

Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement

Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement

Av

Jostein Austvik

Ståle Angen Rye

Sammendrag

Denne publiseringen viser hvordan elever bruker digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om ulike samfunnsforhold. Videre diskuteres hvordan elevenes bruk av ny teknologi påvirker deres engasjement og deltagelse i samfunnet. Diskusjonen bygger på en empirisk studie av samfunnsfagselever i den videregående skolen i Vest-Agder. Datamaterialet består av både observasjoner, intervjuer og serveymateriale. Det argumenteres for at selv om elevene har nødvendig teknisk kompetanse for å håndtere informasjonssøk på internett, mangler de i stor grad den faglige og analytiske kompetansen. Dette fører til at de opererer innenfor et begrenset spekter av kilder. Det blir videre hevdet at dersom elevene i større grad skal kunne nyttiggjøre seg den informasjonen som finnes på internett, må lærerne bli tydeligere og mer aktive i elevenes informasjonssøk. Dette forutsetter faglig dyktige lærere, men også lærere som har kjennskap til og forståelse for de nye mediene som inngår som en naturlig del av ungdommens hverdag. Slike lærere er også forutsetning for at skolens samfunnsfag kan utvikle elevene til deltagende samfunnsaktører.

Skriftserien nr. 154
100 sider

ISSN: 1504-9299

ISBN: 978-82-7117-682-2

© Universitetet i Agder, 2011
Postboks 422, N-4604 Kristiansand

Design: Universitetet i Agder

Emneord

Samfunnsfag
Internett
Nye medier
Samfunnengasjement
Politisk deltagelse
Ungdom

Innholdsfortegnelse

Forord	
Innhold	
Tabelliste	
Sammendrag	
Kapittel 1: Innledning	9
Tema og relevans	9
Forskningsspørsmål	10
Kapittel 2: Teoretiske perspektiver	12
Internett og samfunnsdeltagelse	12
Ungdom, media og skole	15
IKT i den norske skolen	17
Utfordringer og digitale kompetansebehov	20
IKT og samfunnsfag	22
Et teoretisk rammeverk for studie av tilgang og deltagelse	25
Kapittel 3: Metodiske betraktninger	28
Metodekombinasjon	28
Kvantitativ kartleggingsstudie	28
Kvalitativ dybdestudie	30
Observasjoner	31
Generalisering, overførbarhet og anvendelsesområde	31
Kapittel 4: Funn	33
Elevers tekniske og praktiske ferdigheter	33
Applikasjoner og programmer i bruk	37
Informasjonsinnhenting	43
Bearbeiding og kildebevissthet	49
Læringsutbytte	51
Engasjement og samfunnsdeltagelse	56
Kapittel 5: Oppsummerende diskusjon	61
Kapittel 8: Avsluttende kommentarer	68
Litteraturliste	70
Vedlegg	75
Vedlegg 1: UIS-elever 09/10 - spørreskjema	75

Vedlegg 2: UIS-lærere 09/10 - spørreskjema.....	85
Vedlegg 3: Intervjuguide elever	89
Vedlegg 5: Instruksjon Praksisoppgave	98

Tabelliste

Tabell 1: I løpet av en normal uke på skolen, hvilke tilkoblingsmuligheter har du til internett? (Prosent) N=408	33
Tabell 2: Omtrent hvor mange timer i uka bruker du internett til følgende fritidsaktiviteter? (Prosent) N=394-408	34
Tabell 3: Hvis du var på skolen og skulle skrive en oppgave om klimaendringer, hvor ville du starte å lete etter informasjon hvis du fritt kunne velge? (Prosent) N=402	38
Tabell 4: Hvis du skal forberede undervisning om klimaendringer, hvor ville du starte å lete etter informasjon hvis du fritt kunne velge? (Prosent) N=38	38
Tabell 5: Hvordan vurderer du følgende nettsted i forhold til samlet egnethet for samfunnsfag? (Prosent) N=394-398	41
Tabell 6: Hvordan vurderer du følgende nettsteder i forhold til hvor egnet de er til bruk for elever som jobber med samfunnsfag? (Prosent) N=38 -39	42
Tabell 7: Omtrent hvor mange timer i uka bruker du internett til følgende fritidsaktiviteter? (Prosent) N=38-39	42
Tabell 8: Hvis du får en oppgave i samfunnsfag og skal lete etter informasjon på internett, hvor på internett starter du vanligvis letingen? (Prosent) N=399	44
Tabell 9: Hva er det viktigste bidraget til læreren når du jobber med oppgaver i samfunnsfag på internett? (Prosent) N=398	47
Tabell 10: Hva gjør læreren vanligvis når du bruker internett for å jobbe med oppgaver? (Prosent) N=397	48
Tabell 11: I følge ditt generelle inntrykk av skolen og bruk av datamaskiner, hva gjør læreren vanligvis når elevene bruker internett for å jobbe med oppgaver? (Prosent) N=39.....	48
Tabell 12: Angående bruk av internett i samfunnsfag? (Prosent) N=368-371	55
Tabell 13: Hva mener du om følgende utsagn? (Prosent) N=38-39	55
Tabell 14: På hvilken måte har du vært engasjert i samfunnsspørsmål og politikk i løpet av det siste året?	56
Tabell 15: For å bli kjent med ulike samfunnsforhold i Norge, hvor viktig er ulike kilder? (Prosent) N=376-386	57
Tabell 16: Angående bruk av internett. (Prosent) N=376-386	58
Tabell 17: Digital kompetanse i samfunnsfag	67

KAPITTEL 1: INNLEDNING

Denne rapporten tar utgangspunkt i forskningsprosjektet 'Globale hendelser i en lokal mediehverdag' og utviklingsprosjektet 'Lærerstudenters kartlegging av elevers IKT-bruk i samfunnsfag'. Prosjektene er finansierte av henholdsvis Rådet for anvendt medieforskning og Norgesuniversitetet. Med utgangspunkt i disse prosjektene drøfter denne rapporten elevers bruk av digitale medier for å holde seg oppdaterte på ulike samfunnsforhold. Vi retter et spesielt fokus mot betydningen av samfunnsfaget i den videregående skolen og hvordan bruk av digital kommunikasjonsteknologi i dette skolefaget kan relateres til elevers forsøk på å orientere og engasjere seg i samfunnet. Dermed ønsker vi å frembringe kunnskap om hvordan ulike medieformer, slik de fremstår gjennom internett, kan integreres på en konstruktiv måte i skolens samfunnsfag.

Tema og relevans

Et sentralt utgangspunkt for rapportens tematiske orientering er læreplanverket Kunnskapsløftet fra 2006 hvor det tydelig fastslås at den norske skolen skal bidra til å skape bevisste samfunnsborgere som aktivt bidrar til samfunnets utvikling på en positiv måte. I samfunnsfaget skal dette realiseres ved å gi elevene *'lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar [og slik] skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnerere og til å løyse problem i samfunnet.'* På fagnivå konkretiseres dette blant annet ved at eleven skal utvikle 'globalt medansvar'. Det å kunne lese og samle informasjon fra oppslagsverk, aviser og internett, samt å vurdere innholdet kritisk, nevnes som en del av de grunnleggende ferdighetene i faget. Videre skal elevene kunne *'søkje etter informasjon, utforske nettstader, utøve kjeldekritikk og nettvett og velje ut relevant informasjon om faglege tema.'* (Utdanningsdirektoratet, 2005). Internett og andre medier skal med andre ord gjennom skolens samfunnsfag bidra til at elevene blir aktive og bevisste verdensborgere.

Skoler, lærere og elever står her på mange måter ovenfor en formidabel oppgave. Samtidig famler lærere i forhold til hvordan den nye teknologien og nye medier

kan integreres og brukes i undervisningen på en konstruktiv måte. Det er derfor et stort behov for kunnskap om hvordan skolen kan handtere den fremtidige mediehverdagen elever og lærere vil møte. En hverdag som etter all sangsynlighet vil bli preget av et komplekst mediabilde, nye kommunikasjonsmønstre og at hendelser ute i verden i stadig større grad når fram til ungdommers dagligliv. Ungdoms deltagelse i samfunnet vil dermed endres og de blir i større grad aktører på en global arena, enten i form av at de handler i forhold til inntrykk de mottar, eller gjennom fravær av handling relatert til situasjoner de har kjennskap til (Buckingham, 2000; Vettenranta, 2007). Dette er utfordrende situasjoner som eleven trenger hjelp til å handtere, og som de prosjektene denne rapporten bygger på, ønsker å skaffe mer kunnskap om.

Med dette som utgangspunkt forsøker vi med denne rapporten å fremskaffe kunnskap relatert til forholdet mellom nye medieuttrykk, digital kommunikasjon og politisk deltagelse ved å ta utgangspunkt i samfunnsfaget og konkrete saksfelt med relevans for samfunnsfaget. I deler av forskningsprosjektet har vi valgt å fokusere på konkrete problemområder som er fremtredende i den offentlige samfunnsdebatten og relevant for samfunnsfaget. Dette gjelder klimadebatten og regnskogsforvaltning samt spørsmål rundt kulturforskjeller. Elever og lærere trenger gode og varierte kilder for å kunne forholde seg til slike problemområder. Disse kildene må lærere og elever antakelig i stor grad finne selv, og ettersom feltet sannsynlig vil være i kontinuerlig utvikling og preget av dagsaktuelle hendelser, vil informasjon i stor grad være tilgjengelig gjennom media eller i direkte kommunikasjon med personer og institusjoner som har en relasjon til hendelsene (Aspaas, 1998).

Ut fra denne kunnskapen ønsker vi gjennom denne rapporten å fremskaffe kunnskap og innsikt som bidrar til at skolens samfunnsfag tar i bruk nye medieressurser og nye kommunikasjonsteknologier på en måte som støtter opp om fagets intensjoner. På den måten ønsker vi å bidra til en skole hvor elevene er litt bedre i stand til å handtere endringer i samfunnet de møter utenfor skolen.

Forskningsspørsmål

Hensikten med rapporten er som antydnet, å fremskaffe kunnskap om hvordan digitale media i skolen kan bidra til bevisste, kritiske og aktive elever. Spesielt sikter vi mot å belyse hvordan elever i samfunnsfag ved hjelp av datamaskiner og internett er i stand til å forholde seg til kompliserte hendelser langt borte. Et viktig perspektiv er hvorvidt skolens bruk av medier forankres i eller løsrives fra elevenes egne virkeligheter. Med dette som bakgrunn vil prosjektet ta utgangspunkt i følgende to hovedproblemstillinger:

- 1) Hvordan bruker elever digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om ulike samfunnsforhold?
- 2) Hvordan påvirker elevenes bruk av ny teknologi deres engasjement og deltagelse i samfunnet?

For å belyse disse problemstillingene skal vi i denne rapporten ta utgangspunkt i en empirisk studie av elever i den videregående skolen i Vest Agder fylke. Før vi går nærmere inn på denne studien, vil vi imidlertid se nærmere på eksisterende forskning innen den gitte tematikken, samt antyde noen analytiske perspektiver for analysen av det empiriske materialet.

KAPITTEL 2: TEORETISKE PERSPEKTIVER

Selv om det etter hvert er gjort mye forskning i Norge og utlandet på hvordan barn og unge manøvrerer i det virtuelle landskapet er kunnskapsmengden mer begrenset i forhold til læring knyttet til et konkret fag, inkludert samfunnsfag. Riktignok finnes det på ulike nettsteder en rekke eksempler og 'oppskrifter' på hvordan digitale medier kan integreres i undervisning, deriblant på Skolenettet (Utdanningsdirektoratet, 2005). Også lærebøker innen samfunnsfagdidaktikk har i de siste tiårene antydning retninger innen det didaktiske feltet om hvordan en kan arbeide med teknologier og medier (Bentsen, 1999; Hansejordet, 1994; Tønnessen & Tønnessen, 2007). Det finnes dessuten mye god forskning med høy relevans for bruk av internett i skolens samfunnsfag, særlig fra pedagogikk og mediefag-tradisjonen (f.eks.: Buckingham, 2000; Buckingham, 2003; Østerrud, 2004). Selv om unntak finnes (f.eks.: Vudjakovic, 1998), mangler en forskning som fokuserer på det å være lærere og elever i samfunnsfag og hvordan disse kan og bør kobles opp mot bruk av internett, nye medier og samfunnsengasjement. Dette er bemerkelsesverdig i og med at en av samfunnsfagets viktigste oppgaver er å bidra til politisk dannelse og kompetanse i mediehandtering (Tønnessen & Tønnessen, 2007). I dette kapitlet skal vi se litt nærmere på noe av forskningen som ytterligere kan bidra til å belyse betydningen av digitale medier i samfunnsfaget.

Internett og samfunnsdeltagelse

Internett ble i sin første fase ofte beskrevet som en demokratiserende agent som muliggjorde en bred politisk deltagende praksis. Det ble forventet at den uendelige tilgjengelige informasjonen skulle øke den politiske kunnskapen og bidra til at folk fritt uttrykte meninger i e-poster, lister, forum og chat-rom. I forhold til unge så Talpescot (1998) den nye teknologien som en mulighet for å delta aktivt i samfunnet. Dette er blitt konseptualisert som 'mobiliseringsteser', og bygger på en forestilling om at den nye teknologien hadde kraft i seg til å engasjere dem som var i periferien av eksisterende politiske systemer, de uten interesse og de desillusjonerte (Norris, 2001). Alternativt er det blitt hevdet at

den nye teknologien i hovedsak fungerer som et redskap for dem som allerede er samfunnsaktive og politisk skolerte. Introduksjonen av internett har med dette utgangspunktet ikke bidratt til økt politisk deltagelse. Denne forskningen understøttes også av forskere som sier at internett i stor grad er et uttrykk for andre egenskaper ved brukere av teknologien, og at bruken dermed i stor grad befester eksisterende former for sosiale nettverk og samfunnsengasjement. (DiMaggio, Hargittai, & Neuman, 2001; Shah, Kwak, & Holdbert, 2001).

Vromen (2007) hevder imidlertid at vurderinger knyttet til hvorvidt internett og nye medier bringer nye grupper inn i politikken eller ikke, blir et for snevert perspektiv. Han mener det er like viktig å se på hvordan internett åpner for nye former for politisk deltagelse, og følger her Standyer (2005) som argumenterer for at den nye teknologien åpner for utradisjonelle og mer privat orienterte metoder for deltagelse i politisk aktivitet. Dette kan dreie seg om bruk av blogger, kjedekjedebrev, SMS, underskriftslistor med mer som rettes mot tradisjonelle media eller politikere. Langman (2005) beskriver dette som 'cyberactivismen' og betrakter det som en fundamental ny form for politisk virksomhet som vokser fram i det som av flere er beskrevet som en global offentlig sfære som åpner for meningsutveksling og politisk handling på tvers av landegrensene (Tarrow, 1998, 2001).

Buckingham (2000) trekker frem lignende typer aktiviteter som viktige når forholdet mellom media og politisk aktivitet blant unge analyseres. Han antyder at selv om målinger viser tendenser som peker mot at ungdom er mindre politisk aktive, reflekterer disse endringene i like stor grad nye former for politisk engasjement som manglende engasjement. Han hevder at ungdom bevisst tar avstand fra tradisjonelle politiske aktiviteter og ideologier og heller velger å engasjere seg i enkeltsaker og såkalte 'nye sosiale bevegelser'. Øia (1995) og Ødegård (2003) konkluderer likedan i sin empiriske undersøkelse av norske ungdommers politiske aktivitet.

Forskning så langt antyder at det siste perspektivet, reproduksjon av politisk aktivitet, er det mest dominerende resultatet av introduksjon av internett som et redskap i den politiske diskursen (Calenda & Mosca, 2007; Comor, 2001; Rohrschneider & Russel, 2002). Samtidig ser det ut til at alternative former

gjennom ny teknologi og media tas i bruk i politisk aktivitet, og begynner å få en sentral plass i det politiske landskapet (Castells 2009). Selv om etablerte politiske aktører også her er de mest aktive, ser det ut til at denne bruken av teknologi åpner dørene for nye aktører (Vromen, 2007). Det viktige for disse brukerne er at nye medier og alternative former for politisk deltagelse gir unge et aktivt forhold til nyhetsinntrykk i og med at de nå i langt større grad kan respondere, kommentere og dele med andre det de opplever i mediene (Langman, 2005). Dette er en situasjon som sterkt skiller seg fra bruk av TV og papirbaserte aviser som viktigste informasjonskilde for politisk aktivitet (Buckingham, 2000). I så måte vil det være interessant å se hvordan web 2.0 virker in på ungdommers politiske praksis.

Ut av dette følger, som Haythotnthwaite and Wellam (2002) påpeker, at internett ikke virker av seg selv, men er forankret i de virkelige tingene folk gjør. Dette peker mot at internett, lik enhver teknologi, utformes av de som bruker det og i tråd med deres politiske egenskaper (Calenda & Mosca, 2007). Selv om informasjon utveksles over lengre avstander, skapes kunnskap og mening i en lokal kontekst bestående av spesifikke kultursystemer og maktstrukturer (Comor, 2001). Når forholdet mellom internett og samfunnsdeltagelse analyseres, må en derfor ikke isolere teknologien og falle for fristelsen til å rette all oppmerksomhet mot det potensialet teknologien har under 'ideelle forhold'. Heller må teknologien studeres i ulike kontekster for slik og kunne se under hvilke forhold ulike potensialer kanaliseres (Rye, 2008). Ifølge Buckingham (2000) er meningsdannelse i unges teknologi og mediebruk et resultat av komplekse forhandlinger med omgivelsene. Undersøkelser antyder dessuten at resultat fra innføring av ny teknologi i skolen i stor grad vil være avhengig av etablerte pedagogiske praksiser (Rye & Simonsen, 2004).

Det er forøvrig ikke bare bruken av teknologien og mediene som må situeres, men også innholdsdelen. Vi har derfor i dette prosjektet valgt konkrete politiske saksfelt som case og ramme for de empiriske undersøkelsene. Utgangspunktet for et slikt valg er at Buckingham (2000) nettopp peker på at forståelsen av forholdet mellom ungdommers samfunnsengasjement og nye medier handler om i hvilken grad innhold kan relateres og forankres i deres hverdagsliv. Ungdommers avvisning av tradisjonelle politiske aktiviteter forklarer at ungdommer tenderer

mot å vurdere disse praksisene som et spill med egne regler, samtidig som de mangler muligheter til å være med i spillet. Han hevder ungdom blir aktive først når politikken angår dem og når de kan være med å bidra. Dermed blir det helt avgjørende hvilke saker som settes på dagsorden, men også hvordan disse sakene fremstilles og gjøres tilgjengelige for ungdom.

I så måte ønsker vi i dette prosjektet å analysere hvilke teknologier, praksiser og andre forutsetninger som må være tilstede for at internett skal bli et medium som gjennom samfunnsfaget bidrar positivt til elevens samfunnsengasjement. Hovedfokuset vil være nyhetsjournalistikk presentert på internett gjennom etablerte publiseringskanaler, slik som nettaviser, men også tilsuttende teknologier slik som blogger, e-post, chat med mer vil stå sentralt. Et overordnet perspektiv vil være hvordan møtet mellom innovasjoner i teknologi og nye brukere skaper nye former for politiske praksiser.

Ungdom, media og skole

Selv om mye kunnskap mangler, gir eksisterende forskning på unges forhold til media en del innsikt i spørsmål relatert til forholdet mellom bruk av internett og samfunnsdeltagelse. Det ser for eksempel ut til at fremstillingen av 'vanskelige' nyheter i tradisjonelle media skaper en form for distanse og avmakt blant ungdom. Vettenranta (2005) hevder for eksempel at media er preget av en tabloidisering som sikter mot å øke emosjonell effekt, noe som medfører forenklinger i virkelighetsfremstillinger gjennom svart-hvite dikotomier. Med utgangspunkt i sine empiriske undersøkelser antyder hun at dette bidrar til at ungdom opplever at hendelser dukker opp uten forklaring og forsvinner fra skjermen uten løsning. Bourdieu (1998) sier med et lignende utgangspunkt at media for store grupper av befolkningen fører til fremmedgjøring, fatalisme og manglende engasjement.

Tønnesen (1991) på sin side advarer med et didaktisk utgangspunkt mot en undervisning som bidrar til at elevene blir ansvarliggjorte for de problemene som finnes i verdenssamfunnet, samtidig som de er fratatt muligheten for å gjøre noe med dette. Avmakten er også et sentralt tema for Boltanski (1999) som diskuterer hvordan inntrykk fra lidelser kan virke på moralske vurderinger og

handlingsrespons. Han mener at det å se lidelsen i seg selv ikke gir et moralsk imperativ om handling. Dette understrekes videre av Buckingham (2000) som med utgangspunkt i egne empiriske undersøkelser i UK og USA forklarer fraværet av engasjement med at unge bevisst distanserer seg fra saksforhold de selv ikke kan påvirke. Oppsummert peker dette mot at eksponering av samfunnsproblemer ikke nødvendigvis fører til engasjement og handling, men like gjerne til politisk apati.

På den andre siden påpeker flere forskere at medieeksponering har et potensial for empati og handling. Vettenranta (2005) hevder for eksempel at fjernsynets visuelle påvirkningskraft har spilt en viktig rolle i utviklingen av en global medlidenhet. Med utgangspunkt i egne undersøkelser viser hun også at krisenyheter bidrar til å vekke empati og lyst til å gjøre noe. Det kan også være verdt å merke seg at Raundalen og Schultz (2006) påpeker at krisesituasjoner som fremstilles i media er potensielle lærings situasjoner som kan behandles slik at eleven sitter igjen med ny og viktig kunnskap fremfor ubegrunnet frykt, redsel og angst. Dessuten, og som Buckingham (2000) hevder, er nyhetsjournalistikk fortsatt den viktigste informasjonskilden og ressursen for de unges politiske bevissthet og engasjement. Det er også verdt å ta med seg at nyheter og nyhetsmedier er, sett bort fra lærebøker opplagt er av de mest sentrale læringsressursene for elever i samfunnsfag (Koritzinsky, 2006; Tønnessen & Tønnessen, 2007).

Det er uansett stor enighet om at elevenes evner til å håndtere vanskelige, kompliserte, sterke og skremmende inntrykk på en slik måte at det fører til konstruktiv handling og mestringsevne, forutsetter at elevene får hjelp til å bearbeide inntrykk og forhold til egen hverdag (Buckingham, 2000, 2003; Keller, 2002; Livingstone, 2004; Raundalen & Schultz, 2006; Vettenranta, 2005). Dette gjelder om inntrykkene kommer fra TV, internett eller andre media og kommunikasjonsformer. Bearbeiding forutsetter videre, som også Vettenranta (2005) konkluderer, at både elever og lærere utvikler strategier for håndtering av medieinntrykk. Foreløpig er den forskningsbaserte kunnskapen begrenset i forhold til hvordan dette skal realiseres innenfor rammen av samfunnsfaget.

I dette prosjektet vil vi derfor studere elevens bruk av digitale medier for å orientere seg i konkrete saksfelt ved å se på hvordan denne aktiviteten knyttes opp mot andre aktiviteter på skolen, aktiviteter utenfor skolen og elevens øvrige sosial nettverk. På samme måte ønsker vi å utforske hvordan og i hvilken grad lærere makter å relatere elevens bruk av media i forhold til et konkret saksfelt opp mot andre aktiviteter i hverdagen. Blant annet vil elevers og læreres bruk av medier og ny teknologi i samfunnsfaget kobles opp mot elevenes øvrige medievaner. Hovedperspektivet i dette prosjektet er dermed å undersøke hvordan møtet mellom nye teknologier/medier, saksinnhold og elever skaper nye praksiser. Lærerens plass i dette møtet vektlegges.

De prosessene som studeres i dette prosjektet er knyttet til praksiser som har oppstått over tid. Det kan derfor være interessant å se litt nærmere på innføringen av IKT i den norske skolen og hva som har preget ideene bak denne.

IKT i den norske skolen

Fra slutten av 90-tallet har IKT og utdanning vært et offentlig satsingsområde. Allerede i 1997 ble ITU – forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanningen – etablert som en Fou-enhet i tilknytning til KUF's handlingsplan *IT i norsk utdanning – 1996-1999*. Gjennom neste handlingsplan *IKT i utdanningen (2000-2003)* etablerte departementet blant annet PILOT-prosjektet (Prosjekt Innovasjon i Læring, Organisasjon og Teknologi) der 120 skoler deltok. I tillegg til implementering av IKT i utdanningen hadde denne planen et større fokus på faglig og pedagogisk bruk av IKT. (Sørby 2007). I tråd med dette deltok over 15 000 lærere i videreutdanningstilbudet LærerIKT, utviklet av Høgskolen i Agder, for å øke sin kompetanse i pedagogisk bruk av IKT (Johansen 2004).

Utdannings- og forskningsdepartementets neste handlingsprogram *Program for digital kompetanse (PFDK) 2004-2008* hadde fire satsingsområder: Infrastruktur, kompetanseutvikling, digitale læringsressurser, læreplaner og arbeidsformer samt forskning og utvikling. Her fremholdes digital kompetanse som en nøkkel for å realisere øvrige grunnleggende ferdigheter som å lese og skrive (Sørby 2008). Digital kompetanse er m.a.o. ikke bare et mål i seg selv, men helt nødvendig for at alle lærende skal kunne *'utvikle de kunnskaper og ferdigheter de*

trenger for å kunne være fullverdige deltagere i samfunnet. Som kjent ble også digital kompetanse, 'Å kunne bruke digitale verktøy', lansert som en av fem grunnleggende ferdigheter i det nye læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet 2006).

PFDK 2004-2008 satte som mål at ved slutten av perioden skulle det norske utdanningssystemet *'være blant de fremste i verden når det gjelder utvikling og pedagogisk utnyttelse av IKT i undervisning og læring.'* Etter som IKT og utdanning er et ekspansivt felt der endringer skjer svært hurtig, er det naturlig å lage planer med ambisiøse mål. Det interessante i denne sammenhengen er at mens det har skjedd en formidabel utvikling når det gjelder infrastruktur - noe som viser seg i tettheten av pc'er og projektorer samt bruken av læringsplattformer - så har man ikke kommet like langt innen kompetanseutvikling. I Digital kompetanse nr. 4 - 2008 konkluderes det på lederplass med at *'god og relevant faglig og pedagogisk bruk av digitale verktøy er fortsatt en utfordring for mange lærere.'* (Sørbye 2008). Dette er nok også en passende beskrivelse av situasjonen i 2010.

Med utgangspunkt i den famlende, men massive implementeringen av IKT den norske skole, ser vi med jevne mellomrom at media setter søkelyset på IKT og skole, og da gjerne vinklet inn mot data og manglende læringseffekt. Overskrifter som *'Datasatsing med ukjente følger'* (Jelstad 2009) og *'Vil gi læreren kontrollen tilbake'* (Brøyn 2009) illustrerer dette. En massiv satsing på IKT som læringsmiddel uten at man har tenkt nok gjennom de pedagogiske konsekvensene har med rette blitt møtt med et kritisk blikk av både skolens egne og andre.

Haugsbakk (2010) ser også på den norske IKT- satsningen i skolen med et kritisk lys. Et av hans sentrale utgangspunkt er hvordan man i de nasjonale planene antyder en nærmest automatisk læringseffekt som følge av den nye teknologien. En ide som han mener gjenspeiles i *Program for digital kompetanse 2004-2008*. Forutsetningen i planen er, slik Haugsbakk ser det, at IKT som et undervisningsverktøy som - brukt på riktig måte - gir større læringseffekt enn hva man ellers ville kunne oppnå. Selv om dette naturligvis kan være tilfelle, er det ifølge Haugsbakk et forenklet perspektiv som ikke tar inn over seg kompleksiteten verken i læringssituasjonen eller omfanget av IKT-revolusjonen.

Poenget er vel, slik Haugsbakk ser det, at skolen ikke har noe valg i forhold til hvorvidt man skal implementere data i undervisningen. IKT spiller en stadig større rolle i det samfunnet elevene vokser opp i, og det må skolen forholde seg til. Lærere og skole kan derimot langt på vei velge hvilken tilnærming til teknologien de bruker, og dette valget vil ha store konsekvenser for elevenes skolehverdag. Dersom man ser på IKT som et universalmiddel som skal løse pedagogiske utfordringer knyttet til for eksempel motivasjon, differensiering, aktualitet, osv., risikerer man å redusere læreren til utelukkende å være en tilrettelegger for og mottaker av elevenes læringsarbeid. Hvis man derimot ser på IKT som en naturlig og nødvendig del av læringsarbeidet, men der læreren har regien, bestemmer rammene og stiller klare forventninger til elevene, reduserer man ikke, men snarere utvider lærerrollen.

Krumsvik (2007) på sin side konstaterer at selv om vi har fått en skole fylt med ny teknologi, mangler mange lærere fremdeles nødvendig digital kompetanse: Han hevder at når IKT blir tatt i bruk, er bruken i liten grad knyttet til en pedagogisk grunntanke. Med dette som utgangspunkt advarer han mot 'å sette strøm på' gamle undervisningsmetoder. Dette understreker Haugsbakks poeng om at den digitale hverdagen elevene opplever, påvirker elevenes læringspotensial enten vi vil eller ikke. Krumsvik mener dermed at spørsmålet vi bør stille oss er hvordan dagens og morgendagens skole på best mulig måte kan utnytte dette positive potensialet, og antyder at vi må være villige til å endre synet på hva skolen skal være, hvordan læring skjer og hvilken rolle læreren og eleven skal ha i læringsarbeidet.

I forlengelsen av diskusjonen foran er det interessant å merke seg at både Haugsbakk (2010) og Krumsvik (2007, 2009) kobler IKT-satsingen i norsk skole opp mot andre pedagogiske trender. Det gjelder blant annet et skifte av fokus fra undervisning til læring som har vært tydelig de siste tiårene. Dette handler først og fremst om en utvikling der man har fått øynene opp for hvordan mennesker med ulike forutsetninger lærer forskjellig, og en erkjennelse av at uansett hvor mye og hvor godt vi underviser, trenger det ikke nødvendigvis å foregå noen læring hos eleven. Men dette fokusskiftet er ikke helt uproblematisk hevder de to forfatterne. Haugsbakk peker på at det teknologifokuset på læring som ligger innbakt i handlingsplanene, med dertil marginalisering av læreren og

didaktikken, kan føre til en instrumentell forståelse av læring. Han uttrykker seg slik:

'Det fremstår dermed som et stort tankekors at det synet på teknologi som preger de gjeldende plandokumentene for skolen, i stor grad kan sies å videreføre instrumentelle perspektiver. Teknologien knyttes til tradisjonelle idealer om framskritt, forenkling og effektivisering.' (Haugsbakk 2010:22).

Krumsvik (2009) slår videre fast at denne utviklingen det siste tiåret tvinger frem et behov for å operasjonalisere både teknologisyn og didaktikk på nytt, og etterlyser en ny digital didaktikk. Han lanserer selv to digitale didaktikkmodeller: Den første tar for seg makronivået og viser behovet for å se faktorer som planer, infrastruktur, eksamen, læringsressurser og lærernes digitale kompetanse i sammenheng. Den andre modellen tar utgangspunkt i Bjørndal og Lieberg sin velkjente didaktiske relasjonsmodell fra 1978. Med utgangspunkt i disse modellene gjør han en interessant problematisering av forskjellen mellom elevenes rituelle IKT-bruk og den faglige bruken. I forlengelsen av denne diskusjonen reiser han spørsmål om hvordan skolen kan utnytte elevenes rituelle IKT-bruk på en god måte.

Utfordringer og digitale kompetansebehov

Som Krumsvik (2007) antyder er skolen allerede fylt opp av ny teknologi, og de fleste elevene har på en eller annen måte tilgang til datamaskiner og internett. Også hjemme har så godt som alle elever i den norske skolen tilgang til internett. Dette er en situasjon som også beskrives av Erstad (2010).

Som en følge av at den digitale infrastrukturen langt på vei er til stede i norsk skole, i hvert fall i videregående, bør diskusjonen angående IKT i skolen rettes mot hvilken teknologi som skal brukes og hvordan. Som en forlengelse av dette er mye av dagens debatt rundt pedagogisk bruk av IKT knyttet til sosiale medier og hvordan de unges deltagelse i nettverkssamfunnene utvikler nye former for kunnskap og endrer deres oppfatning av samfunnsdeltagelse så vel som læring. Kløvstad og Storsul (2009) antyder at vi i dag bare ser toppen av isfjellet hva angår delekulturen og spør om gjennomsnittsskolen er klar for Web 2.0. I praksis

ser vi i dag et klart skille mellom skole og fritid når det gjelder bruken av sosiale medier. Mens elevene tilbringer store deler av fritiden med å oppdatere og holde seg oppdatert på Facebook, msn, Youtube, Nettby osv. (Medietilsynet 2010), er det oftest tette skott mellom lærernes undervisningsopplegg og de sosiale medier. Et sentralt spørsmål er om dette skillet er ønskelig eller ikke. Som vi skal komme inn på litt senere, uttrykker ikke elevene selv nødvendigvis noe stort ønske om at skolen skal ta i bruk sosiale medier i undervisningen. Det kan dermed være hensiktsmessig å diskutere om det kanskje skal være et digitalt skille mellom skole og fritid. Kanskje skal ikke alt som er av teknologi inn i skolen?

Wikipedia har på sin side allerede en sentral plass hos elevenes skolearbeid. Dette er et nettsted som er elsket av elevene og hatet av mange lærerne. Som vi skal komme tilbake til ser Wikipedia ut til å dominere stort som elevenes foretrukne kilde, mens mange lærere både advarer mot og til dels forbyr bruken av nettleksikonet i læringsarbeider. I lærernes kritiske holdning ligger det nok en sunn erkjennelse av viktigheten av å være kildekritisk og en forestilling om grunnleggende kvalitetskrav læremidler bør inneha. Baltzersen (2010) på sin side vektlegger potensialet som ligger i et verdensomspennende deltagerstyrt nettleksikon. Wikipedias kollektive kunnskapsproduksjonslogikk ser ifølge Baltzeren ut til å være overlegen den tradisjonelle individualiserte kunnskapsproduksjonsformen på flere områder. Han mener kvaliteten ligger i en kombinasjon av et gjennomiktig produksjonsmiljø og et stort antall bidragsyttere.

De fleste vil uansett være enige i at tiden da læreren hadde kunnskapsmonopol i klasserommet er forbi. Såkalt moderne pedagogiske strømninger har over flere år bidratt til dette. Web 2.0 og delekulturen tar, blant annet gjennom Wikipedia, denne utviklingen et langt steg videre. Skolen ser imidlertid foreløpig ut til å være nokså handlingslammet i møte med dette nye som allerede er den del av elevenes skolehverdag. Om det ligger et positivt potensial i denne utviklingen som er til det beste for skolen, mener Krumsvik (2007) at det ikke er tilstrekkelig at de voksne kun ikler seg rollene som 'politi og kontrollør' i de unges digitale univers. Skolen må heller være proaktiv og forholde seg aktivt til en digital virkelighet som allerede eksisterer.

For å få en bedre klarhet i elevenes bruk av digitale medier kan digital kompetanse være et anvendbart begrep. Erstad (2004, 2010) ser fem dimensjoner i sin forståelse av begrepet digital kompetanse. For det første peker han på de rene IKT-ferdighetene som omhandler hvordan verktøyene håndteres rent praktisk. Ofte er slike ferdigheter noe mange kobler til digital kompetanse, noe som kan gi en snever og problematisk forståelse av hvilken kompetanse eleven trenger. Han bringer derfor inn en neste dimensjon ved begrepet som relateres til kunnskap om mediene og medieutviklingen. Dette inkluderer en forståelse av teknologiens plass i samfunnet. Den tredje dimensjonen han nevner relateres til hvordan IKT brukes i hvert enkelt fag og leder til den fjerde dimensjon som omhandler elevenes læringsstrategier på tvers av fag. De to sistnevnte dimensjonene kobles opp mot skolens faglige innhold. Den fjerde dimensjonen knytter IKT til en form for kulturell kompetanse og betegnes som digital dannelse. Denne dimensjonen reflekterer en helhetlig forståelse av hvordan barn og unge lærer, og hvordan de utvikler sin identitet. Baltzersen (2009) har et lignende utgangspunkt som Erstad og illustrerer digital kompetanse som en pyramide der kompetanse på lavere nivåer legger grunnlaget for kompetanseområder høyere oppe i pyramiden. I tillegg til grunnleggende ferdigheter trenger vi, i følge Baltzersen, i stigende rekkefølge; navigeringskompetanse, kildekritisk vurderingskompetanse, bearbeidingskompetanse og samarbeidskompetanse. Digital dannelse troner øverst også hos Baltzersen.

IKT og samfunnsfag

Mange av de fagdidaktiske utfordringene som preger forholdet mellom samfunnsfag og IKT tilsvarer utfordringer en finner i fag som blant annet historie, religion og norsk. Dette kan nok forklare hvorfor mye av litteraturen på dette området har et allmenndidaktisk utgangspunkt. For samfunnsfag er kanskje det mest interessante IKT-bidraget fra det allmenndidaktiske perspektivet diskusjonene rundt begrepet 'digital kompetanse'. Dette begrepet er på mange måter en nyttig innfallsport til en generell forståelse av informasjonsteknologiens plass i skolen, og kan dermed også kaste lys over samfunnsfagets posisjon i forhold til den nye teknologien. Samtidig er det også klart at alle fag har sin

egenart som også gir dem eksistensberettigelse og legitimitet og slik skiller dem fra andre fag. Det er derfor gode grunner for at IKT i skolen, tillegg til den allmenndidaktiske tilnærmingen må vurderes i forhold fagenes egenart.

For samfunnsfaget er *dannelsesaspektet* noe av det som gir faget dets særpreg. Dette elementet går inn som en sentral del av de fleste temaer faget tar for seg. Det er også dette fagelementet som gir de klareste koblinger mot den generelle delen av læreplanverket og tydeliggjør dermed faget posisjon og funksjon i skolen. I læreplanene for samfunnsfag trer dannelsesprosjektet frem gjennom begrep som 'menneskerettar', 'demokratiske verdier', 'likestilling', 'kulturelt mangfold', 'miljø', 'bærekraftig utvikling', 'toleranse', osv. I lærerplanens generelle del finner vi tilsvarende begreper: 'Likeverd', 'demokrati', 'rettsstat', 'toleranse', 'kulturforståelse', 'menneskerettigheter', 'miljø', 'likestilling', 'normer', 'identitet'. (Kunnskapsdepartementet 2006).

Det at samfunnsfaget kan betraktes som et dannelsesfag, gjør at det på mange måter også kan forsås som et såkalt modningsfag hvor innholdet må få tid til å bearbeides og synke inn i elevenes forståelseshorisont. Dannelse handler om å forme oss som mennesker, og det er ikke gjort på kort tid (Tønnessen og Tønnessen 2007). Samtidig befinner elevene seg i en i en verden preget av raske endringer hvor ny teknologi og nye former for kommunikasjon kontinuerlig eksponerer dem for ny informasjon og nye sanseinntrykk. De unges hverdag er på mange måter preget av en situasjon der all verdens kunnskap tilsynelatende er et tastetrykk unna, samtidig som de like enkelt kan ytre, skape og publisere for en hel verden. Globaliseringen har dermed kommet inn i de unges hverdagsliv på en aktiv og direkte måte og ikke som noe de observerer eller tar del i ved bestemt anledninger. Dagens globalisering og nye kommunikasjonsteknologer skiller seg slik ut fra oppdagelsesreiser, jettfly og fjernsynet. Dette gjør at en rekke samfunnsprosesser nå ikke kan forstås eller studeres isolert fra den teknologiske utviklingen (Castells 2009). Samfunnsfaget som et dannelsesfag må derfor også forstås i lys av disse teknologiske og samfunnmessige endringene.

I denne rapporten ønsker vi å nærme oss dannelsesperspektivet på samfunnsfag ved å se på ungdommers samfunnsdeltagelse og betydningen av nye former for teknologi og kommunikasjon. I lys av dette vil blant annet fremveksten av web.

2.0 med tilhørende muligheter for interaktivitet og sosiale nettverk være interessant. Det er etter hvert vel dokumentert at denne teknologien åpner for helt nye former for deltagelse og påvirkning av de teknologiske nyvinningene. Dermed endres også det politiske landskapet (Castells 2009). Facebook er for mange i dag en mer naturlig aksjonskanal enn tidligere tiders leserinnlegg eller demonstrasjonsmarsjer. Samtidig vokser de unge også opp i en delekultur der mange praktiserer og forventer en annen type åpenhet og interaksjon enn tidligere, ikke bare mellom ungdommer, men muligens også i forhold til lærere, myndigheter, leksikonforfattere, osv. Internett påvirker også hvordan de unge utvider sin kulturkunnskap og –forståelse og for hvordan de vokser og formes som en del av samfunnet.

Det at enorme mengder informasjon er tilgjengelig via nettet, betyr imidlertid ikke nødvendigvis at elevene har tilstrekkelig med ferdigheter og kompetanse for å utnytte informasjonstilgangen for å øke sin kunnskap og forståelse slik at de kan bli aktive deltagere i samfunnet. Fortsatt trenger elevene en retning for livet og grunnleggende perspektiver for hvordan samfunnet skal utvikles. Uten et slikt mentalt og kulturelt rammeverk vil informasjon og kommunikasjon lett ende opp som separate informasjonskapsler. For å møte den økte informasjonsflyten trenger elevene derfor å være en del av et langsiktig dannelsesprosjekt. Men samtidig trenger elevene også ferdigheter som gjør at de i det daglige er i stand til å navigere gjennom kommunikasjonsstrømmen på en måte slik at de kan orientere seg og delta i samfunnet rundt seg. Verken elever eller andre kommer derfor ikke utenom behovet for søkeferdigheter, kildekompetanse og nettvett når de skal forholde seg til emner som menneskerettigheter, kulturell diversitet, miljøvern og toleranse.

Hvis vi her går tilbake til læreplanverket, er det verdt å merke seg at Kunnskapsløftet på mange måter tok høyde for den utviklingen som er beskrevet foran ved *'å bruke digitale verktøy'* som den femte grunnleggende ferdighet i alle fag, inkludert samfunnsfaget. Men hva innebærer dette for samfunnsfagets vedkommende? I læreplanen står det blant annet at elevene skal lære å *'gjere beregninger, søkje etter informasjon, utforske nettstader, utøve kjeldekritikk og nettvett og velje ut relevant informasjon om faglege tema.'* Det står også at elevene skal være orienterte om personvern og opphavsrett og kunne utvise generelt

nettveit. Videre skal de kunne utarbeide, presentere og publisere multimediale produkt samt kommunisere med elever fra andre skoler og land (Kunnskapsdepartementet 2006). Samfunnsfaget skal med andre ord lære elevene å forholde seg aktive til informasjonsflyten de møter i samfunnet, både ved å samle og behandle informasjon, men også ved selv å være aktive produsenter og deltagere i informasjonssamfunnet. Det er i denne sammenhengen også interessant å merke seg at i forbindelse med arbeidet med det nye læreplanverket lå det på tegnebrettet et eget programfag for IKT for samfunnsfag som ikke ble tatt med i Kunnskapsløftet. Elementer av høringsutkastet til læreplan i IKT for samfunnsfag ble imidlertid innarbeidet i programfaget Informasjonsteknologi som tilbys under programområdet for realfag. (Yrvin og Slette-meås 2006). I dette faget skal eleven blant annet kunne *'gjøre rede for og argumentere for nødvendighetene av regelverk og etiske normer for bruk av informasjonsteknologi'* (Kunnskapsdepartementet 2006).

Som allerede diskutert finnes det lite forskning som fokuserer direkte på bruken av IKT i samfunnsfag, og sentrale samfunnsfagdidaktiske bøker på 2000-tallet gir problemstillinger knyttet til IKT og samfunnsfag svært liten plass. (Se: Sjøberg 2001; Børhaug, Fenner og Aase 2005; Koritzinsky 2006; Tønnessen & Tønnessen 2007). Felles for disse bøkene er at de enten er skrevet før IKT-revolusjonen nådde skolen med full tyngde eller at de ikke tar innover seg en ny virkelighet der elevene har hver sin bærbare pc og er online mesteparten av tiden. Samtidig finnes det fagdidaktiske bidrag som nettopp fokuserer på forholdet IKT og læring, men disse berører enten bare samfunnsfaget indirekte (Se: Sigmundson & Bostad 2004; Otnes 2009) eller er for gamle til å belyse dagens utfordringer (Harboe, 1999). Det er derfor behov for mer kunnskap om hvordan IKT kan og bør inngå som en del av samfunnsfaget. De prosjektene som denne rapporten tar utgangspunkt i, er nettopp et forsøk på å fylle dette kunnskapshullet.

Et teoretisk rammeverk for studie av tilgang og deltagelse

Når vi har studert ungdoms bruk av digitale medier, har vårt hovdeperspektiv vært å studere hvordan bruk av internett knytter elevene opp mot en verden utenfor skolen. I den engelske litteraturen beskrives dette gjennom begreper som 'access' og 'connectivity'. Det er med andre ord ungdom og elevers tilgang til

digitale ressurser vi ønsker å studere. Men her er det viktig å påpeke at vi ikke ser på tilgang i snever forstand. Vi er i utgangspunktet ikke opptatte av antall PC'er og internettoppkoblinger og frekvenser ved applikasjonsbruk. Utgangspunktet vårt er at elevene allerede har tilgang til basisteknologien (datamaskiner, internett og basisapplikasjoner). Blikket rettes heller mot hva som kjennetegner ungdoms tilgang til teknologien, hvordan de kobles til slike ressurser og hvordan denne tilgangen inngår i skolens og samfunnsfagets ulike praksiser. Et viktig perspektiv er hvordan disse praksisene avspeiler elevenes kompetanse med henblikk på digital deltagelse i samfunnet. Digital kompetanse vil derfor være et viktig begrep i vår tilnærming til elevens teknologibruk (Erstas, 2004, 2010; Krumsvik, 2007, 2009 og Baltzersen, 2009).

For å nærme oss dette perspektivet har vi latt oss inspirere av VanDijk (2005) sin suksessive modell for studier av tilgang (access) til digitale ressurser. VanDijk deler tilgang opp i ulike steg som må passeres før brukere kan få fullt utbytte av bruken av den nye digitale teknologien. (i) For det første må brukerne være motiverte i den forstand at de må se et formål med bruken av teknologien (mental access). (ii) Dernest må infrastrukturen være til stede for at bruk skal finne sted (material access). (iii) Om motivasjon og infrastruktur er til stede, må brukeren ha nødvendige ferdigheter for å ta teknologien i bruk. Det kan være teknisk kompetanse, men også ferdigheter knyttet til bearbeiding og bruk av innholdet slik at dette kan omsettes til ulike formål (skills access). (iv) Dernest må brukerne ha mulighet til å ta i bruk teknologien og muligheten til å anvende brukerkompetansen (usage access). (v) Til sist vil bruken kunne resultere i ulike former for samfunnsdeltagelse og sosial samhandling (participation access).

I dette prosjektet har vi valgt å se mest på de tre siste formene for tilgang; ferdigheter, bruk og samfunnsdeltagelse. Det empiriske hovedfokuset vårt vil være på selve bruken. Samtidig vil vi diskutere kunnskapsmessige forutsetninger for denne bruken. Det er imidlertid det siste steget knyttet til samfunnsengasjement og samfunnsdeltagelse som er vårt hovdeanliggende. Men som VanDijk argumenterer, må dette studeres med utgangspunkt i digitale forutsetninger for slike praksiser (kunnskap og bruk).

Selv om vårt perspektiv på teknologi i hovedsak rettes mot ferdigheter, bruk og samfunnsdeltagelse, er det viktig å understreke at vi vil følge VanDijk når han understreker at materialitet og motivasjon ikke er mindre viktig. På linje med de andre formene for tilgang er materielle forhold en helt opplagt og avgjørende forutsetning for digitalt basert samfunnsdeltagelse og sosial samhandling. Samtidig viser den suksessive modellen også tydelig at materialitet ikke er nok for å få bli aktive samfunnsdeltagere ved bruk av digitale medier. Med andre ord: Alle formene for tilgang må være til stede og de bygger på hverandre. Vårt begrensede fokus er et analytisk valg for å redusere kompleksiteten i studieområdet.

I tråd med VanDijk er det i tillegg også viktig å være klar over at selv om hvert steg i den suksessive modellen er en forutsetning for det neste, så er ingen av formene for tilgang statiske størrelser. Bruk og samfunnsdeltagelse vil for eksempel virke tilbake på motivasjon og ferdigheter, noe som i neste omgang virker inn på nye bruksområder og nye former for sosial integrasjon. Bruk av nettavsier kan for eksempel gjøre brukeren motivert for blogging. I neste instans kan dette føre til nye former for digital deltagelse. Når vi senere skal gjøre en empirisk analyse av elevers digitale ferdigheter, bruk og deltagelse, vil ikke de ulike stegene sees isolerte, men heller som en suksessiv prosess med feedbackmekanismer.

KAPITTEL 3: METODISKE BETRAKTNINGER

Resten av denne rapporten tar utgangspunkt i en empirisk studie av ungdommer som var elever i den videregående skolen i Vest Agder. Studien ble gjennomført i løpet av høsten 2009 og våren 2010.

Metodekombinasjon

Forskningsmessig har studien benyttet tre metodiske tilnærminger, en kvantitativ kartleggingsstudie, en kvalitativ intervjuundersøkelse og observasjoner. Designen på de to første tilnærmingene ligger nært opp til hva Sayer (1992) betegner som intensiv forskningsdesign. Et fåtall enheter studeres i dybden for å avdekke bakenforliggende prosesser. Samtidig vil vi gjennom kartleggingsstudien kombinere intensiv forskning med en ekstensiv design for dermed å kunne si noe om utbredelse og omfang på det vi studerer. Slik ønsker vi å fange både dybden og bredden i det forskningsfeltet som ble lansert i forskningsspørsmålene.

Som antydnet av Denzin & Lincoln (2003) og Brannen (1992) åpner en slik metodekombinasjon dessuten for en vellykket tverrdisiplinær studie. I denne studien benytter vi oss av ulike fagteoretiske tradisjoner hvor vi ønsker å benytte både didaktiske perspektiver med forankring i kognitiv læringsteori samt mer kulturteoretiske fortolkende metoder. I tillegg ønsker vi å anvende et empirisk deskriptivt perspektiv som vi mener kan gi hensiktsmessig innsikt for praktikere og premissleverandører innen utdanningssystemet. Dette forutsetter bruk av ulike metodiske tilnærminger. Nedenfor presenteres kort den metodiske tilnærmingen.

Kvantitativ kartleggingsstudie

Datamaterialet som ligger til grunn for denne rapporten ble samlet inn i skoleåret 09/10. Studien ble innledet høsten 09 med en kvantitativ survey blant elever i videregående skole med navnet 'Ungdoms bruk av internett og

samfunnsengasjement' (UIS-elever 09/10). Denne surveyen ble fulgt opp med en tilsvarende studie av lærere på våren det samme skoleåret (UIS-Lærere 09/10). Gjennom disse undersøkelsene ønsket vi å kartlegge ungdommer og lærere sin mediebruk, samt å få en grunnleggende forståelse av hva som påvirker denne bruken og hvordan bruken kan kobles opp mot samfunnsdeltagelse. Vi ønsket dermed å si noe generalisert om hva som er typisk for mediebruken til elever og lærere i samfunnsfag i Vest-Agder, samtidig som vi søkte etter en mer grunnleggende forståelse av fenomenet utover den konteksten hvor studien ble gjennomført.

Tematisk var den kvantitative undersøkelsen rettet mot ulike former for bruk av digitale medier for å orientere seg i samfunnet generelt og hendelser langt borte spesielt. Det ble også spurt om samfunnsfagets betydning i forhold til disse temaene. Spørreskjemaet ble organisert i tre hovedbolker; medievaner, samfunnsengasjement og samfunnsfags-undervisning. Hovedtyngdene av spørsmålene hadde lukkede kategorier, men respondentene fikk også i stor grad anledning til å supplere svar i lukkede kategorier med kommentarer.

Den totale populasjonen for undersøkelsen var samfunnsfagelever i Vest-Agder. Til sammen utgjør dette ca. 2500 ungdommer. Totalt fikk vi svar fra 406 studenter. Derneft fikk 93 samfunnsfagslærere i Vest-Agder også tilsendt spørreskjema hvorpå 39 responderte. Spørreskjemaene ble sendt ut og samlet inn elektronisk ved hjelp av en nettsurvey. Respondentene ble kontaktet og purret ved bruk av e-post. For å øke svarprosenten samarbeidet vi med samfunnsfagslærere ved de aktuelle skolene. Stikkprøver vi gjennomførte antyder at e-post ikke var det optimale mediet med tanke på å nå flest mulig lærere. Svært mye av kommunikasjonen innad og mellom de videregående skolene og mellom lærere og ledelse foregår via læringsplattformen It's learning, og det er grunn til å tro at dersom flere av skolene hadde gjort undersøkelsen tilgjengelig for de aktuelle lærerne via LMS, ville svarprosenten ha økt.

Det er vanskelig å si noe sikkert om hva frafallet på de to undersøkelsene skyldes. Ut fra samtaler med tilfeldig valgte lærere ser det ut til at det ikke er systematikk i manglende svar. Det ser heller ut til å skyldes forglemmelse og tidspress blant lærere. Dette har medført at de ikke har fått samlet og organisert elevsvar

samtidig som de har utelatt å svare selv. Det eneste systematiske frafallet vi kan identifisere statistisk er mindre svar fra elever fra yrkesfaglige studieretninger. Vi vet ikke hva det skyldes, men forskyvning av respons i forhold til utdanningstype kan delvis justeres i og med at ungdommene har angitt programområde i sine svar. Det er også grunn til å anta at lærere med stor interesse for IKT i skolen har vært mer tilbøyelige til å svare og organisere elevenes svar. Vi har imidlertid ingen dokumentasjon på dette.

Kvalitativ dybdestudie

Studenter fra fire ulike videregående skoler i Vest-Agder ble valgt som informanter til den kvalitative studien. Skolene og elevene er delvis strategisk valgt med utgangspunkt i prinsippet om maksimum variasjon (Patton, 2002). Vi har valgt skoler slik at utvalget dekker både skoler som i hovedsak tilbyr yrkesfag og skoler som i hovedsak tilbyr studieforberedende fag. Vi har også tilstrebet variasjon i kjønn, samfunnsengasjement og dataferdigheter. Delvis er dette utvalget også av mer pragmatisk art i og med at alle de tre skolene på ulike måter allerede var involverte i FOU samarbeid med UiA.

Til sammen 29 elever fra disse fire skolene ble intervjuet med utgangspunkt i en intervjuguide. Temaene for intervjuene var rettet mot ungdommenes bruk av media generelt og spesielt mot hvordan media brukes for å skape mening ut av ting som foregår langt borte. Intervjuene hadde dessuten en spesiell oppmerksomhet knyttet til mediebruk relatert til samfunnsfaget, og mer spesifikt mot hvordan ungdommene møter/ikke møter problemstillinger rettet mot klimapolitikk og regnskogsbevaring, samt utfordringer knyttet til multikulturalisme. Fokuset for intervjuene varierte og vi forholdt oss relativt fritt i forhold til intervjuguiden.

Det ble også foretatt dybdeintervjuer av tre lærere i samfunnsfag ved de samme skolene. I disse intervjuene ønsket vi å identifisere prosesser som styrer læreres mediebruk i pedagogiske situasjoner. Det ble lagt vekt på hvordan ulike medier kombineres og hvordan de forholder seg til elevenes øvrige medieerfaringer i planlegging av undervisning.

Observasjoner

Det ble i tillegg gjort observasjoner av fire klasser ved to skoler. I disse observasjonene ble hele klasser fulgt gjennom avgrensede undervisningsperioder i samfunnsfag hvor ulike former for IKT ble brukt. Det ble foretatt til sammen ni observasjoner som hver varte ca 2 timer. I løpet av observasjonene ble et strukturert observasjonsskjema utfyllt. Dette skjemaet dreide seg i hovedsak om ulike IKT-relaterte handlinger elevene gjennomførte i løpet av observasjonen, slik som bruk av ulike programvarer og kildevurdering.

Observasjonene startet vanligvis ved at den som observerte var passiv, men ble etter hvert mer aktiv gjennom å samtale med elevene angående bruken av datamaskiner og internett. Slik var det mulig å komme nærmere aktørens rasjonale i forhold til det som ble observert.

I tillegg til de foran nevnte observasjonene drar undersøkelsen også veksler på observasjoner utført av studenter ved PPU-samfunnsfagdiaktikk ved Universitetet i Agder. Det dreier seg om observasjoner gjort av ti studenter som har fulgt samme mal som de øvrige observasjonene. Disse observasjonene ble gjort over en seksukers periode mens studentene var ute i praksis. Observasjonene ble systematiserte i en praksisrapport. Noen av studentene supplerte observasjonene med enkle kvantitative undersøkelser. Flere av studentene la dessuten vekt på observasjoner av lærernes aktiviteter

Generalisering, overførbarhet og anvendelsesområde

Funnene i denne rapporten bygger dels på en kvantitativ studie som dekker elever i den videregående skole i Vest-Agder. I utgangspunktet kan ikke funn statistisk generaliseres ut over populasjonene. Likevel gir undersøkelsen grunnlag for en generalisering til prosesser uavhengig av populasjon. I så måte sier undersøkelsen noe generelt om ungdoms bruk av IKT i skolesammenheng. Ved å kombinere funnene i den kvantitative undersøkelsen med funnene i den kvalitative undersøkelsen, maktet vi å gå dypere inn i prosesser og mekanismer som legger grunnlaget for ulike praksiser knyttet til IKT-bruk i skolen. Dette danner ytterligere grunnlaget for en analytisk generalisering av prosesser samtidig som utbredelser antydes (Sayer 1992).

I tillegg til å legge grunnlaget for en analytisk generalisering, er den kvalitative undersøkelsen også interessant ved at funn kan overføres til lignende situasjoner og praksiser. Gyldigheten må da vurderes med utgangspunkt i resultatenes anvendbarhet og relevans. En slik gyldighet må imidlertid overlates til lesere av rapporten (Patton 2002).

KAPITTEL 4: FUNN

Når vi i dette kapittelet presenterer funnene fra den empiriske undersøkelsen, tar vi utgangspunkt i en suksessiv forståelse av tilgang og bruk av IKT slik beskrevet i kapittel 2. Vi vil først se på *Elevens tekniske og praktiske ferdigheter*. Deretter diskuterer vi *applikasjoner og programvaren i bruk*. Vi fortsetter med å se på selve bruken hvor fokuset er *innhenting og bearbeiding av informasjon* som eleven finner på internett. Dette diskuteres videre med utgangspunkt i *elevens kildebevissthet*. Vi avslutter med å se på resultatene av tilgang og bruk ved å gå nærmere inn på *læringsutbytte og engasjement og samfunnsdeltagelse*.

Elevers tekniske og praktiske ferdigheter

Digital kompetanse i samfunnsfag = tekniske og praktisk ferdigheter?

De aller fleste elevene bruker data mye, både til skolebruk og fritidsbruk. Som vi ser av tabell 1 oppgir så godt som alle elevene at de har mulighet for oppkobling til internett på skolen. De fleste av disse kobler seg opp til internett med egen bærbar PC. Undersøkelsen viser også at datamaskinen og internett er mye i bruk, både til skolearbeid og mer fritidsrelatert bruk (se tabell 1 og 2).

I og med den hyppige bruken er det ikke underlig at observasjoner og intervjuer peker mot at elevenes tekniske ferdigheter ikke representerer den store utfordringen i dagens skole. Riktignok mangler elevene en del basiskompetanse

Tabell 1: I løpet av en normal uke på skolen, hvilke tilkoblingsmuligheter har du til internett? (Prosent) N=408

Egen bærbar	91,7
Datalabb	13,5
Datamaskin i klasserommet som du deler med andre	3,9
Studieverksted/bibliotek	25,7
Har ikke muligheten til å koble meg på internett	0,7
Total	100,00

Kilde: 'UIS-elever 09/10' spørsmål 4

Tabell 2: Omtrent hvor mange timer i uka bruker du internett til følgende fritidsaktiviteter?
Prosent (N: 394-408)

	Aldri	< 1 t	1-4 t	5-9 t	10-14 t	> 14 t	Total
Spill	19,9	36,6	25,0	9,1	3,3	6,1	100,0
Chat (MSN mm)	8,3	23,6	27,6	8,3	12,1	10,3	100,0
Nettsamfunn (Facebook mm)	8,0	9,5	31,1	24,1	16,5	10,8	100,0
Søker etter informasjon (Google mm)	1,0	31,2	43,3	14,1	6,5	3,8	100,0
Leser nettaviser	16,8	45,6	26,3	6,3	2,3	2,8	100,0
Laster ned musikk og film	30,9	32,2	22,1	7,0	3,5	4,3	100,0
Handler på nett	59,2	32,7	5,3	1,3	0,5	1,0	100,0
Skolearbeid mens du er på skolen	0,5	5,6	30,5	26,9	16,8	19,8	100,0
Skolearbeid mens du ikke er på skolen	5,0	16,0	45,0	22,0	7,0	5,0	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 5

knyttet til bruk av ulike applikasjoner som er viktig i skolearbeidet og for samfunnsfaget. Elevene er for eksempel sjeldent gode på regneark, tekstbehandling og statistikkbehandling. Data brukt til slikt arbeid er ikke det samme som data brukt til fritid, noe også elevene understreker. De fleste ser samtidig ut til å lære fort og kommer raskt opp på et akseptabelt nivå. Dette bekreftes både av elever og lærere.

Et annet viktig poeng i forhold til praktiske ferdigheter er at bruk av data i skolearbeid setter store krav til systematisering, strukturering og lagring, noe mange elever ikke har så aktivt forhold til i sin fritidsbruk. Observasjonene antyder dessuten at selv om elever kan lese større mengder tekst og fagstoff på skjerm, så forholder de seg relativt overfladisk og sporadisk til skjermtekst. En forutsetning for å bruke digitale kilder effektivt er derfor økt digital leseferdighet blant elevene.

Når det gjelder informasjonssøk, er elever tilsynelatende kyndige. De opplever i liten grad å møte tekniske og praktiske problemer. Intervjuene og observasjonene viste at så godt som ingen elever hadde praktiske problemer i

forhold til det å operere en søkemotor, og alle hadde en grunnleggende forståelse av hvordan søk på internett fungerer. Dette henger nok sammen med elevens hyppige bruk av søkemotorer, særlig i forbindelse med skolearbeid. Spørreundersøkelsen viste blant annet at det er på internett elevene startet for å lete etter informasjon om de fikk en oppgave om klimaendringer (se tabell 4).

Intervjuene antyder likevel at få elever har dyp kunnskap om søk. Dette ble tydelig da vi i noen av intervjuene ga et utvalg av elevene i oppgave å finne relevant informasjon om klimaendring og tropisk regnskog. De aller fleste valgte å starte søket på Google. Deretter satte de inn et ord, 'regnskog' og/eller 'klimaendring' for deretter velge en side blant de fem øverste treffene. Vanligvis falt dette valget på Wikipedia. I begrenset grad brukte de funksjoner som 'avansert' søk eller alternative søkemotorer. Vi erfarte heller ikke at elever på en systematisk måte satte opp søkeord og kombinasjoner av ord. Interessant nok kunne ingen av elevene gjøre rede for hvorfor utvalgte treff kom opp og hva som er grunnlaget for rangeringen som fremstår etter søk.

Et større problem enn det tekniske ser imidlertid ut til å være at de aller fleste elevene, om enn i varierende grad, mangler faglig kompetanse for å kunne utføre søkene på en god måte. Mange sliter med å finne gode søkeord og mange har store problemer med å innholdsvurdere treffene som kommer opp. Når elevene i intervjusituasjonen ble bedt om å finne relevant informasjon om klimaendring og tropisk regnskog, fikk de raskt opp en liste med treff. De fleste elevene uttrykte på ulike måter at de gikk ut i fra at de øverste treffene på lista var mest relevante uten å kunne redegjøre for hvorfor. Når elevene ble bedt om å finne relevante linker, falt førstevalget for de aller fleste på Wikipedia. Den ble av alle elever vurdert som oversiktlig og lett tilgjengelig, samtidig som elevene hadde de vanlige innvendingene mot Wikipedia som kilde. Andrevalg var for de fleste regnskog.no som er Regnskogsfondets hjemmeside. Noen av elevene hadde også denne siden som førstevalg. Ingen elever var imidlertid i stand til å gjøre rede for hvilken type organisasjon Regnskogsfondet er. Flere trakk for eksempel en noe tvilsom kobling opp til Oljefondet hvor de likestilte Regnskogsfondet med offentlige organer, og mente dermed at de var nøytrale og hadde ingen interesser i de saksforhold som ble fremstilt på hjemmesiden.

I forhold til lærerne forventet elevene en høy teknisk kompetanse samtidig som de uttrykte at lærerne ikke var kompetente nok. Det var riktig nok stor variasjon i elevenes vurderinger av lærernes ferdighetsnivå på internett, men hovedinntrykket var tydelig. I den sammenheng er det også interessant at mange av både elevene og lærerne satte likhetstegn mellom teknisk kompetanse og digital kompetanse. Ferdigheter knyttet til datamaskiner og internett ble den av på en hensiktsmessig måte. Mange av elevene knyttet også dataferdigheter til lærerens evne til å kontrollere elevenes aktiviteter. Evne til å 'avsløre' såkalt 'misbruk av data' blant annet gjennom elever som jobbet i flere faner hvorav den ene fane for eksempel kunne være Facebook, ble nevnt som eksempel.

Dette er interessant i og med at flere av elevene i mange sammenhenger vektla data som et forstyrrende element. Blant annet trekker mange elever frem graden av støy og dårlig konsentrasjon som avgjørende for at IKT skal gi godt læringsutbytte. I våre observasjoner representerte dette imidlertid en mindre utfordring enn forventet. En interessant observasjon er her at lærerens rolle så ut til å ha en forbausende stor betydning, Lærerne trengte imidlertid ikke, så langt vi kunne se, å være teknisk veldig kompetente for å styre elevenes bruk (i motsetning til hva mange av elevene hevdet). Så lenge læreren presenterte tydelige læringsoppdrag, hadde god struktur på sitt undervisningsopplegg (ikke dødpunkter, ikke uklarhet om hva som skal gjøre) og klarhet i forhold til hva som ble forventet av elevene (levere inn, få karakter osv), foregikk det lite utenomfaglig aktivitet. Dersom lærer var passiv, utydelig hadde uklare forventninger, osv. ble imidlertid problemet med Facebook, msn og andre former for bruk et større problem. Med andre ord, elevene anså det de beskrev som 'misbruk' langt på vei som et praktisk og teknisk problem. Men skolene både i Vest-Agder og andre steder har også anlagt en praktisk tilnærming til dette problemet ved å innføre såkalte overvåkningsprogrammer med mer.

Alt i alt er hovedinntrykket at både elevens og lærers fokus på det tekniske og praktiske i stor grad overskygget de faglige, innholdsmessige og pedagogiske sidene ved bruken av datamaskiner. Dette gjelder ikke bare søk på internett. Vi observerte det samme for eksempel ved bruk av digital fortelling i samfunnsfag.

Applikasjoner og programmer i bruk

Web 2.0 har ikke inntatt klasserommene i samfunnsfag

Ovenfor har vi allerede vært inne på ulike applikasjoner som elevene bruker i skolen. Vi skal nå gå videre på dette ved å se nærmere på konkrete programmer og applikasjonstyper som var vanlig. Utvalget av programvare som vi vil se nærmere på, har sitt utspring i hva vi så var mest fremtredende i observasjonene og hva elevene vektla i intervjuene.

Læringsplattformer (lms) har vært et satsingsområde for mange videregående skoler det siste tiåret. I Vest-Agder brukes It's learning, og mange av samfunnsfaglærerne ser ut til å bruke programmet nokså aktivt i arbeidet med å organisere undervisningen. Flere elever uttrykker i intervjuene at de synes læringsplattformen hjelper dem til å strukturere egen læring. Der kan de lese beskjeder, lekser, se prøveresultater, finne fagstoff og lenker som læreren har lagt ut m.m. Læringsplattformen ser ut til å gjøre det lettere for både lærer og elev å ha oversikt, og det hjelper læreren til å skape tydelige forventninger til elevene i forhold til hva de skal gjøre og når. Foran nevnte vi at mange elever mangler denne evnen til systematisering av informasjon som skolearbeid krever. Intervjuene tyder på at LMS er et viktig bidrag for å handtere dette problemet.

Internett i form av *informasjonssøk* via en nettleser ser også ut til å være blant de mest brukte verktøyene i samfunnsfag. Lærerne bruker nettet i utstrakt grad til å forberede undervisning og for å holde seg oppdatert om faget. 82 % av lærerne anga at om de fritt kunne velge, ville de som forberedelse til undervisning om klimaendringer starte med å lete etter informasjon på internett (se tabell 4). I klasserommet forteller elever at de har erfart denne bruken gjennom godt forberedte lærere med god oversikt og kunnskap om de temaene som presenteres. Eksempel på slik bruk er aktuelle nyhetsklipp som vises for elevene og kommenteres av lærerne, eksempelvis en artikkel fra vg.no om tropisk trevirke brukt i offentlige bygninger i kombinasjon med interaktive kart og video som viser nedhugging av regnskogen.

Tabell 3: Hvis du var på skolen og skulle skrive en oppgave om klimaendringer, hvor ville du starte å lete etter informasjon hvis du fritt kunne velge? (Prosent) N=402

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 6

På internett	88,6
I trykte bøker	8,0
Ta en telefon og prate med noen	0,7
Oppsøke noen og pårate med dem	0,5
Andre svar	2,2
Total	100,0

Tabell 4: Hvis du skal forberede undervisning om klimaendringer, hvor ville du starte å lete etter informasjon hvis du fritt kunne velge? (Prosent) N=38

På internett	81,6
I trykte bøker	13,2
Ta en telefon og prate med noen	2,6
Oppsøke noen og pårate med dem	0,0
Andre svar	2,6
Total	100,0

Kilde: 'Lærerundersøkelsen 2010', spørsmål 5

Som vi allerede har vært inne på, bruker også elevene nettsøk i utstrakt grad. Blant elevene var det hele 87 prosent som angir at om de kunne fritt velge, ville de starte med å lete etter informasjon på internett hvis de var på skolen og skulle skrive en oppgave om klimaendringer. Observasjoner og intervjuer utdyper dette med å antyde at søk på nettet som oftest foregår når elevene får oppgaver av lærer, gitt på papir eller digitalt. De går da inn på en søkemotor for å finne relevant informasjon. Eller slik som elevene selv ofte beskriver denne prosessen, de går på nettet for å 'hente svar'. Deretter skrives 'svaret' mer eller mindre bearbeidet, inn i et word-dokument som leveres, gjerne på mail eller gjennom opplasting på It's-learning. Enkelte ganger går elevene også inn på linker som er oppgitt av lærerne og finner informasjon eller 'svar' på disse sidene. Den samme hovedprosedyren finner vi både på små og korte oppgaver og større prosjekter.

Observasjoner og intervjuer peker også mot *PowerPoint* som et verktøy som brukes mye i undervisningen. Særlig brukes det av lærerne. Vanligvis knyttes programmet til en form for frontalundervisning der læreren foredrar ved hjelp av PowerPoint. Dette ser ut til å være blant de aller vanligste undervisningssituasjonene i skolen i dag. Det er ikke vanskelig å se hvilke fordeler bruk av presentasjonsverktøy kan ha fremfor de tradisjonelle redskaper som tavle/kritt eller overheadprojektor. Dette er fordeler både lærere og elever påpeker. Det ble i intervjuene bl.a. påpekt at presentasjonsverktøyet gjør det lettere å skape struktur og tydelighet. Også muligheten for kombinasjoner av lyd, bilde og tekst blir påpekt. Dessuten ble det fremhevet at bruken av PowerPoint gjør det lettere å koble tavleundervisning opp mot bruk av eksterne kilder. Samtidig som læreren presenterer fagstoff kan hun være online og hente opp rykende ferske nyheter, statistikk, osv.

Imidlertid kan det ut fra observasjoner og intervjuer se ut som PowerPoint i all hovedsak brukes på en ganske tradisjonell, og for elevene en kjedelig måte. En elev uttalte: *'Jeg føler at Powerpointen gjør det lettere for lærere, n men vanskeligere for oss'*. En annen sier: *'De er mer opptatt av at de skal bli ferdige med det de egentlig skal gjøre, og så egentlig ikke så opptatt av om elevene har fått det her med seg'*. Noen elever ser på lærerens powerpoint-undervisning som en passiv og lite lærerik form for undervisning. De føler det er lite variert og de vet ikke helt hvordan de kan følge godt med og samtidig ta gode notater. Dette viser tydelig det doble potensialet som er innebygget i de fleste applikasjonstyper. PowerPoint kan føre til både variasjon og ensformighet.

Elevene bruker også datamaskinene mye til å ta *notater*. Det kan være notater fra 'tavleundervisning' med eller uten PowerPoint eller det kan være notater mens de søker på internett. Notering ser imidlertid ut til å være en kime til konflikt mellom lærer og elev. Elevene vil notere, men lærerne føler de mister kontakten med elevene og ber dem legge ned lokket på lapptoppene. Grunnen til at lærerne mister kontakten ser ut til å være at datamaskinen trekker oppmerksomheten bort fra læreren, ikke nødvendigvis fordi elever noterer, men like gjerne fordi bruk av maskiner til notering gjøre veien til internett, Facebook og chat kort. Elevenes fokus havner derfor lett utenfor klasserommet og vekk fra læreren.

Hvordan lærerne forholder seg til dette, ser ut til å variere mellom lærere, noe som også skaper uro blant elevene. Flere elever uttalte også at de opplever det som et problem at noen lærere forventer og tillater at de noterer på sin egen pc mens læreren foredrar, mens andre lærere ber elevene legge vekk pc'ene. Igjen ser vi at uklarhet fra læreren gjør det vanskelig for elevene å forholde seg til internett. Grensene mellom faglig aktivitet på datamaskinen (som notering) og den private bruken (chat og Facebook) blir uklar. Elevene opplever dette som problematisk, og innser at de ikke selv greier å holde orden på disse grensene. Derfor ber elevene om tydelighet fra lærerne. En av elevene vi intervjuet uttrykte dette på følgende måte:

'... noe de (lærerne) kanskje kunne gjort for at vi skulle følge mer med i timene, det var at de gav oss sånne spesifikke oppgaver da som de skulle se etterpå, og ikke bare tro at vi har gjort det, for det er ikke alltid tilfelle.'

Ulike applikasjoner knyttet til såkalt *web 2.0* og *sosiale medier* ser også ut til å være viktige verktøy for elevene. Vi har allerede vært inne på elevenes bruk av Facebook og chat til utenomfaglig virksomhet (se tabell 2). Samtidig antyder både elever og lærere at denne applikasjonstypen også har et positivt potensial i skolen. Det gjelder særlig delingsprogrammer som YouTube og delvis blogg. Elevene forteller blant annet om videoer på YouTube som effektive 'teasere', og sier at slike innslag gjøre undervisningen mer sammensatt og variert og at det virker motiverende. Disse mediene egner seg antagelig også som utgangspunkt for diskusjon og samtale i klasserommet. Det ble og i intervjuene nevnt at blogger kan fungere godt som eksempel på meningsytringer, og at det gir elevene selv mulighet på en enkel måte å ytre meninger.

Selv om elevene forteller om slik bruk i positive vendinger, er bruken likevel begrenset. Spesielt i forhold til aktiv bruk fra elevenes side fant vi ingen eksempler på at elevene publiserer det de jobber med på YouTube, blogger og lignende. Facebook ble dessuten i begrenset grad sett på som relevant for undervisningen. På direkte spørsmål om de ønsket å gjøre Facebook til en del av undervisningen, svarte elevene at det heller ønsket applikasjonene vekk fra undervisningen slik at skillet mellom skole og fritid kunne opprettholdes. Interessant nok var det også nærmer 50 % som svarte 'vet ikke' når de ble bedt

Tabell 5: Hvordan vurderer du følgende nettsted i forhold til samlet egnethet for samfunnsfag? (Prosent) N=394-398

	Veldig godt egnet	Egnet	Uegnet	Helt uegnet	Vet ikke
Wikipedia	43,2	44,5	5,5	0,5	6,3
Google	50,9	41,8	1,0	0,3	6,1
Sider du har blitt tipset av læreren	48,2	37,3	4,8	0,5	9,1
Sider du har blitt tipset av venner	8,9	56,7	16,5	2,5	15,4
Sider du har blitt tipset av foreldre/foresatte	15,0	51,4	13,7	2,8	17,0
Facebook og andre nettsamfunn	6,3	19,8	30,7	29,2	14,0
YouTube	10,6	38,7	25,6	13,7	11,4
Aviser	23,6	53,8	8,6	4,3	9,6
Twitter	2,3	7,9	18,7	28,1	43,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 11

om å vurdere Twitters egnethet for samfunnsfag. Intervjuene antydte at det skyldes at elevene ikke visste hva Twitter var (se tabell 5).

Alt i alt peker både observasjoner, intervjuer og den kvalitative undersøkelsen mot at sosiale medier og web 2.0 knapt brukes i skolen. I den grad slike applikasjoner brukes, er det primært for å hente informasjon og eksempler og lite til deltagelse, interaktivitet og deling. Dette står i kontrast til elevenes hyppige bruk av sosiale medier i fritida. Da ser elevene ut til å være mer aktive i form av bruk av Facebook, opplasting av videoer på YouTube og produksjon av egne blogger (se tabell 6 og 7). I skolesammenheng forsvinner dermed det aktive elementet. Dette kan skyldes at lærerne ser ut til å bruke sosiale medier i fritiden (og i skoletiden) i langt mindre grad enn hva eleven gjør. Hele 60 % av lærerne chatter aldri og 49 % bruker aldri Facebook.

Tabell 6: Hvordan vurderer du følgende nettsted i forhold til hvor egnet de er til bruk for elever som jobber med samfunnsfag? (Prosent) N=38 -39

	Meget godt egnet	Egnet	Ikke spesielt egnet	Helt uegnet	Vet ikke
Wikipedia	5,3	60,5	34,2	0,0	0,0
Google	34,2	60,5	5,3	0,0	0,0
Sider elevene har blitt tipset av læreren	63,2	26,3	2,6	0,0	7,9
Facebook og andre nettsamfunn	0,0	15,4	51,3	10,3	23,1
YouTube	18,4	52,6	23,7	0,0	5,3
Nettavisar	46,2	53,8	0,0	0,0	0,0
Twitter	0,0	20,5	23,1	7,7	48,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 7

Forholdet mellom aktivitet og passivitet er særlig interessant for samfunnsfag. Internett ser på den ene siden ut til å bringe elevene nærmere den virkeligheten de studerer, og de får tilgang til et rikt variert og oppdatert informasjon. Det gir også elevene mulighet til å kommunisere og interagere med denne virkeligheten. Dette er interessant i og med at faget ifølge Kunnskapsløftet blant annet skal gi elevene *'større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant.'* (Kunnskapsdepartementet 2006) Videre understrekes det i Kunnskapsløftet også

Tabell 7: Omtrent hvor mange timer i uka bruker du internett til følgende fritidsaktiviteter? (Prosent) N=38-39

	Aldri	< 1 t	1-4 t	5-9 t	10-14 t	> 14 t
Spill	71,8	23,1	5,1	0,0	0,0	0,0
Chat (MSN mm)	60,5	36,8	2,6	0,0	0,0	0,0
Nettsamfunn (Facebook mm)	48,7	12,8	33,3	5,1	0,0	0,0
Søker etter informasjon (Google mm)	0,0	15,8	60,5	23,7	0,0	0,0
Leser nettavisar	0,0	25,6	51,3	23,1	0,0	0,0
Lester ned musikk og film	34,2	50,0	13,2	2,6	0,0	0,0
Handler på nett	15,8	78,9	5,3	0,0	0,0	0,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'Lærerundersøkelsen 2010', spørsmål 4

at elevene skal utvikle empatiske holdninger og at de skal trenes i demokratiforståelse. Datamaterialet antyder imidlertid at selv om data og særlig internett har et kommunikativt potensial, så ser det ut til at teknologien like gjerne gjør elevene passive. Passiviseringen kan som diskutert foran skje i form av tavleundervisning med PowerPoint eller ved innhenting av 'svar' fra internett. Dette er interessant tatt i betraktning at grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag knyttes til diskusjon og dialog.

Selv om internett utvilsomt kan være en positiv ressurs i samfunnsfaget, er det kanskje derfor nødvendig både for elever og lærere å av og til løfte blikket opp fra dataskjermen. Man kan både lese om og diskutere likestilling eller menneskerettigheter på nettet, men kanskje er det viktig å ikke glemme den gode dialogen og den sosiale interaksjonen i klasserommet i slike sammenhenger? Her vil undervisningsopplegg der det meste av informasjon, produksjon og evaluering går via nettet miste noe viktig. Kanskje kan noe av dialogen og diskusjonen foregå på internett, men det vil neppe kunne erstatte den nære dialogen i klasserommet. Vi kommer tilbake til dialogens betydning senere i dette kapitlet.

Informasjonsinnhenting

Google = Wikipedia = sant?

Vi har allerede sett at informasjonssøk på internett er blant elevenes vanligste bruk av data i skolen. Undersøkelsen antyder dessuten at dette er særlig viktig i samfunnsfag hvor det er avgjørende å holde seg oppdatert på hva som skjer rundt om i samfunnet. Vi vil derfor gå nærmere inn på bruk av internett i samfunnsfag ved å se på elevenes innhenting og bearbeiding av informasjon.

Når elevene blir bedt om å vurdere sin egen søkerkompetanse, beskriver de aller fleste seg selv relativt flinke til å søke etter informasjon på nettet. Dette står imidlertid i kontrast til våre observasjoner og vurderinger. Som vi har vært inne på ser elevene ut til å ha en grunnleggende søkerkompetanse, men denne kompetansen stikker tilsynelatende ikke dypt, og informasjonen er i all hovedsak svært begrenset. Det fremstår nærmest som et paradoks at elever med

Tabell 8: Hvis du får en oppgave i samfunnsfag og skal lete etter informasjon på internett, hvor på internett starter du vanligvis letingen? (Prosent) N=399

Wikipedia	20,8
Andre digitale oppslagsverk	1,0
Google eller andre søkemotorer	64,9
Sider du har fått av læreren	8,3
Skolens hjemmeside	0,3
Sider du har brukt før	1,0
Facebook eller andre nettsamfunn	0,0
Chatter med venner	0,5
Nettavis	0,5
Annet	2,8
Totalt	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 7

nesten kontinuerlig tilgang til det verdensomspennende internett tar i bruk et svært begrenset antall kilder.

Et Google-søk på ordet 'regnskog' 07.06.10 ga for eksempel 280 000 treff. Blant disse treffene kunne man anta å finne at et stort antall sider som gir interessant, relevant og variert informasjon til bruk i ulike skolearbeider. Likevel viser observasjoner, som allerede diskutert, at elever i overveiende grad nøyer seg med å vurdere et svært begrenset antall kilder. Spørreundersøkelsen viste også at elevene i overveiende grad startet sine søk etter informasjon på Google eller Wikipedia (Se tabell 8). Wikipedia er dessuten antagelig mer dominerende enn hva tallene viser i og med at ikke overraskende var Wikipedia gjennomgående øverst på listen over Google-treff når elevene ble bedt om å søke på et gitt tema. Google fungerte dermed bare som en vei inn i Wikipedia og ikke som en åpner ut i den store internettverdenen. Heller ikke Wikipedia så ut til å være en åpner for videre informasjonstilgang. Med elevenes egne ord, '*... svaret finnes ofte på Wikipedia og det er det skrevet på en måte vi skjønner*'. Det ser dermed ut til at det vanlige søkemønsteret er at elevene raskt havner på norske Wikipedia, og at de i begrenset grad kommer seg videre.

Elevene brukte dessuten i begrenset grad kilder på andre språk enn norsk. I den grad elevene benyttet andre språk dreide det seg i vesentlig grad om den engelske versjonen av Wikipedia. Det må her legges til at selv om Wikipedia var relativt dominerende, brukte elevene også informasjon fra andre kilder, for eksempel fra nettaviser, nettutgaver av leksikon, informasjonssider til offentlige myndigheter og til hjemmesidene til kjente ideelle organisasjoner. Et hovedargument elevene anga for å ta i bruk disse kildene var at de ville vise læreren at de vet at de ikke kun kan basere seg på informasjon fra Wikipedia. Selv om bildet beskrevet overfor er hovedinntrykket i både intervjuer og observasjon, var også store variasjoner tydelige. Noen elever hadde for eksempel både avanserte søk og brukte varierte kilder, inkludert engelskspråklige.

Selv om elevene naturligvis gjør helt rett i å begrense informasjonsmengden når de skal bruke internett i skolearbeider, er det som allerede diskutert mye som tyder på at elevene kanskje ikke tar i bruk en så stor del av den informasjonen som finnes på nettet. Intervjuene tyder i denne sammenhengen på at lærerne er et svært viktig element for at elevene skal ta i bruk et variert og rikt kildegrunnlag. Både gjennom intervjuer og observasjoner ser vi slik som vi har vært inne på, at læreren i mange tilfeller hadde gjort et godt forarbeid i å finne frem til og systematisere nettressurser til bruk i undervisningen. Spørsmålet er om disse nettressursene blir brukt utover situasjonene når de vises foran elevene i form av tavleundervisning eller ved at elevene bruker dem for å hente ut svar på oppgaver.

Intervjuene viser uansett at elevene setter stor pris dette forarbeidet som lærerne gjorde. Elevene antydte i stor grad at dette var sider og ressurser de selv ikke ville kommet fram til. Samtidig, i spørreundersøkelsen svarte bare 8% at de først bruker sider de har fått av læreren når de skal søke etter informasjon på internett. 21% svarer derimot at de først går på Wikipedia og 65% at de først vil bruke Google eller andre søkemotorer (se tabell 8). Dette antyder at lærerens forarbeid med å lede elevene til spesielt egnede nettressurser spiller en begrenset rolle.

I en slik sammenheng er det interessant å merke seg at dersom man i dag søker på ordet 'Sudan' på Google Norge, vil Globalis.no kunne komme på andreplass på

listen over treff, etter Wikipedia (søk fra en maskin på en videregående skole). Ved å søke på ordet 'konflikt' kom Globalis.no på tredjeplass. I begge tilfeller viste søkemotoren over 8 millioner treff. Globalis.no er et interaktivt verdensatlas fra FN-sambandet og er spesielt tilrettelagt for skolebruk. Svært mange lærere og elever kjenner til disse sidene og de vurderes av det fleste med kjennskap til skoleverket som en pedagogisk og faglig god ressurs for samfunnsfaget. Med andre ord er det mye god og pedagogisk tilrettelagt informasjon lett tilgjengelig for elevene ved å bruke en søkemotor som for eksempel Google.

En bør også ta høyde for at informasjonssøk etter hvert flyttes over til de sosiale mediene. Ved å søke på 'klima' på Facebook kommer man for eksempel raskt til Utviklingsfondets Facebook-side. En vil da ikke bare finne informasjon om tema, men også få tilgang til engasjement og deltagelse. Det er her interessant å merke seg at selv om elevene er storforbrukere av Facebook (se tabell 2), registrerte vi ikke slike søk i tilknytning til elevenes skolearbeid. Noen elever fortalte derimot at de gjerne søkte på YouTube, i blogger og på Facebook når de skulle finne ut av ting som angikk fritiden. Et interessant spørsmål er hvilke konsekvenser en slik endret praksis vil ha for elevers samfunnsengasjement og deltagelse. Vil en eventuell sammensmelting av internettsøk og sosiale medier få betydning for elevers arbeid med fagstoff i samfunnsfag?

Diskusjonen foran viser at internettsøk er et svært dynamisk felt. Teknologien bak og måten vi søker etter informasjon har endret seg radikalt de senere årene, og vil med all sannsynlighet gjøre det også i tiden som kommer. Hva som er gode søkestrategier og riktig søkekompetanse blant elevene vil derfor være i endring. Dette understreker at både elever og lærere trenger å forholde seg aktivt og kritisk til slike informasjonssøk for at internett skal bli brukt på en faglig hensiktsmessig måte. Det kan derfor bli et problem om lærere og skoleverket for øvrig ikke holder seg oppdaterte om endringer i internettets virkemåter og muligheter.

Uavhengig av tekniske løsninger og ulike søkekilder trenger samtidig elevene faglig kompetanse og veiledning når de skal søke. Teknisk og praktisk kompetanse er ikke nok. For å utføre gode søk må man kjenne de faglige begrepene, man må se ting i sammenheng, kjenne bakgrunn, osv. Vi påpekte

Tabell 9: Hva er det viktigste bidraget til læreren når du jobber med oppgaver i samfunnsfag på internett? (Prosent) N=398

Læreren forteller oss hvilke sider vi skal lete på	32.7
Læreren forklarer oss hvordan vi skal søke	5.8
Læreren hjelper oss til å forstå og bruke det vi finner	46.0
Læreren er ikke til mye hjelp	12.6
Annet	3.0
Totalt	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 12

tidligere at elevene ser ut til å ha vesentlige mangler i sin egen kompetansevurdering. At de mangler nødvendig faglig kompetanse for å søke er ikke i seg selv i et problem. De går på skolen for å opparbeide seg en slik kompetanse, og her ligger jo nettopp en av lærerens viktigste oppgaver. Et større problem er det om elevene ikke erkjenner manglende evne til å vurdere det de finner på internett. Da er det vanskelig å opparbeide denne kompetansen. En slik manglende erkjennelse synes å komme fra forståelse av internettsøk som en primært teknisk operasjon.

Her kan den kompetente faglærer gi viktige bidrag gjennom sin faglige og pedagogiske kompetanse. Ut fra spørreundersøkelsen blant elevene kan det imidlertid se ut som at lærerne i en noe begrenset grad aktivt hjelper elevene til å søke. Som det kommer frem av tabell 9 og 10 er læreren tilstede, men inntar en noe passiv stilling til elevens internettsøk. Også intervjuene antyder at selv om lærerne vanligvis er til stede og disponible når elevene jobber med informasjonssøk på skolen, så deltar lærerne i begrenset grad aktivt i elevenes søk. I og med at de fleste elevene vurderer sin egen kompetanse og Wikipedia som tilfredsstillende, ser ikke elevene noen grunn til å trekke inn lærerne i sin søkevirksomhet, heller ikke deres faglige kompetanse. Selv om vårt datamateriale ikke gir klare svar på dette, kan det virke som om lærere tenderer mot og overlater mer av læringsprosessen til elevene når det er snakk om IKT og internett, samtidig som elevenes kompetanse ser ut til bli vurdert høyere enn hva den er. Lærerne derimot antydnet at deres tilstedeværelse var langt mer aktiv enn hva elevene oppfattet (se tabell 11).

Tabell 10: Hva gjør læreren vanligvis når du bruker internett for å jobbe med oppgaver? (Prosent) N=397

Er tilstede og hjelper til	15.9
Er tilstede så vi kan spørre og få hjelp hvis vi trenger det	78.3
Er ikke tilstede	5.8
Totalt	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 13

Tabell 11: Ifølge ditt generelle inntrykk av skolen og bruk av datamaskiner, hva gjør læreren vanligvis når elevene bruker internett for å jobbe med oppgaver? (Prosent) N=39

Er tilstede og hjelper elevene	61.5
Er tilstede så elevene kan spørre og få hjelp hvis de trenger det	38.5
Er ikke tilstede	0.0
Totalt	100,0

Kilde: 'Lærerundersøkelsen 2010', spørsmål 8

Som allerede diskutert kan det til slutt være interessant å notere seg at når elevene skal finne informasjon med relevans for samfunnsfag, velger de fleste elevene internett. Som innledningsvis diskutert, på spørsmål om hvor de ville søkt om de skulle finne informasjon til en oppgave om klimaendringer, oppgir de aller fleste, 89%, at de ville brukt internett aller først, mens bare 8 % først ville gått til trykte bøker (se tabell 3). Dette kan utdypes med det en elev uttrykker i et intervju:

'Det som er greit med bøker er at de... du vet... det pleier ikke å være noe useriøst... hvis man finner stoff i bøker så vet man at det er sant. På internett kan det jo være litt feilkilder og sånt, men det er jo ofte riktig...'

Dette peker mot at internett er blant elevenes viktigste leverandør av læringsressurser. En ressurs som elevene ser på som lett tilgjengelig, men med usikkert innhold. Samtidig ser denne og flere andre elever på bøker som mer 'seriøse', men vanskelig tilgjengelige. Elevene ser ut til å velge det de opplever som tilgjengelig fremfor det de ser på som seriøst.

Bearbeiding og kildebevissthet

Seriøs = pålitelig = anvendelig?

Når elevene har funnet en del informasjon de mener kan være relevant for sin oppgave, skal de bearbeide den til eget bruk. Følgende kompetanseområder er da vanlig å betrakte som nødvendige for at bearbeidingen av stoff skal bli best mulig: For det første er det viktig å diskutere aktivt det stoffet de har funnet med andre; lærer eller medelever. For det andre er det viktig at man har en viss teknisk kompetanse i forhold til bearbeiding av stoff; parafrasering, sitering, henvisninger, m.m. Når det gjelder det første, viser observasjonene og intervjuene at elevene sjelden spør medelever eller lærer om hjelp til å forstå det de har funnet. Det betyr at de selv må finne ut av om kilden er relevant og pålitelig og hva den eventuelt forteller. Her går man glipp av noe av det som kan være svært verdifullt i en samfunnsfaglig sammenheng ved bare å forholde seg til nettet; nemlig å sammen vurdere den informasjonen man får når det gjelder teknisk kompetanse som er nødvendig for å bearbeide kilder, virker det, som allerede diskutert i forhold til kildeinnhenting, å være vesentlige mangler. Datamaterialet er imidlertid ikke entydig på dette området. Elever oppgir for eksempel i intervju at de ofte ikke oppgir kilder til slutt i en presentasjon eller i et dokument, og de viser eller kommenterer sjelden eller aldri til kilder underveis i en presentasjon. Det er heller ikke mye som tyder på at elevene får systematisk opplæring i dette selv om de har spordisk kjennskap til systematisk kildekritikk. En elev uttrykker seg slik i intervju:

'Vi er fullstendig klar over at læreren kommer til å så... kanskje gi oss stryk hvis det er for mye klipping og liming, så derfor så, jeg har... vi har lært helt siden vi begynte å bruke data, at det skal vi ikke gjøre, for det går hardt ut over karakteren vår, ... og heller formulerer det på vår egen måte.'

Denne eleven er altså klar over at det forventes mer enn klipp-og-lim av dem, men mangler den tekniske kompetansen til å gjennomføre det på en god måte.

Det er mange grunner til at elever trenger høy bevissthet og et kritisk blikk på de kildene de finner på internett. Det er opplagt viktig at de kan vurdere kildenes opprinnelse og originalitet. Det er også avgjørende at elevene kan vurdere

forhold som ekthet, forfalskning og redelighet. I samfunnsfag er det dessuten ikke minst avgjørende at elevene greier å identifisere ulike synspunkter og variasjoner i saksfremstillinger. Til slutt må elevene kunne vurdere kildenes relevans og egnethet i forhold til de saksforhold de er ment å belyse.

Det er her viktig å ta med seg at i en samfunnsfaglig sammenheng er ikke vurderinger av kildenes *pålitelighet* tilstrekkelig og dekkende for den kompetansen elevene trenger. Likevel tyder våre undersøkelser på at det er nettopp i tilknytning til dette begrepet at de fleste elever har en viss bevissthet når det gjelder internettkilder, men her stopper det kritiske blikket for mange av elevene. Dette fokuset pålitelighet avspeiles i mye av diskusjonene rundt kildekritikk også hos Medietilsynets Trygg Bruk-side. Også der er pålitelighet hovedfokuset i forhold til kildekritikk.

Det er utarbeidet flere gode modeller som har til hensikt å hjelpe elever og studenter i å bli mer kildekritiske: Smart-modellen fra skolenettet.no (Smart står for Synsvinkel, Målsetting, Autoritet, Relevans, Tid). Fra NTNU's side viko.no har vi fått TONE-modellen (Tendens, Objektivitet, Nøyaktighet, Egnethet). Det mangler altså ikke pedagogiske verktøy som har til hensikt å styrke elevers og studenters kildekritiske sans. Men i en samfunnsfaglig sammenheng er det viktig at elevene i tillegg til å vurdere kildenes pålitelighet og relevans i streng forstand, er opptatte av å finne frem til varierte kilder som kan presentere et årsaksforhold fra ulike ståsted. Sagt på en annen måte: Dersom oppgaven er å finne informasjon om globaliseringsdebatten, vil det naturligvis være interessant å fremskaffe argumenter fra Attac Norge og Unge Høyre for å illustrere to svært ulike syn på den saken. Samtidig kan det være vel så interessant å finne informasjon fra organisasjoner fra Bangladesh som er engasjerte i barnearbeid eller fra kaffebøndernes egne sammenslutninger i Colombia. Spørsmålet er ganske enkelt om denne type kilder når frem til elevene?

I intervjuene kommer dette til uttrykk blant annet ved at elever ser ut til å sette likhetstegn mellom 'seriøse' sider og pålitelige kilder, i den forstand at man regner en 'seriøs' kilde for å være pålitelig: Dette kan illustreres ved et sitat fra en elev som vi også har referert tidligere:

'Det som er greit med bøker er at de... du vet... det pleier ikke å være noe useriøst... hvis man finner stoff i bøker så vet man at det er sant. På internett kan det jo være litt feilkilder og sånt, men det er jo ofte riktig...'

Vi ser i sitatet at eleven er opptatt primært av om kilden er 'seriøs' eller ikke. Man setter med andre ord likhetstrekk mellom seriøs og 'sant'. Andre kildekritiske vurderinger som tendens, avhengighet, objektivitet, synsvinkel, osv. blir ikke vurdert av elevene.

Elevenes sterke fokus på 'sannhet' som målet for søk på internett avspeiler en stor tro på autoriteter. Dette gjelder ikke bare informasjon på internett. En av elevene uttrykte at: *'Hvis man ser at det er et bokforlag som står bak, så bør det jo være riktig...'*. En annen elev kom med følgende utsagn i forbindelse med en samtale om hvilke kilder på internett som var relevante for samfunnsfaget; *'Det som står i et leksikon skal jo være sant'*. Dermed var relevansen også befestet. Disse sitatene understreker elevenes (og kanskje skolens) fokus på om noe er 'riktig' eller ikke. Dette er imidlertid, som allerede diskutert, et alt for snevert perspektiv i samfunnsfaget (og mange andre fag).

Et siste moment her kan være at opphavsretten er noe elevene ser ut til å ignorere fullstendig. De vet at det finnes regler for dette, men bryr seg ikke. Eller som en av elevene uttrykte det: *'Er det et bilde jeg synes er greit, så tar jeg det'*.

Læringsutbytte

Lærer både mer og mindre

Vi har så langt sett på elevenes forutsetninger og bruk av digitale medier i skolen. Neste steg blir å gå nærmere inn på hva som er resultatet av bruken av disse mediene. Slike resultater kan måles og vurderes på mange måter, og det gjennomføres kontinuerlig tester for å kartlegge elevenes læringsutbytte. Pisa og Nasjonale prøver er eksempler på slik tester. Det er imidlertid omdiskutert hva disse testene måler, og de sier i begrenset grad noe om hva som skaper bestemte typer læringsutbytter. Det er med andre ord også vanskelig å bruke slike tester for å fastslå om IKT har bidratt til å øke eller redusere læringsutbyttet.

Heller ikke vårt datamateriale kan si noe sikkert med tanke på læringsutbytte, verken i forhold til konkrete læringsmål fastsatt i lærerplanverket eller de mer overordnede målsetningene. Likevel, datamaterialet vårt kan forhåpentligvis hjelpe oss til å forstå bedre hvordan den nye digitale teknologien former elevenes forståelse og deltagelse i samfunnet. Det mest interessante funnet i datamaterialet vårt er i så måte tvetydigheten i hvordan IKT virker på elevenes forhold til samfunnet som omgir dem.

På den ene siden forteller elever vi har intervjuet om en skolesituasjon hvor de sitter med hver sin datamaskin, chatter, og holder seg oppdaterte på Facebook, men følger overhodet ikke med på det læreren gjør fra kateteret. Når det skal være gruppe- og prosjektarbeid, går tiden med til de samme utenomfaglige aktiviteter og elevene forteller at de da blir både slitne, frustrerte og umotiverte i forhold til skolearbeid. De digitale media bidrar da, slik elevene beskriver, til en negativ situasjon hvor de lærer mindre og trives dårlig. Dermed lærer de antagelig mindre om samfunnet og de blir sannsynligvis ikke mer opptatte av samfunnsspørsmål.

På den andre siden forteller elevene om lærere som på elegante måter integrerer datamaskiner og internett inn i sine undervisningsopplegg, samtidig som de gjerne opererer med IKT-frie soner. Disse lærerne tar ikke stilling til om data skal være en del av skolen, men har tilsynelatende klare og vel gjennomtenkte valg angående når og hvordan data skal brukes, og ikke minst om når det ikke er hensiktsmessig å gi datamaskinene en sentral plass. Elevene integrerer da maskinene på en naturlig måte inn i sitt arbeid og bruker dem til informasjonsinnhenting og -bearbeiding, samarbeid, presentasjoner osv. når det er hensiktsmessig. Elevene beskriver slike læringssituasjoner som både inspirerende og med stort læringsutbytte. Slike situasjoner ser ut til å øke både elevens kunnskap om og interesse for samfunnet.

Dette viser de motsetningsfylte potensialene som ligger innebygd i de fleste teknologiene. Flere observasjoner viser at IKT kan genererer høy faglig aktivitet, faglige diskusjoner og samfunnsengasjement blant elevene dersom nødvendige forutsetninger er til stede. Samtidig kan tilstedeværelsen av datamaskiner og

internettforbindelser i gitte sammenhenger også føre til det stikk motsatte. Det forteller oss at tilstedeværelsen av teknologi ikke er nok for at eleven skal lære mer, like viktig er det hvordan teknologien brukes og i hvilke omgivelser.

Våre observasjoner og intervjuer tyder på at en nøkkelfaktor for et positivt læringsutbytte ved bruk av digital teknologi, er at læreren er til stede for å veilede, strukturere og inspirere elevenes arbeid. Elevene understreker blant annet at det er viktig at lærer og elever har en felles forståelse av hva som forventes av dem i en undervisningssituasjon preget av IKT. For eksempel når lærer 'foreleser' ved hjelp av Powerpoint, må læreren klart uttrykke hva det forventes at elevene skal gjøre. Skal de sitte stille og følge med, notere eller noe annet? Skal notat gjøres på data, utdelte ark eller på ei pairblokk? Likeledes, når elevene jobber med oppgaver der de skal finne informasjon på nettet, må det være klart hva de skal bruke informasjonen til. Skal produktet leveres inn? Skal det presenteres? Blir det vurdert på kildebruk? Forventes det at de formulerer ting med egne ord, at de henviser, parafraserer og siterer?

Observasjonene peker dessuten mot at det også er viktig at lærerne sørger for at det foregår læringsprosesser i klasserommet parallelt med at elevene er på internett. Elevene har for eksempel stort utbytte av at lærerne henter inn læringsressurser fra internett og inn i klasserommet, samtidig som at disse kommenteres og diskuteres i klassens plenum. Det er også viktig at læreren diskuterer søk sammen med elevene. Og ikke minst er det viktig at det legges til rette for at elevene diskuterer det de finner på internett med andre elever og lærere. Dette er prosesser som ikke oppstår av seg selv, men som langt på vei må tilrettelegges av lærerne.

Dette understrekes ved at av mange av de intervjuede elevene uttrykte at selv om de ville ha mer data i skolen, så verdsatte de lærernes faglighet høyt. Dette kan illustreres med en elev som sa følgende:

'Eldre lærere da, som har egentlig bare tavleundervisning og snakker om det de kan liksom, jeg føler at jeg får mer ut av det egentlig enn de som bruker masse internett og data i undervisninga...'

Denne eleven påpeker at data på ingen måte kan erstatte læreren og at lærenes faglige kompetanse er en grunnbjelke i undervisningen. Slik elevene uttrykker det oppstår økt læringsutbytte ved bruk av datamaskiner og internett når teknologiene kombineres med en faglig dyktig og pedagogisk tydelig lærer. Dette peker mot at bruk av internett forutsetter en mer synlig lærer, ikke en diffus lærerrolle som ofte ser ut til å være tilfelle når eleven er på internett.

Innføring av data betyr dermed ikke nødvendigvis at tradisjonelle egenskaper ved skolen må ut for at den digitale teknologien skal gi økt læringsutbytte. Å 'sette strøm på tradisjonell undervisning' er opplagt ikke et vidundermiddel for en bedre skole. Antagelig er det heller ingen god ide å fjerne alle spor etter den tradisjonelle skolen. Spørreundersøkelsen viser blant annet at flertallet av elevene mener at læreboka bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag, og det er under halvparten som angir at de bruker internett for lite i undervisningen (se tabell 12).

Mange elever uttrykte dessuten i intervjuer at de savner mer tavleundervisning og forelesninger fra lærerne. Dette betyr vel å merke ikke at de er kritiske til data og internett i seg selv. De aller fleste elevene vi intervjuet og snakket med så for seg den ideelle skolen hvor det beste fra de tradisjonelle undervisningsmetodene smelter sammen med den nye teknologien og slik skaper noe nytt.

Det er imidlertid interessant å se at lærere har en langt mer moderat tro og forventning til internett i samfunnsfaget. De er mer tilbøyelige til å foretrekke læreboka fremfor internett som læremiddel, og nesten ingen synes at internett brukes for lite (se tabell 13). Dette kan skyldes at lærerne i mindre grad enn elevene har erfaringer med teknologien, og at de derfor ikke ser potensialet i form av økt læringsbytte. Men det kan også skyldes pedagogisk kompetente vurderinger som elevene ikke er i stand til å gjøre.

Tabell 12: Angående bruk av internett i samfunnsfag? (Prosent) N=368-371

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening
Vi bruker internett altfor lite samfunnsfag	7,6	30,1	42,8	9,2	10,3
Læreboka, i trykt utgave, bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag	19,1	41,8	20,5	5,9	12,7
Internett bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag	10,6	30,2	36,1	8,7	14,4
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 23; b, d, e

Tabell 13: Hva mener du om følgende utsagn? (Prosent) N=38-39

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening
Elevene bruker internett altfor lite samfunnsfag	0,0	2,6	69,2	28,2	0,0
Læreboka, i trykt utgave, bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag	10,5	57,9	31,6	0,0	0,0
Internett bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag	0,0	15,4	76,9	7,7	0,0
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'UIS-lærere 09/10', spørsmål 9; b, d, e

Engasjement og samfunnsdeltagelse

Samfunnsengasjert, men ikke politisk aktiv

Vi har foran sett litt på læringsutbytte med et generelt utgangspunkt. Hva med læringsmål som er satt for samfunnsfaget? Kan vi si noe om hvordan datamaskiner og internett har bidratt til at elevene har lært mer om forhold som *'befolkningsutvikling i verden'*, om det har bidratt til og: *'(gitt) elevene lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturer og (slik) fremmet evne til å diskutere, resonere og til å løyse problem i samfunnet'* og i siste instans om den digitale teknologien har vært med på å gi dem *'et globalt medansvar'*?

I forhold til dette viser vårt materiale at elevene ser på seg selv som samfunnsengasjerte selv om de ikke er like interesserte i politikk (se tabell 14). I tråd med andre undersøkelser viser dessuten vårt materiale at elevene ikke er særlig aktive i organisert politisk virksomhet, men viser gjerne samfunnsengasjement gjennom diskusjoner og mer ad-hoc orientert virksomhet. For denne rapportens utgangspunkt blir det interessante hvordan skolen, samfunnsfaget og bruken av digital teknologi påvirker dette engasjementet.

Tabell 14: På hvilken måte har du vært engasjert i samfunnsspørsmål og politikk i løpet av det siste året? (Prosent) N=408 (Flere enn ett svar mulig)

Vært medlem av politisk parti	8,8
Vært medlem i organisasjon som jobber med samfunnsspørsmål	7,6
Vært med i støttegrupper på Facebook eller andre nettsamfunn	41,7
Opprettet støttegrupper på Facebook eller andre nettsamfunn	3,4
Sendt (skrevet eller videresendt) SMS med politisk innhold	7,4
Kommentert artikler (inkludert avisartikler) om samfunnsspørsmål på internett	13,7
Diskutert samfunnsspørsmål med venner	56,6
Diskutert politikk med venner	65,4
Diskutert samfunnsspørsmål med foreldre	53,7
Diskutert politikk med foreldre	55,9
Annet	5,1

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 15

Selv om digitale media utvilsomt har en viktig plass i elevenes hverdag, viser vår undersøkelse at et lite flertall av ungdommene angir at tradisjonelle medier har størst betydning for deres oppfatninger om samfunnsforhold (se tabell 15). Riktignok er også digitale media viktig for elevene, men på ingen måte dominerende i forhold til å holde seg orientert. Størst betydning har internett for elevenes forståelse av hva som oppleves som fjernt og langt borte, slik som utviklingsland. Det er også interessant å merke seg at det tradisjonelle fortsatt er en viktig informasjonskanal for ungdommene.

Et annet interessant funn i undersøkelsen er dessuten at elevene vurderer internett som interessant, ikke bare for å holde seg oppdatert, men også for å engasjere seg i samfunns spørsmål. Som tabell 16 viser, hele 83 prosent av elevene sier seg 'enig' eller 'sterkt enig' i at internett er en god plass for å

Tabell 15: For å bli kjent med ulike samfunnsforhold i Norge, hvor viktig er ulike kilder? (Prosent) N=376-386

	Viktig	Nokså viktig	Lite viktig	Uviktig
TV på tradisjonell måte	71,8	22,8	3,1	2,3
TV på nett	34,7	43,3	18,5	3,4
Radio	31,5	46,1	17,4	4,9
Radio på nett	13,9	38,9	34,7	12,4
Aviser, papirutgave	57,7	33,0	6,2	3,1
Aviser på nett	52,7	37,9	6,3	3,1
Samtaler med folk du kjenner	45,0	42,7	8,6	3,7
Internettkommunikasjon med folk du kjenner (MSN, Facebook m.m.)	19,1	35,8	32,6	12,5
Søk på internett (Google m.m.)	31,8	45,9	17,6	4,7
Bruk av internett i tilknytning til samfunnsfaget	38,9	49,2	8,2	3,7
Bruk av internett i tilknytning til andre fag	37,0	46,3	11,4	5,3
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 16

Tabell 16: Angående bruk av internett. (Prosent) N=376-386

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening
Internett er viktig for å holde meg oppdatert om samfunnsspørsmål	43,3	43,6	7,0	,5	5,6
Internett er viktig for å forstå hva som skjer i utviklingsland	33,3	47,5	10,7	,8	7,7
Internett er viktig for å forstå hva som skjer i lokalmiljøet	25,8	44,6	21,0	2,4	6,2
Internett er en god plass for engasjere seg i samfunnsspørsmål	33,8	49,2	6,2	2,2	8,6
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Kilde: 'UIS-elever 09/10', spørsmål 20

engasjere seg i samfunnsspørsmål. Hvorvidt denne holdningen avspeiler seg i konkret samfunnsengasjement er mer usikkert. I undersøkelsen svarer 13 prosent at de har vært engasjerte i samfunnsspørsmål og politikk i løpet av det siste året gjennom å ha vært med i støttegrupper på Facebook eller andre nettsamfunn, og noen har kommentert artikler på nett. Den viktigste formen for samfunnsengasjement er likevel diskusjon av politikk og samfunnsspørsmål med venner og familie. Begge formene for engasjement er imidlertid relativt lite forpliktende. Mer krevende engasjement som aktivt å melde seg inn i et parti eller selv å opprette støttegrupper skårer svært lavt.

Det neste spørsmålet blir å se på samfunnsfagets rolle i dette engasjementet og betydningen av digital teknologi i den sammenheng. Elevene angir at samfunnsfaget er viktig for å forstå det som skjer i samefunnet, og internett er viktig for samfunnsfaget. De kvalitative undersøkelsene peker imidlertid mot at elevene har problemer med å artikulere koblinger mellom samfunnsfaget og det å delta aktivt i samfunnet. Tolv av de intervjuede elevene ble for eksempel presentert for frivillige organisasjoner som gjennom mediareklame presenterte ulike former for nød og bistandsbehov i den tredje verden. Disse elevene hadde

vansker med å se hvilken relevans samfunnsfaget hadde for de bildene de ble vist og for forståelse av mediauttrykkene.

Det typiske svaret på spørsmål om hvilken betydning samfunnsfaget hadde for deres samfunnsengasjement var nølende. De antok at det var viktig, men kunne ikke uttrykke klart hvorfor. En elev uttrykte følgende:

'Det er jo viktig å lære om ting i samfunnet, rettsvesenet og slik. Det hjelper oss når vi ser på rettssaker. Men stort sett er det andre ting det handler om. Og så hjelper det at vi har lært om landet hvis det hender noe der, slik som i Kongo'.

Interessant nok var det ingen som vektla en grunnleggende samfunnsvitenskapelig forståelse av politiske og sosiale prosesser som viktig.

Det som flere vektla var hvordan diskusjoner i skolen var en viktig skolering med relevans for samfunnsengasjement. Men det ble da referert til diskusjoner i klasserommet, ikke på nettet. Dette peker mot at det kanskje er den ikke-virtuelle samhandlingen som er viktigst for elevenes demokratiske skolering. Samtidig kan elevenes manglende vektlegging av samfunnsfagets betydning for samfunnsengasjement på nettet avspeile at dette er et område faget ikke aktivt forholder seg til. Som vi har vært inne på, ser internett i samfunnsfag ut til å være et sted for å hente informasjon, ikke en plass for å diskutere og delta. Slik aktivitet hører fritiden til og knyttes til programmer og applikasjoner som ikke er en del av samfunnsfaget og skolevirksomhetene. Dette gjelder blant annet Facebook og blogger.

Selv om elevene som nevnt oppgir at internett er viktig for å holde seg oppdatert om hva som skjer i samfunnet, særlig i utviklingsland, er kildene de bruker stort begrenset til de norske Wikipedia, noen kjente norske organisasjoner, litt norske aviser og offentlig informasjon. I liten grad går de ut over landegrensene når de søker informasjon på internett om hva som skjer i samfunnet. Det innebærer også at de i all hovedvekt bruker norske kilder, også når de skal orientere seg om globale forhold.

Når elevene ble spurt om hvordan internett knyttet dem nærmere til folk som bor i og i nærheten av regnskogen i Amasonas, hadde de vanskelig for å svare. Litt nølende kom svar som om at: *'Det gjør at vi vet mer om de'*. På vårt oppfølgings-spørsmål om hvorfor de vet mer om disse folkene på grunn av internett var svaret fra den samme eleven: *'Vi kan lese om folk som har vært der og møtt [de som bor der] og avisene skriver mye om det'*. Elevene ser dermed ikke ut til å nå ut til den store verden på egen hand gjennom internett. Selv om de kunne ha lest brasilianske aviser (engelske versjoner eller ved hjelp av oversetningsprogrammer), hentet informasjon fra offentlige myndigheter og organisasjoner som jobber i området eller til og med selv kontaktet noen fra regnskogsområdene, så ender de opp med å forholde seg til informasjon som er bearbeidet, videreformidlet og utgitt av et sett norske aktører som de oppfatter som troverdige. Og som allerede diskutert, elevene opplever disse innholdsleverandørene til internett som troverdige og relevante.

I forhold til tropisk regnskog er det i denne sammenhengen også interessant å merke seg at flere elever uttrykte at informasjon fra brasilianske myndigheter og organisasjoner basert i Brasil ikke ble oppfattet som relevant om de på skolen jobbet med klimaendringer og tropisk regnskog, nettopp fordi de var usikre på om de kunne stole på slike aktører. Regnskogsfondet og norske myndigheter ble derimot av flere elever beskrevet som troverdige og relevante *'fordi de ikke har noen interesser i saken'*.

KAPITTEL 5: OPPSUMMERENDE DISKUSJON

Vi innledet denne rapporten med å reise to forskningsspørsmål knyttet til (i) Hvordan bruker elever digitale teknologier og medier for å hente inntrykk, informasjon og kunnskap om samfunnsforhold? og (ii) Hvordan påvirker elevenes bruk av ny teknologi deres engasjement og deltagelse i samfunnet? Med utgangspunkt i disse spørsmålene vil vi i dette kapitlet diskutere nærmere de empiriske funnene vi presenterte i forrige kapittel, og antyde noen teoretiske og praktiske implikasjoner.

For det første viser datamaterialet at både elevers og læreres bruk av digitale teknologier i stor grad preges av at det ofte settes likhetstegn mellom teknisk kompetanse og digital kompetanse. I forlengelsen av denne observasjonen deler vi Erstads (2010) bekymring angående problemer med en snever forståelse av digital kompetanse. Våre funn peker mot at et slikt kompetansesyn reduserer teknologien til et teknisk anliggende, løsrevet fra samfunnsfagets innhold. Det å søke kunnskap om regnskogen i Indonesia ble for elevene langt på vei et praktisk problem som i begrenset grad ble relatert til grunnleggende kunnskap om samfunnet. Dette medførte at elevene hadde store problemer med å forholde seg aktivt til de innholdsmessige sidene av internett. De hadde med andre ikke noe forhold til hva det vil si å gjøre et samfunnsfaglig søk på internett, de 'bare' søkte.

Som vi allerede har vært inne på, er teknisk kompetanse likevel utvilsomt viktig, både for elever og lærere. Denne kompetansen er i tråd med Van Dijks (2005) en forutsetning for andre typer kompetanse, inkludert digitalt basert samfunnsdeltagelse. Det er derfor ingen grunn til å neglisjere oppmerksomheten som tillegges de tekniske ferdighetene. Problemet oppstår først når det tekniske overskygger og hindrer utviklingen av andre ferdigheter som også er nødvendig for at IKT skal kunne styrke samfunnsfagets innhold. Både lærere og elever trenger opplagt grunnleggende tekniske ferdigheter for å finne informasjon om regnskogens betydning for ulike samfunn i Amasonas. De trenger også noen tekniske ferdigheter om de skal delta i diskusjoner om regnskogens fremtid. Kunnskap om ressursøkonomi, minoritetsproblematikk, globalisering er

imidlertid like viktig i en slik sammenheng, ikke minst om de skal engasjere og ytre seg direkte angående et slikt problemfelt. Vi observerte at elevene ved hjelp av grunnleggende faglig kunnskap ble i stand til å vurdere, analysere og kommentere den informasjonen de fant på nettet. En slik faglig innsikt vil også hjelpe elevene til å plassere seg selv i forhold til informasjonen de finner, og slik bidra til en helhetlig forståelse av den verden de er på vei til å vokse seg inn i. For at elevenes informasjonssøk skal kunne inngå i samfunnsfagets dannelsesprosjekt, trenger elevene dermed å bevege seg oppover i Balzertsens (2009) kompetansepyramide, i retning digital dannelse.

Ved å bevege seg oppover i kompetansepyramiden kan også elevene komme nærmere en aktiv deltagelse i samfunnet. Å bruke blogg som en meningsytring handler ikke primært om hvordan bloggen lages, men like mye om hvordan blogg som ytring inngår i kulturelt betingede praksiser som demokrati, multikulturalisme, ytringsfrihet og solidaritet. Elevene er kanskje gode på å bruke Facebook, men forståelsen av sosiale mediers samfunnsmessige forankring er noe de fleste elevene i utgangspunktet har begrenset forståelse for. I så måte er det interessant å observere at de tekniske sidene ved sosiale medier er noe elevene relativt enkelt greier å håndtere selv, uten særlig hjelp fra skolen. For å forstå det innholdsmessige, det kulturelle og det samfunnsmessige trenger de derimot hjelp. De aller fleste elevene vi intervjuet hadde klare oppfatninger om egen og læreres tekniske kompetanse. Derimot hadde de større problemer med å vurdere internettets betydning for samfunnets organisering.

I forhold til teknologiens samfunnsmessige forankring er det også interessant å merke seg at våre observasjoner og intervjuer med elever peker mot at lærere i høy grad bryr seg om elevens samfunnsmessige omgivelser. Lærerne ser også ut til å være opptatte av at teknologi er viktig i elevens hverdag. Slik eleven forteller, kobler lærerne i begrenset grad disse to tematikkene. En sentral utfordring for mange samfunnsfaglærere ser derfor ut til å ligge i arbeidet med å oppnå en større bevissthet om hva som ligger i digital kompetanse og hva en slik kompetanse innebærer for samfunnsfaget. Først da kan IKT inngå som en integrert del av fagets behandling av sentrale samfunnsspørsmål og bli en del av elevens bevissthet om sin egen plass og betydning i samfunnet.

En større bevissthet angående hvilken digital kompetanse som er nødvendig for å realisere lærerplanens faglige mål, vil også kunne utvide spekter av samfunnsfaglige sammenhenger som IKT inngår i. Slik det går fram av undersøkelsen, er dette et viktig poeng i og med at IKT bare i begrenset grad blir utnyttet som en positiv ressurs for samfunnsfaget. Riktig nok brukes internett i utstrakt grad til å hente informasjon om samfunnet, men variasjoner i bruken er liten. Den noe snevre bruken gjelder både informasjonssøk på nettet og i forhold til andre måter å ta i bruke internett som del av samfunnsfaget. Vi så blant annet i liten grad at elevene forholdt seg til blogger, sosiale medier og andre nye former for politisk aktivitet og alternative former for engasjement. Blogger ble av mange vurdert som faglig uinteressante fordi elevene ikke stolte på at de hadde riktig informasjon. Bloggen kunne dermed ikke fungere som svar på oppgavene de fikk utdelt. Slik vi argumenterte foran er dette interessant, sett at det stemmer at mye av den politiske virkeligheten er flyttet fra de tradisjonelle politiske kanalene til de nye mediene (se f.eks. Castells 2009, Langman 2005, Standyer 2005, Tarrow 2001). Skal samfunnsfaget gi elevene en forståelse av hvordan samfunnet fungerer, kan ikke slike medier overlates til elevenes fritidsbruk. Utvilsomt finnes det mye på Facebook, blogger og lignende som i begrenset grad angår skolens samfunnsfag, og til tider kan slike applikasjoner både forstyrre og vanskeliggjøre læring. Men dersom lærere, som datamaterialet sterkt antyder, bare i begrenset grad forholder seg aktivt til disse nye mediene, kan det redusere aktualiteten til faget betydelig.

Et annet interessant trekk ved datamaterialet er at selv om elever bruker nettet mye til å finne informasjon, ser de ikke ut til å være særlig avanserte i sine informasjonssøk. De fleste tar i bruk relativt få kilder, og bevisstheten om de kildene de bruker er relativt liten. Unntaket her er Wikipedia som de bruker mye, og som de delvis evner å vurdere med et kritisk blikk selv om den praktiske bruken ofte ender med ukritisk klipp og lim. Årsaken til den relativt snevre bruken ser ut til å ligge i en instrumentell forståelse av de oppgaver de får utdelt av lærene. Elevene søker 'riktige svar' som de mener finnes på internettsider de betegner som seriøse. Informasjonssøk handler for elevene dermed i stor grad om å hente 'riktig' informasjon som skal reproduseres som svar. Det er også interessant å merke seg at de sidene de vurderer som troverdige, representerer organisasjoner elevene allerede kjenner. I praksis dreier det seg om norske

myndigheter (f.eks. Miljøverndepartementet), norske ideelle organisasjoner (f.eks. Natur og Ungdom), store norske bedrifter (f.eks. Statoil) og norske aviser (f.eks. VG). Elevene beveger seg sjelden utover dette. Elevenes egne begrunnelser for ikke å bruke en større variasjon i sine søk inkluderer språkproblemer, manglende kjennskap til hva som finnes, men også en generell betraktning om at det er vanskelig å stole på informasjon som finnes utenfor Norge. Oppsummert handler det om at elevene ikke ser noe poeng i gå utover de kjente norske kildene i og med at 'svaret' finnes der. Sagt på en annen måte, hvorfor gjøre det vanskelig når det kan gjøres enkelt? Sett i lys av samfunnsfagets målsetning om å gjøre elevene til aktive verdensborgere, er det også verdt å merke seg at elevene søker informasjon nesten utelukkende nasjonalt selv om de rent teknisk sett kan nå kilder fra store deler av verden. Dette innebærer at elever samler informasjon om globale forhold, men henter i liten grad informasjonen globalt. Elevene forholder seg i begrenset grad til globale hendelser på en direkte måte.

For å utvide elevenes tilnærminger antyder undersøkelsen at det er viktig at lærerne er til stede med sin fag- og kildekompetanse, og at de går aktivt inn i elevenes søkeprosesser. Elevene ser ut til å trenge hjelp og faglig støtte for å kunne dra veksler på kilder ut over det som umiddelbart oppleves kjent og nært. Sett ut fra et faglig perspektiv er det ikke sikkert at det er Regnskogsfondet og Wikipedia som er best egnet til å belyse forholdet mellom klimaproblematikk og regnskogsforvaltning, selv om begge utvilsomt kan være anvendelige. Hvordan skal så elevene kunne vurdere hva som er relevante kilder? Vårt datamateriale antyder at i tillegg til at læreren er aktivt tilstede når de jobber på nettet, er det viktig med læringsoppdrag som mer spesifikt rettes mot søkingen. Oppgaver må stimulere elever til å finne nye kilder med tilhørende vurderinger av disse. Om oppgavene går ut på å finne informasjon om et tema, vil de fleste elever velge den letteste veien som i de fleste tilfeller går om Wikipedia. Om elevene får hjelp av læreren, kan elevene oppnå en trygghet slik at de kan bevege seg utover det umiddelbart kjente, først med veiledning fra læreren, senere på egen hand.

I forlengelsen av denne diskusjonen er det interessant å merke seg at observasjonene og intervjuene viser at lærerne med god grunn forventer at elevene er kildekritiske. Problemet er imidlertid at elevene i stor grad mangler kildekritisk kompetanse. Datamaterialet antyder videre at elevene har fått lite

eller ingen systematisk opplæring i dette. En trenger derfor å bevisstgjøre både elever og lærere på hva det vil si å ha kildekritisk kompetanse. Et tiltak for å realisere dette kan være å utvikle gode, systematiske undervisningsopplegg i dette, både for elever, lærere og lærerstudenter.

Som vi har sett bruker elevene internett mye, men det er klare svakheter i bruken. Dette avspeiler at den digitale teknologien har potensial til å gi både mer og mindre læringsutbytte. Det er med andre ord ikke gitt hva som er læringsutbytte ved å bruke ny teknologi i samfunnsfaget. Hva resultatet blir, kommer an på hvordan teknologien plasseres i den øvrige pedagogiske praksisen. Våre undersøkelser antyder i så måte at det er avgjørende å finne måter hvor tradisjonelle undervisningsformer kombineres og integreres med bruken av de nye mediene på god måte. Det er for eksempel viktig at informasjonssøk på internett kombineres med den tradisjonelle dialogen som alltid har stått sterkt i samfunnsfaget. Med bakgrunn i datamaterialet kan det som vi allerede har vært inne på, også argumenteres for at det er viktig å kombinere elevsentrert læring med en tydelig og faglig sterk lærerrolle. Vi følger her Hagusbakk (2009) og mener at læreren har en avgjørende rolle for hva som er utbyttet for bruken av nye teknologi.

Læreren ser altså ut til å være viktig, både som en pedagogisk leder og tilrettelegger, men også som en faglig ressurs som kan bidra til å sette elevenes digitale inntrykk inn i et kulturelt og samfunnmessig perspektiv. Dette er viktig i og med at læreplanene slår fast at samfunnsfaget skal forberede elevene til medvirking og samfunnsdeltagelse og at teknologien skal bidra i dette. Elevene derimot ser ikke ut til selv å lage en slik kobling mellom samfunnsengasjement og samfunnsfag. Interessant nok kobler elevene i begrenset grad samfunnsfaget på skolen til samfunnsengasjement, og i enda mindre grad kobler de bruken av IKT på skolen til det å være aktive medlemmer av samfunnet. Skolen og spesielt samfunnsfaget ser her ut til å stå overfor en sentral utfordring, nemlig å relatere samfunnsfaget til samfunnet som omgir elevene og tydeliggjøre teknologienes plass i denne relasjonen. Dette er også viktig om ungdommers mediainntrykk skal føre til handling og engasjement og ikke, som blant annet Bourdieu (1998) og Vetentranta (2005) advarer, til avmakt og likegyldighet.

I så måte er det verdt å merke seg at implementeringen av IKT i skolen har ført med seg mange og store utfordringer for lærere og skoleledere. IKT-revolusjonen har dessuten langt på vei vært sammenfallende med en annen endringsprosess i skolen, ansvar for egen læring. Få endringsprosesser har vel påvirket skolen så mye på så kort tid som disse to prosessene. Det melder seg derfor et naturlig behov for både å forstå og styre denne raske utviklingen. I forhold til det siste kan det kanskje oppleves av mange lærere som om utviklingen går så altfor fort. Skolen forsøker hele tiden å holde tritt, men opplever å komme til kort. Bildet er likevel ikke entydig. Skolen har langt på vei fulgt tritt med den digitale utviklingen, og mange lærere har hilst denne velkommen. Store endringer er for så vidt heller i seg selv ikke noe nytt i skolen. Lærere har også tidligere måttet forholde seg til store endringsprosesser som for eksempel til satsing på prosjektarbeid med mer.

Diskusjonen av lærerens betydning for elevenes læringsutbytte tydeliggjør at IKT ikke fremstår som et universalmiddel for å fremme læring i skolen. Som Haythornthwaite og Wellam (2002) argumenter: Internett virker ikke av seg selv. Det å erstatte kladdebok med pc, tavle med projektor og lærebok med internett fører ikke automatisk til bedre og mer læring. De samfunnsfagslærerne vi møtte i vår studie vil nok her langt på vei si seg enig i en slik vurdering. Vår undersøkelse støtter Krumsvik (2009) som stiller seg skeptisk til hvorvidt det å 'skru strøm på undervisningen' er en god vei for økt læringsutbytte for elevene. Han argumenter videre for at læring handler like mye om fag, didaktikk og pedagogikk som teknikk. Samtidig er det verdt å merke seg at de fleste av lærerne vi snakket med var enige i at skolen og samfunnsfaget på en eller annen måte må bruke og forholde seg til den nye teknologien. IKT i skolen ble langt på vei vurdert som et nødvendig resultat av en generell digitalisering av samfunnet. Det er full forståelse for at den nye kommunikasjonsteknologien er en viktig del av samfunnet, og det er enighet om at den samme teknologien utgjør en viktig del av elevens hverdag. Datamaskiner og internettbaserte redskaper er i så måte ikke noe lærere i samfunnsfag kan velge om de vil bruke med utgangspunkt i vurderinger av forventet læringsutbytte. Teknologien vil være der uansett hva lærerne eventuelt velger.

Basert på diskusjonen foran går det fram at digital kompetanse innen samfunnsfag forutsetter et bredt kompetansegrunnlag om en skal kunne realisere fagets intensjoner. Særlig i forhold til en overordnet målsetning om å gjøre eleven til en aktiv og deltagende verdensborger ser det ut til at en nyansert og utvidet forståelse av digital kompetanse er helt avgjørende. Først når en ser den nye teknologien i et helhetsperspektiv, kan potensialet fullt ut utnyttes og brukes i samfunnsfaget på en konstruktiv måte. Med bakgrunn i foregående teoridiskusjoner og empirigjennomgang vil derfor forslå noen sentrale elementer som bør inngå som en del av elevenes digitale kompetanse innen samfunnsfag (se tabell 17). Listen bygger i likhet med Ertads (2010) og Baltzersen (2009) kompetansebegrep på en kumulativ forståelse av digital kompetanse.

Tabell 17: Digital kompetanse i samfunnsfag

Tekniske ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> • Leser og forstår lengre digitale fagtekster, artikler m.m. • Forstår og tolker statistisk materiale • Bruker digitale verktøy for presentasjoner og publisering
Søking	<ul style="list-style-type: none"> • Kjenner til faglige nettressurser fra inn- og utland • Forstår, og kan anvende relevante faguttrykk i søkene
Kildekompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker metodiske ferdigheter og faglig kunnskap til å vurdere kilders relevans og pålitelighet • Innhenter et bredt og variert kildeutvalg for å inkludere ulike syn og vinklinger
Samarbeidskompetanse	<ul style="list-style-type: none"> • Diskuterer sine kildefunn med medelever og lærere • Fordeler oppgaver og ansvar og bidrar til et helhetlig resultat i gruppearbeid • Kommunerer med lærer og medelever via digitale kanaler
Personvern og opphavsrett	<ul style="list-style-type: none"> • Kjenner til og praktiserer regler for personvern og opphavsrett • Kan relatere dette til generelle samfunnsfaglige og etiske spørsmål om lov og rett, verdier og valg, m.m.
Nettvett	<ul style="list-style-type: none"> • Viser stor grad av ansvarlighet og modenhet i bruk av digitale medier • Setter naturlige grenser mellom skole og fritid og praktiserer IKT-frie soner
Samfunnsengasjement	<ul style="list-style-type: none"> • Bruker internett til å holde seg oppdatert på nyheter fra inn- og utland • Kjenner til og engasjerer seg i ulike digitale kanaler som blogger, nettsamfunn, m.m.

KAPITTEL 8: AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Som en oppsummerede konklusjon kan vi si at et hovedinntrykk fra den empiriske gjennomgangen er at IKT-bruk i samfunnsfag på ingen måte fremstår som et svart-hvitt bilde, men som et variert landskap bestående av mange nyanser og iboende motsetninger. Vi har sett at teknologien utvilsomt har i seg et potensial for å øke elevenes samfunnsfaglige læring. Den kan for å nevne noe gi elevene tilgang til varierte kilder fra hele verden, engasjere dem i samfunnsrelaterte debatter og gi perspektiver på politiske prosesser. Samtidig kan den nye teknologien opplagt også begrense elevens læring ved at det faglige fokuset blir utydelig, dialogens betydning reduseres og ved at kildebruken snevres inn. En debatt for eller mot data i skolens samfunnsfag synes dermed både anakronistisk og formålsløs. Diskursen bør heller ta for seg hvordan teknologien bør brukes, og kanskje like viktig, når den ikke bør dominere undervisningssituasjonen. Dette betyr ikke at det ikke er rom for både teknofreaker og luditter i denne debatten. Mens teknologioptimistene engasjert viser oss de nye mulighetene som ligger i den nye teknologien, vil pessimistene peke på negative og utilsiktede konsekvenser av utviklingen. Til sammen kan dette bidra til å trekke utviklingen i riktig retning også for samfunnsfaget.

Samtidig skal en som blant annet Haugsbakk (2009) påpeker være oppmerksom på at både teknologioptimister og –pessimister i denne debatten står i fare for å fremstå som teknologideterminister. Problemet med en slik determinisme er at oppmerksomheten rundt lærerens betydning for elevens læring reduseres. Fra å være den som skal bestemme premissene og rammene for undervisningen, blir læreren redusert til enten tilrettelegger (entusiast) eller en som ser sitt handlingsrom redusert på grunn av uønsket og forstyrrende teknologi (pessimist). Med utgangspunkt i det empiriske materialet har vi i denne rapporten, tatt et motsatt standpunkt ved å tillegge samfunnsfaglæreren stor vekt i vår forståelse av hvordan elever tar i bruk digitale teknologier for å hente informasjon om samfunnet, og for hvordan denne teknologien påvirker elevenes samfunnsengasjement og deltagelse. Dette innebærer på den ene siden at vi langt på vei har forklart mangler og svakheter ved elevenes bruk av internett med

svakheter i lærernes pedagogiske praksiser. I så måte er lærerne en del av problemet. Samtidig innebærer vårt perspektiv at det nettopp er lærerne som er løsningen på problemer knyttet til IKT bruk i samfunnsfaget. Det er gjennom dyktige lærere vi ser muligheten for å integrere IKT i samfunnsfaget på en positiv måte. Dyktige lærere betyr i denne sammenhengen samfunnsfaglærere med faglig tyngde, tekniske grunnferdigheter og høy fagdidaktisk bevissthet, samt vilje til å være tilstede når elevene i samfunnsfag beveger seg ut i det nye teknologiske landskapet.

LITTERATURLISTE

- Aspaas, R. H. (1998). Integrating World-vies and the New Media into a Regional Geography Course. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(2), 211-227.
- Baltzersen, R. (2009a): Den digitale lærergjerningen. I Svanberg, Roy og Wille, Hans P. (red.) (2009): *La stå! Læring på vei mot den profesjonelle lærer*. Oslo, Gyldendal. S. 133-160.
- Balterzen, R. K. (2009b): *Store Norske Wikipedia*. Utdanning nr. 12, 2009.
- Bentsen, J. S. (1999). *Internett for samfunnsfagene : en fagdidaktisk veiledning*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bergens Tidenen* (2010) *Advarer mot Wikipedia - Kjemiprofessor [Einar Sletten](#) er oppgitt over ukritisk bruk av nettleksikonet Wikipedia*. Hentet 16.03.2010. <http://www.bt.no/bergenpuls/media/Advarer-mot-Wikipedia-1048150.html>
- Boltanski, L. (2003). Distant suffering xxx.
- Bondlies, E. (2009). *Vil gi læreren kontrollen tilbake*. Skolemagasinet – Fagavis for læremidler og skoleutvikling, nr. 6, 2009
- Bourdieu, P. (1998). *On television and journalism*. London: Pluto Press.
- Brannen, J. (Ed.). (1992). *Mixing Methods: Qualitative adn Quantitative Research*. Avebury: Aldershot.
- Brøyn, T (2009): *10 år med PC i alle fag*. Bedre skole nr. 1, 2009.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education - Literacy, Learning and Contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D (2006): *Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?* Digital kompetanse nr. 4 – 2006.
- Calenda, D., & Mosca, L. (2007). The political use of the Internet - Some insights form two surveys of Italian students. *Information, Communications & Society*, 10(1), 29-47.
- Castels, E. (2009). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press.

- Comor, E. (2001). The role of communication in global civil society: Forces, processes, prospects. *International Studies Quarterly*, 45, 389-408.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., & Neuman, W. R. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27, 307-336.
- Erstad, O. (2004): På sporet av den digitale kompetanse. I Sigmundson, H. og Bostad, F. (red.): *Læring – Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: En innføring*. 2. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O., Kløvstad, V., Kristiansen, S., & Sørby, M. (2005). *ITU Monitor 2005: På vei mot digital kompetanse i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gynnild, V. (2008): *God uten juks*. Bergen, Fagbokforlaget
- Hansejordet, H. (1994). *Den Globale skolen : miljø, utvikling, fred og solidaritet i undervisninga*. Oslo: Samlaget.
- Haugsbakk, G. (2010). *Digital skole på sviktende grunn: om nye muligheter og dilemmaer*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Haugnæss, G. m.fl. (2008): *Bare bok gjør ingen klok – om IKT og utdanning*. Rapport 2008-060. En rapport i forbindelse med forskningsprosjektet 'Informasjonsteknologiens betydning for samfunnsutviklingen' i samarbeid med Econ Pöyry og Fafo. ECON-forskningsrapport nr. 2007-060, 15. oktober 2007.
- Haythornthwaite, C., & Wellam, B. (2002). The Internet in everyday life: an introduction. In C. Haythornthwaite & B. Wellam (Eds.), *The Internet in Everyday Life*. Oxford: Brackwell.
- Hetland, P., N. H. Solum (2008): *Digital kompetanse i norsk lærerutdanning*. Nifustep Rapport, 28/2008 Oslo
- ITU (Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning) (2009): *ITU monitor 2009. Skolens digitale tilstand*.
- Jelstad, J. (2009): *Ikke full ctrl med dataskolen*. Utdanning nr. 14-15, 2009.
- Johansen, O. E. m.fl.(2004): *LærerIKT – en lærerik erfaring?* Telemarksforskning, Rapport 03/2004

- Keller, D. (2002). New media and new literacy: Reconstructing education for a new millennium. . In L. Leah & S. Livingstone (Eds.), *handbook of New Media* (pp. 90-104). London Thousand oaks.
- Kløvstad, V. og T. Storsul (2009): *Vil du laste ned Web 2.0? – Delekulturen forandrer samfunnet*. http://deltemeninger.no/-/page/show/2807_vil-du-laste-ned-web-2-0
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2009): Ein ny digital didaktikk. I Otnes, H. (red.) (2009): *Å være digital i alle fag*. Oslo, Universitetsforlaget s. 227-250.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplan for kunnskapsløftet – Midlertidig utgave*.
- Kunnskapsdepartementet (2009): Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Langman, L. (2005). From virtual Public Spheres to Global Justice: A critical Theory of Internetnetworked social movements. *Sociological Theory*, 23(1), 42-74.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). UK Children go Online: Final report and key report findings Retrieved 12.01.08, from <http://www.children-go-online.net>
- Medietilsynet (2010). Barn og digital medier. Fakta om barn og bruk og opplevelse av digitale medier.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic engagement , Information Poverty and the Internet world wide*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Otnes, H. (2009): Å være digital. I Otnes, H. (red.) (2009): *Å være digital i alle fag*. Oslo, Universitetsforlaget s. 11-28.
- Otnes, H. (red.) (2009): *Å være digital i alle fag*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Raundalen, M., & Schultz, J.-H. (2006). *Krisepedagogikk : hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rohrschneider, R., & Russel, J. D. (2002). Global network? Translational Cooperation among Environmental Groups. *The Journal of Politics*, 64(2), 510-533.
- Rye, S. A. (2008). Dimension of flexibility: Students, communication technology and distributed education. *Seminar.net Media Technology and Life Long Learning*, forthcoming.
- Rye, S. A., & Simonsen, P. A. (2004). *Mellom tradisjon og teknologi - En studie av elever og lærere i teknologitette læringsmiljø*. Oslo: Universitetet i Oslo. Document Number).
- Sayer, A. (1992). *Method in social science a realist approach* (2nd ed.). London: Rutledge.
- Shah, D., Kwak, N., & Holdbert, L. (2001). 'Connecting' and 'disconnecting' with civic life: patterns of Internet use and the production of social capital. *Political Communication*, 18(2), 141-162.
- Sigmundson, H. og Bostad, F. (red.): *Læring – Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. Oslo.
- Stanyer, J. (2005). The British public and political attitude reports: The emergence of a self-expressive cultural culture? *Contemporary Politics*, 11(1), 19-32.
- Søby, M. (2007): Digital stillstand i lærerutdanningen? Digital kompetanse nr. 3 – 2007.
- Sørby, M. (2008) Digital kompetanse nr. 4 – 2008: *Program for digital kompetanse (2004-2008) – Posthumt*.
- Talbot, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tarrow, S. (1998). *Power in Movement: Social Movements and Contention Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarrow, S. (2001). Transnational politics: Contentions and Institutions in international politics. *Annual review of political Science*, 4, 112-134.
- Tønnessen, R. T. (1991). xxx. *Norsk pedagogisk tidskrift*.
- Tønnessen, R. T. (1992). *Innføring i samfunnsfagsdidaktikk xxx*.
- Tønnessen, R. T., & Tønnessen, M. (2007). *Demokratisk dannelse: fagdidaktikk i samfunnskunnskap* (Vol. Bergen): Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2005). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Retrieved 12.01.08, from <http://skolenettet.no>
- Van Dijk, J. (2005). *The deepening divide: Inequality in the information Society*. London: Sage Publications.
- Vettenranta, S. (2005). *De unge og katastrofenyheter*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vettenranta, S. (2007). Mot mediedysleksiens tidsalder. In S. Vettenranta (Ed.), *Mediedanning og mediapedagogisk*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Vromen, A. (2007). Australian young people's participatory practices and internet use. *Information, Communication & Society*, 10(1), 48-68.
- Vudjakovic, P. (1998). Reading between the Lines: using news media materials for Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 22(1), 147-155.
- Ødegård, G. (2003). Samfunnsengasjement blant dagens unge. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(2), 89-98.
- Øia, T. (1995). *Apolitisk ungdom?: sjølbergingsgenerasjonen og politiske verdier*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Østerrud, S. (2004). *Utdanning for Informasjonssamfunnet* Oslo: Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Vedlegg 1: UIS-elever 09/10 - spørreskjema

‘Elevundersøkelsen Vest-Agder 09/10’

Ungdoms bruk av Internett og samfunnsengasjement

I denne undersøkelsen ber vi om at du angir hvordan du bruker Internett på skolen og i fritiden, og hvordan bruken er koblet til samfunnsengasjement.

Undersøkelsen består av 23 spørsmål, fordelt på 6 sider. Det tar ca. 15-20 minutter å svare på alle spørsmålene. Om ingen av svaralternativene passer for deg, velger du det du synes passer best.

Det er frivillig å delta. Alle opplysninger du gir vil bli behandlet konfidensielt, og vi har taushetsplikt. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i publikasjoner. Resultatene fra denne undersøkelsen vil kunne inngå i videre forskningsstudier, men svarene vil bli slettet eller anonymisert fullstendig, senest innen 01.01. 2020.

Ved å svare kan du bidra til at samfunnsfaglærere blir enda bedre til å bruke Internett i undervisningen.

Tusen takk for at du vil dele dine erfaringer og synspunkter med oss.

Jostein Austvik
jostein.austvik@uia.no

Ståle Angen Rye
stale.a.rye@uia.no

Universitetet i Agder

1) For å unngå problemer i tilfelle du må starte på nytt, ber vi deg angi en personlig kode på fem bokstaver (ikke navnet ditt). Bruk den samme koden om du må starte fra begynnelsen igjen. Du kan glemme koden når du har trykket på ‘send inn’.

1. Bakgrunnsinformasjon

2) **Kjønn**

Mann

Kvinne

3) Utdanningsprogram

Yrkesfaglig

Studieforberedende

2. Hvordan bruker du Internett hjemme og på skolen?

4) **I løpet av en normal uke på skolen, hvilke tilkoblingsmuligheter har du til Internett?**
(du kan krysse av flere alternativer)

Egen bærbar

Datalabb

Datamaskin i klasserommet som du deler med andre

Studieverksted/bibliotek

Har ikke muligheten til å koble meg på Internett

Annet (spesifiser):

5) **Omtrent hvor mange timer i uka bruker du Internett til følgende fritidsaktiviteter?**

	Aldri	Mindre enn 1 time	1-4 timer	5-9 timer	10-14 timer	15 eller flere timer	Ev. kommentarer:
Spill							
Chat (MSN m.m.)							
Nettsamfunn (Facebook, m.m.)							
Søker etter informasjon (Google m.m.)							
Leser nettaviser							
Laster ned musikk og film							
Handler på nett							
Skolearbeid mens du er på skolen							
Skolearbeid mens du ikke er på skolen							

3. Internett og samfunnsfag

6) Hvis du var på skolen og skulle skrive en oppgave om klimaendringer, hvor ville du starte å lete etter informasjon hvis du fritt kunne velge?

På Internett

I trykte bøker

Ta en telefon og prate med noen

Oppsøke noen og prate med dem

Annet (spesifiser):

|

7) Hvis du får en oppgave i samfunnsfag og skal lete etter informasjon på Internett, hvor på Internett starter du vanligvis letingen?

Wikipedia

Andre digitale oppslagsverk

Google eller andre søkemotorer

Sider du har fått av læreren

Skolens hjemmeside

Sider du har brukt før

Facebook eller andre nettsamfunn

Chatter med venner

Nettavisar

Annet (spesifiser):

8) Hvordan vurderer du følgende nettsteder i forhold til innholdets relevans for samfunnsfag?

Veldig relevant	Delvis relevant	Lite relevant	Vet ikke	Ev. kommentarer:
-----------------	-----------------	---------------	----------	------------------

Wikipedia

Google

Sider du har blitt tipset av læreren

Sider du er blitt tipset av venner

Sider du har blitt tipset av foreldre/foresatte

Facebook og andre nettsamfunn

YouTube

Nettavisar

Twitter

9) **Hvordan vurderer du følgende nettsteder i forhold til hvor enkle de er å bruke i samfunnsfag?**

	Veldig enkel å bruke	Enkel å bruke	Vanskelig å bruke	Veldig vanskelig å bruke	Vet ikke	Ev. kommentarer:
Wikipedia						
Google						
Sider du har blitt tipset av Læreren						
Sider du er blitt tipset av venner						
Sider du har blitt tipset av foreldre/foresatte						
Facebook og andre nettsamfunn						
YouTube						
Nettavisar						
Twitter						

10) **Hvordan vurderer du følgende nettsteder i forhold til hvor inspirerende de er å bruke i samfunnsfag?**

	Veldig inspirerende å bruke	Inspirerende å bruke	Lite inspirerende å bruke	Helt uinteressant å bruke	Vet ikke	Ev. kommentarer:
Wikipedia						
Google						
Sider du har blitt tipset av Læreren						
Sider du er blitt tipset av venner						

Sider du har blitt
tipset av
foreldre/foresatte

Facebook og andre
nettsamfunn

YouTube

Aviser

Twitter

11) **Hvordan vurderer du følgende nettsteder i forhold til samlet egnethet for samfunnsfag?**

	Veldig godt egnet	Egnet	Uegnet	Helt uegnet	Ev. kommentarer:
Wikipedia					
Google					
Sider du har blitt tipset av læreren					
Sider du er blitt tipset av venner					
Sider du har blitt tipset av foreldre/foresatte					
Facebook og andre nettsamfunn					
YouTube					
Aviser					
Twitter					

12) **Hva er det viktigste bidraget til læreren når du jobber med oppgaver i samfunnsfag på Internett?**

Læreren forteller oss hvilke sider vi skal lete på

Læreren forklarer oss hvordan vi skal søke

Læreren hjelper oss til å forstå og bruke det vi finner

Læreren er ikke til mye hjelp

Annet (spesifiser):

13) **Hva gjør læreren vanligvis når du bruker internett for å jobbe med oppgaver?**

Er tilstede og hjelper til

Er tilstede så vi kan spørre og få hjelp hvis vi trenger det

Er ikke tilstede

4. Engasjement i samfunnsspørsmål og bruk av Internett

14) **I hvilken grad er du engasjert i følgende forhold?**

	Veldig engasjert	Nokså engasjert	Nokså uengasjert	Helt uengasjert	Ev. kommentarer:
--	---------------------	--------------------	---------------------	--------------------	---------------------

Samfunnsforhold på
hjemstedet

Samfunnsforhold i Norge

Samfunnsforhold i Europa

Samfunnsforhold i
utviklingsland

Partipolitikk

Samfunnsspørsmål generelt

15) **På hvilken måte har du vært engasjert i samfunnsspørsmål og politikk i løpet av det siste året?**

(du kan krysse av for flere alternativer)

Vært medlem av politisk parti

Vært medlem i organisasjon som jobber med samfunnsspørsmål

Støttegrupper på Facebook eller andre nettsamfunn

Opprettet støttegrupper på Facebook eller andre nettsamfunn

Sendt (skrevet eller videresendt) SMS med politisk innhold

Kommentert artikler (inkludert avisartikler) om samfunnsspørsmål på Internett

Diskutert samfunnsspørsmål med venner

Diskutert politikk med venner

Diskutert samfunnsspørsmål med foreldre

Diskutert politikk med foreldre

Annet (spesifiser):

16) **For å bli kjent med ulike samfunnsforhold i Norge, hvor viktig er ulike kilder?**

17) **For å bli kjent med ulike samfunnsforhold i Utviklingsland, hvor viktig er ulike kilder?**

	Viktig	Nokså viktig	Lite viktig	Uviktig	Ev. kommentarer:
TV på nett					
Radio på nett					
Aviser på nett					
Internett kommunikasjon med folk som bor i Norge (MSN, Facebook m.m.)					
Internett kommunikasjon med folk som bor i andre land (MSN, Facebook m.m.)					
Internett kommunikasjon med utlendinger som bor i Norge (MSN, Facebook m.m.)					
Søk på Internett (Google m.m.)					
Bruk av Internett i tilknytning til samfunnsfaget					
Bruk av internett i tilknytning til andre fag					

18) **Hvordan føler du at følgende saker angår deg?**

	Veldig mye	Delvis	Ikke mye	Ikke i det hele tatt	Ev. kommentarer:
Hogst av regnskog					
Fattigdom i Afrika					
Fattigdom i Norge					
Krigen i Afghanistan					

Konflikten i Darfur

19) **Hva har størst påvirkning i forhold til dine oppfatninger om ulike samfunnsforhold?**

Internettbaserte mediekanaler
(nettaviser, blogger, nettTV og wikier m.m., tilgjengelig på Internett)

Tradisjonelle mediekanaler
(aviser, TV og radio m.m., som ikke er tilgjengelig via Internett)

Ev. kommentarer:

Konflikten i Midtøsten

Global oppvarming

Internasjonal terror

5. Hva mener du om følgende utsagn?

20) **Angående bruk av Internett:**

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening	Ev. kommentarer:
Internett er viktig for å holde meg oppdatert om samfunnsspørsmål						
Internett er viktig for å forstå hva som skjer i utviklingsland						
Internett er viktig for å forstå hva som skjer i lokalmiljøet						
Internett er en god plass for engasjere seg i samfunnsspørsmål						

21) **Angående samfunnsengasjement og politikk:**

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening	Ev. kommentarer:
Det som skjer i utviklingsland er viktig for						

hva som skjer i Norge

Det som skjer i Norge er viktig for hva som skjer i utviklingsland

Hogst av regnskog i tropiske strøk angår meg

Klimaendringer angår meg

Fattigdom i Afrika angår meg

Fattigdom i Norge angår meg

Når jeg ser nyheter fra utviklingsland mister jeg troen på at det er mulig å endre verden

Når jeg ser nyheter fra utviklingsland får jeg lyst til gjøre noe med forholdene i utviklingsland

22) **Angående forholdet mellom internett, samfunnsengasjement og politikk?**

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening	Ev. kommentarer:
Facebook er godt egnet for å engasjere seg i samfunnsspørsmål						
Dataspill kan gi viktig kunnskap om samfunnet						
Det å engasjere seg i samfunnsspørsmål på Internett nytter						
Samfunnsfag er viktig for å forstå det som finnes på Internett						

23) **Angående bruk av Internett i samfunnsfag?**

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig	Har ingen mening	Ev. kommentarer:
Det er vanskelig å finne informasjon på Internett som er relevant for skolearbeidet						

Vi bruker Internett altfor lite samfunnsfag

Lærerne har tilstrekkelig med kunnskap om bruken av Internett

Læreboka, i trykt utgave, bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag

Internett bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag

24) Har du noe å tilføye eller andre kommentarer til undersøkelsen?

	Viktig	Nokså viktig	Lite viktig	Uviktig	Ev. kommentarer:
TV på tradisjonell måte					
TV på nett					
Radio					
Radio på nett					
Aviser, papirutgave					
Aviser på nett					
Samtaler med folk du kjenner					
Internettkommunikasjon med folk du kjenner (MSN, Facebook m.m.)					
Søk på Internett (Google m.m.)					
Bruk av Internett i tilknytning til samfunnsfaget					
Bruk av Internett i tilknytning til andre fag					

Vedlegg 2: UIS-lærere 09/10 - spørreskjema

Bruk av Internett i samfunnsfag – lærere

I denne undersøkelsen ønsker vi at du angir hvordan du bruker Internett på skolen som en del av undervisning i samfunnsfag.

Undersøkelsen består av 13 spørsmål, fordelt på 4 sider. Det tar ca. 10 minutter å svare på alle spørsmålene. Om ingen av svaralternativene passer for deg, velger du det du synes passer best. Det er frivillig å delta, men ved å svare kan du bidra til at bruken av Internett i samfunnsfaget blir bedre.

En tilsvarende undersøkelse blant samfunnsfagselever ble gjennomført høsten 2009. Noen av spørsmålene du finner nedenfor er hentet fra elevundersøkelsen og er tatt med for å kunne sammenligne lærere og elvers internettbruk.

All informasjon vil anonymiseres og dine svar vil ikke kunne kobles til deg som person.

Tusen takk for at du vil dele dine erfaringer og synspunkter med oss.

Ståle Angen Rye Jostein Austvik
stale.a.rye@uia.no jostein.austvik@uia.no
Universitetet i Agder

1. Bakgrunnsinformasjon

1) **Kjønn**

Mann

Kvinne

2) **Alder**

20-29 år

30-39 år

40-49 år

50-59 år

60 år og eldre

2. Hvordan bruker du Internett hjemme og på skolen?

3) **Når du er på skolen, omtrent hvor mange timer i uka bruker du Internett for å jobbe med undervisningsforberedelser?**

(angi svar i antall timer, bruk tall)

4) **Omtrent hvor mange timer i uka bruker du Internett til følgende fritidsaktiviteter?**

Aldri	Mindre enn 1 time	1-4 timer	5-9 timer	10-14 timer	15 eller flere timer	Ev. kommentarer:
-------	----------------------	--------------	--------------	----------------	-------------------------	---------------------

Spill

Chat (MSN m.m.)

Nettsamfunn (Facebook,
m.m.)

Søker etter informasjon
(Google m.m.)

Leser nettaviser

Laster ned musikk og film

Handler på nett

3. Internett og samfunnsfag

5) **Hvis du skal forberede undervisning om klimaendringer, hvor ville du starte å lete etter informasjon hvis du fritt kunne velge?**

På Internett

I trykte bøker

Ta en telefon og prate med noen

Oppsøke noen og prate med dem

Annet (spesifiser):

6) **Hvis du skal forberede undervisning i samfunnsfag og skal lete etter informasjon på Internett, hvor på Internett starter du vanligvis letingen?**

Wikipedia

Andre digitale oppslagsverk

Google eller andre søkemotorer

Skolens hjemmeside

Sider du har brukt før

Facebook eller andre nettsamfunn

Chatter med venner

Nettaviser

Annet (spesifiser):

7) **Hvordan vurderer du følgende nettsteder i forhold til hvor egnet de er til**

bruk for elever som jobber med samfunnsfag?

	Meget godt egnet	Egnet	Ikke spesielt egnet	Helt uegnet	Vet ikke	Ev. kommentarer:
Wikipedia						
Google						
Sider elevene har blitt tipset av læreren						
Facebook og andre nettsamfunn						
YouTube						
Nettavisar						
Twitter						

8) I følge ditt generelle inntrykk av skolen og bruk av datamaskiner, hva gjør læreren vanligvis når elevene bruker internett for å jobbe med oppgaver?

Er tilstede og hjelper elevene

Er tilstede så elevene kan spørre og få hjelp hvis de trenger det

Er ikke tilstede

9) Hva mener du om følgende utsagn?

	Sterkt enig	Enig	Uenig	Sterkt uenig
Det er vanskelig _ finne informasjon p_ Internett som er relevant for skolearbeidet				
Elevene bruker Internett altfor lite på skolen				
Lærerne har tilstrekkelig med kunnskap om bruken av Internett				
Læreboka, i trykt utgave, bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag				
Internett bør være det viktigste læremidlet i samfunnsfag				

4. Engasjement i samfunnsspørsmål og bruk av Internett

10) Hva er din viktigste kilde for å vite hva som skjer i Norge?

Viktig	Nokså viktig	Lite viktig	Ikke viktig	Ev. kommentarer:
--------	--------------	-------------	-------------	------------------

Internett (inkluderer alle former for Internettbruk)

TV

Radio

Aviser

Samtaler med folk som bor i Norge

11) **Hva er din viktigste kilde for å hvite hva som skjer i utviklingsland?**

Viktig Nokså viktig Lite viktig Ikke viktig Ev. kommentarer

Internett (inkluderer alle former for Internettbruk)

TV

Radio

Aviser

Samtaler med folk som bor i Norge

Samtaler med folk som bor i andre land

Samtaler med utlendinger som bor i Norge

12) **Hva mener du om følgende utsagn:**

Sterkt enig Enig Uenig Sterkt uenig Ev. kommentarer

Internett er godt egnet for å engasjere seg i samfunnsspørsmål

Internett egner seg godt å bruke i samfunnsfagundervisningen

Facebook er godt egnet for å engasjere seg i samfunnsspørsmål

Spill gir viktig kunnskap om samfunnet

Det å engasjere seg i samfunnsspørsmål på Internett nytter

13) **Har du noe å tilføre eller andre kommentarer til undersøkelsen?**

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

Innledning

- Om prosjektet/målsetting
- Anonymitet
- Frivillighet

Generelt om skolesituasjonen

Beskriv det du oppfatter som en vanlig samfunnsfagstime

Si litt om ulike måter dere jobber på i samfunnsfag

- Beskriv hver metode mer i detalj

Hva gjør læreren når dere jobber selvstendig i samfunnsfagtimene?

- Konkretiser i forhold til ulike arbeidsmetoder
- Be om eksempler

På hvilken måte vil du si at læreren er viktig i samfunnsfag?

- Sett opp mot tidligere svar
- Er samfunnsfaglæreren viktig på andre måter i samfunnsfag sammenlignet med andre fag?

Bruk av Internet (og datamaskiner)

Hvilken tilgang har du til internett?

- Hjemme
- Skolen

Bruker du internett i samfunnsfaget

- På skolen?
- Hjemme?
- Konkretiser/beskriv hvordan du bruker
- På hvilken måte er internett viktig i samfunnsfag?
- Hva gjøre samfunnsfaglæreren når du jobber med internett?
- Er det forskjell på å bruke internett i samfunnsfag i forhold til andre fag?

Hvordan skulle du ønske at internett ble brukt i samfunnsfag?

Når du lærer ting som hender lang borte...

- President valg i USA
- Regnskog og klima
- Terrorisme
- Fattigdom i tredje verden

Hvor hente du informasjonen fra?

- Bøker
- TV
- Søkemotorer
- Nettaviser
- Med mer

Hvordan går du fram for å finne informasjon?

- Går du på sider du kjenner?
- Bruker du søkermotorer?
- Snakker du med andre først?
- Lager du problemstilling?

Hvordan bruker du denne informasjonen?

- Klipper og limer
- Lager referat
- Bruker bilder
- Oppgir hvor du har funnet stoff

Diskuterer du eller snakker du med andre om det finner?

- Med familien
- Med læreren
- Med venner

Hjelper læreren deg med å finne sider?

- Gir sider
- Veileder i søkingen
- Hjelper med å vurdere det jeg finner

Hvordan vurderer du det du finner/ får vite?

- Ser på hvem som har laget sidene/ informasjonen
- Sjekker det opp mot flere uavhengige kilder
- Diskuterer holdbarheten med andre
- Bryr meg ikke så mye
- Hvor mye har du lært om kildekritikk?
- Hvor og med hvem har du lært om dette?

Hva vil du si om informasjonen fra følgende sider?

- Wikipedia
- Google
- Facebook

Internett og samfunnsengasjement

Er internett en god plass for å engasjere seg i samfunnsspørsmål?

- Facebook
- Leserinnlegg

- Maillister

Hva lærer du av å bruke internett i samfunnsfag?

- Blir oppdatert på samfunnsspørsmål
- Får mer detaljkunnskap
- Skaffer

meg

oversikt

Vedlegg 4: Observasjonsskjema til bruk i klasserommet

**Elevers IKT-bruk i samfunnsfag
UiA**

Skole:

Klasse/gruppe:

Fag:

Tema for undervisningen:

Dato:

Faglærer:

Observatør:

Hvilke applikasjoner og program brukes?

	Brukes ikke	Brukes lite	Brukes mye	Kommentarer
Elevene søker etter info på internett				
Elevene bruker lærebokas nettsted				
Læreren viser ting fra internett				
LMS				
Lærer viser Film/ video/ dokumentar på nettet				
Elevene noterer vha. tekstbehandling				

Lærer bruker Powerpoint				
Elevene svarer på oppgaver vha. tekstbehandling				
Epost, meldinger,				

Elevenes tekniske kompetanse

	Lav	Middels	Høy	Svært variabel	Kommentarer
Søking					
Løse uforutsette problem					
Systematisering og lagring					
Nedlasting					
Tekstbehandling					
Lese statistikk o.l.					
Powerpoint					
Lyd og bilde					

Multimodale tekster					
LMS (It's Learning, Fronter, m.m.)					
Ipod, m.m.					

Ikke-faglig aktivitet eller andre forstyrrende elementer

	Uproblematisk	Moderat problem	Stort problem	Kommentarer
Elevene er opptatt med pc når læreren skal ha oppmerksom				
Elevene spiller				
Elevene chatter, er på Facebook, e.l.				
Div. ikke-faglige aktiviteter				

Hva gjør skolen for å hindre misbruk av IKT i time

--

Innhenting og bearbeiding av informasjon

Hvordan foregår søk etter relevant informasjon?

	Aldri	Sjelden	Ofte	Kommentarer
--	--------------	----------------	-------------	--------------------

Google				
Wikipedia				
Andre former for søk				
Læreren har laget en lenkeliste				
Elevene melder hv.a., sender lenker, osv.				
Elevene fordeler oppgavene mellom seg når det er naturlig				

Informasjonsbearbeiding

Hvordan tolker og bearbeider elevene det de finner?

	Aldri	Sjelden	Ofte	Kommentarer
De spør læreren om hjelp til å vurdere det de har funnet				
De lagrer det de har funnet til senere bruk				
De klipper og limer				

Kildebevissthet

	Lav kompet.	Middels kompet.	Høy kompet.	Kommentarer

Ferdigheter i søking				
Elevene vurderer kritisk mtp. Relevans				
Elevene vurderer kritisk mtp. pålitelighet				
Elevene drøfter relevans og pålitelighet med hver andre				
Elevene drøfter relevans og pålitelighet med lærer				
Elevene bearbeider det de finner til eget bruk				
Elevene klarer å begrense mengde stoff de bearbeider				
Kunnskap om personvern og opphavsrett				

Hva er primært lærerens rolle i den IKT-baserte læringssituasjonen?

Infrastruktur

- **Fungerer IKT-løsningene tilfredsstillende?**
- **Har elevene med seg det de trenger og fungerer utstyret deres?**

Læringsutbytte

	I liten grad	Moderat	I høy grad	Kommentarer
IKT-bruken så ut til å fremme faglig aktivitet				
IKT-bruken så ut til å fremme læring				
IKT-bruken så ut til å fremme samarbeid				
IKT-bruken så ut til å fremme kritisk tenkning				
IKT-bruken ga effektiv bruk av underv. tid				

Generell beskrivelse av undervisningssituasjonen og andre kommentarer:

--

Vedlegg 5: Instruksjon Praksisoppgave

SV-109/110 PPU samfunnsfag didaktikk UiA, vår 2010

Faglærere: Kari Repstad og Jostein Austvik

Innlevering: 09.03.2010 på Fronter

Minimum 3 sider ekskl. evt. vedlegg

Bestått/ikke bestått

Studentene skal:

- Kunne vurdere og bruke ulike læremidler i undervisningen
- Være i stand til å ta initiativ til faglig-metodisk utviklingsarbeid og kunne nyttiggjøre seg resultater fra faglig, didaktisk og pedagogisk forskning i faget

Formål med oppgaven: Å foreta en strukturert og systematisk kartlegging av elevenes digitale kompetanse samt å styrke sin egen digitale kompetanse med tanke på undervisning.

Nødvendig forutsetning: At IKT inngår som et element i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen der det er naturlig og mulig. Dette innebærer ikke at IKT skal fortrenge noe annet, men at der IKT brukes skal studenten kritisk reflektere over sammenhengen mellom IKT og læring, alene og i samtale med øvingslærer.

Det forutsettes at øvingslærer og student i fellesskap legger til rette for at studenten får nok tid til å arbeide med praksisoppgaven.

Oppgave:

I løpet av praksisperioden skal du danne deg et best mulig bilde av elevenes digitale kompetanse. Du skal skrive en rapport der du oppsummerer dine funn. Det utdelte observasjonsskjemaet angir hva du skal se etter. Skjemaet er omfattende for å kunne fange opp flest mulig situasjoner. Skjemaet er ment som

en støtte til deg for å kunne foreta systematiske og strukturerte observasjoner. Bruk skjemaet på den måte som er hensiktsmessig for deg i forbindelse med aktuelle timer. Det er *ikke* meningen at du skal bruke store deler av undervisningstimen til å notere i skjemaet. Du skriver din rapport basert på den IKT-virkeligheten *du* møter i *din* praksis og det *du* har observert. Legg allikevel vekt på å få frem et bredest mulig bilde av elevenes digitale kompetanse.

Fremgangsmåte:

- Observer elevenes IKT-bruk gjennom aktuelle timer
- Lag et enkelt spørreskjema til elevene eller/og:
 - Foreta en samtale/intervju med en gruppe på ca 4-5 elever i løpet av praksisperioden
 - Skriv en rapport om det du har funnet ut.

Om spørreskjemaet:

Det anbefales at en utarbeider skjemaet elektronisk , for eksempel vha. undersøkelsesfunksjonen i It's learning. Elevene skal svare anonymt og det skal maksimalt ta 10 minutter å svare på spørsmålene. Formuler spørsmålene/alternativene med egne ord. Husk samtykkeerklæring.

Om intervjuet/samtalen:

Pass på å foreta et noenlunde tilfeldig utvalg av elever (Ikke de fire guttene som sitter bakerst i hjørnet som alltid jobber sammen). Samtalen skal maksimalt vare 30 minutter og bør foregå i rolige omgivelser. Formuler selv en enkel intervjuguide. Det er adgang til å ta lydopptak av samtalen. Studentene må i så fall bruke eget utstyr. Husk samtykkeerklæring.

Noen aktuelle spørsmål til undersøkelse/intervju:

- Opplever elevene at de har fått tilstrekkelig opplæring i bruk av data i skolesammenheng?
- Har elevene fått systematisk opplæring i kildekritikk, personvern og opphavsrett?
- Vet elevene hvordan de skal henviser/referere til kilder?
- Vet elevene hva som menes med pålitelighet og relevans?
- Mener elevene at IKT-bruken gir godt læringsutbytte?
- Ønsker elevene at IKT skulle brukes mer/på andre måter i undervisningen?

- Føler elevene at lærerne har tilstrekkelig digital kompetanse?
- Hvilke råd vil elevene gi til lærerne med tanke på IKT-bruk i undervisningen?

Spørsmål rettes til

Jostein.austvik@uia.no

38141603