-og-nå, i lys av tidligere erfaringer. Individet lærer derfor gradvis de uskrevne reglene som regulerer området (Engen et al., 2017, s. 20). Kompetansen heves gjennom erfaringer og den avanserte begynneren har nå blitt en kompetent utøver. Den kompetente utøveren skaper en handlingsstrategi basert på tidligere kunnskap og erfaring når han møter på nye situasjoner (Engen et al., 2017, s. 21). Utøveren viser dermed større grad av selvstendighet og dømmekraft.

Når individet tar spranget fra tredje til fjerde nivå vil han kunne ta raskere beslutninger. Tidligere måtte han anvende analytiske prinsipper, i form av regler eller normer, mens han nå har et repertoar av erfaringer som gir svaret intuitivt. Dette er mulig fordi hver situasjon nå er assosiert med sin spesifikke respons (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 12). Individet har derfor blitt en dyktig utøver. Videre beskriver modellen et femte nivå, men dette er ikke høyere enn det fjerde. Den dyktige utøveren kan ha øyeblikk der han slutter å være bevisst eller oppmerksom til utførelsen. Individet vil her være en mester som i øyeblikk bruker all sin energi på en umiddelbart korrekt handling. Her blir individet absorbert i utførelsen, hvor det ikke skiller mellom subjekt og objekt (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 14–16)

På de to siste nivåene er kompetansen basert på et erfaringsgrunnlag, og utøveren anvender ikke lenger det regelbaserte grunnlaget. Ettersom dømmekraft krever et godt erfaringsbasert skjønn, vil en utøver av dette være over tredje nivå. Dette nivået er noe eleven selv må komme seg til, ved å øve og få erfaringer. Læreren sin jobb blir derfor å veilede eleven gjennom de tre første nivåene, deretter må eleven selv gjøre arbeidet (Engen et al., 2017, s. 21). Derfor vil de tre første nivåene bli anvendt i vurderingen av lærerens arbeidsmetode. Prosessen kan illustreres slik:



Figur 4: Dreyfus-modellen sine fem nivåer (illustrert av oppgavens forfatter)

Ellers samsvarer Utdanningsdirektoratet sin nivåbeskrivelse for digital dømmekraft (figur 1) godt med Dreyfus-modellen. Eleven vil først følge regler, deretter vise hensyn til andre i bruk av reglene. Tredje nivå henviser til handlingsstrategier i begge figurene. Videre skal eleven kunne vurdere egen rolle på nett. Siste nivå viser til at eleven er absorbert i utførelsen, hvor eleven «forvalter egen identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

2.3.4 Digital etikk og dømmekraft

Digital dømmekraft handler om å anvende etikk i møte med det digitale, og er derfor anvendt etikk. I det digitale rom møter vi på særegne etiske utfordringer, som barn og unge må forholde seg til. Disse utfordringene er hovedtemaet i digital etikk (Bergsjø et al., 2020, s. 134).

James Moor skrev i 1985 en artikkel hvor han argumenterte for digital etikk som eget fagfelt. Her trakk han fram tre utfordringer innenfor feltet; regelvakuum, konseptvakuum og usynlige virkemåter. Den teknologiske utviklingen skjer raskt, og utarbeiding av nye lover og retningslinjer er tidkrevende. Derfor oppstår det et regelvakuum, hvor det ikke finnes klare retningslinjer ved bruk av ny teknologi (Moor, 1985, s. 266).

Videre vil menneskelige aktiviteter og sosiale praksiser og normer endres gjennom bruk av ny teknologi, noe som vil føre til konseptvakuum (Moor, 1985, s. 272). Sentrale konsepter, som f.eks. hvordan vi lærer, vil endre seg, og vi vet ikke hva disse endringene vil føre til eller hvor vi ender opp. Teknologien endrer konsepter vi trodde vi kjente. Dette er også noe som er påpekt i utformingen av Fagfornyelsen, hvor den digitale utviklingen har endret premissene for hvordan vi leser, skriver, regner og uttrykker oss (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Videre trekker Moor fram hvordan teknologien opererer. Datamaskinen operer på usynlige måter hvor brukeren har lite kunnskap eller forståelse for de indre prosessene (Moor, 1985, s. 272-273). Dette fremheves også innenfor personvern, hvor behandlingen av personopplysninger kan oppleves som usynlig. Forbrukerrådet sin rapport «Deceived by design» (2018) viser at enkelte digitale verktøy bruker villedende innstillinger, som skaper en illusjon om kontroll over egne digitale spor (Forbrukerrådet, 2018, s. 3). I tillegg blir vi presentert for ulikt innhold som er algoritmebasert, og hvordan disse algoritmene fungerer er umulig for de fleste brukere å forstå. Samtidig gjør teknologien det mulig å delta anonymt, noe som gjør at ikke bare teknologien operer på usynlige måter, men også menneskene i det digitale landskapet.

En annen utfordring vi møter er at ny teknologi skaper nye former for interaksjon globalt (Lee, 2017, s. 57). Dette gjør at vi gjennom digitale praksiser både samhandler med andre mennesker med andre verdier, og at vi blir eksponert for produkter og tjenester som bygger på annen moraletisk bakgrunn. Eksempelvis er det forskjeller mellom den europeiske og den amerikanske lovgivningen, ettersom vi fremmer ulike verdier. Den Europeiske lovgivningen bygger på en deontologisk tankegang, med moralregler som utgangspunkt for våre handlinger. Dette fører til strengt personvern (Ess, 2014, s. 56). I USA er ikke håndhevelsen like streng, hvor brukeren heller må be om å hente ut personopplysninger i ettertid (Ess, 2014, s. 56). Dette er mer krevende for individet, og fokuset ligger på at bedriftene skal ha økt frihet. Dette er en utilitaristisk tankegang som fører til større utnyttelse av goder for alle (Ess, 2014, s. 56). Teknologien gjør dermed at brukerne blir eksponert for tjenester som ikke fremmer verdiene i det norske regelverket.

Disse argumentene viser behovet for etiske retningslinjer innenfor feltet, slik at vi, på både individ og samfunnsnivå, kan gjøre veloverveide og godt begrunnede valg i møte med ny teknologi og de ukjente problemstillingene som skapes. I dag er spørsmålet flyttet fra behov

for digital etikk som eget fagfelt, til spørsmål om handling og ønsket utfall (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 15). Målet innenfor digital etikk er derfor å identifisere fordelene ved ny teknologi, og hvordan dette kan bidra til et godt liv, samtidig som en er bevisst på ulempene og begrenser risikoen (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 16). Fagfornyelsen (LK20) fungerer derfor som en form for etisk retningslinje, hvor eleven skal bevisstgjøres på verdiene vi fremhever i våre kulturelle rammer, og utvikle en dømmekraft basert på disse verdiene.

Når det gjelder spørsmål om handling og ønsket utfall kan etisk refleksjon anvendes. Etisk refleksjon er et begrep som blir nevnt i Utdanningsdirektoratet sin definisjon av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Bergsjø trekker også fram etisk refleksjon som et viktig verktøy innenfor anvendt etikk (Bergsjø et al., 2020, s. 121). Her forklarer hun at det ikke nødvendigvis leder til riktig løsning, men at etisk refleksjon vil sørge for at den løsningen vi finner fram til er velbegrunnet og gjennomtenkt (Bergsjø et al., 2020, s. 121). På denne måten blir man mer bevisst på handlingene sine, og hensynene som ligger bak.

For å kunne anvende etisk refleksjon må en ha kunnskap om de etiske grunnprinsippene i normativ etikk, og anvende denne kunnskapen i praksis. Arbeidsmetodene læreren bruker skal derfor være knyttet opp mot etisk refleksjon i normativ etikk, og spesielt i et dyds-etisk perspektiv hvor eleven bevisstgjøres om fellesskapets verdier.

3. Metode og innsamling av materiale

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har gått fram for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg vil da redegjøre for valg av metode, forklare datainnsamlingsprosessen, bearbeiding av materialet og trekke fram forskningsetiske betraktninger.

3.1 Valg av metode

Når det gjelder valg av metode spiller problemstillingens karakter en betydning (Kvarv, 2014, s. 126). Denne oppgaven sin hensikt er å forstå digital dømmekraft som et fenomen. Derfor er det naturlig å bruke kvalitative metoder, hvor nettopp enkeltfenomener undersøkes (Kvarv, 2014, s. 137).

3.2.2 Kvalitativt intervju

Som tidligere nevnt er det gjort flere undersøkelser vedrørende både voksne og ungdom sin digitale dømmekraft, samt læreren og elevens (Dahle et al., 2020; Fjørtoft et al., 2019; Medietilsynet, 2020, 2021). Disse undersøkelsene er kvantitative, og kan fortelle oss noe om statistiske tendenser, utbredelse og mønstre. Likevel *forklarer* de ikke en slik sammenheng (Kvarv, 2014, s. 130). Derfor har jeg landet på en kvalitativ undersøkelse i form av intervju. Dette passer også godt for å finne svar på oppgavens problemstilling, da den fokuserer på digital dømmekraft i samfunnskunnskap som enkeltfenomen, med fokus på lærerens tolkninger, erfaringer og perspektiv (Kvarv, 2014, s. 138).

Intervju egner seg godt til å fange opp holdninger hos de som studeres. Det gir også informasjon om erfaringer og hendelser bakover i tid (Kvarv, 2014, s. 138–139), noe som er relevant for lærerens refleksjon rundt egen undervisningspraksis. Et kvalitativt intervju er derfor naturlig for å svare på problemstillingene om lærerens begrepsforståelse og tilnærming til fenomenet digital dømmekraft.

I studien benyttes det respondentintervju, da det er selve læreren sine oppfatninger og erfaringer som ligger i fokus (Kvarv, 2014, s. 139). Jeg ønsket også å se på ulike lærere sine holdninger for å knytte dette opp mot lærerrollen generelt. Derfor har jeg benyttet meg av individuelle intervju til fordel for kollektive gruppeintervju. Dette kunne likevel vært interessant ved senere studier, da gruppeintervju kan gi svar på hvordan praksisen er i f.eks. samfunnsfagavdelingen på en skole (Kvarv, 2014, s. 139).

Videre valgte jeg semi-strukturert intervju, da dette oppfattes som mer fleksibelt (Repstad, 2007, s. 78). Poenget var å dekke de ulike temaene, og intervjuguiden ble brukt som en huskeliste. Jeg markerte derfor temaer som informantene gikk inn på underveis i samtalen. Oppgaven min har et forskningsspørsmål om innhold, og et annet om arbeidsmetode. Dersom informantene begynte å snakke om arbeidsmetoden mens de redegjorde for innhold, lot jeg de fortsette. På denne måten avbrøyt jeg ikke informanten i en tankerekke, og fikk fram de nyanserte erfaringene og holdningene (Repstad, 2007, s. 78). Innhold og arbeidsmetode overlappet ofte under samtalen. Dette gjorde det krevende å skille mellom de to delene ved senere bearbeidelse av intervjumaterialet. Det førte likevel til at samtalen fikk god flyt, hvor

informantene reflekterte og beskrev detaljert. Det semi-strukturerte intervjuet var derfor et godt grep for å få innsyn i lærerne sin praksis, forståelse og tanker.

3.2.3 Pilot-intervju og revidering

Jeg gjennomførte et pilot-intervju med en lærer i desember 2021, for å bl.a. teste spørreskjemaet jeg hadde utformet. Etter hvert som man får ny kunnskap om fenomenet justeres gjerne spørreskjemaet (Kvarv, 2014, s. 137), og denne erfaringen førte til en del justeringer.

Første erfaring var at informanten hadde vanskeligheter med å gi lengre svar, og at spørsmålene ikke åpnet opp for store refleksjoner. Derfor ble det lagt til noen innledende spørsmål som åpnet opp for refleksjon rundt lærerrollen, slik at informantene hadde en reflekterende inngang til intervjuet.

Videre påvirker forskeren sine forkunnskaper selve forskningsprosessen (Kvarv, 2014, s. 79). Innledningsvis trodde jeg at informanten ville ha en begrepsforståelse tettere knyttet opp mot Utdanningsdirektoratet sin. Det var interessant å få fram læreren sin egen forståelse av begrepet, men det ble også synliggjort et behov for en felles begrepsforståelse, slik at læreren lettere kunne knytte refleksjonene til egen undervisningspraksis. Intervjuet ble derfor endret, hvor informantene først definerte begrepet selv, deretter fikk de utdelt Utdanningsdirektoratet sin definisjon fra overordnet del:

[...] å følge regler for personvern og vise hensyn til andre på nett. Det handler om å bruke strategier for å unngå uønskede hendelser og å vise evne til etisk refleksjon og vurdering av egen rolle på nett og i sosiale medier (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Dette gjorde det mulig for informantene å trekke fram flere deltemaer innenfor digital dømmekraft, ettersom de fikk en utvidet begrepsforståelse i forhold til sin egen. I tillegg sikret vi en lik forståelse som er enklere å knytte opp mot teorien i analysedelen.

Jeg justerte også forskningsspørsmålene etter pilotintervjuet. Originalt ønsket jeg å undersøke elevens digitale dømmekraft, i tillegg til lærerens. Det var vanskelig for læreren å vurdere elevene sin digitale dømmekraft uten å synse. I tillegg hadde oppgavens overordnede

problemstilling fokus på læreren, og ikke eleven. Jeg endret derfor spørsmålet til å handle om innholdet i undervisningen, hvor jeg fokuserte på hvilke delemner av digital dømmekraft læreren var innom i undervisningen av samfunnskunnskap. Læreren fikk her utdelt kompetansemålene i samfunnskunnskap VG1/VG2 (se vedlegg 4).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvalg og rekruttering av lærere

Når det gjelder valg av informanter er det viktig at de har de aktuelle forutsetningene for å kunne svare på studiens problemstilling (Repstad, 2007, s. 81). Her var det lærere som underviser i samfunnskunnskap på VG1/VG2 som var relevant. Det er deres kunnskap, holdning og erfaring jeg ønsket å belyse for å få svar på problemstillingen (Repstad, 2007, s. 81). I tillegg ønsket jeg noen som brukte digitale plattformer i undervisningen, for å enklere knytte det opp mot digital dømmekraft. Informantene som ble valgt ut skulle derfor møte disse kravene.

Det ble kontaktet flere videregående skoler i forsøk på å skaffe informanter, men jeg fikk kun svar fra to. Derfor er utvalget hentet fra to ulike skoler. Ettersom mitt fjerde forskningsspørsmål omhandler skolen/ledelsen sin rolle, var det viktig å sikre at ledelsen ikke påvirket studien, ved å f.eks. plukke ut respondenter (Repstad, 2007, s. 81). Dette ble ikke noe problem, da skolene selv ga meg kontaktinformasjonen til alle lærere som underviste i samfunnskunnskap. Herfra sendte jeg ut e-post med informasjonsskriv (se vedlegg 2) til hver enkelt lærer og spurte om de var interessert i å delta.

Ellers er det ønskelig at de som intervjues er mest mulig ulike, slik at man skaper et bredt inntrykk av representantene sine meninger (Repstad, 2007, s. 81). De som svarte var relativt unge, med en alder på 25-32 år. Når det gjaldt erfaring hadde de undervisningserfaring på mellom 1-7 år. Alle informantene representerte derfor en ung og relativt nyutdannet gruppe. Dette er en svakhet ved utvalget, men samtidig kan det gi informasjon om hvordan nyutdannede forholder seg til digital dømmekraft. Ellers hadde jeg originalt like mange menn som kvinner, men to av informantene trakk seg fra studien. Dette førte til følgende utvalg:

	Fag	Erfaring i skolen	Kjønn	Alder
--	-----	-------------------	-------	-------

Lærer 1	Samfunnskunnskap, mediefag	1 år	Mann	25 år
Lærer 2	Samfunnskunnskap, samfunnsfag	2 år	Kvinne	31 år
Lærer 3	Samfunnskunnskap, samfunnsfag	4 år	Mann	27 år
Lærer 4	Samfunnskunnskap, Språkfag	7 år	Mann	32 år

Fordi det er en skjevhet her har jeg valgt å ikke fokusere på kjønn. Da blir det heller ikke så fremtredende hva den ene kvinnelige informantene mener. Informantene vil derfor bli omtalt som «hen», «informanten» eller «læreren» under presentasjon av materiale og oppgavens analyse. Videre har jeg valgt å nummerere informantene basert på undervisningserfaring. Lærer 1 har kortest erfaring, mens Lærer 4 har lengst.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i januar 2022, og tok ca. 1 måned. Hvert intervju var på ca. 45-60 minutter. Totalt foreligger det ca. 220 minutter med lydopptak. I forkant av intervjuet ble intervjuobjektene gitt et skriv om hvordan intervjuet ville foregå (vedlegg 2). Jeg fikk bekreftet at det var greit med opptak under intervjuet, og forsikret informantene både skriftlig og muntlig at deres anonymitet ville bli ivaretatt. Ellers tok jeg notater av viktige stikkord underveis, og skrev ned egne refleksjoner rett etter intervjuet. Derfor ble ingen av intervjuene gjennomført tett på hverandre. Dette ble gjort for å spare krefter og skape rom til refleksjon (Repstad, 2007, s. 101).

Alle intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt på informantene sin arbeidsplass. På denne måten fikk jeg informasjon om ikke-verbale ytringer, samt møtt dem på et nøytralt sted i en naturlig kontekst. Dette er også anbefalt i intervjuer der man skal utforske informantene sin kunnskap, da en får best resultater dersom informanten føler seg avslappet og hjemme (Repstad, 2007, s. 98). Det var også viktig at vi hadde et stille rom, slik at informantene ikke ble forstyrret. I tillegg unngikk jeg rom med innsyn gjennom f.eks. glassvegger. Da kunne informantene dele åpent og ærlig uten å føle at andre lyttet eller observerte.

Før intervjuet snakket vi løst og fast om dagen, samt om hvorfor vi valgte å bli lærere. Dette var for å skape en sosial relasjon, og for å få i gang refleksjoner før intervjuet startet (Repstad, 2007, s. 87). Intervjuet startet videre med at informantene selv definerte digital dømmekraft. Deretter ble de gitt Utdanningsdirektoratet sin definisjon. Dette var for å sikre en felles definisjon, som vil gi et mer reelt bilde av hva informanten faktisk kan om delemner knyttet til digital dømmekraft.

Videre fikk informantene spørsmål om innhold i undervisningen. Da fikk de først utdelt oversikten over kompetansemålene i samfunnskunnskap VG1/VG2 (vedlegg 4), samt en markeringstusj. De fikk deretter tid til å se gjennom og markere kompetansemål de følte var relevante for undervisningen av digital dømmekraft. Her fikk informantene bruke så lang tid de ønsket. Videre snakket de om hvilke kompetansemål de hadde markert og hvorfor de var relevante, samt om de hadde gjort dette i undervisningen. Deretter la jeg til noen oppfølgende spørsmål om delemner som ikke direkte står i kompetansemålene, men som er en del av digital dømmekraft. Dette var emner som opphavsrett og digital mobbing.

Etter dette ba jeg informantene forklare hvordan de hadde gjennomført undervisningen av de delemnene de hadde vært innom. Her var også kompetansemålene til god hjelp. Kompetansemålene er noe læreren forholder seg til i både planleggingen og utførelsen av undervisningen. Tanken var at kompetansemålene kunne hjelpe informantene med å huske arbeidsmetoden de hadde anvendt. I tillegg ga det informantene et dokument de kunne støtte seg på underveis i intervjuet.

3.3 Bearbeiding av datamaterialet

I datainnsamlingsprosessen vil forskeren bli kjent med innholdet og allerede da danne seg tanker og formeninger om materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Det erfarte også jeg. Videre transkriberte jeg intervjuene samme dag som de ble gjennomført. Dette gjorde at jeg ble enda bedre kjent med datamaterialet. Her er det viktig at transkriberingen gjøres ordrett, slik at datamaterialet forskeren tar utgangspunkt i blir så korrekt som mulig (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Jeg skrev derfor ut alle bånd ordrett når det var svar på spørsmål fra intervjuguiden, men lot være å skrive ut oppvarmende småprat og små digresjoner om lærerrollen. Dette var informasjon jeg var helt sikker på at jeg ikke ville bruke i den videre analysen, og jeg sparte derfor ressurser der jeg kunne (Repstad, 2007, s. 102). Fordelen med å

transkribere alt er at du får et nært forhold til stoffet, og at det er lettere å redigere mens man skriver (Repstad, 2007, s. 101). Dette merket jeg selv da jeg senere utformet sammendraget av materialet. Transkriberingen gjorde det lettere å si ut deler der informantene gjentok seg selv med andre ord. For å forsikre meg om at transkriberingen var ordrett, lyttet jeg avslutningsvis gjennom opptaket, mens jeg leste gjennom den transkriberte teksten.

Deretter begynte jeg med aktiv lesing, hvor jeg søkte etter mening og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Videre kodet jeg innholdet. Intervjuguiden min var strukturert etter forskningsspørsmålene, likevel kom informantene med utdypende svar som viste seg å være relevante for andre forskningsspørsmål. I tillegg viste det seg at et utsagn kunne være relevant for å belyse flere aspekter ved digital dømmekraft. Derfor ble koding viktig, slik at alle de ulike aspektene og mønstrene kunne komme fram (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Kodingen ble gjort manuelt, hvor jeg skrev ut transkriberingen, markerte deler med markeringstusj og brukte post-it lapper for å markere ulike koder.

Herfra begynte jeg å lete etter temaer. I denne fasen ble kodene sortert ut i potensielle temaer. Koder som passet sammen havnet under et større overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Digital dømmekraft er et emne som omhandler flere undertemaer. Ved å bruke begrepsdefinisjonen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) og kompetansemålene i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020), fikk jeg svært mange temaer å velge mellom og sortere. Kompetansemålene viste til temaer som sosialisering, grensesetting, kildekritikk, kildehenvisning, personvern og ytringsfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utdanningsdirektoratet sin begrepsdefinisjon trekker fram personvern direkte, men også «uønskede hendelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette er temaer som informantene i selv gikk inn på. Kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet (2021c), viser at «uønskede hendelser» rommer flere deltemaer, bl.a. digitale krenkelser og digital mobbing. Digitale krenkelser ble også spesifisert å være spredning av bilder (Utdanningsdirektoratet, 2021c), som er et tema informantene brukte i undervisningen av kompetansemålet om grensesetting (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ellers hadde jeg inkludert et par spørsmål om temaene opphavsrett og digital mobbing. Dette er temaer som ikke direkte utgår av kompetansemålene eller Utdanningsdirektoratet sin definisjon av digital dømmekraft. Opphavsrett er likevel et undertema som blir presentert i fagplanen i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020), og ble derfor relevant, selv om

det ikke står i kompetansemålene jeg ga til informantene (vedlegg 4). I tillegg har tidligere forskning (Giæver et al., 2021; Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020; Hjukse et al, 2020) gått inn på både digital mobbing og opphavsrett. Disse ble derfor inkludert. Samlet sett satt jeg igjen med flere temaer som var relevante; sosialisering, grensesetting, uønskede hendelser, digitale krenkelser, digital mobbing, kildekritikk, kildehenvisning, opphavsrett, personvern og ytringsfrihet.

Videre reviderte jeg og raffinerte temaene. Dette gjøres ved å kvitte seg med temaer som ikke passer inn, slå temaer sammen eller eventuelt dele de opp (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Her ble eksempelvis grensesetting og uønskede hendelser satt sammen. For å vurdere om temaene passer til dataene, ble de transkriberte intervjuene lest gjennom på nytt. Dette gjøres slik at glemte data kan legges til temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 21). Dette ble viktig, da det å skille mellom innhold og arbeidsmetode var en krevende prosess, og en siste gjennomlesing gjorde meg mer bevisst på hvor dataene hørte hjemme.

I presentasjonen av materialet er temaene i større grad knyttet opp mot Intervju-guiden (vedlegg 3) og kompetansemålene (vedlegg 4) som informantene trakk fram som relevante. Dette er for å sikre at jeg ikke deler opp materialet, men heller presenterer ordrett sitat. I kapitlet med analyse og diskusjon er temaene inndelt etter relevant teori. I drøftingen av forskningsspørsmål 2 (innhold i undervisningen) er deltemaene fordelt mellom etiske og juridiske aspekter. Dette er for å tydeliggjøre hvilke aspekter informantene vektlegger. Analysen til forskningsspørsmål 3 om arbeidsmetode er delt inn etter deltemaer de er innom, mens arbeidsmetodene er fremhevet under. Her er det Dreyfus-modellen og etisk refleksjon som blir relevante arbeidsmetoder.

3.4 Forskningsetiske betraktninger

Før intervjuene startet søkte jeg til NSD om godkjenning av intervjuet. Godkjent søknad ligger nederst i dokumentet (se vedlegg 1).

Ellers fremmer Postholm og Jacobsen (2011) viktigheten av å diskutere og reflektere rundt etiske prinsipper gjennomgående i forskningsprosessen. Forskeren skal etterstrebe et systematisk blikk på egen praksis (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 134). Før studien tar til bør forskeren informere om hensikten med intervjuet, samt hva intervjuet skal brukes til

(Postholm & Jacobsen, 2011, s. 135). Det foreligger lite forskning basert på det nye rammeverket, da Fagfornyelsen nylig trådte i kraft. Hensikten med mine studier er å belyse hvordan skolen ligger an i arbeidet med å lære bort digital dømmekraft. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan lærere legger til rette for utvikling av digital dømmekraft. Da jeg spurte etter deltakere til forskningsprosjektet mitt informerte jeg om dette.

Videre skal forskeren informere om hvordan han opprettholder kravet om konfidensialitet og anonymitet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 135). Før intervjuet ga jeg lærerne informasjon om hvordan jeg vil oppbevare og bruke deres personopplysninger (se vedlegg 2). Jeg benyttet meg av Diktafon-appen, som krypterer opptaket umiddelbart, samt lagrer opptaket på ekstern enhet som krever ny innlogging via Feide-bruker (Universitetet i Oslo, 2017). Dette sikrer at uvedkommende får innsyn i intervjuet, og opprettholder kravet om konfidensialitet (Høgskolen i Innlandet, 2020). Videre ble informantene anonymisert i transkriberingen, og informasjon om hvilke skoler jeg har rekruttert fra utelukket fra studiene. Dette sikrer at de som leser transkriberingen av intervjuet å ikke kan gjenkjenne informantene eller deres arbeidsplass. Videre informerte jeg om at lydfilene slettes ved prosjektslutt, og senest desember 2022. Denne informasjonen ble også gjentatt under starten av intervjuet, både skriftlig og muntlig.

4. Presentasjon av materialet

I dette kapitlet vil materialet fra intervjuet presenteres. Fremstillingen er sortert etter rekkefølgen på forskningsspørsmålene.

Første del handler om informantene sin begrepsforståelse, samt vurdering av egen digital dømmekraft. Andre del handler om innholdet i undervisningen, altså hvilke deltemaer innenfor digital dømmekraft de er innom. I tredje del vil jeg presentere de ulike arbeidsmetodene lærerne bruker innenfor de delemnene de har undervist. Fjerde del handler om skolen sin rolle og informantene sin opplevelse av arbeidet med digital dømmekraft på arbeidsplassen.

4.1 Læreren og digital dømmekraft

Informantene ble bedt om å definere digital dømmekraft i starten av intervjuet. Videre fikk de utdelt Utdanningsdirektoratet sin begrepsforklaring (Utdanningsdirektoratet, 2017a), slik at informantene fikk en felles begrepsforståelse og samme utgangspunkt.

Videre reflekterte de rundt sin egen digitale dømmekraft. De vurderer egen digital dømmekraft som god på enkelte områder og alle trekker fram forbedringspotensial.

Lærer 1

Lærer 1 definerte digital dømmekraft som et kompetansebegrep; «*Det handler om kompetanse vi kan se hos elevene*». Videre sier hen:

«For meg handler det veldig mye om kildekritikk og kritisk tenking, hvordan unngå fake news og sånn, men også det å forstå at denne kilden er en god kilde, den passer til det jeg skal bruke den til, den er objektiv».

En som utøver god digital dømmekraft er ifølge informanten «*noen som stiller seg kritisk til det man ser på nett, noen som vet å benytte digitale verktøy på en gunstig og tjenlig måte*».

Videre utdypet hen at dette er en prosess knyttet opp mot erfaring;

«Det å ha den øvingen, det opplever jeg tar litt lang tid, det krever en del allmennkunnskap på hva slags type kilder man har, hvordan man skal tolke den informasjonen man får. Jeg tror det er noe man må jobbe litt kontinuerlig med da, og som er en del av danningen».

Etter å ha fått begrepsforklaringen oppsummerte informanten det slik:

«[...] et kompetansebegrep som inneholder flere kompetanseområder; det å kunne orientere seg digitalt, være kritisk til det man finner, det inneholder også hvordan man oppfører seg, et slags holdningsaspekt, og juridisk kompetanse som åndsverk og personvern og mobbing».

Når det gjelder egen digital dømmekraft bedømmer informanten den som «*over middels*», og reflekterer rundt at hen kan bli bedre:

«Jeg vet jeg tar ting for god fisk, tar det første jeg finner når jeg trenger informasjon, jeg prioriterer ofte å få tak i informasjonen. Sånn som åndsverkloven, jeg bruker bilder ikke sant, som jeg ikke har lov til. Jeg har dårlig tid, og det er ingen som tar meg på det. Videoklipp og sånn som jeg ikke skal bruke i undervisningen, så ja. Jeg vil tenke at jeg har god dømmekraft, men den er vel litt dårlig sånn sett».

I tillegg trekker informanten fram personvern som et tema hen «*ser er utfordrende*»;

«det er mye prating og deling av informasjon over Teams som kanskje ikke er nødvendig, eller at man er litt kjapp når man f.eks. gir beskjeder på tvers av e-post eller Teams [...] jeg tror jeg har evnen til å gjøre det, men kanskje ikke alltid gjør det».

Lærer 2

Lærer 2 sin forståelse av digital dømmekraft handlet i hovedsak om innhenting og bruk av informasjon fra internett, hvor hen definerer begrepet som:

«En sånn bevissthet om hvordan man både bruker informasjon [...] hvordan man skiller riktige og uriktige eller falske og troverdige nyhetsoppslag, eller informasjon blir kanskje et litt bedre ord å bruke. At man vet hvordan man finner fram, men også hva slags informasjon man kan stole på».

I tillegg tok lærer 2 tak i dømmekraft begrepet, som ble beskrevet som en *«evne eller bevissthet rundt hvordan du opererer i et landskap, hvordan du møter de utfordringene som kommer».*

En person med god digital dømmekraft ble også oppsummert slik:

«Hvis man behersker å skille ut hva som er troverdig informasjon, og man vet hvordan man skal bruke plattformen som internett er til å kunne finne den informasjonen man ønsker, da tenker jeg man har kommet langt da».

Etter å ha fått begrepsforklaringen oppsummerte informanten det slik:

«Ja, digital dømmekraft omfatter ganske mye. Det omfatter både å kunne skille ut og hente troverdig informasjon, men også det å være bevisst på nett, det å følge regler, og det å ja, stoppe opp og reflektere rundt det man legger ut, og hvordan å forholde seg til det som legges ut».

Videre sa informanten at hen tidligere ville vurdert egen digital dømmekraft som god, men at dette har endret seg:

«[...] så har det jo vært en ganske stor utvikling og jeg tror vi er mange som synes det kan være vanskelig eller hvert fall tidskrevende å skille ut informasjon, for det krever jo at du går gjennom noen prosesser som tar litt tid. Det er ikke alltid at du tar den tiden det krever».

Lærer 3

Lærer 3 mener digital dømmekraft handler om:

«å navigere på internett, og ta stilling til det man blir presentert for. Jeg vil tenke at det handler en del om kildekritikk, og hvordan skille mellom troverdig/ikke-troverdig, å vurdere perspektiv og underliggende motiv. Også vil jeg si det innebærer å gjøre kloke valg når man selv legger ut og deler og [...] ja i det hele tatt konsumerer digitalt innhold».

Videre beskrev lærer 3 en som utøver god digital dømmekraft som en som forstår «konsekvensene av det selv», og «[tar] fornuftige valg som er sunne for både meg og andre». Deretter dro informanten fram dømmekraft som hen assosierte med «å skille mellom hva som er troverdig eller veldig ensidig».

Da informanten så Utdanningsdirektoratets definisjon ble hen overrasket fordi «den definisjonen her ser ut til å se mer på det etiske». Informanten forklarer at digital dømmekraft omfatter:

«Både å tenke over hvordan jeg handler på nett, hva jeg legger igjen av spor, deler av informasjon om meg selv, hvordan jeg kommuniserer med andre. Men jeg legger også i det hvordan jeg deler informasjon fra andre, vurderer troverdighet og forsøker å vurdere perspektiv eller underliggende motiv».

Når det gjaldt egen digital dømmekraft trakk informanten også fram kildekritikk som noe hen var særlig god på. Videre trakk lærer 3 fram følgende forbedringspotensial:

«Når det gjelder det etiske; hva jeg deler av innhold og sånt, så synes jeg det er veldig vanskelig. Jeg synes særlig diskusjoner på sosiale medier er fryktelig vanskelig. Så min digitale dømmekraft er rett og slett at det deltar jeg veldig lite i [...] fordi jeg synes det sjeldent er konstruktivt».

Lærer 4

Lærer 4 trodde ikke hen hadde hørt begrepet før, men informanten uttrykte likevel å ha en forståelse på hva det omfatter:

«Jeg ser jo for meg det å kjenne til rammen av hva reglene på internett er eller hva jeg skal si [...] Jeg tror mange ikke forstår hva som er tilgjengelig, hva som er åpent, hva

som er offentlig, hva som ikke er offentlig. Jeg tror mange tror at det finnes et slags privatliv som egentlig ikke eksisterer, også tror jeg at digital dømmekraft er å operere innenfor de rammene. Så i skolesammenheng så tenker jeg at det handler om å [...] ja, lære elevene det da. Hvor åpent det er, hvor tilgjengelig det er. Å operere innenfor de rare reglene internett har da, eller sosiale medier».

Å utøve god digital dømmekraft handlet også om å «ikke sette seg selv i farlige situasjoner», hvor informanten utdyper; «at man kan oppføre seg, at man ikke er til fare for seg selv når det gjelder bildedeling/fildeling, at man ikke inngår i masse kommunikasjon med folk man ikke aner hvem er».

Etter Utdanningsdirektoratet sin definisjon ble digital dømmekraft forklart som:

«Hvordan du personlig bruker digitale verktøy, jeg tenker jo mest på internett og sosiale medier, det er det som først kommer til hodet mitt. Altså kommunikasjon der det på en måte foregår fildeling eller utveksling av kommunikasjon på et eller annet vis. Hvordan du oppfører deg der, og sånne sosiale ting, og på en måte hvordan du skal innhente informasjon, hvordan du skal kildeføre det da. Men i hovedsak tenker jeg på [...] ja normer da, hvordan du skal oppføre deg, hva du skal gjøre, hva du ikke skal gjøre».

Lærer 4 mente hen selv hadde god digital dømmekraft vedrørende; «min person på internett, i forhold til hva jeg kommuniserer og hvem jeg kommuniserer med, så tror jeg at jeg har ganske god digital dømmekraft. Ja, når det gjelder normer da». Videre trakk informanten fram manglende dømmekraft rundt digitale spor og personvern:

«jeg sitter jo og trykker agree på alle nettsider jeg bruker ikke sant, hvis jeg skal sjekke fotballresultater driter jeg i hva som står i den avtalen, ikke sant. Jeg har jo aldri lest en terms and conditions i hele mitt liv. Det er sikkert mulig, men jeg har ikke et snev av interesse av det selv».

4.2 Innhold: Delemner i undervisningen av digital dømmekraft

I denne delen av intervjuet ble informantene bedt om å knytte digital dømmekraft opp mot kompetansemålene i samfunnskunnskap (vedlegg 4). Her skulle de velge ut kompetansemål de vurderte som en naturlig del av digital dømmekraft. Videre skulle de forklare om dette ble

inkludert i undervisningen. De fikk også spørsmål om andre deltemaer som ikke direkte utgår av kompetansemålene, men som er en del av digital dømmekraft.

4.2.1 Sosialisering og digital mobbing

Det var ikke alle informantene som trakk fram kompetansemålet vedrørende sosialisering, men alle var innom temaet, hvor de snakket om normer i digital kommunikasjon, digital mobbing og sosialisering gjennom sosiale medier.

Lærer 1 trakk fram kompetansemålet, og begrunnet det med at *«man også sosialiseres gjennom internett, og gjennom medier da»*. Likevel var dette et tema informanten selv ikke var innom i digital sammenheng, noe som ble begrunnet slik; *«Jeg har ikke den [...] jeg klarer ikke sette meg inn i den verdenen de er i, i sosiale medier, så der er jeg avhengig av, kanskje litt faglig input»*.

Lærer 1 sier hen ikke har vært innom digital mobbing, og begrunner det slik: *«For meg så er det her, ja, jeg skjønner det ikke. Jeg skjønner ikke kutymen, jeg har ikke lagt ut noe på facebook siden 2013»*. Videre utdyper informanten:

«Jeg vet egentlig lite om hvordan den digitale hverdagen deres er [...] Hvis det hadde vært digital mobbing eller noe sånt så hadde jeg ikke fått det med meg, med mindre noen hadde snakket til meg».

Lærer 2 har ikke undervist om sosialisering i digital sammenheng, men så det som relevant:

«Sosialisering, som jeg tenker er naturlig. Det er ikke kanskje noe som direkte går på dette, men jeg tenker jo at kompetansemålet har en side til dette, fordi i denne sosialiseringsprosessen [...] så er media sin rolle, og kanskje spesielt sosiale medier da, ganske stor da. Og ungdom bruker mye sosiale medier, og jeg tenker at det at ungdom utvikler etisk refleksjon i forhold til bruk av disse mediene, det har jo en ganske sånn [...] eller det er viktig da tenker jeg».

Lærer 2 har ellers vært innom mobbing generelt i undervisningen. I tillegg har hen snakket med elevene om forskjellen mellom digital og fysisk kommunikasjon;

«Vi har vært innom det man sier både muntlig og skriftlig da, og at man da kanskje bør tenke seg om, ord som står på papiret kanskje kan oppleves ganske tøft, fordi da har man ikke den konteksten når man leser ordene, man har ikke kroppsspråket, og

derfor er det så viktig at man tenker på hvordan man formulerer seg, for det kan treffe så hardt.»

Lærer 3 mener også kompetansemålet om sosialisering er relevant for digital dømmekraft:

«Da tenker jeg først og fremst på sosiale medier, hvor de sosialiserer med andre, får tilbakemeldinger, får sanksjoner på en måte, på sin person, sin identitet [...] og kanskje rollemodeller. Det gjelder jo film, tv, ja alle andre plattformer og da, som er veldig viktig for sosialiseringen til både elever og ungdommer i dag».

De har ikke fokusert på sosialisering gjennom sosiale medier i undervisningen, men de har vært innom *«hvordan medier generelt påvirker oss»*.

Lærer 3 snakker ellers litt med elevene om digital mobbing; *«det blir mer pekefinger og ikke vær slem mot folk på nett liksom, ja»*. Videre forklarer informanten at:

«Jeg har egentlig blitt oppmerksom på ganske få saker i løpet av de tre årene jeg har jobbet, og ingen i år. Det kan ha skjedd ting jeg ikke får med meg. Akkurat nå har klassen veldig godt miljø, hvor jeg ikke tror det er så mye sånn. Men vi har snakket litt om utestenging».

Videre forklarer lærer 3 at *«jeg ser ikke hva som skjer, og jeg har vanskelig for å finne ut av det.»*

Lærer 4 trekker ikke fram kompetansemålet, men snakker om normer vedrørende digital kommunikasjon: *«Det jeg ser er at det er en helt annen kultur for å tillate kommunikasjon på nett enn andre plasser»*. Videre snakker hen med elevene om dette i skolesammenheng, når det gjelder å kontakte lærere på kvelden:

«Det brer seg en kultur i elevgruppa da, om at det er greit å gjøre det, og det er totalt uakseptabelt å gjøre det. Jeg har vært så tydelig på staten av året; det her er greit og det her er ikke greit [...] Men jeg har ikke sagt at det ikke er greit å sende meldinger, bare at jeg ikke blir å svare på det».

Lærer 4 sier: *«Jeg vil si at gjennom det forsøket mitt på starten av året om Teams, så føler jeg at, forhåpentligvis har det en slags dannende greie [...] Jeg kan ikke huske å ha gjort noen konkrete opplegg rundt nettvett/mobbing».*

4.2.2 Grensesetting og uønskede hendelser

Alle informantene var innom grensesetting, og sa det var en viktig del av digital dømmekraft.

Lærer 1 sier: *«Grensesetting tenker jeg er relevant. Jeg tenker deling av bilder, deling av ting som folk vil synes er uønsket, deling av seksuelle bilder, regler rundt pornografi og sånt».*

Informanten har ikke selv undervist om temaet, men *«har sett hvordan andre lærere har jobbet med det».*

Lærer 2 kom inn på deling av nakenbilder, hvor hen diskuterte med elevene:

«Man må ta seg tid til å stoppe opp og tenke seg om, for ikke bare har man lyst til å være et godt menneske, men man har hvert fall ikke lyst til å distribuere barneporno og begå et lovbrudd i tillegg».

Videre forklare informanten:

«Det var veldig interessant å se hvordan de reagerte da, for de hadde nok ikke på forhånd tenkt hvor alvorlige konsekvenser det kan føre til å ja, filme noen som ikke har samtykket til det».

Lærer 3 mente kompetansemålet var relevant for digital dømmekraft, ettersom:

«grensesetting går direkte på personvern og etiske utfordringer, hva vi deler av oss selv, men også andre. Om det er å ikke dele ting som deles med deg, eller rapportere innholdet. Eller i en skolesetting å ta kontakt med læreren. Det er ganske mange forskjellige måter å ta tak i dette på. Her er også verdier og normer nevnt, og det er fint å knytte opp mot det; hva som er greit og ikke greit».

Ellers var informanten også innom uønskede hendelser i form av spredning av bilder: *«Vi har sett på en oppgave om deling av nakenbilder og jussen rundt det».*

Lærer 4 har også vært innom grensesetting og uønskede hendelser, hvor kommunikasjon blir trukket fram:

«Hva det betyr å mase. Hvis du maser på en jente om å sende nakenbilder, eller maser på sånne type ting. Vi diskuterte om liksom, ville du gjort dette face2face, ville du gått bort til en person og sagt; kan du kle av deg for meg? Jeg prøver liksom å illustrere hvor sprøtt det er, hvor ulikt du kommuniserer på de ulike plattformene da.»

4.2.3 Bruk av kilder og opphavsrett

Innenfor denne delen vil jeg ta for meg bruk av digitale kilder og verk, i form av både bilde, tekst og video. Her vil også opphavsrett og plagiering være relevant. Jeg vil først se på valg av kilder, deretter kildehenvisning og plagiering.

Kildekritikk

Alle informantene trakk fram kompetansemål vedrørende temaet kildekritikk. Alle underviser også om temaet.

Lærer 1 beskrev kildekritikk som *«helt vesentlig innenfor digital dømmekraft. De pleier «å bruke digitale kilder» hvor de skal «vurdere kilders objektivitet, troverdighet osv.»* Lærer 2 mente også kildekritikk var *«særlig relevant [...] fordi når du da skal presentere dagsaktuelle temaer, så skal du bruke digitale ressurser bl.a. og da må du på en måte vise at du behersker digital dømmekraft»*. De jobber med hvordan *«hente ut det som er relevant og troverdig informasjon»*. Lærer 3 *«går gjennom regler for kildekritikk»* og *«ser på informasjon om organisasjonen osv.»* Lærer 4 mener også temaet er viktig og kildekritikk *«har de en ganske stram linje på»*.

Kildeføring og plagiering

Alle informantene ser på kildeføring som et viktig tema, og begrepet blir brukt av alle.

Lærer 1 sier; *«Jeg har hatt elever som har blitt tatt for kildefusk da, for å ikke kildeføre. Og da har vi snakket om at ja, på universitetet, hvis du blir tatt for dette, så kan du bli utestengt et år da»*. Når det gjelder bruk av andre verk, som f.eks. bilder, har informanten en annen innfallsvinkel:

«Jeg føler det er sånn for meg, hvis de bruker et bilde og det er åpenbart at de henter bildet fra et sted [...] om de kan si noe om bildet, så tenker jeg at det er fantastisk, det gjør at de lærer mye mer og at jeg forstår mye mer også er det synd om de bryter åndsverket, men det er jo aldri et alternativ at de betaler noen for det. Og da forsvinner fokuset på noe annet. Ja [...] Bruker ikke noe tid på å gjennomgå det».

Lærer 2 sier de arbeider med *«hvordan kilder skal føres i tekst og kildeliste»*. Når det gjelder bilder, beskriver informanten praksisen annerledes; *«det er ikke noe vi har tatt opp som et*

eget tema, det er vel heller det at jeg har spurt hvor de har hentet bildet fra, også har eleven selv funnet fra til at de kanskje ikke kan bruke det».

Lærer 3 mener «kompetansen til å vise kilder, kildehenvisning [...] er en veldig viktig kompetanse til de skal videre på studier». Videre sier informantene at;

«det er viktig at elevene oppgir kilde til det bildet de bruker, men tekst, det snakker vi mye om, og det jobber vi jo veldig mye med. Hvordan referere til kilder man bruker, å alltid oppgi hvor informasjonen er fra».

Lærer 4 trekker også fram kildehenvisning, og sier «plagiering er jo en viktig sak», og at de er innom «tommelfingerregler for hva de skal kildehenføre». Videre sier informantene at hen «har et annet forhold til bilder enn til f.eks. tekst da, jeg siterer tekst i powerpointene mine, sitater med full kildeføring».

Åndsverk

Lærer 1 mener selv at;

«det er blant de mindre viktige ting vi lærer de, og jeg vil si at lærere er forferdelige rollemodeller innenfor dette. Vi bryr oss ikke, vi viser videoer som er interessante, jeg gidder ikke liksom å sjekke om, ja, er det ok om jeg bruker denne videoen på netflix. Jeg tenker ikke sånn, det er mer sånn; ok, jeg finner det – jeg viser det – ferdig».

Dette begrunnes i tid og prioriteringer: «Men jeg tenker dette er et tre timers fag, så da tenker jeg at det ikke er så viktig. Hvis det er noe jeg skal hoppe over så er det det».

Lærer 2 trekker fram brudd på åndsverket som en utfordring i skolen:

«En stor utfordring er at veldig mange lærere lager powerpoint da, inkludert meg selv, og da ønsker man kanskje å ha en litt sprek en med litt forskjellige bilder, og der er man kanskje litt i kjernen på det da; hvilke bilder har man lov og ikke lov å bruke».

Videre beskriver informantene å ha sett det i elevenes arbeid, hvor hen har «måttet spørre elever flere ganger hvor de har hentet de og de bildene». Lærer 2 legger også til; «det kan være at masse elever ser at lærere henter her og der, så jeg tror at det er mange som er bevisst om reglene, men at de kanskje snor seg litt unna».

Lærer 3 tenker følgende om åndsverk i skolen;

«Det er noe vi synder mot hele tiden. Og det gjelder meg selv og. Jeg bruker bilder og innhold ganske ukritisk, som i med tanke på hvem som eier det. Det gjelder filmer og den type ting og. Og det er jo ingen god grunn til det, men det er veldig pragmatisk, og det handler om tilgang til de ressursene jeg synes er best og mest relevant [...] tilgang til ressurser er tungvint, det tar tid, det krever at jeg planlegger i lang tid i forveien, og det krever at jeg må diskutere for å i det hele tatt få penger til å få nye ting da. Ofte vil jeg ikke få det, sannsynligvis».

Lærer 4 sier hen *«bruker alt sånt ulovlig, ser på netflix og alt det der»* og sier *«aldri brydd meg, kommer ikke til å gjøre det heller»*. Informanten utdyper sitt synspunkt: *«Hvis de ikke har bedre ting å gjøre enn å ta lærere på brudd av opphavsrett, så er det bare å legge ned tenker jeg. Jeg kjenner ikke til de reglene, hvordan det fungerer en gang»*.

4.2.4 Personvern

Lærer 1 trekker fram kompetansemålet om digitale spor og sier: *«Dette har vi ikke sett på i timene mine, og vi har ikke noe planer om det heller. Det har liksom ikke passet inn»*. Videre utdyper informanten:

«Jeg synes det er veldig vanskelig, også er det liksom, mye, jeg føler det skjer nye ting hele tiden [...] Jeg synes det er vanskelig stoff, men jeg tror jeg skulle vært i stand til å forberede undervisning. Jeg tror ikke det er det som gjør at vi har hoppet over det, det blir heller overskygget av alt annet».

Informanten legger også til:

«Jeg har aldri snakket om det. Det er ikke det at jeg ikke synes det er viktig [...] Og jeg har valgt det bort, men kanskje ikke bevisst valgt det bort heller. Jeg velger noe, også ser man ikke hva man velger bort».

Ellers reflekterte informanten rundt egen praksis og tankegang:

«Men jeg er ikke kjempe kritisk til å akseptere cookies og registrere bruk eller den type ting. Jeg synes det er litt [...] ganske ubehagelig da egentlig, selv om [...] sånn sett også fryktelig interessant hva slags konsekvenser det har. Men de personlige konsekvensene for hver enkelt av de elevene er ikke særlig store, å legge igjen digitale spor for å liksom akseptere betingelser på nettsider og sånn».

Lærer 2 trekker fram digitale spor som relevant; «*Ja, det ligger jo direkte i det å ha digital dømmekraft. Ja, her er vi jo rett inne på personvern*». Og informanten har vært innom det i timen:

«Vi har snakket litt om det med åpen profil på Instagram, da vil du jo få opp disse bildene og kommentarene osv. Og disse tingene man skriver på nett da, de blir liksom liggende [...] Litt innom dette med innhenting av opplysninger gjennom aksept, men det har liksom bare blitt nevnt.»

Informanten mener «*at det er en problemstilling man er innom hver dag, så det å reflektere over dette er jo rett i kjernen på det*». Videre beskriver lærer 2 temaet som vanskelig:

«jeg tror at jeg, som veldig mange andre [...] det kan vi ikke nok om, at vi som lærere bør lære oss mer, det er jo det som jeg kanskje kjenner igjen innenfor dette temaet. Det er mye man er innom, men man behandler det i overflaten fordi man selv ikke føler man har kompetansen».

Lærer 3 trekker fram kompetansemålet og sier; «*Her er det jo veldig direkte inne på personvern, jussen liksom og teknologien.*» Informanten trekker dette fram som en krevende del av digital dømmekraft:

«Den første delen – å følge reglene for personvern – er veldig teknisk sånn sett, og særlig når [...] med GDPR, så er det jo veldig omfattende og krevende. Det er kompetanse jeg ikke har som lærer, og som jeg helt ærlig ikke har kjempe lyst til å sette meg inn i, hvis jeg skal undervise i det på en sånn veldig teknisk måte. Det å vise hensyn og gjøre etiske refleksjoner osv., det synes jeg er lettere».

Lærer 4 sier «*det å reflektere rundt egne digitale spor er veldig relevant, og veldig konkret*». Hen opplever lite engasjement blant elevene innenfor temaet: «*De bryr seg ikke, de opplever det som en slags moralistisk, ovenfra og ned holdning fra oss gamle som er redd for det store internett*». I tillegg har informanten gitt en valgfri oppgave der elever også kunne velge temaet, «*men ingen valgte personverngreia, så det er ikke noe vits i å ta det*».

Lærer 4 sier videre:

«Det er nok vanskelig å forstå. Altså jeg tror at som lærer så tror jeg at du forstår at ja, klart, dette er viktig. Men det er utrolig mange andre ting som er viktige [...] Det er mye annet da som kan være dannende og interessant å utforske, og jeg tror nok personvern kommer ganske langt ned på lista».

4.2.5 Ytringsfrihet

Lærer 1 trekker fram kompetansemålet om ytringsfrihet som relevant, og sier;

«Ytringsfrihet er brukt mye i demokratiundervisningen, for å brukes som et eksempel på hva som ligger under et demokrati da [...] Vi har ikke sett på liksom, ytringsfriheten i Norge; hvordan står det til, hva kan man si, hva kan man ikke si».

Lærer 2 mener ytringsfrihet kan knyttes opp mot digital dømmekraft, da *«det å vise hensyn til andre på nett [...] her kan det dras en nær linje til forebygging av rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer»*. Informanten hadde selv undervist innenfor dette, med fokus på; *«hva er det som er strafferettslig lov, og hvor bør grensene kanskje ligge da»*. Videre beskrev informanten undervisningen som *«veldig interessant»*, og sa *«jeg tror at elevene ble ganske overrasket over hvor langt denne grensen for ytringsfriheten går»*.

Lærer 3 tekker også fram temaet som relevant:

«Det handler da kanskje særlig om hva er det å uttale seg i det offentlige rom, ytringsfriheten. Og hva slags ytringer er akseptable i denne gjengen, eller hvordan reagerer vi når vi møter ytringer som ikke er innafør verken lovverket eller våre normer».

Ellers sier informanten: *«Det er et emne som er godt egnet til klassediskusjoner egentlig, for det vekker så mye følelser»*.

Lærer 4 sier:

«Det er jo spesielt det som står der om rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer. Det er ikke spesielt sånn at jeg ser det på elevene, men det at jeg ser at det er en helt annen kultur for å tillate kommunikasjon på nett enn andre plasser. Så [...] den er definitivt relevant.»

Ellers la lærer 4 til: *«vi har definitivt snakket om det, og jeg ser elevene gå mot det selv. Spesielt SIAN og sånn synes de er veldig spennende»*.

4.3 Arbeidsmetode: digital dømmekraft i undervisningen

I denne delen av intervjuet ønsket jeg at informantene skulle fokusere på arbeidsmetode; altså hvordan de arbeidet med ulike temaer som omhandler digital dømmekraft. Denne delen er tett knyttet opp mot innhold, og det fremheves kun arbeidsmetoder innenfor de temaene som informantene har vært innom i undervisningen.

4.3.1 Bruk av kilder

Lærer 1 beskriver at kompetansemålene om bruk av kilder «er det jeg bruker i nesten alt jeg gjør». Videre forklarer informanten:

«Også har vi gjennomgang av kilder, kildeføring osv. Jeg har hatt elever som har blitt tatt for kildefusk da, for å ikke kildeføre. Og da har vi snakket om at ja, på universitetet, hvis du blir tatt for dette, så kan du bli utestengt et år da».

I tillegg har lærer 1 en større konkurranse med elevene, som hen kaller «OL i kildekritikk». Den blir beskrevet slik:

«De får en oppgave da, f.eks. hva er medianlønnen for kvinner i Norge. Deretter skal de i grupper finne svaret, vurdere kilden sin objektivitet, troverdighet osv. Også leverer de dette til meg og får poeng for tid, svar og valg av kilde».

Lærer 2 beskriver kildekritikk som noe de arbeider med gjennomgående. Arbeidet med kildehenvisning beskrives slik:

«Jeg snakker jo om hvordan kilder skal føres i tekst og kildeliste. Også er det noe læreboka har ganske godt oppslagsverk på [...] så eleven kan gå inn og sjekke at de gjør det på riktig måte. Også får de jo tilbakemelding på tekstene sine, og da blir det jo revidert det de har gjort da, hver gang».

Når det gjelder valg av kilder beskriver lærer 2 arbeidet slik:

«[...] jeg har ikke forelest om det, for vi har mange gode sier i læreboka om det. Også har jeg heller tatt noen tester der jeg har tatt en ikke troverdig kilde, og fått de til å gå inn og vurdere da. Det er jo en ting å bare redegjøre for hvordan man går fram, men det er en annen ting å faktisk gjøre det da. Så de er veldig gode på det å redegjøre for hvordan man gjør det, men det er jo den bruken man må sjekke da».

Lærer 3 har en lignende tilnærming til temaet:

«Jeg presenterer det som en helt vanlig nettside som vi skal lese, også ser vi da, hvor lang tid det tar før de oppdager at dette er lugubert. Noen tar det med en gang, mens noen tar det lenger tid på, og noen catcher det ikke i det hele tatt før vi begynner å diskutere det da».

Når elevene da har oppdaget dette går de *«systematisk til verks, går gjennom regler for kildekritikk, ser på informasjon om organisasjon osv. Og da har vi et skjema vi bruker for å vurdere nettkilder da».*

Arbeid med kildeføring beskriver lærer 3 slik:

«Det jobber vi jo veldig mye med, hvordan referere til kilder man bruker, alltid oppgi hvor informasjonen er fra. Og det er jo interessant for meg som lærer både fordi ja, hva er det de har tenkt om det de har skrevet, hvor har de hentet informasjonen. Så handler det jo om kompetansen til å vise kilder, kildehenvisning, som er en veldig viktig kompetanse til de skal videre på studier [...] jeg gir mye tilbakemeldinger på dette når de skriver tekster, her har du nevnt kilden, her må du skrive om til egne ord. Ja, så det er jo en øvingssak. Så gjør vi litt case-oppgaver, så får de eksempel på en elevtekst, også ser de på kildeteksten og vurderer hvor nært opp til kilden det ligger. Det er plagiering vi snakker om da. Og konsekvensene av det».

Lærer 4 beskriver arbeidet med kilder slik:

«Jeg har powerpointer med anonymiserte elevbesvarelser, utdrag og sånn, hvor jeg etter en vurdering sier; her har en elev gjort det helt korrekt, han siterer på riktig måte. Også går jeg gjennom tommelfingerregler for hva de skal kildeføre, hva de ikke skal kildeføre, og vi snakker om hva det egentlig er å plagiere. At det er juks, et slags intellektuelt tyveri eller hva man skal si da».

4.3.2 Grensesetting

Da informantene så kompetansemålet om grensesetting kom det fram at de aller fleste underviste om hvordan elevene skal møte problemstillinger knyttet til nakenbilder og generelt uønsket seksuell oppmerksomhet. Arbeidsmetodene er her knyttet opp til etiske aspekter, men også juridiske i form av strafferett. Disse rettsreglene er likevel ikke trukket fram særlig av rammeverket, men heller noe informantene selv har valgt å vektlegge.

Lærer 1 har snakket med elever om;

«[...] deling av bilder, deling av ting som folk synes er uønsket, deling av seksuelle bilder, regler rundt pornografi og sånt. Det handler om å utøve digital dømmekraft, å kunne sette grenser da. Dette vil jeg ikke sende, denne samtalen skal jeg avslutte og sånne type ting».

Lærer 2 beskrev arbeidsmetoden slik:

«Vi hadde jo en sånn kortfilm [...] der det var en 18 åring som var på en fest og går forbi et vindu, og der er det to ungdommer som har samleie da. Han går forbi rommet og filmer det som skjer. Også viser det seg jo at denne jenta var under 18 år. Så diskuterte vi først om det var greit å filme hva som helst»

Videre beskriver informanten:

«De visste ikke om reglene, og mange nevnte jo at det å i det hele tatt filme noen i en sånn privat stund ikke er greit, rent etisk [...] at man må ta seg tid til å stoppe opp og tenke seg om, for ikke bare har man lyst til å være et godt menneske, men man har jo hvert fall ikke lyst til å distribuere barneporno og begå et lovbrudd i tillegg».

Informanten trekker også fram eleven, og får de til å reflektere rundt: *«hvordan ville du reagert?»*

Lærer 3 beskriver arbeidsmetoden som tett knyttet opp mot læreboken sin juridiske gjennomgang:

«Vi har sett på en oppgave om deling av nakenbilder og jussen rundt det. Læreboka har en ganske fin del om personvern og deling rundt det, og spesielt da nakenbilder og deling av det. Er du under 18 år så er det barneporno, per definisjon. Også så vi en serie som case på en måte. Da diskuterte vi litt etterpå».

Videre sier informanten at *«det å vise hensyn og å gjøre etiske refleksjoner osv, det synes jeg er lettere».*

Lærer 4 beskriver arbeidet med grensesetting slik:

«Bl.a. en sånn meldingsutveksling mellom to jenter og to gutter, en rent hypotetisk case da, om sex og sånn. Det handlet om hvordan man kommuniserte med hverandre om det som faktisk hadde skjedd på festen. Her var poenget at noen omtalte det som kult, mens hun oppfattet det ikke sånn».

Videre arbeidet de slik: *«Også diskuterte de oppløpet da, hvordan de svarte hverandre, om man burde dele hvem man har ligget med i en chat, eller være så privat da. Sånne ting diskuterte vi»*. I tillegg gikk de gjennom det juridiske rammeverket, med fokus på strafferett:

«Vi snakket mer om strafferamme hvis du er 16 år, og kjæresten din er 15 år, og vi snakket om at det antageligvis går bra om dere var kjærester og alt, med samtykke. Men bare husk at bare det å sitte med nakenbilde av noen som er under 18 år er problematisk».

4.3.3 Ytringsfrihet

Lærer 1 trekker fram kompetansemålet som relevant for digital dømmekraft, men har knyttet temaet opp mot demokratiundervisningen, og ikke gått inn på reglene. Lærer 4 husket dessverre lite vedrørende arbeidsmetode. Lærer 2 og lærer 3 sine utsagn blir derfor i fokus.

Lærer 2 sitt arbeid med ytringsfrihet omhandlet;

«hva er det på en måte som er lov, hva er det som er strafferettslig lov, og hvor bør grensene kanskje ligge da, diskutere de ulike grensene for hva man kan snakke om, kan jo sikkert være fint da, for det er jo en ting hva som er lov rent rettslig, og en annen ting hvordan man ønsker å bli, altså bli oppfattet».

Lærer 2 arbeidet slik:

«Vi snakker om hva er det som er en hatefull ytring etter loven, også går vi inn på bestemmelsen som regulerer det, så ser vi på de artikkelene i EMK som de skal bli kjent med i faget. Der man da viser til når staten kan gjøre et inngrep i retten til ytringsfrihet. Da er det altså det å gi elevene dette rammeverket».

Videre så de på eksempler og diskuterte;

«vi hadde jo bl.a. sånne diskusjonsoppgaver der vi var inne å så på grensen for hatefulle ytringer rent juridisk, og så på forskjellige utsagn, diskuterte om de burde være innafor eller ikke [...] jeg tror elevene ble overrasket over hvor langt denne grensen for ytringsfriheten går, eller de mente at den omfattet ganske mye. Så diskuterte vi og gjorde noen oppgaver rundt holdninger og meninger vi mener er kritikkverdige – hvordan skal vi møte de? [...] hvis man mener en venn har skumle meninger, hvordan ville vi ha møtt denne vennen?»

I tillegg har lærer 2 brukt eksempler fra sosiale medier;

«Vi så på noen ytringer som var kommet, bl.a. av politikere, saken med Listhaug f.eks. da hun fikk mistillitsforslaget mot seg. Og vi så på kommentarfeltet da. Hva var det disse ytringene inviterte til? Hvilken stemning? Vi diskuterte veldig mye rundt ordet sin kraft, og hennes rolle i det også som en person med makt og innflytelse i Norge da».

Lærer 3 har snakket med elevene om:

«[...] hva er det å uttale seg i det offentlige rom, ytringsfriheten. Og hva slags ytringer er akseptable i denne gjengen, eller hvordan reagerer vi når vi møter ytringer som ikke er innafor, verken lovverket eller våre normer».

Videre presiserer informanten at de *«ikke snakket om det forhold til sosiale medier»*. Videre har de:

«[...] sett på noen case da, sett på hva jussen er rundt det, og etikken. Det er veldig åpenbart at ytringene vi ser på ikke er etiske riktige da; det er mer å se det juridiske eller konsekvensene. I noen tilfeller får det jo konsekvenser da, men vi har også diskutert sånt; ja er det skadelig for samfunnet vårt da».

Lærer 4 har knyttet sin arbeidsmetode opp mot sosiale medier: *«Vi har sett på digital kommunikasjon i kommentarfelt, type sexistiske og fæle greier da.»* Videre husker hen ikke metodisk hvordan de arbeidet med det, men presiserer at de *«definitivt har snakket om det»*.

4.4 Lærerens opplevelse av skolens tilrettelegging

Her vil jeg presentere hvordan lærerne opplever at skolen tilrettelegger for deres utvikling av digital dømmekraft. Spørsmålene omhandler tilgang til ressurser som kurs og kompetansepakker, samt tid avsatt til arbeid med nye læreplaner. I tillegg spurte jeg om de opplever digitale skiller i klasserommet, og hvordan eventuelt skolen arbeider med å fikse dette.

4.4.1 Kurs og kompetansepakker

Lærer 1 listet opp flere kurs hen selv hadde tatt, men ikke i regi av arbeidsplassen. Ingen av disse handlet direkte om digital dømmekraft, det var her snakk om *«kursene til apple, om hvordan bruke appleprodukter som lærer»*. Ellers forklarte informanten at skolen hadde

«fokus på vurderingspraksis og klasse miljø». Videre sa lærer 1 at hen var «påmeldt kurs som førstegangslærer, men utover det - nei».

Lærer 2 sier hen ikke har blitt informert om noen kurs, og legger til; «men det kan hende jeg ikke har oversikt». Videre uttrykker informanten et ønske om kompetanseheving:

«Vi skulle nok helt sikkert hatt kompetanseheving her, ettersom det er så viktig da. Det er ingen andre som har lært meg, og det er jo sikkert derfor folk forholder seg ulikt til det, og har så ulik forståelse av hva som menes med begrepet».

Lærer 3 har hørt om kurs som tilbys innenfor temaet:

«Ja, jeg har hørt om kurs. Det blir delt litt tips til ressurser, det har blitt delt litt tips til kurs og. Vi har en kollega som tidligere har jobbet med digital dømmekraft da, så han har liksom sendt videre en del stoff som blir delt av ledelsen [...] generelt. En del av det er kildekritikk, og en del har vært digital dømmekraft i den etiske betydningen da».

Lærer 4 svarer at det ikke har vært noen kurs «som jeg vet om», og legger til at «de siste to årene har det vært ganske hektisk». Ellers legger informanten til: «Jeg har vært på vurderingssamlinger hvor vi ser på hva som er en god besvarelse, som underliggende handler om gode kilder, men [...] det hadde jo en slags fokus på kilder og kildekritikk, men ikke om vår kompetanse da».

4.4.2 Arbeid med Fagfornyelsen 2020 i kollegiet

Lærer 1 forklarer at de samarbeider, men at samarbeidet er knyttet opp mot tidligere læreplan:

«Det er sterkt samarbeid i faglagene, også har vi felles vurderinger, og man har fire perioder, og disse periodene henger igjen fra den gamle læreplanen. Også begynner semesteret, også bruker man det man har brukt tidligere. Altså det kan liksom passe inn i ny læreplan, men det er jo liksom [...] man tenker perioder da. Det er overskriftene på de gamle læreplanene da, og de bruker vi fortsatt».

Videre peker informanten på kompetansemålet om personvern, og sier «Og der passer liksom ikke det her veldig godt inn noe sted. Nei, det passer egentlig ikke inn noe sted».

Lærer 2 sier de «har satt av tid i fellestiden for å jobbe med nye læreplaner». Videre forklarer informanten at «når vi alle er samlet sammen er det fokus på læreplanen som en helhet, mens

i faglagene glemmer man litt av overordnet del, også fokuserer vi på kompetansemålene».

Lærer 2 presiserer at dette er hens observasjon, utdyper og reflekterer rundt grunnen:

«Men det kan jo hende de lærerne har overordnet del i bakhodet på en måte, men jeg opplever at kompetansemålene er i fokus. Jeg tror vi rent praktisk er opptatt av hva som skal skje i undervisningen. Og da tror jeg at man ja [...] det blir veldig sånn, enklere på et vis, å fokusere på et kompetansemål, selv om man vet at man skal fokusere på læreplanen som en helhet. Det blir veldig konkret når man ser et kulepunkt. Overordnet del er mindre håndfast.»

Informanten legger også til at lærerne har handlingsrom når det gjelder innholdet i undervisningen: *«I faget opplever jeg at kompetansemålene er åpne, så man kan se litt an hva man selv har kompetanse på da».*

Lærer 3 sier de ulike fagene samarbeider ukentlig, i tillegg til at de *«har hatt en del avdelingstid for å se på ny læreplan».* Informanten forklarer prosessen;

«i begynnelsen lager vi en årsplan, og da fokuserer vi jo på kompetansemålene. Når vi har gjort det, så forholder vi oss litt fritt til [...] vi holder oss jo til kompetansemålene, men da fokuserer vi jo på det vi tenker elevene trenger å møte».

Videre presiserer lærer 3 at de *«fokuserer ganske mye på kompetansen i overordnet del i forhold til kompetansemålene».* Hen forklarer at de *«ikke er så slavisk opptatt av å dekke disse».* Informanten legger til at *«overordnet del er verdt å bruke tid på».* Videre sier hen at de har *«snakket litt om digital dømmekraft, ikke veldig mye, men litt, og da i form av kildekritikk, som er det jeg tenker på som digital dømmekraft da».*

Lærer 4 opplever at det blir satt av fast tid til samarbeid, og legger til at *«det ligger lite føringer».* Hen trekker likevel fram noen: *«de føringene som ligger, og som alltid har vært her, er at det skal være en viss likhet i hvordan man opererer fra klasse til klasse.*

Vurderingene skal være ganske lik». Videre utdyper hen at de likevel har jobbet med ny læreplan: *«Det er klart, altså, med innføring av ny læreplan har det vært mer ja, hvordan kan vi tilpasse den nye læreplanen til faget da. Hva må vi endre på for å fange opp de nye tingene i læreplanen da».* Lærer 4 legger her til at det *«da hovedsakelig har vært de tre overordnede elementene «demokrati og medborgerskap», de dere der».*

4.4.3 Digitale skiller i klasserommet

Lærer 1 opplever ingen digitale skiller i klasserommet, og sier videre at *«jeg vet egentlig lite om hvordan den digitale hverdagen deres er»*. Ved videre spørsmål om kurs for elever svarer informanten *«jeg kan ikke si at det har vært noen kurs i det»*.

Lærer 2 sier at hen opplever digitale skiller i klasserommet. På hvordan skolen arbeider med dette sier informanten: *«Vel alle får jo mac da, det gjør jo at alle har verktøyet på plass til å kunne lære da. Men ellers vet jeg ikke om skolen gjør noe ekstra»*.

Lærer 3 opplever digitale skiller *«i form av digital kompetanse ja»*. Hen sier elevene bruker *«digitale verktøy mye, men det er stor forskjell i hvor god forståelse de har, for hvordan teknologien fungerer og hvordan man bruker det på en god måte»*. Videre presiserer informanten at dette handler om andre digitale ferdigheter:

«Det er store forskjeller, men det merker jeg nok mest i temaer som ikke direkte handler om digital dømmekraft, men heller ja [...] mappestruktur, hvordan strukturere dataene sine, oversikt over det man har, data og ressurser. Der er det kjempe stor forskjell».

Ved spørsmål angående hvordan skolen arbeider med dette svarer informanten; *«Ehm, på de praktiske ferdighetene har vi et kurs på begynnelsen av året for verktøy og struktur osv.»*.

Videre opplever hen at kunnskapen ikke sitter:

«Men jeg opplever likevel [...] jeg trodde de forsto det, de sa de forsto det, de huket av en boks som sa at de hadde gjort det, men de hadde ikke gjort det, de hadde ikke forstått det [...] det opplever jeg jo».

Videre reflekterer lærer 3 rundt hvorfor: *«Det er nok fordi det er gjort på begynnelsen av året, også blir det ikke gjort igjen. Så det er ikke så rart at de ikke har lært»*.

Lærer 4 sier hen *«egentlig opplever en veldig lav kompetanse»*. Informanten reflekterer deretter rundt grunnen til dette: *«Jeg er fra den generasjonen som lærte ting fra grunnen [...] jeg dreiv med gaming, og mye sånn greier da. Vi har lært det gjennom erfaring, ikke sant.»*

Dette utdypes videre;

«Jeg tror ungdom er veldig god på mobilen, på apper og sånn, men vi måtte jo lære oss programmer og filtyper [...] vi lærte mye mer om det bakenforliggende. Men nå er det så mye kraft i maskinene de jobber med. Det gjør det for dem så de skjønner det ikke. De skjønner ikke hvordan de lagrer offline, de blir drillet i at alt skal lagres online. De klarer ikke å kategorisere ting, det er utrolig mye de ikke kan».

Videre er han kritisk til at ledelsen ikke tar tak i dette:

«Jeg har tatt det opp flere ganger, når det er spørsmål om læringsplattformer og sånn, at jeg tror de stiller feil spørsmål. Det er ikke det at de sliter med at det er mange læringsplattformer, de sliter med at de er dårlige på data [...] altså data er et multitaskingsverktøy, og de skjønner ikke hva verktøyene holder på med, hvordan de multitasker».

Hen savner et kurs som gir elevene *«noen strategier eller teknikker som gjør det enklere»*.

Videre forklarer informanten at *«Jeg gir jo noen ting dryppvis, men læreryrket handler om tid og prioriteringer, og det blir jo nedprioritert.»*

5. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet drøfter jeg mine funn opp mot tidligere forskning, skolens styringsdokumenter og relevant teori. Her vil jeg også svare på de fire forskningsspørsmålene, og kapitlet er derfor delt inn etter disse:

1. Hvilken forståelse har lærerne av begrepet digital dømmekraft?
2. Hvilke delemner innenfor digital dømmekraft er lærerne innom i undervisningen?
3. Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å fremme digital dømmekraft i undervisningen?
4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

5.1 Hvilken forståelse har lærerne av begrepet digital dømmekraft?

5.1.1 Lærerens forståelse av begrepet

Da lærerne skulle definere digital dømmekraft trakk de fram ulike aspekter ved begrepet. De fleste hadde fokus på det etiske og moralske aspektet, mens lærer 4 også trakk fram det juridiske.

Lærer 1 beskrev digital dømmekraft som et kompetansebegrep, hvor kompetansen innebærer å bruke objektive og relevante kilder, samt evnen til å skille mellom troverdige og lite troverdige nyheter. Informanten knytter digital dømmekraft opp mot kildekritikk og valg av kilder. En person med digital dømmekraft hadde disse evnene, men visste også hvordan *«å benytte digitale verktøy på en gunstig og tjenlig måte»*. Han fremmer derfor også en kritisk

sans, hvor brukeren skal veie risiko opp mot fordel (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 16). Videre forklarer informanten at evnen krever øving, tar tid og er «*noe man må jobbe litt kontinuerlig med da [...] som er en del av danningen*». Her viser lærer 1 en forståelse for at utvikling av dømmekraft er erfaringsbasert, hvor eleven må prøve, feile og erfare for å utvikle evnen (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 206). Selv om begrepsforståelsen kun omhandler et deltema viser informanten god forståelse for prosessen og hvordan dømmekraft generelt utvikles.

Lærer 2 beskrev digital dømmekraft som; «*hvordan man skiller uriktige eller falske og troverdige nyhetsoppslag*». Videre var en som utøvet digital dømmekraft en som «*behersker å skille ut hva som er troverdig informasjon*». Informanten assosierer derfor også begrepet med kildekritikk. Likevel tok hen tak i ordet dømmekraft, og forklarte her at dette var en bevissthet om hvordan du opererer, og evnen til å møte de utfordringene som kommer. Her viser informanten at begrepsforståelsen ikke kun er rettet mot kildekritikk alene. Hen mener det også handler om et godt skjønn i møte med utfordringer generelt på nett. Begrepsforståelsen samsvarer her med et dyds-etisk perspektiv, hvor mennesket anvender sin dømmekraft i vurderingen av riktig handlingsalternativ (Bergsjø et al., 2020, s. 118).

Lærer 3 viste også en forståelse tett knyttet opp mot kildekritikk, hvor digital dømmekraft handler om det å skille mellom troverdig og ikke-troverdig, samt å vurdere en kildes perspektiv og underliggende motiv. Informanten viste likevel en bredere begrepsforståelse og trakk fram andre deltemaer innenfor det etiske aspektet. Digital dømmekraft handlet bl.a. om å ta kloke valg når man selv legger ut og deler noe på nett. Dette kan knyttes opp mot Utdanningsdirektoratet sin definisjon, hvor vurdering av egen rolle på nett blir vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Lærer 3 forklarte også at en som utøver god digital dømmekraft forstår konsekvensene av handlingene sine og tar fornuftige valg for både seg selv og andre. I Utdanningsdirektoratet sin nivåbeskrivelse blir det presisert at eleven kan vise hensyn til andre og respekterer andres digitale identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Informanten viser derfor en forståelse for det sosiale ansvaret som foreligger ved bruk av digitale ressurser. Begrepsforståelsen rommer derfor mer enn kildekritikk, og ligger tett opp mot det etiske og moralske aspektet.

Lærer 4 var den eneste som ikke knyttet begrepsforståelsen direkte opp mot kildebruk, men heller opp mot generelt bruk av internett. Her trekker hen fram ulike temaer innenfor digital dømmekraft. Informanten forklarer at «*man tror at det finnes et slags privatliv som egentlig ikke eksisterer*». Dette kan knyttes opp mot et juridisk aspekt, i form av personvern, hvor brukeren ubevisst deler av sitt privatliv. Informanten mener elevene må lære «*hvor åpent det*

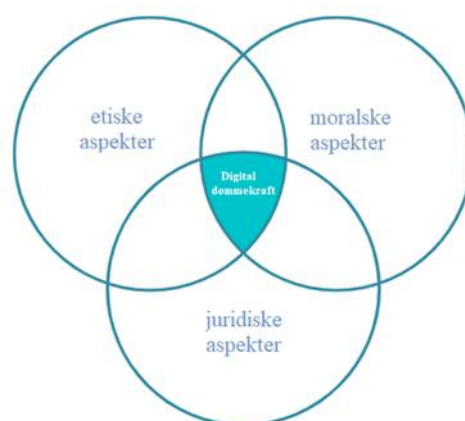
er, hvor tilgjengelig det er». Videre sier lærer 4 at digital dømmekraft handler om å «ikke sette seg selv i farlige situasjoner», hvor bl.a. «billedeling/fildeling» og kommunikasjon med fremmede blir brukt som eksempel. Her viser informantene en begrepsforståelse knyttet opp mot Utdanningsdirektoratet sin, hvor eleven skal kunne unngå uønskede hendelser (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I tillegg er informantene innom etiske aspekter, hvor han trekker fram «at man kan oppføre seg». Dette kan også knyttes opp mot å vise hensyn til andre på nett (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Lærer 4 trekker derfor fram både juridiske, moralske og etiske aspekter ved digital dømmekraft.

Samlet sett viser intervjuet at tre av informantene har en forståelse tett knyttet opp mot kildekritikk. Tidligere forskning viser også at andre lærere har assosiert digital dømmekraft med kildekritikk (Giæver et al., 2021, s. 120). Lærer 2 og lærer 3 er likevel innom andre deltemaer innenfor det etiske og moralske aspektet. De beveger seg da nærmere Utdanningsdirektoratet sin begrepsforklaring, hvor de er innom hensyn til andre og vurdering av egen rolle

(Utdanningsdirektoratet, 2017a). Videre er lærer 4 den eneste som er innom det juridiske aspektet i begrepsforklaringen. Informantene har en forståelse som er innom både det juridiske, etiske og moralske aspektet ved digital dømmekraft.

For å sikre at lærerne hadde likt utgangspunkt i neste del av intervjuet, ble de gitt Utdanningsdirektoratet sin definisjon av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Da informantene definerte digital dømmekraft på nytt, var alle innom de tre aspektene ved digital dømmekraft.

Lærer 1 fikk en utvidet forståelse, hvor digital dømmekraft omfatter «flere kompetanseområder». Her ble kildekritikk trukket fram, men også juridiske aspekter som opphavsrett og personvern. I tillegg ble det moralske aspektet trukket fram, hvor informantene nevnte mobbing og hensyn til andre på nett. Lærer 2 sin begrepsforståelse ble også utvidet til å romme det juridiske aspektet, hvor hen trakk fram å «følge regler». Lærer 3 ble mer presis i forhold til digitale spor, hvor formuleringen «legger ut og deler» ble endret til «legger igjen av spor og deler av informasjon om meg selv». Informantene trekker derfor fram det juridiske aspektet. Lærer 4 fikk også en utvidet definisjon, hvor begrepet også omhandlet opphavsrett.



Figur 5: Digital dømmekraft (illustrert av oppgavens forfatter, if. figur 2)

Samlet sett ble alle informantene sin begrepsforståelse utvidet, slik at de var nærmere Utdanningsdirektoratet sin definisjon. De viste en felles forståelse, hvor alle tok tak i etiske, moralske og juridiske aspekter ved begrepet.

5.1.2 Vurdering av egen digital dømmekraft

Informantene ble etter dette bedt om å vurdere sin egen digitale dømmekraft. Her trekker de fram ulike deltemaer som krevende. Noen trekker også fram sine styrker.

Juridiske aspekter

To av informantene vurderer de juridiske aspektene som krevende. Lærer 1 trekker fram både opphavsrett og personvern, og knytter det opp mot egen praksis på arbeidsplassen. Lærer 4 trekker fram personvern ved privat bruk av digitale medier. Dette ble også trukket fram som en svakhet blant lærere i Gudmundsdottir og Hathaway sin undersøkelse av lærere sin digitale undervisning under pandemien (2020, s. 243), noe som kan indikere at det teknologiske aspektet heller blir fremhevet.

Lærer 1 forklarer at hen bruker bilder og videoklipp etter behov og uten å sjekke rettighetene knyttet til bruk. Informanten viser her til manglende kunnskap om skaperen sine økonomiske rettigheter etter åndsverkloven (Åndsverkloven, 2018, § 3). Informanten viste tidligere en begrepsforståelse tett knyttet opp mot kildekritikk og anvendelse av kilder. Dette taler for at lærer 1 likevel har kompetanse innenfor de ideelle rettighetene, hvor skaperen av et verk skal krediteres (Åndsverkloven, 2018, § 5). Videre beskriver lærer 1 en praksis på arbeidsplassen, hvor lærerne ikke er bevisst på og tar hensyn til elevene sitt personvern når de kommuniserer om elevene. Kompetansepakken fra Utdanningsdirektoratet viser at de ønsker å fremheve dette, hvor en av oppgavene er at læreren skal utforske regelverket på egen arbeidsplass (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Lærer 1 er bevisst på at hen ikke følger reglene og forklarer at «*jeg tror jeg har evnen til å gjøre det, men kanskje ikke alltid gjør det*». Informanten sin bedømmelse av egen digital dømmekraft er derfor knyttet opp mot praksis, og ikke nødvendigvis manglende juridisk kunnskap. Praksisen blir begrunnet i at hen «*er litt kjapp*», «*har dårlig tid*» samt at «*det er ingen som tar meg på det*». Informanten viser her til et lavt erfaringsbasert skjønn knyttet opp mot regelverket, hvor hen ikke har nok erfaring med å anvende det, og derfor opplever det som tidkrevende.

Lærer 4 trekker også fram juridiske aspekter som krevende. Her er det også fokus på praksis, men heller ved privat bruk av digitale nettsider. Informanten beskriver at hen godtar alle personvernerklæringer og tillater all informasjonsinnhenting. Videre forklarer informanten at

hen prioriterer rask tilgang til fotballresultater, og derfor ikke tar seg tid til å lese innholdet i avtalen. Torvund trekker fram at slike avtaler er tidkrevende å gjennomgå, og ofte vanskelig å forstå (2017b, s. 88). Dette kan forklare hvorfor lærer 4 har en slik praksis.

Bruk av kilder

Lærer 2 trekker fram valg av kilder og kildekritikk som krevende. Lærer 2 mener at det er «*vanskelig eller hvert fall tidskrevende å skille ut informasjon*», og beskriver at hen ikke alltid bruker den tiden det krever. Informanten sier det har vært en stor utvikling den siste tiden, noe som har endret informanten sitt syn på egen digital dømmekraft. Moore belyser hvordan teknologien utvikler seg raskt, og at samfunnet sliter med å henge med på utviklingen (Moore, 1985, s. 266). Lærer 2 viser en forståelse for dette i vurderingen av egen dømmekraft. Ellers er informanten sin praksis ikke nødvendigvis knyttet til manglende kunnskap om hva som kjennetegner en god kilde. Informanten mener det tar tid å navigere og finne fram til de gode kildene fordi teknologien gir et så stort utvalg. Ellers er dette et deltema lærer 3 trekker fram som sin styrke.

Praksis på sosiale medier

Lærer 3 trekker fram praksisen på sosiale medier som krevende å forstå. Her trekker hen fram det man deler av innhold og å delta i diskusjoner digitalt. Informanten synes dette er krevende, og deltar derfor ikke i meningsutvekslinger på sosiale medier. Lærer 4 trekker fram dette som sin styrke, hvor informanten sin identitet, hva hen kommuniserer og normer på sosiale medier blir trukket fram.

Samlet sett viser dette at lærerne har ulik kompetanse innenfor digital dømmekraft, hvor enkeltes svakheter er andres styrker. Det juridiske aspektet blir trukket fram som en svakhet av to lærere. Videre er det delte meninger rundt kildekritikk og sosiale medier, hvor en informant ser på det som krevende, mens en annen ser på det som sin styrke.

5.2 Hvilke delemner innenfor digital dømmekraft dekker lærerne i undervisningen?

Tidligere har vi sett at digital dømmekraft er et begrep som omhandler etiske, moralske og juridiske aspekter. Disse aspektene rommer igjen ulike deltemaer. I det følgende vil jeg presentere hvilke deltemaer lærerne er innom i undervisningen. Enkelte temaer trekker de selv fram som relevante, men forklarer at de likevel ikke har vært innom disse. Her vil jeg da belyse hva de begrunner dette med. Jeg vil først presentere temaene som faller inn under det etiske aspektet, deretter temaer innenfor det juridiske aspektet av digital dømmekraft.

5.2.1 Etske aspekter

Kildekritikk

Kildekritikk er noe som alle informantene trekker fram som relevant, og underviser om. Lærer 1 beskriver temaet som «*helt vesentlig*» og lærer 2 som «*særlig relevant*». Lærer 2 beskriver temaet som relevant fordi en behersker digital dømmekraft ved utvelgelse av kilder.

Informanten trekker fram at elevene da må ha evne til å «*hente ut det som er relevant og troverdig*». De ser nytten av at elevene utvikler en dømmekraft i møte med digitale kilder.

Dette underbygges også av informantene sin innledende definisjon av digital dømmekraft, hvor bl.a. lærer 1 vektlegger elevenes evne «*til å unngå fake news*» og «*kritisk tenking*».

Lærer 2 knyttet begrepet opp mot evnen til å kunne skille «*falske og troverdige nyhetsoppdrag*». Lærer 3 mente også det handlet om evnen til å navigere på nett, og ta stilling til det man blir presentert for. Lærer 1, lærer 2 og lærer 3 hadde en begrepsforståelse som var knyttet opp mot kildekritikk, hvor nettopp dømmekraft i møte med digitale nettsider ble vektlagt. Samlet sett viser dette at informantene har god forståelse for viktigheten av kritisk tenking ved bruk av digitale ressurser, og at de vektlegger dette i undervisningen.

Sosialisering og digital mobbing

Samlet sett ser lærer 1, lærer 2 og lærer 3 på kompetansemålet om sosialisering som relevant for digital dømmekraft. Lærer 1 begrunner dette i at man «*sosialiseres gjennom internett*», lærer 2 trekker også fram «*media sin rolle*» i sosialiseringsprosessen, og det samme gjør lærer 3, hvor elevene gjennom sosiale medier «*sosialiserer med andre*». Lærer 4 trekker ikke fram kompetansemålet, men det kom likevel fram at hen snakker med elevene om sosiale normer ved bruk av digital kommunikasjon.

Videre har verken lærer 1, lærer 2 eller lærer 3 knyttet undervisningen av sosialisering opp mot teknologi og digital dømmekraft. Dette er noe informantene begrunner i manglende kompetanse om temaet. Lærer 1 sier hen har behov for «*faglig input*» innenfor sosiale medier da hen ikke klarer å sette seg inn i «*den verdenen de er i*». Lærer 3 trakk også fram praksis på sosiale medier som krevende, da de skulle reflektere rundt egen dømmekraft digitalt.

Tidligere undersøkelser har også vist at lærere ser på sosiale medier som en utfordring (Dahle et al., 2020, s. 77), og at det blir lite brukt i undervisningssammenheng (Fjørtoft et al., 2019, s. 82). Dette kan begrunnes i at sosialisering har endret seg, hvor sosiale medier har blitt en viktig plattform for unge. Hvilke plattformer man bruker, og hvordan disse blir brukt er ulikt,

og det oppstår dermed et konseptvakuum (Moor, 1985, s. 272), hvor læreren ikke har innsyn eller forståelse for eleven sin digitale sosialisering.

Når det gjelder digital mobbing, er dette noe lærer 1 ikke er innom i undervisningen. Lærer 2 og lærer 3 snakker med elevene om mobbing generelt. Lærer 2 prøver ellers å bevisstgjøre elevene på forskjellen mellom fysisk og digital kommunikasjon, hvor sistnevnte ikke har «*den konteksten når man leser ordene*» og trekker fram mangel på kroppsspråk osv. Lærer 4 er innom det samme, hvor hen bevisstgjør elevene på normene i digital kommunikasjon. Sett opp mot digital mobbing håper hen dette har en dannende effekt. Informanten kan ikke huske å ha vært innom digital mobbing i undervisningen.

Manglende fokus på digital mobbing begrunner informantene i to ting; at de ikke oppfatter at det skjer og at det ikke forekommer. Lærer 1 sier; «*jeg skjønner ikke kutymen*», og mener selv hen har for lite kunnskap om sosiale medier, og hvordan elevene samhandler. Det kan da settes spørsmål ved om det foreligger et konseptvakuum (Moore, 1985, s. 272) vedrørende både sosialisering og da igjen digital mobbing. Lærer 2 og lærer 3 snakker med elevene om mobbing generelt, men det er ikke fokus på digital mobbing. Likevel trekker lærer 3 fram ulike kjennetegn ved digital mobbing, og snakker med elevene om dette.

Ellers trekker informantene fram hvordan internett opererer på usynlige måter (Moore, 1985, s. 272-273). Lærer 1 forklarer at dersom det forelå digital mobbing ville hen ikke fått det med seg, «*med mindre noen hadde snakket til meg*». Det samme gjør lærer 3, som sier hen ikke ser hva som skjer, og «*har vanskelig for å finne ut av det*». Når den digitale samhandlingen mellom elever blir usynlig blir det vanskelig for lærerne å oppdage at det skjer. Videre gir lærer 3 uttrykk for at det foregår lite mobbing; «*akkurat nå har klassen veldig godt miljø, hvor jeg ikke tror det er så mye sånn*». Dette kan forklare hvorfor informantene ikke går inn på temaet.

Digital mobbing er heller ikke et av kompetansemålene i samfunnskunnskap. Når informantene sjeldent opplever eller oppdager digital mobbing, er det ikke et stort behov for å sette av tid til temaet. Informantene har generelt gitt uttrykk for at faget er lite, og at de må prioritere hva de går gjennom i undervisningen. Dette kan også forklare hvorfor temaet ikke blir behandlet.

Grensesetting og uønskede hendelser

Alle informantene trakk fram grensesetting som et relevant kompetansemål. Alle knytter det opp mot deling av bilder, og da spesielt nakenbilder. Dette har de knyttet opp mot «uønskede hendelser» (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Undersøkelser viser at 12 % av 13-18 åringer har delt et nakenbilde av seg selv i løpet av det siste året. Og 46 % av samme aldersgruppe har fått en forespørsel om å dele nakenbilder (Medietilsynet, 2020, s. 8). Dette viser at temaet er relevant for elevene, og at det foreligger en risiko for at elever får forespørsler og deler nakenbilder. Dette kan forklare hvorfor informantene fokuserer på temaet. De oppfatter temaet som relevant, og har brukt god tid på å gjennomgå reglene. Lærer 2 forklarer at de snakket om «*hvor alvorlige konsekvenser det kan føre til*», og det å «*begå et lovbrudd*». Lærer 3 har også gått inn på «*jussen rundt det*». Dette samsvarer med tankegangen i konsekvensetikk (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 194), og hensynet til risiko som er viktig i digital etikk (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 15). De fanger opp at det er en risiko, og prøver å bevisstgjøre elevene på eventuelle konsekvenser.

5.2.2 Juridiske aspekter

Åndsverkloven

Åndsverkloven hjemler to rettigheter. Den første er skaperen sin rett til å bestemme over de økonomiske rettighetene til eget verk (Åndsverkloven, 2018, § 3). Den andre er de ideelle rettighetene, der bl.a. skaperen skal få anerkjennelse for sitt verk (Åndsverkloven, 2018, § 5).

På spørsmålet om åndsverkloven gir informantene uttrykk for at de ikke underviser om dette. Likevel går de systematisk gjennom regler for kildehenføring, som kan knyttes opp mot de ideelle rettighetene (Åndsverkloven, 2018, § 5). Jeg tolker det derfor som at de ikke underviser innenfor de økonomiske rettighetene, som omfatter bruk av andres verk (Åndsverkloven, 2018, § 3).

De økonomiske rettighetene

De økonomiske rettighetene er det ingen av informantene som går inn på i undervisningssammenheng. Lærer 2 prøver likevel å bevisstgjøre elevene på bildebruk, hvor hen spør hvor bildene til elever er hentet fra. Lærer 1 uttrykker at hen ikke underviser om temaet, ettersom samfunnskunnskap er et tre-timers fag. Dette kan knyttes opp mot en nytteetisk tankegang, hvor andre temaer blir sett på som viktigere, og mer nyttige for elevene

(Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 194). Lærer 1 sier selv at opphavsrett «er blant de mindre viktige ting vi lærer de».

Praksisen blir videre begrunnet i manglende kunnskap om åndsverkloven. Lærer 4 sier hen vet lite om reglene. At prosessen beskrives som tidkrevende av lærer 1 og lærer 3 gir også uttrykk for at de er usikre på reglene. Dette kan knyttes opp mot Moore sin tankegang om hvordan teknologiske løsninger skaper et regelvakuum (Moore, 1985, s. 266). Det er mange kilder tilgjengelig på nett, og informantene opplever det som tidkrevende å finne fram til hvilke som er lov å anvende, og hvilke som ikke er det. Det kan da også settes spørsmål ved om det foreligger et konseptvakuum (Moore, 1985, s. 272). Normene og praksisene har endret seg for læreren og konseptet å undervise. Læreren anvender ikke kun én fysisk lærebok, men må velge mellom et hav av digitale ressurser. I tillegg skal de undervise innen dagsaktuelle temaer (Utdanningsdirektoratet, 2020), og en må derfor lete og sortere etter nytt stoff fortløpende.

Informantene trakk også fram egen praksis. Lærer 1 mente «lærere er forferdelige rollemodeller innenfor dette». Lærer 2 beskriver at hen selv bruker bl.a. bilder ukritisk, og spekulerer i om dette påvirker elevene; «det kan være at masse elever ser at lærere henter her og der». Lærer 3 beskriver at hen «bruker bilder og innhold ganske ukritisk, som i med tanke på hvem som eier det». Og lærer 4 sier hen «bruker alt sånt ulovlig». Her blir det usikkert om praksisen kan begrunnes i manglende kunnskap om lovverket, da de virker bevisst på egen praksis.

Lærerne sine refleksjoner over egen praksis kan også knyttes opp mot konsekvens-etisk tankegang. Lærer 3 tenker læringsutbytte til elevene kommer først, hvor bruken blir begrunnet i: «tilgang til de ressursene jeg synes er best og mest relevant». Dette viser at informantene vurderer elevenes nytte av ressursene som viktigere enn skaperen sine økonomiske rettigheter. Konsekvensetikk blir ofte brukt ved prioriteringsspørsmål, hvor en vektlegger hensynet til den parten som har mest nytte av midlene (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 194). Informanten prioriterer elevene sin læring over parten som skaper verket. Videre beskriver lærer 3 tilgang til ressurser som «tungvint» og tidkrevende i form av planlegging. Ved forespørsmål om nye ressurser opplever også informantene «at jeg må diskutere» og at diskusjonen ikke fører noe sted. Formålet til informantene er å lage best mulig pedagogisk opplegg til elevene innenfor den tidsrammen de er gitt. Derfor opplever informantene egen praksis som moralsk god, da den virkeliggjør formålet.

Det samme kan sies om lærer 4, som sier; «*Hvis de ikke har bedre ting å gjøre enn å ta lærere på brudd av opphavsrett, så er det bare å legge ned tenker jeg.*» Her gir informanten uttrykk for at lærerrollen og det pedagogiske ansvaret som følger med, er såpass viktig at de kan skape unntak for seg selv. Hen føler at læreren sin bruk av midler ikke er like alvorlige, ettersom de har et viktig samfunnsmandat. Ellers nevner også lærer 1 manglende konsekvenser som grunnen til at hen anvender digitale ressurser ukritisk; «*det er ingen som tar meg på det*». Derfor opplever nok informantene at de har lite å tape, og mye å vinne. Sett opp mot lærer 3 sitt utsagn om få ressurser, opplever de at dette rettferdiggjør handlingen.

Dette kan igjen forklare hvorfor informantene ikke fokuserer på de økonomiske rettighetene i undervisningen til elevene. De opplever ressursmangel og setter kvaliteten til det pedagogiske opplegget og elevens læring først, og ser derfor gjennom fingrene med regelverket.

Anerkjennelse av verket og kildeføring

Likevel kommer det fram at lærerne har en juridisk kompetanse innenfor deler av åndsverkloven. De snakker med elevene om regler for kildeføring, noe som kan knyttes opp mot skaperen sine ideelle rettigheter (Åndsverkloven, 2018, § 5), som altså er en annen del av åndsverkloven.

Kildeføring er et begrep alle informantene bruker under intervjuet. Lærer 1 ser på temaet som viktig, da hen «*har hatt elever som ble tatt for kildefusk*». Dette knyttes opp mot konsekvensene etter videregående, hvor eleven kan «*bli utestengt et år*» fra høyere utdanning. Lærer 4 snakker også med elevene om viktigheten av kildeføring, spesielt knyttet opp mot plagiering. Her er også fokus på konsekvensene av å plagiere. At de derfor prioriterer kildehenvisning kan knyttes opp mot et nytteperspektiv (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 194). De ønsker å forhindre at elever opplever store konsekvenser, som bl.a. utestengelse fra høyere utdanning, ved senere anledninger.

Samlet sett fokuserer informantene mer på kildeføring ved bruk av fagartikler, bøker og nettsider – altså litterære verk. Når det gjelder bilder er det ikke like stort fokus på kildehenvisning. Lærer 3 er den eneste som ber elevene om å oppgi kilde ved bildebruk. Her er resten av informantene litt vage, men gir uttrykk for at de ikke gjør dette. Lærer 2 sier det «*ikke er noe vi har tatt opp*». Lærer 4 sier hen «*har et annet forhold til bilder enn til f.eks. tekst*», mens lærer 1 «*bruker ikke noe tid på å gjennomgå det*». Videre sier lærer 1; «*om de kan si noe om bildet, så tenker jeg at det er fantastisk, det gjør at de lærer mye mer og at jeg*

forstår mye mer». Her fokuserer informanten på nytten av bildet, og det pedagogiske utbyttet blir satt over rettighetene.

Personvern

Definisjonen av digital dømmekraft nevner personvern (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og det samme gjør et av kompetansemålene i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Alle informantene trakk derfor fram dette kompetansemålet, men tre underviser ikke om det. Lærer 2 har *«snakket litt om det»* i forhold til synlighet og innstillinger på sosiale medier, ellers har aksept av avtaler *«blitt nevnt»*. Samlet sett er dette et tema informantene ikke behandler, og i så fall kun i overflaten.

Dette begrunner de ulikt, men bl.a. i manglende juridisk kompetanse. Lærer 1 mener temaet *«er veldig vanskelig, også er det liksom, mye, jeg føler det skjer nye ting hele tiden»*. Her henviser informanten til det Moore beskriver som et regelvakuum (Moore, 1985, s. 266). Ettersom teknologien utvikler seg så raskt opplever informanten at regelverket er vanskelig å forstå og sette seg inn i. Det samme gjør lærer 3 som beskriver det som *«teknisk»*, *«omfattende og krevende»*. Både lærer 1, lærer 2 og lærer 3 sier de ikke har nok kompetanse til å undervise i temaet.

Ellers opplever lærerne at valg av undervisningstemaer er et spørsmål om prioritering. Lærer 1 gir uttrykk for at lærere må prioritere hva de velger å undervise, og *«jeg har valgt det bort»*. Informanten utelukker ikke temaet som viktig, men *«det blir heller overskygget av alt annet»*. Videre mente informanten at *«de personlige konsekvensene»* for elevene ikke er store. Dette underbygges også av informanten sin egen praksis, hvor læreren beskriver at hen ikke er *«kjempe kritisk til å akseptere cookies og registrere bruk eller den type ting»*. Det samme kan sies om lærer 4, som mener personvern *«kommer ganske langt ned på lista»*, da det er mye annet *«som kan være dannende og interessant å utforske»*. Informanten opplever lite engasjement blant elevene, og synes selv *«det er utrolig mange andre ting som er viktige»*. Personvern er også det temaet lærer 4 så på som sitt forbedringspotensial, i vurdering av egen digital dømmekraft.

I vurderingen av teknologiens fordeler og risiko (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 15), vurderer derfor informantene risikoen som lav. Dette kan forklare hvorfor personvern ikke er en del av undervisningen. Lærer 1 og lærer 4 opplever innholdet i undervisningen som en prioriteringssak. Personvern er et tema de vurderer som mindre viktig da elevenes personlige konsekvenser er få, og risikoen ved bruk er lav.

Ytringsfrihet

Alle informantene takk fram temaet som relevant, og alle informantene hadde vært innom ytringsfrihet i undervisningen.

Lærer 1 har knyttet ytringsfrihet opp mot demokratiundervisningen, men ikke snakket direkte om reglene. Det har vært mer fokus på at retten fremmer hensyn som er viktige for demokratiet (Torvund, 2017c, s. 138). Informanten har derfor fokusert på at ytringsfrihet er en sentral verdi eller dyd innenfor vår kulturelle ramme (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 209), men ikke gått inn på selve reglene.

Lærer 2 ser en sammenheng mellom Utdanningsdirektoratet sin definisjon av digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a) og kompetansemålet om ytringsfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2020): *«det å vise hensyn til andre på nett [...] her kan det dras en nær linje til forebygging av rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer»*. Lærer 3 trekker også fram temaet som relevant for digital dømmekraft, og reflekterer rundt innholdet, hvor hen er innom både juridiske og etiske aspekter ved temaet. Videre vurderer lærer 4 også temaet som relevant, og knytter dette opp mot normene på sosiale medier; *«jeg ser at det er en helt annen kultur for å tillate kommunikasjon på nett enn andre plasser»*.

Tre av informantene går også inn på hvordan temaet skaper engasjement hos elevene. Lærer 2 beskrev undervisningen som *«veldig interessant»*, og beskrev at elevene *«ble ganske overrasket»* da de lærte om reglene. Lærer 3 sier også at det er et tema som *«vekker så mye følelser»*, og at det derfor egner seg godt til klassesdiskusjoner. Lærer 4 beskriver også at elevene selv oppsøker temaet, og at de synes problemstillingene er *«veldig spennende»*. Dette kan forklare hvorfor lærerne er innom dette i undervisningen. De opplever temaet som interessant og relevant for elevene.

5.2.3 Personvern, opphavsrett og digital mobbing havner i bakgrunnen

Samlet sett viser studien at informantene er innom temaene kildekritikk, kildehenvisning, grensesetting, uønskede hendelser og ytringsfrihet. De ser også at personvern kan være relevant, men er ikke innom dette i undervisningen. Ellers er de ikke innom digital mobbing direkte. Likevel snakker de om temaer som kan knyttes opp mot digital mobbing, slik som hatefulle ytringer. De er ellers ikke innom de økonomiske rettighetene etter åndsverkloven.

I læreplanen i samfunnskunnskap blir opphavsrett og personvern trukket fram som en del av digital dømmekraft. I tillegg blir personvern trukket fram som et av kompetansemålene. I

Giæver, Mifsud og Gjørstad sin undersøkelse viste de at deltemaer knyttet til fagplaner ble ivaretatt, mens digital mobbing og opphavsrett falt utenfor (2021, s. 120). Min studie viser at også når temaene blir tydeliggjort i fagplanen havner personvern og opphavsrett i bakgrunnen. Digital mobbing er fortsatt et tema som ikke trekkes fram i fagplanen i samfunnskunnskap, og i tråd med Giæver et al., kan vi se at deltemaer som ikke presiseres i fagplanen, hvert fall ikke blir ivaretatt. Dette til tross for at det finnes flere styringsdokumenter som omhandler mobbing (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Videre viser andre undersøkelser at lærerstudenter hadde begrenset kunnskap om hvordan en skal takle digital mobbing (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020, s. 51), og at det har blitt tematisert i mindre grad i undervisningen (Hjukse et al., 2020, s. 20). Det samme gir informantene i denne studien uttrykk for. De opplever det som vanskelig å fange opp digital mobbing, og er usikre på normene på sosiale medier.

En undersøkelse av lærerstudenter viste også at studentene hadde begrenset kunnskap om opphavsrett og personvern (Gudmundsdottir & Hatlevik, 2020, s. 51). I min studie er flere av informantene nyutdannede, og det kan derfor trekkes en parallell mellom disse. Tidligere forskning på digital dømmekraft indikerte også at lærere opplevde de juridiske aspektene som krevende (Giæver et al., 2021, s. 120), og at problemstillinger vedrørende personvern og opphavsrett ikke ble trukket fram (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020, s. 243-244). Disse funnene samsvarer godt med min studie, og kan indikere at opphavsrett, personvern og digital mobbing fortsatt er temaer læreren har behov for mer kunnskap om.

5.3 Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å fremme digital dømmekraft i undervisningen?

Digital dømmekraft utvikles gjennom erfaring (Bergsjø et al., 2020, s. 25). Spørsmålet blir derfor hvilke metoder lærerne anvender og hvordan, for å legge til rette for at elevene utvikler digital dømmekraft. For å analysere informantenes refleksjoner om dette bruker jeg i hovedsak Dreyfus-modellen (1980) og etisk refleksjon rundt digital etikk.

5.3.1 Bruk av kilder

Kildekritikk og kildehenvisning er et tema alle fire informantene arbeider med gjennomgående i løpet av året. Elevenes evne til å hente ut relevante, objektive og troverdige kilder blir vektlagt. Det samme blir evnen til å utføre korrekt kildehenvisning i tekstene.

Informantene bruker begrepene kildekritikk og kildehenvisning om hverandre i beskrivelsen av metode, derfor behandles de under et i analysen.

Dreyfus-modellen og bruk av kilder

Informantene sine beskrivelser av elevenes nivå, hvordan de lærer elevene regler og igjen lar elevene øve, er i tråd med opplæring på de første nivåene av modellen beskrevet av Dreyfus-brødrene.

I Dreyfus-modellen sitt første nivå skal nybegynneren kun anvende de objektive juridiske fakta (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 7). Ingen av informantene går direkte inn på åndsverkloven, men de tar for seg regler innenfor temaet opphavsrett i form av kildeføring (Åndsverkloven, 2018, § 5). Her blir også konsekvensene ved mangelfull kildehenvisning forklart av lærer 1, lærer 3 og lærer 4. De gjør elevene oppmerksomme på at dette er plagiering og juks, og at det eventuelt kan føre til utestengelse fra høyere utdanning. I tillegg henviser informantene til oppslagsverk med kriterier for å vurdere kilders troverdighet, objektivitet og relevans. Dette fungerer også som regler eleven skal følge (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 7). Videre bruker informantene ulike teknikker for å lære bort reglene. De fleste av informantene forklarer reglene for elevene. Unntaket er lærer 2, som opplever at elevene har god kunnskap om temaet, og derfor henviser til oppslagsverk i læreboken. Lærer 3 og lærer 4 henviser til oppslagsverket i tillegg til å forklare reglene. Alle informantene er dermed innom første nivå i Dreyfus-modellen, hvor elevene får en gjennomgang av reglene for kildehenvisning, samt gode strategier for vurdering av kilder.

I modellens andre nivå skal brukeren gjenkjenne og anvende reglene som regulerer handling i relevante situasjoner (Engen et al., 2017, s. 20). Her varierer læreren mellom hvordan de gjør dette. Noen beskriver en arbeidsmetode der de deler besvarelser med elevene, og hvor de sammen reviderer og vurderer kildebruk. Andre sier dette er noe de påpeker og gir tilbakemelding på ved innlevering av tekst. Elevene får på denne måten benyttet seg av reglene om kildevalg og kildehenvisning i arbeidet. Læreren legger derfor til rette for anvendelse av reglene i relevante situasjoner (Engen et al., 2017, s. 20).

På steget fra andre til tredje nivå i Dreyfus-modellen blir handlingsreglene utprøvd i nye situasjoner, hvor de på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaring skaper en handlingsstrategi (Engen et al., 2017, s. 21). Lærer 1 anvender en arbeidsmetode der elevene får testet sin evne til å gjenkjenne og bruke reglene ved å utforske på nett. Informanten gir eleven et spørsmål

som de skal vurdere og finne svaret på. Videre søker elevene opp ulike kilder for å finne svaret. Her blir de vurdert på tid, samt reglene for kildekritikk. Dette gjør at elevene må benytte seg av sitt erfaringsbaserte skjønn, da de har for lite tid til å slå opp i regelverket. Arbeidet krever større grad av selvstendighet og dømmekraft enn på et tidligere nivå. Det samme kan sies om lærer 2 og lærer 3 sine arbeidsmetoder. Informantene presenterer og bruker kritikkverdige kilder i undervisningen, og ser hvor lang tid elevene bruker på å oppdage dette. Metoden tester elevene i en uvant situasjon, hvor de ikke vet at de blir testet. Her må de benytte seg av egen dømmekraft og hente fram kunnskap fra tidligere erfaringer. Arbeidsmetodene bygger et repertoar av erfaringer, som gir dem svaret intuitivt (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 12).

Samlet sett arbeider alle informantene grundig med både kildehenvisning og kildekritikk i undervisningen. De fleste beskriver en arbeidsmetode som guider eleven gjennom de tre første nivåene i Dreyfus-modellen. Dette virker også som et bevisst valg, hvor alle lærerne beskriver temaet som noe de arbeider med gjennomgående i faget. Både lærer 2 og lærer 3 har trukket fram erfaring som en viktig forutsetning for å lykkes med kildekritikk og korrekt kildehenvisning. Lærer 2 ser viktigheten av at de utfører og ikke bare beskriver, mens lærer 3 beskriver temaet som «*en øvings sak*». De bruker metoder som gjør at eleven får prøve, feile og erfare (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 206). I tillegg arbeider de i et sosialt fellesskap, hvor de blir oppmuntret til å praktisere reglene. Dette er med på å utvikle dømmekraft som dyd (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 211), og gjør at de får et godt erfaringsbasert skjønn basert på reglene.

5.3.2 Grensesetting og uønskede hendelser

Undervisningen av grensesetting ble knyttet opp mot uønskede hendelser. Her hadde informantene i hovedsak arbeidet med problemstillinger knyttet opp mot deling av nakenbilder, hvor de fokuserte på juridiske og etiske aspekter ved temaet.

Dreyfus-modellen og grensesetting

Informantene gir elever opplæring i lover og regler, og også denne opplæringen kan forstås gjennom Dreyfus-brødrenes trinnvise modell.

Alle informantene beskriver en gjennomgang av de objektive juridiske fakta innenfor strafferetten. Lærerne har informert om reglene vedrørende det å filme eller ta bilder av noen uten samtykke, med spesielt fokus på alder og distribuering av barnepornografi. Ved å gå gjennom reglene er de innom Dreyfus-modellen sitt første nivå, hvor elevene blir kjent med det juridiske rammeverket (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 7).

Videre beskriver informantene arbeidsmetoder der elevene skal gjenkjenne og anvende reglene. De har da brukt ulike eksempler, enten i form av film, serie eller meldingsutveksling, og deretter diskutert brudd på reglene med elevene. Dette viser at informantene metodisk er inne på Dreyfus-modellen sitt andre nivå, hvor elevene får gjenkjenne og anvende reglene de har blitt presentert (Engen et al., 2017, s. 20). Videre beskriver ikke informantene noe repetitivt arbeid innenfor temaet. Elevene får dermed ikke et sterkt nok erfaringsgrunnlag til å nå et høyere nivå på modellen.

Deling av nakenbilder er et sensitivt tema. Undersøkelser viser at 12 % av ungdom deler nakenbilder av seg selv (Medietilsynet, 2020, s. 8), og at flere ungdommer opplever et press om å dele lettkledde bilder (Steinnes & Teigen, 2022, s. 40). Informantene beskrev at de brukte fiktive historier når de underviste i temaet. Informantene beskriver også en arbeidsmetode med bruk av eksempler som filmatisering eller fiktiv meldingsutveksling. Hensikten var å gi elevene så livsnære eksempler som mulig, slik at de kunne få reflektert rundt og diskutert mulige handlingsstrategier i møte med slike hendelser. Lærerne opplevde at arbeidsmetoden fungerer godt for det viktigste innenfor temaet; å bevisstgjøre elevene om verdiene samfunnet vårt fremmer, hvor privatlivet vernes (Ess, 2014, s. 56) og særlig barn har et ekstra vern.

Etisk refleksjon rundt grensesetting

Etisk refleksjon er en arbeidsmetode som gjør eleven mer bevisst på handlingene sine og hensynene som ligger bak. Det gir ikke nødvendigvis én riktig løsning, men det sørger for at løsningen vi finner fram til er velbegrunnet og gjennomtenkt (Bergsjø et al., 2020, s. 121). Flere av informantene benytter seg også av etisk refleksjon i undervisningen av grensesetting, hvor de knytter dette opp mot både regler og normer.

Ettersom temaet ble fremhevet i kompetansemålet om grensesetting, var det nettopp elevens egne grenser de reflekterte rundt. Lærer 1 snakket med elevene om å sette grenser, og fikk de til å reflektere rundt hva deres grenser var; hva de vil sende og om de ønsker å avslutte en samtale. Lærer 2 beskrev også en arbeidsmetode der klassen diskuterte hva som var greit å dele. Her reflekterte elevene rundt hvordan de selv hadde reagert dersom de var i samme situasjon. Dette kan knyttes opp mot en pliktetisk tankegang (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 164), hvor de anvender den gyldne regel. Handlingsregelen uttrykker; ikke gjør mot andre det du ikke vil at andre skal gjøre mot deg.

I lærer 2 sin undervisning reflekterte de også rundt hva det vil si å være et godt menneske. Dette kan gjøre elevene mer bevisst på hva våre verdier er. Det vi oppfatter som godt er knyttet til kulturen vår, og hvilke verdier denne kulturen er basert på (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 204). Når de da også ser dette i sammenheng med de norske rettsreglene, kan slike refleksjoner føre til en bevissthet om våre rettigheter og verdier. Den etiske refleksjonen kan derfor knyttes opp mot en dyds-etisk tankegang, hvor elevene reflekterer rundt hva vi oppfatter som godt (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 204).

Videre beskriver lærer 4 etisk refleksjon knyttet opp mot risiko. De diskuterte og reflekterte rundt hva man burde og ikke burde dele digitalt, i en chat med venner. En slik refleksjon kan knyttes opp mot konsekvensetikk, hvor elevene bevisstgjøres på de mulige konsekvensene ved handlingen (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 194). I undervisningen reflekterte de også rundt ulike situasjoner, hvor en f.eks. hadde et nakenbilde av kjæresten sin. Læreren trekker fram «*at det antageligvis går bra*», noe som viser en refleksjon rundt handlingens objektive konsekvens (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 197), samtidig som hen prøver å synliggjøre at det «*er problematisk*», da det rent juridisk kan føre til konsekvenser.

De etiske refleksjonene hadde ikke som formål å komme fram til en riktig løsning. Læreren prøvde å skape en bevissthet blant elevene. De trakk fram mulige konsekvenser, både juridiske og etiske. Samtidig reflekterte de rundt hvilke verdier vi fremmer, og hva det vil si å være et godt menneske i vår kulturelle ramme. På denne måten bevisstgjorde de elevene om ulempene og risikoen ved teknologi (Bergsjø & Bergsjø, 2019, s. 16), samtidig som de lot elevene bestemme praksis selv. De brukte også både pliktetisk, konsekvensetisk og dydsetisk argumentasjon.

5.3.3 Ytringsfrihet

Alle informantene har vært innom ytringsfrihet i undervisningen, men arbeidsmetoden ble ikke tydeliggjort hos alle. Lærer 1 har knyttet temaet opp mot demokratiundervisningen, og da ikke gått inn på reglene sett opp mot det digitale. Lærer 4 har undervist om det, men husker ikke mye om arbeidsmetode. Derfor vil dette avsnittet fokusere på lærer 2 og lærer 3 sin arbeidsmetode.

Dreyfus-modellen og ytringsfrihet

Informantene sine beskrivelser av arbeidsmetode, hvor de redegjør for reglene, og elevene vurderer ulike eksempler, kan også forstås gjennom Dreyfus-modellen.

I Dreyfus-modellen sitt første nivå, skal elevene bli kjent med reglene. Både lærer 2 og lærer 3 beskriver en grundig gjennomgang av reglene om ytringsfrihet. Lærer 2 forklarer både reglene i EMK og de norske reglene om ytringsfrihet. Her beskriver informanten en gjennomgang av aktuelle bestemmelser, hvor hen forklarer ordlyden og vilkår. Lærer 3 forklarer også reglene, med særlig fokus på konsekvensene av brudd på regler. Både lærer 2 og lærer 3 er derfor innom modellens første nivå, hvor elevene blir kjent med rammeverket de skal gjøre sine vurderinger ut fra (Dreyfus & Dreyfus, 1980, s. 7).

Videre beskriver begge bruk av eksempler, som passer med Dreyfus-modellens andre nivå. Her forklarer de at eksemplene blir brukt til å illustrere, diskutere og vurdere reglene. Lærer 2 beskriver en arbeidsmetode der de benyttet ulike utsagn, og diskuterte de opp mot ordlyden i loven. Her brukte informanten utsagn av politikere, og de så på kommentarfeltet. Lærer 3 beskriver en liknende arbeidsmetode, hvor de brukte «case» og vurderte disse opp mot reglene. Informantene bruker dermed en arbeidsmetode som passer godt med modellens andre nivå. De beskriver en praksis der elevene får bruke reglene i relevante situasjoner (Engen et al., 2017, s. 20).

Informantene beskriver en arbeidsmetode som guider elevene gjennom de to første nivåene i Dreyfus-modellen. Dette er med på å utvikle dømmekraft som dyd (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 206), hvor elevene får bruke reglene, og gjøre noen erfaringer med å anvende de selv. Medietilsynet sin rapport «Unges erfaring med hatefulle ytringer» (2022) viser at 25 prosent i alderen 16-20 år har opplevd en form for hateful kommentar rettet mot seg det siste året, hvor

12 % av disse har opplevd hatefulle ytringer som omfattes av straffeloven (Medietilsynet, 2022, s. 4). Dette viser at unge burde vite om det juridiske rammeverket, slik at de kan beskyttes. Lærerne opplever at arbeidsmetoden skaper en bevissthet blant elevene, hvor de innser hva ytringsfriheten dekker, men også hvor grensene går. Kunnskap om reglene, og øvelse på å vurdere og kjenne de igjen i praksis, skaper et godt erfaringsgrunnlag som de kan anvende senere.

Etisk refleksjon rundt ytringsfrihet

Informantene anvendte også etisk refleksjon i undervisningen av ytringsfrihet, hvor de knytter dette opp mot normer, hvordan man takler ulike meninger og praktisering av ytringsfrihet.

Lærer 2 har brukt etisk refleksjon, hvor elevene reflekterer rundt holdning og handling. Informanten bevisstgjorde elevene på hvordan mennesker har ulike holdninger, så reflekterte de rundt hvordan man kan møte holdninger en selv vurderer som kritikkverdige. Her bevisstgjør informantene elevene om at vi er ulike, og at det er delte syn på hva som gjør en handling god (Bergsjø et al., 2020, s. 135). Det samme gjør lærer 3, hvor de diskuterte normene innad i en gjeng, og hvordan en skal reagere om en møter ytringer som bryter med egne normer. Dette gjør elevene bevisst på at vi lever i en verden som fremmer ulike verdier (Ess, 2014, s. 47).

I lærer 3 sin undervisning har de også reflektert rundt om hatefulle ytringer er «*skadelig for samfunnet vårt*». Dette kan knyttes opp mot en dyds-etisk tankegang, hvor kulturfelleskapet i et samfunn er etisk grunnlag (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 204). Informanten viser til verdier vi ønsker å fremme, og sammen reflekterer de rundt om brudd på disse verdiene skader fellesskapet. Det samme gjør lærer 2, som har vist eksempler fra offentlige personer som ytrer seg. Her har de reflektert rundt problemstillinger vedrørende politisk makt, innflytelse og samfunnsansvar. Dette skaper en bevissthet om vårt kulturelle rammeverk og hvilke verdier vi ønsker å verne om.

Lærer 2 har snakket med elevene om hva som er strafferettslig lov, men også om hvor elevene selv mener grensen bør gå. Dette knyttet informantene opp mot normer og hvordan en blir oppfattet av andre. Videre reflekterte de rundt ordets kraft, hva ytringer kunne invitere til og hvilken stemning det kunne skape. Her henviser informantene til det sosiale samspillet og hvordan en ytring kan skape sanksjoner og reaksjoner. Dette gjør at elevene bevisstgjøres om

konsekvensene av sine handlinger, og kan derfor knyttes opp mot en konsekvens-etisk tankegang (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 192).

Ytringsfriheten er et rettsområde der ulike hensyn kolliderer (Strand & Larsen, 2015, s. 158), og innenfor anvendt etikk er det nettopp disse hensynene som veies opp mot hverandre (Bergsjø et al., 2020, s. 121). Ved å anvende etisk refleksjon får elevene tenkt gjennom egne handlinger og meninger. Dette gjør ikke at de nødvendigvis finner riktig løsning dersom de møter på et dilemma, men det hjelper eleven til å gjøre et velbegrunnet og gjennomtenkt resonnement (Bergsjø et al., 2020, s. 121). Arbeidsmetoden gir elevene innsyn i mulige konsekvenser, samtidig som de blir bevisstgjort på verdiene i vårt fellesskap. Dette blir gjort ved å fremheve særegenhet ved teknologi og anvendt etikk, samt bruk av dydsetisk og konsekvensetisk tankegang.

5.4 Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

5.4.1 Kurs og kompetansepakker

I løpet av intervjuet ga alle informantene uttrykk for at digital dømmekraft var et viktig tema. Dette viser også andre rapporter at lærere generelt gjør (Dahle et al., 2020, s. 77). Likevel opplever tre av fire informanter at ledelsen ikke tilbyr kurs innenfor temaet, og etterspør kompetanseheving.

Lærer 1, lærer 2 og lærer 4 hadde ikke hørt om noen kurs. Lærer 4 la til at det har vært svært hektisk de to siste årene. Her går jeg ut ifra at informanten henviser til pandemien, med mye digital skole og hjemmekontor. Manglende informasjon kan ellers begrunnes i at lærerne er nyutdannede, og kanskje ikke har oversikt over kurs. Spesielt når informantene er rekruttert fra to skoler og én deler arbeidsplass med lærer 3. Lærer 3 er den eneste som har hørt om kurs gjennom sin arbeidsplass. Videre blir det nevnt at arbeidsplassen har en ansatt som tidligere har jobbet med digital dømmekraft, og derfor videresender en del informasjon. Både lærer 1 og lærer 4 sier at det tilbys andre kurs på arbeidsplassen, innen f.eks. vurderingspraksis. Det kan derfor se ut til at lærer 3 sin arbeidsplass har et større fokus på kompetanseheving av digitale ferdigheter blant lærere.

Ellers sa lærer 2 at hen ønsket kompetanseheving innenfor digital dømmekraft generelt. Lærer 1 og lærer 3 har også gitt uttrykk for at de trenger kompetanseheving innenfor sosiale medier. Tidligere undersøkelser har også vist at lærere ser på sosiale medier som en utfordring (Dahle et al., 2020, s. 77), og at det blir lite brukt i undervisningssammenheng (Fjørtoft et al., 2019, s. 82). Dette underbygger informasjonen fra lærer 1 og lærer 3. Begge uttrykker at de bruker sosiale medier lite, og at de derfor sliter med å forstå elevers verden.

Tidligere undersøkelser viser at lærere vet om ressurser som omhandler digital dømmekraft, men at de savner noen som er målrettet til bruk i skolen (Dahle et al., 2020, s. 84). Lærer 3 forklarer at det blir videresendt en del ressurser om temaet, men da i hovedsak innenfor kildekritikk. Mitt intervju viser at informantene har god kunnskap om kildekritikk, og at det heller er behov for kompetanseheving innenfor juridiske emner, som åndsverkloven og personopplysningsloven. Lærer 2 beskrev personvern som «*krevende*» og lærer 3 sa det var kompetanse hen ikke hadde. Ved å gi ressurser som er målrettet til bruk i skolen, vil kanskje informantene oppleve større kontroll over det juridiske aspektet av digital dømmekraft.

Tre av informantene ønsker kompetanseheving innenfor digital dømmekraft. Samlet sett er det kun én av informantene som vet om kurs innenfor temaet digital dømmekraft. Det er ellers informanter som har fått tilbud om kurs innenfor andre temaer. Tidligere undersøkelser viser at norsk skole forsøker å heve den digitale kompetansen blant lærere (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019, s. 150). Min studie viser at de ikke har nådd ut til alle. Lærer 3 sin arbeidsplass tilbyr kurs, har ansatt en med kompetanse innenfor temaet og sender ut ressurser som omhandler digital dømmekraft. Dette taler for at denne skolen har et større fokus på å heve den digitale kompetansen til lærere.

5.4.2 Arbeid med Fagfornyelsen 2020 i kollegiet

Lærer 1 gir ikke uttrykk for at de arbeider med nye læreplaner. Informanten opplever at det blir satt av tid til samarbeid, men at det er få føringer. Derfor tar de utgangspunkt i gammel læreplan ved utforming av årsplan i faget samfunnskunnskap. Dette kan også forklare hvorfor lærer 1 ikke har vært innom diverse temaer i undervisningen; hen forklarer at bl.a. personvern ikke passer inn i den gamle læreplanen sin struktur.

Resten av informantene forteller at det blir satt av tid til arbeid med Fagfornyelsen 2020 i kollegiet. Her blir det satt av tid til å arbeide med overordnet del i avdelingen, samt at faglærere samarbeider med innholdet i de fagspesifikke læreplanene. Dette støtter opp under

rapporter som viser at ledelsen satser på å løfte den digitale kompetansen blant lærere (Fjørtoft et al., 2019, s. 150), ettersom den nye læreplanen har økt fokus på digital kompetanse. Generelt sett opplever lærerne at det er få føringer fra ledelsen vedrørende innhold i møtene, og at de arbeider mye for seg selv. Dette er noe alle informantene sier. Dette gjør igjen at lærerne fokuserer på ulikt innhold under arbeidet med ny læreplan. Lærer 2 beskrives at de fokuserer på kompetansemålene når de arbeider med læreplanen i Samfunnskunnskap (SAK01-01). Dette begrunner informanten med at overordnet del er mindre håndfast, mens kompetansemålene er konkrete og enklere å utforme undervisningsopplegg til. Dette kan også forklare hvorfor lærere sier de ønsker ressurser innenfor temaet som er knyttet opp mot undervisning (Dahle et al., 2020, s. 84). Digital dømmekraft er et vidt begrep som omfatter mye (Fjørtoft et al., 2019, s. 46), og funnene fra mitt intervju viser at informantene vektlegger ulike deler av begrepet. Dette viser at det er et behov for økt kompetanse om temaet og tydeligere føringer. Lærer 3 beskriver likevel en annen praksis, hvor de fokuserer på overordnet del, og ikke kompetansemålene. Intervjuet viser dermed at det er et skille mellom hvordan informantene systematisk arbeider med Fagfornyelsen. Dette kan kanskje begrunnes i at rammeverket nettopp har blitt innført, og at informantene befinner seg i en overlappende fase mellom nye og gamle læreplaner. I tillegg har det vært mye digital skole, med lite fysisk samarbeid, noe som gjør arbeidet med Fagfornyelsen vanskeligere.

Samlet sett blir det satt av tid til arbeid med nye læreplaner, men lærerne opplever at det er få føringer. Dette gjør at informanten vektlegger ulike deler av rammeverket.

5.4.3 Digitale skiller i klasserommet

Lærer 1 opplever ingen digitale skiller i klasserommet, og har ikke hørt om noen kurs eller andre strategier i skolens regi, for å eventuelt redusere skillet. Ellers opplever lærer 2, lærer 3 og lærer 4 digitale skiller i klasserommet, men de har ulikt inntrykk av hvordan arbeidsplassen jobber for å tette skillet.

Lærer 2 sier alle elever får utlevert Mac, og at de da *«har verktøyet på plass til å kunne lære»*. Dette viser at eleven selv blir stående ansvarlig for å lære seg digitale ferdigheter, og at de eventuelt må støtte seg til læreren. Tidligere undersøkelser viser at lærere trekker fram uformelle tiltak som «prøving og feiling» som den viktigste kompetansehevende aktiviteten (Fjørtoft et al., 2019, s. 150). Her kan det virke som om lærer 2 sitt svar viser til en slik tankegang. Dette kan være problematisk. Å utvikle digital dømmekraft krever et

erfaringsbasert skjønn. Dette lærer en ved å prøve, feile og erfare (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 206), men samtidig er det behov for tydelige rammer og veiledning for at utøveren vet hva riktig løsning er.

Lærer 3 beskriver ellers at arbeidsplassen har et kurs i starten av året, for å lære elevene innstillinger og strategier ved bruk av diverse digitale verktøy. Informanten opplever likevel at informasjonen fra kurset ikke sitter, og begrunner dette med at informasjonen ikke blir repetert. Her trekker hen fram viktigheten av Dreyfus-modellen, hvor nettopp erfaring er det som bygger ferdigheter (Engen et al., 2017, s. 21). Det samme gjør lærer 4, som uttrykker at det digitale skillet kan knyttes opp mot en endring i samfunnet; tidligere generasjoner prøvde seg fram og lærte gjennom erfaring, mens elevene jobber med så kraftige maskiner at de ikke forstår prosessene bak. Informanten opplever generelt lav kompetanse blant elevene, og er kritisk til ledelsen sin håndtering. Tidligere undersøkelser har vist at skoleeier blir sett på som en støttende partner i digitaliseringsarbeidet (Fjørtoft et al., 2019, s. 150). Dette opplever ikke lærer 4. Informanten etterspør at det blir satt av tid til kompetanseheving blant elevene. Hen prøver selv å lære bort noen tips og triks, men uttaler at manglende tid er en faktor; *«Læreryrket handler om tid og prioriteringer, og det blir jo nedprioritert»*.

Samlet sett opplever lærerne at det er få tiltak fra ledelsen sin side når det gjelder å fremme digitale ferdigheter blant elevene. Videre etterspør lærer 4 at ledelsen setter av mer tid og ressurser til å tette det digitale skillet.

5.5 Studiens relevans og begrensninger

Her vil jeg gjøre rede for forskningsprosjektet sin relevans og begrensninger. Her vil jeg bl.a. se på studien sin reliabilitet, validitet og overførbarhet.

5.5.1 Reliabilitet

Undersøkelsens reliabilitet vurderes ut fra hvordan målingene i analysen blir utført (Kvarv, 2014, s. 134). Hvis måleinstrumentene er gode og presise, informasjonen er pålitelig og forskeren har gjennomført analysen uten feil og mangler, vil en si at reliabiliteten er høy (Repstad, 2007, s. 134). For å sikre at intervjuene ble korrekt transkribert benyttet jeg meg av lydopptaker under intervjuet. Jeg tok også små notater underveis i tilfelle det skulle skje en teknisk feil og opptaket forsvant. I tillegg hadde jeg opptakeren på et bord relativt nærme informantene, slik at deres stemme ble tydelig ved gjennomgang av lydopptaket.

Måleinstrumentene kan derfor sies å være gode. Et viktig prinsipp ved reliabilitet er

gjennomsiktigheten i forskningsprosessen, hvor forskeren skal gjøre rede for effekten av egen rolle (Leseth & Tellmann, 2018, s. 17). Jeg har derfor transkribert ordrett hva deltakerne sa. I ettertid fjernet jeg meningsløse fyll-ord som «ehm», og la til tre punktum for å illustrere en tenkende pause. Jeg har ellers prøvd å holde meg så nær til informantene sine ord som mulig i presentasjonen av materialet, hvor jeg i hovedsak presenterer direkte sitater. Da blir det et tydelig skille mellom informantene sine meninger og mine tolkninger.

En svakhet ved intervjuet er at jeg ikke observerte informantene sin undervisning, og dermed ikke kan kontrollere om det de sier er sant. Likevel ville dette vært umulig, da jeg ønsket at informantene snakket om arbeidsmetoder gjennom hele året. Intervjuene ble ellers gjennomført en-til-en, hvor ingen andre kunne observere eller lytte til informantene. Jeg ga også informantene informasjon om hvordan opplysninger fra intervjuet skulle oppbevares og brukes, med fokus på deres anonymitet, konfidensialitet og sletting av opptak etter prosjektslutt. Dette gjorde at jeg opplevde informantene som svært åpne og ærlige under intervjuet. Jeg oppfattet derfor informasjonen som pålitelig.

Intervjuskjemaer med høy grad av standardisering og strukturering gir en høy sammenlignbarhet og høy reliabilitet (Kvarv, 2014, s. 139). Jeg har brukt semi-strukturert intervju, da dette gir rom for gode refleksjoner for informantene. Dette kan argumentere for lavere reliabilitet. Likevel har jeg tatt utgangspunkt i et intervjuskjema og markert hvilke temaer og spørsmål informanten har vært gjennom underveis i intervjuet. Dette ble gjort for å sikre høyere grad av standardisering, hvor informantene var innom de samme temaene.

5.5.2 Validitet

Validiteten til undersøkelsen fokuserer på hva som er målt. Her legges både empiri- og teoriarbeidet til grunn for vurderingen, da de må samsvare med hverandre (Kvarv, 2014, s. 134). Spørsmålet er om forskeren har fått målt det han ønsket å måle (Repstad, 2007, s. 134).

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i en overordnet problemstilling og fire tilhørende forskningsspørsmål. De fire forskningsspørsmålene er knyttet opp mot relevant teori innenfor digital dømmekraft. Først er det et spørsmål om begrepsforståelsen, deretter et spørsmål om innholdet i undervisningen. Disse henger tett sammen, og vil bli vurdert opp mot teori, rammeverk og tidligere forskning innenfor digital dømmekraft. Videre har jeg et

spørsmål om arbeidsmetode. Her ønsker jeg å fokusere på Dreyfus-modellen (1980), som er en modell for å illustrere hvordan kognitive ferdigheter utvikles. Denne modellen har også blitt trukket fram som relevant for utvikling av dømmekraft (Engen et al., 2017, s. 21; Bergsjø et al., 2020, s. 119). Oppgavens problemstilling omhandler hvordan læreren legger til rette for utvikling av elevens digitale dømmekraft. Derfor har jeg også inkludert et spørsmål om skolen sin rolle, og hvordan de legger til rette for at læreren når sitt mål. Her tar jeg utgangspunkt i funn fra andre undersøkelser, for å belyse om informantene mine har liknende erfaringer. Jeg vurderer derfor empiriarbeidet og teoriarbeidet som tett knyttet opp mot hverandre, og relevante for studien.

Ellers vektlegges det også hvor datamaterialet er hentet fra (Leseth & Tellmann, 2018, s. 18). Jeg har benyttet meg av informanter som underviser i samfunnskunnskap på videregående skole. Dette gir validitet, sett opp mot oppgavens problemstilling. Likevel representerer utvalget nyutdannede lærere med kort arbeidserfaring. Dette er noe som gir lavere grad av validitet. Den yngste informanten har kun et års erfaring, og sier derfor ikke noe om hvordan lærere i videregående generelt underviser om temaet. Studien kan likevel belyse hvordan relativt nyutdannede lærere arbeider for å fremme digital dømmekraft hos elever.

5.5.3 Generaliserbarhet

Generalisering av forskningsresultatene i kvalitativ forskning er knyttet til den analytiske prosessen, og ikke statistisk generalisering. Min studie er kun basert på et lite utvalg på fire lærere. Dette gjør det problematisk å generalisere, og trekke en slutning om hele yrkesgruppen, da de ikke har identiske erfaringer (Leseth & Tellmann, 2018, s. 19). Likevel kan andre studier vise til lignende fortolkning og beskrivelser som min, noe jeg har prøvd . Og det er den teoretiske forståelsen som er knyttet til digital dømmekraft som gir oppgaven overførbarhet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 18). Digital dømmekraft er en del av alle fag (Bergsjø et al., 2020, s. 98), og min studie kan derfor være relevante for flere fag i skolen. Det handler om å få en utvidet forståelse av fenomenet som studeres, hvor forskeren skal få fram variasjon (Leseth & Tellmann, 2018, s. 18-19). Min studie har fokus på informantene sin begrepsforståelse, arbeidsmetoder og egen digital dømmekraft. Studien kan dermed bli relevant og få overføringsverdi for oppgaver som fortolker og beskriver dette.

5.5.4 Studiens svakheter

Studien er liten, fokuserer på et relativt nytt område og den har flere svakheter.

Da jeg utformet intervjuguiden ønsket jeg å formulere åpne spørsmål, slik at mine forkunnskaper ikke påvirket informantene. Etter å ha gjort pilot-intervjuet bestemte jeg meg for å benytte meg av Utdanningsdirektoratet sin definisjon av digital dømmekraft, da jeg så behovet for en felles begrepsforståelse. Ved å gi en slik definisjon endret jeg informantenes egen begrepsforståelse. Alle informantene fikk en utvidet definisjon av begrepet mot slutten av intervjuet. Dette viser at de ble påvirket av definisjonen jeg la ved. Likevel så jeg på dette som nødvendig for å få et riktig bilde av hvilke områder av digital dømmekraft informantene faktisk hadde vært innom i undervisningen.

Videre har jeg brukt semi-strukturert intervju, slik at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål til informantene. Slike oppfølgingsspørsmål er improviserte. Dette er en svakhet da det kan virke ledende og skape en forventning om hva informantene burde svare.

Ellers ber jeg informantene om å trekke fram tidligere erfaringer. Her risikerer jeg at informantene ikke husker hva de har gjort, spesielt ettersom jeg spør om undervisningspraksis gjennom et helt år. Jeg la ved kompetansemålene i fagplanen til samfunnskunnskap. Informantene sin planlegging av undervisning og selve undervisningen er tett knyttet opp mot kompetansemålene. Tanken var derfor at de lettere husket egen undervisning ved å benytte seg av disse under intervjuet. Likevel opplevde jeg at noen ikke husket arbeidsmetode da jeg spurte om dette. Dette er en svakhet ved studien.

En annen svakhet ved studien er at jeg har lite å relatere den til, da den konsentrerer seg om et lite område. Fagfornyelsen er under innføring, og det foreligger lite forskning på det nye rammeverket. Det eksisterer dermed lite sammenligningsgrunnlag for å tolke resultatene. Det vil nok komme mer forskning etter hvert, som eventuelt kan belyse funnene i denne studien.

6. Oppsummering og konklusjon

Informantene i undersøkelsen beskriver at de prioriterer kildekritikk, kildehenvisning, grensesetting og ytringsfrihet, når de underviser i digital dømmekraft i samfunnskunnskap. De prioriterer ikke personvern, opphavsrett og digital mobbing. Det kommer også tydelig fram at de ikke opplever personvern som viktig, selv om dette er spesielt nevnt i læreplanen i

samfunnskunnskap. I det følgende vil jeg kort oppsummere funn fra forskningsspørsmålene mine:

1. Hvilken forståelse har lærerne av begrepet digital dømmekraft?
2. Hvilke delemner innenfor digital dømmekraft er lærerne innom i undervisningen?
3. Hvilke arbeidsmetoder bruker lærerne for å fremme digital dømmekraft i undervisningen?
4. Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?

Jeg har også identifisert noen kunnskapsbehov som jeg vil beskrive nærmere.

6.1 Begrepsforståelse

Da informantene ble bedt om å definere digital dømmekraft kom det fram at tre av fire lærere hadde en begrepsforståelse tett knyttet opp mot kildekritikk. Fokus lå på vurdering av troverdigheten, perspektivet og objektiviteten til kilder. Lærer 2 og lærer 3 viste også til andre deltemaer innenfor det etiske og moralske aspektet. Lærer 4 skilte seg ut, da hen hadde en begrepsforståelse tett knyttet opp mot Utdanningsdirektoratet sin definisjon, hvor både personvern, uønskede hendelser og hensyn til andre ble nevnt. Informanten var den eneste som var innom det juridiske aspektet før de fikk utdelt Utdanningsdirektoratet sin definisjon.

For å sikre en felles forståelse ga jeg informantene Utdanningsdirektoratet sin definisjon, slik at jeg fikk innsyn i læreren sin faktiske kompetanse innenfor både juridiske og etiske aspekter av digital dømmekraft. Avslutningsvis hadde informantene dermed fått en utvidet forståelse, hvor alle viste forståelse for at digital dømmekraft omfattet etiske, moralske og juridiske aspekter.

Ellers ble informantene bedt om å vurdere sin egen digitale dømmekraft. Her ble det synlig at lærerne hadde ulik kompetanse innenfor digital dømmekraft, hvor enkeltes svakheter var andres styrker. Det juridiske aspektet blir trukket fram som svært vanskelig å krevende å følge i praksis. Videre var det delte meninger rundt kildekritikk og sosiale medier, hvor en informant så på det som krevende, mens en annen vurderte det som sin styrke.

6.2 Innhold i undervisningen

Informantene trekker fram deltemaer innenfor både juridiske og etiske aspekter som relevante for digital dømmekraft. Selv om de opplever at flere temaer er relevante, har de ikke undervist om alle i digital sammenheng.

Undervisningen dekker deltemaene kildekritikk, kildehenvisning, grensesetting og ytringsfrihet. Dette er temaer som står direkte i kompetansemålene, noe som kan forklare hvorfor informantene dekker disse i undervisningen.

Ellers er de ikke innom de juridiske aspektene personvern og opphavsrett. Personvern er et tema som blir trukket fram som et kompetansemål i samfunnskunnskap, og opphavsrett er nevnt i beskrivelsen av digital dømmekraft i samfunnskunnskap. Dette viser at de juridiske aspektene er tydeliggjort i større grad enn før Fagfornyelsen 2020. Likevel er det et tema informantene ikke er innom i undervisningen. Dette er noe de begrunner i bl.a. manglende kompetanse om lovverket.

Informantene er heller ikke innom digital mobbing, som er et tema som faller inn under det etiske aspektet. Dette er et tema som ikke er definert i læreplanen i samfunnskunnskap, eller i Utdanningsdirektoratet sin begrepsforklaring. Dette kan forklare hvorfor informantene ikke er innom dette i undervisningen. Selv begrunner de dette med at digital mobbing er vanskelig å oppdage, og at de ikke har nok kunnskap om sosiale medier.

6.3 Arbeidsmetode i undervisningen

Lærerne beskriver bruk av ulike arbeidsmetoder innenfor temaene kildekritikk, kildehenvisning, grensesetting og ytringsfrihet.

Informantene beskriver en arbeidsmetode der de lærer bort aktuelle regler innenfor temaene, samt lar elevene øve på å anvende disse reglene. Beskrivelsene er i tråd med opplæring på de første nivåene av modellen beskrevet av Dreyfus-brødrene (1980). Videre beskriver de bruk av etisk refleksjon som arbeidsmetode. Her trekker de fram og bevisstgjør eleven på etiske dilemmaer ved teknologien. De benytter seg også av pliktetisk, konsekvensetisk og dydsetisk tankegang.

I undervisningen av bruk av kilder, beskriver flertallet av informantene en arbeidsmetode som kan minne om de tre første nivåene av Dreyfus-modellen. De lærer bort reglene for kildehenvisning, samt strategier for vurdering av kilders troverdighet og objektivitet. Videre får elevene anvende reglene som regulerer handling (Engen et al., 2017, s. 20), ved å selv

velge kilder, og bruke kildeføring. Videre får elevene tilbakemelding på disse, slik at de prøver, feiler og erfarer. Flere informanter beskriver også arbeidsmetoder hvor elevene skal skape en handlingsstrategi, basert på tidligere kunnskap og erfaring med anvendelse av reglene. Arbeidsmetoden krever større grad av selvstendighet og dømmekraft enn på et tidligere nivå, noe som samsvarer med Dreyfus-modellen sitt tredje nivå (Engen et al., 2017, s. 21).

Arbeidsmetodene beskrevet i undervisningen av grensesetting kan også forstås gjennom Dreyfus-modellen. Her beskriver informantene en gjennomgang av strafferetten, samt bruk av fiktiv meldingsutveksling eller filmatisering for å illustrere. Her får elevene anvende reglene, noe som skaper et erfaringsgrunnlag de kan bygge videre på. I undervisningen anvender de også etisk refleksjon som metode. De reflekterer rundt ulike problemstillinger, som kan knyttes opp mot både pliketisk, dydsetisk og konsekvensetisk tankegang. Her er ikke målet å komme fram til en riktig løsning, men heller å skape en bevissthet som kan hjelpe elevene med å gjøre velbegrunnede valg senere.

I undervisningen av ytringsfrihet beskriver også informantene en arbeidsmetode hvor de redegjør for reglene og hvor elevene bruker reglene i vurderingen av ulike utsagn. Dette skaper et erfaringsbasert skjønn, og kan også forstås gjennom Dreyfus-modellen. Lærerne opplever at arbeidsmetoden skaper en bevissthet blant elevene, hvor de innser hva ytringsfriheten dekker, men også hvor grensene går. Informantene anvendte også etisk refleksjon i undervisningen av ytringsfrihet. Refleksjonene ble knyttet opp mot holdning og handling, samfunnsansvar og konsekvenser. Dette gjør ikke at de nødvendigvis finner riktig løsning dersom de møter på et dilemma, men det hjelper eleven til å gjøre et velbegrunnet og gjennomtenkt resonnement (Bergsjø et al., 2020, s. 121). Her ble dydsetisk og konsekvensetisk tankegang anvendt.

Samlet sett beskriver lærerne varierte arbeidsmetoder. Metodene er med på å utvikle dømmekraft, og gjør at elevene får et godt erfaringsbasert skjønn basert på reglene. Metodene fremhever også etiske dilemmaer ved teknologien.

6.4 Skolen sin rolle i lærerens utvikling

Denne studien viser at informantene ikke dekker alle aspekter av digital dømmekraft i undervisningen. Det er da spesielt personvern, opphavsrett og digital mobbing som havner i

bakgrunnen. Spørsmålet blir hvordan skolen legger til rette for at lærerne selv utvikler en digital dømmekraft innenfor disse deltemaene.

Informantene har gjennom intervjuet gitt uttrykk for at de både trenger og ønsker kompetanseheving. Her har de trukket fram ulike deltemaer som de ønsker mer kunnskap om. Dette er i hovedsak innenfor temaene de ikke dekker i undervisningen: Personvern og opphavsrett, samt sosiale medier knyttet opp mot digital mobbing. Likevel er det kun én av informantene som husker å ha blitt tilbudt kurs innenfor digital dømmekraft. Tidligere undersøkelser viser at norsk skole forsøker å heve den digitale kompetansen blant lærere (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019, s. 150). Min studie viser at de ikke har nådd ut til disse lærerne.

Videre opplever tre av fire lærere at det blir satt av tid til å arbeide med nye læreplaner. Her sier alle informantene at det er få føringer, og at de arbeider mye for seg selv. Dette gjør at de vektlegger ulike deler av rammeverket, hvor noen fokuserer på overordnet del og andre på kompetansemålene i de ulike fagene.

Når det gjelder digitale skiller i klasserommet, har informantene ulikt inntrykk av hvordan skolene arbeider med å tette skillet. Én informant nevner kurs i starten av året, mens resten ikke opplever noen tiltak for å tette skillet. Dette kurset opplever likevel informanten som lite nyttig. En annen informant uttrykker misnøye vedrørende skolens arbeid, hvor hen føler det blir nedprioritert.

6.5 Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnskunnskap VG1/VG2?

Studien viser at informantene har en begrepsforståelse som fokuserer på etiske aspekter ved digital dømmekraft. Likevel kommer det fram at informantene behandler temaer innenfor både det etiske og det juridiske aspektet.

De underviser innenfor kildekritikk, kildehenvisning grensesetting og ytringsfrihet. Informantene beskriver en arbeidsmetode der de lærer bort aktuelle regler innenfor temaene, samt lar elevene øve på å anvende reglene. Beskrivelsene er i tråd med opplæring på de første nivåene av modellen beskrevet av Dreyfus-brødrene (1980). Videre beskriver de bruk av etisk refleksjon som arbeidsmetode. Her trekker de fram og bevisstgjør eleven på etiske dilemmaer ved teknologien. De benytter seg også av pliktetisk, konsekvensetisk og dydsetisk tankegang.

Ellers er informantene ikke innom personvern i undervisningen, selv om de ser at delemnet er trukket fram i både overordnet del sin beskrivelse av digital dømmekraft, samt den fagspesifikke emneplanen. Informantene gir uttrykk for at rettsområdet er krevende og omfattende, og etterspør kompetanseheving. Videre arbeider de ikke med digital mobbing og de økonomiske rettighetene innenfor opphavsrett. Dette er delemner som faller utenfor kompetansemålene i de fagspesifikke emneplanene, noe som kan forklare hvorfor deltemaene ikke behandles.

Ellers opplever informantene at skolen setter av tid til arbeid med nye læreplaner, men mener arbeidet har få føringer. Videre opplever de at skolen gjør lite for å heve elevens digitale kompetanse, og to av informantene ønsker en tydeligere plan hvor det blir satt av mer tid til dette.

6.6 Videre studier og kunnskapsbehov

Slik jeg ser det, er temaet i denne studien svært aktuell for videre forskning, og det er flere områder innenfor feltet skoleundervisning i digital dømmekraft som kan og burde undersøkes nærmere.

Når det gjelder innholdet i undervisningen, viser min studie at informantene tar lett på de økonomiske rettighetene innenfor åndsverkloven. Spørsmålet blir om dette er en realitet, slik min studie viser. Her foreligger det derfor et kunnskapsbehov. Studier av skolen sitt forhold til opphavsrett, med et større utvalg, i form av flere lærere og skoler, ville kunnet belyse dette. Informantene viser også en bevissthet til at de bryter reglene. Vi trenger at lærere er gode forbilder, da deres praksis også er en del av elevens erfaringsgrunnlag. Det ville derfor vært interessant å belyse hva det er som hindrer lærerne i å praktisere det de vet er riktig.

Studien viser også at personvern kommer langt ned på prioriteringen til informantene. Spørsmålet blir da om dette er pga. manglende kompetanse, slik mine informanter gir uttrykk for. Det hadde derfor vært interessant å gjøre studier med et større utvalg, for å belyse hva som hinder lærerne i å undervise om personvern, slik at de faktisk kan nå målene.

Min studie viser at det foreligger et kunnskapsbehov, og at lærere etterlyser at skoleeier tar mer ansvar når det gjelder å øke lærerens kompetanse om temaet. I tillegg kan det virke som om kompetansepakkene som er tilgjengelige ikke er tilstrekkelige for å gi lærerne forståelsen de trenger. Disse kompetansepakkene viser til styringsdokumenter og personvernloven generelt, og det er nettopp dette rammeverket informantene synes er for teknisk og

omfattende. Hvis man skal følge styringsdokumentene trenger vi at lærerne forstår temaet bedre, og har mer kunnskap om hva som fungerer for dem, hva som hindrer dem og hva de trenger for å nå målene.

Informantene i denne studien er også unge, og flere har nylig blitt ferdig med lærerutdanningen. Dette kan indikere at lærerutdanningene må jobbe mer med digital dømmekraft i undervisningen, og særlig opp mot juridiske aspekter som opphavsrett og personvern.

Ellers viser studien at lærerne opplever få føringer i arbeidet med nye læreplaner, og at enkelte delemner som havner utenfor den fagspesifikke læreplanen ikke blir behandlet. Det hadde derfor vært interessant å undersøke arbeidet i avdelingene nærmere. Ved å undersøke flere skoler sitt arbeid i avdelingene, kan en vurdere om dette er en trend ved skolene. Da kan det skapes en handlingsstrategi for arbeidet fremover, hvor læreren kan vise hva som fungerer for dem, slik at vi når målet om å øke den digitale kompetansen hos både lærerne og elevene. Ellers viser min undersøkelse at læreren ikke underviser i temaer som er spesifikt nevnt i styringsdokumentene. Derfor kan det være nyttig å undersøke nærmere på hva som kan være gode verktøy for å hjelpe lærerne.

Ellers er Fagfornyelsen 2020 et nytt styringsdokument og noe som skal innføres over tid. At det nylig er innført kan forklare hvorfor læreren opplever lite systematisk arbeid med nye læreplaner. Det er derfor relevant å undersøke arbeid med digital dømmekraft over tid. Her vil det være lurt å bruke et større utvalg, slik at en vil få en mer nyansert forståelse for arbeidet med digital dømmekraft i skolen generelt.

Litteraturliste

- Aagaard, T. (2015) *Når teknologi møter fagtradisjoner i norsk og mediefag på videregående skole*. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1298/1185>
- Bergsjø, L. O., & Bergsjø, H. (2019). *Digital etikk. Big data, algoritmer og kunstig intelligens*. Universitetsforlaget.
- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T., & Vik, L. G. V. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft*. Universitetsforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Dahle, M.S., Hodøl, H.-O., Kro, I.T. & Økland, Ø. (2020). *Skjermet barndom?* Hentet fra: <https://www.barnevakten.no/wp-content/uploads/2020/02/Skjermet-barndom-RAPPORT.pdf>
- Datatilsynet (2021) *Personvern og nettvett for unge*. Hentet fra: <https://www.datatilsynet.no/aktuelt/aktuelle-nyheter-2021/personvern-og-nettvett-for-unge/>
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. University of California, Berkeley.
- EMK. (1950). *Den europeiske menneskerettskonvensjon med protokoller*, 4. november 1950.
- Engen, B.K., Giæver, T.H., & Mifsud, L. (2017). Om å utøve digital dømmekraft. I Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (red.), *Digital dømmekraft, kap. 1*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ess, C. (2014). *Digital media ethics (2.)*. Polity Press.
- European Commission (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education – Objective 2: Model for a ‘highly equipped and connected classroom’*. Luxembourg: European

- Commission. Hentet fra: <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>
- Fjørtoft, S.O., Thun, S. & Buvik, M.P. (2019). *Monitor 2019*. Hentet fra: https://www.udir.no/contentassets/92b2822fa64e4759b4372d67bcc8bc61/monitor-2019-sluttrappport_sintef.pdf
- Forbrukerrådet (2018). *Report: Deceived by design*. Hentet fra: <https://fil.forbrukerradet.no/wp-content/uploads/2018/06/2018-06-27-deceived-by-design-final.pdf>
- Forbrukerrådet (2020). *Report: Out of Control*. Hentet fra: <https://www.forbrukerradet.no/undersokelse/no-undersokelsekategori/report-out-of-control/>
- Giæver, T.H., Mifsud, L. & Gjølstad, E. (2021). Digital dømmekraft i skolen: Læreres tilnærming. I Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (red.), *Digital dømmekraft*, kap. 7. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gudmundsdottir, G.B. & Hathaway, M.D (2020). «We always make it work”: Teachers’ agency in the time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*. Hentet fra: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Gudmundsdottir, G.B. & Hatlevik, O.E. (2020). “I just Google it” – Developing professional digital competence and preparing student teachers to exercise responsible ICT use. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*. Vol. 4(3), s. 39–55. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/10852/80638>
- Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2017). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Gyldendal Akademisk.
- Hjukse, H., Aagaard, T., Bueie, A. A., Moser, T. & Vika, K. S. (2020). *Digitalisering i grunnskolelærerutdanningen: Om faglige forskjeller i arbeidet med profesjonsfaglig*

- digitale kompetanse*. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2678154/8023-Artikkel-25624-1-10-20200611%2b%25281%2529.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høgskolen i Innlandet. (2020). *Samle inn og lagre data*. Hentet fra: <https://innafor.inn.no/ekstern/forskning/forskningsdataportal/samle-inn-og-lagre-data>
- Kelentrić, M. H., Helleland, K. & Arstorp, A.-T. (2017). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse*. Utdanningdirektoratet: Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfdk-rammeverk-2018.pdf>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori—Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Lee, C. (2017). *Multilingualism online*. London: Routledge
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.
- Lægreid, S., Skorgen, T., & Hagen, E. B. (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Scandinavian Academic Press.
- Medietilsynet (2020). *Barn og medier 2020*. Hentet fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/201015-barn-og-medier-2020-hovedrapport-med-engelsk-summary.pdf>
- Medietilsynet (2022). *Unges erfaringer med hatefulle ytringer*. Hentet fra: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/2022-rapport-hatefulle-ytringer.pdf>
- Moor, J. (1985). What is computer ethics? I *Metaphilosophy*. 16 (4), 266-275

- Mortary, L. & Tarozzi, M. (2010). Phenomenology as philosophy of research: An introductory essay. I *Phenomenology and human science research today*. Bucharest: Zeta Books.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2021), *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, V. (2019). *Tilpasset opplæring i digital dømmekraft*. Nord Universitet (Masteroppgave). Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2612548/PedersenVeronika.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Per Gunnar Hillesøy (2015) *Medforfatterskap og etikk – en kort orientering*. Hentet fra: <https://www.uib.no/foransatte/74279/medforfatterskap-og-etikk>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblick – Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saaghus, S. B. (2021). *Læreres forståelse av digital dømmekraft i samfunnsfag – en kvalitativ studie*. Høgskolen på Vestlandet (Masteroppgave). Hentet fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2766036>

- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., and Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. Hentet fra: <https://www.eukidsonline.ch/files/Eu-kids-online-2020-international-report.pdf>
- Steinnes, K.K. & Teigen, H.F. (2022). *Sårbare bilder på sosiale medier: En studie om bildedelingskultur, kommersielle påvirkninger og kritisk medieforståelse blant ungdom*. Forbruksforskningsinstituttet SIFO. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2990934/SIFO-Rapport%2017-2021%20S%c3%a5rbare%20bilder%20p%c3%a5%20sosiale%20medier.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Straffeloven. (2005). *Lov om straff* (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28?q=straffeloven>
- Strand, V.B. & Larsen K.M. (2015). *Menneskerettigheter i et nøtteskall*. Oslo: Gyldendal Juridisk
- Svendsen, G.K. & Rossebø, M.E.Ø. (2021). *Digital dømmekraft i norskfaget*. Høgskolen på Vestlandet (Masteroppgave). Hentet fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2766049>
- Svendsen, L. (2019). *Etikk*. Hentet fra: <https://civita.no/politisk-ordbok/hva-er-etikk/>
- Torvund, O. (2017a). Ophavsrett. I Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (red.), *Digital dømmekraft*, kap. 2. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torvund, O. (2017b). Personvern. I Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (red.), *Digital dømmekraft*, kap. 5. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torvund, O. (2017c). Ytringsfrihet. I Engen, B. K., Giæver, T. H., & Mifsud, L. (red.), *Digital dømmekraft*, kap. 9. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Universitetet i Oslo (2017) *Nettskjema diktafon-app*. Hentet fra:

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Algoritmisk tenkning*. Hentet fra: [https://www.udir.no/kvalitet-](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/algoritmisk-tenkning/)

[og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/algoritmisk-tenkning/](https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/algoritmisk-tenkning/)

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i Samfunnskunnskap Vg1/Vg2 (SAK01-01)*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Digital dømmekraft*. Kompetansepakke. Hentet 01.10.21 fra:

<https://bibsyst.instructure.com/courses/306>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet (2021b). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#>

Utdanningsdirektoratet (2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. Hentet

fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#>

Øistad, B.S. & Veledar, A. (2021). *Hatefulle ytringer på nett*. Likestillings- og diskrimineringsombudet. Hentet fra:

https://www.ldo.no/globalassets/_ldo_2019/03_ombudet-og-samfunnet/rapporter/hatefulle-ytringer/ldo_hatefulle_ytringer_pa_net.pdf

Åndsverkloven (2018). *Lov om Opphavsrett til åndsverket* (LOV-2018-06-15-40). Hentet fra:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-40?q=%C3%A5ndsverkloven>

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

139468

Prosjekttittel

Digital dømmekraft og ungdom

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Leonora Bergsjø, leonora.bergsjo@hiof.no, tlf: 69608401

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sunniva Åsen, sunnivasen@hotmail.com, tlf: 41365019

Prosjektperiode

01.12.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

16.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Digital dømmekraft i videregående skole”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere i Samfunnskunnskap på VG1/VG2 legger til rette for å utviklingen av digital dømmekraft, samt deres forståelse av begrepet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Sunniva Åsen, og jeg studerer master i digital kommunikasjon og kultur ved Høgskolen i Innlandet. I 2021/2022 skal jeg skrive masteroppgave om lærere og elevers digitale kompetanse, med fokus på digital dømmekraft. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere i samfunnskunnskap VG1/VG2 underviser om digital dømmekraft, samt hva de legger i begrepet. Min foreløpige problemstilling er: *Hvordan legger lærere til rette for utvikling av digital dømmekraft i samfunnskunnskap?*

Jeg ønsker å intervjuere lærere i videregående skole som underviser i samfunnskunnskap, samt tar i bruk digitale ressurser i undervisningen. Hensikten med å intervjuere samfunnsfaglærere er å undersøke hvilke tanker og meninger de har om hvordan teknologien påvirker elevene, og om de har en god dømmekraft i møte med digitale medier og ressurser.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Med bakgrunn i at du 1) jobber på videregående 2) underviser i samfunnskunnskap og 3) anvender digitale medier og ressurser i undervisningen ønsker jeg å intervjuere deg. Jeg ønsker fire lærere, hvor to gjerne har undervist i noen år, mens resten er nyutdannede. Jeg ønsker også helst to menn og to kvinner. Dette er for å inkludere begge kjønn, samt å undersøke om det er ulike meninger mellom kjønnene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Det vil tas opp ved lydopptaker.

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.

- *Jeg (som student) og min veileder vil ha tilgang til intervjuet.*
- *Jeg vil følge de etiske retningslinjene som er gitt fra Høgskolen i Innlandet vedrørende innsamling og lagring av data. Dette innebærer å bruke Diktafon-appen, som krypterer opptaket umiddelbart, samt lagres på ekstern enhet som krever ny innlogging. Du kan lese mer om dette her*
<https://innafor.inn.no/ekstern/forskning/forskningsdataportal/samle-inn-og-lagre-data?fbclid=IwAR1vQsHQ1U17dzqOnYO0U6aIuLI5Sd7qDu4ml9jsb2zg5kwZOAoPgAVmpZo>
- *Jeg tar opp intervjuet på privat lagringsenhet, men opptaket blir umiddelbart kryptert via Diktafon-appen. Det er ikke mulig å spille av opptaket fra privat enhet, og jeg må anvende Feide-bruker for å få tilgang til opptaket. Du kan lese mer om appen her:*
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- *Informasjon om kjønn, alder og arbeidserfaring vil brukes i oppgaven, men det vil ikke være mulig for de som leser transkriberingen av intervjuet å gjenkjenne deg eller din arbeidsplass.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Lydfilene slettes ved prosjektslutt, senest desember 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet, ved veileder Leonora Bergsjø på e-post: leonora.bergsjo@hiof.no
- Masterstudent Sunniva Åsen på e-post: sunnivasen@hotmail.com eller på telefon: 41365019
- Vårt personvernombud: Usman Asghar på e-post: usman.asghar@inn.no eller på telefon: 61287483

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

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

Med vennlig hilsen

Leonora Bersjø
(Forsker/veileder)

Sunniva Åsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Digital dømmekraft og ungdom», og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til å delta i intervjuet.
- Jeg samtykker til at det kan gjøres lydopptak av samtalen.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introsjøsørsmål	<ol style="list-style-type: none">1. Hvor lenge har du jobbet som lærer? Og hvorfor ble du lærer?2. Hvilke arbeidsoppgaver har du på skolen?<ol style="list-style-type: none">a. Trinnb. Fag3. Har du tatt noen kurs/kompetansepakker om temaet Digital dømmekraft?4. Hvor ofte tar du og elevene i bruk digitale verktøy i undervisningen og på hvilke måter?
F1: Hvilken forståelse har lærerne av begrepet digital dømmekraft?	<ol style="list-style-type: none">5. Hva legger du i begrepet «digital dømmekraft»?6. Hva tenker du det vil si å ha god digital dømmekraft?7. Hva tenker du om egen digital dømmekraft?
F2: Hvilke delemner underviser lærerne i innenfor digital dømmekraft?	<p>I denne delen vil læreren få utdelt et ark med en definisjon av begrepet, samt en liste over kompetansemål i samfunnskunnskap VG1.</p> <ol style="list-style-type: none">8. Nå som du hører at digital dømmekraft altså handler om både <i>juridiske aspekter</i>, som personvern, og om <i>etiske aspekter</i>, som nettvett og refleksjon over egen rolle, er det noen kompetansemål i samfunnskunnskap VG1/VG2 du tenker er særlig aktuelt å knytte opp mot digital dømmekraft? Hvordan tenker du i så fall at disse kan være relevante?
F3: På hvilken måte fremmes digital dømmekraft i undervisningen?	<ol style="list-style-type: none">9. Hvilke arbeidsmetoder bruker du i undervisningen av kompetansemålene for å fremme digital dømmekraft?10. Hvilken plass og utfordringer mener du opphavsrett har i skolen?11. Hvordan snakker du med elevene om bruk av andres tekster, bilder og annet verk i deres arbeid?12. Hvordan arbeider dere med kildekritikk i undervisningen?13. Hvordan snakker du med elevene om deres personopplysninger i digitale medier?<ol style="list-style-type: none">a) gode strategier (innstillinger)b) aksept (refleksjon rundt hva vi aksepterer)

	<p>14. Hvordan snakker du med elevene om normer, verdier, regler og holdninger i digital praksis?</p> <p>15. Hvordan snakker du om forebygging av (digital) mobbing?</p> <p>16. Hvordan arbeider du med ytringer på nett, samt ytringsfrihetens grense?</p>
<p>F4: Hvordan opplever lærerne at skolen legger til rette for deres utvikling av digital dømmekraft?</p>	<p>17. Hvordan opplever du at skolen legger til rette for lærere sin utvikling av digital dømmekraft?</p> <p>a) Kurs? (deg eller kolleger)</p> <p>b) Kompetansepakker?</p> <p>c) Samarbeid i avdelingen satt av til ny læreplan? (bruk av fellestiden, eventuelt overordnet del eller kompetansemål i emneplan)</p> <p>18. Opplever du digitale skiller i klasserommet?</p> <p>a) Hvordan arbeider skolen for å redusere digitale skiller?</p>
<p>Avslutning</p>	<p>19. Kan du oppsummere hva du legger i begrepet digital dømmekraft?</p> <p>20. Er det noe jeg burde spørre om, eller er det noe du mener er viktig som jeg ikke har spurt om?</p> <p>21. Er det greit om jeg tar kontakt med deg senere om det trengs?</p> <p>Takk for at du stilte opp!</p>

Vedlegg 4: Kompetansemål i samfunnskunnskap

Kompetansemål – Samfunnskunnskap VG1/VG2

- *utforske og presentere dagsaktuelle temaer eller debatter ved å bruke samfunnsfaglige metoder, kilder og digitale ressurser, og argumentere for egne og andres meninger og verdier*
- *utforske hvordan interesser og ideologisk ståsted påvirker våre argumenter og valg av kilder, og reflektere over hvordan det gir seg utslag i forskjellige meninger*
- *gjøre rede for sosialisering og drøfte hvordan identiteten og selvfølelsen til ungdom blir påvirket gjennom sosialisering*
- *drøfte hvordan personlig økonomi, kommersiell påvirkning og forbruk påvirker enkeltpersoner, grupper og samfunnet*
- *reflektere over utfordringer i sammenheng med grensesetting og drøfte ulike verdier, normer og lover som gjelder kjønn, seksualitet og kropp*
- *reflektere over egne digitale spor, utforske hvem som har tilgang til sporene, og drøfte hvordan data og personopplysninger kan brukes eller misbrukes*
- *innhente informasjon om forskjellige former for sosial ulikhet i Norge og drøfte sammenhengen mellom ulikhet og utenforskap*
- *reflektere over likheter og ulikheter i kulturuttrykk, identitet og levestett innenfor og mellom majoritet og minoritet i Norge og Sápmi/Sábmme/Sáepmie*
- *utforske og beskrive hvordan organiseringen av samfunnet og arbeidslivet i Norge har endret seg, og drøfte hvordan den nordiske samfunnsmodellen møter utfordringer enkeltpersoner og samfunnet står overfor*
- *utforske og drøfte hvordan næringsgrunnlag, innovasjon og teknologi former og påvirker arbeidsliv og lokalsamfunn i Norge*
- *reflektere over hva det innebærer å være medborger, og sammenligne hvordan politiske systemer er organisert i forskjellige land og områder*
- *vurdere hvordan utøvelse av makt påvirker enkeltpersoner og samfunn*
- *gjøre rede for grunnlaget for menneskerettighetene og utforske og gi eksempler på brudd på menneskerettighetene nasjonalt eller globalt*
- *vurdere årsaker til og tiltak som kan forebygge rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer, og drøfte grensene for ytringsfriheten*
- *utforske en utfordring eller en konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte hvordan utfordringen eller konflikten påvirker forskjellige grupper*
- *drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv*