



U i T

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

# Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

*En kvalitativ studie om læreres forståelse av digitale ferdigheter og begrepets utvikling i samfunnsfaglige læreplaner*

**Karoline Lilleberg**

*Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk 5.-10. trinn mai 2019*

LRU-3905







# Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag og undersøkelsen hadde som hensikt å bidra til forståelse av ferdigheten i faget. Studien har en kvalitativ tilnærming og gjennom dokumentanalyse av samfunnsfaglige læreplaner og intervju av lærere i samfunnsfag, hadde jeg som mål å svare på følgende problemstilling: «Hvordan har tematikken digitale ferdigheter vokst fram i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilke forestillinger har et utvalg lærere om dette begrepet?». For å svare på problemstillingen ble det også utformet to forskningsspørsmål, med hensikt i å konkretisere tematikken. Disse var: «Hvordan har begrepsutviklingen fram til «digitale ferdigheter» foregått?» og «På hvilken måte har når en tok sin lærerutdanning noe å si for læreres forestillinger om digitale ferdigheter?».

Gjennom læreplananalyse har jeg aktivt lett etter «røttene» til digitale ferdigheter, helt fra Mønsterplan for grunnskolen fra 1987 til i dag, medregnet Fagfornyelsen. For å presisere mitt fokus når det gjaldt læreplananalyse ble Goodlads (1979) fem læreplannivå gjort rede for. Gjennom analysearbeidet var fokuset særlig rettet mot utviklingen av begrepet. Jeg kunne se en klar utvikling som i grove trekk omhandlet endring fra edb til IT etterfulgt av IKT og digitale ferdigheter. I tillegg til begrepsutvikling var også omfanget og vektleggingen av «digitale ferdigheter» i fokus. Analysen viser tydelig endring ved disse aspektene i læreplanene.

Intervju av lærere som underviser i og hadde erfaring med å undervise i samfunnsfag var hovedkilden til empiri for undersøkelsen. Forskningens funn fra intervju av informantene baserer seg på følgende kategorier: Utvalgets forståelse av digitale ferdigheter, muligheter og utfordringer, utvalgets tanker til samfunnsfag i Fagfornyelsen samt lærerrollen og utvalgets digitale kompetanse. Informantene for undersøkelsen hadde alle god erfaring med digitale ferdigheter. Utvalget for undersøkelsen hadde også en viss bredde, og på bakgrunn av dette fant jeg ut at informantene som tok sin utdanning på 90-tallet i stor grad måtte tilegne seg og utvikle sin kunnskap tilknyttet digitale ferdigheter på egenhånd, til sammenligning med de som tok sin utdanning etter 2010. På tross av dette var det likevel stor enighet blant informantene ved flere aspekt vedrørende digitale ferdigheter i samfunnsfag og tilhørende kategoriene nevnt over.



# Forord

Denne avhandlingen markerer avslutningen på en femårig master i lærerutdanning 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø, UiT – Norges arktiske Universitet. Arbeidet med denne oppgaven har vært utfordrende, spennende og lærerikt.

Takk til medstudenter som har gitt meg støtte i arbeidet. Takk til informantene som sa seg villige til å delta i forskningsprosjektet. Videre ønsker jeg å takke min veileder, Håkon Rune Folkenborg, for gode råd og tilbakemeldinger i skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke min samboer, familie og venner som har motivert og heiet meg frem disse månedene.

Tromsø, mai 2019

Karoline Lilleberg



# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for tema.....	1
1.2 Digitale ferdigheter i samfunnsfag.....	1
1.2.1 Problemstilling.....	2
1.3 Oppgavens struktur.....	3
2 Utviklingen av digitale ferdigheter i samfunnsfag.....	5
2.1 Goodlads fem læreplannivå.....	5
2.2 Mønsterplan M87.....	6
2.3 Reform 97.....	7
2.4 Kunnskapsløftet.....	8
2.4.1 Læreplan i samfunnsfag 2006-2013.....	8
2.4.2 Læreplan i samfunnsfag 2013- d.d.....	9
2.5 Fagfornyelsen.....	10
2.5.1 Rammeverk for nye læreplaner.....	11
2.5.2 Fagfornyelsen og digitale ferdigheter i samfunnsfag.....	11
2.6 Oppsummering: veien fram til digitale ferdigheter.....	13
2.6.1 Veien framover.....	15
2.6.2 Teknologisk utvikling i perspektiv.....	15
3 Tidligere forskning.....	17
3.1 Ved UiT.....	17
3.2 Monitor-undersøkelser.....	17
3.3 «En tidstyv i klasserommet».....	18
3.4 ICILS– «Digitale ferdigheter for alle?».....	19
4 Metodisk tilnærming.....	21
4.1 Valg av kvalitativ forskningsmetode.....	21
4.2 Dokumentanalyse.....	22
4.3 Intervju.....	23
4.3.1 Utvalgsstrategi og rekruttering.....	24
4.3.2 Presentasjon av informanter.....	25
4.3.3 Intervjuguide.....	26
4.3.4 Testintervju.....	27

4.3.5 Gjennomføring .....	28
4.3.6 Transkribering og analyse .....	29
4.4 Studiens kvalitet .....	31
4.5 Forskningsetikk .....	32
5 Presentasjon og drøfting av funn .....	35
5.1 Utvalgets forståelse av digitale ferdigheter .....	35
5.1.1 Grunnleggende forutsetninger .....	37
5.2 Muligheter og utfordringer .....	38
5.2.1 Digitale verktøy i undervisningen .....	39
5.3 Utvalgets tanker til samfunnsfag i Fagfornyelsen .....	40
5.4 Lærerrollen og utvalgets digitale kompetanse .....	41
5.4.1 Fremtidens kompetansebehov .....	42
5.5 Oppsummering basert på intervjuene .....	43
6 Digitale ferdigheter i samfunnsfag – en oppsummering .....	45
6.1 Videre forskning .....	46
Litteraturliste .....	49
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	53
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema .....	55
Vedlegg 3: Kvittering fra NSD .....	57



# **1 Innledning**

Denne studien tar for seg samfunnsfag på mellomtrinn og ungdomstrinn, med fokus på digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i faget. I et samfunn som stadig blir mer digitalisert og med de muligheter og utfordringer som følger, må skolen henge med.

Interessen min for det digitale har alltid vært der, og i nyere tid også for det pedagogiske aspektet. Dette er bakgrunnen for valg av tema for undersøkelsen, og hensikten med denne studien er å bidra til en økt forståelse av digitale ferdigheter i samfunnsfag.

## **1.1 Bakgrunn for tema**

I 2004 ble Meld. St. nr.30, Kultur for læring, presentert for Stortinget. Forskning og undersøkelser på tidlig 2000-tall og evaluering av den foregående læreplanen, Reform 97, viste at en stor gruppe elever ikke tilegnet seg helt nødvendige, grunnleggende ferdigheter i løpet av skolegangen (Utdannings- og forskningsdepartement, 2003:7-8). Både forskning og internasjonale undersøkelser pekte den gang på at det burde identifiseres noen grunnleggende ferdigheter, og departementet foreslo disse i Meld. St. nr.30 som: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (ibid.:9).

Med innføringen av det nye læreplanverket i 2006, Kunnskapsløftet (LK06), ble grunnleggende ferdigheter en del av opplæringen og tok form slik som det var foreslått i Meld. St. nr.30. De grunnleggende ferdighetene var innarbeidet i læreplaner for alle fag og samtlige lærere hadde derfor ansvar for at elevene fikk utviklet sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeid med de ulike fagene (Utdannings- og forskningsdepartementet, u.d.:5). Etter innføringen har det skjedd endringer vedrørende «å kunne bruke digitale verktøy» som grunnleggende ferdighet, og vi kjenner den i dag som digitale ferdigheter. Digitale ferdigheter i samfunnsfag er tema for denne oppgaven, og utviklingen av begrepet «digitale ferdigheter» vil være en sentral tematikk.

## **1.2 Digitale ferdigheter i samfunnsfag**

Det er nødvendig å gi en definisjon av hva digitale ferdigheter i samfunnsfag er og skal innebære i skolen. Den definisjonen som brukes og er gjeldende i samfunnsfag i dag, er også den som det vil refereres til i denne oppgaven. I læreplanen for faget blir ferdigheten beskrevet som:

Digitale ferdigheter i samfunnsfag inneber å kunne bruke digitale ressursar til å utforske nettstader, søkje etter informasjon, utøve kjeldekritikk og velje ut relevant informasjon om samfunnsfaglege tema (Utdanningsdirektoratet, 2013:5).

Digitale ferdigheter i samfunnsfag omhandler at elevene skal innhente, behandle og vurdere informasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013:5). Videre blir det forklart at eleven skal kunne lage, presentere og publisere multimediale produkt. Digitale ferdigheter omhandler også digitalt samarbeid og kommunikasjon hvor elevene skal følge regler og normer: tema som personvern og opphavsrett står sentralt. Elevene skal i tillegg til dette kunne bruke digitale verktøy og medium for å tilegne seg kompetanse, men også uttrykke egen kompetanse. Etter hvert skal elevene utvikle evne til å kunne bruke varierte søkestrategier, gjøre kritiske valg og uttrykke faglig refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013:5-6).

Vi er nå i en tid hvor skolen nærmer seg en overgang fra LK06 til nytt læreplanverk i 2020: Fagfornyelsen. Via Internett fant jeg høringsutkast for de nye læreplanene og grunnet endringer som skal skje med innføringen av det nye læreplanverket, vil også den være i fokus for denne studien, selv om innholdet ikke er endelig ferdigstilt. På bakgrunn av endringer i samfunn og arbeidsliv, skal fagene i skolen bli fornyet med mål om at barn og unge skal få mer dybdelæring, bli reflekterende, kritiske, utforskende og kreative (Utdanningsdirektoratet, 2018:1-2). De grunnleggende ferdighetene vil fremdeles være en del av opplæringen, men nytt med læreplanverket er at ansvaret for hver ferdighet skal tydeliggjøres. Enkelte fag vil ha et særskilt ansvar for opplæring i de grunnleggende ferdighetene, og samfunnsfag er et av dem: fra 2020 vil samfunnsfag ha hovedansvaret for utvikling av elevenes digitale ferdigheter (ibid.). På grunn av denne ansvarstilskrivelsen ble Fagfornyelsen især interessant og aktuell for min studie. Undersøkelsen innehar med dette også et framtidrettet perspektiv, og tematikken vil jeg komme tilbake til senere i besvarelsen.

### **1.2.1 Problemstilling**

Med bakgrunn i endringene vi kjenner fra gjeldende læreplanverk vedrørende digitale ferdigheter og hvordan tematikken ser ut til å få et økt fokus i Fagfornyelsen, har jeg følgende problemstilling:

Hvordan har tematikken *digitale ferdigheter* vokst fram i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilke forestillinger har et utvalg lærere om dette begrepet?

For å undersøke denne problemstillingen stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan har begrepsutviklingen fram til «digitale ferdigheter» foregått?

2. På hvilken måte har når en tok sin lærerutdanning noe å si for læreres forestillinger om digitale ferdigheter?

Problemstillingen forklarer den overordnede tematikken for denne studien. For å spisse og konkretisere denne anså jeg det som nødvendig å utforme to forskningsspørsmål tilknyttet studiens formål. Det første forskningsspørsmålet hadde til hensikt å forske på begrepsutviklingen i et utvalg samfunnsfaglige læreplaner og på hvilken måte begrepet har vokst fram til det vi i dag kjenner som digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet. Det andre forskningsspørsmålet retter seg mot læreres forståelse av ferdigheten, og gjennom intervju av et utvalg lærere ønsket jeg å få innsikt i deres forståelse av begrepet og forsøkte å se en sammenheng med når de tok sin utdanning. Videre i oppgaven vil *informanter* være betegnelse for utvalget for denne studien. I denne undersøkelsens sammenheng vil ikke «digitale ferdigheter» alltid være et tidsriktig begrep, blant annet i analyse av tidligere læreplaner. Ved slike tilfeller brukes begrepet «det digitale», men det omhandler og refereres til det som vi i dag kjenner som digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet.

### **1.3 Oppgavens struktur**

Den videre strukturen for oppgaven vil strekke seg over 6 kapitler. Det kapitlet jeg først vil gjøre rede for er hvordan digitale ferdigheter har vokst fram i ulike samfunnsfaglige læreplaner med fokus på fortid, nåtid og framtid gjennom læreplananalyse. Underveis i redegjørelsen vil funn bli sammenlignet og kapitlet avsluttes med en sammenfattet oppsummering og drøfting. Det neste kapitlet tar for seg tidligere forskning og andre studier jeg anså som relevant for undersøkelsen. Deretter omhandler neste kapittel undersøkelsens metodiske tilnærming, og valg av forskningsmetode og datainnsamlingsmetode vil bli presentert. I dette kapitlet vil også utvalgsstrategi for rekruttering av samfunnsfaglærere bli gjort rede for etterfulgt av en presentasjon av informantene. Videre i kapitlet vil jeg beskrive de ulike prosesser vedrørende datainnsamlingen og behandling av empiri. Deretter blir det presentert en vurdering av studiens kvalitet med fokus på validitet og reliabilitet, etterfulgt av forskningsetiske overveielser jeg måtte gjøre i min undersøkelse. I det neste kapitlet presenterer og drøfter jeg funn fra intervjuene, og relevant litteratur og tidligere forskning vil bli brukt. I besvarelsens avsluttende kapittel vil jeg gi en oppsummering av studien og en kort redegjørelse for hvilke muligheter jeg ser kan bidra til større forståelse innenfor denne tematikken.



## **2 Utviklingen av digitale ferdigheter i samfunnsfag**

Innledningsvis i oppgaven redegjør jeg for digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag hvor gjeldende definisjonen ligger til grunn. Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på hvordan denne tematikken har vokst fram i samfunnsfaglige læreplaner til det som vi i dag kjenner og definerer som digitale ferdigheter. Jeg har som mål å finne fram til ferdighetens «røtter» og svare på det ene forskningsspørsmålet som presentert innledningsvis: Hvordan har begrepsutviklingen fram til «digitale ferdigheter» foregått? Med hensikt i å spisse tematikken for denne analysen har jeg også utformet to spørsmål tilhørende forskningsspørsmålet, disse er: Hvordan forstås «digitale ferdigheter» i samfunnsfaglige læreplaner fra Mønsterplan 87 til i dag, og hvilket omfang har «digitale ferdigheter» hatt i læreplanene? Grunnen til at dette settes i anførselstegn er fordi meningsinnholdet har endret seg underveis, fordi «digitale ferdigheter» først ble innført i en revidert utgave av Kunnskapsløftet og fordi ferdigheten har utviklet seg med ulike læreplaner til å inneholde og omhandle noe mer.

I denne undersøkelsen har jeg analysert følgende samfunnsfaglige læreplaner: Mønsterplan for grunnskolen (M87), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97), Kunnskapsløftet (LK06) med reviderte utgaver og utkast til ny læreplan som skal være gjeldende fra 2020. John Goodlads (1979) modell for fem ulike læreplannivå bidrar til å presisere hva som er mitt fokus i læreplananalysene, og i den forbindelse skal jeg først gi en kort forklaring av Goodlads teori. Deretter vil jeg gi en redegjørelse av hver enkelt læreplans framstilling og vektlegging av det vi i dag kjenner som «digitale ferdigheter». På bakgrunn av at definisjonen og innføringen av den grunnleggende ferdigheten først var gjeldende fra en revidert utgave av LK06, vil det i M87, L97 og første utgave av LK06 bli omtalt som «det digitale». Med hensyn til oppgavens omfang har jeg også vært nødt til å gjøre et utvalg med mål om å presentere kjernen av innholdet til hver læreplan, og hovedvekten vil ligge på hva som er nytt og viktige endringer fra den foregående. Til slutt vil jeg drøfte og oppsummere funnene fra analysen.

### **2.1 Goodlads fem læreplannivå**

I læreplananalyser vises det ofte til John Goodlad og de fem læreplannivåene han modellerer. I tillegg til analyse av læreplaner har jeg i denne undersøkelsen intervjuet lærere hvor læreplannivåene også vil være av betydning senere i analyse av empirien og drøftingen. Læreplanteorien beskriver fem læreplannivå: ideenes, den formelle, den oppfattede, den operasjonaliserte og den erfarte læreplan (Goodlad, Klein & Tye, 1979:60-64). Goodlad viser at det er flere perspektiv i analyse av en læreplan og at det er en lang prosess fra ideenes

læreplan til den erfarte. Hensikten med å redegjøre for teorien i denne undersøkelsen var for å presisere mitt fokus når det gjaldt læreplananalyse.

Det første nivået er ideenes læreplan. Den omhandler de ideer, perspektiv og verdier som ligger til grunn for læreplanformer. Eksempel på dette kan være *dybdeløring*, som Fagfornyelsen tar sikte på. Den formelle læreplan er det andre nivået og dreier seg om det vedtatte læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolen og lærerne, for eksempel Kunnskapsløftet og andre øvrige læreplanverk. Det tredje nivået er den oppfattede læreplan. Dette nivået omhandler de mange ulike tolkningene de som leser den vedtatte læreplan gjør, og det som har blitt vedtatt er ikke nødvendigvis slik den blir oppfattet. I min undersøkelse skal intervju av informantene bidra med å vise til slike ulike tolkninger gjort av den formelle læreplan. Nivå fire er den operasjonaliserte læreplan og dreier seg om opplæringen slik den blir gjennomført i lærerens undervisning, som et påfølgende steg av den oppfattede. Også her skal empiri fra intervju fortelle noe om undervisningspraksis hos et utvalg lærere i samfunnsfag. Det femte og siste nivået handler om elevenes erfaringer og læring, og kalles den erfarte læreplan. Goodlad presiserer at nivået vil være utfordrende å måle da dette er noe som foregår i hodet på elevene (Goodlad, et.al., 1979:60-64.). I denne oppgavens sammenheng vil nivå to til fire (formelle, oppfattede og operasjonaliserte) være av høyest relevans på bakgrunn av analyse av vedtatte læreplaner og intervju av samfunnsfaglærere og deres erfaringer. Jeg har ikke fokusert på ideenes læreplan og heller ikke vært i kontakt med elever for å undersøke den erfarte. Jeg vil nå gjøre rede for de utvalgte, formelle læreplanene og senere i oppgaven komme tilbake til Goodlads teori med fokus på det oppfattede og operasjonaliserte nivået.

## **2.2 Mønsterplan M87**

Mønsterplan for grunnskolen (M87) ble innført som læreplanverk fra 1987. Samfunnsfag gjaldt den gang for 7.-9. klasse og tilhørende arbeidsmåter og læremidler som skulle utøves i faget var de første spor av det digitale: «Skolen har og bruk for ulike slag lyd- og biletmateriale, filmer, dataprogram, videogram o.a.» som viktig for undervisning i samfunnsfag (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1987:231).

Videre innenfor læreplan i samfunnsfag kom det digitale tydeligere fram. Tilknyttet hjelpemidler og kilder ble elektronisk databehandling (edb) foreslått (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1987:232). Edb er i dag et utdatert begrep og det som erstattet dette vil jeg komme mer inn på etterhvert. «Teknologi og næringsliv» ble presentert som et del-



emne hvor fokuset var datateknologi, bruksområde og konsekvenser for individ og samfunn (ibid.:235). Videre i læreplanen stod det at det måtte gis innsikt i hvordan man kunne utnytte teknologien og hvor grensene gikk. I tillegg ble det framstilt at elevene burde få lære hvordan de kunne dra nytte av media, blant annet til å innhente informasjon. Elevene skulle også stimuleres til en kritisk og vurderende holdning til informasjonsstrømmen og påvirkningen fra media (ibid.:236). Et tema som den gang var nytt for mange, ble tilsynelatende rettet fokus mot i formell læreplan med mål om et bevisstgjort forhold til data- og medieteknologi (ibid.).

Det digitale kom til uttrykk gjennom flere deler av faget, noen steder mer konkret enn andre. Det ble foreslått verktøy og hjelpemidler for undervisningen uten å utdype nærmere for hvordan dette skulle brukes, dog omtalt som noe viktig. Ved å se fagets læreplan som en helhet som strakk seg over tolv sider og måten den var bygd opp på med mye tekst, hadde det digitale liten plass i læreplanen. Men i korte trekk tolker jeg medienes rolle i samfunnet som sentralt for M87, med tema som konsekvenser, påvirkning og informasjonsinnhenting som aktuelle.

### **2.3 Reform 97**

Med innføringen av Reform 97 (L97) ble samfunnsfag et fag for hele grunnskolen til forskjell fra M87 hvor faget kun var for 7.-9. klasse. Det nye læreplanverket viste allerede i forordet til selve læreplanverket at det digitale var på dagsorden: «Intensjonane i planverket når det gjeld informasjonsteknologi (IT), må likevel gjennomførast gradvis og tilpassast det som er økonomisk mogleg for kommunane» (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1996:4).

IT erstattet det som i M87 var kjent som edb da det nye begrepet ble nok oppfattet som en mer tidsriktig definisjon til sammenligning med elektronisk databehandling. IT var fremdeles et nytt begrep i skolen og ikke en selvfølge når det gjaldt hverken kompetanse blant lærerne eller tilgjengelighet på skolene, men i løpet av utformingen av det nye læreplanverket ble altså informasjonsteknologi ansett som aktuelt og en del av opplæringen. I fagplanen for samfunnsfag ble det forklart at med utgangspunkt i et økt informasjonstrykk åpnet IT for andre og nye arbeidsmåter, men samtidig også uoversiktlige inntrykk. I tillegg til dette ble det presentert at elevene hadde gjennom IT mulighet til å kommunisere med mennesker fra store deler av verden og på den måten bidro IT til selvstendig læring (Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet:175-176).

Jeg har undersøkt nærmere hvordan IT kom til syne i opplæringsmålene og fant tre mål som kan knyttes til det digitale. Det ene var for 5. klasse og lød som følger: «Elevane skal lære å bruke kart og gjerne nytte informasjonsteknologi der det er til praktisk hjelp.» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet:181), et annet mål for 9. klasse var: «Søkje informasjon frå ulike kjelder, til dømes (...) informasjonsteknologi» (ibid.:185). I begge opplæringsmålene ble IT foreslått som en kilde for å innhente informasjon sidestilt med andre typer kilder som bøker, kart og muntlig kilder. IT ble også omtalt som noe nytt i mål for 10. klasse: «(...) Gjere seg kjende med kva den nye informasjonsteknologien gjer mogleg, og kva verknader han kan få.» (ibid.:187). L97 beskrev et samspill mellom det økte informasjonstrykket elevene møtte: konsekvenser av og et bevisstgjort bruk med media, men samtidig se IT som informasjonskilde sidestilt med andre kilder. Dette tolker jeg som en begynnende vektlegging på fortsettelsen knyttet til det digitale.

Til forskjell fra det foregående læreplanverket var L97 strukturert på en annerledes måte: sideantallet for faget var omtrent det samme, dette til tross for at faget her gjaldt for hele grunnskolen og M87 kun gjaldt for 7.-9. klasse. Som et resultat av dette forekom det digitale sjeldnere i læreplanen. Likevel oppfatter jeg den digitale bruken som noe mer presist og omhandlet mer enn den tidligere hadde gjort, og slik utgjorde det en større del av faget.

## **2.4 Kunnskapsløftet**

Som vist i kapittel 1.1 *Bakgrunn for tema*, ble «å kunne bruke digitale verktøy» innført som en av fem grunnleggende ferdigheter med LK06. Med denne innføringen ble det da et økt fokus på det som tidligere i skolen først var kjent gjennom edb og media, deretter IT. Videre vil jeg vektlegge og gjøre rede for hva ferdigheten skulle innebære i samfunnsfag og se nærmere på endringene som skjedde fra det foregående læreplanverket. LK06 har tre utgaver knyttet læreplan i samfunnsfag: SAF1-01 (2006-2010), SAF1-02 (2010-2013) og SAF1-03 (2013- d.d.) med sistnevnte som gjeldende i dag. Det var ingen endringer fra første til andre utgave vedrørende å kunne bruke digitale verktøy, derfor blir kun andre og senere tredje utgave gjennomgått og redegjort for. Jeg vil analysere de ulike utgavene i kronologisk rekkefølge.

### **2.4.1 Læreplan i samfunnsfag 2006-2013**

«Å kunne bruke digitale verktøy» var en grunnleggende ferdighet. I samfunnsfag innebar blant annet å søke etter informasjon, utforske nettsteder, utøve kildekritikk og nettvett, være orientert om personvern og opphavsrett, og utarbeide, presentere og publisere egne og felles

multimodale produkt (Utdanningsdirektoratet, 2010:5). At elevene skulle kunne bruke digitale verktøy ble ansett som en grunnleggende ferdighet og sammenlignet med tidligere læreplaner ble det i LK06 medfølgende mange nye og tidsaktuelle temaer i samfunnsfag.

Den grunnleggende ferdigheten ble integrert i kompetansemålene og det var totalt seks kompetansemål etter det 7.- og 10. årssteget som direkte omhandlet det digitale, til forskjell fra L97 som hadde 3 mål totalt. Med den grunnleggende ferdigheten ble det åpnet for en ny arena i skolen og som mål i samfunnsfag skulle elevene blant annet etter 7. årssteget kunne: «lese og bruke papirbaserte og digitale kart (...)» og «planleggje og presentere reiser til Europa og andre verdsdelar ved å bruke digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2010.:7). Etter 10. årssteget skulle elevene kunne: «drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy» og «gjere greie for eigne rettar og konsekvensar når ein arbeider på Internett og publiserer sitt eige materiale» (ibid.:8).

Fra L97 til LK06 skjedde det endringer i vektleggingen av det digitale i samfunnsfag. LK06 som helhet var mindre, men formålet med og på hvilken måte det digitale skulle bli brukt ble tydeligere. Det var konkret forklart gjennom samtidens dagsaktuelle temaer og tilhørende muligheter og utfordringer. Forekomsten av det digitale, eller da «å kunne bruke digitale verktøy», var noe mindre enn før, men samtidig mer presis. Dessuten fikk tematikken en egen del i læreplanen da det i hvert fag ble beskrevet hvordan de ulike grunnleggende ferdighetene skulle forstås, slik som vist i dette kapitlet for samfunnsfag. Alt tatt i betraktning fikk det digitale et økt fokus i skolen med innføringen av LK06.

#### **2.4.2 Læreplan i samfunnsfag 2013- d.d.**

Kun tre år etter innføring av en allerede revidert versjon av læreplanen, ble en tredje versjon presentert og trådte i kraft fra høsten 2013. Nytt med denne var blant annet hovedområdet *utforskeren*, og i tillegg gikk den grunnleggende ferdigheten fra å hete «å kunne bruke digitale verktøy» til slik vi kjenner den i dag: digitale ferdigheter. Erfaringene gjort siden grunnleggende ferdigheter ble innført i skolen resulterte i en omdefinering til et mer tidsriktig og dekkende begrep.

Utviklingen av digitale ferdigheter i opplæringen omhandlet mye av det samme som den forrige utgaven av læreplan i samfunnsfag beskrev: kunne bruke digitale verktøy, informasjonsinnhenting, og følge regler for kildekritikk og nettvett (Utdanningsdirektoratet, 2013:5-6). Nytt med den tredje utgaven var blant annet at ferdigheten ble beskrevet som en

prosess. Det som tidligere var navn på den grunnleggende ferdigheten, «å kunne bruke digitale verktøy», ble beskrevet som starten av prosessen i utviklingen av digitale ferdigheter. Prosessen innebar også at eleven skulle kunne bruke varierte søkestrategier, gjøre kritiske valg og kunne uttrykke faglig refleksjon (ibid.).

Det var totalt syv kompetansemål etter 7.- og 10. årssteget som direkte omhandlet utviklingen av digitale ferdigheter og det var størst vektlegging i hovedområdet «utforskeren». Fra den forrige utgaven av læreplan for faget var det dermed en økning med ett kompetansemål. Et av kompetansemålene tilhørende hovedområdet utforskeren etter 7. årssteget så slikt ut: «Finne og trekke ut samfunnsfagleg informasjon ved søk i digitale kjelder, vurdere funna og følge reglar for nettvett og nettetikk» og et annet: «bruke digitale verktøy til å presentere samfunnsfagleg arbeid og følge reglar for personvern og opphavsrett» (Utdanningsdirektoratet, 2013:7). To kompetansemål fra utforskeren etter 10. årssteget lød som følger: «Bruke samfunnsfaglege omgrep i fagsamtalar og presentasjonar med ulike digitale verktøy og byggje vidare på bidrag frå andre» og «reflektere over samfunnsfaglege spørsmål ved hjelp av informasjon frå ulike digitale og papirbaserte kjelder og diskutere formål og relevans til kjeldene» (ibid.:9).

Hovedområde «utforskeren» hadde som nevnt størst vektlegging av digitale ferdigheter mens det forekom sjeldnere i øvrige hovedområder. I læreplan for samfunnsfag ble «utforskeren» beskrevet som å omhandle hvordan samfunnsfaglig forståelse skulle bygges opp gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter. Det omfattet også formidling, diskusjon og utvikling av kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013:3). I tillegg til en økt vektlegging var det som mål med hovedområdet at elevene skulle aktiviseres mer, blant annet ved å vurdere, presentere, reflektere og diskutere. Til sammenligning med de foregående læreplanverkene i samfunnsfag, ble det digitale vektlagt mer enn noen gang før og ferdighetsaspektene var tydeligere formulert og inkludert.

## **2.5 Fagfornyelsen**

Elevene trenger aktuell og tidsriktig opplæring. Sammen med samfunnets og arbeidslivets endringer skal fagene i skolen fornyes og ny læreplan trer i kraft fra 2020. Innholdet blir fornyet og de grunnleggende ferdighetene blir videreført, men ansvaret skal tydeliggjøres (Utdanningsdirektoratet, 2018:2-3). I forbindelse med Fagfornyelsen ble rammeverket for grunnleggende ferdigheter revidert og fastsatt, og i utviklingen av de nye læreplanene skal rammeverket ligge til grunn i beskrivelsen av grunnleggende ferdigheter i de ulike fagene

(Utdanningsdirektoratet, 2017:3). I denne sammenheng anser jeg det som nødvendig å også vise hvordan digitale ferdigheter blir definert der som et utgangspunkt for analyse av høringsutkast for læreplan i samfunnsfag.

### **2.5.1 Rammeverk for nye læreplaner**

Utviklingen av de digitale ferdighetene ble i rammeverket beskrevet å innebære blant annet: innhenting og behandling av informasjon, kreativitet og skapende med digitale ressurser, kunne bruke digitale ressurser hensiktsmessig og forsvarlig i oppgaveløsning, og utvikle digital dømmekraft. Det blir også beskrevet som en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring (Utdanningsdirektoratet, 2017:3). I utviklingen av de digitale ferdighetene ble det presentert fem ferdighetsområder med tilhørende nivåbeskrivelser i digitale ferdigheter: bruke og forstå, finne og behandle, produsere og bearbeide, kommunisere og samhandle og utøve digital dømmekraft (ibid.:3-6). Siden rammeverket var som et overordnet dokument for utviklingen av alle læreplaner, og ikke rettet seg spesifikt mot samfunnsfag slik som de tidligere definisjonene gitt, vil ikke endringene eller hva som er nytt bli analysert nærmere. Analysen ville i denne sammenheng da vært på et ulikt grunnlag enn de øvrige. Likevel anså jeg det som hensiktsmessig å kort gjøre rede for hvordan det ble definert her, som utgangspunkt for å forstå hvordan læreplan i samfunnsfag ligger an til å ta form i det nye læreplanverket. Jeg har sett nærmere på Fagfornyelsen og analysert høringsutkast for læreplan i samfunnsfag publisert 18.03.2019. Jeg vil først vise hvordan digitale ferdigheter i faget ser ut til å skal bli forstått, for så å se nærmere på hvordan det kommer til syne i kompetansemålene.

### **2.5.2 Fagfornyelsen og digitale ferdigheter i samfunnsfag**

Ettersom samfunnsfag skal ha et særskilt ansvar for utviklingen av digitale ferdigheter vil dette komme til syne i kompetansemålene og bli beskrevet eksplisitt og gjort til en del av fagkompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2019a:5). Digitale ferdigheter i læreplan for samfunnsfag blir beskrevet som: Å kunne bruke digitale ressurser til å finne, behandle og navigere i informasjon, utøve kildekritikk, kommunisere, samarbeide og skape digitalt. I tillegg følge regler og normer for nettbasert kommunikasjon, personvern og opphavsrett (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre blir utviklingen av hvordan ferdigheten skal skje forklart som: Å gå fra å utforske og bruke tilpasset digitale ressurser når de skal tilegne seg kunnskap og uttrykke kompetanse, til å være selvstendige og vise god dømmekraft når de velger og bruker digitale ressurser (ibid.). I tillegg er det utviklet kjerneelementer for hvert fag. Kjerneelementene er besluttet av Kunnskapsdepartementet som de viktigste deler av faget

og vil legge føringer for utvikling av de nye læreplanene. I samfunnsfag er det ikke samsvar mellom kjerneelementene som er utviklet for faget og det tildelte hovedansvaret for digitale ferdigheter, men hovedansvaret ligger som en føring for undervisningen og praktiseringen av faget (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Etter 7.- og 10. årssteget er det til sammen fem kompetansemål som direkte omhandler digitale ferdigheter og dermed er det en nedgang fra LK06 som hadde syv. Fra 7. årssteget blir det blant annet beskrevet at elevene skal: «delta i digitale samhandlingsprosesser, bruke dømmekraft, beskytte egne digitalt utstyr og informasjon og handle i tråd med retten til privatliv, personvernreglar og opphavsrett» og «bruke digitale ressursar til å utvikle samfunnsfaglege modellar» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). I kompetansemål etter 10. årssteget blir det presentert at elevene skal: «beskytte digitalt utstyr og informasjon, dokumentere egne digitale fotavtrykk og reflektere over høvet til å verne om retten ein sjølv og andre har til privatliv og personvern» og «bruke digitale ressursar til å designe og utvikle samfunnsfaglege produkt» og «velje ressursar for digital samhandling for å drøfte samfunnsfaglege tema» (ibid.).

På tross av at utviklingen av digitale ferdigheter framtrer sjeldnere i form av kompetansemål i høringsutkast til ny læreplan enn tidligere, opplevde jeg i analysearbeidet flere av de øvrige kompetansemålene som åpne for tolkning. Med dette mener jeg at det foreligger muligheter for å inkludere utviklingen av digitale ferdigheter selv om det ikke stod eksplisitt forklart. Vi er i en tid der det digitale er mer selvsagt enn før og derfor mer naturlig å inkludere i opplæringen selv om det ikke blir direkte uttrykt i kompetansemålene. For eksempel dette kompetansemålet etter 7. trinn tolker jeg som et slikt tilfelle: «presentere forskjellige perspektiv i ein dagsaktuell samfunnsdebatt og reflektere over kva som påverkar samfunnsforståinga vår» og dette etter 10. trinn: «vurdere om og på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Selv om ulike digitale verktøy, ressurser og tema ikke blir direkte nevnt, anser jeg kompetansemålene som gode utgangspunkt for arbeid med utviklingen digitale ferdigheter. Begge legger opp til søken etter dagsaktuell og oppdatert informasjon, og behovet for flere kilder for å oppnå målet. I det neste kapitlet, kapittel 3 *Tidligere forskning*, vil jeg komme tilbake til og aktualisere aspektet ved den selvfølgen det er i at det digitale tas med som en gitt forutsetning i dag, samt i 2020.

Omfanget av det digitale i samfunnsfag er større i høringsutkastet, til sammenligning med LK06 selv om antall kompetansemål som omhandler tematikken ser ut til å bli færre.



Samtidig er dybdelæring et sentralt mål i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2018:1), og som nevnt skal digitale ferdigheter bli en del av fagkompetansen i samfunnsfag og dybdelæring skal derfor også foregå innenfor ferdigheten. Det blir likevel å være opptil hver enkelt lærer å foreta en vurdering av når og på hvilken måte det digitale skal utvikles, og deres tolkning av den formelle læreplan vil så speile seg i den operasjonaliserte. Jeg vil komme tilbake til dette punktet senere i oppgaven når jeg tar for meg empiri fra intervju av informantene.

## **2.6 Oppsummering: veien fram til digitale ferdigheter**

M87 viste at skolen hadde bruk for ulike analoge medier til bruk i undervisningen, og medienes rolle i samfunnet stod sentralt for læreplanverket. Tema som konsekvenser og påvirkning ble vektlagt, og tillegg til dette skulle media bli anvendt og ble omtalt som kilde til informasjon. Den digitale bruken, fortolkningene omkring og undervisningen var slik jeg tolker det lærerstyrt, og det ble ikke stilt eksplisitte krav til elevenes brukerkompetanse. Ordlyden i læreplanen lød som: Det skulle *kastes lys* over, elevene *burde* få lære og elevene skulle *stimuleres* til kritisk og vurderende holdning. Med dette ble det heller stilt krav til kompetanse og et reflektert forhold rundt den digitale teknologien hos lærerne.

I L97 var det til sammenligning med M87 lite nytt i forbindelse med hvilket forhold elevene skulle få til det digitale og det omhandlet fremdeles medienes rolle i samfunnet med konsekvenser og bevisstgjøring av bruken. M87 og L97 bar begge preg av at elevene var passive mediebrukere, men at de også burde ha kritisk holdning til massemedier og IT. I L97 ble IT omtalt for første gang i samfunnsfaglige læreplaner og erstattet edb fra M87. IT ble også beskrevet som noe nytt. Hva som mentes med *nytt* i L97 ble ikke definert, men jeg antar Internett var én del av det da det i løpet av 90-tallet kom for fullt (Nordal, Liseter, & Rossen, 2018). Dette er min tolkning, og begrepet «Internett» ble ikke brukt noen steder i fagplanen for samfunnsfag. Alternativt kan det forklares i henhold til tilgjengelighet av ressurser og dermed for bruk og muligheter i skolen, da IT som tidligere nevnt bidro med andre og nye arbeidsmåter i faget.

Med innføring av nytt læreplanverk i 2006 kom også «å kunne bruke digitale verktøy» som grunnleggende ferdighet, og med dette et naturlig økt fokus og omfang av det digitale i samfunnsfag. Elevene skulle kjenne til og kunne bruke ulike digitale verktøy, som er en ny form for kunnskap og ferdighet i skolen sammenlignet med de foregående læreplanene. Med den teknologiske utviklingen kom det også nye temaer med tilhørende muligheter og

utfordringer: IT ble erstattet av IKT. Internett fikk en naturlig og sentral plass i opplæringen og temaer som kildekritikk og nettvett, personvern og opphavsrett ble aktuelle. På skolene kom dette til syne ved at et klasserom gjerne måtte vike for et datarom, og tilhørende kompetanse hos skoleledelsen og lærerne måtte utvikles.

En tydelig utvikling i læreplanene er vedrørende begrepsbruken som går fra edb til IKT. Edb ble så vidt nevnt i M87 mens etterkommeren IT i L97 kom sterkere i fokus. IT ble omtalt som en kilde for å finne informasjon, mens det sammen med en ny omdefinering i LK06 utviklet seg til IKT og et verktøy til å finne kilder. I tillegg til informasjons-biten av begrepet økte brukerpotensialet med det som bokstaven K stod for: kommunikasjon. Det økte med årene fra at elevene var passive brukere i M87 og L97 mens i LK06 forekom det muligheter og krav til elevaktivitet. Likevel forelå det et vedvarende fokus på en kritisk holdning til informasjons- og kommunikasjonsteknologi. Med utviklingen påfulgte det også ny og aktuell tematikk, for eksempel fra å skulle *bruke edb* i M87 til å kunne bruke varierte søkestrategier og gjøre kritiske valg i 2013-utgaven av LK06.

Nytt med den tredje utgaven av læreplan i samfunnsfag i LK06, som fremdeles er gjeldende i dag, var at ferdigheten fikk en ny formulering og ble beskrevet som en prosess. At ferdigheten ble ansett som en prosess kan tolkes som at det forelå en bevissthet ved de stadige endringene og utviklingene som forekom. Man ble ikke digitalt utlært, og prosessen beskrev at elevene fremdeles skulle kunne bruke digitale verktøy som i den forrige utgaven og flere sentrale temaer ble holdt fast ved, blant annet: kildekritikk, nettvett, søke etter informasjon, personvern og opphavsrett. I tillegg til dette skulle elevene som nytt med utgaven kunne bruke varierte søkestrategier, gjøre kritiske valg og uttrykke faglig refleksjon. Den grunnleggende ferdigheten omhandlet mer enn å kunne bruke digitale verktøy og dermed var «digitale ferdigheter» et mer tidsriktig og dekkende navn for hva det innebar.

I tråd med mål for innføring av hovedområdet «utforskeren» skulle elevene bli mer aktiv. Overrein & Madsen (2015) har tidligere gjort en undersøkelse i samfunnsfag og deres funn var at fra 2013, sammen med hovedområdet «utforskeren», ble det en økt vektlegging av digitale ferdigheter og det fikk langt større plass i læreplanen (ibid.:162). Dette er også en oppfatning min gjennomgang støtter. Samtidig opplever jeg noen av kompetansemålene fra 2013-versjonen i læreplan for samfunnsfag som overlappende med øvrige ferdigheter. Et kompetansemål kunne være godt rettet mot digitale ferdigheter og omhandlet også lesing som grunnleggende ferdighet. Et annet kompetansemål omhandlet tydelig digitale ferdigheter, men også muntlige. Dette kan forklares i at den digitale utviklingen har endret mange av

premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttrykksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner og åpner muligheter for nye og endrende læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017:3). Dette stiller økte krav til lærere i skolen og det er viktig å få på plass nødvendig kompetanse. På den måten vil lærere få en klarere formening om når og til hva teknologi og IKT kan brukes, og når den ikke bør brukes (Erstad, 2010:181).

Spesielt tematikken rundt analoge og digitale mediers utvikling kom tydelig fram i analysen av de ulike læreplanene. I læreplananalysen kan man se en «reise» fra analoge medier som TV, avis og ukeblader (massemedier) som styrende i de første læreplanverkene til digitale medier og Internett i LK06. Denne reisen kan beskrives som en overgang fra tradisjonelle massemedier til nye medier. De tradisjonelle mediene kunne bli oppfattet som lite fleksible og sentralisert mens de nye brakte med seg interaktivitet og fleksibilitet (Erstad, 2010:61-62). Noen særtrekk ved teknologiutviklingen blir presentert som: håndholdt teknologi gir lærere og elever større fleksibilitet, tilgang på oppdatert informasjon, større variasjon ved at skrift, bilder, lyd og illustrasjoner kan kombineres og det er større anledning til å arbeide utenfor læreboken (ibid.:64). Nye medier med tilhørende og aktuell tematikk som IKT, nettvett, kildekritikk og dømmekraft fikk en sentral plass ettersom nye læreplanverk ble innført

### **2.6.1 Veien framover**

Tema tilhørende digitale ferdigheter som lenge har vært sentrale i samfunnsfag: nettvett, kildekritikk, informasjonsinnhenting, ser ut til å fastholdes ved Fagfornyelsen. Likevel blir ordlyden i hva digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer tidsriktig og mer presis. For eksempel vises det til et variert, men sammensatt forhold til informasjonsinnhenting der det er krav til selvstendighet hos elevene når de skal utøve dømmekraft og vite når og på hvilken måte digitale ressurser skal brukes. Igjen i tråd med den teknologiske utviklingens premisser som vi har sett flere tilfeller av tidligere, blir læreplaners innhold tilpasset og satt deretter. Samtidig er grunnlag for denne analysen kun et høringsutkast og ikke endelig læreplan, det er derfor tenkelig at endringer kan forekomme før innføringen i 2020.

### **2.6.2 Teknologisk utvikling i perspektiv**

Skolen har blitt og blir fremdeles utfordret og knyttet til samfunnets behov. Digital teknologi og dens utvikling spiller en viktig rolle som både premissleverandør og som bidragsyter til nye muligheter og arbeidsmåter gjennom nyvinninger (Engen, Giæver & Mifsud, 2017, gjengitt i Bjarnø, Giæver, Johannesen & Øgrim, 2017:15). For å sette den teknologiske utviklingen i perspektiv er det vanlig å operere med hvor lang tid det tar for teknologiske

nyvinninger å nå 50 millioner brukere. Jeg vil gi noen eksempler på dette med hensikt i å illustrere og forklare teknologiens rolle i samfunnet i dag, og derfor også dets rolle i skolen.

<b>Telefon</b>	<b>TV</b>	<b>PC</b>	<b>Mobiltelefon</b>	<b>Internett</b>	<b>Facebook</b>	<b>Pokemon Go</b>
50 år	22 år	14 år	12 år	7 år	3 år	19 dager

(Tall hentet fra Desjardins, 2018)

Tabellen viser teknologiske apparat sortert etter når de kom på markedet, fra venstre mot høyre. Det vil altså si at telefon er eldst og Pokemon Go er nyest. Overgangen fra fysiske til digitale apparat har påvirket utbredelsen og det samme kan sies om følgende av Internett. En viktig faktor i denne sammenheng er globalisering og tilgjengelighet. Med hensyn til oppgavens fokus vil jeg ikke gå nærmere inn på dette aspektet, men hensikten med denne illustrasjonen er derimot å illustrere den teknologiske veksten og utbredelsen. I skolesammenheng finnes det også tilpasset ressurser uten at disse nødvendigvis har 50 millioner brukere. Likevel kan tabellen fortelle noe om grad av tilgjengelighet og muligheter vedrørende digitale ressurser og verktøy i skolen. I det neste kapitlet, kapittel 3 *Tidligere forskning*, blir aspektet i skolesammenheng diskutert nærmere. I analyse og drøfting av empiri fra intervju vil jeg komme tilbake til hvilke digitale verktøy som brukes av et utvalg lærere i samfunnsfag i dag og hvordan informantenes forhold er til stadig nye tilskudd av muligheter.

### **3 Tidligere forskning**

I dette kapitlet vil jeg presentere tidligere forskning og andre studier jeg anså som relevante for min undersøkelse. Det feltet med tidligere forskning jeg har undersøkt nærmere rettet seg spesielt mot undersøkelser gjort i skolen, dette for å avgrense til det denne studien konsentrerer seg om. Jeg opplevde feltet som å inneha en del tidligere forskning, men derimot manglende innenfor innhold i ulike læreplaner for samfunnsfag. Det som blir redegjort for i dette kapitlet er det jeg anså som å omhandle det digitale i skolen.

#### **3.1 Ved UiT**

Ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet er det tidligere forsket mye på ulike grunnleggende ferdigheter i skolen, også noe innenfor samfunnsfag. Det er noe forskning i form av mastergradsoppgaver som omhandler eller inneholder digitale ferdigheter, men kun én med spesifikt fokus på samfunnsfag. Andre undersøkelser som omhandler lignende tema utenfor samfunnsfag tar for seg: bruk av iPad i undervisningen, digitale ferdigheter og dysfunksjoner i skolen (pilotundersøkelse), digital kompetanse i skolen, IKT i kroppsøving, IKT og klasseledelse, digitale ferdigheter i historiefaget, profesjonsfaglig digital kompetanse, og en som omhandlet kildekritikk og digital kompetanse hos elever i naturfag.

Den undersøkelsen som tidligere er gjort på samme område som meg med et litt ulikt fokus, har tittelen «Digitale verktøy og grunnleggende digitale ferdigheter i samfunnsfag - En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres oppfatninger av digitale verktøy og digitale ferdigheter». Denne hadde spesielt fokus på digitale verktøy i faget. Felles for våre studier er søken etter samfunnsfaglæreres forståelse av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet, og hovedforskjellen er min vektlegging av læreplananalyse med mål om å finne røttene til ferdigheten. Med det sagt finner jeg ingen treff på tidligere forskning som har analysert denne utviklingen slik som jeg har gjort i min undersøkelse.

#### **3.2 Monitor-undersøkelser**

I tillegg til tidligere masteroppgaver er der og en kvantitativ undersøkelse som jevnlig kartlegger den digitale tilstanden i skolen, denne kalles Monitor skole og har per i dag gjennomført syv undersøkelser. Jeg anså de to nyeste som mest relevant for min studie, som kom i henholdsvis 2013 og 2016. Jeg vil i det følgende presentere deler av undersøkelsenes funn.

Monitor skole 2013 – *Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen* baserer seg på data fra et utvalg elever, lærere og skoleledere i Norge fra 7. trinn, 9. trinn og

videregående trinn 2. Et av hovedelementene med undersøkelsen var å kartlegge læreres erfaringer med bruk av IKT i skolen for å videre kunne hjelpe beslutningstakerne ved implementeringen av IKT i skolen (Hatlevik, Egeberg, Guðmundsdóttir, Loftsgarden & Loi, 2013:9). Forskningen kunne vise at det var forskjeller i digital kompetanse blant skolene som deltok. Videre ble det forklart at skolens satsing på og arbeid med IKT og digital kompetanse hadde noe å si for elevenes prestasjon (ibid.:11). Blant skolelederne som deltok i undersøkelsen var det et flertall som mente at IKT var viktig og satte av ressurser til innkjøp av utstyr (ibid.:19). Et annet resultat fra undersøkelsen var at samfunnsfag var et av fagene hvor datamaskin ble oftest brukt, samtidig som det ble forklart at trykte lærebøker ble mer brukt enn digitale læremidler (ibid.:97). Det ble også forklart av undersøkelsens forskere at det sammenlignet med tidligere, var færre skoler som ønsket å delta i undersøkelsen. Derfor har de vært forsiktige med å trekke konklusjoner og det var usikkerhet rundt undersøkelsens representativitet.

Monitor skole 2016 – *Skolens digitale tilstand* undersøkte skolens digitale tilstand med deltakere fra skoleledelser, lærere og elever på 7. trinn. Undersøkelsen kunne vise til at bruk av IKT i undervisningen i de ulike fagene opplevdes som motiverende både for elever og lærere. Samtidig trakk lærere fram viktigheten med klasseledelse og tydelige regler for å oppnå størst læringsutbytte og minst mulig av ikke-faglig aktivitet. Sammenlignet med den foregående undersøkelsen, Monitor 2013 som redegjort for over, var det noe nedgang fra 2013 til 2016 i elevenes bruk av datamaskin på 7. trinn i samfunnsfag. Dette resultatet ble videre forklart som noe overraskende da de ledende digitale ressursene i skolen ble beskrevet som godt egnet for både innhold og metode i faget (Egeberg, Hultin & Berge, 2017:81). Likevel ble det forklart at målet ikke var at IKT skal benyttes mest mulig, men heller at det forelå systematikk i bruken for å oppnå kompetansemålene i læreplanen (ibid.:9).

### **3.3 «En tidstyv i klasserommet»**

Fra forskning.no er det to undersøkelser jeg anså som aktuell i min studie. Den ene er «En tidstyv i klasserommet» og forskning gjort på bruk av digitale verktøy i skolen trekker fram de mange muligheter som finnes, men at bruken også kan bidra til å redusere læringsutbyttet kraftig (Dvergsdal, 2013). Formålet med forskningen var å finne mer ut om elevenes læringsutbytte gjennom bruk av IKT, hvor de oppdaget at elevene brukte i gjennomsnitt en tredjedel av tiden til ikke-faglige program og nettsteder. En tendens viste seg å være at de faglige læringsverktøyene kun ble brukt når læreren fulgte med. Forskningen kunne og vise at elevenes digitale livsstil på fritiden hadde overførbarhet til klasserommet (ibid.). Det blir



trukket fram at elevene trenger hjelp til å bruke IKT på en bedre måte og at deres digitale kompetanse må utvikles. Lærerrollen blir ansett som en viktig faktor for at elevene skal få et godt læringsutbytte gjennom bruk av digitale verktøy: lærernes digitale klasseledelse må forbedres, og deres digitale kompetanse er viktig. Med dette menes at det må foreligge klare rammer for bruken og det må settes grenser, i tillegg til dette må læreren kjenne til og kunne bruke teknologien. Det blir videre forklart at det er grunn til å tro at problemet vil øke med årene, på grunn av elevenes tilgang på egne smarttelefoner (ibid.).

Den andre undersøkelsen hentet fra forskning.no er «Mobilforbud i klasserommet: Hva sier forskningen?» og i artikkelen ble det beskrevet at flere forskere konkluderer med at mobiltelefoner i klasserommet svekker elevenes læringsevne (Amundsen, 2018). Forskning viser at elevenes oppmerksomhet blir forstyrret, og at på skoler der det har blitt innført mobilforbud ble elevenes testresultater økt med opptil 14,2 prosent. Samtidig ble det forklart at dette ikke var gjeldende for alle elevene og noen opplevde ingen endring før og etter mobilforbudet.

### **3.4 ICILS– «Digitale ferdigheter for alle?»**

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) er en undersøkelse av elever på ungdomsskolen og deres digitale ferdigheter, samt læreres og skoleledernes.

Undersøkelsen var internasjonal hvor totalt 18 land deltok, hvorav Norge hadde 138 deltakende skoler. Innholdet i undersøkelsen blir beskrevet som å stemme godt med digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet (Ottestad, Throndsen, Hatlevik & Rohatgi, 2014:6). Funn fra undersøkelsen ble framstilt som en sammenligning mellom Norge og øvrige land som deltok.

Forskningen kunne vise at Norge befant seg blant de høyt presterende landene som deltok, og at norske elever presterte godt over det internasjonale gjennomsnittet på den digitale prøven (Ottestad et.al.:7.). Samtidig ble det beskrevet at elevene opplevde en begrenset bruk av IKT i skolen. Dette ble støttet av et av hovedfunnene fra undersøkelsen som gjaldt lærerne, hvor det ble forklart at et lavt antall lærere implementerte digitale verktøy i deres undervisning. I tillegg til dette var det også kun et fåtall av lærerne som i løpet av de siste to årene hadde vært på kurs og lignende, for å utvikle sin digitale kompetanse (ibid.).



## 4 Metodisk tilnærming

Hensikten med dette kapitlet er å presentere valg av forskningsmetode og datainnsamlingsmetode. Kapitlet starter med en gjennomgang og begrunnelse for valg av kvalitativ metode. Deretter vil jeg redegjøre for dokumentanalyse som metode fordi dette ble brukt tidligere når jeg analyserte et utvalg læreplaner. Deretter blir intervju gjort rede for og forklart hvorfor det ble brukt for å samle inn data til min undersøkelse. Videre vil jeg forklare prosessen rundt utvalgsstrategi og rekruttering av informanter og i tillegg gi en presentasjon av informantene som stilte til deltakelse i undersøkelsen. Deretter vil jeg gjøre rede for de ulike deler som inngår når man benytter seg av intervju som metode for innsamling av data: intervjuguide, gjennomføring, transkribering og analyse. Kapitlet avsluttes så med fokus på reliabilitet og validitet for å vurdere studiens kvalitet, og til sist en presentasjon av de forskningsetiske overveielser for undersøkelsen.

### 4.1 Valg av kvalitativ forskningsmetode

I samfunnsforskning er det normalt å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Hovedforskjellen mellom metodene er betydningen og anvendelsen av tall. I kvantitativ metode er utbredelse, mengde og antall av viktighet, og kvalitativ metode blir så motsetningen når man i større grad er opptatt av dybdeinnhold og betydningen av innholdet (Bjørndal, 2011:29). Samtidig anvendes metodene sjeldent uten større eller mindre innslag av den andre. Man vil kunne oppleve i en kvalitativ undersøkelse å inneha kvantitative svar, og motsatt i en kvantitativ undersøkelse å besitte kvalitative svar (Wadel, 2014:17). Det blir så et spørsmål om relevans ved å eventuelt ha med et utfyllende kvantitativt materiale i en opprinnelig kvalitativ undersøkelse. Uten interesse for presis tallfesting, men heller søken etter en dypere forståelse, ble kvalitativ metode ansett som hensiktsmessig for å kunne svare på problemstillingen i min undersøkelse. Jeg gjentar derfor problemstillingen for å enklere kunne forklare valg av de metodiske tilnærmingene gjort: «Hvordan har tematikken digitale ferdigheter vokst fram i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilke forestillinger har et utvalg lærere om dette begrepet?»

Kvalitativ forskningsmetode retter fokus mot erfaringer og opplevelser i empiriske undersøkelser, ofte gjennom direkte observasjoner og personlige intervju for å innhente data (Befring, 2015:38). Forskningsmetoden var av relevans for denne undersøkelsen da det søkes etter innsikt i digitale ferdigheter som fenomen. I kvalitative studier ser man som forsker etter mange opplysninger hos et mindre utvalg med fokus på deres framstilling og forståelse

(Bjørndal, 2011:30). Gjennom anvendelse av kvalitativ forskningsmetode hadde jeg som forsker ønske om å få direkte kontakt med fenomenet jeg forsket på. Kvalitativ metode blir forbundet med nær kontakt mellom informant og forsker, som da ville gi meg mulighet for å gå i dybden i digitale ferdigheter som fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012:17). I denne studien ble intervju brukt som hovedkilde for datamaterialet i søken etter informantenes erfaringer og opplevelser, og målet er en mest mulig korrekt gjengivelse og fortolkning av materialet som ble samlet inn.

På bakgrunn av søken etter informantenes forståelse av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, var min tilnærming til forskningen fenomenologisk. Gjennom et fenomenologisk perspektiv retter man fokus mot menneskers erfaringer og subjektive forståelse hvor utgangspunktet er at virkeligheten er slik de oppfatter den (Thagaard, 2018:40). Målet med en fenomenologisk rettet forskning var at jeg gjennom datainnsamlingen ville få en generalisert forståelse ut fra informantenes oppfatninger av fenomenet jeg forsket på. Gjennom deres ulike erfaringer og beskrivelser hadde jeg som mål å få en forståelse av digitale ferdigheter i samfunnsfag, som jeg i kapittel 5 vil drøfte videre på basis av skolemyndighetenes forståelse av ferdigheten. For at jeg skulle oppnå dette ble intervju brukt som metode for datainnsamling, og bakgrunnen for dette valget vil jeg forklare nærmere i kapittel 4.3.

## **4.2 Dokumentanalyse**

Som vist i kapittel 2, *Utviklingen av digitale ferdigheter i samfunnsfag*, ble det gjort en læreplananalyse av et utvalg læreplaner for faget. Denne form for arbeid kalles dokumentanalyse, eller dokumentstudier (Tjora, 2017:182, Thagaard, 2018:118). Hensikten med denne metoden var i min undersøkelse å få en bedre forståelse av hvordan utviklingen av digitale ferdigheter har vært til å bli det vi i dag kjenner den som, nemlig en grunnleggende ferdighet. Thagaard (2018:118) beskriver at dokumentanalyser har lang tradisjon i kvalitativ forskning og betegnelsen «dokument» gir assosiasjoner til offentlige skrifter som siktes inn på et bestemt tema i forskningen. I denne sammenheng kan begrepet ses som det Goodlad (1979) beskriver som den formelle læreplan i sin teori om læreplananalyse, som vist i kapittel 2.1 *Goodlads fem læreplannivå*, som nettopp omhandler det vedtatte dokumentet.

I en dokumentanalyse analyseres dokumenter som allerede eksisterer, med mål om at disse kan gi informasjon om et bestemt tema. Det blir forklart at metoden ofte benyttes i tillegg til andre metoder, og omtales som bakgrunns- eller tilleggsdata (Tjora, 2017:183). I min studie

er det nettopp slik læreplananalysen ble brukt, nemlig å sette undersøkelsen inn i en større kontekst. Jeg brukte intervju som hovedkilde til empiri, mens læreplananalysen var tilleggsdata. Motsetningen er en ren dokumentanalyse hvor dokumentene er eneste form for empiri. Et viktig aspekt med metoden er å også ta i betraktning hvilket formål dokumentet hadde, hvem skrev det og når det ble publisert, altså dokumentets kontekst (Thagaard, 2018:119, Tjora, 2017:183). Disse ble i min undersøkelse vektlagt i ulik grad. Især formål og når læreplanverkene var gjeldende opplevde jeg som relevant, mens hvem som hadde skrevet de ulike læreplanene var av mindre interesse og ble ikke lagt vekt på i analysen.

Hver læreplan ble publisert og trådte i kraft med flere års mellomrom, og med det perspektivet jeg hadde for analysen opplevde jeg læreplanenes samtid som relevant for å bedre kunne forstå innholdet. I forkant av hver analyse hadde jeg en forestilling, for eksempel at M87 som var gjeldende fra 1987-1997, naturlig nok hadde liten vekt på det vi i dag kjenner som digitale ferdigheter. Denne forestillingen var med bakgrunn i mine forkunnskaper og slik man kjenner til den digitale utviklingen fra det nære og hverdagslige. De ulike læreplaners formål var også noe jeg tok i betraktning. For eksempel med innføring av 2013-utgaven av LK06 og hovedområde «utforskeren» hvor formålet var elevaktivitet, forsøkte jeg å se hvordan dette kom til syne når jeg analyserte utviklingen av digitale ferdigheter.

### **4.3 Intervju**

Intervju forbindes med kvalitative studier og blir beskrevet som en egnet metode der man er opptatt av innhold og betydning (Christoffersen & Johannessen, 2012:77). I denne studien er jeg ute etter å finne og senere presentere informantenes forståelse med digitale ferdigheter i samfunnsfag. Jeg anså dermed intervju som en metode som gjennom informantenes beskrivelser ville gi meg nok og innholdsrik data til å kunne svare på problemstillingen.

Med interesse for dybdeinformasjon i min undersøkelse vurderte jeg metoden som egnet da jeg ville ha mulighet til å forstå informantenes perspektiv på en god måte. Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju, også omtalt som dybdeintervju (Christoffersen & Johannessen, 2012:79, Tjora, 2017:113). I anvendelse av denne intervjuformen foreligger det en overordnet intervjuguide som forskeren har utarbeidet i forkant, som er en form for oversikt over spørsmål og tema som skal tas opp i intervjuet. I semistrukturerte intervju er intervjuguiden utformet med åpne spørsmål, fleksibilitet og man kan bevege seg mellom spørsmål og tema i stedet for å følge den steg for steg som man vil gjøre i et strukturert intervju (ibid.). I gjennomføringen av intervjuene tar forskeren del i informantens tanker og

perspektiv og det åpnes for klargjøring av spørsmålene som stilles og sjansen for misforståelser blir mindre. På den måten kan jeg som forsker sikre meg at informantene faktisk svarer på det jeg spør om (Bjørndal, 2011:95). Intervju er en tidkrevende prosess som omfatter flere steg vedrørende forberedelser, gjennomføring og bearbeiding. Disse vil jeg nå gjøre rede for knyttet til min undersøkelse.

#### **4.3.1 Utvalgsstrategi og rekruttering**

I vurderingen av hvilket utvalg jeg skulle bruke som informasjonskilde var det til å starte med få kriterier jeg hadde til grunne. Utgangspunktet for rekrutteringen var at det måtte være lærere som underviser i eller har erfaring med å undervise i samfunnsfag på enten mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. Disse kriteriene følger av temaet for undersøkelsen: digitale ferdigheter i samfunnsfag, og at det er i dette felt jeg tar min utdanning og har min praksiserfaring. I kvalitative undersøkelser er det i teorien hverken en øvre eller nedre grense for antall informanter, men derimot et spørsmål om hva som lar seg gjennomføre (Christoffersen og Johannessen, 2012:49). Omfanget på denne studien la også føringer på hva som var mulig å gjennomføre og antall informanter ville med dette begrenses. På bakgrunn av at jeg skulle anvende intervju som metode for datainnsamling, ville det ikke være hensiktsmessig i denne undersøkelsen med et for stort utvalg. Utvalgsstørrelsen ble derfor begrenset med bakgrunn i søken etter dybdeinformasjon hos et begrenset antall informanter og med hensyn til prosjektets omfang med hva som lot seg gjennomføre.

I forkant av undersøkelsen ble vi informert om utfordringer man kunne møte på i rekruttering av informanter i forbindelse med tid og tilgjengelighet. Rekrutteringen av informanter startet derfor i min studie med utgangspunkt i bekjente fra eget nettverk og jeg tok direkte kontakt med aktuelle kandidater som jeg hadde kjennskap til fra før. Med bakgrunn i hovedkriteriene nevnt over ble de første samfunnsfaglærerne og aktuelle informanter kontaktet. Denne form for utvalgsstrategi kalles for strategisk utvelgelse og innebar at jeg tok sikte på en målgruppe som måtte delta for at jeg skulle få samlet nødvendig data (Christoffersen og Johannessen, 2012:50). Strategiske utvalg vil ikke være representativt, men man snakker heller om hensiktsmessighet for å kunne besvare problemstillingen. Det finnes flere former for strategiske utvalg hvor det i mitt tilfelle var kriteriebasert utvelgelse som vil si at jeg hadde ulike kriterier for mitt utvalg: samfunnsfaglærere med erfaring i å undervise i samfunnsfag (ibid.:51).

På et tidlig stadium hadde jeg to informanter bekreftet hvor begge var nyutdannede kvinner med kort yrkeserfaring. Med ønske om å oppnå bredde og en viss spredning i utvalget beveget



jeg meg mot kvoteutvelgelse i rekrutteringsprosessen, som innebar at jeg utformet bestemte kategorier for de resterende informantene som skulle rekrutteres (Thagaard, 2018:63). De to allerede bekreftede informantene var dermed med på å legge føringer for videre rekruttering. For å oppnå bredde ble dermed «lang yrkeserfaring» og «mann» kategorier jeg ønsket informanter innenfor, både avhengig og uavhengig av hverandre. Jeg valgte så ut og kontaktet aktuelle deltakere, men denne gang både i og utenfor eget nettverk, som tilhørte de nye kategoriene som hadde tatt form. Videre rekruttering ble derfor basert på flere kriterier enn det opprinnelig var, da jeg tidlig opplevde et skjevt utvalg i forbindelse med kjønn og yrkeserfaring. Etter hvert som ytterligere informanter ble bekreftet, søkte jeg mot slutten aktivt etter den siste informanten jeg trengte, eller manglet til min undersøkelse i forbindelse med kategoriene jeg hadde utformet. Jeg vil i det påfølgende delkapitlet presentere utvalget for mitt prosjekt.

Kvoteutvelgelse ga meg mulighet til å senere kunne se sammenhenger og tendenser med bakgrunn i de ulike kategoriene. Opprinnelig var ikke kjønn, arbeidssted eller yrkeserfaring med i vurderingen av rekruttering av informanter, men jeg registrerte underveis at det også kunne være et interessant aspekt ved det, særlig i drøftingen. Likevel vil man ikke kunne trekke konklusjoner eller generalisere med et kategoribasert utvalg, da utvelgelsen i denne undersøkelsen ikke var tilfeldig og dermed ikke representativt for populasjonen.

Rekrutteringen av informantene til min studie var derimot på grunnlag av hensiktsmessighet i forhold til prosjektets tema og problemstilling, og dermed heller noe mer ensidig enn tilfeldig utvalg (Thagaard, 2018:63). Jeg opplevde rekrutteringsprosessen som lite utfordrende selv om jeg også opplevde at kandidater som oppfylte mine kriterier, takket nei.

#### **4.3.2 Presentasjon av informanter**

Som en introduksjon til de følgende kapitlene anser jeg det som hensiktsmessig å gi en presentasjon av informantene som deltok denne undersøkelsen. Informantene vil bli presentert ved hjelp av en tabell som viser deres bakgrunn. Utvalget endte med seks informanter hvor alle er lærere med erfaring i å undervise i samfunnsfag, henholdsvis tre på mellomtrinn og tre på ungdomstrinn. Lærerne har ulik utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring.

<b>Presentasjon av informantene</b>			
<b>#</b>	<b>Utdanning</b>	<b>Arbeidserfaring</b>	<b>Kjønn</b>
1	<i>Etter 2010</i> Bachelorgrad i historie og religionshistorie. PPU	3år. Underviser nå på mellomtrinn.	Kvinne
2	<i>Starten av 90-tallet</i> Adjunkt med tilleggsutdanning	21år. Underviser nå på ungdomstrinn.	Kvinne
3	<i>Starten av 2000-tallet</i> Adjunkt med tilleggsutdanning	17år. Underviser nå på mellomtrinn.	Mann
4	<i>Etter 2010</i> Adjunkt. Tar mastergrad nå	3år. Underviser nå på ungdomstrinn.	Kvinne
5	<i>Midten av 90-tallet</i> Adjunkt med tilleggsutdanning	20år. Underviser ikke samfunnsfag i år*	Mann
6	<i>90- og 2000-tallet</i> Samfunnsvitenskap. PPU. Tar mastergrad nå.	20år. Underviser nå på mellomtrinn.	Mann

Som tabellen viser har samtlige informanter relevant utdanning knyttet til samfunnsfag og erfaring med å undervise i faget. Det er jevn fordeling mellom kvinner og menn, og hvilket trinn de underviser på. Det er ulik arbeidserfaring blant informantene og på hvilket tidspunkt de tok sin utdanning. Disse aspektene vil bli aktuell senere i oppgaven når funnene blir presentert og drøftet. Videre vil informantene bli referert til med tallene 1-6 som vist i tabellen.

### **4.3.3 Intervjuguide**

I intervjuene ble det anvendt en intervjuguide som jeg hadde utformet og testet i forkant (Se vedlegg 1). Intervjuguiden var en mer eller mindre detaljert oversikt over tema og spørsmål som skulle tas opp i løpet av intervjuene (Bjørndal, 2011:97). Den jeg utformet var semistrukturert, som betyr at det var noe struktur i hva som skulle tas opp i løpet av intervjuet, samtidig som det forelå fleksibilitet. Spørsmålene jeg hadde formulert var ikke nødvendig å stille i en bestemt rekkefølge, men det var likevel bygd opp på en gjennomtenkt og hensiktsmessig måte med hensyn til både undersøkelsens problemstilling og informantene. Dette skal jeg komme mer inn på i neste avsnitt. Ved å benytte meg av intervjuguide sikret jeg at temaene og spørsmålene jeg ønsket å få svar på, faktisk ble svart på. Samtidig bør det foreligge en balanse mellom det å være åpen for ulike typer informasjon og sikre seg det

man fokuserer på (ibid.). Jeg opplevde at intervjuguiden fungerte mer som en huskeliste og ikke som et manus.

Når jeg skulle utforme intervjuguiden i forkant av forskningen benyttet jeg meg av en framgangsmåte foreslått av Tjora (2017:145-147). Han foreslår at intervjuets struktur deles inn i tre faser: oppvarming, refleksjon og avrunding. Disse fasene kom til uttrykk i hvordan spørsmålene var utformet, og det omhandlet i hvilken grad det var forventet refleksjon fra informantenes side. Intervjuet bør starte med enkle spørsmål, da det er der relasjonen mellom forsker og informant blir etablert. Her stilte jeg spørsmål som informantene kjente godt til, som sin arbeidserfaring og utdanning. Spørsmålene var derfor av den karakter som forventet lite refleksjon. Deretter ble oppmerksomheten rettet mot temaet for forskningen og det som omtales som refleksjonsspørsmål. I min intervjuguide startet disse på et generelt nivå som en overgang fra de foregående oppvarmingsspørsmålene, etterfulgt av spørsmål om personlige erfaringer og informantenes forståelse av virkeligheten spesielt rettet samfunnsfag. Disse type spørsmål er de som ofte krever utdyping og refleksjon, og var hoveddelen av intervjuet. Hensikten var her å sikre den informasjonen jeg ønsket ut fra forskningens problemstilling og fokusområde, eksempel på et slikt spørsmål fra min intervjuguide var: «Hvordan forstår du digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?» og «Hvilke grunnleggende forutsetninger mener du må være oppfylt for å lykkes med digitale ferdigheter?» (Se vedlegg 1). Når jeg var ferdig å stille mine hovedspørsmål, stilte jeg avrundingsspørsmål som er den siste fasen i den foreslåtte framgangsmåten. I tillegg til dette ga jeg mulighet til informantene å komme med innspill og en avsluttende kommentar. Dette var for å ivareta balansegangen mellom å sikre informasjonen jeg ønsket, men også være åpen for annen informasjon. I tillegg til disse tre fasene forelå det et tidsperspektiv i spørsmålene. Strukturen artet seg med å starte fokuset med et fortidig perspektiv, etterfulgt av samtidig og avsluttet med et framtidig perspektiv. Dette kom til uttrykk gjennom temaene for intervjuet og kan i grove trekk inndeles slikt: utdanning og arbeidserfaring (fortid), forestilling om digitale ferdigheter og undervisningspraksis (samtid) og Fagfornyelsen (framtid).

#### **4.3.4 Testintervju**

Når intervjuguiden var ferdig utarbeidet avtalte jeg et testintervju med tre medstudenter. Dette foreslås å gjøre da du får øvet deg på situasjonen, hvordan håndtere ulike svar og finne ut om og hvordan din framgangsmåte egner seg for å få svar på spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012:84). Når jeg gjorde dette fikk jeg kjenne på hvordan det var å være i intervjuerrollen, som fram til denne studien var fremmed for meg. Jeg erfarte blant annet at

spørsmålene ikke trengte å stilles ordrett, men å heller gjøre intervjuet mer som til en dynamisk samtale da spørsmålsstillingen kunne virke noe stiv og likne på et avhør. Jeg ble også gjort oppmerksom på at flere av spørsmålene kunne tolkes i ulik retning, for eksempel der jeg spurte «Hvilke typer digitale verktøy bruker du som lærer og dine elever i din samfunnsfagundervisning?» (Se vedlegg 1), hvor det blant medstudentene var ulik oppfatning om hva et digitalt verktøy var.

Med de erfaringer jeg hadde med meg fra testintervju følte jeg meg forberedt i forkant av hvert intervju, og var lite stresset når det forekom digresjoner og ulike tolkninger da dette var å forvente. Jeg endte også opp med å endre det ene spørsmålet etter erfaring gjort fra testintervjuet. I det ene opprinnelige spørsmålet var «muligheter og utfordringer ...» planlagt å spørre om samtidig, men da opplevde jeg at svaret ble noe rotete. Jeg valgte derfor å dele opp spørsmålet slik at informantene fikk mulighet til å først redegjøre for utfordringene og deretter mulighetene. I analyseprosessen ble det videre enklere å sammenligne svarene.

#### **4.3.5 Gjennomføring**

Hensikten ved at jeg benyttet meg av intervju som hovedkilde for empiri, var som nevnt å undersøke læreres forståelse av og erfaring med digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. I alle intervjuene ble den samme intervjuguiden anvendt hvor både jeg som forsker og informantene hadde ett eksemplar foran oss hele tiden. Dette gjorde jeg for å sikre at informantene fikk med seg hva som ble spurt om, men også for å gi de en følelse av forutsigbarhet, trygghet og at også informantene hadde noe kontroll på situasjonen. Likevel opplevde jeg i samtlige intervju at informantene ønsket å fortelle om noe utenfor intervjuguiden og det som var planlagt. Med en semistrukturert intervjuform ble dette tatt godt imot av meg som forsker. Som nevnt tidligere hadde alle informantene også mulighet for en avsluttende kommentar og trekke fram det de måtte ønske når jeg var ferdig med å stille mine spørsmål. Både på dette tidspunktet, men også før, hadde samtlige informanter noe å meddele og de hadde gjort seg en kobling den ene eller andre veien som de ønsker å prate mer om og utdype. Dette er jeg godt fornøyd med da det ligger en risiko i at informantene kunne blitt for bundet til intervjuguiden og kanskje ikke fått deres erfaringer og forståelse fram på best mulig måte. Dermed var det mange ulike temaer som ble relatert til digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i de seks ulike intervjuene, slik som tilpasset opplæring, tverrfaglighet og begynneropplæring. Det mest interessante aspektet ved disse koblingene var at det forekom fellestrekk blant informantenes utsagn. Med en induktiv tilnærming til studien dannet dette grunnlag for undersøkelsens hovedfunn og relevant litteratur. Hvilke typer

koblinger som ble gjort og hvilke temaer som ble aktuelle vil jeg komme tilbake til i presentasjon og drøfting av funn i kapittel 5.

I forbindelse med at majoriteten av utvalget for denne undersøkelsen bestod av bekjente fra eget nettverk, forsøkte jeg etter beste evne å opprettholde en profesjonell og formell rolle som forsker. Samtlige informanter, både i og utenfor tidligere kjennskap, opplevde jeg som seriøse og saklige under hele gjennomføringen av intervjuet. I og med at utvalget bestod av informanter både i og utenfor eget nettverk, ble det også dannet et sammenligningsgrunnlag. Basert på lengden av og innholdet i hvert intervju, tolker jeg tidligere bekjentskap som å ikke ha noe utslagsgivende effekt for forskningen. Dermed følte jeg at tidligere relasjoner hadde hverken en negativ eller positiv innvirkning på situasjonen.

#### **4.3.6 Transkribering og analyse**

I gjennomføring av intervjuene benyttet jeg lydopptaker for å sikre nøyaktig og fullstendig informasjon da jeg forventet nokså lange intervju. Bjørndal (2011:101-102) redegjør for betydningen i bruk av lydopptaker og forklarer at det ikke vil være tilstrekkelig å stole på egen hukommelse når man skal gjengi nøyaktig og fullstendig informasjon. I tillegg gir bruk av lydopptaker forskeren mulighet til å være mer tilstede i samtalen, i stedet for å forsvinne i notatblokk (ibid.). Samtidig som jeg stolte på lydopptaker noterte jeg ned noen stikkord underveis som jeg opplevde som interessante og ønsket at informantene skulle fortelle mer om. Jeg opplevde denne balansegangen som fordelaktig for hele intervjusituasjonen. Grunnen for at jeg valgte å benytte meg av lydopptaker var med hensyn til det som kom etter: transkribering og analyse av datamaterialet.

Å transkribere er en prosess hvor tale blir gjort om til tekst før analysing av dataen (Befring, 2015:39). Alle intervjuene ble transkribert like i etterkant av gjennomføringen, dette for å bevare detaljer og særegenheter rundt den ikke-verbale kommunikasjonen slik jeg opplevde den i intervjusituasjonene også i tekstformat. Jeg valgte å transkribere hele intervjuet fullt ut og skrev ned alt som ble sagt av både meg og informantene. I prosessen benyttet jeg meg av det samme mønsteret slik at det ville gi klarere mening når jeg skulle analysere materialet jeg hadde samlet inn. Jeg skrev inn når det var tenkepauser, latter og benyttet meg av ulike verktøy i skriveprogrammet som fet og kursiv skrift, parentes og utropstegn der jeg anså det som hensiktsmessig for å få en mest mulig nøyaktig gjengivelse av informantenes utsagn. I tillegg hendte det at jeg så meg nødt til å utelate deler av intervjuene på grunn av sensitive opplysninger. I transkriberingen ble dette merket med forkortelsen «SO», slik at jeg holdt kontroll på at deler av intervjuet var fjernet. Dette ble gjort med hensyn til analyseprosessen

slik at det kunne forklare for eksempel bråe overganger mellom temaene eller om utsagn opplevdes som utydelige. Selv om de sensitive opplysningene kunne være av interesse eller relevans ble det ikke inkludert i transkriberingen. Dette for å behandle informantene med respekt. Målet i transkriberingsprosessen var likevel å få til en tilnærmet sannferdig gjengivelse av intervjuene som var gjennomført, slik at jeg kunne oppnå en mest mulig korrekt gjengivelse og fortolkning av informantenes utsagn når datamaterialet skulle analyseres, tolkes og drøftes videre.

#### ***4.3.4.1 Seks steg i analyseprosessen***

I analyseprosessen anvendte jeg en fremgangsmåte foreslått av Bruce L. Berg (2001) henvist i Christoffersen og Johannessen (2012:105). Jeg valgte å anvende denne framgangsmåten for å sikre systematikk i bearbeiding og analysearbeidet av det innhentede datamaterialet, og for å enklere kunne forklare hvordan jeg har kommet fram til de ulike tolkningene.

Analyseprosessen bestod av seks steg og jeg vil nå gjøre rede for de knyttet til mitt prosjekt.

Det første steget omhandler selve datainnsamlingen og transkriberingen av hvert intervju hver for seg, som jeg allerede har gjort rede for. Påfølgende steg går ut på å gi det transkriberte materialet koder med enten er deduktiv eller induktiv tilnærming, hvor deduksjon er teoretisk utledet mens induksjon kommer fram i datamaterialet. I mitt prosjekt ble kodene dannet induktivt, altså med utgangspunkt i empiri. Deretter ble kodene i steg tre klassifisert i kategorier og skulle oppgi viktige temaer som kom opp i de respektive intervjuene. På dette tidspunktet i prosessen tok jeg i hovedsak utgangspunkt i intervjuguiden og de selvsagte kategoriene da alle informantene hadde svart på de samme spørsmålene. Dette er også kjent som temaanalyse og omhandler sammenligning av data fra alle intervjuene for å utvikle en dypere forståelse av valgte temaer (Thagaard, 2018:171). Samtidig som viktige temaer ble framhevet ble også irrelevant informasjon fjernet, blant annet digresjoner. I steg fire ble empirien fra alle transkripsjonene sortert til tilhørende og tenkte kategorier for å avdekke tilnærmede like utsagn, fellestrekk, mønstre og forskjeller. Ved at intervjuformen var semistrukturert var det derfor også et godt utgangspunkt for sorteringen. Alle informantene fikk de samme spørsmålene og dermed forelå det en viss standardisering, som innebærer at det gjør analysearbeidet enklere og mindre tidkrevende der svarene kan sammenlignes tilhørende hvert spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). Både kodene og kategoriene ble utformet med hensyn til og med mål om at det kunne brukes til å besvare problemstillingen. Steg fem omhandlet så å analysere datamaterialet med utgangspunkt i arbeidet gjort hittil og de tenkte kategoriene. Avslutningsvis innebærer analyseprosessen i

steg seks å se og vurdere eventuelle identifiserbare mønstre i lys av tidligere forskning og aktuell teori. Steg fem og seks vil komme mer til syne i kapittel 5 når jeg presenterer og drøfter mine funn, og knytte disse opp til annen forskning og relevant litteratur.

#### **4.4 Studiens kvalitet**

I vurderingen av prosjektets kvalitet vises det ofte til to sentrale aspekt som tas med i vurderingen: validitet og reliabilitet. Jeg vil først gi en kort redegjørelse for hva validitet og reliabilitet omhandler, for så å gjøre en vurdering av disse knyttet til mitt prosjekt. I tillegg til disse vil jeg avslutningsvis vurdere studiens overførbarhet og om funn fra min undersøkelse gir grunnlag for å kunne generalisere.

Validitet tar i korte trekk for seg datamaterialets relevans og skal behandles som representasjon av virkeligheten. Det stilles så spørsmål ved hvor godt dataen representerer virkeligheten, eller i mitt tilfelle det fenomenet jeg har forsket på (Christoffersen & Johannessen, 2012:24). Dette kan også forklare i at det man har planlagt å undersøke faktisk er det man ender opp med å undersøke, og Tjora (2017:231) bruker begrepet gyldighet i forbindelse med data. Validitet knyttes til tolkning av dataen og handler så om gyldighet av de tolkninger forskeren har kommet fram til. Videre blir det stilt spørsmål angående forholdet mellom tolkninger og den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2018:204). Reliabilitet omhandler datamaterialets sammenheng og kontekst, og begrepet *pålitelighet* blir også anvendt i denne sammenheng (Tjora, 2017:231). Aspektet knyttes til hele prosessen for hvordan dataen har blitt utviklet; fra planlegging og forberedelser i forkant av datainnsamlingen etterfulgt av selve innsamlingen og deretter hvordan dataen ble håndtert og hva som ble tatt i bruk for å presentere virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012:23).

Intervju som metode for datainnsamling ga rom for oppklaring og forklaring av både spørsmål fra forsker og svar fra informantene. Ved at jeg gjennomførte intervju for innsamling av data var dermed i seg selv med på å styrke prosjektets reliabilitet. Både jeg og informanten hadde mulighet for klargjøring og derfor i stor grad unngå misforståelser i spørsmålene som ble stilt og utsagnene som ble gitt, og med dette ble materialets pålitelighet styrket. I samtlige intervju opplevde jeg at informantene stilte spørsmål av større eller mindre grad for å få klargjort det jeg spurte om. Jeg erfarte fra prøveintervju i forkant av datainnsamlingen at noen av spørsmålene fra intervjuguiden var åpne for tolkning, så spørsmål fra informantene var derfor å forvente.

I mitt prosjekt ble det benyttet intervjuguide og jeg hadde på forhånd planlagt hvilke temaer og spørsmål jeg ønsket svar på. Ved å holde meg til intervjuguiden og følge den vil man oppnå å undersøke det som var planlagt at man skulle undersøke, og bruk av intervjuguide vil derfor være med på å styrke validiteten. Samtidig vil en slik intervjustrategi som jeg endte opp med å ha, semistrukturert, være åpen for fleksibilitet og man vil kunne havne innom temaer som ikke var planlagt på forhånd. Det kreves derfor en balansegang mellom å være åpen for annen informasjon og sikre seg den informasjonen man søker slik at man oppnår reliabilitet i forskningen. I transkribering av intervjuene og når empiri presenteres i denne besvarelsen, har anonymisering av informantenes utsagn vært viktig. Når jeg transkriberte ønsket jeg å bevare meningen i utsagn og sitat da det fremdeles gjensto tolkning og analyse, og derfor ble alt skrevet ned ordrett og på dialekt. Jeg opplevde dette som et viktig aspekt for å oppnå gyldighet i mine fortolkninger. I presentasjon av funn ble det derimot omgjort til bokmål slik at de ikke skal være gjenkjennbare, og med dette bevares anonymiteten til informantene.

I tillegg til validitet og reliabilitet, er det vanlig i forskning å vurdere om funnene fra studien er generaliserbare. Dette har jeg kommentert tidligere da jeg redegjorde for utvelgelse av informanter, hvor Thagaard (2018:63) presiserte at forskning med et kategoribasert utvalg ikke vil kunne generaliseres på bakgrunn av at utvelgelsen ikke var tilfeldig og dermed ikke representativt for populasjonen. Et annet aspekt som derimot vil være av relevans, er om funnene fra forskningen er overførbare og kan gjelde i andre sammenhenger (ibid.:19). Thagaard (2018:195) forklarer at fenomener som kan synes ulike på overflaten likevel kan ha fellestrekk fordi de beskriver forskjellige nyanser av det samme grunnprinsippet. Jeg vil argumentere for at mine funn fra intervjuene er overførbare da studien fokuserer på en tematikk som skal inngå i alle fag og gis opplæring i av samtlige lærere. Dermed er det naturlig å tenke at funnene kan oppleves som gjenkjennbare for andre lærere som leser det.

#### **4.5 Forskningsetikk**

I denne delen ønsker jeg å presentere hvilke forskningsetiske overveielser jeg måtte gjøre i mitt prosjekt. Jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjer som *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) beskriver. De omtaler forskningsetikk som et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2016:5).



Ettersom jeg skulle gjennomføre intervju og behandle personopplysninger ble prosjektet mitt beregnet som meldepliktig (NESH, 2016:14). Jeg måtte derfor sende søknad til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) med en beskrivelse av prosjektet. Deres vurdering var at behandlingen av personopplysningene jeg hadde planlagt var i tråd med personvernlovgivningen og jeg kunne dermed starte datainnsamlingen (Se vedlegg 3). I kontakt med aktuelle informanter ble det deretter viktig å gi tilstrekkelig med informasjon (ibid.:13). Samtlige fikk tilsendt et informasjonsskriv som beskrev prosjektets formål og deres rolle som potensiell deltaker i forskningen (Se vedlegg 2). På denne måten ble de som endte som informanter i prosjektet informert om det de senere skulle skrive under på i samtykkeerklæringen (Se vedlegg 2). Konfidensialitet, samtykke og informasjonsplikt er sentrale og viktige temaer når man skal drive forskning (ibid.:14-16). For å sikre en felles enighet over det informantene skulle skrive under på tilbød jeg å gå gjennom informasjonsskrivet sammen med informanten når intervjuet fant sted. Jeg opplevde ikke at noen av informantene ønsket dette og forstod det som at alle hadde lest og forstått informasjonsskrivet de tidligere hadde fått tilsendt på mail. Selv om personvern ble spesifisert i skrivet benyttet jeg likevel anledningen i personlig møte med hver enkelt til å spesielt nevne at deltakelsen var frivillig og at all informasjon ville bli oppbevart og behandlet konfidensielt. Forskeren må vise respekt og hensyn overfor dem som deltar i forskningen (NESH, 2016:12). I transkribering av lydfilet fra intervjusekvensene ble samtlige informanter anonymisert og tildelt fiktive navn slik at empirien ikke skulle være identifiserbart. I tillegg ble det i noen intervju oppgitt sensitiv informasjon av ulik karakter, også dette ble behandlet konfidensielt. Dette ble videre ivarettatt der funn fra intervjuene presenteres og drøftes i studien. Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner ble lagret forsvarlig og etter endt datainnsamling ble lydfilet og personopplysninger lagret utilgjengelig for uvedkommende og separat fra øvrig datamateriale (ibid.:18).



## 5 Presentasjon og drøfting av funn

Hensikten med dette kapitlet er å presentere funn fra intervjuene, og drøfte disse opp mot deler av den tidligere forskningen redegjort for i kapittel 3. Underveis vil også annen relevant litteratur og teori trekkes inn for å støtte opp om og drøfte mine funn. Goodlads (1979) tredje og fjerde læreplannivå, som vist i kapittel 2.1, vil være aktuelle for dette kapitlet da det fokuserer på den erfarte og operasjonaliserte læreplan. Disse nivåene vil komme til syne i informantenes beskrivelser av digitale ferdigheter i samfunnsfag. Funn fra intervjuene vil bli presentert og drøftet fortløpende tilhørende overordnede kategorier, hvor alle er tilknyttet informantene og til digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Kategoriene er som følger: utvalgets forståelse av digitale ferdigheter, muligheter og utfordringer, utvalgets tanker til samfunnsfag i Fagfornyelsen og til sist lærerrollen og utvalgets digitale kompetanse.

### 5.1 Utvalgets forståelse av digitale ferdigheter

Et av nøkkelspørsmålene fra intervjuguiden omhandlet redegjørelse av begrepet digitale ferdigheter: «Hvordan forstår du begrepet «digitale ferdigheter?»» (Se vedlegg 1). Hensikten med dette spørsmålet var å undersøke informantenes forestillinger av begrepet. I samtlige intervju opplevde jeg at det var stor enighet blant informantene for hva begrepet innebar, og det ble brukt flere av de samme beskrivelsene på tvers av intervjuene. Utsagn som det informant 2 forklarte her ble trukket fram: «Digitale ferdigheter er jo den kunnskapen du har om å bruke alle slags teknologiske hjelpemidler ...», og med dette tolker jeg at elevenes brukerkompetanse oppfattes som sentralt i begrepet. Denne informanten, og også flere av de øvrige, brukte ofte begrepet *teknologi* i intervjusekvensene. Tema og fokus for min undersøkelse kan forklares som en undergruppe for teknologi, altså *digital* teknologi. Men i denne sammenheng ble altså begrepene brukt om en annen, derimot forstod jeg det som å refereres til digital teknologi og digitale hjelpemidler, og ikke teknologi som per definisjon omhandler mer enn min undersøkelse tar for seg.

I tillegg til brukerkompetanse ble det framhevet at det handlet om hjelpemidler og verktøy som elevene bør og må kunne bruke for å lære, som også står i samsvar med de grunnleggende ferdighetenes hensikt: de er nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole (Utdanningsdirektoratet, 2016:1). I denne sammenheng stilte jeg også spørsmål ved hva de mente var med på å definere digitale ferdigheter i samfunnsfag, med tanke om å få en forståelse av hva som oppleves som særegent for faget: «Hvordan forstår du digitale

ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?». Til sammenligning med det foregående spørsmålet presentert over, var det til dette spørsmålet noe mer konkrete eksemplifiseringer. Alle informantene gjorde en rask forbindelse til Internett og ulike aspekter og ressurser ved det, som å være av stor betydning for samfunnsfag. Blant lærerne var det en enstemmig oppfattelse om at det innebar informasjonsinnhenting, og noen bygde videre på dette og trakk fram kildekritikk som et viktig tema for faget og viktigheten med å lære elevene å bli kritiske til bruken. Informant 2 forklarte videre: «Det handler jo om å lære dem å bli kritiske selvfølgelig, til bruken av internett. Men det er ikke bare å si "dere må være kritiske", men man jo vise hvordan» og informant 4 mente: «[i samfunnsfag] tenker jeg først og fremst den her kritiske tenkingen i forhold til kildebruk, i forhold til hvilken side de henter informasjon fra og hvordan de behandler informasjonen ...». I redegjørelse av gjeldende læreplan for samfunnsfag (se kapittel 2.4.2 *Læreplan i samfunnsfag 2013- d.d.*) presenterte jeg at «å gjøre kritiske valg» som del av samfunnsfag, dette i tillegg til at elevene skal følge regler for kildekritikk som sentrale temaer for faget. Min tolkning er at dette er temaer som begge blir godt ivaretatt av lærere i samfunnsfag basert på intervjuene gjort i undersøkelsen, og dermed stod informantenes forestilling i samsvar med skolemyndighetenes. I forbindelse med den enstemmige oppfattelsen forstår jeg en mulig årsak for dette å være at temaene er såpass sentrale og relevante for elevene utenfor skolehverdagen også, og dermed blir viktigheten med dem i faget forsterket.

I tillegg til de sentrale temaene ble også forholdet mellom lærebok og digitale ressurser diskutert. Uten at dette var et spørsmål jeg hadde planlagt på forhånd, ble det et naturlig tema å søke utdyping i hos informantene. Flere beskrev at de på grunn av et utdatert læreverk var nødt til å bruke Internett for å få tilgang på dagsaktuell og oppdatert informasjon. Likevel var det ingen av informantene som utelukkende brukte digitale ressurser framfor læreverk, men heller ønsket å få fram viktigheten med at elevene hadde tilgang på en lærebok tilhørende faget, og at det digitale og læreboken kunne bygge opp om hverandre. Dette funnet står i samsvar med det forskningen i Monitor skole 2013 kunne vise, som forklarte at lærere brukte trykte lærebøker mer enn digitale ressurser, som vist i kapittel 3.2 *Monitor-undersøkelser*. En mulig forklaring på dette er at det digitale og det som medfølger av muligheter og utfordringer fremdeles kan defineres som noe nytt i samfunnet og skolen. Med dette menes at digitale ressurser fremdeles er i en voldsom vekst og dermed fører med seg usikkerhet i forbindelse med bruk og konsekvenser av det som er tilgjengelig i dag, men også usikkerhet i forbindelse med «hva som er det neste som kommer på markedet». Læreboken kan oppfattes som noe

håndfast, kvalitetssikret og trygt, mens flere digitale ressurser heller kan oppleves som noe fremmed og abstrakt.

### **5.1.1 Grunnleggende forutsetninger**

I løpet av intervjuene stilte jeg følgende spørsmål: «Hvilke grunnleggende forutsetninger mener du må være oppfylt for å lykkes med digitale ferdigheter?». Her ble de fysiske aspektene trukket fram, som en fungerende maskinpark og stabil nettilgang, samt tilgangen på ulike digitale verktøy. Men især lærerens egne digitale ferdigheter måtte være oppfylt.

Informant 5 beskrev følgende:

Det er ufattelig personavhengig. Uansett hvilken plan (læreplan) som skrives, så er det til syvende og sist den læreren sine forutsetninger for å bruke digitale medier som er avgjørende. Du må kunne det selv og du må også kvalitetssikre de nettstedene du bruker.

Informantenes uttalelser om lærerens kompetanse kan ses i sammenheng med hvordan Bjørkelo (2016) beskriver lærerens rolle i bruk av digitale verktøy: «elevene trenger lærere som fremviser reflektert, trygg, ansvarlig og etisk teknologibruk, teoretisk så vel som fra praksisfelt» (ibid.:226). Dette aspektet blir støttet av Bjarnø, et.al. (2017:87) og Erstad (2010:181), som alle uttrykker viktigheten med læreres digitale kompetanse. Det blir forklart at for å kunne veilede elevene og legge til rette for deres utvikling av digital kompetanse, må man som lærer selv ha grunnleggende digital kompetanse. For lærere handler det om å ha kompetanse i hvordan digitale ressurser kan styrke læringsarbeidet, og innebærer å vite når og til hva teknologien kan brukes, og når den ikke bør brukes. Haugsbakk (2016:26) forklarer at læreren tidligere var framstilt som premissleverandør for teknologisk utvikling og leder av elevenes arbeidsfellesskap, men er nå mottaker av teknologiske løsninger. Dette later til å være praksis på skolene i dag og erfaringer utvalget hadde, der flere av informantene fortalte om de ulike plattformer og verktøy de gjennom sin arbeidsplass var nødt til å forholde seg til. I tillegg til dette også måtte holde seg oppdatert på det som kan være relevant for deres undervisning. At lærerens egne kompetanser tydelig stiller en så sentral rolle for å skulle lykkes med digitale ferdigheter, kan være med på å forklare hvorfor jeg i forbindelse med rekruttering av informanter opplevde at noen takket nei. En mulig årsak til at de takket nei kan derfor være at de ikke følte seg trygge på tematikken eller tenkte de ikke hadde «noe å bidra med», selv om dette ikke ble forklart nærmere av de det gjaldt, da det selvfølgelig ikke forelå krav om begrunnelse for avslag.

## 5.2 Muligheter og utfordringer

På spørsmålene om muligheter og utfordringer med digitale ferdigheter, hadde informantene mye å dele og jeg tolker dette som at alle har rikelig med erfaring med ferdigheten i faget. «The sky is the limit» brukte informant 5 for å beskrive mulighetene med digitale ferdigheter i samfunnsfag. Dette støttes av både informant 1 og 6 som begge mente at det er kreativiteten som setter begrensningene. Videre forklarte informant 5 at problemet med dette var at man kunne gå seg vill og dermed en tilhørende utfordring med de mange muligheter. Det handlet derfor om å ta vare på det man vet fungerer og kjenner til, for å oppnå høyt læringsutbytte. Erstad (2010) foreslår at en systematisk sammenstilling av gode erfaringer fra lærere som har brukt IKT i sin undervisning vil kunne styrke lærernes digitale kompetanse og dermed læringsarbeidet i skolen (ibid.:181). Samtidig ble det beskrevet av informant 2, som jeg tolker støtter sitatene gitt over, at utfordringen var å holde seg oppdatert vedrørende de teknologiske nyvinninger og det som var tilgjengelig av ressurser. Likevel var det som forklart tidligere: opptil hver enkelt lærer. Dette var det også stor enighet om blant informantene.

En annen utfordring flere informanter var enige om og trakk fram, var vedrørende klasseledelse. Uttalelser som det informant 1 forklarte: «Du må på en måte hele tiden passe litt på», ble trukket fram av flere informanter. Informant 3 beskrev dette nærmere: «Det er vel egentlig de mulighetene som hver enkelt lærer legger opp til, men begrenser seg av mange elever som skal gjøre det samme til samme tid.». Dette gjaldt både ved den praktiske delen der elevene skulle skru på PC, logge på, finne fram til ulike program, navigere på Internett og bruke ulike søkestrategier, men også at veien var kort for elevene å oppsøke ikke-faglige nettsted. Med dette forstår jeg at med de mange mulighetene som kommer med bruk og utvikling av digitale ferdigheter, vil det også være tilhørende utfordringer en som lærer må kjenne og ta stilling til. Overrein og Madsen (2015:163) forklarer at opplæring i digitale ferdigheter krever tydelige læringsoppdrag, strukturert undervisning og klarhet når det gjelder oppgaver og forventninger. Straks læreren opptrer noe passivt vil det være kort vei for elever til ikke-faglige arenaer på internett. Årsaken til informantenes erfaringer kan dermed forklares i at det har vært noe mangel på struktur i undervisningen. Likevel er erfaringene forståelige. Opplæring i digitale ferdigheter sjeldent skjer alene, men gjerne i forbindelse med annen faglig undervisning. Med dette er det derfor mye som skjer på en gang, som skal følges med på og struktureres.

### 5.2.1 Digitale verktøy i undervisningen

Informantene som deltok i undersøkelsen hadde alle erfaring med å undervise i samfunnsfag. I den forbindelse stilte jeg også spørsmål for å finne ut om de selv og elevene brukte digitale verktøy i undervisningen, og i så tilfelle hvilke. Dette spørsmålet ble stilt med hensikt om å få en forståelse av hva informantene forstod digitale verktøy som, og hva som var med på å prege samfunnsfagundervisning i dag. Digitale verktøy forstår jeg som å føre med seg muligheter, men også medfølgende utfordringer, og derfor blir tematikken og funnene presentert tilhørende dette kapitlet.

Det var også her noe enighet blant informantene om hva et digitalt verktøy er. Samtlige trakk fram PC som et verktøy, og noen nevnte også andre typer håndfast utstyr. Likevel var det ulike dataprogram og læringsressurser tilknyttet PC som dominerte undervisningen, og informantenes forestilling om hva begrepet innebar. Det var de som var tilpasset skole og undervisning, blant annet: TV 2 Skole, NRK Skole, FNs undervisningstilbud, Salaby (tilknyttet Gyldendal Norsk Forlag), Smart Tavle og Creaza. I tillegg til disse var det også de som ikke nødvendigvis var opprettet tiltenkt klasserommet: Kahoot, YouTube, Statistisk sentralbyrå, MovieMaker, kamera og lydopptaker. Alle disse eksemplene blir brukt av ulike samfunnsfaglærere i deres undervisning. Som beskrevet i kapittel 2.4.2 *Læreplan i samfunnsfag 2013 – d.d.* omhandler digitale ferdigheter at eleven skal kunne bruke ulike digitale verktøy, uten at det blir nærmere forklart hvilke verktøy. Dette kan derfor ses i sammenheng med Goodlads (1979) tredje nivå som omhandler at det skjer tolkninger av den formelle læreplan av den som leser den. De ulike digitale verktøy informantene beskrev kan dermed forklares i det tredje nivået, nettopp den oppfattede læreplan, hvor informantenes tolkninger av «digitale verktøy» kommer til syne gjennom disse eksemplene. Det samme kan sies om det fjerde nivået, den operasjonaliserte læreplan, som omhandler lærerens og i dette tilfellet informantenes undervisningspraksis.

Eksemplene gitt over ble av informantene tilknyttet *digitale verktøy* og dermed tolkes begrepet som tvetydig, da det kan omfatte alt fra fysiske apparater til digitale ressurser og læringsplattformer. Selv om det var et eget spørsmål angående tematikken, var det i alle intervjuene et naturlig gjennomgående tema. Dermed kan det hevdes at digitale verktøy av ulik karakter står som sentralt i samfunnsfaget og blir hyppig tatt i bruk av lærere i deres undervisning. Dette kan ses i sammenheng med hvordan informantene beskrev forholdet mellom lærebok og digitale ressurser, hvor flere forklarte at de var nødt til å selv bruke digital teknologi på grunn av et utdatert læreverk.

### 5.3 Utvalgets tanker til samfunnsfag i Fagfornyelsen

I forbindelse med ny læreplan gjeldende fra 2020 stilte jeg informantene følgende spørsmål: «Fra 2020 får samfunnsfag et overordnet ansvar med digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Har du noen tanker om det?» (Se vedlegg 1). Hensikten med å stille dette spørsmålet var å få innblikk i informantenes tanker om det særskilte ansvaret som faget blir å ha fra 2020, og for å bevare et framtidsrettet fokus i undersøkelsen.

Alle informantene forklarte at de var positive til det overordnede ansvaret, men også kritiske og spente. Flere fortalte at de kunne forstå hvorfor samfunnsfag får det, men likevel kritiske og mente at det ikke kun bør være samfunnsfag sin oppgave å gi opplæring i digitale ferdigheter. Informant 4 beskrev følgende: «Jeg synes det tilhører alle fag». Informant 1 tolker jeg som enig i dette og fortalte: «Jeg håper ikke det blir sånn "samfunnsfag fikser det her digitale", vi kan bare skrive i boka. Jeg skjønner at samfunnsfag får det her, men jeg håper at ansvaret er god nytte for de andre fagene og». Basert på informantenes uttalelser tolker jeg det som at flere av informantene er enige i dette og mener digitale ferdigheter er, og bør være tverrfaglig og noe som naturlig inngår i alle fag. Informant 6 utdypet dette nærmere:

Jeg synes det er bra. Men jeg tenker det blir for mye for bare samfunnsfag. Også dette med den teknologiske utviklingen: vi er jo avhengig av at man har digitale ferdigheter for å rett og slett fungere i hverdagen. Men jeg tenker det blir for mye for bare samfunnsfag å bære det ansvaret – overordnet ansvar ja, men det må være mye mer tverrfaglig tenker jeg.

Som vist i kapittel 2.5 *Fagfornyelsen*, skal det særskilte ansvaret for faget innebære at: «utviklingen av ferdigheten skal komme til syne i kompetansemålene, bli beskrevet eksplisitt og gjort til en del av fagkompetansen». På bakgrunn av dette kan jeg også skjønne at informantene er litt kritiske. I forbindelse med at ferdigheten skal være en del av fagkompetansen i samfunnsfag tolker jeg det som et mulig scenario at øvrige fag kan ta litt for lett på utviklingen av ferdigheten, og tenke slik som den ene informanten beskrev: «samfunnsfag fikser det her digitale». Likevel er digitale ferdigheter, tilhørende verktøy og hjelpemidler med medfølgende kompetanseutvikling i dag en selvfølge, slik at det nok ikke blir å være av fremmed art for øvrige fag. Dessuten viser også forskning, som vist i kapittel 3.2 *Monitor-undersøkelser*, at samfunnsfag var et av de fagene bruk av datamaskin forekom sjeldent, og derfor oftere i andre fag. Dermed er en slags «helomvending» heller usannsynlig.



## 5.4 Lærerrollen og utvalgets digitale kompetanse

Så langt i presentasjon og drøfting av funn fra intervjuene har lærerens digitale kompetanse vært aktuell ved flere tilfeller i forhold til utviklingen av elevenes digitale ferdigheter.

Viktigheten med dette i sammenheng med digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet var også en oppfatning jeg selv hadde i forkant av prosjektstart. I utforming av intervjuguide ble det dermed et naturlig spørsmål å stille: «Hvordan vil du beskrive dine egne digitale ferdigheter?». Deretter kom følgende oppfølgingsspørsmål: «Hvilket fokus var det på dette i utdanningen du tok?», med hensikt i å se om det kunne være en sammenheng med når man utdannet seg og nivået på kompetansen, slik som det ene forskningsspørsmålet vist i kapittel 1.2.1 retter seg mot. Samtidig tenkte jeg det også ville være interessant å se hvordan informantene beskrev sin egen kompetanse, på bakgrunn av at utviklingen av digitale ferdigheter er noe som skal inngå i alle fag.

De fleste av informantene tok utgangspunkt i sin arbeidssituasjon og beskrev kompetansen som tilstrekkelig, noen over gjennomsnittet sammenlignet med kolleger på arbeidsplassen. Det var ingen av informantene som beskrev sin kompetanse som noe mindre enn tilstrekkelig, og jeg tolker dermed utvalget for undersøkelsen som å inneha god digital kompetanse. Dette baserer jeg på hvordan hver informant beskrev det selv, men også basert på øvrig data innhentet i intervjuene hvor informantene gav gode og innholdsrike beskrivelser tilknyttet intervjuets tematikk. Blant informantene var det også ulik arbeidserfaring, utdanningsbakgrunn og når utdanningen ble tatt. Slik jeg viste i analyse av de ulike læreplanene hvordan *det digitale* kom mer og mer til uttrykk med årene, kan det også tolkes som overførbart til hvilket fokus det har vært i lærerutdanningen og annen relevant utdanning informantene tok. De seks informantene for undersøkelsen deles for ryddighetens skyld derfor videre inn i to grupper basert på når de tok sin utdanning: de som tok sin utdanning på 90-tallet, og de som tok sin utdanning etter 2010, heretter forkortet med «90-gruppen» og «2010-gruppen».

Blant informantene fra 90-gruppen var det enighet om at det ikke var noe fokus på digitale ferdigheter. Sitat som det informant 2 uttalte «Nei, nei, nei. Når jeg tok min utdanning var det ikke noe fokus i det hele tatt» ble forklart av samtlige informanter fra 90-gruppen. Dette kan ses i sammenheng med hvilket fokus det var i M87, som vist tidligere var begrenset. Det var dog noe mer fokus med innføringen av L97. Årsaken til at lærerutdanningen tilsynelatende ikke vektla *det digitale* kan dermed sidestilles og delvis forklares i gjeldende læreplanverk, men også på grunn av slik det ble omtalt i L97: «(...) den nye informasjonsteknologien», som

vist i kapittel 2.3 *Reform 97* hvor IT ble omtalt som nytt og derfor også fremmed. Informant 3 beskrev at det på et tidspunkt i utdanningen var tilbud om et IKT-kurs, men at dette ikke var noe som de måtte ta eller var krav om og dermed ble det heller ikke tatt. Årsaken til at informanten valgte å ikke ta dette kurset kan forklare *det digitale* status på 90-tallet og uvissheten som var tilknyttet framtiden og den viktigheten den kom til å ha om noen år, og da etter hvert å skulle utvikle seg til å bli en grunnleggende ferdighet i skolen. Derfor er det også tenkelig at hadde man visst da, det man vet nå, ville nok denne informanten tatt det IKT-kurset som ble tilbudt. Som en påfølgende kommentar ble det lagt til av flere at den digitale kompetansen de besitter, har de måtte tilegnet og utviklet selv.

For den andre gruppen som de øvrige informantene tilhørte, 2010-gruppen, aner man et økt fokus på det digitale i lærerutdanningen. Likevel ble fokuset og tematikken i utdanningen beskrevet som noe tilfeldig og individstyrt. Denne erfaringen tolker jeg at informant 5 og 6 fra 90-gruppen støttet, som begge har tatt videreutdanning og har derfor også et sammenligningsgrunnlag for hvordan det var *før* og hvordan det er nå. Informant 5 forklarte at: «Det har skjedd noe siden begynnelsen av 90-tallet, helt klart» og tilføyde at deler av etterutdanningen omhandlet bruk av digitale hjelpemidler. Informant 6 som også tok etterutdanning opplevde endringen fra da til nå, som enorm: «Det er mye mer i fokus, og mye mer satsing på det nå enn det har vært tidligere». Jeg tolker dette som at det var mer fokus i informant 6 sin etterutdanning i motsetning til informant 5 sin, som forklarte at kun deler av studiet satte det digitale i fokus. Samtidig vil et viktig aspekt være at jeg ikke spurte informantene om å utdype dette nærmere eller eksemplifisere hvordan dette hadde tatt form, så hva som legges i «deler av» og «mye mer satsing» ble ikke forklart eller illustrert. Likevel får jeg en oppfattelse som var som forventet; det har vært en utvikling på dette området i lærerutdanningen, uten å kunne si noe om hvor stor eller på hvilken måte. Samtidig oppfatter jeg dette som å ikke ha noen innvirkning på informantenes forestillinger av digitale ferdigheter, da disse ble beskrevet nokså likt og hadde flere fellestrekk. Dette kan forklares i det informantene tilhørende 90-gruppen beskrev for deres vedkommende; at den kunnskapen de har vedrørende digitale ferdigheter har de måtte tilegnet og utviklet selv og dermed er på det samme digitale nivået som informantene fra 2010-gruppen.

#### **5.4.1 Fremtidens kompetansebehov**

En oppdragsgruppe (bestilling fra Ludvigsenutvalget) ledet av Ola Erstad presenterte en gjennomgang av fremtidens kompetansebehov, med utgangspunkt i det som omtales som «21st Century Skills», eller fremtidige krav til kompetanse. I en sammenstilling av fire ulike

artikler som tar for seg til sammen 28 ulike rammeverk kunne Erstad og hans oppdragsgruppe blant annet konkludere følgende: digital kompetanse er et av fremtidens grunnleggende kompetansebehov (Erstad, Amdam, Arnseth & Silseth, 2014:23). Det ble så stilt aktuelle problemstillinger tilknyttet kompetansebehovet, hvor lærerrollen ble vurdert som en av disse (ibid.:42). Kompetanseområdene som ble diskutert i rapporten, blant annet digital kompetanse, medfører en mer kompleks og utfordrende lærerrolle. Med et økt fokus på fremtidskompetanser innebærer det også en redefinering av hva lærerrollen er:

Lærerne må både finne måter å integrere kompetansene på innen ulike fagområder, beherske en rekke undervisningsstrategier og vurderingsprosedyrer knyttet til kompetanseområdene, og i tillegg inneha disse kompetansene selv (ibid.).

Fremtidens kompetansebehov presentert i rapporten stiller dermed krav til lærernes kompetanse. Med dette menes altså at lærere i skolen må inneha et tilstrekkelig kompetanseomfang vedrørende fremtidens kompetansebehov for å kunne stimulere til kunnskapsutvikling hos elevene.

## **5.5 Oppsummering basert på intervjuene**

Som avslutning for dette kapitlet som baserer seg på intervjuene av de seks informantene som deltok, vil jeg nå gi en oppsummering som i korte trekk forklarer hovedfunnene for min undersøkelse. Jeg vil ikke trekke noen bastante konklusjoner, på bakgrunn av at utvalget for undersøkelsen var kategoribasert og dermed ikke representativt for populasjonen.

Informantene for denne undersøkelsen viste enighet vedrørende begrepsavklaring av digitale ferdigheter som en grunnleggende ferdighet. Dette var også gjeldende da de forklarte hva som var særegent for samfunnsfag. Informantene beskrev digitale ferdigheter som den kunnskapen en har for å kunne bruke digitale hjelpemidler og verktøy for å lære, og i samfunnsfag innebar det især informasjonsinnhenting, kildekritikk og kritisk tenking. Viktigheten med en lærebok tilhørende faget ble beskrevet, men også at digitale ressurser ofte var å foretrekke og omtalt som en selvfølge. I intervjuene ble det trukket fram mange muligheter med digitale ferdigheter, som digitale læringsplattformer og andre nettsteder. For å lykkes med digitale ferdigheter må det derimot foreligge en maskinpark som fungerer, stabil nettilgang og at læreren selv har tilstrekkelig kompetanse. Digitale verktøy var et begrep informantene beskrev som å omhandle mye forskjellig og begrepet tolket jeg dermed som tvetydig. Begrepet ble brukt både i omtale av håndfaste ressurser som PC og kamera, men også digitale plattformer som Creaza og Kahoot. Basert på de seks intervjuene forstod jeg dermed digitale

verktøy med ulike egenskaper som sentralt for samfunnsfag, og at det som ble brukt i undervisningen både var tiltenkt skole og undervisning, og de som ikke nødvendigvis var det som kamera, lydopptaker, YouTube og Statistisk sentralbyrå.

Jeg forsøkte også å se et mønster vedrørende informantenes utdanning og hvordan forestilling de hadde om ferdigheten. Det var og en idé å se i hvilken grad når de tok utdanningen hadde å si for hvordan de beskrev sin egen digitale kompetanse. Jeg opplevde at dette aspektet ikke hadde noe å si for hverken innholdet i begrepsavklaringer eller utvalgets digitale kompetanse, men heller at flere informanter fortalte at store deler av den kompetansen de innehar, har de måttet tilegnet og utviklet selv. Dette står i samsvar med det som omtales som «21st century skills», fremtidens kompetansebehov, hvor lærerrollen står som en sentral utfordring og det foreligger krav for å kunne stimulere til best mulig læringsutbytte. Informantene beskrev en utfordring vedrørende utviklingen av deres egne digitale kompetanse i forbindelse med stadig nye ressurser og verktøy som var tilgjengelige.

Tilhørende de mange mulighetene med digitale ferdigheter, forelå det også utfordringer. Begrepet *klasseledelse* forklarer den overordnede tematikken informantene spesielt opplevde utfordringer med. Dette ble nærmere forklart å innebære at en som lærer har kontroll på et gitt antall elever som skal gjøre det samme til samme tid hvorav alle har ulike forutsetninger. Både den praktiske delen med elevenes brukerkompetanse med ulike digitale verktøy, den fysiske delen med tilgjengelighet, men også at elevene oppsøkte ikke-faglige nettsteder var erfaringer flere av informantene hadde til felles og trakk fram i intervjuene. Her forklarer Overrein og Madsen (2015) at så snart læreren opptrer noe passivt vil det for elevene være kort vei til ufaglige arenaer, og opplæring i digitale ferdigheter krever dermed struktur og klarhet.

Jeg stilte spørsmål i forbindelse med nye læreplaner fra 2020 med hensikt i å få et innblikk i informantenes tanker til det særskilte ansvaret samfunnsfag skal få med opplæring i digitale ferdigheter. Samtlige informanter fortalte at de var positive til dette og kunne forstå hvorfor faget ble tildelt ansvaret, men medfølgende også kritiske og spente. Erfaringene til informantene kom til uttrykk ved at ansvaret ble beskrevet som for stort for kun samfunnsfag og at det i dag var noe som naturlig bør inngå i alle fag. Likevel er digitale ferdigheter og tilhørende muligheter og utfordringer av den selvfølge i dag at det naturlig implementeres i øvrige fag i skolen.

## 6 Digitale ferdigheter i samfunnsfag – en oppsummering

Formålet med denne undersøkelsen var å bidra til en økt forståelse av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. Studien baserer seg på dokumentanalyse av et utvalg samfunnsfaglige læreplaner og intervju av seks lærere som har erfaring med å undervise i samfunnsfag. Jeg hadde som hensikt å svare på følgende problemstilling:

Hvordan har tematikken *digitale ferdigheter* vokst fram i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilke forestillinger har et utvalg lærere om dette begrepet?

Problemstillingen for undersøkelsen stiller 2 spørsmål og medfølgende hadde hvert av spørsmålene et forskningsspørsmål med hensikt i å konkretisere tematikken:

1. Hvordan har begrepsutviklingen fram til «digitale ferdigheter» foregått?
2. På hvilken måte har når en tok sin lærerutdanning noe å si for læreres forestillinger om digitale ferdigheter?

I analyse av læreplanene hadde jeg som mål å finne fram begrepet digitale ferdigheters «røtter» og svare på det første forskningsspørsmålet. I denne sammenheng ble analysen sett opp mot John Goodlads (1979) teori for læreplananalyse, dette for å presisere mitt fokus i arbeidet. Der viste jeg at teoriens andre nivå var gjeldende, den formelle læreplan, som omhandlet det vedtatte dokumentet og nettopp de ulike læreplanene jeg skulle analysere. I hver analyse gikk jeg aktivt inn for å lete etter det som kunne minne om og assosieres med «digitale ferdigheter» i samfunnsfag. Dette dannet grunnlag for å forsøke å forstå hvordan det hadde artet seg til å bli en grunnleggende ferdighet og hvordan utviklingen hadde vært innholdsmessig. I tråd med den teknologiske utviklingens premisser ble læreplaners innhold tilpasset og satt deretter. Den mest markante endringen jeg vektla var utviklingen fra edb i M87, til IT i L97 og senere IKT i LK06. Tilhørende begrepene var det også en utvikling vedrørende bruk, som gikk fra passiv-kritisk bruk med edb og IT til aktiv-kritisk bruk med IKT og digitale ferdigheter. I tillegg til innhold var det også endringer i hvor stort omfang det hadde i de respektive læreplanene. Til tross for at størrelsen på hvert læreplanverk med årene ble mindre og mindre, ble det også en større vektlegging og betydningen av digitale ferdigheter ble større.

Hovedkilden til empiri for denne studien var intervju. Gjennom intervju av informantene som deltok i undersøkelsen ønsket jeg å få innsikt i deres forståelse av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet og dets plass i samfunnsfag. Jeg forsøkte også å se en sammenheng med når de tok sin utdanning, og med studiens formål var det derfor kriterier som lå til grunn

for utvalget jeg ønsket for forskningen. Undersøkelsen viste at det blant informantene var enighet ved flere aspekt vedrørende digitale ferdigheter i samfunnsfag, men at jeg ikke kunne se en sammenheng mellom når informantene tok sin utdanning og deres forestilling av begrepet. Ferdigheten ble beskrevet som å omhandle elevenes brukerkompetanse i ulike digitale verktøy for læring, men også spesielt i samfunnsfag å rette seg mot tema som informasjonsinnhenting, kildekritikk og kritisk tenking. Det som derimot hadde noe å si, var at informantene som tok sin utdanning på 90-tallet i stor grad måtte tilegne seg og utvikle sin kunnskap vedrørende digitale ferdigheter på egenhånd.

Digitale verktøy av ulik karakter var et gjennomgående tema i samtlige intervju. Dette tolker jeg som at informantene hadde god erfaring med bruk av digitale verktøy i undervisningen og at det ble mye brukt i deres samfunnsfagtimer. Dermed forstår jeg digitale verktøy som sentral for faget. Tilgangen på digitale verktøy ble forklart som en av flere grunnleggende forutsetninger for å lykkes med digitale ferdigheter, samt en fungerende maskinpark og stabil nettilgang. I tillegg til dette ble spesielt læreres egen digitale kompetanse beskrevet som å måtte være tilstrekkelig. Dette aspektet ble også belyst og støttet av tidligere forskning og annen litteratur.

I forbindelse med Fagfornyelsen ble det forklart av informantene at digitale ferdigheter ikke kun bør utvikles i samfunnsfag, men er og burde være en naturlig del i alle fag i skolen. De kunne forstå det som et overordnet ansvar, men håpet at det i praksis ikke bare blir de som jobber for denne utviklingen i tillegg til at det kommer til nytte for andre fag også.

## **6.1 Videre forskning**

Digitale ferdigheter i samfunnsfag er et stort område og gjennom denne studiens prosess opplevde jeg flere områder tilhørende tematikken som interessant å forske videre på. På bakgrunn av begrensninger og med hensyn til studiens opprinnelige fokusområde har ikke dette latt seg gjøre. Jeg vil nå kort forklare noen av disse områdene.

Især i forbindelse med intervjuene forekom aktuell og relevant tematikk tilknyttet digitale ferdigheter, i form av informantenes erfaringer og assosiasjoner. Flere av informantene for denne undersøkelsen trakk fram aspektet ved tilpasset opplæring og digitale ferdigheter, noe denne studien ikke har viet plass til. Videre hadde utvalget for denne undersøkelsen en viss bredde; det var ulik arbeidserfaring, jevn fordeling mellom kvinner og menn, og noe ulik utdanningsbakgrunn. Utenom når informantene tok sin utdanning drøftet jeg ikke de øvrige kriteriene nærmere. Her forelå det muligheter for sammenligning og å se på forskjeller blant

de ulike informantene, men da burde nok utvalget også vært større. En annen vinkling som ville vært interessant å få mer innsikt i, var elevperspektivet og deres læringsutbytte. Dette ville vært det femte nivået Goodlad (1979) modellerer i hans teori om læreplananalyse, som omhandler elevenes erfaringer og læring, nemlig den erfarte læreplan. Informantene illustrerte ofte med utgangspunkt i egne erfaringer fra klasserommet hvor elevene naturligvis hadde en sentral rolle.





## Litteraturliste

- Amundsen, B. (2018). *Mobilforbud i skolen: Hva sier forskningen?* Hentet 01.05.19 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogikk-teknologi/mobilforbud-i-skolen-hva-sier-forskningen/1231627>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjarnø, V., Giæver, T. H., Johannesen M. & Øgrim L. (2017). *Didaktikk: Fra digital kompetanse til praktisk undervisning*. (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørkelo, B. (2016). Etikk, sosiale medier og lærerutdanning. I: Almås, A., G. & Bjørkelo, B. (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen: Utfordringer og muligheter* (s. 218-234). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C., R., P. (2011). *Det vurderende øyet - Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2.utgave, 3.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene: NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utgave.). Hentet 11.04.19 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Desjardins, J. (2018). *How Long Does It Take to Hit 50 Million Users?* Hentet 14.04.19 fra <https://www.visualcapitalist.com/how-long-does-it-take-to-hit-50-million-users/>
- Dvergsdal, H. (2013). *En tidstyv i klasserommet*. Hentet 01.05.19 fra <https://forskning.no/informasjonsteknologi-internett-skole-og-utdanning/en-tidstyv-i-klasserommet/599626>
- Egeberg, G., Hultin, H. & Berge, O. (2017). *Monitor skole 2016 – Skolens digitale tilstand*. (2.utgave). Hentet 24.04.19 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/monitor\\_2016\\_bm\\_-\\_2.\\_utgave.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/monitor_2016_bm_-_2._utgave.pdf)
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen – en innføring*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., Amdam, S., H., C. og Silseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov*. Hentet 19.03.19 fra <https://docplayer.me/33516036-Om-fremtidens-kompetansebehov.html>
- Goodlad, J., I., Klein, M., F. & Tye, K., A. (1979). «The Domains of Curriculum and Their Study», i J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: Mc Graw-Hill Book Company.
- Hatlevik, O., E., Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G., B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013 – Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Hentet 02.05.19 fra [https://www.udir.no/globalassets/monitor\\_skole\\_2013\\_4des.pdf](https://www.udir.no/globalassets/monitor_skole_2013_4des.pdf)

Haugsbakk, G. (2016). Lærer i ei ny tid – et forord. I Helleve, I: Almås, A., G. & Bjørkelo, B. (Red.), *Den digitale lærergenerasjonen: Utfordringer og muligheter* (s. 9-15). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2018, 26.juni). *Fornyelse innholdet i skolen* [Pressemelding]. Hentet 15.03.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606080>

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet 21.03.19 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb.nbdigital?lang=no#0>

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug. Hentet 21.03.19 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/feb352d4ea9b119247024d993cb465d0.nbdigital?lang=no#0>

Nordal, O., Liseter, I., M. & Rossen, E. (2018). *Internettets Historie*. Hentet 04.04.19 fra [https://snl.no/Internettets\\_historie](https://snl.no/Internettets_historie)

Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O. & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle?* Hentet 01.05.19 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/icils\\_rapport\\_rettet.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/icils_rapport_rettet.pdf)

Overrein, P. & Madsen, R. (2015). Innføring i grunnleggende ferdigheter – Praktisk arbeid på fagenes premisser. I: Skovholt, K. (Red.), *Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag*. (1.utgave, 2.opplag). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. (5.utgave, 1.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. (3.utgave, 1.opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 21.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-01>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 21.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 04.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå grunnleggende ferdigheter*. Hentet 04.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 11.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.1-digitale-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 15.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet 22.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 22.03.19 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=749>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (u.d.). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 26.01.19 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. nr. 30 2003-2004). Hentet 11.03.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide – Digitale ferdigheter i samfunnsfag

#### Åpningsspørsmål

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Når tok du utdanning?
4. Har du alltid undervist i samfunnsfag, hvis ikke; hvor lenge?
5. På hvilke/hvilket trinn har du undervist i samfunnsfag?
6. Hvordan forstår du begrepet «digitale ferdigheter»?
7. Hvordan vil du beskrive dine egne digitale ferdigheter?
8. Hvilket fokus var det på dette i utdanningen du tok?

#### Digitale ferdigheter i samfunnsfag

1. Hvordan forstår du digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag?
2. Opplever du utfordringer i forhold til digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, i så fall hvilke?
3. Hvilke muligheter opplever du?
4. I hvilken grad blir de digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet blir ivaretatt i samfunnsfaget (læreplan ol.)?
5. Hvordan vil du beskrive integreringen av digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i egen undervisning?
6. Hvilke typer digitale verktøy bruker du som lærer og dine elever i din samfunnsfagundervisning?
7. Hvilke grunnleggende forutsetninger mener du må være oppfylt for å lykkes med digitale ferdigheter?

#### Avslutning

1. Fra 2020 får samfunnsfag et overordnet ansvar med digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. Har du noen tanker om det?
2. Har du noen avsluttende kommentarer?



## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan et utvalg samfunnsfaglærere forstår og bruker digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette masterprosjektet er å få frem ulike forståelser for digitale ferdigheter i samfunnsfag, samt fremme noen arbeidsmetoder rundt dette. Det er læreres tanker og erfaringer som står i fokus.

Problemstillingen for prosjektet er: "Hvordan har tematikken digitale ferdigheter vokst fram i samfunnsfaglige læreplaner, og hvilke forestillinger har et utvalg lærere om dette begrepet?". Forskningsspørsmål som vil bli tatt opp er: - Om og hvordan lærerens undervisning blir påvirket av integreringen av den grunnleggende ferdigheten. - Hva må eller bør tas hensyn til ved integreringen. - Lærerens erfaring med tilpasset opplæring og digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. - Utfordringer ved digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitet i Tromsø er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta på dette prosjektet fordi du underviser i samfunnsfag.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det er opp til oss i samarbeid (deg som informant, og studenten som gjennomfører prosjektet) hvor lang tid intervjuet skal ta. Dine svar vil tas opp med lydopptak, og vil lagres separat fra alle andre personopplysninger.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Karoline Lilleberg (student) og min veileder Håkon Rune Folkenborg som kommer til å ha tilgang til datamaterialet. Navn og arbeidssted i transkripsjonene vil anonymiseres slik at det ikke kan gjenkjennes. Lydopptak, personopplysninger og transkripsjoner vil oppbevares separat for å unngå at de blir koblet. I tillegg vil alt av elektronisk materiale bli lagret med passordbeskyttelse.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019 og alt av materiale slettes og makuleres ved prosjektets slutt. I avhandlingen er alle opplysninger anonymisert.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Universitetet i Tromsø 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:

- Universitetet i Tromsø ved Håkon Rune Folkenborg (Epost: [hakon.folkenborg@uit.no](mailto:hakon.folkenborg@uit.no)  
Tlf: 77660438).
- Studenten kan også kontaktes: Karoline Lilleberg.  
Epost: [Kli049@post.uit.no](mailto:Kli049@post.uit.no)  
Tlf: 99492010
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.  
15.05.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 3: Kvittering fra NSD

1.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag

### Referansenummer

716350

### Registrert

17.01.2019 av Karoline Lilleberg - kli049@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Håkon Rune Folkenborg, hakon.folkenborg@uit.no, tlf: 77660438

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Karoline Lilleberg, karolinelille@live.no, tlf: 99492010

### Prosjektperiode

11.01.2019 - 15.05.2019

### Status

22.01.2019 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 22.01.2019 - 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 22.1.2019. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2019.

**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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

