



NLA
Høgskolen

**HVILKE TILNÆRMINGER TIL
UNDERVISNING HAR LÆRERE I
SAMFUNNSFAG PÅ UNGDOMSSKOLEN I
MØTE MED KILDEKRITIKK?**

*En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres
undervisning om kildekritikk*

Fredrik Theisen Kleveland

Masteroppgave i samfunnsfag ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2023

Veileder: Rolf Halse

Kontaktinformasjon:

E-post: Kleveland97@gmail.com

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke problemstillingen:

Hvilke tilnærminger har lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen i møte med undervisning om kildekritikk?

Problemstillingen bygger på at kritisk tenkning har kommet inn som et satsningsområde med LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Innenfor kritisk tenkning har jeg valgt å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ungdomsskolen tilnærmer seg undervisning om kildekritikk. For å svare på problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode der jeg har intervjuet tre lærere og 14 elever. De tre lærerne har blitt intervjuet individuelt i en semistrukturert form og elevene er intervjuet i form av gruppeintervju fordelt på 4 grupper.

Funnene fra prosjektet viser at lærerne bruker mye nyheter og dagsaktuelle temaer som en tilnærming til undervisning om kildekritikk. På denne måten får elevene konkrete eksempler å jobbe med slik at de får en økt følelse av relevans og betydning. Tidligere forskning viser at denne følelsen av betydning er viktig for evnen til å gjenkjenne falske nyheter.

Undervisningsmetoder som benyttes varierer, men flere av lærerne skryter av de nye læreverkene som oppdaterte og gode på de nye begrepene som er kommet inn i skolen som algoritme, ekkokammer og falske nyheter. Funnene viser også at sosiale medier blir brukt på ulike måter som en tilnærming til undervisningen om kildekritikk. Den ene læreren underviser mye om fenomener som befinner seg på nettet som for eksempel ekkokammer, men også om kjente personer som bruker sosiale medier til å spre sine meninger gjennom falske nyheter. De to andre lærerne forteller at de har brukt eksempler fra Tiktok der elevene selv skal få øve på å utøve god kildekritikk. Avslutningsvis viser også funnene at flere lærere ønsker at skolene sine skal gjennomføre kurs for lærerne sine om kildekritikk, med fokus på områder som algoritme, falske nyheter og kildekritikk.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate the research question:

What approaches do social science teachers in lower secondary school employ when teaching source criticism?

The research question is based on the fact that critical thinking has been emphasized in the national curriculum LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Within the realm of critical thinking, I have chosen to examine how social science teachers in lower secondary school approach the teaching of source criticism. To answer the research question, I have employed a qualitative methodology, conducting individual semi-structured interviews with three teachers and group interviews with four separate groups of students, totaling 14 students.

The findings of the project indicate that teachers often use news and current topics as an approach to teaching source criticism. This approach provides students with concrete examples to work with, increasing their sense of relevance and significance. According to previous research, this sense of significance is crucial for the ability to recognize fake news. While the teaching methods employed vary, several teachers praise the new educational resources that cover the emerging concepts introduced to schools, such as algorithms, echo chambers, and fake news. The findings also reveal that social media is used in different ways as an approach to teaching source criticism. One teacher focuses on online phenomena like echochambers and famous individuals who utilize social media to spread their opinions through fake news. The other two teachers mention using examples from TikTok, where students themselves have the opportunity to practice exercising source criticism. Lastly, the findings indicate that several teachers desire their schools to provide courses on source criticism, with focus on areas like algorithms, fake news and source criticism, for their teachers.

Forord

Det er med stor glede og stolthet at jeg nå presenterer min masteroppgave om lærers tilnærming til undervisning om kildekritikk. Kildekritikk har alltid vært av stor betydning for meg og særlig etter koronapandemien. Gjennom denne oppgaven har jeg fått muligheten til å utforske og analysere ulike tilnærminger for å utvikle elevenes kildekritiske kompetanse.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til min veileder, Rolf Halse, for deres støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Deres faglige innsikt og engasjement har vært avgjørende for utviklingen og kvaliteten på denne oppgaven.

Jeg ønsker også å benytte anledningen til å takke mine informanter, lærere og elever. Uten deres deltakelse ville ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre. Jeg er takknemlig for deres tid og bidrag, og jeg håper at denne oppgaven på en eller annen måte kan være til nytte for fremtidige elever og lærere.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til den videre diskusjonen og forskningen om undervisning i kildekritikk. Målet mitt er at den kan inspirere lærere og utdanningsinstitusjoner til å utvikle effektive metoder for å styrke elevenes evne til å evaluere og forstå informasjonen de møter i en digital tidsalder.

Til slutt ønsker jeg at leseren finner denne oppgaven interessant og verdifull, og at den bidrar til en økt forståelse av betydningen av kildekritikk i dagens samfunn.

Fredrik Theisen Kleveland

NLA Høgskolen, 2023

Innhold

Sammendrag	III
Abstract.....	IV
Forord	V
1 Innledning.....	1
1.1 Introduksjon av emnet, formålet med oppgaven og problemstilling	1
1.2 Kontekst for oppgaven.....	2
1.3 Begrensninger og mulige utfordringer.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning	3
1.5 Kort oppsummering av oppgavens bidrag og betydning.....	3
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Kritisk tenkning	5
2.1.1 Kildekritikk.....	5
2.1.2 Algoritme.....	7
2.1.3 Falske nyheter.....	8
2.2 Lærerens perspektiv på undervisning av kildekritikk	9
2.2.1 Hvordan er man kildekritisk?	9
2.2.2 Hvordan kan man undervise om kildekritikk	10
2.2.3 Kritisk tenkning i samfunnsfag	11
2.3 Elevenes perspektiv på kildekritikk.....	12
2.3.1 Medievaner	12
2.3.2 Digital kompetanse og digital dømmekraft	12
2.3.3 Digitalt medborgerskap	14
3 Metode.....	16
3.1 Forskningsdesign	16
3.1.1 Utvalg og rekruttering	17
3.2 Datainnsamlingsprosedyre	19

3.2.1 Informantene.....	19
3.2.2 Semistrukturert intervjuguide.....	19
3.2.3 gruppeintervjuguide.....	21
3.2.4 Gjennomføring av semistrukturert intervju	21
3.2.5 Gjennomføring av gruppeintervju	22
3.3 Analysemetoder.....	23
3.3.1 Transkripsjon, koding og kategorisering av data	23
3.5 Etiske hensyn.....	25
3.6 Validitet og reliabilitet.....	26
3.6.1 Validitet og reliabilitet i transkripsjon.....	27
3.6.2 Generaliserbarhet	28
4 Analyse og drøfting.....	29
4.1 Hvilke tilnærminger bruker lærere når de underviser om kildekritikk?.....	29
4.1.1 Bruke sosiale medier som eksempel i undervisningen om kildekritikk	29
4.1.2 Hvilke metoder bruker lærerne i undervisningen?	31
4.2 Hva er lærernes kunnskap om digital kildekritikk og hvilke forutsetninger har de fra egne erfaringer?.....	33
4.2.1 Hvordan definerer de algoritme og falske nyheter?	33
4.2.2 Er de selv på sosiale medier og hvor viktig synes de det er?	35
4.3 Hva mener lærerne er viktigst i kildekritikk?.....	36
4.3.1 Hva håper lærerne at elevene lærer seg om kildekritikk?	36
4.3.2 Hva er det lærerne frykter hvis elevene ikke klarer å tillære seg kildekritikk?.....	37
4.4 Hvordan jobber skolen med å utvikle kildekritikk?	38
4.4.1 Utvikle kompetanse på kildekritikk blant lærere.....	38
4.4.2 Skole-hjem samarbeid	39
4.4.3 Planlegge undervisning om kildekritikk.....	39
4.5 Hvordan opplever elevene undervisningen om kildekritikk?.....	40

4.5.1 Hva kan elevene fortelle om begreper innenfor kildekritikk?	40
4.5.2 Har elevene noen eksempler på hvordan utøve god kildekritikk?	41
5 Konklusjon & oppsummering	43
5.1 Oppsummering av funn og konklusjon	43
5.3 Videre forskning.....	47
6 Referanseliste	49
Vedlegg.....	53
Vedlegg 1 – Semistrukturert intervjuguide	54
Vedlegg 2 - Gruppeintervjuguide.....	57
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til lærer	59
Vedlegg 4 – informasjonsskriv til foresatte/elev	62
Vedlegg 5 – Kvittering fra Sikt	65

1 Innledning

1.1 Introduksjon av emnet, formålet med oppgaven og problemstilling

Da LK20 ble innført i den norske skolen ble kritisk tenkning et viktig satsningsområde. Sammen med etisk bevissthet har det blitt et eget punkt under «opplæringens verdigrunnlag» i overordnet del av skolen læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I dette punktet er det lagt vekt på å være kritisk til den kunnskapen vi har, samtidig som vi respekterer etablert viten og bruker dette til å utvikle vår eksisterende kunnskap.

Kritisk tenkning er også blitt en del av kompetansebegrepet som benyttes i skolen i dag. Man kan også se hvordan kritisk tenkning er integrert i kompetansemålene for samfunnsfag på 10. trinn. Der skal elevene kunne bruke kilder på en kritisk måte, reflektere over hvordan algoritmer kan påvirke oss og hvordan mangler på kilder kan gi oss et ensrettet syn på ting (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Mitt formål med denne oppgaven er å undersøke hvilke tilnærminger lærere har i møte med undervisningen om kildekritikk i samfunnsfag på ungdomsskolen. Kildekritikk kan være både analog og digital, men i denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på digital kildekritikk. Målet med oppgaven er å analysere de ulike tilnærmingene som kommer frem gjennom forskningen, samtidig som jeg utforsker lærernes syn og oppfatning av begreper som falske nyheter, algoritme og kildekritikk. Basert på dette har jeg formulert følgende problemstillingen:

Hvilke tilnærminger har lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen i møte med undervisning om kildekritikk?

I oppgaven har jeg valgt å bruke intervju som metode for å samle inn datamaterialet. Dette datamaterialet skal jeg videre analysere og drøfte for å til slutt trekke en konklusjon. Jeg har intervjuet tre lærere med bakgrunn som samfunnsfaglærere på ungdomsskolen og fire grupper med elever på 8. trinn. Totalt har jeg dermed 19 informanter som bidrar til å besvare problemstillingen. Majoriteten av informantene er elever, men det er datamaterialet fra lærerne det er lagt størst vekt på i analysen og som svar på problemstillingen.

1.2 Kontekst for oppgaven

Vi lever i en verden som stadig blir mer digitalisert, og med denne digitaliseringen fører den med seg noen utfordringer som vi må forholde oss til. Det er noen av disse utfordringene jeg vil ta opp og overordnet vil jeg se på hvilke tilnærminger lærere bruker i undervisningen sin mot kildekritikk i samfunnsfag.

Algoritme er et begrep som ikke er brukt så mye i skolen tidligere, men etter digitaliseringen med for eksempel sosiale medier, sosiale forumer og nyheter på nett har algoritme blitt et fenomen som de fleste av oss møter i hverdagen. Vi møter algoritmer på sosiale medier, musikkjenester som Spotify og andre nettbaserte tjenester som noen eksempler. Dersom lærere skal forberede elevene best mulig til en hverdag som kritiske medborgere i samfunnet kan det være svært betydningsfullt at elevene kjenner til algoritmer, hvordan de fungerer og hvordan de kan være med på å påvirke mennesker i deres oppfatning av verdensbildet. Et eksempel på dette er Cambridge Analytica skandalen, som kort fortalt handlet om hvordan et selskap samlet inn informasjon fra omtrent 87 millioner amerikanske Facebook-brukere. Denne dataen ble så antatt til å ved hjelp av algoritmer være med på å påvirke presidentvalget i USA i 2016 (Hu, 2020).

Dersom man ikke er klar over hvordan ekkokamre og algoritmer påvirker deg kan det, ifølge Politiets sikkerhetstjeneste (PST, 2022, s.17), føre deg som bruker mot et høyreekstremt innhold

«Algoritmer leder brukerne til stadig mer høyreekstremt innhold»
(PST, 2022, s.17).

I PST sin trussel-vurdering for 2022 (PST, 2022, s.15-25) kan man lese om trusselvurderingen som er gjort av PST og de skriver at høyreekstremister først og fremst er blitt radikalisert gjennom høyre-ekstreme digitale nettverk. Dette er nettverk man kan bli loyet til av algoritmene som befinner seg på nett. På slike digitale nettverk kan det flyte ulike konspirasjonsteorier, som også kan føre til en antistatlig overbevisning. De utdyper at antistatlig overbevisning er grupper som har en overbevisning om at staten ikke har et legitimt grunnlag for sin maktutøvelse. De mener at maktutøvelsen til staten krenker den enkeltes borger frihet og suverenitet. Antistatlig overbevisning og høyreekstremisme overlapper hverandre litt og særlig under korona-pandemien har det vokst i stor grad rundt konspirasjon om at en elite i hemmelighold styrer verden.

Falske nyheter er ikke noe nytt begrep, men med digitaliseringen har omfanget av falske nyheter eksplodert. Under koronapandemien flommet det over av falske nyheter og i 2021 kom over halvparten av den norske befolkningen over falske nyheter om koronapandemien (Medietilsynet, 2021, s. 14). Jeg vil i kapittel 2 utdype begrepene falske nyheter, algoritmer og kildekritikk.

1.3 Begrensninger og mulige utfordringer

Vanligvis, ved anvendelse av intervju som metode i en masteroppgave, er man begrenset av tidsressurser. Dette er med på å sette en begrensning på hvor mange man kan intervju, noe som fører til at utvalget ikke blir så stort.

En utfordring som mange kan møte på er rekruttering av informanter. Mange studenter sender invitasjoner via e-post ut til lærere og rektorer i regionen man befinner seg i. I mitt tilfelle har jeg hatt mulighet til å bruke mitt sosiale nettverk til å rekruttere. Jeg har også tatt i bruk en metode som kalles snøballmetoden som går ut på at de som intervjues anbefaler en person som de også tror kan passe til prosjektet. Dette vil jeg utdype mere om i kapittel 3.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har jeg delt inn i fem kapitler. I Kapittel gjorde jeg rede for formålet med oppgaven, problemstillingen, valg av metode, begrensninger og utfordringer for oppgaven og til slutt vil jeg kort oppsummere oppgavens bidrag og betydning. I kapittel 2 gjør jeg rede for oppgavens teoretiske perspektiver. Her beskriver jeg begreper som kildekritikk, algoritmer, falske nyheter, digital kompetanse og digitalt medborgerskap. Videre belyser jeg forskning på hvordan man er kildekritisk, hvordan man kan undervise om kildekritikk og utdyper litt om medievaner i den norske befolkningen. I kapittel 3 presenterer jeg metodene jeg har brukt i oppgaven og argumenterer for mine valg i oppgaven i lys av forskningsetiske prinsipper, og reliabilitet og validitet. I Kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet som er samlet inn og drøfter det i lys av forskningen som er belyst i kapittel 2. Avslutningsvis i kapittel 5 vil jeg samle funnene fra analysen og svare på problemstillingen som jeg har valgt å bruke for forskningsprosjektet.

1.5 Kort oppsummering av oppgavens bidrag og betydning

Sammen med tidligere forskning på feltet bidrar denne masteroppgaven til å øke kunnskapen på området. Spesifikt har denne oppgaven som mål å hjelpe lærerne til å velge gode tilnærminger til hvordan de skal undervise om kildekritikk i samfunnsfag på ungdomsskolen.

Det er viktig å merke seg at oppgaven ikke har som mål å gi et fullstendig bilde av hvordan alle norske lærere tilnærmer seg undervisning om kildekritikk. I stedet presenterer den eksempler fra tre lærere om deres tilnærming. I tillegg gir oppgaven et innblikk fra elevenes perspektiver, der de deler sin kunnskap om begrepene og sin kompetanse i kildekritikk.

2 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i denne delen av oppgaven ta for meg ulike teoretiske perspektiver som utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Denne teorien vil bli brukt til å analysere og drøfte intervjuene som jeg har gjennomført. Jeg vil starte med å gjøre rede for begreper som er sentrale i oppgaven. Deretter vil jeg se på lærerens perspektiv på undervisning av kildekritikk, som innebærer blant annet hvordan kritisk tenkning inngår i skolens styringsdokumenter og teori som angår undervisning om kildekritikk. Til slutt vil jeg se på elevenes perspektiv som går på elevens medievaner, digital kompetanse, og digital dømmekraft og medborgerskap.

2.1 Kritisk tenkning

Teoretiske perspektiver om kritisk tenkning vil jeg dele inn i tre underkategorier; kildekritikk, algoritme og falske nyheter.

2.1.1 Kildekritikk

Å være kritisk til kildene som vi møter på er en forutsetning for at vi kan vurdere om kildene er sanne og ikke falske. I tillegg til at det kan være falske nyheter, så kan kilder også være ensidige fremstilt ved å utelate informasjon som er vesentlig eller at kilden er subjektiv ved hvordan saken fremstilles (Bergsjø et al., 2020, s. 148).

En form for kildekritikk som medietilsynet (2021, s. 9-10) skriver om er kritisk medieforståelse og de definerer det som «kunnskap og ferdigheter vi treng for å orientere oss i dagens dynamiske medielandskap og ta informerte val om medieinnholdet vi konsumerer, lagar og deler» (Medietilsynet, 2021, s. 10). Denne formen for kildekritikk er formulert slik at man er kritisk til hvordan man bruker ulike medier man eksponerer seg for. Videre forklarer de at kritisk medieforståelse er en innsnevring av begrepet *media literacy*, rettet mot digitale medier man møter. Literacy er et begrep som ikke kan direkte oversettes til norsk, men man kan kort si at det er en sammensatt kompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 13-33). I media literacy er det ifølge medietilsynet (2021, s. 10) vanlig å skille mellom personlige ferdigheter og ytre faktorer. Personlige ferdigheter kan være

- Å skaffe seg tilgang til medieinnhold
- Å kunne bruke medier

- Å kunne analysere og forstå det innholdet man blir eksponert for
- Å kunne skape sitt eget innhold

Dersom man utvikler disse ferdighetene øker man sin kritiske forståelse, men disse kan også variere på bakgrunn av personens ytre faktorer som; tilgang til nett, samfunnets mediepolitikk og tidligere opplæring (Medietilsynet, 2021, s. 10).

Buckingham (2006, s. 267-268) mener at selv om digitale medier utfordrer begrepet media literacy med at det krever nye metoder for å undersøke, fortsetter denne grunnleggende konseptuelle rammen å gi et nyttig middel for å kartlegge feltet:

1. Representasjon: Alle medier, også digitale medier representerer verden og ikke bare reflekterer den. Mediene tilbyr spesielle tolkninger og utvalg av virkeligheten, som uunngåelig inneholder forutsatte verdier og holdninger. Derfor er det viktig å være i stand til å kunne evaluere informasjonen man møter, for eksempel ved å vurdere motivet til forfatteren og å kunne sammenligne med andre kilder.
2. Språk: En opplyst person er ikke bare i stand til å bruke språket, men også forstå hvordan språket fungerer. Dette innebærer en systematisk bevissthet om hvordan digitale medier er konstruert, og den unike retorikken i kommunikasjonen. I dette eksempelet er det å forstå hvordan en nettside er designet og konstruert.
3. Produksjon: Literacy inneholder også å forstå hvem som kommuniserer med hvem og hvorfor. I dagens digitale medier er det viktig for de unge å forstå den voksende betydningen av kommersiell påvirkning. Dette kan være usynlig påvirkning og det er viktig for barn å vite når de blir målrettet av kommersielle aktører og hvordan informasjonen de deler om seg selv kan bli brukt av kommersielle selskaper. Denne kompetansen må også kunne brukes til ikke-kommersielle aktører også, som bruker internettet stadig mere til å påvirke.
4. publikum: til slutt må man også kunne forstå sin egen rolle som publikum, eller leser og bruker. Dette betyr at man må forstå hvordan media rettes mot publikum og hvordan publikum responderer på det. På internettet betyr dette hvordan brukere får tilgang til sider, hvordan de adresseres og veiledes og hvordan informasjon om dem samles. Det betyr også å forstå på hvilke forskjellige måter mediene kan gjøre det på, for eksempel basert på forskjellige sosiale grupper. Noen ganger kan bruken av begrepet *publikum* bli utfordret fordi internett er et medium som inneholder mye mer interaktivitet enn "gamle" medier, men det finnes ingen alternative begreper som er mer tilfredsstillende.

2.1.2 Algoritme

Elevene skal etter 10. trinn klare å reflektere over hvordan algoritmer kan prege forståelsen vår (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). I denne oppgaven vil jeg snakke om digitale algoritmer når jeg snakker om algoritmer. Kort forklart kan man si at en algoritme er en oppskrift som man bruker for å komme frem til ønsket resultat, som også kalles suksess. Alle ulike sosiale medier har egne algoritmer med egne ønsker. Noen nettsider kan ønske flest mulig delinger, der andre ønsker at brukeren bruker mest mulig tid inne på tjenesten (Hestnes, 2022, s. 234). Måten algoritmene fungerer på er at de samler inn informasjon om brukeren, som for eksempel hvilke nettsider du er inne på, hvor lenge du ser på en video og hvilke nyhetssaker du klikker på. På bakgrunn av denne informasjonen blir innholdet skreddersydd presentert til hver enkelt bruker og kaller den en ikke-forutsigbar algoritme fordi den hele tiden endrer seg etter hvert som den oppdager og absorberer stadig mere informasjon om brukeren. Denne informasjonen kan bli samlet inn gjennom noe som kalles cookies, eller informasjonkapsler på norsk. Det er dette som gjør at nettsider kan huske deg fra tidligere, huske passordet ditt og huske hvilke varer det var du så på forrige gang du var inne på siden. I 2018 kom en lov som forkortes til GDPR og som står for General Data Protection Regulation. Denne loven kom for å beskytte brukerne mot disse informasjonkapsler. Denne loven sier at en nettside er nødt til å informere brukeren om at nettsiden bruker cookies, og den kommer opp som en pop-up boks som de fleste av oss bare trykker «jeg godtar» på og fortsetter videre på siden. Det som dog kan være utfordrende og noe skummelt med denne teknologien er at nettsider får lov til å dele informasjonen fra cookies med andre nettsider og tjenester. Det er dette som gjør at når du er på Facebook, så dukker det plutselig opp reklame for en vare du var inne på for fem minutter siden inne på en nettbutikk (Hestnes, 2022, s. 111-114).

En av de store utfordringene med algoritmer er at selskapene kan holde sine algoritmer hemmelig, altså at hvordan algoritmen er bygd opp er en forretningshemmelighet (Kalsnes, 2020, s. 88). På denne måten kan det være vanskelig å vite hvor mye vi faktisk blir styrt av algoritmer når vi bruker sosiale medier og andre nettsider.

Når alle nettsider er bygd opp på algoritmer, kan det hende at algoritmene er så gode at du kun blir møtt av nettsider og andre brukere som kun mener det samme som deg og du kommer i det som kalles ekkokammer. Schwebs et al (2020, s. 250) definerer ekkokammer som «metafor for kommunikasjon i eit lukka system, der det lett blir ekko når synspunkt blir fremde mellom deltakarar som allereie er på same side i ei sak». Slike ekkokammer kan være med på å forklare den økte polariseringen, og særlig i USA der polariseringen er et økende

problem, der avstanden eller motsetninger mellom to grupper øker i styrke. Det kan være vanskelig å påvise ekkokammer, slik flere forskningsprosjekt har bevist (Schwebs et al, 2020, s. 250). Slik jeg har definert algoritmer ovenfor, så kan man likevel argumentere for at man blir omringet av synspunkt og saker som du bryr deg om og som du er enig med på sosiale medier og på nett generelt (Hestnes, 2022, s. 160).

2.1.3 Falske nyheter

Falske nyheter er et begrep som har vært veldig i vinden etter at tidligere President Donald Trump, særlig siden valgkampanjen i 2016, anklagde mediene for å produsere falske nyheter, eller *fake news* (CNN, 2017). I 2017 kåret språkrådet (2018) «falske nyheter» for årets ord. Dette begrunnet de med at begrepet speilet kampen om sannheten i offentlige debatter på en helt ny måte og bruken av ordet hadde akselerert voldsomt det siste året. Mange bruker begrepet falske nyheter om veldig mange ulike nyheter og saker. For noen kan det være et veldig sterkt begrep eller at det er alt for vagt og bredt.

Jeg har valgt å se på hvordan Wardle & Derakhshan (2017) deler inn falske nyheter på. I deres rapport velger de å ikke bruke begrepet falske nyheter fordi de mener det er for vidt og blir brukt stadig mere i politiske sammenhenger der noen definerer ulike nyhetsorganisasjoner som fake news fordi de er uenige med dem. De bruker heller disse tre begrepene som jeg vil definere:

For noen kan falske nyheter bety *desinformasjon*. Det er informasjon som forsettlig deles med verden, der informasjonen ikke stemmer og ikke er sann. Et eksempel på dette kan være falske nettsider, som utgir seg for å være anerkjente nyhetssider. Et viktig begrep som må utdypes under desinformasjon er propaganda. Det er to begreper som er nokså like, men propaganda er et begrep som kanskje er noe mere brukt i sammenheng med påvirkning i politiske saker. For eksempel da Hitler klarte å overtale sine innbyggere til å bli med i krigen mot jødene eller krigen i Ukraina er det en stor kamp om sannheten der Putin legger frem usanne opplysninger om krigen til sine innbyggere. Dette er eksempler på propaganda (Jowett og O`Donnell, 2012, s. 239-252). Propaganda kan kort defineres som en form for kommunikasjon som prøver å oppnå en respons som fremmer den ønskede hensikten til avsenderen (Jowett & O`Donnell, 2012, s. 1)

En annen måte å forstå falske nyheter på som er *misinformasjon*. Dette er informasjon som spres med god tro, men i uvisshet er det feilinformasjon som det også kan kalles. Dette kan for eksempel komme som et resultat av dårlig kildekritikk, der man hører noe eller observerer

noe og dermed sprer den informasjonen man har hørt og tror at det er riktig. Dette kan også kobles inn mot elever på en skole der elevene sprer rykter om hverandre eller lærere, og elevene tror det de blir fortalt er sant.

Den tredje formen for falske nyheter jeg vil snakke om er *malinformasjon*. Dette er informasjon som deles eller publiseres med en hensikt der denne informasjonen skal påvirke noen, eller synet på en hendelse. Informasjonen i denne sammenheng er ofte sann, men kan fremstilles på en slik måte at det kan oppfattes litt annerledes og for å plassere noe innen denne kategorien har også tidspunkt for publiseringen noe å si. Et eksempel kan være under valgkampanjer. Der kan en kandidat publisere informasjon på et velberegnet tidspunkt som har som formål å påvirke hva velgerne synes om motstanderen. Denne informasjonen kan være helt korrekt, men plasseres i denne kategorien fordi den er med hensikt publisert for å gjøre skade.

Falske nyheter kan forekomme visuelt, grafisk og som tekst. Deepfakes er et begrep man bruker når man bruker kraftig og avansert datateknologi ved hjelp av artificial intelligence (AI), eller kunstig intelligens (KI), til å produsere falske videoer slik at de blir så autentiske at de blir nærmest umulig å skille fra ekte videoer. Slike videoer og falske bilder kan gjenkjennes ved bruk av et program, eller en plug-in som heter InVID-WeVerify. Dette programmet kan hente in metadata til filen og kan se etter endringer som er gjort (Nygren et al., 2022, s. 3).

2.2 Lærerens perspektiv på undervisning av kildekritikk

2.2.1 Hvordan er man kildekritisk?

Torstein Hestnes (2022, s. 163-197) sin bok formidler hvordan man kan være kritisk til informasjon og påpeker at en kilde alltid vil være konstruert av noen. En digital kilde i form av video, tekst eller lyd osv. vil aldri oppstå alene i et vakuum. På bakgrunn av dette så kan man si at en kilde alltid oppstår med en hensikt, forfatteren har alltid en mening med hvorfor hen lager denne teksten for eksempel. Det er her man må stille seg det viktige spørsmålet *hvorfor*. Hvorfor har forfatteren publisert denne teksten, og hva er hensikten bak kilden. Mange nyhetsmedier er svært avhengig av *klikk*. Altså at jo flere som trykker seg inn på artikkelen, desto mere vil organisasjonen tjene på reklame for eksempel. Dette kan vi ofte se med såkalte *clickbait*s, som er når en overskrift eller bilde til en artikkel er villedende og får

flere lesere til å trykke seg inn på artikkelen. Så å spørre seg hva hensikten med kilden er, er et viktig spørsmål å stille seg selv i første møtet med kilden.

Bergsjø et al. (2020, s. 150-152) hevder at når det gjelder å være kildekritisk er det anbefalt å stille seg spørsmålet «Hvem er kilden». Dette kan man gjøre ved å stille seg fire ulike spørsmål:

Troverdighet: er kilden til å stole på?

Objektivitet: Er kilden nøytral?

Nøyaktighet: Finner du spor etter juks eller slurv?

Egnethet: Finner du svarene du trenger?

Disse spørsmålene følger en modell som kalles TONE og ved å bruke disse fire spørsmålene kan du avdekke mange usikre kilder. Ved å undersøke troverdighet kan du avdekke om forfatteren ikke er kvalifisert til å alene kunne gi deg svaret på det du trenger. Ved å stille seg spørsmålet om kilden er objektiv, kan du sjekke om forfatteren har en mening i saken. Dersom dette er tilfellet, kan det hende at kilden du leser er farget av et syn på saken. Dermed kan du ende opp med å lese en sak feil fremstilt og påvirket av subjektivitet. Ved å se på nøyaktigheten i kilden kan du se etter for eksempel skrivefeil eller mangel på kildebruk. Dette kan være med på å avsløre om forfatteren bak kilden ikke er seriøs, og muligens ikke er en troverdig kilde. Ved å se på egnethet så handler dette om kilden du har funnet egner seg for det formålet den skal brukes til. Dette innebærer å se på om kilden har de nødvendige egenskapene og kvalitetene og faktisk gir svar på det du leter etter på en tilfredsstillende måte (Bergsjø et al., 2020, s. 150-152).

Nygren et al. (2021, s. 1) skriver også om lateral lesing som viktig for god kildekritikk, som handler om at du sjekker en kildes troverdighet ved å se om det er flere kilder som skriver det samme som kilden du leser. Dersom du kun finner den ene kilden om en sak, så kan dette være en grunn til å være skeptisk til at nyheten er sann eller at det de sier er sant. Når man skal bruke lateral lesing er det viktig her å ikke bare trykke på den første lenken du finner, for å unngå såkalte clickbaits. På Google kan det hende at de øverste treffene er betalte annonser.

2.2.2 Hvordan kan man undervise om kildekritikk

Korbø (2021, s. 113-135) skriver om kildekritikk som en kompetanse og at for mange er det et for stort fokus på å tilegne seg kunnskap om kildekritikk, men elevene får ikke nok trening i ferdighetene. Mye i skolen handler om prioritet og tidsmangel, og som Korbø (2021, s. 114) skriver er det viktig at det i starten, er fokus på å danne en grunnmur av fakta og kunnskap om

området før man begynner å trene på det. Det er her Korbø mener at man kanskje må tørre å trene på det litt tidligere, fordi man ikke rekker at elevene får trent på det dersom de først må lære seg all kunnskapen.

Korbø (2021, s. 122) beskriver videre at elevene trenger modeller og lesestrategier. Lærere behøver å fremstå som gode rollemodeller innenfor kildekritikk og dette kan vi starte med ved å selv oppgi hvilke kilder vi bruker i undervisningen, noe som nesten halvparten av lærere i grunnskolen ikke gjør. I tillegg til å oppgi våre egne kilder, må vi også forteller hvorfor og hvordan vi bruker kildene vi gjør. På den måten kan vi fremstå som gode rollemodeller innenfor kildekritikk. Gjennom å forklare hvordan og hvorfor vi bruker de kildene vi bruker kan elevene også lære seg gode lesestrategier ved å «tenke høyt» og stille kritiske spørsmål til kildene vi leser. Spørsmålene vi velger å stille høyt er viktige for elevens kompetanse i kildekritikk da det er disse som setter standarden for hvordan elevene skal vurdere kilder de kommer over.

I delkapittelet 2.2.1 Hvordan er man kildekritisk så skrev jeg om modellen TONE, som man kan bruke til å undersøke kilden. Det finnes flere slike modeller som man kan bruke som SMART og ETOS. En utfordring med slike modeller som Korbø (2021, s. 124) skriver om er at slike oppskrifter kan være litt villedende fordi elevene kan få en oppfatning om at modellen fungerer som en sjekk-liste der kilden får «godkjent» eller «ikke-godkjent». De ulike modellene vektlegger ulike deler av kildekritikken og det er ikke slik at alle modeller fungerer for alle typer kildegransking. Derfor kan man ifølge Korbø (2021, s. 125) argumentere for at en instrumentell forståelse av kildekritikk ikke er nok, men at elevene behøver å utvikle en funksjonell kildeforståelse, slik at de i større grad kan vurdere om kilden er anvendbar for deres formål. Dersom elevene skal gjøre undersøkelser på hva de ulike partiene mener, blir spørsmålet om kilden er objektiv helt irrelevant. Hovedformålet med undersøkelsen er nettopp å utforske hva kilden selv mener. Derfor må elevene lære seg kildekritikk på en funksjonell måte der de klarer å undersøke kilden på en kritisk måte, men med de rammene som passer kilden og formålet.

2.2.3 Kritisk tenkning i samfunnsfag

Nygren et al (2021) gjennomførte et forskningsprosjekt der de skulle undersøke hvordan lærere forstod begrepet falske nyheter med 34 lærere fra fire europeiske land. Der var det noen lærere som forstod falske nyheter som «delvis oppfunnet nyheter», «ute av kontekst nyheter», «forvrenget nyheter» og «kamouflerte og manipulerende nyheter». Vi kan se at dette

også kan sammenlignes med de tre ulike formene jeg skrev om ovenfor fra Wardle & Derakhshan (2017). På bakgrunn av dette kan vi se problematikken ved å bruke begrepet falske nyheter, fordi det er utfordrende å vite hva som menes når vi bruker begrepet uten å definere det. Selv har jeg valgt å bruke begrepet i denne oppgaven, men baserer det på de tre begrepene som Wardle og Derakhshan (2017) bruker.

2.3 Elevenes perspektiv på kildekritikk

2.3.1 Medievaner

Elevenes mediebruk er interessant for oppgaven, da kildekritikk er en stor del av hverdagen på nett. Ryen (2021, s. 174) forteller at i en undersøkelse blant 9-18-åringer, så oppga hele 91% at de leser, hører eller ser på nyheter ofte eller av og til, og at sosiale medier blir en stadig viktigere kilde til informasjonen.

Selv om elevene leser og hører på nyheter så er det viktig med kildekritikk for å kunne skille mellom falske og ekte nyheter. Selv om en nyhet kan være sann, så kan den også være skrevet med en hensikt, der forfatteren skal prøve å påvirke deg i en retning. Dette er definert som malinformasjon av Wardle og Derakhshan (2017). Nygren og Guath (2019) undersøkte i Sverige, hvor gode elevene var til å gjenkjenne falske nyheter og deres egen opplevelse av hvor gode var. For å undersøke evnen til å kjenne igjen falske nyheter brukte de en online survey der de fikk teste seg på å kjenne igjen falske nyheter. Der fant de ut at det var mange deltakere som slet med å identifisere og gjenkjenne falske nyheter. Deltakere som verdsatt viktigheten av troverdige nyheter, syntes å ha en tankegang som hjalp dem med å bedømme troverdigheten bedre enn andre deltakere. I motsetning til dette så fant de ut at de som selv rapporterte at de var gode til å gjenkjenne gode kilder, ikke var særlig gode til det.

Dette er interessante funn de fant, da elevene ikke var særlig gode til å gjenkjenne falske nyheter og hva som var gode og dårlige kilder. Noe annet de også fant utfordrende var å skille nyheter fra annonser i vanlige aviser, hele 88% slet med å skille mellom de to. Til slutt oppsummerer Nygren og Guath med at elevene trenger å undervise og lære elevene kildekritikk er viktig for at elevene skal kunne ha et kritisk og konstruktivt blikk på digitale nyheter.

2.3.2 Digital kompetanse og digital dømmekraft

Et viktig begrep som er viktig å definere er digital kompetanse, som er blitt et fagområde på skolen som er i stor utvikling etter den nye fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I stortingsmeldingen *digital agenda for Norge* bruker de definisjonen «Digital kompetanse er

evnen til å forholde seg til og bruke digitale verktøy og medier på en trygg, kritisk og kreativ måte. Digital kompetanse handler både om kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (NOU 2019:2, s. 21). I denne definisjonen finner vi at kritisk tenkning står sterkt i digital kompetanse. I overens med denne definisjonen kan vi se at Erstad (2010a, s. 100-101) bruker en lignende definisjon. Han definerer digital kompetanse som «ferdigheter, kunnskaper og holdninger ved bruk av digitale medier for mestring i det lærende samfunn» (Erstad, 2010a, s. 101).

Buckingham (2006) har en lignende forståelse av digital kompetanse eller *digital literacy*, men skriver utdypende om at vi ikke må se på mediene som maskiner og maskinvare fordi internettet, dataspill og digitale videoer finner hele tiden nye måter å representere verden på. Utenfor skolen så involverer elevene seg i disse mediene, ikke som teknologier, men som kulturelle uttrykksformer. Buckingham (2006, s. 25) har også et fokus på det kritiske aspektet med digital kompetanse når han skriver at digital kompetanse stopper ikke når eleven klarer å bruke hyperlenker, søketjenester osv. men eleven må også kunne evaluere og bruke informasjonen på en kritisk måte hvis den informasjonens skal bli til kunnskap.

Digital dømmekraft er et ferdighetsområde under digitale ferdigheter, som er en av de fem grunnleggende ferdighetene i norsk skole. I rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 3) forklares det med å bruke digitale verktøy med respekt av reglene for personvern og hensyn til andre på nettet. Du skal også vise evne til etisk refleksjon og vurdere egen rolle på nett og i sosiale medier. Engen et al. (2021, s. 18) forteller at digital dømmekraft basert på dette, handler om etikk. De forklarer videre at det finnes tre forskjellige type etikk, men dette handler hovedsakelig om anvendt etikk «som dreier seg om normative, juridiske og sosiale aspekter ved utvikling og bruk av digitale medier» (Engen et al., 2021, s. 18). Definisjonen på digital dømmekraft som Engen et al (2021, s. 17) bruker er: «Som et sett samfunnsmessige etiske standarder for bruk av digitale medier». Det er ingen ny type etikk som inngår i digital dømmekraft, men vi bruker etablert etikk i de situasjonene som oppstår med digitale medier. De digitale mediene kan fremme ytringsfrihet, pressefrihet og åpenhet, og kan på den måten styrke demokrati og demokratisk deltakelse. Samtidig kan de gi stemmer til mennesker som bryter med etablerte regler og normer for hvordan vi oppfører oss i den «gamle» hverdagen fordi alle har mulighet til å skrive sine tanker og meninger, og det kan de gjøre anonymt. I tillegg handler digital dømmekraft om ulovlige handlinger som piratkopiering og hacking. Den siste delen av digital dømmekraft handler om personvern, hvordan beskytte eget personvern, men også å ta hensyn til andres personvern.

Dette kan være veldig utfordrende da de digitale teknologiene utfordrer på en ny måte ved at de ikke bygger på tradisjonelle sosiale, kulturelle og geografiske skiller (Engen et al, 2021, s. 17-18).

2.3.3 Digitalt medborgerskap

I LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 12-14) er det bestemt at demokrati og medborgerskap er en av tre tverrfaglige temaer. Dette går ut på at elevene skal forberedes til å kunne ta en aktiv del av demokratiet vi kjenner i Norge, på en kritisk, etisk og tolererende måte. Samfunnsfag har et ekstra ansvar for dette temaet, som læreplanen i samfunnsfag for 10. trinn forteller «Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Korbø (2021, s. 130-131) forteller at kildegransking har en demokratisk side ved seg fordi en elev som mestrer kildegransking vil kunne orientere seg bedre i jungelen av informasjon og vil dermed være bedre rustet til å bli aktive medborgere. Erstad (2010b, s. 67-68) bruker eksempelet med valg, der han skriver at man må ta informerte valg både for deg selv som borger og hele samfunnet når valgene og politikken stadig blir mere digitalisert.

Vettenranta (2005, s. 320-322) skriver i sin artikkel om hvordan elevers vei til å bli kritiske medborgere har endret seg i stor grad de siste ti-årene, på grunn av den store utviklingen av medier. Mediepedagogikker kan ikke bare lenger legge til rette for en instrumentell forståelse hos elevene, men de må også kunne se de sosiale aspektene og kunne se maktforholdene som befinner seg i mediene. For å unngå at ungdommene blir passive og uinteresserte fordi de blir ekskludert fra den politiske diskusjonen, så trenger ungdommene en mediekompetanse som kan hjelpe dem med å delta i demokratiske prosesser. Demokratiske prosesser består av å kunne delta i diskusjoner som består av ulike nettverk og fellesskap, og der kan digitale verktøy berike denne diskusjonen. Hun påpeker her at hele løsningen ligger ikke i de digitale verktøyene fordi elevene trenger tid til refleksjon, stabilitet og mulighet til å lære empati og ansvar, og dette kan aldri erstattes av datamaskinen, men det utvikles gjennom direkte kontakt med andre mennesker (Vettenranta, 2005, s. 322).

En forutsetning for demokratiet er at vi har ytringsfrihet og informasjonsfrihet. Man må kunne ha mulighet til å delta i de demokratiske prosessene ved hjelp av ytringsfrihet og for å kunne gjøre det trenger man informasjon. Som selvstendige individer må vi kunne ytre vår mening, uten at det straffes. Der det ikke er ytringsfrihet blir man straffet gjennom straffesystemet som befinner seg i landet, men i et land som Norge der vi har ytringsfrihet kan vi oppleve en annen

type straff (Johannesen & Øgrim, 2021, s. 138). I rapporten til Medietilsynet (2022) skulle de finne ut hvor mye unge blir påvirket av hatefulle ytringer på nett. Det var 25% som svarte at de har opplevd å bli utsatt for hatefulle ytringer der den største kategorien er utseende med 15,2% og politiske meninger med 6,7%. Av de som er blitt utsatt for hatefulle ytringer svarer 12,9% at de er blitt mer forsiktig med å dele sine meninger på nett og 4,7% har svart at de har slettet sin bruker på sosiale medier. Dette er en stor utfordring for demokratiet og demokratisk deltakelse, og har stor sammenheng med digital dømmekraft som blant annet handler om hvordan vi oppfører oss mot andre på nett.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg legge frem valg av metoder, fremgangsmåten og kriterier for utvalg jeg har gjort i oppgaven. Formålet for oppgaven var å se på hvilke tilnærminger lærere har i møte med undervisningen om kildekritikk i samfunnsfag på ungdomsskolen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer. Tre semistrukturerte intervjuer med lærere og fire fokusgruppeintervjuer med elever. Fordelen med slike kvalitative tilnærminger er at man får mulighet til å gå i dybden av dataen, men samtidig er det begrenset hvor mange intervjuer man får gjennomført. Til å begynne med hadde jeg planlagt å kun intervjué én lærer og en klasse og dermed gjennomføre en casestudie. I ettertid innså jeg at dersom jeg gjennomførte to lærerintervjuer i tillegg, ville det berike oppgaven ved at jeg fikk et større data-materiale å analysere og fikk flere eksempler på hvilke tilnærminger lærere brukte i undervisningen.

Først vil jeg redegjøre for valget av metode. Deretter vil jeg presentere gjennomføringen av intervjuene. Videre vil jeg drøfte oppgavens validitet og reliabilitet før jeg avslutningsvis vil belyse hvilke forskningsetiske hensyn jeg har tatt i løpet av hele prosessen.

3.1 Forskningsdesign

Med utgangspunkt i problemstillingen og formålet med dette masterprosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming, med fokus på intervju. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Med dette sitatet fra Kvale og Brinkmann mener de at datamaterialet er bygd opp av språk uttrykt med ord. I motsetning så har vi kvantitativ metode som i større grad bruker tall som data. I kvantitativ metode har man mulighet for å dekke et mye større område med flere forsøksobjekter slik at du får veldig mye data, mens i kvalitativ blir det færre informanter, men du kan gå i dybden av hva som blir sagt og du har mulighet til å analysere ordrett det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Åpenhet og fleksibilitet er en av styrkene med en kvalitativ metode og blir i enda større grad en styrke ved bruk av semistrukturert intervju som jeg har benyttet. På denne måten kan intervjuer tilpasse spørsmålene og stille oppfølgings-spørsmål dersom det er noe som er uklart eller det er noe som intervjuer ønsker at skal utdypes.

3.1.1 Utvalg og rekruttering

Problemstillingen i masteroppgaven handler om samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Dermed var det naturlig å rekruttere samfunnsfaglærere på 8-10. trinn. Jeg har gjort denne avgrensningen fordi kildekritikk er et tema som blir enda mere aktuelt når elevene kommer på ungdomsskolen der det settes større krav om kildekritikk og kildebruk til elevene. Jeg valgte ungdomsskoleelever også fordi i denne alderen er de i enda større grad deltakende på digitale diskusjoner og har mest sannsynlig enda mer undervisning om kildekritikk, enn om jeg hadde forsket på elever på barneskolen.

Utvalget mitt i denne masteroppgaven er avgrenset til ungdomsskole lærere og elever. Jeg har valgt å gjennomføre et ikke-sannsynlighetsutvalg. Gleiss og Sæther (2021, s. 39) beskriver et ikke-sannsynlighetsutvalg som at enhetene i et slikt utvalg ikke er tilfeldig valgt ut, men velges på bakgrunn av noen kriterier som forskeren setter. I mitt tilfelle så har jeg satt kriteriene: lærer i samfunnsfag på ungdomsskolen og har erfaring med å undervise om kildekritikk. Da jeg i starten av masteroppgaven originalt hadde planlagt å gjennomføre en case-studie ved å intervjué én lærer og klassen til denne læreren var også et kriterium på den første læreren at jeg i tillegg kunne intervjué klassen. Da jeg senere erfarte at jeg ville øke mengden av datamaterialet og ville utvide antall lærerinformanter, var ikke dette lenger et kriterium. Grunnen til at jeg ikke gjennomførte gruppeintervjuer med klassen var en tids-begrensning. Jeg ville ikke hatt mulighet til å gjennomføre 3-4 fokusgruppeintervjuer med klassen i tillegg til læreren.

Da kriteriene for utvalget mitt var satt, var det tide for å starte rekrutteringen. Den første læreren jeg intervjuet, som også var læreren til elevene jeg intervjuet, tok jeg direkte kontakt med. Denne personen kjente jeg fra før, slik at det allerede var bygd en relasjon med informanten. Denne læreren fungerte videre som en portvakt for å sende invitasjon til forsknings--prosjektet til elevene. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var fordi jeg var usikker på hvor enkelt det var å skaffe informanter, slik at jeg tenkte at det var mest effektivt å gjøre det på denne måten, kontra å besøke klassene. Ulempen med slik portvakter ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 41) er at portvakten kan påvirke hvem som rekrutteres som deltakere, men i dette tilfellet så ba jeg læreren gi invitasjonen til hele klassen. På denne måten var det ingen elever som ikke deltok på bakgrunn av mine kriterier eller lærerens ubevisste eller bevisste valg. Utfallet ble at nesten hele klassen deltok, bortsett fra noen som enten ikke ønsker å delta eller at noen glemte sine samtykkeskjemaer hjemme og dermed tenkte jeg at på bakgrunn av at de er under 15 år ikke skulle få lov til å sende det i etterkant.

Derimot, så var det læreren som på forhånd, på bestilling av meg, som satte sammen gruppene som skulle brukes i fokusgruppeintervjuene. Der ba jeg læreren om å sette sammen flest mulig grupper med fire i hver gruppe (Krueger & Casey, 2014, s. 33-35) som han tenkte ville ha et utfall som ga mest samtale og flest mulig svar til spørsmålene som skulle stilles.

Læreren valgte dermed å konstruere heterogene grupper som var fordelt uavhengig av elevenes sosiale relasjoner og egenskaper. Slike grupper kan gi rom for mer diskusjon, men jeg tror at hvis gruppene var mindre heterogene så kan det være at elevene delte enda mere i gruppeintervjuene. «Focus groups work when participants feel comfortable, respected, and free to give their opinion without being judged» (Krueger & Casey, 2014, s. 30). Det kan være at elevene hadde følt seg enda friere til å dele sine meninger dersom gruppene var mere homogene ved at gruppene kanskje var delt inn i sosiale grupper, kjønn eller interesser. En annen ulempe med slike portvakter kan, ifølge Gleiss & Sæther (2021, s. 41), være at maktforholdet mellom portvakten og elevene kan påvirke hvordan forskeren oppfattes av elevene. Da jeg møtte klassen ble jeg introdusert av læreren som en bekjent av han og dette kan oppfattes som at jeg er en alliert av læreren. Dette kan ha ført til at jeg har opparbeidet meg en lavere tillit hos elevene, slik at elevene var litt mere tilbaketrukkne med å dele sine synspunkter og erfaringer i frykt for at jeg skal videreformidle dette til læreren og dermed påvirke deres forhold. En portvakt kan også legge direkte eller indirekte press på elevene til å delta i forskningsprosjektet, slik at det bryter med forskningsetiske prinsipper som informert samtykke (Gleiss og Sæther, 2021, s. 41). Da jeg ikke lot de elevene som hadde glemt samtykkeskjemaet hjemme delta, kan være med på å eventuelt motvirke litt dette presset som kan oppstå fra en portvakt om å delta i forskningsprosjektet og dermed gav elevene en «rømningsvei».

De to andre lærerne jeg intervjuet ble gjennomført ved hjelp av anbefalinger fra bekjente i mitt sosiale nettverk, slik at jeg ikke kjente de to lærerne direkte, men jeg kjente noen som kjente noen. Denne metoden er ikke så ulik det Grønmo (2016, s. 117) betegner som snøballutvelging. Denne metoden går ut på at informanter foreslår andre aktører som kan inkluderes i utvalget. Forskjellen på metoden jeg brukte og metoden som Grønmo skriver om er at jeg tok kontakt med aktører som jeg visste jobbet på skole, og ba dem anbefale noen som de tenkte kunne passe til mitt forskningsprosjekt i stedet for at det jeg intervjuet anbefalte noen.

3.2 Datainnsamlingsprosedyre

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hele prosessen i datainnsamlingsprosessen fra starten ved utforming av intervjuguiden frem til selve gjennomførelsen av intervjuene. Forskningsprosjektet ble sendt inn til Sikt for vurdering (Vedlegg 5), der de så på hvordan jeg skulle behandle personopplysninger, informasjonsskrivet (Vedlegg 3 & 4) og intervjuguidene (vedlegg 1 & 2).

3.2.1 Informantene

Alle informantene jeg har intervjuet i dette forskningsprosjektet har blitt anonymisert og jeg vil utdype hvordan de er blitt anonymisert videre i kapittel 3.5 etiske hensyn. Jeg har bestemt meg for at jeg vil inkludere alder og kjønn til lærerne fordi dette kan være relevant for analysen i oppgaven. Jeg har derfor valgt å gi informantene fiktive navn, slik at teksten flyter bedre og det vil fortelle hvilket kjønn det er. Asgeir er rundt 30, Truls rundt 40 og Hanne rundt 50 år gammel. Alle lærerne har en lærerutdanning som bakgrunn og underviser samfunnsfag på 8. og 9. trinn.

3.2.2 Semistrukturert intervjuguide

I intervju med lærerne valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju, der alle lærerne i utgangspunktet ble stilt de samme spørsmålene, men rekkefølgen på de spørsmålene er ikke nødvendigvis i samme rekkefølge og oppfølgingsspørsmålene vil også variere fordi de kan være avhengig av hva informantene svarer. På denne måten kan samtalen mellom forsker og den intervjuede personen styre i større grad hva man snakker om. Man kan også da stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og presisere ulike detaljer og momenter som dukker opp i intervjuet (Gleiss og Sæther, 2021, s. 79-80). Ved å bruke semistrukturert intervju slik det er forklart så kunne jeg som forsker delta i samtalen på en måte som jeg ikke kunne gjort dersom jeg var låst til å gjennomføre en intervjuguide slavisk, men samtidig var det en fordel å ha en slik guide å følge slik at alle lærerne ble stilt omtrent de samme spørsmålene. I de semistrukturerte intervjuene med lærerne forberedte jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Jeg startet arbeidet med intervjuguiden ved å først lage noen temaer, som Kvale & Brinkmann (2015, s. 163-164) kaller for tematisering. Med hjelp fra disse temaene kunne jeg legge til rette for at jeg fikk dekket de temaene jeg og problemstillingen ønsket kunnskap om. Temaene startet med å være ganske vide og upresise og ble videre utviklet gjennom prosessen til å ende opp slik de er i intervjuguiden nå (Vedlegg 1). Videre var det å formulere spørsmål slik at temaene på best mulig måte kunne bli besvart på av informantene som skulle intervjues. Spørsmålene jeg formulerte skulle ikke nødvendigvis bli lest opp til informanten akkurat slik jeg skrev det,

men jeg formulerte de det slik at det var mulighet for det. Jeg endte opp med å omformulere de litt da jeg gjennomførte intervjuene slik at spørsmålene ble mest mulig forstått, slik at informantene forhåpentligvis delte mer. For eksempel spørsmål 23 (Vedlegg 1), da jeg spurte lærerne om hvordan de ville definert falske nyheter, så utdypet jeg spørsmålet med å legge til «Eller, hva tenker du på når du hører falske nyheter eller fake news». Det er mange som synes det å definere noe i et intervju er vanskelig, da en definisjon skal være presis og kan få en følelse av å bli testet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Ved å utdype dette spørsmålet på denne måten, prøvde jeg å dempe den følelsen av at de ble testet og ga lærerne også et større spillerom på hva de kunne si. Det var ikke kun en definisjon jeg spurte etter, men prøvde heller å få svar på alle ulike aspekter av falske nyheter som de kom på. Jeg endte ikke opp med å få svært utfyllende svar på det spørsmålet, så det kan være at jeg aldri skulle nevnt «definert», men kun sagt ut-dypningen «hva tenker du på når». Da neste spørsmålet «Er det et tema som du personlig er opptatt av», ble svarene mye lengre og det var der jeg fikk det utfyllende jeg egentlig ønsket å vite på det forrige spørsmålet. Ved å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, så kan det gjøre det lettere for den som intervjuer å unngå å ha flere spørsmål i spørsmålet sitt. Dersom man har et langt spørsmål som inneholder flere spørsmål, må informanten velge ett av disse spørsmålene og de andre står igjen ubesvar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83-84). Disse «ekstra» spørsmålene har jeg heller inkludert som oppfølgingsspørsmål.

Her er et eksempel fra intervjuet med en av lærerne der jeg på spørsmål 25 utelater å stille «I hvilke sammenhenger» i originalspørsmålet, men heller stiller det som et oppfølgings-spørsmål:

Intervjuer: Er det et tema som du har tatt opp i klasserommet? I hvilke sammenhenger?

Informant: ja, vi har jo snakka om det med jevne mellomrom. Og nå har det jo vært mye fokus på det med på tiden rundt Trump, da var det jo mye fokus på fake news og han, og hva er fake news og forskjellig sånt. Og ulike sånne konspirasjonsteorier. Så det er jo ting de har satt på og ting man snakker om. Så er det noen ting som er veldig opplagt i noen kretser at dette er fake news. Men det er sikkert mange ting som de hører på, som også er fake news, men som ja...

Intervjuer: I hvilke sammenhenger er det du har tatt det opp?

I eksempelet ovenfor så utdyper informanten først hva de snakket om i undervisningstimen, før intervjueren stiller oppfølgingsspørsmålet om hvilke sammenhenger etterpå. Det kan være at informanten ikke hadde gitt like mye data om hva de snakker om dersom oppfølgingsspørsmålet var en del av originalspørsmålet, fordi da hadde det siste læreren hørte vært «i hvilke sammenhenger» og ville muligens da hatt et større fokus på dette og utelatt det første hun sa. Spørsmålet kan også fungere som et filterspørsmål (Grønmo, 2016, s. 206-207). Det vil si at dersom informanten ikke har tatt opp temaet i klasserommet, så er det ingen grunn til å stille spørsmålet «I hvilke sammenhenger».

3.2.3 gruppeintervjuguide

I intervju med elevene valgte jeg å gjennomføre et gruppeintervju som var semistrukturert. På samme linje som med de semistrukturerte intervjuene med lærerne hadde jeg lagd en intervjuguide på forhånd, men som jeg ikke trengte å følge i rekkefølge eller å lese opp ordrett. I disse intervjuene erfarte jeg i enda større grad at å kunne flytte på rekkefølgen på spørsmålene var en stor fordel for meg, da dette var med på å bygge videre på samtalen som elevene startet uten at jeg trengte å avbryte dem fordi vi skulle snakke om det på et senere spørsmål.

Spørsmålene i gruppeintervjuguiden var noe annerledes enn i semistrukturert intervjuguiden. I gruppeintervjuene hadde jeg kun ti spørsmål, men disse spørsmålene var litt lengre og hadde som hensikt å legge opp til litt mere refleksjon og diskusjon enn i den semistrukturerte intervjuguiden. Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) skriver at intervju spørsmålene burde være uttrykt på intervju personens dagligspråk, og dette var noe som jeg tok ekstra hensyn til da jeg skulle utarbeide gruppeintervjuguiden som skulle stilles til elevene. Her utelot jeg, i den grad jeg kunne, å bruke akademiske ord slik at det var lettere å forstå.

3.2.4 Gjennomføring av semistrukturert intervju

Da jeg gjennomførte det individuelle semistrukturerte intervjuet med Truls, ble det gjennomført på anmodning fra læreren at vi gjorde det hjemme hos han. Det var etter en arbeidsdag og det kan være at læreren følte at han kunne slappe mere av i rolige og egne omgivelser. Der ble vi ikke utsatt for noen forstyrrelser og det var god mulighet for å danne en god relasjon og gode rammer for en produktiv samtale med læreren. Gleiss og Sæther (2021, s. 92) skriver om viktigheten av hvor intervjuet gjennomføres. Det må gjøres på informantens betingelser.

De to andre lærerne var ikke mulig for meg å gjennomføre fysisk på grunn av for stor avstand, så disse to ble gjennomført digitalt på Zoom. Jeg fikk koblet det slik at jeg fikk brukt

mikrofon inngangen på lydopptakeren, slik at det ble tatt opp. Informanten fikk invitasjon til møtet på e-post, og det ble gjennomført med kamera og mikrofon. Det var litt mere utfordrende å danne seg en god relasjon og gjøre informanten trygg på Zoom enn når jeg møtte den første informanten fysisk, fordi man får ikke brukt kroppsspråk og gestikuleringer på samme måte. På tross av dette, så opplevde jeg at det funket bra å gjennomføre intervju på zoom og jeg fikk mye god data fra informantene.

3.2.5 Gjennomføring av gruppeintervju

Jeg gjennomførte gruppeintervju fordi jeg ønsket at dynamikken mellom elevene skulle, gjennom samtalen, skape ny informasjon, og flere tanker og erfaringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80-81). Denne dynamikken mellom elevene er en styrke som gruppeintervju har, i motsetning til et individuelt intervju. Gruppeintervjuene kan konstruere et miljø der informantene deler sine meninger som inspirer de andre til å dele sine meninger og kan også hjelpe de andre med å huske deres historier, meninger og sin kunnskap (Krueger & Casey, 2014, s. 43). Et gruppeintervju har ikke som mål å komme frem til en enighet eller et riktig svar, men det er å få frem mange forskjellige synspunkter om temaet som er i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179).

For å prøve å skape trygge omgivelser for elevene, ble de gjennomført i et grupperom på skolen, som de var vant til å bruke. På denne måten ble det lite forstyrrelser og elevene kunne føle seg på hjemmebane i trygge omgivelser (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Samtidig kan dette også være med på å bygge opp følelsen av at jeg som forsker kommer på vegne av skolen og at det de sier til meg, er noe som jeg vil videreformidle til læreren og at det får en oppfattelse av at det er en prøve. Dette prøvde jeg å motvirke med at når jeg introduserte gruppen til intervjuet å inkludere at alt som ble sagt var taushetsbelagt fra meg og at de var anonyme som deltakere i forskningsprosjektet mitt.

Når Kvale og Brinkmann (2015, s. 201-203) skriver om ledende spørsmål fremhever de at det burde tenkes ekstra på når man intervjuer barn, da de er ekstra lett påvirkelige for ledende spørsmål, og dette var noe jeg prøvde å unngå i intervjuguiden. Dette har jeg gjort ved å prøve å unngå å antyde noe i spørsmålene. For eksempel på spørsmål 8 i gruppeintervjuguiden (vedlegg 2), så stiller jeg spørsmål om de har erfart at de har fått reklame om en gjenstand som de har sett på en annen nettside med et oppfølgingsspørsmål om hvorfor de tror det har skjedd. Et eksempel på hvordan det kunne vært ledende hadde vært å spurt om hvorfor de tror de får reklame om noe de har sett på, på en annen nettside. Videre skriver de at det ikke bare

er spørsmål som kan være ledende, men også intervjuerens verbale og kroppslige respons på svar kan være positive eller negative forsterkere på svaret som er gitt og dermed påvirke svaret som kommer på de andre spørsmålene. Dette var noe jeg tenkte på da jeg gjennomførte intervjuet ved å prøve å gi positiv respons på svarene som ble gitt for at elevene skulle føle seg trygge på det de sa, slik at de delte informasjonen de hadde.

3.3 Analysemetoder

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke fremgangsmåter og metoder jeg har brukt da jeg analyserte dataen som jeg samlet inn under intervjuene med lærere og elever.

3.3.1 Transkripsjon, koding og kategorisering av data

Transkripsjon av intervjuene ble gjort rett etter intervjuene var gjennomført, slik at jeg som lytter kunne huske eventuelle gestikuleringer og kroppsspråk som kunne gi en større mening av ordene. «Under transkripsjon vil de til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Under transkriberingen skrev jeg ned alt som ble sagt, inkludert digresjoner og småprat, men jeg farget det i en annen farge slik at dersom det viste seg at det kunne være relevant å ta med i senere tid så hadde jeg mulighet til det. Småord som «øhm» og når informantene valgte å reformulere seg i starten av en setning var noe jeg valgte å ikke ta med i transkripsjonen. Det hendte at jeg skrev at informanten tar seg tid til å svare i en parentes dersom det var mye «øhm» el. slik at hvis dette gjaldt flere informanter så kunne det være relevant å skrive ned, slik det gjorde på spørsmål 17. Da brukte alle informantene litt tid på å svare, noe som ble relevant for meg å nevne i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97).

Gleiss og Sæther (2021, s. 98-99) skriver om at det kan bli en konflikt hvor ordrett du skriver hva som blir sagt av informanten. Det som kan virke som et godt språk i et muntlig intervju, kan få en annen forståelse i en skriftlig form slik at det kan oppfattes som at informanten har et dårlig språk og kan forstås som uintelligent. I mine transkripsjoner har jeg valgt å være tro mot det som blir sagt, fordi jeg ønsket å endre minst mulig på utsagnene slik at når jeg skulle analysere intervjuene så var ikke dataen tuklet med, men mest mulig rå.

Før jeg skulle starte å kode datamaterialet, valgte jeg å meningsfortette dataen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 232) skriver at meningsfortetting handler om å korte ned informantens

uttalelser til korte setninger for å få ut selve meningen i uttalelsene. Dette gjorde at jeg ble enda bedre kjent med dataen, og det gjorde det også lettere da jeg skulle kode dataen.

Tabellen under er et utdrag fra transkripsjonen overført til Excel og et eksempel på hvordan meningsfortetting, koding og kategorisering er gjennomført.

Utdrag fra transkripsjon	Meningsfortetting	Kode	Kategori
<p>14. <i>Har skolen noe felles arbeid med elevens mediebruk?</i></p> <p>Det er jo litt læreravhengig, men nå i de nye læremidlene er det jo mye stoff om kildekritikk som ligger der til bruk. Med den nye lærerplanen presser det seg jo på mye digitale læreverk og fysiske. Så for vår del har vi jo investert i begge deler. Det er bra, for da er det jo veldig oppdatert. Sånn med ekkokammer og algoritmer og det der. Så på det er det veldig bra læreverk.</p>	<p>Det er litt læreravhengig, men det er mye stoff i de nye læremidlene om kildebruk. Skolen har investert i digitale læreverk som er veldig oppdatert. Der står det om ekkokammer, algoritmer og det der.</p>	<p>avhengig av enkelt-lærere</p>	<p>Hvordan jobber skolen</p>

Å kode dataen kan være en stor fordel for å bli bedre kjent med datamaterialet, men kodene var også et fint hjelpemiddel for når jeg skulle kategorisere dataen. Jeg startet med å overføre transkripsjonen fra Word til Excel. På denne måten var det enklere for meg å dele opp dataen i kolonner og rader. Jeg startet med å dele opp etter spørsmål, og om det var en lang tekst som inneholdt mange elementer kunne jeg lett dele opp enda en gang. Deretter så jeg på kodene og så etter om det var noen som kunne settes sammen og eventuelt omformuleres slik at det passet flere bokser. I kodingen valgte jeg å bruke en abduktiv tilnærming. Det vil si at empirien jeg har skrevet om i kapittel 2 sammen med dataene jeg hadde samlet inn var med på å danne kodene og kategoriene. Til slutt kunne jeg konstruere fem kategorier fra de semi-strukturerte intervjuene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173-180). På neste side er det en tabell som viser de fem kategoriene med en forklaring til hver kategori.

Kategori	betydning
Tilnærming til undervisning	Denne kategorien inneholder hvilke tilnærminger lærerne har tatt til sine undervisningstimer.
Lærers kunnskap og forutsetninger for å undervise om kildekritikk	Denne kategorien handler lærernes kunnskap om begrepene som omhandler kildekritikk og hvilke forutsetninger de har
Hvordan jobber skolen	Denne kategorien handler om hvordan skolen som organisasjon jobber med kildekritikk. Profesjonsfelleskap og skole-hjem samarbeid
Hva vektlegges i kildekritikk og hvor finner vi dette i samfunnsfag	Denne kategorien handler om hva lærerne synes er viktig i undervisning av kildekritikk og hvilke tanker de har rundt konsekvens av dårlig kildekritikk. Handler også om hvordan lærerne knyttet kildekritikk til samfunnsfag
Erfaringer	Denne kategorien handler om erfaringer rundt undervisning av kildekritikk og kildekritikk generelt

3.5 Etske hensyn

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke etiske hensyn jeg har tatt i løpet av mitt forskningsprosjekt. Etske spørsmål er ikke bare begrenset til intervjusituasjonen, men gjelder for hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Som utgangspunkt for hvilke etiske hensyn jeg må ta har jeg tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) sine etiske retningslinjer.

«Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og er forankret i det nasjonale forskerfelleskapet» (NESH, 2021, s. 5).

Hensyn til personer

Som forsker så kan man være uheldig å glemme at det faktisk er menneskers uttalelser og integritet man behandler. Forskeren er nødt til å behandle personvernet med respekt. Når jeg har gjennomført intervjuer, har jeg også samlet inn personopplysninger som jeg må behandle korrekt. Dette har jeg tatt vare på ved å anonymisere personene som har deltatt i prosjektet. Jeg har for eksempel aldri skrevet navnet på noen av informantene, utenom deres eller fore-sattes underskrift på samtykkeskjemaet til intervju. Dette samtykkeskjemaet var en del av et lengre informasjonsskriv (Vedlegg 3). Dette informasjonsskrivet var viktig slik at informantene fikk tilstrekkelig med informasjon om blant annet formål, hvem får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene skal bli brukt og følgene av å delta i prosjektet (NESH,

2021, s. 12-13). På grunn av at jeg skulle intervju barn under 15 år, var jeg pålagt å innhente samtykke fra foresatte. Informasjonsskrivet med samtykkeskjema ble derfor sendt til foresatte via læreren, og elevene måtte møte opp til intervjuet med dette skjemaet undertegnet av foresatte. Alle intervjuene som ble gjennomført ble tatt opp på en lydopptaker. Dette lydopptaket ble slettet etter at det var transkribert. Minnekortet ble så levert inn til destruksjon. Transkripsjonene skal slettes ved prosjektsslutt. Denne informasjonen er eksempler på hva personene som skal delta må informeres om, og som du som leser kan lese mere på i vedlegg 3.

Barn er generelt en særlig utsatt gruppe, og særlig barn under 15 år. Siden jeg skulle behandle personopplysninger med blant annet å ta opp intervjuene på lydopptaker var det flere aspekter jeg måtte ta hensyn til. Jeg har blant annet valgt å anonymisere kjønn på elevene og hentet inn samtykke fra foresatte (NESH, 2021, s. 20).

3.6 Validitet og reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015, s.276) definerer reliabilitet som «Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre». Med konsistens mener de at resultatet kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. For eksempel hvis intervjueren har ledende spørsmål, så kan dette være med på å svekke reliabiliteten. Ledende spørsmål er skrevet om tidligere i metodekapittelet 3.2.5, og har blitt tatt hensyn til.

Validitet definerer Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) blant annet som «en uttalelser sannhet, riktighet og styrke» I mitt masterprosjekt så handler det om metoden jeg har valgt er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I mitt masterprosjekt så går validering igjennom hele prosessen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) finner vi validering i tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering. Jeg vil gjøre kort rede for hvordan jeg har validert i disse prosessene nå, med en ekstra fordypning i transkripsjonen med tanke på både validitet og reliabilitet.

Validering i *tematisering* avhenger av hvor solide prosjektets teoretiske forut antakelser er, og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. I kapittel 2 gjør jeg rede for mine teoretiske perspektiver og tidligere forskning som har dannet grunnlag for oppgavens retning og antakelser. Denne teorien argumenterer jeg for at er solid fordi den er fagfellevurdert av fagmiljøet. Det er teori som er grundig lest gjennom av forskere innen fagfeltet.

Validering i *planlegging* handler om gyldigheten til kunnskapen som blir funnet av metodene og kvaliteten på dem jeg har brukt. Metodene jeg har valgt å bruke må være egnet for oppgavens formål. Som jeg har nevnt tidligere så var dette noe jeg måtte korrigere underveis i oppgaven, da jeg i samråd med veileder vurderte at det ville være med på å øke gyldigheten på undersøkelsene jeg gjorde ved å utvide fra én lærer til tre lærere.

Validering i *intervjuing* handler om intervjupersonens troverdighet og som student som skriver sin første forskningsoppgave har jeg ikke opparbeidet med noe personlig troverdighet. Allikevel kan jeg argumentere for at jeg er troverdig fordi jeg følger metoder som er godt kjent og teori som er vurdert av fagmiljøet. Jeg har også en veileder som er førsteamanuensis på en godkjent høgskole i Norge og har skrevet en doktoravhandling i samfunnsvitenskap.

Validitet i *analyse* handler om spørsmålene som stilles til intervjutekstene er gyldige og om fortolkningene mine er logiske. Flere av fortolkningene som er gjort i analysen er basert på empiri og i den sammenheng kan man argumentere for at fortolkningene som er gjort er logiske.

Validitet i *validering* handler om det som jeg skriver om nå. Her sjekker jeg validiteten igjennom hele oppgaven og sjekker om det finnes noen svake punkter i oppgaven.

Validitet i *rapportering* handler om det blir gitt en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien. Ved å teste validiteten på dette kan man sammenligne kapittel 4 analyse og kapittel 5 konklusjon og se om det er et samsvar mellom de to.

3.6.1 Validitet og reliabilitet i transkripsjon

Reliabilitet i transkripsjon handler om hva man transkriberer lydopptaket til. Noen kan ha et fokus på å skrive det mest mulig ordrett, mens andre kan ha fokus på å bare skrive det som høres klart og tydelig der det skal være en sammenhengende stil. Det kan også være en utfordring med hvor det skal være pauser med punktum og lignende. Allerede her har forskeren startet sin fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211-212). I mitt forskningsprosjekt er det kun jeg som har hatt tilgang til lydopptakene, slik at det kun er jeg som har transkribert. På grunn av dette så har det ikke vært mulig for meg å sjekke reliabiliteten i transkripsjonen ved å sammenligne to transkripsjoner. Det som kan styrke min reliabilitet i transkripsjon er at det er utelatt emosjonelle aspekter i intervjuet som for eksempel stemmebruk, latter og nervøsitet i stemmen. Slike aspekter kan være svært opp til tolkning og ville ikke blitt relevant til mitt forskningsprosjekt, som jeg vil diskutere i validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Validitet i transkripsjon handler om hvor gyldig en transkripsjon er skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 212). Videre skriver de at «Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form» (2015, s. 212). Med det mener de at for mitt forskningsprosjekt så er det ikke nødvendig å se på pauser, gjentakelser og tonefall fordi det er ikke med på å besvare min problemstilling.

3.6.2 Generaliserbarhet

Et viktig spørsmål å stille seg er om funnene i studien kan generaliseres og om funnene er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre situasjoner og personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Formålet med min masteroppgave er ikke å generalisere mine funn til alle lærere i Norge, men komme med eksempler på hvilke tilnærminger til undervisning om kildekritikk som blir brukt. Mitt utvalg består bare av tre lærere og en klasse, og det vil da kunne argumenteres for at det ikke være nok for å generalisere mine funn fordi tre informanter ikke er representativt for populasjonen som helhet. Allikevel så kan det være mulig å gi noen indikasjoner på temaer eller trender som brukes i tilnærmingen til kildekritikk.

Kvale og Brinkmann skriver innledende i sin bok «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (2015, s. 20). I intervjuet konstrueres kunnskapen i et samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Denne styrken ville man ikke fått ved å gjennomføre en kvantitativ tilnærming til problemstillingen, fordi det vil ikke være et samspill mellom intervjuer og intervjuede på samme måte fordi man hele tiden veksler informasjon frem og tilbake (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22).

4 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra datamaterialet som er innhentet gjennom intervju og drøfte dem på bakgrunn av teoretiske perspektiver som er beskrevet i kapittel 2 som inneholder tidligere forskning på området og relevante teorier. Analysen tar utgangspunkt i problemstillingen:

Hvilke tilnærminger har lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen i møte med undervisning om kildekritikk?

Tematiseringen av datamaterialet danner strukturen av analysen. Derfor vil jeg vektlegge *lærernes undervisningsmetoder, kunnskap, og fokuseringsområder, skolens arbeid og elevers oppfatning av undervisningen.*

4.1 Hvilke tilnærminger bruker lærere når de underviser om kildekritikk?

4.1.1 Bruke sosiale medier som eksempel i undervisningen om kildekritikk

Når det blir stilt spørsmål om de har brukt noen av de sosiale mediene i undervisningen om kildekritikk og nevner Facebook, Instagram, Twitter og Youtube som eksempler så svarer de ulikt. Truls velger å ha en litt annen tilnærming. Han velger å bruke personer som dukker opp på sosiale medier, og fenomener som ekkokammer som en tilnærming til der det er viktig, ifølge Truls, å være kildekritisk.

«Jeg omtaler vel heller på en måte de som bruker de. Altså, Andrew Tate for eksempel. [...] Og så når vi snakker om ekkokammer og disse tingene her [...], Så det er mere fenomenene vi diskuterer på en måte. Enn at jeg bruker det direkte» (Truls).

Truls velger å bruke personer som har stor påvirkningskraft som eksempler når han underviser om kildekritikk. Dette begrunner han senere i intervjuet med at det er utfordrende for han å holde tritt med hvordan elevene bruker ulike apper og sosiale medier, og at han bruker mediene på en annen måte enn elevene. «Ja, fordi jeg bruker ikke tjenestene sånn» (Truls). «fordi det er ikke mere enn at jeg er inne på for eksempel snap, så føler jeg allerede der at når jeg har kommet dit så er de allerede videre» (Truls). Derfor mener Truls at det er lettere å følge med på diskusjoner om forskjellige personer, og heller basere diskusjoner og undervisning basert på dem. På den måten kan læreren bruke dagsaktuelle saker og nyheter som grunnlag for undervisningen om kildekritikk.

Hanne svarer at hun har brukt en litt annen tilnærming til undervisning av kildekritikk. Hun svarer at hun har brukt Tiktok som et eksempel fra da de gjennomførte et undervisningsopplegg som NRK hadde laget. Der skulle elevene se en del Tiktok videoer, og så skulle de vurdere hvilke videoer som var sanne og hvilke som ikke var sanne.

«Ja, det har vi. Og det har vi hatt med jevne mellomrom, med at vi har ulike vinklinger, men det var ikke så lenge siden vi så på Tiktok og rundt da krigføring i Ukraina og litt tilknyttet til Zelenskyj» (Hanne).

Her bruker læreren Tiktok som eksempel på plattform der mange elever henter sine nyheter fra. På denne måten har læreren mulighet til å trekke inn mange ulike deler av kildekritikken, som for eksempel algoritme. Ved å undervise elevene om algoritme, så kan det hjelpe elevene til å forstå hvorfor de får opp de videoene som dukker opp på deres Tiktok. Det kan for eksempel være at selskapet ønsker at du skal bruke mest mulig tid inne på tjenesten, og bruker algoritmene på den måten (Hestnes, 2022, s.234).

I intervjuet med Asgeir, kommer det frem at de også har jobbet litt rundt det med kildekritikk på Tiktok. Slik det fremstår så har de kun jobbet med sosiale medier som små drypp i hverdagen, som når læreren trekker inn Tiktok når de ser på nyheter i samfunnsfagtimen. I denne sammenhengen jobber de med *troverdige avsender*, og hvorfor ikke alle kilder er like troverdige.

«Og så ser vi ofte nyheter i samfunnsfagstimene og da bruker vi gjerne litt tid på å diskutere det med kildekritikk og hvorfor vi for eksempel skal forsøke å heller motta nyhetene fra troverdige avsendere framfor for eksempel tiktok som de sier er det de ofte får nyhetene på» (Asgeir).

Å bruke dagsaktuelle nyheter i undervisningen om kildekritikk, slik Asgeir snakker om, er noe alle lærerne hevder at de gjør. Denne tilnærmingen kan være hensiktsmessig av flere grunner. For det første gir det elevene et konkret og aktuelt eksempel å jobbe med, som kan bidra til å øke deres opplevelse av relevans og betydning. Det kan også være med på å hjelpe elevene til å forstå hvordan kildekritiske ferdigheter er relevante for deres eget liv og samfunnet rundt dem. En av de personlige ferdighetene som Medietilsynet (2021, s. 10) mener inngår i kritisk medieforståelse er «å kunne analysere og forstå det innholdet man blir eksponert for». Ved å bruke dagsaktuelle nyheter kan være med på å utvikle denne ferdigheten som Medietilsynet nevner.

4.1.2 Hvilke metoder bruker lærerne i undervisningen?

Truls forteller at skolen har investert i nye læreverker etter at LK20 kom, og nevner «skolen min» fra Cappelen som eksempel på et godt læreverke. Dette er oppdatert på begreper som algoritmer og ekkokammer forklarer Truls. Uten å utdype så veldig rundt det bruker Truls mange eksempler der han bruker diskusjon som en undervisningsmetode i klasserommet.

«Sånn med ekkokammer og algoritmer og det der. Så på det er det veldig bra læreverke [...] Skolen min fra Cappelen for eksempel. Så ligger det læringsstier som er oppdatert» (Truls).

«De er jo klar over at på Tiktok så er det alt mulig. Allikevel så tror jeg de sluker ting der, selv om de har hørt og vet at der skal man være skeptisk. Og så med at de er opptatt av det, så er det jo et takknemlig emne, for de er jo nysgjerrige. Det er jo interessant. Det er et veldig fint emne å undervise i. for du får veldig lette diskusjoner og da, Andrew Tate for eksempel» (Truls).

Truls gir uttrykk for at han liker å bruke samtalen som en læringsplattform. Denne diskusjonen, slik jeg forstår det, bygger på tidligere undervisning om for eksempel algoritme og ekkokammer slik han beskriver at han også har gjennomført. På denne måten kan man tenke at elevene vil bli reflektert rundt temaet. Truls forteller også videre at han har brukt ulike nettsider, som for eksempel resett.no, som nå er inyheter.no. Ifølge Truls er dette en nettside som publiserer falske nyheter. På denne måten kan han bruke slike sider som eksempler i sin undervisning. Deretter kan han vise hvorfor han ikke stoler på denne siden og hvorfor han stoler på andre sider som NRK. Kalsnes (2020, s. 66-67) beskriver Resett for et partisk mediet som har et primært fokus på innvandring og immigrasjonspolitik. Korbø (2021, s. 122) mener at det er viktig at læreren fungerer som et forbilde ved å vise elevene hvilke kilder vi bruker, og hvordan og hvorfor vi bruker de vi bruker.

«Vi har jo brukt det resett.no. [...] Resett.no legger jo ut masse falske nyheter. Så er det pakket inn i en veldig seriøs stil, sånn at den er ganske vanskelig å avsløre. Så vi har brukt den siden litt, og den er såpass vanskelig at der må jeg lese og forberede meg litt for å finne de riktige sakene og «hvorfor sier de dette» og «Hva er beviset for dette». Og så prøver jeg også å vise hvorfor stoler jeg på NRK og Aftenposten. Også viser jeg faktisk.no der disse mediene (NRK, TV2, VG og aftenposten) samarbeider om siden» (Truls).

Truls bruker eksempler som er aktuelle til å vise hvordan man kan være kritisk til kildene man møter på. Han stiller spørsmål sammen med elevene i møte med en nettside. Dette kan minne om TONE-modellen (Bergsjø et al., 2020, s. 150-152) som er beskrevet i teorikapittelet. Truls nevner ingen modell som han følger, så det kan tenkes at han bare møter kilden på en generell

kritisk tilnærming. Denne måten å møte kilder på beskriver Korbø (2021, s. 122) som å *tenke høyt* og stille kritiske spørsmål til kildene vi leser. Ved denne metoden er det viktig ifølge Korbø å være klar over hvilke spørsmål læreren stiller fordi det er disse som setter standarden for hvordan elevene vurderer kildene de møter senere. Slike modeller som TONE-modellen kan kritiseres fordi de ikke kan treffe alle typer kilder og hensikter, og at elevene kun danner seg en instrumentell forståelse av kildekritikk. Så ved denne metoden som Truls bruker kan det kanskje være med på å hjelpe elevene med å få en funksjonell kildeforståelse slik som Korbø (2021, s. 125) skriver om, fordi de tilegner seg en måte å møte kildene på som kan brukes i flere sammenhenger.

Tidligere ble det beskrevet at Hanne har brukt Tiktok som plattform for å undervise om kildekritikk. Der skulle elevene se en del videoer og vurdere hvilke som var sanne og ikke. Læreren utdyper opplegget litt, med at elevene fikk lære seg kriterier som kunne være med på å hjelpe å identifisere falske nyheter.

«Og så jobbet vi litt med hvilke kriterier man skal se etter. Dette er jo tilbakevendende tema da som de jobber med kilde og konspirasjonsteorier og alt det der, men alt de skal se etter da for å prøve å sikre seg at informasjonen de får er sann og hva som gjorde at den og den informasjonen ikke var sann. Så de får en opplæring eller repetisjon i det da. Så de får prøve selv» (Hanne).

I dette undervisningsopplegget jobber elevene på en induktiv måte. Først får elevene prøve litt selv, før de lærer seg noen kriterier etterpå. Deretter går de tilbake til Tiktok-videoene og får prøve seg igjen. Korbø (2021, s. 113-135) mener at elevene må få muligheten til å trene på å utøve kildekritikk, med en grunnmur av kunnskap i bakhånd. Dette opplegget virker å oppfylle ønsket til Korbø.

Asgeir forteller også at han har gjennomført et lignende opplegg, men i stedet for at elevene har fått tiktok videoer som de skal vurdere, så forteller Asgeir at elevene har fått nyheter, uten å spesifisere i hvilken medieform, som de skal vurdere om er sanne eller ikke. Asgeir utdyper ikke om elevene fikk et teoretisk grunnlag i forkant av opplegget eller om de fikk det etterpå, slik Hanne fortalte om.

«Eller vi har jo hatt opplegg der de har fått forskjellige nyheter så har de fått oppgave i å prøve å identifisere hvilke som er falske og hvilke som er ekte» (Asgeir).

Asgeir forteller om et undervisningsopplegg der elevene fikk prøve å lage falske nyheter selv. Da skulle de i grupper lage en nyhet som var falsk og en nyhet som var sann. Deretter skulle

de presentere artikkelen til sine medelever, og prøve å lure dem. Utfordringen med dette opplegget var, ifølge læreren, at det ble for mye fokus på design på nyheten slik at det ble vanskelig å gjennomføre. Dermed ble det ikke så mye fokus på selve nyheten, men heller å designe den som egentlig ikke var hovedfokuset for timen.

«Så har vi gjennomført opplegg der de har fått oppgave i å lage sine egne falske nyheter. Med oppdrag i å prøve å overbevise de i klassen om det var en ekte eller falsk nyhet. Jeg synes det var en morsom ide i tanken, men så funket det ikke så i praksis som man ofte opplever noen ganger når man er i et klasserom» (Asgeir).

Asgeir utdyper at hvis han skulle gjennomført et slikt opplegg senere, så ville han lagt opp timen slik at elevene bare skulle lese opp to ulike nyhetsartikler som de enten fant selv eller ble utdelt av læreren. Dermed ville hele design-aspektet av oppgaven vært fraværende. Denne type falske nyheter vil ifølge Wardle og Derakhshan (2017) kalles for desinformasjon, der nyheter forsettlig er falske. Å vite at det finnes flere former for falske nyheter, kan være viktig å være klar over da det ikke alltid er slik at falske nyheter er falske med viten.

4.2 Hva er lærernes kunnskap om digital kildekritikk og hvilke forutsetninger har de fra egne erfaringer?

4.2.1 Hvordan definerer de algoritme og falske nyheter?

Når lærerne blir spurt om hvordan de ville definert *falske nyheter*, svarer de følgende:

«Det er jo at noen presenterer, sier en sak som mangler nyanser og som gjerne har som mål å lure noen. Egentlig det. Det er et stort begrep, men jeg tenker det er en bevist nyhet som der noen prøver å lure noen med å utelate informasjon eller til og med lyve» (Truls).

«Jeg ville sagt at det er informasjons om er usann, eller delvis usann da» (Hanne).

«For meg så er det nyheter som er ment å skape misinformasjon med vilje, eller kanskje ikke alltid med vilje. Noen ganger så er det ikke med vilje heller. Men det er i utgangspunktet det jeg tenker på, det er noe som er ment å skape forvirring eller ment å endre folks oppfatning av noe da» (Asgeir).

Ved å se på disse tre utsagnene, kan man se at det er en del variasjon i svaret og dette er en utfordring (Wardle & Derakhshan, 2017) når man snakker om begrepet falske nyheter, fordi det nettopp er et så stort begrep at det er ingen av disse utsagnene som er feil. Man kan se at Truls har et fokus på at det er en falsk nyhet, som er falsk med vilje, enten for å lure noen, skape forvirring eller endre oppfatningen til noen. Hanne holder svaret sitt kort og svarer at det er delvis eller falsk informasjon. Asgeir sin første tanke var at falske nyheter var bevisste,

men utdypet fort at det kunne være ubevisst også. I et oppfølgingsspørsmål til dette, når det blir spurt om det er et tema de er opptatt av så kommer det frem at alle informantene er klar over falske nyheter finnes i veldig mange varianter og former.

Når lærerne blir spurt «Hva er din kunnskap om algoritmer og hva legger du i det?» svarer lærerne følgende:

«Jeg tenker at det har noe med det at du har søkt på ting, og så får du masse av det etterpå. Type sånn jeg søker på vaskemaskiner, og så når jeg går inn på Facebook etterpå så får jeg en haug med vaskemaskiner. Så det er jo alt det disse sosiale mediene snapper opp og ting er jo skreddersydd» (Hanne).

«Vi har vært innom det og, [...] litt i forbindelse med det snakket vi om at Tiktok er algoritme basert og [...] at algoritmene styrer deg i stor grad, mere enn du kanskje styrer algoritmene. Også har vi jo snakket om at hvorfor er det sånn at når du har googlet en type sang, så får du veldig mye av den samme type musikken og at Spotify prøver å sy sammen musikk da. Altså vi har vært innom det, men jeg vet ikke nødvendigvis om, eller jeg for den slags skyld forstår konseptet algoritme fullt ut. Men vi har iallfall diskutert det at det er noe som er med på å tilpasse ting for oss da, og kanskje noen ganger i en negativ retning» (Asgeir).

Forståelsen av algoritmer er veldig lik mellom lærerne og Truls svarer som de andre. De er klar over at algoritmer kan være med på å påvirke deg som bruker og alle lærerne bruker reklame som et eksempel når de svarer på sin forståelse av algoritmer. Man kan anta at det er på grunn av at det ofte er i sammenheng med reklame at algoritme blir snakket om i det daglige. Slik Hanne definerer algoritme er veldig lik hvordan jeg beskrev cookies eller informasjonskapsler i kapittel 2.1. Måten Hanne definerer algoritme kan også minne om en av punktene i den konseptuelle rammen som Buckingham (267-268) beskriver som *produksjon* og handler om hvordan kommersielle aktører prøver å påvirke. Truls er den eneste som nevner nyheter i denne sammenhengen og videre drar inn begrepet ekkokammer.

«Og i forhold til nyheter og de tingene der. Det henger jeg litt sammen med ekkokammer og det der» (Truls).

GDPR loven som ble vedtatt i Europa tidlig i 2018, og som Norge innlemmet senere samme år (Hestnes, 2022, s. 111-114), er det ingen av lærerne som nevner. Den loven kan være aktuell å introdusere for elevene. Ikke nødvendigvis for å vite hvilke lover som finnes, men fordi den er aktuell for å lære om cookies og at denne loven sier at alle nettsider skal oppgi dersom de samler inn cookies, og derfor får vi opp disse popup-boksene som vi må trykke

«jeg godtar» for å kunne bruke siden videre. Truls nevner begrepet cookies eller informasjonskapsler og forteller at han har undervist om dette til elevene sine. Dette kan være viktig for å hjelpe elevene til å forstå hvordan algoritmer kan prege forståelsen vår.

Lærerne ble spurt om deepfakes var et begrep som de kjente til og om det var noe de hadde undervist om.

«Ja, det er jo at de manipulerer videoklipp og stemmer. Vi har vært innom det ja [...] Det har ikke vært sånt hovedpoeng nei [...] Det er ikke mere enn to dager siden jeg kjente på det, søren klype. Det var noe vi jobba med AI og dette her eller kikka på det. Og jeg tenke «hva blir det neste?». Hvordan i alle dager, når du ikke kan se forskjell på et falsk og et ekte videoklipp av Zelenskyj, eller Putin. Så hvordan skal man klare å manøvrer seg. Det er skremmende.» (Truls)

«Ja, jeg vet hva det er ja. Det var det elevene som har lært meg.» (Asgeir).

Truls vet godt om begrepet, har tatt det opp selv i undervisningen sin og uttrykker en stor bekymring for fenomenet. Asgeir har lært om begrepet fra elevene sine, men forteller at han ikke har undervist om det annet enn at det har dukket opp i en nyhetssending de har sett på i timen. Hanne fortalte at hun ikke hadde hørt om begrepet, men når hun ble spurt om hun hadde gjennomført undervisning om falske bilder og videoer så kunne hun bekrefte at hun hadde det.

Det er en stor variasjon på svarene om deepfakes og det var Truls som kunne mest om deepfakes og hadde også gjennomført undervisning om det. Deepfakes var ikke et begrep som var i gruppeintervjuguiden som skulle stilles til elevene til Truls, men det var noen som visste at falske nyheter kunne være falske bilder, selv om de svarte at de ikke visste om begrepet.

«Altså at ikke alt du ser på nettet, eller mye kan være fake og sånn. Bilder kan også vært photoshopet.» (Elev C1)

4.2.2 Er de selv på sosiale medier og hvor viktig synes de det er?

Alle informantene svarer at de er litt på sosiale medier, men ingen av de bruker det på samme måte som elevene. Hanne poengterer at hun har andre algoritmer enn elevene, så hun vil uansett ikke få opp de samme tingene som elevene sine. Selv om alle lærerne forteller at de ikke bruker sosiale medier på samme måte, så synes alle at det er viktig at de iallfall er litt på disse mediene, slik at de vet litt om hvordan det fungerer og hva som rører seg ute på disse kanalene. Buckingham (2006) snakker om hvordan verdenen hele tiden utvikler sin måte å

representere verdenen på ved at man involverer seg i kulturelle uttrykksformer. Det er disse uttrykksformene som blir vanskelig som lærer å henge med på.

«fordi det er ikke mere enn at jeg er inne på for eksempel snap, så føler jeg allerede der at når jeg har kommet dit så er de allerede videre. Så jeg føler jo at vi alltid er litt på hælene» (Truls).

«Så jeg merker jo det at det er viktig å vite om det, samtidig som jeg ikke alltid føler jeg vet så mye om det selv om jeg er der [...] men samtidig så tenker jeg jo at det er viktig å ha en viss peiling, for kontrasten er jo at jeg ikke hadde visst noe om det. Ikke visst hva det var for noe. Men så er det viktig å høre hva som rører seg da, prøve å få litt tilbakemelding» (Hanne).

4.3 Hva mener lærerne er viktigst i kildekritikk?

4.3.1 Hva håper lærerne at elevene lærer seg om kildekritikk?

Da det ble stilt spørsmålet «Hva tenker du er målet for hva en elev i din klasse skal kunne om kildekritikk?», var dette et spørsmål der alle lærerne måtte ta seg litt tid til å tenke seg om før de svarte.

«Det er jo det å kunne manøvrere så godt som mulig i det å skjønne hva som er kilder å stole på og hva som er kilder som vil bedra deg [...] Men det å kreve fakta i hvert fall. Og det å skjønne at her er det noen som vil noe annet» (Truls).

«det må jo være å, at de på en måte skal ha noen redskaper til å kontrollere om noe er sant da [...] Så det å være jevnt over kritisk. Det å være på en måte kverulerende og stille spørsmål over ting da. Og å vite hvordan de kan finne ut av ting da» (Hanne).

«Altså ideelt sett hvis vi skal gjøre målet veldig stort så er målet at elevene kan nok til å kunne filtrere bort ting som i verste fall kan være farlig. Og da tenker jeg jo på, rett og slett farlige konspirasjonsteorier, form for hat altså ting som i verste fall fører til polarisering og ekkokamre. Sånne type ting ville vært et naturlig mål, men også kanskje egentlig et mål at elevene selv blir nysgjerrige og at de ser at det er en verdi å finne hvor informasjon kommer fra» (Asgeir).

Alle lærerne starter svarer sitt med at de ønsker at elevene sine skal ha noen redskaper eller metoder for å kunne utøve god kildekritikk. Deretter utdyper alle lærerne om at de ønsker at elevene skal kunne tenke kritisk, være nysgjerrige og stille spørsmål til det de møter. Dette var et spørsmål der det var ønsket å vite deres personlige mening om hva de ønsker at elevene skal kunne og det var ingen av lærerne som nevnte noe spesifikt om algoritmer når jeg stilte

dette spørsmålet annet enn Asgeir som frykter at elevene skal komme i ekkokamre. Asgeir hadde samme oppfatning slik Schwebs et al (2020, s. 250) forklarer det med at det er et lukket system der det kun blir delt meninger og synspunkt fra ett perspektiv, og ikke nyansert. Dette spørsmålet ble stilt før jeg hadde gjennomført spørsmål som handlet om algoritme, så det kan være at svarene kunne blitt annerledes dersom spørsmålet ble stilt senere i intervjuet. Selv om det er et eget kompetansemål som omhandler algoritmer, så kan dette kanskje tyde på at algoritme-fokuset ikke er så stort i undervisningen til lærerne. I den siste linjen i svaret til Asgeir sier han at han ønsker at elevene skal se at det er en verdi i å finne ut hvor informasjonen kommer fra og dette stemmer godt med et sitat som er hentet fra konklusjonen til Nygren et al. sitt forskningsprosjekt «Civic online reasoning may be linked to appreciating the importance of reliable information and understanding the difficulties associated with finding and evaluating online information» (Nygren et al., 2022, s. 33). Slik det er nevnt i kapittel 2 så viste funnene i dette prosjektet at de som synes det var viktig med god kildekritikk var bedre til å identifisere falske nyheter enn de som ikke synes det.

4.3.2 Hva er det lærerne frykter hvis elevene ikke klarer å tillære seg kildekritikk?

Truls bruker USA og polariseringen som eksempel på hva han frykter med dårlig kildekritikk. Han er redd for at folk ikke skal være interessert i å finne ut hva som er sant, men bare skal følge personer, og bruker tidligere president Donald Trump og Andrew Tate som eksempel på personer som folk følger uten å være kildekritisk. Han nevner også Tiktok som eksempel, der mange elever sluker alt som blir publisert der.

Hanne nevner også situasjonen i USA og ønsker å unngå at elevene skal gå i flokk, men at de heller skal tenke selv. Asgeir sin frykt er at elever skal havne inn i ekstreme miljøer som følge av dårlig kildekritikk.

Samlet sett kan man si at Truls og Asgeir frykter at elevene skal gå fra å bli påvirket, til å bli manipulert. Å bli påvirket kan man argumentere for at er umulig å unngå, da dine omgivelser alltid vil påvirke, men å bli manipulert kan være mulig å unngå, nettopp ved å undervise om kildekritikk og falske nyheter (Bergsjø et al., 2020, s. 164-165).

Asgeir forteller at han har tenkt på ChatGPT i det siste og at det kan fungere som et kult verktøy, men kan også gjøre ganske store feil. Han snakker også om at han frykter at elevene skal komme inn i ekstreme miljøer. Ifølge PST sin trusselvurdering for 2022 (PST, 2022, s. 15-25) skriver de at ekkokamre og algoritmer kan lede brukere til ekstremt innhold på internett. I slike miljøer på internett kan det flyte over av konspirasjonsteorier og som kan føre

til en antistatlig overbevisning. Asgeir er den eneste læreren som snakker om at han frykter at elevene kan føres mot ekstreme holdninger på nett ved dårlig kildekritikk.

4.4 Hvordan jobber skolen med å utvikle kildekritikk?

4.4.1 Utvikle kompetanse på kildekritikk blant lærere

Når lærerne blir spurt om hva skolen kan gjøre for å utvikle kildekritikken hos elevene, så svarer Truls og Asgeir at de kunne tenkt seg at det var en form for kursing av lærerne om temaet. Truls snakker om at han kunne tenkt seg at skolen hadde noe på skolenivå som hjalp lærerne med å følge med på hva som rørte seg på digitale medier. Asgeir snakker om at skolen kunne gjennomført kurs for å heve kompetansen innenfor dette emnet, slik at det ikke bare ligger på samfunnsfaglærerne.

«Vi har jo felles tid for eksempel og det er jo noe vi kunne brukt på kursing innenfor dette emnet slik at vi kunne blitt flinkere til å etablere rutiner og øke kompetansen rundt temaet også på tvers av fag, trinn» (Asgeir).

«Vi burde nok fulgt mere med, og ikke bare jeg som burde kjent mere til den digitale verdenen de lever i. [...] Det er for vanskelig å følge med på den verdenen som de lever i da. [...] Det er jo ikke for min egen del at jeg følger med, så det er på skolenivå at en burde ha noe hjelp til å følge med rett og slett» (Truls).

Digital kildekritikk er et tema som har utviklet seg mye de siste årene, og elevenes vei til å bli kritiske medborgere har endret seg i like stor grad (Vettenranta, 2005, s. 320-322). Derfor må også lærere tilpasse seg denne undervisningen, og da kan det være gode forslag «å bli flinkere på kompetansekurs på kildekritikk på skolen blant lærere».

Hanne er ikke sikker på om kildekritikken til elevene er for dårlig, det har hun ikke noen formening om.

«[...] Også vet jeg ikke om det er noe, om det er for dårlig. Det har jeg ikke noe formening om, men jeg vet jo at det skjer ting og sånn, men vet ikke hvor mye det hadde hjulpet og hatt mere fokus på det eller sånne ting. Men man må selvfølgelig være bevisst på det, men det står jo også veldig tydelig i kjerneelementene, og i kompetansemål at du skal jobbe med kildekritikk [...]» (Hanne).

Evnen til å utøve god kildekritikk kan være vanskelig å måle hos elevene, slik at det kan være vanskelig å vite om den faktisk er for dårlig. Dette kan uansett være et argument for at lærere muligens må i større grad legge opp til praktisk undervisning der elevene får teste sine egne

evner. På denne måten kan læreren få et bilde av hvordan elevene klarer seg i det kritiske digitale landskapet ved hjelp av vurdering. Ingen av lærerne har gjennomført en vurdering i kildekritikk hos elevene. Dette kan være negativt fordi lærerne ikke får noe grunnlag for å bedømme deres kildekritikk.

4.4.2 Skole-hjem samarbeid

Når det stilles spørsmål om lærerne har noe kontakt med foreldrene om elevens mediebruk, så svarer lærerne ganske likt. Det går ikke så mye på kildekritikk, men heller nettvett og enkelte saker som dukker opp.

«Men det går mer på det sosiale, nettvett og utenforskap og de tingene» (Truls).

De to andre lærerne forteller at de har hatt et samarbeid med foreldrene dersom det dukker opp enkelte saker eller situasjoner der for eksempel noen blir utestengt eller det blir delt filmer eller bilder i lukkede grupper på Snapchat.

«[...] Det var delt bilder og litt forskjellig, som vi fikk nyss i, og som foreldrene ikke visste noe om. Og da gikk det ut info både til elever og til foreldre om det da. Det var et samarbeid ja [...]» (Hanne).

Slik lærerne forteller det så er det ofte på skolen at man oppdager situasjoner som har oppstått på nettet, så må skolen orientere foreldrene om det. Det kan belyse hvor viktig samarbeidet mellom skole-hjem er.

«Vi har nok litt bedre kontroll enn foreldrene, så vi prøver jo å orientere foreldrene om hva slags verden ungene lever i. Men vi er jo ett skritt bak ungene og foreldrene er kanskje to skritt bak» (Truls).

Dette minner om digital dømmekraft slik Engen et al (2021, s. 17-18) beskriver det. Det handler om hvordan man oppfører seg på nett med tanke på etikk og det juridiske ved at man ikke kan dele bilder uten samtykke. Det tolkes som at lærerne har mye fokus på denne delen av kildekritikk og det kan skyldes av at dersom den er for dårlig er det synligere hos elevene.

4.4.3 Planlegge undervisning om kildekritikk

Lærerne som er blitt intervjuet har brukt mye av de nye læreverkene som ligger digitalt til å undervise om kildekritikk de siste årene. Digital kildekritikk er et relativt nytt emne, og begreper som algoritme har ikke lærerne mange års erfaring på når det gjelder undervisning om det. Derfor er det en stor fordel med digitale læreverker som er godt oppdatert.

«[...] Med den nye lærerplanen presser det seg jo på mye digitale læreverk og fysiske. Så for vår del har vi jo investert i begge deler. Det er bra, for da er det jo veldig oppdatert. Sånn med ekkokammer og algoritmer og det der. Så på det er det veldig bra læreverk. [...] Skolen min fra Cappelen for eksempel. Så ligger det læringsstier som er oppdatert. Det er ganske bra sånn kvalitetssikret vil jeg si» (Truls).

Det er også mye undervisning innen dette emnet som ikke er planlagt som egne økter der det er hovedfokuset for timen, men at det heller trekkes inn i andre undervisningssammenhenger. Alle lærerne forteller at de ser på nyheter i samfunnsfagtimene, og i disse timene er det normalt for lærerne å trekke inn kildekritikk der det passer. I sammenheng med falske nyheter og å snakke med elevene om det så svarte Hanne dette:

«Vi har jo alltid en sånn nyhetsbolk, altså fokus på nyheter i samfunnsfag på fredager. Da er det jo litt sånn hva som rører seg og da kan det være sånn at det kommer opp at noen har sagt noe eller noen har hørt noe» (Hanne).

Å bruke nyheter på denne måten kan være en fin måte å bruke dagsaktuelle temaer på som utgangspunkt i undervisningen om kildekritikk. Det kan være enklere for elevene å kjenne seg igjen i det læreren prater om, og det kan være at elevene får en økt opplevelse av at algoritmene kan påvirke deg fordi de kan kjenne seg igjen i situasjonen.

4.5 Hvordan opplever elevene undervisningen om kildekritikk?

Jeg vil i dette kapitlet analysere og drøfte funn fra gruppeintervjuene.

4.5.1 Hva kan elevene fortelle om begreper innenfor kildekritikk?

Algoritmer er et begrep som er sentralt innenfor kildekritikk og blant elevene som ble intervjuet var det ingen som kunne forklare helt hva det var, men de visste om begrepet og kunne gi noen eksempler på hvordan algoritme kan gjenkjennes.

«Er det ikke hvis du trykker på noe på telefonen så kommer det videre opp hos andre som er på samme nettverk» (Elev D1).

«Har egentlig bare hørt at folk har sagt det» (Elev A4).

«Ja, vi hadde litt om det når vi hadde om kildekritikk. Men jeg husker ikke helt sånn hva det var sånn helt sikkert» (Elev C1).

Elevene har vært borti begrepet før i undervisning slik Truls tidligere har forklart, men ingen av de har noe spesielt god kontroll på det. *Ekkokammer*, som er et begrep som går innunder

algoritme var et begrep som flere elever nevnte. Dette hadde de lært om i undervisningen. Fra tidligere i analysen, ser man at dette er noe som Truls har hatt et stort fokus på. Å lære om dette kan være en god vinkel inn mot å forstå hvordan algoritmer kan prege forståelsen vår.

«At det var noe som het noe ekkokammer eller noe sånt. Det var at når man søker på noe så får man mere av det man søkte på» (Elev C1).

Falske nyheter er et annet stort begrep innenfor kildekritikk. Dette kan elevene kan mer om og har nok vært mer borti det utenom undervisning i større grad enn begrepet algoritme.

«ja, jeg husker når Trump tapte presidentvalget så sier han at de juksa og sånn. Så er det fake news» (Elev A4).

«Det er folk som sprer rykter som ikke er sanne og prøver å lure folk til kanskje å kjøpe et produkt eller noe som ikke funker. De sier liksom at dette gjør sånn og sånn og sånn også er det liksom ingen av delene som stemmer» (Elev C4).

«Nei, nyheter som ikke er sant da» (Elev D1).

Man kan se her at elevene kommer med eksempler som de har lært enten på skolen eller hjemme, som kommer fra dagsaktuelle temaer. Flere elever kom med eksempler fra tidligere President Trump, som i sin tid som president satte *fake news* veldig på dagsordenen. Truls brukte også den tidligere presidenten Trump og USA som eksempel i sine utsagn tidligere i analysen og man kan anta at dette har påvirket elevene til å svare noe av det samme. Basert på utsagnet til Elev C4 kan det virke som om hen har en oppfattelse av at falske nyheter er desinformasjon og at det er informasjon som forsettlig deles med viten om at det ikke er sant. Det er jo ikke feil at *desinformasjon* er falske nyheter, men dersom elevene blir litt låst på at det kun er dette som er falske nyheter, kan det ha en negativ virkning fordi falske nyheter kan være så mye og elevene kan dermed være litt mindre oppmerksom på de andre formene for falske nyheter som Jowett og O'Donnell (2012) skriver om. Dette var samme forståelse av falske nyheter som Truls også hadde, så det kan være at elevene har tillært seg denne forståelsen av Truls.

4.5.2 Har elevene noen eksempler på hvordan utøve god kildekritikk?

I løpet av gruppeintervjuene kommer det flere eksempler på hvordan de kan være kildekritiske:

«Sammenligne med andre nettsider» (Elev A1).

«At det er viktig å lese på flere kilder hvis man har fått en informasjon. Så lur du kanskje på om det er sant eller ikke. Finne flere kilder som sier det samme» (B2).

Å sammenligne med andre nettsider kan være en god metode for å sjekke om det er flere som skriver det samme og kalles for lateral lesing (Nygren et al., 2021, s. 1). Å sjekke flere kilder er det mange elever brukte som eksempel.

«[...] Man kan se hvem som er avsenderen og sånt og finne ut av det» (Elev D2).

Å sjekke hvem som er avsender eller forfatter var et eksempel som Elev D2 kom med, og kan være en del av en slik modell, som TONE-modellen, som jeg har beskrevet tidligere. Elevene presenterer flere eksempler på hvordan vi kan møte det som Buckingham (2021, s. 267-268) beskriver som *representasjon*, som handler om at digitale medier tilbyr spesielle tolkning og utvalg av virkeligheten. De eksemplene som elevene presenterer, inkluderer å vurdere motivet til forfatteren og sammenligne med andre kilder.

«Bruke kilder på en nyttig måte og skrive ned hvilke kilder du bruker. Og faktisk ta de kildene som er troverdige» (Elev C4).

Kildeføring ble nevnt én gang i løpet av gruppeintervjuene, og er en viktig del av temaet *kildekritikk* på skolen. Det ble heller ikke nevnt så mye av lærerne, og det stemmer godt med det Korbø (2021, s. 122) skriver; at bare halvparten av alle lærere oppgir hvilke kilder de bruker i egen undervisning. Elev C4 nevner også dette med å bruke kilder som er troverdige og dette kan tolkes som at man har en oppfatning av at noen kilder er mere troverdige enn andre. Dette kan være et godt utgangspunkt for å være kildekritisk, men det er viktig allikevel å være kritisk mot troverdige kilder også. Asgeir i sitt intervju fortalte at elevene må også være kritisk til sin egen lærer, da de også kan ta feil.

5 Konklusjon & oppsummering

I dette kapittelet vil jeg oppsummere mine funn fra oppgaven og trekke en konklusjon på grunnlag av mine funn, analysen og drøftingen.

5.1 Oppsummering av funn og konklusjon

Utgangspunktet for oppgaven er basert på denne problemstillingen, som jeg nå vil besvare:

Hvilke tilnærminger har lærere i samfunnsfag på ungdomsskolen i møte med undervisning om kildekritikk?

Det første temaet jeg analyserte handlet om hvilke tilnærminger lærerne bruker i undervisningen om kildekritikk. Flere av lærerne har valgt å bruke sosiale medier og andre dagsaktuelle temaer som en inngangsport til å snakke og undervise om kildekritikk. Truls pleier ofte å bruke eksempler og snakke om personer som er aktive på sosiale medier. Han nevner Andrew Tate som et eksempel og forteller i intervjuet hvordan han forklarer til elevene at Tate ukritisk deler sine meninger og påstander på en måte som må sees på med et kritisk blikk. Tate skaper en «wow» -opplevelse hos leserne og lytterne sine, og da mener Truls at man må stoppe opp og tenke kritisk: «kan dette stemme» og «hvorfor sier han dette». Måten Truls beskriver hvordan han bruker personer i undervisningen sin kan minne om hvordan Buckingham (2021, s. 267-268) omtaler *språk* i den konseptuelle rammen for hvordan vi skal møte digitale medier i media literacy. Dette handler om hvordan retorikk blir brukt til å formidle sine meninger og nyheter.

Hanne og Asgeir nevner at de har brukt Tiktok som en innfallsvinkel til undervisningen. Her har de brukt eksempler fra Tiktok, der elevene selv får øve seg på å utvikle sin kritiske sans og sine kritiske ferdigheter. Det som skiller Truls fra Asgeir og Hanne er at Truls ikke bruker ferdige undervisningsopplegg i like stor grad som de to andre lærerne. Han bruker mer av sitt eget opplegg der han selv kan bestemme litt mer over hva undervisningen skal inneholde, og han velger å fokusere mer på personene som er aktive på sosiale medier. Dette kan også sees hos elevene til Truls når de nevner Donald Trump som et eksempel på falske nyheter: «ja, jeg husker når Trump tapte presidentvalget så sier han at de juksa og sånn. Så er det fake news» (Elev A4).

Tilnærmingen Truls har i sin undervisning om kildekritikk kan virke lik hvordan Buckingham (2006) ser på digital kompetanse. Han mener at man ikke må se på mediene som maskiner og maskinvare, fordi de finner hele tiden nye måter og representere verden på. På samme måte

ser Truls ikke bare på hvordan Tiktok som plattform fungerer, men også hvordan fenomener som Andrew Tate bruker Tiktok til å spre falske nyheter. Mye av det Truls snakker når han bruker fenomener som eksempel i undervisningen om kildekritikk faller inn under de fire punktene til Buckingham (2006, s. 267-268) om den grunnleggende konseptuelle rammen som handler om *representasjon, språk, produksjon og publikum*. Når han bruker spesifikke eksempler så gir det et godt bilde på hvordan de tilbyr spesielle tolkninger og utvalg fra virkeligheten og handler om representasjon. Språk kan være lettere å undersøke i undervisningen når Truls bruker eksempler fra virkeligheten. Truls snakker om hvilke motiver for eksempel Andrew Tate har for å si det han sier, og det er viktig for elevene at de klarer å vite når de blir målrettet av kommersielle aktører, men også ikke-kommersielle aktører.

Asgeir og Hanne forteller at de bruker mer ferdige undervisningsopplegg i sine undervisningstimer, samtidig som de også bruker dagsaktuelle temaer. Hanne forteller at hun bruker en time i uka på nyheter, der hun kan velge litt hva de skal diskutere og snakke om i timen. Hanne har brukt et opplegg som NRK har laget, men Asgeir utdyper ikke hvor han har hentet opplegget fra.

Alle lærerne som ble intervjuet forteller at de i undervisningstimene sine har hatt opplegg der elevene må tenke selv for å bedømme om de kan stole på en kilde og eventuelt hvorfor de kan stole på en kilde. Truls påpeker at læreverkene har utviklet seg i riktig retning de siste årene når det gjelder oppdatering på begreper knyttet til kildekritikk, som for eksempel ekko-kammer og algoritmer. Asgeir forteller at elevene har fått nyheter som de skal vurdere, men også at elevene har fått prøve å lage falske nyheter selv og presentere dem for medelevene. Dette gir elevene muligheten fra et annet perspektiv, til å erfare hvordan de kan kjenne igjen falske nyheter og ta informerte valg, slik Erstad (2010b, s. 67-68) beskriver betydningen av kildegransking for å bli aktive medborgere. Å Bruke dagsaktuelle temaer, som alle lærerne forteller at de gjør, gir elevene muligheten til å anvende kildekritiske ferdigheter i reelle situasjoner. Det kan også gi lærerne rom til å teste elevenes evner, slik flere lærere beskriver at de har gjort ved å gi dem innhold fra Tiktok som de skal vurdere. Dette kan være med på å gi elevene en solid plattform for å utvikle sin kildekritiske kompetanse og vurdere informasjon på en kritisk og reflektert måte som demokratiske medborgere.

Det andre temaet som ble undersøkt i analysen var lærernes kunnskap om digital kildekritikk. Det kom frem at alle lærerne hadde kjennskap til begrepene, men det var noe variasjon i svarene deres. Truls tenkte på falske nyheter som en bevisst nyhet som bevisst er konstruerte nyheter som med vilje er falske for å lure andre. Hanne ga en kortere beskrivelse og svarte at

det var informasjon som var usann. Asgeir forklarte at falske nyheter refererte til informasjon som var feilaktig, enten med vilje eller uten vilje. Det kan oppfattes som at Hanne også hadde en lignende forståelse av falske nyheter som Truls, der falske nyheter var når en nyhet bevisst var falsk eller delvis falsk med en subjektiv skrivemåte som hadde til hensikt å endre folks oppfatning eller mening om en sak. Denne formen for falske nyheter blir definert som desinformasjon av Wardle og Derakhshan (2017, s.20). Imidlertid virket det som om lærerne var klar over at man også kunne komme over falske nyheter som ble delt uten viten om at de var falske. Når de skulle definere falske nyheter, var det kun Asgeir som nevnte at det kunne være misinformasjon slik Wardle og Derakhshan (2017) definerer det, og som er utdypet i kapittel 2.

Hanne beskrev i sitt intervju at algoritme handler om at når hun søker etter noe, får hun mye relatert innhold på for eksempel Facebook etterpå. Asgeir ga en mer teoretisk forklaring og var nærmere den definisjonen Hestnes (2022, s.234) gir, der algoritmer samler inn informasjon om brukeren og på den måten skreddersyr til hver enkelt bruker. Asgeir nevnte eksempler som Tiktok og Spotify. Tiktok er en tjeneste som er bygd opp av algoritmer og disse algoritmene styrer brukeren mot hva brukeren skal få opp i feeden sin. Spotify kan ved hjelp av algoritmer lage spillelister til brukeren basert på hva det brukeren har lyttet til. Begrepet algoritme har ikke blitt mye brukt i skolen tidligere, og det er først i den siste fagfornyelsen at det har kommet inn som et begrep. Det kan være hensiktsmessig å tilby lærerne kurs på skolen for å heve deres kompetanse på området, noe som kan føre til at elevene får et større læringsutbytte i undervisningen om digital kildekritikk.

Deepfakes var et begrep som det var større variasjon på blant lærerne. Hanne var ikke kjent med begrepet, men da jeg spurte om hun hadde undervist om falske bilder eller videoer, bekreftet hun at hun hadde vært innom det. Asgeir hadde lært om begrepet fra sine elever, men hadde ikke gjennomført undervisning som spesifikt handlet om deepfakes. Truls svarte at deepfakes er å manipulere videoklipp og stemmer og hadde gjennomført undervisning om det, men det hadde ikke vært et hovedfokus i undervisningen. Ingen av lærerne uttrykte at de hadde kompetanse på å gjenkjenne eller avsløre deepfakes ved å bruke verktøy som for eksempel «InVID-WeVerify» (Nygren, et al., 2022, s. 3) som jeg beskrev i kapittel 2, selv om Truls ga uttrykk for bekymringer knyttet til deepfakes.

I analysen kom de frem at lærerne mente det viktigste i kildekritikk var at elevene møtte kilder på en kritisk måte for å kunne avdekke forsøk på bedrag, være skeptiske og stille spørsmål til det de møter, samtidig å filtrere ut potensielt farlig informasjon. Asgeir la også

vekt på at elevene skulle finne en verdi av å finne ut hvor informasjonen kommer fra. Dette samsvarer med hvordan Hestnes (2022, s. 163-197) beskriver hvordan man kan være kritisk til informasjon man møter. Ifølge Hestnes er det viktig å spørre seg hvorfor forfatteren har valgt å dele eller publisere denne informasjonen. Funnet til Nygren og Guath (2019) i deres undersøkelse viser at elever som verdsetter viktigheten av troverdige nyheter, synes å ha en tankegang som hjelper dem med å bedømme troverdigheten bedre enn de som ikke anser det som viktig. Dermed kan det Asgeir sier om at han ønsker at elevene skal finne en verdi av å finne ut hvor informasjonen kommer fra kan ifølge den undersøkelsen være en viktig faktor for elevene for å kjenne igjen falske nyheter.

Alle lærerne var også enige om at elevene trengte noen redskaper for å kunne utøve god kildekritikk. Truls brukte noe som lignet på TONE-modellen, der elevene kan følge en sjekkliste i møte med kilder. Ifølge Korbø (2021, s. 124) er det, i sammenheng med disse modellene, viktig å lære opp elevene til å bruke de riktig gjennom en funksjonell kildeforståelse, slik at modellene ikke blir villedende, men heller hjelper elevene til å vurdere om kilden er egnet for deres formål. Truls og Asgeir la i sine intervjuer mer vekt på at de ønsket å unngå at elevene havnet i ekkokamre, for å unngå polarisering som kan oppstå som følge av dårlig kildekritikk. Truls brukte eksempler fra USA sin politikk, mens Asgeir nevnte ekstreme miljøer. Det var ingen av lærerne som nevnte noe om algoritme på spørsmål om hva de syntes var viktigst i kildekritikk, bortsett fra Asgeir som nevnte ekkokammer.

Det fjerde temaet som ble analysert og diskutert i kapittel 4 omhandlet skolens arbeid med å utvikle kildekritikk hos både elever og lærere. Truls og Asgeir ga uttrykk for at de skulle gjerne ønske seg kurs på skolen for å styrke lærernes kompetanse på kildekritikk. Hanne var også inne på dette, men var usikker på om det var mulig å få plass til det i skolens nåværende rammer. Videre fortalte Hanne at hun ikke var sikker på om kildekritikken til elevene var for dårlig. Lærerne var opptatt av betydningen av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, da det ofte er på skolen de voksne får innsikt i hendelser mellom elevene og kan videreformidle det videre til foresatte. Hanne og Asgeir fortalte at de ikke samarbeidet med foreldrene utover saker som oppstod opp i sosiale medier når det gjaldt kildekritikk, mens Truls fortalte at de prøver å orientere foreldre om hva slags verden elevene lever i. Å ta opp slike saker som Hanne beskrev om kan være svært viktig for å hjelpe elevene med å utvikle sin digitale dømmekraft. Mobbesaker kan oppstå på sosiale medier, og dette kan være en betydelig utfordring for å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere. Faktisk har hele 25% av unge blitt utsatt for hatefulle ytringer på internett, og av disse svarte nesten 13% at de

de har blitt mere forsiktig med å dele sine meninger i etterkant (Medietilsynet, 2022). Dette kan være problematisk for demokratiet, da det kan være at de melder seg ut av den demokratiske debatten. Derfor er lærerne viktig, da de kan bidra til å forebygge slik atferd. Det var ingen av lærerne som nevnte samarbeid med andre lærerne om planlegging av undervisning om kildekritikk. Det var ingen av lærerne som fortalte at de samarbeidet noe mere om planlegging av undervisning om kildekritikk enn de gjorde i andre fag og emner. Det ble imidlertid uttrykt et ønske om dette fra Asgeir, da han gjerne kunne tenke seg å vite hvordan de praktiserte kildekritikk i for eksempel realfag.

Det femte temaet i analysen omhandlet elevenes oppfatning av undervisningen i kildekritikk hos Truls, og dette ble drøftet og analysert basert på gruppeintervjuene med elevene. Noen av elevene viste kjennskap til begreper som algoritmer, ekkokammer og falske nyheter, der falske nyheter var det sterkeste begrepet. Det virket som om elevene delte Truls' oppfatning av falske nyheter som desinformasjon. Når man bruker begrepet falske nyheter i undervisningen, kan det være viktig å gjøre elevene oppmerksomme på at falske nyheter kan opptre i forskjellige former enn bare desinformasjon. Jowett og O'Donnell (2012) påpeker at det kan få negative konsekvenser hvis elevene ikke er klar over at det finnes flere typer falske nyheter, da det kan føre til at de blir mindre oppmerksomme på nyheter som virker ekte fordi de for eksempel er publisert av en anerkjent avis, samtidig som de kan dele usann informasjon uten å være klar over det.

Det var ikke slik at alle elevene hadde kjennskap til disse begrepene, men noen av dem fra hver gruppe som ble intervjuet hadde det. Disse begrepene var noe de hadde lært i undervisningen om emnet. Som nevnt tidligere, var dette også noe læreren Truls hadde fokus på. Når elevene ble bedt om å gi eksempler på hvordan de kunne utøve kildekritikk, kom de med flere eksempler som å sjekke avsender og praktisere lateral lesing. Ifølge Nygren et al. (2021, s. 1) er lateral lesing viktig for god kildekritikk, og det innebærer å sjekke flere kilder for å se om de gir samme informasjon, som er forklart i kapittel 2.

5.3 Videre forskning

Mitt utvalg for oppgaven inneholder kun tre lærere, så det kan godt tenkes at man vil få flere eksempler og flere synsvinkler dersom det gjennomføres flere slike forskningsprosjekt med nye informanter. Det kan også gjennomføres en kvantitativ metode, der man kan inkludere et mye høyere antall utvalg, men man vil ikke kunne få like utfyllende svar og man vil derfor ikke kunne sammenligne det med mitt forskningsprosjekt, men heller at det kan fungere som

en utfyllende informasjon. Det kan også gjennomføres observasjon som metode, der forskeren selv får undersøke undervisningstimene i motsetning til min metode der læreren selv forklarer deres ønske og hensikt med timene.

I løpet av våren 2023 eksploderte bruken av AI-chat blant hele verdens befolkning (Smedsrud, 2023). Det ble også introdusert AI-teknologi som kunne generere bilder basert på gitt tekst, men forskningen på dette er begrenset, og vi vet lite om konsekvensene. Skoler står overfor utfordringen med å tilpasse oppgaver og eksamener til bruk av AI-chat. Det er viktig å finne en balanse der AI-chat blir et hjelpemiddel på lik linje med en kalkulator i matematikk. Selv om jeg diskuterte bruk av AI-chat i skolen med en lærer, hadde jeg ikke tid til å inkludere det som en stor del av oppgaven. Snapchat introduserte også sin egen AI-chat, noe som åpner opp for spennende forskningsmuligheter, spesielt med tanke på tilgjengelighet blant elevene.

6 Referanseliste

- Bergsjø, L. O., Eilifsen, M., Tønnesen, K. T. & Vestbøstad Vik, L. F. (2020). *Barn og unges digitale dømmekraft: Verdiløft i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy -what do young people need to know about digital media. *Nordic journal of digital literacy*, 1(4), 263-277.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-04-03>
- CNN. (2017, 14. august) *Trump to CNN's Jim Acosta: You're fake news* [Video].
<https://edition.cnn.com/videos/politics/2017/08/14/trump-calls-cnn-fake-news-acosta-sot-mobile.cnn>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsrud, L. (2021). Om å utøve digital dømmekraft. I Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsrud, L. (Red.). *Digital dømmekraft* (2.utg., s. 17-28). Gyldendal.
- Erstad, O. (2010a). *Digital kompetanse i skolen – en innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010b). Educating the digital generation. *Nordic journal of digital literacy*, 5(1), 56-71. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2010-01-05>
- Gleiss, M., S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hestnes, T. (2022). *Fra abonnent til skribent: Kildekritikk og kritisk tenkning i en digital mediehverdag*. Universitetsforlaget AS
- Hu, M. (2020). Cambridge Analytica`s black box. *Big data & society*, 7(2).
<https://doi.org/10.1177/2053951720938091>
- Johannesen, M. & Øgrim, L. (2021). Utfordringer ved publisering i digitale medier. I Engen, B. K., Giæver, T. H. & Mifsrud, L. (Red.). *Digital dømmekraft* (2.utg., s. 123-138). Gyldendal
- Jowett, G. S. & O'Donnell, V. (2012). *Propaganda and Persuasion* (5. utg.). SAGE publication, Inc.

- Kalsnes, B. (2019). *Falske nyheter: Løgn, desinformasjon og propaganda i den digitale offentligheten*. Cappelen Damm.
- Korbø, K. (2021). Kilder og kildegransking i samfunnsfag. I Granlund, L., Ryen, E. & Erdal, S. (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 113-135). Universitetsforlaget
- Krueger, R., A. & Casey, M., A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5. utg.). Sage publications, Inc.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Medietilsynet. (2021). *Kritisk medieforståing I den norske befolkninga* (ISBN: 978-82-8428-019-6). https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/211214-kmf_hovudrapport_med_engelsk_2021.pdf
- Medietilsynet. (2022). *Unges erfaring med hatefulle ytringer – 2022* (ISBN: 978-82-8428-025-7). <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/2022-rapport-hatefulle-ytringer.pdf>
- NOU 2019:2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II: utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- Nygren, T. & Guath, M. (2019) Swedish teenagers difficulties and abilities to determine digital news credibility. *Nordicom Review*, 40(1), 23-42. <https://doi.org/10.2478/nor-2019-0002>
- Nygren, T., Divina, F., Nicoleta, C. & Sonia, S. (2022). Teachers' views on disinformation and media literacy supported by a tool designed for professional fact-checkers:

- Perspectives from France, Romania, Spain and Sweden. *SN Social Sciences*, 2(4), artikkel-id 40 <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00340-9>
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2022). *Nasjonal trusselvurdering 2022*. <https://www.pst.no/alle-artikler/trusselvurderinger/ntv-2022/>
- Schwebs, T., Ytre-Arne, B. & Østbye, H. (2020) *Media i samfunnet* (8. utg.). Det norske samlaget.
- Smedsrud, A., B. (2023, 21.04). ChatGPT koster 7,4 millioner kroner, hver dag. *Tek*. <https://www.tek.no/nyheter/nyhet/i/9zGE4w/chatgpt-koster-7-4-millioner-kroner-hver-dag>
- Språkrådet (2018, 05. januar). *Årets ord 2017: falske nyheter*. <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2017/arets-ord-2017-falske-nyheter/>
- Vettenranta, S. (2005). Mediepedagogikk: Fra instrumenthåndtering til kritisk medborgerskap. *Norsk medietidsskrift*, 11(4), 316-332. <https://doi.org/10.18261/ISSN0805-9535-2004-04-01>

Vedlegg

I denne masteroppgaven har jeg valgt å legge ved fem vedlegg. Vedlegg 1 er intervjuguiden som er brukt til lærerne. Vedlegg to er intervjuguiden som er brukt til gruppeintervju med elevene. Vedlegg tre er informasjonsskrivet som jeg sendte til lærerne. Vedlegg fire er informasjonsskrivet som ble sendt ut til foresatte av elevene. Vedlegg fem er kvitteringen fra Sikt som vurderte prosjektet.

Vedlegg 1 – Semistrukturert intervjuguide

Intervjuguide

Intros spørsmål

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor lenge har du vært lærer i samfunnsfag?
4. Hvilket trinn er du lærer på nå og hvilke har du vært på tidligere?
5. Er du kontaktlærer for klassen du underviser i?
6. Hvor mange elever er det i klassen din?
7. Er du selv på sosiale medier og ulike digitale medier?
hvilke da eventuelt? Hvordan bruker du det?

Elevers mediebruk og undervisning av det

8. Har du inntrykk av at elevene bruker ulike digitale medier daglig?
9. Har du noen eksempler på hvilke digitale plattformer de bruker?
10. Har du hatt undervisning om kildekritikk i noen disse eksemplene? (Facebook, tiktok, Twitter, spill, etc.)
11. Tror du det er viktig at læreren selv er på sosiale medier og andre digitale medier for at læreren skal kunne holde en god undervisning om det?
12. Hvor stor synes du rollen til skolen er som oppdragere til hvordan bruke ulike sosiale og digitale medier?
13. Har du som lærer noe kontakt med foresatte om elevenes mediebruk?
14. Har skolen noe felles arbeid med elevers mediebruk?

Kildekritikk

15. Har du gjennomført timer som kun har fokus på kildekritikk?
Eventuelt oppfølgingsspørsmål: Har du planlagt denne undervisningen sammen med andre kollegaer eller har alle lærerne hvert sitt opplegg.
eventuelt oppfølgingsspørsmål: har elevene øvd på å lage kildeliste?
16. Har du gjennomført undervisningstimer der kildekritikk har kommet inn som et tverrfaglig tema?
- Hva har de timene handlet om og hvordan kobles kildekritikk inn?
17. Hva tenker du er målet for hva en elev i din klasse skal kunne om kildekritikk?
18. Har undervisningen om kildekritikk endret seg noe i løpet av læreryrket ditt?

19. Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli kritisk tenkende medborgere. Hva tenker du om det? Hvordan kan samfunnsfag gjøre elevene til kritiske medborgere?

Skolen sitt arbeid med kildekritikk

20. Har du en opplevelse av at skolen jobber sammen med undervisning om kildekritikk (utviklingstid eller lignende)?
eventuelt oppfølgingsspørsmål: Hvordan gjør dere det?
eventuelt oppfølgingsspørsmål: Er det noe som nylig har endret seg eller er det noe dere har jobbet med lenge? Var det noe spesielt som gjorde at det endret seg evt?
21. Føler du at kildekritikk er et tema som skolen er opptatt av?
22. Har du noen eksempler på hvordan skolen kan gjøre tiltak på skolenivå på å utvikle kildekritikken til elevene?

Falske nyheter

23. Hvordan ville du definert falske nyheter eller fake news?
24. Er det et tema som du personlig er opptatt av?
25. Er det et tema som du har tatt opp i klasserommet? I hvilke sammenhenger?
26. Har du noen ganger vurdert elevene i å kjenne igjen falske nyheter?
- Hvordan gjorde du det?
- Har du evt vurdert de i noe annet innenfor temaet digital,- og eller mediekompetanse?
27. Får du inntrykk av at elevene er opptatt av falske nyheter? Noen spesielle hendelser i så fall?
28. Etter hvert som teknologien har utviklet seg har vi fått et nytt begrep som heter deepfakes. Det er forfalskede videoer, som kan se helt ekte ut. Er det et begrep som du har hørt om og er det eventuelt noe du har undervist om eller nevnt for klassen?
29. Er det noen utfordringer knyttet til å undervise om falske nyheter, synes du?

Algoritmer

30. I kompetansemål for 10 trinn i samfunnsfag står det blant annet at eleven skal kunne vite hvordan algoritmer kan prege forståelsen vår. Hva er din kunnskap om algoritmer og hva legger du i det?
31. Hvordan kan du som lærer lære elevene om algoritmer?
eventuelt oppfølgingsspørsmål: Synes du det er et utfordrende tema å undervise om?

32. Synes du det er riktig at elevene skal lære om algoritmer i samfunnsfag på ungdomsskolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutningsspørsmål

33. Har du noen tanker om konsekvenser som følge av dårlig kildekritikk hos elevene?

34. Er det noe annet innenfor kritisk tenkning eller kildekritikk som du synes burde bli belyst eller noe du vil utdype fra intervjuet?

Vedlegg 2 - Gruppeintervjuguide

Intervjuguide for gruppediskusjon på ungdomsskole

Åpningsoppgave

1. Lag deg et kallenavn som du ønsker å bruke under dette intervjuet

Introduksjonsspørsmål

2. Hva tenker dere på når dere hører ordet kildekritikk?
eventuelt oppfølgingsspørsmål: Hva tenker dere på når dere hører ordet «kildebruk»?
Oppfølgingsspørsmål: Synes dere kildekritikk er viktig og hvorfor det?

Overgangsspørsmål

3. Hvor mye bruker du digitale medier til å lese nyheter. Hva slags medier bruker du til å få med deg nyheter?
oppfølgingsspørsmål: Er det noen spesielle temaer du leser om?

Hovedspørsmål

4. Hva husker dere fra undervisningen om kildekritikk?
oppfølgingsspørsmål: Hva gjorde dere i den timen og var det noe som dere synes var overraskende i den timen?
5. Kan du komme med noen eksempler på når man må vurdere kilden eller når det er viktig å være kildekritisk?
Temaer som jeg kan ta opp, dersom de ikke kommer på noe: reklame, nyheter og koronavaksine. Her vil jeg ha klar eventuelle oppfølgingsspørsmål om det de snakker om: Hvordan man må være kildekritisk innenfor det temaet, hvorfor det er viktig å være kildekritisk og hva kan skje dersom man ikke er kildekritisk.
6. Se for deg at Norge lagde en regel, som sa at det var kun NRK som kunne skrive nyheter og alle måtte godkjennes av kongen. Hvordan tror du at det kunne sett ut? Hvilke fordeler kunne det hatt? Hvilke ulemper kunne det ha?
eventuelt oppfølgingsspørsmål: Kunne dette ha skjedd i andre land i dag?
7. Har du hørt om fake news eller falske nyheter? Hva kan du si om fake news. Hvordan kjenner dere igjen en falsk nyhet?
8. Har du noen gang vært inne på en netthandel side og sett på en vare og deretter fått reklame for den varen på facebook eller andre sosiale medier? Hvorfor tror du det skjer?

Avslutningsspørsmål

9. Sett av to – tre minutters til en oppsummering. Er dette en riktig oppsummering? Har dere kommentarer eller spørsmål?
Eventuelt oppfølgingsspørsmål: Er det noe vi ikke har snakket om som dere tenker på når dere hører ordet kildekritikk?

Opplegget

Jeg har allerede diskutert med læreren om hvem som ønsker å delta og vi har lagd grupper på forhånd. Før vi starter med gruppediskusjonene vil jeg legge frem en liten introduksjon til klassen om hva dette prosjektet handler om

Hei! Mitt navn er Fredrik Theisen Kleveland, jeg kommer ifra Kristiansand og studerer nå for å bli lærer i Bergen. På mitt siste år skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt, og jeg ønsker at dere skal bli med på dette. Alle som deltar, vil bli anonyme og det vil ikke bli mulig å kunne gjenkjenne dere eller andre som også er med på prosjektet.

Prosjektet handler om undervisning av kildekritikk i samfunnsfag og deres opplevelse av dette. Jeg vil stille dere spørsmål om undervisning av kildekritikk og deres opplevelse av hva kildekritikk er. Det vil jeg gjøre i grupper som «læreren» og jeg har lagd på forhånd. I gruppene ønsker jeg at dere skal diskutere rundt spørsmålene og temaene som kommer opp underveis.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan undervises kildekritikk i samfunnsfag og hvordan er elevenes oppfatning av den?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan kildekritikk undervises i samfunnsfag på ungdomsskolen og hvordan elevene oppfatter undervisningen og sine tanker om kildekritikk. Dette skrevet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave med omgang på 20 000 ord om kildekritikk i samfunnsfag. Min problemstilling for oppgaven er «På hvilke måter kan undervisning i kildekritikk foregå i grunnskolen samfunnsfag, og hvordan er elevers oppfatning av undervisningen?».

Her ønsker jeg å finne ut hvordan det undervises om kildekritikk i samfunnsfag og se på hvordan elevene tolker begrepet kildekritikk og hvordan de opplever undervisningen.

Jeg ønsker å svare på problemstillingen gjennom å gjennomføre et semistrukerert intervju med en lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker at du skal delta fordi du er samfunnsfaglærer på 8. trinn ungdomsskolen

Jeg har fått kontaktopplysningene dine fra -----.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du som lærer velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt semistrukerert intervju der jeg vil bruke en lydopptaker. Lydklippet vil jeg deretter transkribere i nærmeste framtid, slik at du anonymiseres så fort som mulig. Intervjuet vil vare i omtrent 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer rundt undervisning av kildekritikk, falske nyheter og digitale medier.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til din skole eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som har tilgang til dataene som jeg samler inn.
- Navnet og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Lydopptakene vil lagres lokalt på opptakeren og minnekortet vil destrueres etter transkriberingen er gjennomført.

- Du vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, da jeg ikke vil publisere noen personopplysninger som kan kobles til deg. Som lærer vil det publiseres opplysninger om type og lengde på utdanning og klasstrinn og omtrent klassestørrelse du er lærer for.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20. mai 2023, men lydklippene vil destrueres når transkriberingen er ferdig. Det transkriberte dokumentet vil slettes når forskningsprosjektet avsluttes. Det vil ikke forekomme personopplysninger om deg i oppgaven, slik at du kan gjenkjennes. Dine personopplysninger vil ikke lagres for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NLA* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NLA ved Rolf Halse
Email: Rolf.halse@nla.no
tlf: 55 54 07 10
- Vårt personvernombud:
Inger-Johanne Gamlem Njau
Email: personvernombud@nla.no
Tlf: 55 54 07 49

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rolf Halse
(Forsker/veileder)

Fredrik Theisen Kleveland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan undervises kildekritikk i samfunnsfag og hvordan er elevenes oppfatning av den?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Å bli tatt opp på lydbånd, som blir transkribert etterpå

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan undervises kildekritikk i samfunnsfag og hvordan er elevenes oppfatning av den?

Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt der jeg ønsker å finne ut hvordan kildekritikk undervises i samfunnsfag på ungdomsskolen og hvordan elevene oppfatter undervisningen og sine tanker om kildekritikk. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave med omgang på 20 000 ord om kildekritikk i samfunnsfag. Min problemstilling for oppgaven er «På hvilken måte kan undervisning i kildekritikk foregå i grunnskolens samfunnsfag, og hvordan er elevers oppfatning av undervisningen?». Her ønsker jeg å finne ut hvordan det undervises om kildekritikk i samfunnsfag og se på hvordan elevene tolker begrepet kildekritikk og hvordan de opplever undervisningen. Jeg ønsker å svare på problemstillingen ved å intervjuer ditt barns lærer, og elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker at ditt barn skal delta fordi hen går på ungdomsskolen og har samfunnsfag.

Det er barnets lærer som sender dette dokumentet til deg for meg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis barnet velger å delta innebærer det at de sitter sammen i grupper på 4-5 elever og svarer individuelt på spørsmålene, men diskuterer svarene med hverandre. Her vil jeg også bruke en lydopptaker, men jeg vil transkribere lydopptaket med en gang, slik at jeg kan destruere lydopptaket og de ikke lenger vil kunne identifiseres.
- Gruppeintervjuene vil vare i omtrent 30 minutter. Disse spørsmålene handler om hva de forbinder med kildekritikk og ulike tanker som handler om kildekritikk. Det vil også komme spørsmål rundt egne vaner rundt digitale medier og egen opplevelse av kildekritikk og digitale medier.

Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt eller barnets forhold til din skole eller lærer.

Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som har tilgang til dataene som jeg samler inn.
- I gruppeintervjuet vil elevene lage kallenavn som de skal bruke under intervjuet og det vil dermed aldri bli nevnt elevers navn.

- Lydopptakene vil lagres lokalt på opptakeren og minnekortet vil destrueres etter transkriberingen er gjennomført.
- Barnet vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven, da jeg ikke vil publisere noen personopplysninger som kan kobles til hen.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20. mai 2023, men lydklippene vil ødelegges med en gang jeg har transkribert. Det skrevne dokumentet vil slettes når forskningsprosjektet avsluttes. Det vil ikke forekomme personopplysninger om barnet i oppgaven, slik at det kan gjenkjennes. Barnets personopplysninger vil ikke lagres for videre forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om barnet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NLA* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *NLA* ved Rolf Halse
Email: Rolf.halse@nla.no
tlf: 55 54 07 10
- Vårt personvernombud:
Inger-Johanne Gamlem Njau
Email: personvernombud@nla.no
Tlf: 55 54 07 49

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rolf Halse
(Forsker/veileder)

Fredrik Theisen Kleveland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan undervises kildekritikk i samfunnsfag og hvordan er elevenes oppfatning av den?*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At barnet deltar i *gruppeintervju*
- At barnet blir tatt opp på lydopptak, som med en gang vil bli transkribert og anonymisert

Barnets navn (blokkbokstaver):

.....


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

.....

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Kvittering fra Sikt

10.05.2023, 09:57 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [På hvilke måter kan undervisning i kildekritikk foregå i grunnskolen sa...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 591641	Vurderingstype Standard	Dato 11.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel
På hvilke måter kan undervisning i kildekritikk foregå i grunnskolen samfunnsfag, og hvordan er elevers oppfatning av undervisningen?

Behandlingsansvarlig institusjon
NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig
Rolf Halse

Student
Fredrik Theisen Kleveland

Prosjektperiode
05.12.2022 - 20.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN

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

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRINGEN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn som er under 15 år. 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/foresatte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/63626d45-c087-4349-ac15-5669e5775cb/vurdering> 1/1