



Møtet mellom digitale ferdigheter og kildekritikk

av Lars-Petter Sortland

*Masteroppgave i historie
ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet
HIS-3905
Våren 2014*

Forord

Jeg vil herved takk min veileder for mange fine og gode tilbakemeldinger, i en prosess som har vært veldig lærerik for oss begge. Videre så vil jeg takk biveileder Hilde Brox for mange gode tips, og konstruktive tilbakemeldinger.

Så vil jeg takk *Instituttet for historie- og religionsvitenskap* for og tillatte meg å ha to veiledere som ikke er tilknyttet instituttet.

Deretter vil jeg takk Geir-Åge Svenning og Ivar Lohne for hjelp til å få gjennomført spørreundersøkelsene.

Avslutningsvis vil jeg takke Frantz og Christoffer Sortland, henholdsvis pappa og bror, for å ha tatt seg tid til å lese oppgaven min, og for gode tilbakemeldinger. I tillegg må jeg sende en stor takk til min kjære samboer, Mia Neverlien, for gode matpakker i denne perioden.

Innholdsfortegnelse

Forord

<u>Kapittel 1.</u>	Hvorfor forske på møtet mellom digitale ferdigheter og kildekritikk?	s.1
	Forskningsstatus	s.2
	Problemstilling	s.3
	Metode	s.6
	Kapitteloppsett	s.7
<u>Kapittel 2.</u>	Kunnskapsløftet	s.9
	2.1 Formålet med historiefaget	s.10
	2.2 Digitale ferdigheter og historiefaget	s.12
	2.4 Historiedidaktikk	s.13
<u>Kapittel 3.</u>	Kildekritikk	s.17
	3.1 <u>Kildekritikkens grunnmur</u>	s.20
	3.1.1 Første ledd av kildekritikken	s.21
	3.1.2 Andre ledd av kildekritikken	s.21
	3.1.3 Tredje ledd av kildekritikken	s.23
	3.1.4 Fjerde ledd av kildekritikken	s. 24
	3.2 Ny dreining i debatten om kildekritikk	s.24
	3.3 <u>Moderne Kildekritikk</u>	s.24
	3.3.1 Kildekritikk sett fra en bibliotekars ståsted	s.25
	3.3.2 Endring av den kildekritiske terminologien	s.27
	3.4 Hva kan vi lære av dette?	s.29
<u>Kapittel 4.</u>	Evalueringer av Kunnskapsløftet og digitale ferdigheter	s.30
	4.1 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet	s.30
	4.2 En ny skolehverdag?	s.33
	4.3 Monitor skole 2013	s.36

4.4 Elevenes forhold til det digitale i skoletiden	s.38
4.5 Wikipedia – den nye læreboka?	s.39

Kapittel 5. Elevenes digitale kompetanse, og oppfatninger av egne digitale ferdigheter s.43

5.1 Første spørreundersøkelse s.43

5.1.1 Hvilke digitale verktøy kjenner elevene til,
som kan brukes i faglige sammenhenger? s.44

5.1.1.1 Planleggingsverktøy s.44

5.1.1.2 Digital verktøy til å gjennomføre
undersøkelser s.46

5.1.1.3 Presentasjonsverktøy s.47

5.1.2 Hva forbinder elevene med kildekritikk, og har de hatt
opplæring i hvordan de kan være kildekritiske i
dagens digitale verden? s.47

5.1.2.1 Hvordan opplæring har elevene hatt i å være
kildekritiske ved bruk av digitale ressurser? s.49

5.1.2.2 Er elevene opplært i bruk av søkemotorer? s.50

5.1.3 Hvilket forhold har elevene til bruk av Wikipedia? s.50

5.1.3.1 Elevenes forhold til bruk av Wikipedia i
faglige sammenhenger s.51

5.1.3.2 Hvilke kilder bruker elevene når de ikke
bruker Wikipedia? s.52

5.1.4 Elevenes syn på egne digitale ferdigheter s.52

5.2 Andre spørreundersøkelse s.53

5.2.1 Hvilke digitale verktøy kjenner elevene til,
som kan brukes i faglige sammenhenger? s.54

5.2.1.1 Planleggingsverktøy s.54

5.2.1.2 Digital verktøy til å gjennomføre
undersøkelser s.55

5.2.1.3 Presentasjonsverktøy s.55

5.2.2	Hva forbinder elevene med kildekritikk, og har de hatt opplæring i hvordan de kan være kildekritiske i dagens digitale verden?	s.55
5.2.2.1	Hvordan opplæring har elevene hatt i å være kildekritiske ved bruk av digitale ressurser?	s.58
5.2.2.2	Er elevene opplært i bruk av søkemotorer?	s.58
5.2.3	Hvilket forhold har elevene til bruk av Wikipedia?	s.59
5.2.3.1	Elevenes forhold til bruk av Wikipedia i faglige sammenhenger	s.59
5.2.3.2	Hvilke kilder bruker elevene når de ikke bruker Wikipedia?	s.60
5.2.4	Elevenes syn på egne digitale ferdigheter	s. 60
5.2.3	Samlede funn etter spørreundersøkelsene	s.61
<u>Kapittel 6.</u>	Konklusjon og sluttord	s.68
6.1	Masteroppgavens hensikt	s.68
6.2	Utgangspunktet for den iverksatte læreplanen	s.68
6.3	Hva har vi kommet frem til?	s.70
6.4	Veien videre	s.71
<u>Kildeliste</u>		s.73
<u>Vedlegg 1</u>	Skjema for spørreundersøkelse	
<u>Vedlegg 2</u>	Elevesvarelse	

Kapittel1. Hvorfor forske på møtet mellom digitale ferdigheter og kildekritikk?

Norge var det første landet i Europa som satset på utvikling av basiskompetanse i alle fag¹. Det ble gjort som en følge av at det tidlig på 2000-tallet ble det utarbeidet flere rapporter², i regi av EU, som viste at de ansatte i det europeiske næringslivet var dårlig rustet når det gjaldt grunnleggende IKT-kvalifikasjoner. Lesing, skriving og regning var andre områder som det også ble hevdet at det stod dårlig med hos de ansatte. Derfor oppstod det en diskusjon i EU-landene om å innføre IKT-ferdigheter som basisferdighet i skolene³, hvor man ønsket å ruste elevene for det fremtidige arbeidslivet. Dette var altså grunnlaget for den satsingen vi i dag har på grunnleggende ferdigheter i alle fag. Hvor vellykket satsingen på grunnleggende ferdigheter i alle fag viser seg å være, vil være av stor interesse for oss selv, men også for andre europeiske land som ønsker å satse på lignende vis. Derfor er det viktig med evalueringer og forbedringer underveis.

I dag finnes det en del evalueringer av *Kunnskapsløftet* (2006) og satsingen på digitale ferdigheter, men ofte er disse av læreplanen som helhet, og ikke med fagene som utgangspunkt. Jeg tror at evalueringer vinklet fra faglige ståsted, kan være viktige bidrag til debatten om utvikling av grunnleggende ferdigheter i skolen. Dette fordi det vil bli mer konkret enn de generelle evalueringene, og dermed enklere å finne ut hva som er ønskelig å videreføre i læreplanen og hva som ikke er det.

En av de grunnleggende ferdighetene det er satset på, er digitale ferdigheter. Denne oppgaven ønsker å være med på å evaluere satsingen på digitale ferdigheter, og som jeg deretter håper kan være en del av debatten for hvordan dagens læreplan kan forbedres. Årsaken til at jeg har valgt å fokusere på digitale ferdigheter, skyldes at det virker som om det er den ferdigheten

¹ Blikstad-Balas, Marte (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*. 02.2012, Vol.7. <http://www.idunn.no/eBook?marketplaceId=2000&languageId=2&method=getIssuePDFVersionFromProduct&productLogicalTitle=dk/2012/02/pdf> [Lesedato 10.05.2014]: 82

² *Digital kompetanse: fra 4.basisferdighet til digital dannelse* (2003). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU 12.06.2003) http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_notat_digitalkompetanse.pdf [Lesedato 10.05.2014]: 8

³ Digital kompetanse 2003: 8

det er mest uenighet om. Media, forskere, lærer, foreldre og elever virker alle å ha en mening om denne grunnleggende ferdigheten.

Mange av dagens evalueringer av digitale ferdigheter virker å være veldig opptatt av hvordan det står til på utstysfronten – for eksempel hvor mange datamaskiner det er per elev, og hvordan båndbredde skolene har å tilby elevene. Men i følge en utredning, gjort av *Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanningen*, om digital kompetanse, så er det den pedagogiske bruken av IKT som er mest interessant å evaluere⁴. Dette ønsker jeg å se på ut fra et faglig ståsted, og som historiestudent er det naturlig å se på historiefaget.

Et av de viktigste elementene i historiefaget går på å utvikle de kildekritiske evnene til elevene, og det er den delen av historiefaget som er sterkest koblet til satsingen på digitale ferdigheter. Derfor er det naturlig å se på hvordan koblingen mellom digitale ferdigheter og kildekritikk har vært i praksis. Målet med denne oppgaven blir altså å se på hvordan satsingen på digitale ferdigheter i historiefaget har vært i praksis, og om hva elevene sitter igjen med etter denne opplæringen. Lærerne vil ikke vies noe særlig fokus i denne oppgaven, men dette kunne vært en interessant faktor å se nærmere på. Årsaken til at lærerne ikke blir viet noen spesiell oppmerksomhet i denne oppgaven, er at det ville blitt for omfattende og skulle ta for seg både elevene og lærerne.

Forskningsstatus

Det har vært gjort en del forskning og evaluering av Kunnskapsløftet. I kapittel 3 vil flere av de mest sentrale norske forskningsarbeidene bli presentert. Men i denne delen vil jeg fokusere på andre masteroppgaver som er skrevet på området, og her har jeg valgt ut de oppgavene som jeg fant mest relevant i forhold til denne oppgaven.

”Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget” ble skrevet av Audun Mathisen i 2012. Mathisens oppgave tok for seg læreplanen i historie som helhet, i større grad enn det som vil bli gjort i min oppgave. Et av de store funnene som ble gjort, var at Kunnskapsløftet i

⁴ ”Er man interessert i hvordan norsk skole som institusjon og kulturell læringsarena, skal utvikle sin samfunnsrelevans og kvalitet i det 21. århundre, er det den pedagogiske bruken av IKT i læringsprosesser og – resultater som er mest interessant” Se *Digital skole hver dag – om en helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnopplæringen* (2005). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning: 22

mye større grad la til rette for metodearbeid i historiefaget. Avslutningsvis i sin oppgave skrev Mathisen at en av de mest sentrale endringene med LK06 var de grunnleggende ferdighetene, og i den sammenheng skrev han følgende: ”Hvorvidt disse endringene har vært for det beste har det også vært debatt om, men det er ikke dette jeg har satt søkelys på i denne oppgaven.⁵” Dette vil jeg i større grad gå inn på, og da med fokus på de digitale ferdighetene.

I 2010 skrev Ole Ekroll ”Fra Melkerampe til Oljeplattform: En studie om bruk av digitale verktøy i historiefaget.⁶” Denne studien tok for seg elevenes forhold til digitale verktøy, men på en annen måte enn hva som vil bli gjort i denne oppgaven. Fokuset var i større grad på om verktøyene var en naturlig del av elevenes arbeid, når de jobbet med prosjekt. Hans funn viste at elevene brukte datamaskinen i stor grad, og da til i hovedsak til å *google* seg frem til informasjon. Lærerne viste også stor entusiasme i forhold til å bruke digitale verktøy, spesielt siden det ga elevene mulighet til å vise andre sider av seg selv. Ekroll mente også at i de situasjonene hvor det var gjort et godt forberedelsesarbeid av lærerne, så var bruken av de digitale verktøyene helt naturlig i elevenes jakt på kunnskap.

Disse oppgavene er inne på ting som kan sees i sammenheng med min oppgave, men de har samtidig et annet fokus enn hva jeg har. Jeg ønsker i større grad å se på hva som ikke har fungert i satsingen på digitale ferdigheter i historiefaget, som igjen kan være aktuelle å dra inn i debatt om hvordan satsingen på digitale ferdigheter i alle fag burde utformes. Jeg har ikke klart å finne noen masteroppgaver som har hatt en lignende vinkling, men Marte Blikstad-Balas har med sin doktorgradsavhandling forsket på elementer som har lignende vinkling. Disse vil bli tatt opp i kapitlet som tar for seg evalueringer av Kunnskapsløftet – kapittel 4.

Problemstilling

Hovedproblemstillingen jeg har jobbet ut i fra, og som denne oppgaven søker å gi svar på, lyder som følgende:

⁵ Mathisen, Audun (2012): *Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget*. Mastergradsoppgave. Tromsø: Universitetet i Tromsø: 55-56

⁶ Ekroll, Ole (2011): *Fra Melkerampe til Oljeplattform*. Mastergradsoppgave. Stord/Haugesund: Høgskolen i Stord/Haugesund.

- ❖ Hvordan skiller den erfarte læreplanen seg fra den formelle læreplanen i historie, når vi ser på digitale ferdigheter?

Begrepene *den erfarte læreplanen* og *den formelle læreplanen* er hentet fra John Goodlad, og utgjør to av i alt fem nivåer av hans inndeling av læreplanen, henholdsvis nummer to og nummer fem av nivåene. Goodlad utviklet i sin tid nivåinndelingen på grunn av at han mente at elevene ikke ble undervist slik som den offentlig vedtatte læreplanen tilsa, og ønsket derfor å finne ut hvorfor den nye læreplanen ikke ble implementert i undervisningen. Nedenfor vil de ulike nivåene han har inndelt læreplanen i, bli presentert, og disse nivåene er hentet fra boken *Curriculum Inquiry*⁷ av John Goodlad.

Den første inndelingen av læreplanen kalte han for ideenes læreplan⁸, og med det mente han maktkampen om å få bestemme hva som skulle stå i den formelle læreplanen. Det kan tenkes å være ulike strømninger i samfunnet, og ulike oppfatninger om hva som bør læres. Men det er viktig å poengtere at det er snakk om ideene som danner grunnlaget for den formelle læreplanen. Det er altså ikke det som etter hvert blir læreplanen. Goodlad har poengtert dette på følgende vis i sin bok: ”Except for trial testing, implementation is left for someone else. Consequently, it is rare for the elements of some ideal curriculum to be carried through to students in their original form.”⁹ Det blir altså ikke slik som man har tenkt seg på forhånd, noe som i stor grad skyldes lærernes egne preferanser på hvordan dette undervisningen skal gjennomføres. Dette kan både vinkles positivt og negativt, da det kan være positivt siden lærerne har erfaring i hvordan elevene lærer, og vet derfor best hvordan opplæringen kan bli tilpasset elevene. Negativt er det med tanke på at de nye ideene ikke blir fulgt opp, og at utviklingen i skolen kan stoppe opp.

Den andre fasen er den formelle læreplanen¹⁰, som er den vedtatte læreplanen som skolene må forholde seg til. Ideene fra den forrige fasen kan være videreført eller modifisert, men det viktige er at læreplanen er offentlig vedtatt. I Norge er det vedtatt at skolene må følge

⁷ Goodlad, John (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill Book Company: 58-64

⁸ Originalt kalt for *ideological curricula*

⁹ Goodlad 1979: 60

¹⁰ Originalt kalt for *formal curricula*

Kunnskapsløftet, som er vedtatt av våre politikere, og utarbeidet i samarbeid med utdanningsdirektoratet.

Deretter kommer fasen¹¹ som omhandler hvordan læreplanen blir oppfattet av lærere, foreldre og andre interessegrupper. Her er det ikke uvanlig at læreplanen oppfattes annerledes enn hvordan det var tenkt at den skulle oppfattes.

Så følger den iverksatte læreplanen¹², den som elevene faktisk må forholde seg til, både lærernes og elevenes egne forutsetninger vil spille en rolle her. Goodlad poengterer her at det kan være stor forskjell på hvordan en lærer mener læreplanen skal iverksettes og hvordan vedkommende iverksetter den.

Den erfarte læreplanen¹³ er den siste fasen, og omhandler elevenes utbytte av undervisningen. Dette er en problematisk fase, som Goodlad knytter en del utfordringer til:

Watching students tells us very little of what is going on in their minds. Asking them raises many questions of validity. Dare they trust us to care seriously about their answers? Dare we trust their answers? (...) One does not get far into thinking about the experienced curriculum, let alone inquiring seriously into this domain, before being overwhelmed by the myriad of problems of deliberation and tactic¹⁴.

Goodlad peker altså på at det er vanskelig å vite hvilket utbytte elevene har fått av opplæringen de har vært gjennom, her eksemplifisert med at det kan stilles spørsmålsteget ved elevenes seriøsitet ved besvarelsene og deres respekt for oss som stiller spørsmål. Dette er viktig å ha i bakhodet, når vi senere skal gå gjennom elevbesvarelser om deres opplæring og kompetanse. Goodlad mener at det i denne fasen ikke er om å avgjøre om en skole er god eller dårlig, men at det i større grad handler om å finne ut hvilken rolle skolen kan spille for ulike elevtyper.

I denne oppgaven har jeg ikke plass til å ta for meg elever fra både barne- og ungdomstrinnet og videregående. Jeg har valgt å fokusere på elever fra videregående skoler, noe som i

¹¹ Originalt kalt for *perceived curricula*

¹² Originalt kalt for *operational curricula*

¹³ Originalt kalt for *experiential curricula*

¹⁴ Goodlad 1979: 63-64

hovedsak skyldes at denne målgruppen ofte har bedre forutsetningene for å jobbe med digitale ferdigheter. Hver enkelt videregående elev har tilgang til egen pc¹⁵, og dermed er det i stor grad tilrettelagt for å utvikle digitale ferdigheter. Derfor er det, etter min mening, den mest interessante målgruppen å evaluere – hvor bra er den digitale kompetansen hos de elevene som har de beste ressursene tilgjengelig?

Metode

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse av videregående elever i Tromsø. Undersøkelsen omhandlet ulike spørsmål om kildekritikk og digitale ferdigheter¹⁶, hvor elevene ble gitt muligheten til å gi utdypende svar. Disse ble besvart anonyme, og elevene kunne selv velge om de ønsket å gjennomføre undersøkelsene med penn og papir eller digitalt. Undersøkelsen vil bli fokusert på i kapittel 5.

Tidvis var det problematisk å få gjennomført spørreundersøkelsen, og dette av flere årsaker. Det første problemet var å få lærerne til å gi meg muligheten til å gjennomføre undersøkelsene. Av hensyn til oppgavens tidsbegrensing, så ble det naturlig å holde seg til skoler lokalt, i mitt tilfelle til skoler i områdene rundt Tromsø. Vi var flere master- og doktorstudenter som forsøkte å få gjennomført undersøkelser ved samme skoler, og derfor ble det en kamp om å få gjennomført undersøkelsene i det store og hele. En av skolene jeg kontaktet var samarbeidsvillig, noe som resulterte i at jeg relativt tidlig fikk gjennomført den første spørreundersøkelsen. Det gikk en god stund og mange e-poster før jeg klarte å overtale enda en skole. Men jeg fikk gjennomført min undersøkelse i to klasser, fra to forskjellige skoler. Totalt ble det gjennomført 34 elevbesvarelser.

Det andre problemet var utformingen av spørsmålene. Denne oppgaven er det bare avsatt et semester til å gjennomføre, noe som gjorde at jeg måtte gjennomføre undersøkelsene før jeg var helt sikker på retningen til oppgaven. I ettertid føler jeg at spørsmålene som ble stilt, var

¹⁵ Greiner, Robert (2006). *Bærbar pc til alle*. Tromsø: NRK-nordnytt. <http://www.nrk.no/nordnytt/baerbar-pc-til-alle-1.219102> [lesedato 10.05.2014]

¹⁶ Se vedlegg 1

riktige å stille, men at utformingen av dem kunne vært bedre. Dette siden noen av besvarelsene ble besvart litt enkelt, og at noen av besvarelsene ga inntrykk av at vedkommende hadde misforstått spørsmålene. I tillegg kunne spørsmålene i større grad vært tilpasset problemstillingen.

Elevene som gjennomførte undersøkelsen var videregående elever fra sentrale skoler i Tromsø-regionen. Disse elevene var alle fra et studieforbereidende skoleløp, og inne i sitt siste år med videregående opplæring. Elevbesvarelsene var like mange fra begge skolene – sytten elevbesvarelser fra hver klasse. Besvarelsene blir gjennomgått i kapittel 5. Klassens besvarelser vil bli sett på som en helhet, det er altså ikke individene eller kjønnsforskjeller som er i fokus, slik som vi kan se i annen forskning. Målet med spørreundersøkelsen var å se hvilket utbytte elevene som helhet hadde av satsingen på digitale ferdigheter i historiefaget. I ettertid ser jeg at det også kunne vært interessant og sett på likheter og forskjeller mellom kjønnene, men det ble det dessverre ikke tenkt på da jeg gjennomførte undersøkelsene.

Kapitteloppsett

Kapittel 1 har tatt for seg forskning om digitale ferdigheter i historiefaget, og hvorfor dette er relevant å forske på. Problemstillingen er også presentert her. Det er også utdypet om hvordan jeg metodisk har arbeidet for å komme frem til funn som kan brukes til å besvare problemstillingen. Avslutningsvis er det en oversikt over hva resten av oppgaven skal handle om.

Kapittel 2 gir en kort oversikt over Kunnskapsløftet som helhet, deretter går det mer spesifikt inn på historiefaget. Videre så vil det ta for seg meningen med digitale ferdigheter, og spesielt for historiefaget.

Kapittel 3 omhandler kildekritikk, som er en av de viktigste delene av satsingen på digitale ferdigheter i historiefaget. Dette kapitlet vil fungere som en plattform for analysen som vil foregå i sammenheng med spørreundersøkelsen, sammen med kapittel 2.

Kapittel 4 består av noen erfaringer og evalueringer av satsingen på digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet. Disse vil i tillegg bli komplimentert med andre artikler som er relevante å se på i denne sammenhengen, blant annet en artikkel av Marte Blikstad-Balas om hva elevene egentlig bruker datamaskinen til i løpet av skoledagen. Dette er en evaluering av Kunnskapsløftet, ved at den viser hvordan skoledagen er endret etter innføringen av K-06. Videre så vil en annen artikkel av henne bli presentert, som omhandler bruk av nettleksikonet *Wikipedia* i skolesammenheng.

Kapittel 5 vil bestå av en analyse av en spørreundersøkelse som jeg gjennomførte ved to sentrale videregående skoler fra Tromsø-regionen. Elevene ble spurt om kildekritikk, egne digitale ferdigheter og andre relevante spørsmål som kunne si noe om den erfarte læreplanen. Dette ble gjort for å gi en pekepinne på hvordan potensialet ved digitale ferdigheter i historiefaget blir realisert i skolene.

Kapittel 6 vil fokusere på hvilke funn som er gjort i oppgaven, og gi svar på problemstillingen. Deretter vil jeg seg på hvordan denne oppgaven kan settes i en større sammenheng, og hvordan rolle oppgavens funn kan ha i den videre utviklingen av norske videregående skoler.

Kapittel 2. Kunnskapsløftet

Læreplan gir uttrykk for hva opplæringen skal bestå av, og hvilken kompetanse elevene skal ha oppnådd til ulike tider. K-06 har beveget seg bort fra *Reform 97*, hvor det i mye større grad var standardisert hva elevene skulle lære, og når de skulle lære det. K-06 har gitt læreren større frihet til når og hvordan læreplanmålene skal gjennomføres. Friheten gir rom for å kunne drive en variert digital opplæring.

I stortingsmelding nr.30, som var et tilråningsdokument til Kunnskapsløftet, som også ble vedtatt samme dag som det ble lagt frem¹⁷, så står det hva opplæringen skal inneholde. Altså den formelle læreplanen. Vi kan lese at den generelle læreplanen ble foreslått videreført fra styringsdokumentene fra 1990-tallet. De fagspesifikke læreplanene ble det derimot foreslått å forbedre, da evalueringen av de foregående reformene hadde vist uklarheter og en overambisjonalitet over hva som skulle gjennomgås. Det var enighet om at visse områder burde prioriteres, løsningen ble en prioritering av basiskompetanse. Kompetansen elevene skulle tillærere seg, skulle hjelpe dem til å møte komplekse utfordringer i og utenfor skolen og arbeidslivet. Det ble videre poengtert at ”læring og utvikling blir derfor at elever og læringer settes i situasjoner hvor de får relevante utfordringer for å utvikle sin kompetanse.”¹⁸ Vi ser altså at det var et ønske om å gjøre opplæringen mest mulig spisset mot de utfordringene som elevene kunne møte på senere i livet.

Basiskompetansen skulle dekke flere kompetanseområder – ”lese- og skriverferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon (innsats og utholdenhet) og sosial kompetanse”¹⁹. Viktig er det å poengtere at det ikke er snakk om å lære å lese eller å regne i tradisjonell forstand, men på fagenes egne premisser. Gjennom kompetansemålene i de ulike fagene skal basiskompetansen utvikles. Men kompetansenivået skal utvikles til å ha bruksområde også utenom klasserommet –

¹⁷ St.meld.nr.30: *Kultur for læring* (2003-2004). Oslo: Den kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

¹⁸ St.meld.nr.30., 2003-2004: 31

¹⁹ St.meld.nr.30., 2003-2004: 31

elevene skulle danne seg en plattform som de kunne ta med seg og bruke ute i kunnskapssamfunnet.

Utviklingen av basiskompetanse skulle skje gjennom grunnleggende ferdigheter i alle fag. De grunnleggende ferdighetene ble som følgende: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Alle disse ferdighetene skal være i henhold til det engelske begrepet ”Literacy”, som favner bredere enn bare det å kunne lese eller å regne. ” *Digital Literacy* er et begrep som anvendes for å definere og beskrive både grunnleggende IKT-ferdigheter og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet.²⁰”

Underveis er det ble gjort endringer på utformingen av de grunnleggende ferdighetene. Å kunne uttrykke seg muntlig er endret til muntlige ferdigheter, og å kunne bruke digitale verktøy er endret til digitale ferdigheter²¹. Dette er gjort for å heve nivået og viktigheten av de grunnleggende ferdighetene, det vil altså si at det ikke er regnet som godt nok at elevene bare har tilfredsstillende måloppnåelse i de grunnleggende ferdighetene. Elevene skal kunne vise at de behersker varierte oppgaver i sammenheng med disse ferdighetene. Nå skal vi se nærmere på hvordan dette er lagt opp i historiefaget.

2.1 Formålet med historiefaget

I læreplanen for historie er det listet opp hva som er formålet med historiefaget²², og vil her bli presentert i en kortversjon. Historiebevissthet er et av de viktigste formålene med historiefaget. Dette skal gi elevene en innsikt i hvordan mennesker til ulike tider har tenkt, levd og handlet, men også gi grunnlag for refleksjon rundt egne valg. Faget skal også være med på å utvikle forståelse og toleranse for andre kulturer. Demokratiets rolle i vårt samfunn

²⁰ St.meld.nr.30 2003-2004: 33

²¹ *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (2012). Oslo: Utdanningsdirektoratet: 6

²² *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (2009). Oslo: Utdanningsdirektoratet: 2

er et annet viktig aspekt med faget. Historiefaget skal videre hjelpe på å utvikle elevenes egen identitet og tilhørighet. Her er det viktig at elevene har kunnskap om den verden de er en del av, og i den sammenheng er det naturlig å legge til rette for utviklingen av innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien. Men denne oppgaven vil fokusere på det siste formålet med faget, nemlig at ”faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon²³.”

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene i faget, så er disse integrert i kompetansemålene. Disse vil bli diskutert i avsnittene under. Men generelt kan grunnleggende ferdigheter i historie²⁴ forstås som å kunne bruke digitale verktøy til å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger. Det innebærer å kunne søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder og bruke den i egne framstillinger. Ved presentasjon og publisering av eget og felles arbeid vil digitale verktøy være et naturlig hjelpemiddel. Digitale ferdigheter innebærer også å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper i samspill med andre.

Videre så er faget delt i to hovedområder: Det ene hovedområdet kalles for *samfunn og mennesker i tid*. Det omhandler rett og slett historiske fenomener, historiske hendelser og historiske personer. Kompetansemålene fra denne delen av faget er i større grad avgrenset til ulike tidsepoker enn de fra det andre hovedområdet. Eksempelvis å ”gjøre rede for utviklingen og endringen av styringsformer i Europa fra slutten av middelalderen til siste del av 1700-tallet²⁵” eller å ”drøfte hvordan opplysningstidens ideer påvirket og ble påvirket av samfunnsomveltninger på 1700- og 1800-tallet²⁶.”

²³ Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram 2009: 2

²⁴ Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram 2009: 5

²⁵ Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram 2009: 7

²⁶ Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram 2009: 8

Historieforståelse og metoder, som er det andre hovedområdet, går i korte trekk går ut på hvordan mennesker har tenkt/tenker forskjellig om historien. Disse er ikke fastlåst til tid og sted, men skal kunne være anvendelige på de fleste historiske områder. Videre så handler dette området om hvordan historisk kunnskap blir til, hvordan den blir forstått og hvordan den blir vurdert. Utvikling av kildekritikk er også en viktig del av dette området. Det er også vektlagt å se på hvordan historien forandrer seg etter hvilket ståsted man har. Det er i dette hovedområdet vi finner de relevante kompetansemålene for både kildekritikk og digitale ferdigheter. Men før vi går inn på kompetansemålene, er det på sin plass å definere hva digitale ferdigheter er for noe.

2.2 Digitale ferdigheter og historiefaget

I Stortingsmelding 30 – Kultur for læring²⁷ kunne vi lese at digitale ferdigheter bygger på Paul Gilsters definisjon av digital literacy²⁸, som i korte trekk går ut på å kunne bruke og å forstå flere digitale kildeformater, og å kunne tenke kritisk når man bruker dem. Videre så bygger begrepet digitale ferdigheter på ”grunnleggende IKT-ferdigheter og innovativ bruk av IKT i læringsarbeidet²⁹”. Det vil i praksis si å kunne bruke digitale verktøy hensiktsmessig og forsvarlig for å løse ulike oppgaver. I tillegg så må man kunne innhente og behandle informasjon, for så å utvikle sine egne digitale produkter. Dette kan være alt fra selvproduserte filmer til egne nettsider. Viktig er det også å utvikle digital dømmekraft – hvem kan man stole på, hva er troverdige kilder og hva kan man bruke i sine egne produkter? Sagt med andre ord så vil det å beherske digitale ferdigheter, si ”å kunne bruke og hente frem, lagre, skape, presentere, vurdere og utveksle informasjon.³⁰” Dette er ferdigheter, som nevnt

²⁷ St.meld.nr.30 2003-2004

²⁸ ”...the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers”. I tillegg til ”...being able to understand a problem and develop a set of questions that will solve that information need” og ”Developing the habit of critical thinking and using network tools to reinforce it is the most significant of the networks’s core competencies”. Se Digital kompetanse 2003: 11

²⁹ St.meld.nr.30 2003-2004: 33

³⁰ St.meld.nr.30 2003-2004: 34

tidligere, arbeidslivet ønsker og som vil være viktig å kunne beherske i dagens informasjons- og kunnskapssamfunn.

Men hvordan er kompetansemålene om digitale ferdigheter, som det er lagt opp til at lærerne og elevene skal forholde seg til i historie? Studiespesialiserende elever på Vg2-nivå skal kunne ”bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger.³¹” Avgangselevne skal på sin side kunne ”bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale.³²” Dette sistnevnte kompetansemålet er det som vil være mest sentral i denne oppgaven, siden det bare er elever fra VG3 som har gjennomført spørreundersøkelsen. Men kompetansemålet til avgangselevne forutsetter at elevene har kontroll på kompetansemålet fra året før, hvor nøkkelordet er kildekritikk, og noe som gjør det naturlig å utdype hva kildekritikk er. Men først skal vi avslutte delkapitlet om digitale ferdigheter og historiefaget, og det skal vi gjøre med et historiedidaktisk syn på hvordan digitale ferdigheter kan utvikles.

2.3 Historiedidaktikk

Erik Lund³³ har lenge vært en av Norges fremste historiedidaktikere, og har blant annet skrevet en håndbok for studenter og lærere i historiedidaktikk. I denne oppgaven vil det også bli referert til hans arbeid i boken *Å være digital i alle fag*.

I Lunds *Historiedidaktikk*³⁴ kan vi lese at det første møte skoleelever hadde med Internett, var at elevene søkte fritt rundt på det åpne nettet. Resultatet var at elevene møtte enorme mengder

³¹ Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram 2009: 7

³² Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram 2009: 8

³³ ”Erik Lund er lærebokforfatter i historie og samfunnskunnskap (ungdomstrinnet) og historiedidaktikk (høgskoler/universitet) (...). Han har tidligere vært førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold. Arbeider nå som frilans fagbokforfatter og kursholder og som redaktør av nettportalene www.ttnor.no og www.aktivbasen.no” Se Otnes (red.) 2009: 257

³⁴ Lund 2011: 131-147

informasjon, og overgangen fra den tilpassede læreboka ble stor. Arbeidet med å lære elevene å bruke digitale ressurser har vist seg å være enklere sagt enn gjort. Lund sier følgende om situasjonen: ”Elevstrategien blir ofte å utnytte de nye mulighetene som teknologien legger opp i hendene på dem, til å klippe og kopiere tekst og bilder. Det å ”finne noe stoff” ble et mål godt nok³⁵”. Dermed mener Lund at elevene trenger struktur i arbeidet sitt, mer enn noen gang. Struktur til å vite hva det skal se etter og hva de skal gjøre med den. Hvis ikke vil de potensielle mulighetene ved Internett, falle bort.

Opplæring i kildekritikk er nøkkelen til å utvikle gode digitale ferdigheter, i følge Lund. Videre så mener han at det er naturlig at historiefaget har hovedansvaret for denne delen av digitale ferdigheter. Lund går videre med å si at det åpne nettet ikke er ønskelig som læringsarena for elevene som skal lære seg kildekritikk, da det vil være for store tekstmengder til å skimme gjennom. ”Materialet bør være oversiktlig og kortfattet. Det betyr nettsteder som inneholder primærmateriale i form av dokumenter, dvs. kildemateriale av ikke-litterær art, bilder, tabeller, harddata, og aktuelt faktastoff fra nettleksikon.³⁶” Vi ser at store deler av treffene vi sannsynligvis vil få opp i et *Google*-søk, ikke vil være ønskelig i forhold til Lunds oppfatning.

Lund mener at læreren må gjøre et omfattende tilretteleggingsarbeid, blant annet ved å utvikle søkekriterier for elevene og finne frem til nettsteder som kan være aktuelle for elevene, om opplæringen skal bli best mulig. Dette er nært opp til det Lund regner som den engelske bruken av Internett i skolesammenheng. Engelskmennene har lagt ned en stor innsats i å digitalisere primærkildene, og spesielt viktig har det vært for dem er digitaliseringene er blitt strukturert og tilpasset til ulike alderstrinn. Det mest kjente eksemplet, i følge Lund, er det engelske riksarkivets nettportal National Archive (NA). Lund utdyper videre at nettportalen ”har blitt utviklet fra midten av 1990-tallet til å bli en modell for nettbruk i historiefaget. Nettportalen er laget i et tett samarbeid mellom erfarne historiedidaktikere, arkivarer og

³⁵ Lund 2011: 132

³⁶ Lund 2011: 136

historikere.³⁷ NA er en veldig variert læringsplattform, både når det gjelder oppgaver og ressurser. Ressursene er ofte kopierte primærkilder og originaldokumenter, både i form av tekst, bilde og film. Dette gjør at engelske elever får arbeidet kildekritisk og utviklet digital kompetanse. I Norge har det i de senere årene vært gjort forsøk på å skape en tilsvarende norsk nettportal, men foreløpig er det ingen som kan regnes som like gode. Noen av disse forsøkene er likevel gode ressurser for elevene, slik som kildenett.no, ndla.no, ttnor.no og aktivbasen.no.

Forskning om bruk av Internett i historiefaget er det ikke mengder av, og i hvert fall ikke fra Norge. Skandinavisk forskning³⁸ fokuserer i stor grad på hvordan elever søker etter ressurser til å gjennomføre sine igangsatte prosjekter. Lund mener dette gjøres på samme måte som var vanlig før Internettet var allemannseie, og da med fokus på problemstillinger og oppgaveformuleringer. Det vanlige er at elevene blir oppfordret til å gå på nettet for å lete etter informasjon, altså det motsatte av det Lund mener er ønskelig. Han mener elevene trenger mer strukturerte og tilpassede opplegg. I tillegg jobber elevene i stor grad med sekundærkilder, og ikke kopierte primærkilder, også dette i motsetning til Lunds tanker. Lund mener elevene blir overlatt til seg selv, og at de ofte utvikler en kildekritikk som er alt for generell og omtrentlig.

Lund viser at det er gjort tiltak for å bedre tilstanden i norske skoler, og i K-06 er det gjort et forsøk på å gå fra å lære opp elevene i reprodusere informasjon, til å skulle kunne praktisere historisk tenking. Dette er i tråd med internasjonale trender. England er landet det fortsatt sees til, og da av samme årsaker som tidligere nevnt. Engelskmennene er flinke til å la elevene jobbe med primærkilder, og gjennom eget arbeid skaffe seg innsikt i hvordan historie blir til. Historisk tekning er blitt et av de viktigste satsingsområdene deres, noe som blant annet gjenspeiler seg i satsingen på nøkkelbegreper. Dette er videre blitt brukt som modell for den norske læreplan i historie.

³⁷ Lund 2011: 135

³⁸ Lund 2011: 133-134

Totalt viser dette at Lund mener det burde satses på at elevene får jobbe med nettbaserte oppgaver, som er tilpasset deres nivå. Lund viser også til endringen fra at elevene skulle reprodusere historisk materiale og situasjoner, til at elevene skulle opplæres i historisk tenking. Men mest sentralt for Lund står utviklingen av kildekritisk sans hos elevene. Kildekritikk er en grunnleggende metode for historie som fag, og derfor en viktig metode for elevene å beherske. Men som vi så tidligere skulle digitale ferdigheter også ha betydning utenfor klasserommet, og det å kunne beherske den kildekritiske metoden på digitale medier er noe de aller fleste har stor nytte av å kunne beherske både i dagliglivet og når man går inn i arbeidslivet.

Kapittel 3. Kildekritikk

”Hadde alt vore klart som dagen, hadde vi ikkje hatt bruk for historikarar, og hadde alle funne det same i kjeldane, hadde alle historier [...] berre vore nødvendige å fortelje ein gong³⁹.”

Historien lar seg ikke rekonstruere nøyaktig. Historikernes oppgave går derfor ut på å sannsynliggjøre hvordan ulike scenarioer utartet seg, ved hjelp av analyser og kvalifiserte antakelser. Ulike historikere kan ha ulike antakelser om fortiden, noe som gjør at historikerne må legge ned arbeid i å skape et troverdig inntrykk av egen forskning. Historikere er nødt til å vise kildekritisk kompetanse for å skape tyngde til egne funn, og det må være enkelt å kontrollere hvilke kilder historikeren har brukt.

Før vi går videre i oppgaven, vil jeg presisere at noen historikere velger å kalle den kildekritiske metoden for kildegransking. Kjeldstadli er en av dem som benytter seg av begge variantene, men viser her hvorfor kildegransking kan være å foretrekke:

Kildekritikk er da et sett av håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjonen en får ut av dem. Disse reglene er stort sett systematisert av sunn fornuft. Kildegransking er kanskje et vel så godt ord; en kritiserer ikke kilden i største allmennhet, men gransker den for å se hva en kan finne i den.⁴⁰

Dansken Bernard Eric Jensen⁴¹ går enda lenger i dette synet, da han viser hvor uheldig og misvisende begrepet kildekritikk kan være. Spesielt frykter han at historikere kan feiltolke begrepet, for eksempel ved at man tror man skal rangere kildene i gode, mindre gode og dårlige kilder. Han mente at en kilde verken kan kvalifiseres som god eller dårlig, men at det er metoden og problemstillingene som er avgjørende for relevansen og verdien kilden vil ha for historikeren. Men *Utdanningsdirektoratet* benytter seg konsekvent av begrepet kildekritikk, eksempelvis i *Kunnskapsløftet*. Derfor ønsker jeg å forholde meg mest mulig til

³⁹ Andresen, Astri mfl. (2012). *Å gripe fortida – Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget: 64

⁴⁰ Kjeldstadli, Knut (2007). *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget: 169

⁴¹ Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal: 190

begrepet kildekritikk, til tross for at det kan være mer korrekt å bruke begrepet kildegransking.

Ottar Dahl og Knut Kjeldstadli er to anerkjente norske historikere, og førstnevnte er av mange regnet som den viktigste historikeren som har vært i Norge. Mange av Dahls verk, flere av dem fra 1950- og 1960-tallet, har vært sentrale verk innenfor historieforskningen, og i noen grad fortsatt i dag. I denne oppgaven er det særlig *Grunntrekk i historieforskningens metodelære* som er viktig, da den fortsatt spiller en viktig rolle innenfor kildekritikkens debatt. *Fortida er ikke hva den en gang var* er en innføringsbok i historiefaget, av Kjeldstadli, og vil også bli vektlagt i denne oppgaven. I boken har Kjeldstadli skrevet om kildekritikk, hvor deler av det er basert på Ottar Dahls arbeid. I det påfølgende vil det bli presentert en kombinasjon av Kjeldstadlis⁴² og Dahls⁴³ beskrivelser av kildekritikk. I tillegg vil det være innslag fra den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen. Han har kanskje vært den mest sentrale historiedidaktikeren i Norden, de siste tiårene.

Metoden kildekritikk ble utviklet med mål om å kunne etablere faktisk kunnskap om fortiden. En ønsket å luke ut feilkilder, noe som førte til et økt fokus på bruk av originale kilder. De ble systematisk og grundig studert, og ikke minst sammenlignet med hverandre. I følge Jensen ble det lenge argumentert for at en kilde bare har en historie å fortelle, og dermed at den ikke hadde rom for tolkning. I dag blir dette regnet for å være et for snevert syn på kilder, da det funksjonelle kildebegrepet i større grad har tatt over. Kort forklart så går dette ut på at kilder er kilder til det vi ønsker de skal være kilder til – en gjenstand kan være kilde på flere måter, alt etter hva vi spør etter. Eller med Jensens ord:

”Om en historiker brugte en kilde som grundlag for en levningsslutning eller en beretningsslutning, var afhængigt – dvs. en funktion – af dem problemstilling, som han/hun havde valgt at arbejde med.”⁴⁴

⁴² Kjeldstadli 2007: 169-181

⁴³ Dahl, Ottar (1976). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget: 48-81

⁴⁴ Jensen 2003: 129

Jensen velger altså å benytte seg av begrepene levning og beretning, for å vise hvordan en kilde kan brukes på flere måter. Disse begrepene går igjen hos de fleste som uttaler seg om kildekritikk. Her ønsker jeg å forholde meg til Kjeldstadli's fremstillinger⁴⁵. Alt av kildemateriale kan brukes som levninger, og målet med å bruke kilden som levning er å finne ut hva kilden kan fortelle om den samtiden den eksisterte i. Avgjørende for den videre forskningen er om kilden er skapt av naturen eller mennesker? Naturfenomener kan brukes til å se de store linjene i historien, eksempelvis hvordan klimaet har endret seg over tid eller når levde/døde dinosaurene. Mens menneskeskapt kilder kan si noe om hvor langt den menneskelige utviklingen var kommet på ett gitt tidspunkt, slik som redskaper fra jernalderen. Disse beretter ingen ting i form av seg selv. Det er historikerne som gjennom kildekritikk og analyse som trekker slutninger ut av dem.

Kilder kan altså si mye selv om den selv ikke meddeler noe. Et sverd fra vikingtiden er ikke lagd for å fortelle oss noe om vikingtiden, men likevel forteller det mye om hvordan samfunnet var på den tiden. Men hva med de kildene som meddeler noe? Dette er ofte kilder som uttrykker noe språklig, og som kan gi oss en pekepinn på hvordan mennesker tenkte i tidligere tider. En avgjørende forskjell er her om kilden er normativ eller beskrivende. Årsaken til det er at førstnevnte kan si noe om hvordan tankegangen til våre forfedre var, mens sistnevnte gir beskrivelser av hvordan det var da våre forfedre levde. Lover og regler er regnet som normative kilder. De sier noe om hvordan befolkningen burde oppføre seg, og kan sånn sett regnes som en kilde på hva som ble oppfattet som rett og galt på tiden de ble skrevet. Hovedpoenget med å bruke kilder som levninger er at det er vi som ”historikere som trekker slutningen om hvordan noe var.”⁴⁶ Kilder som gir beskrivelser av fortiden, kan brukes som levning. Eksempelvis så vil man kunne trekke slutninger om hvor langt samfunnet var kommet i utviklingen, med å se på materialet beskrivelsene ble skrevet eller tegnet på. Men skal man se på selve beskrivelsen, er man avhengige av å utnytte kilden som beretning.

Kilder kan brukes som beretninger når man ser på kildemateriale som er skapt av mennesker, og som forsøker å beskrive en fortidig hendelse. Det kan være snakk om alt fra

⁴⁵ Kjeldstadli 2007: 170-180

⁴⁶ Kjeldstadli 2007: 172

sagafortellinger til lærebøker. Fordelene ved beretninger er store – vi kan få beskrevet hendelser som ikke ville latt seg rekonstruere, om vi bare skulle brukt kildene som levninger. Tidsbesparelse er et annet aspekt, da det ville tatt mye tid og arbeid for å finne ut hva som hadde skjedd ved bare å bruke kildene som levninger (om det hadde vært kildemateriale til det).

Relevansen til beretninger vil også variere alt etter hva en spør om: Noen problemstillinger kan kilden være godt egnet til å svare på, og ubrukelige i andre tilfeller. Dette gjør at kilder fortsatt kan brukes, selv om de ikke kan regnes som pålitelige. Eksempelvis kan noen kilder gi feile beskrivelser av et fenomen eller en situasjon, men likevel kan dette gi oss en innsikt i hvordan noen tenkte i tidligere tider. Kilder som beskriver jorden, fra den tiden det ble ansett for å være flat, kan være eksempler på dette. Det finnes også kilder som bevist ble brukt for å forsøke å manipulere andre, dette kan også være av interesse for historikere.

Men det må tas mange hensyn når man bruker kilder som beretninger. Dette er fordi vi er avhengig av å granske beretningen for om den er troverdig eller ikke. Henger den sammen med hva andre kilder sier? Gjør den ikke det, må man forsøke å utnytte den som levning, å se om opphavssituasjon eller forfatteren kan regnes som mer troverdig enn de andre kildene. Hvordan dette og den videre gangen i kildegranskingen foregår, vil bli forklart i avsnittene nedenfor.

3.1 Kildekritikkens grunnmur

Kildekritikk som metode, har ingen fast oppskrift på hvordan man skal gå frem. Ulike historikere har ulike måter å jobbe på. I hovedsak vil jeg forholde meg til Knut Kjeldstadli, men Ottar Dahl vil også bli tatt opp. Kjeldstadli og Dahl deler begge kildekritikk inn i fire ledd, men det blir presisert at "[d]et er viktig å betone at disse forskjellige ledd eller momenter i arbeidet hele tiden står i innbyrdes avhengighet og vekselvirkning.⁴⁷" Kildekritikken blir altså ikke gjennomført i en fast rekkefølge.

⁴⁷ Dahl 1976: 52

3.1.1 Første ledd av kildekritikken

I kildekritikkens første ledd viser Kjeldstadli til finnekunsten⁴⁸. Krisitian Erslev er mannen de fleste assosierer med begrepet, noe Dahl også gjør⁴⁹. Finnekunst er et begrep som går igjen i mye av forskningen om kildekritikk, og da ofte sammen med hermeneutikk. Disse begrepene går ut på å finne ut hvilke fortidslevninger som finnes, og vite hva man skal gjøre med dem. Det må skapes en forståelse av hva saken handler om, og så må historikeren ta i bruk sine kunnskaper for å komme frem til en løsning på problemet. Men det er hele tiden viktig å vise at funnene er pålitelige. Dermed må historikeren hele tiden tenke seg hvordan hans arbeid vil se ut for andre, og hvordan det eventuelt kan bli kritisert.

Denne fasen går også ut på å finne kilder som er fullstendige eller representative til å svare på de spørsmålene forskeren har. Ved mangel på kilder kan man måtte endre på sine problemstillinger – det er dessverre ikke kilder fra alt som kan være av historisk interesse, og dermed er det ikke alt vi kan forske like godt på. Hvilke kilder som er tilgjengelige for historikerne er veldig tilfeldig, da disse ikke er blitt bevart for å besvare en spesifikk problemstilling. Her vil historikerens kjennskap til biblioteker og arkiver være utslagsgivende for forskningen⁵⁰, så fremst det eksisterer data på området. Videre så gjelder det å kunne bruke og å tolke kildematerialet rett. Feiltolkninger vil være med på å gi lavere troverdighet for arbeidet som er gjort, som kan få ringvirkninger utenfor sin egen forskning – feiltolkninger som ikke blir oppdaget, kan bli brukt av andre.

3.1.2 Andre ledd av kildekritikken

Kjeldstadli tar så opp hva kilden egentlig er, for eksempel fra hvilken tid stammer kilden fra, hvem skapte kilden og av hvilken årsak ble den skapt⁵¹. Her blir det lagt stor vekt på om kilden var ment for privat eller offentlig bruk, da disse ikke kan analyseres likt når man skal

⁴⁸ Kjeldstadli 2007: 169

⁴⁹ Dahl 1976: 48

⁵⁰ Dahl 1976: 49

⁵¹ Kjeldstadli 2007: 175-176

finne ut om de er troverdige eller ikke. Offentlige dokumenter er sannsynligvis gjennomarbeidet, og kanskje gått gjennom en kvalitetskontroll. Det kan være lagt masse arbeid i kilden ikke skal støte noen og at informasjonen må være korrekt. Mens private dokumenter i større grad kan være direkte og overdrevet. Eksempelvis er det lett å se for seg at et offentlig dokument forsøker å beskrive en situasjon så objektivt som mulig, mens et privat brev kan være fullt av overdrivelser og unøyaktigheter – for at brevet skal bli mer underholdene lesning.

Videre så kan man, på generelt grunnlag, si at dokumenter med flere opphavsmenn kan regnes som mer troverdige enn dokumenter med bare en forfatter. Årsaken til dette er at vi blir presentert for ulike standpunkter eller at et standpunkt blir forsvart av flere. Slike kilder vil ofte bli særlig vektlagt. Private brev, dagbøker eller lignende, vil i større grad være en persons meninger, og ofte ikke så gjennomarbeidet og gjennomført.

Et annet viktig poeng er å avgjøre om kilden er ekte eller ikke. Opp gjennom historien har det vært populært å forfalske kilder, ofte for å tjene penger eller for legge skylden på andre. Kjeldstadli viser her til Konstatins gavebrev (forfalskning) og at det under ”okkupasjonen ble (...) lagd falske illegale aviser.⁵²” Dette er eksempler som det krever gode kildekritiske metoder for å avsløre

Dette leddet av kildekritikken går også ut på å sjekke skaperens forhold til beskrivelsene, noe som vil avgjøre om kilden er en *førstehåndskilde* eller en *annenhandskilde*. Førstehåndskilder er beskrivelser av en situasjon, hvor forfatteren har vært tilstede, mens en annenhandskilde er når forfatteren har basert sitt verk på andres beskrivelser. Sannsynligheten for at kilden er korrekt er større hos en førstehåndskilde, på grunn av nært forhold til hendelsen. En historiker vil foretrekke en førstehåndskilde. I de tilfellene hvor dette ikke er et alternativ, er det om å finne den kilden som ligger nærmest i tid til hendelsen. Den kilden som er nærmest

⁵² Kjeldstadli 2007: 175

situasjonen i tid og rom, av de kildene som er til rådighet, regnes som *primærkilden*⁵³. Har man en førstehåndskilde, så er denne primærkilden. Har man ikke, så er den kilden som er nærmest i tid og rom primærkilden. En primærkilde kan altså være en annenhåndskilde, men om man finner en førstehåndskilde så overtar denne statusen som primærkilden. En kopi av en primærkilde blir ikke regnet for å være en primærkilde.

I tillegg vil vi helst ha flere kilder som sier det samme, men det er ingen nødvendighet. Troverdigheten til kilden kan bli styrket av at flere kilder sier det samme, og spesielt ved beretninger med motsatt utgangspunkt, som hevder det samme. Dette fordi at deres utgangspunkt gjør det mindre sannsynlig at de ville snakket usant om den samme hendelsen, på samme vis. Men vi må også være obs på at det ikke alltid er flertallet som har rett. Dermed kan den kilden som skiller seg ut fra de andre, være den korrekte. Her vil kildekritikken være nødvendig for å avgjøre hvilken beretning som er mest pålitelig.

3.1.3 Tredje ledd av kildekritikken

Tredje ledd, eller tredje vegg⁵⁴ som Kjeldstadli har valgt å kalle det, omhandler tolkning av det som står skrevet i kildene. Historikerens oppgave går her ut på å hjelpe leseren med å se de ulike sammenhengene og meningene med kildene. Det første som må tolkes er språket. I moderne kilder er dette kanskje ikke spesielt nødvendig, men det er det derimot i de eldre kildene. Deretter kan historikeren begynne å forklare leseren hva som står skrevet ”mellom” linjene, det som forfatteren egentlig ønsket å meddele. Her bør ikke historikeren bare vise til hva som står skrevet, men hva han eller hun som kvalifisert historiker oppfatter som budskapet. Dette kan være spesielt viktig om det er begreper som har annen betydning for oss i dag enn de hadde tidligere.

⁵³ ”I nordisk historieforskning er primærkilden den som er nærmest og har det tetteste forholdet til saken en undersøger. I angloamerikansk historieforskning er det annerledes – da kan det enten være det råmateriale historiker bruker til å lage en beretning (sekundærkilde) eller det kan være en gjenstand som var tidstypisk for sin tid, og som kan si noe om hvordan det ble tenkt på den tiden.” Se Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget: 93

⁵⁴ Kjeldstadli har inndelt kildegranskingen i fire, og disse fire kan sees på som vegger som sammen danner grunnmuren i den kildekritiske metoden.

3.1.4 Fjerde ledd av kildekritikken

Siste ledd, eller vegg, tar for seg hvordan man kan utnytte kildene. Her vil man få bruk for å kunne beherske den indre kildegranskingen, noe som er en avgjørende faktor når man jobber med beretninger. Kildene må stemples som troverdige eller ikke, eksempelvis kan en se om forfatteren har kompetanse til å uttale seg på området? Har opphavsmannen vært til stede selv, eller har han fått beskrivelsene fra noen andre? Er informasjonen selvmotsigende? Men det hjelper ikke om kildene er pålitelige eller troverdige, om de ikke er relevante. Dette er ganske selvsagt, men dette må det også legges ned arbeid i. Videre så må man forsøke å forholde seg objektivt til kilden, slik at man ikke lar andres oppfatninger ødelegge for sin egen forskning. Akkurat på samme vis som man må se om forfatteren hadde en objektiv fremstilling eller om han/hun hadde en skjult agenda.

3.2 Ny dreining i debatten om kildekritikk

Dahl og Kjeldstadli har forholdsvis like oppfatninger av hva kildekritikk er, men de har møtt kritikk fra andre norske historikere. Narve Fulsås⁵⁵ er en av disse. I en debatt som foregikk i *Historisk Tidsskrift* på starten av 2000-tallet, diskuterte Dahl og Fulsås hva kildebegrepet betydde og hvordan kildekritikken burde være. Denne debatten vil ikke bli utdypet noe mer i denne oppgaven, men poenget er at det ikke er en fullstendig enighet om hva kildekritikk er. I dagens samfunn kommer det stadig nye elementer som kildekritikken må tilpasse seg, og med Internettet som det beste eksemplet. Dette fører oss over til den moderne kildekritikken.

3.3 Moderne kildekritikk

”Vi vil likevel kaste inn ei lita åtvaring når det gjeld dei nye moglegheitene for manipulasjoner som internettpublisering gir.”⁵⁶

Elektroniske kilder har tilført nye momenter og utfordringer for kildekritikken. Ofte blir det fokusert på de negative konsekvensene dette har fått, men fordelene ved elektroniske kildene må ikke glemmes. Digitale artikler eller tidsskrift som har vært gjennom en faglig redaksjon,

⁵⁵ Professor i historie, ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet

⁵⁶ Andresen mfl. 2012: 72

kan regnes å ha samme pålitelighet som om de skulle blitt gitt ut i trykt form. I noen tilfeller kan de elektroniske kildene være mer oppdatert enn de trykte, og vil dermed være av økt pålitelighet. Men problemet melder seg når man ikke vet om artikkelen har vært gjennom en faglig redaksjon eller at man ikke vet hvem som er forfatteren. Internettet byr på mengder av slike kilder. Internettet har også muligheten til å påvirke mennesker raskere og over større distanser enn noen andre medier. Dette gjør at borgere av dagens samfunn burde ha kunnskap og kjennskap til digital kildekritikk.

3.3.1 Kildekritikk sett fra en bibliotekars ståsted

Vibeke Bårnes⁵⁷ og Mariann Løkse⁵⁸ har gitt ut en håndbok i kildebruk og referanseteknikker, *Informasjonskompetanse*, hvor de blant annet har presentert ni momenter⁵⁹ en burde ha i bakhodet når man bedriver kildekritikk. Disse er beregnet for å kunne benyttes ved digitale kilder.

Deres første moment tar for seg om kildene er et resultat av forskning eller om det er en populærvitenskapelig kilde. Forskningsbaserte kilder produserer resultater og ulike analyser, og kan stemples som en del av en vitenskap. Disse er som regel blitt utviklet ved et universitet eller ei høyskole. Påliteligheten til disse kildene er ofte høy, men det betyr ikke at det ikke kan være uenighet knyttet til forskningsområdet. Poenget er at universiteter eller høyskoler produserer kilder som i utgangspunktet kan regnes for å være troverdige og objektive, i motsetning til kilder som aviser, blogger og andre lignende medier. Vi som lesere må alltid være obs på at aviser eller bloggere kan ha subjektive vinklinger av informasjonen.

Det andre evalueringskriteriet til Bårnes og Løkse går ut på kildens relevans. Her tenkes det på hvilke kilder som er relevant for ditt tema og din problemstilling. Skumlesing av artikler eller gjennomgang av sammendrag er gode metoder for å avgjøre om kilden er relevant for

⁵⁷ Fagansvarlig for samfunnsfag ved Universitetsbiblioteket i Tromsø.

⁵⁸ Fagansvarlig for humanistiske fag ved Universitetsbiblioteket i Tromsø.

⁵⁹ Bårnes, Vibeke og Løkse, Mariann (2011). *Informasjonskompetanse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget: 38-45

din oppgave. Digitale kilder gjør det også mulig å søke etter artikler med spesifikke emneord, eller at man bruker søkefunksjonen i selve dokumentet (for å finne ut om dokumentet inneholder nøkkelord du er ute etter). Det viktige er at man slipper å lese gjennom hele bøker eller artikler for å avgjøre om de er aktuelle kilder.

Evalueringskriterium nummer tre går ut på å sjekke hvor oppdatert kildene er. Trykte kilder fra langt eldre tider kan være gode kilder, men oppdaterte kilder fra i dag regnes ofte som bedre kilder. Eksempelvis så ønsker man at fastlegen sin forholder seg til dagens forskning, og ikke til utdaterte forskning. Men dette må sees i sammenheng med hvilken rolle og relevans kildene er tiltenkt i din fremstilling – Knut Hamsuns verker vil fortsatt være gode kilder for en norsk litteraturstudent.

Deretter velger Bårnes og Løkse å fokusere på hvem som står bak kilden. Både trykte bøker og digitale bøker vil som regel ha oppført både forfatter, hans tilhørighet og forlag. Men ved andre former for nettartikler og nettsteder kan dette være vanskelig å finne ut. Da må man forsøke å finne ut hvilken organisasjon eller institusjon som står bak, og kanskje må man se hva andre har skrevet om kilden.

Objektivitet er det femte momentet som blir tatt opp. ”Det er tilnærmet umulig å framstå som fullstendig objektiv, men vitenskapelig publikasjoner tilstreber vanligvis en nøktern og objektiv stil⁶⁰.” Her viser Bårnes og Løkse at det er problematisk å påstå at man er fullstendig nøytral, men at man forsøker å være det så langt det lar seg gjøre. Forskning som ikke forsøker å være objektiv, vil i mange tilfeller være av liten interesse. Dette betyr ikke at vi skal fraskrive dem all troverdighet, men at det kan være lurt å se etter mer objektive kilder.

⁶⁰ Bårnes og Løkse 2011: 41

Det neste moment går ut på å sjekke kilder opp mot hverandre. Forfatterne mener vi bør finne dekning for våre påstander i andre kilder. Denne sammenligningen med andre kilder er viktig for å kvalitetssikre kilden. Kilder som er skapt for å manipulere, kan bli avslørt i denne fasen.

Utformingen av kildene er et av de siste punktene som blir tatt opp. Designet kan gi et proft inntrykk, men en må sjekke om innholdet står i stil med utformingen. Språket er ofte noe av det første man sjekker, da det er naturlig å tro at en som har slurvet med språket, også kan ha slurvet på andre områder. Mangel av referanser vil være med på å trekke ned kildeverdien. Budskapet Bårnes og Løkse vil frem til, er at innholdet er det viktigste i kildene, og at man burde lære seg til å se forbi fine bilder og moderne design.

Det nest siste momentet går på omdømme og anbefalinger. Populære kilder er ofte populære av en grunn, det kan være at de er enkle å bruke eller at de er relevante for mange. Men det kan også være at de er blitt populære som et resultat av god markedsføring. Dermed vil det være vanskelig å si noe om kildeverdien gjennom en slik tankegang. Wikipedia er en av de mest brukte nettsidene i verden, når det skal søkes etter informasjon. Nettleksikonet får mye kritikk for å ha for lav kvalitet, sammenlignet med tradisjonelle oppslagsverk. Men det blir også forsvart ved at det blir raskt oppdatert og at falsk informasjon raskt blir fjernet. Uansett så vet man aldri om kildene er blitt rettet opp eller ikke, og dermed kan man aldri vite om det man leser er skrevet med gode intensjoner eller ikke.

Det siste momentet er domene og nettadresser. Ut av disse kan vi finne en del informasjon, alt fra om det er organisasjoner (.org) som står bak nettsiden til hvilket språk kilden står skrevet på (.no eller .uk). I Norge kjenner vi også igjen våre utdanningsinstitusjoner gjennom gjenkjennelige nettadresser som www.uit.no eller www.hio.no.

3.3.2 Endring av den kildekritiske terminologien

Pål A. Bertnes⁶¹ og Bård Sverre Tuseth⁶² har også tatt for seg kildekritikk på Internett⁶³. En av de første tingene de fokuserte på, var å endre den kildekritiske terminologien. De mener det er bedre å benytte seg av begrepet kildeverdi enn pålitelighet og troverdighet. Dette fordi at historikere kan ha ulike oppfatninger om en kilde er pålitelig eller ikke, og dermed er det mer korrekt å snakke om hvilken verdi den har for sin problemstilling. Kilder som er blitt stemplet av andre som upålitelige, vil være naturlig for andre historikere å unngå, men det kan likevel tenkes at de kunne hatt innvirkning på deres forskningsområde. Bertnes og Tuseth presenterer også ni momenter en må forholde seg til når man bedriver kildekritikk. Noen av disse er tilnærmet like med dem til Bårnes og Løkse, og vil derfor ikke bli omtalt.

Et av momentene Bertnes og Tuseth vektlegger, er hvor klare påstandene i kildene er. Er informasjonen som blir presentert uklar, så reduserer dette kildeverdien. Det samme gjelder om det blir presentert motstridene påstander. Bårnes og Løkse mente det var viktig med objektivitet, Bertnes og Tuseth er enig i dette, men går enda litt lenger. De velger å fokusere på hvor nyansert kilden er. Selv om man objektivt kommer frem til en konklusjon, så er det viktig at denne ikke blir stående alene, da det er en styrke om man tar opp motforestillinger mot sine egne konklusjoner.

Om kildens vitenskapelighet, har Bertnes og Tuseth et litt annet fokus enn Bårnes og Løkse. De viser riktignok også til at kilder med grundige henvisninger er mer troverdige enn dem som ikke har det, men de vektlegger i større grad fokuset på hyppigheten av henvisningene. Jo

⁶¹ Er i dag jurist, men har også vært leder av Juridisk bibliotek, Universitetet i Oslo og redaktør av Norsk Retstidende. I tillegg har han utgitt en rekke bøker, artikler og registre innen juridisk kildesøking og andre emner.

⁶² Er i dag jurist og leder for Institutt for offentlig retts bibliotek og underviser både forskere og studenter. Er i tillegg redaktør for traktatsamlingen "Global and Regional Treaties" og redaksjonssektretær for lovsamlingen.

⁶³ Bertnes, Pål A. og Tuseth, Bård Sverre (2012). *Faglig informasjon på internett – kvalitet og kildekritikk*. Oslo: Abstrakt forlag: 43-75

flere, jo bedre. Dette gjør det blant annet enklere for andre historikere å etterkontrollere arbeidet.

Bertnes og Tuseth har også et annet fokus når det gjelder å sammenligne kilden med andre relevante kilder. I stedet for å fokusere på at det er bedre å finne dekning for sine påstander i andre kilder, så fokuserer Bertnes og Tuseth også på at flertallet ikke alltid har rett. Det kan være at en kilde er en døråpner for nye områder, og da kan man ikke bare avvise den fordi de andre kildene er uenige.

3.4 Hva kan vi lære av dette?

Vi har sett at kildekritikk ikke har en bestemt fremgangsmåte, det finnes ingen allmenngyldig oppskrift på hvordan god kildekritikk skal gjennomføres. Men det er flere sentrale momenter som alle historikere er nødt til å ta hensyn til. Disse momentene er i stor grad avhengig av hverandre, og blir det avslørt mangelfullt arbeid på et av disse momentene, så vil det svekke troverdigheten til de andre momentene og forskningen som helhet.

Teknologien har gjort kildekritikken enklere på noen måter, slik som at det enkelt og raskt kan søkes etter artikler og i artiklene. Det er også mye raskere å finne frem til digitale kilder som det er henvist til. Men det har også oppstått nye utfordringer, som for eksempel at det publiseres artikler som ikke har vært gjennom en redaksjonell prosess, og artikler som ikke har noen navngitt forfatter. Det er også mye enklere og raskere for personer med onde hensikter, å få spredd sitt budskap til store deler av verden. Kildekritikk er dermed i større grad enn før, blitt viktig i hverdagen til vanlige personer. Vi skjønner dermed hvorfor den kildekritiske metoden har fått en så sentral posisjon i satsingen på utvikling av digitale ferdigheter i historiefaget.

Kapittel 4. Evalueringer av Kunnskapsløftet og digitale ferdigheter.

”I forbindelse med skolearbeid er det Google for søk som blir mest brukt, med lærebøker på papir som en god nummer to før bruk av leksikon på internett.”⁶⁴

I dette kapitlet vil det bli fokusert på evalueringer knyttet til K-06 og digitale ferdigheter. Målet med dette kapitlet er å skape et overblikk over forskning og erfaringer som er blitt gjort etter innføringen av digitale ferdigheter i alle fag. Grunnet lite forskning rundt digitale ferdigheter og historiefaget, vil det i hovedsak være generelle evalueringer som blir presentert. I neste kapittel skal vi se om mine undersøkelser fra historiefaget skiller seg vesentlig for evalueringene i dette kapitlet.

Dette kapitlet vil først ta for seg en analyse som Utdanningsdirektoratet selv bestilte, og som i stor grad viser problemene ved den nåværende læreplanen. Etter dette vil Rune Johan Krumsvik⁶⁵ og hans tanker om digital didaktikk og utfordringer ved Kunnskapsløftet bli presentert. Deretter vil *Monitor skole 2013* bli sett på, som er en evaluering av hvordan læreplanens vektlegging av digitale ferdigheter blir fulgt opp i skolene. I dette kapitlet vil jeg også vise til Marte Blikstad-Balas og hennes forskning om hva elevene bruker pc-ene til på skolen. Hennes forskning om elevenes forhold til Wikipedia vil også bli tatt opp, dette siden nettsiden har blitt en så viktig del av skolehverdagen til dagens elever.

4.1 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet.

I slutten av 2009 ble det presentert en underveisanalyse av K-06, *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?*⁶⁶ som ble igangsatt samtidig som reformen. Det vil si at informasjonen er hentet fra

⁶⁴ Egeberg, Gunstein mfl. (2013). *Monitor skole 2013 – om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen: 97

⁶⁵ Førstemanuensis, dr.philos i pedagogikk ved UiB og leder for forskningsgruppa Digital Learning Communities. Hans faglige felt er skoleutvikling, IKT og læring, digital didaktikk, digital vurdering og kvalitativ metode. (...) Hans doktorgradsavhandling (2006) omhandler IKT-initiert skoleutvikling og denne studien har satt spor etter seg både nasjonalt og internasjonalt. Se Otnes, Hildegunn (red.) (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget: 256

⁶⁶ Møller, Jorunn, Prøitz, Tine S. og Aasen, Petter (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo: Universitetet i Oslo

tidlig i Kunnskapsløftets virketid. *Norsk institutt for innovasjon, forskning og utdanning og institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitet i Oslo* stod bak analysen. De hadde fått i oppgave å gjennomføre analysen av Utdanningsdirektoratet⁶⁷. Analysen er en pekepinne på hvordan tingenes tilstand var i skolen. Det var to barneskoler, to kombinerte barne- og ungdomsskoler, to ungdomsskoler og fire videregående skoler som var med i undersøkelsen. For denne oppgaven vil fokuset bare være på de fire videregående skolene. Funnene som blir gjort i tilknytning til disse vil bli interessant å sammenligne med de som blir presentert i neste kapittel – har det vært utvikling i de norske videregående skolene, i de senere år.

I evalueringen er det presentert et sammendrag av noen særlig viktige funn⁶⁸. Et av de første momentene som blir tatt opp er at læreplanen gir for svake faglige styringssignaler knyttet til de grunnleggende ferdighetene. Dette, i sammenheng med at lærerne føler at deres kompetanseutvikling ikke blir prioritert, er med på å danne et mindre pent bilde av hvordan det står til ute i skolene. Gapet mellom mulighetene lærerne har og hva de faktisk kan, er for store. Likevel viser det seg at skolene er positive til reformen, problemet er bare at implementeringen av den blir gjort av en og en eller i mindre grupper. Delkapitlet om de særlig viktige funnene ble avsluttet på følgende vis:

Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer tenkes å virke sammen for å styre kvaliteten i skolen. Våre data så langt i evalueringen av reformen viser at Kunnskapsløftet som styringsreform synes å svikte. På denne bakgrunn har Kunnskapsløftet blitt en tung bær å bære. For mindre og til dels også for mellomstore kommuner synes den å være *for* tung å bære⁶⁹.

Videre så var et av hovedfunnene at det var et gap mellom læreplanen og praksisen i skolene. Dette ble begrunnet med for svake faglige styringssignaler. Eller som de selv skrev det:

⁶⁷ Møller, Prøitz og Aasen 2009: 3

⁶⁸ Møller, Prøitz og Aasen 2009: 9-10

⁶⁹ Møller, Prøitz og Aasen 2009: 10

Vår analyse av oppfatninger, forventninger og vurderinger til aktører på nasjonalt styringsnivå viser relativ stor diskrepans mellom reformens mål og intensjoner og aktørenes forståelse, forventninger og vurderinger⁷⁰.

Dette bekrefter Goodlads teorier, om at elevene ikke får den opplæringen som er vedtatt at de skal ha. Et annet hovedfunn var at lærerne var delte i oppfatningene av Kunnskapsløftet – enten ved å forsvare den som en moderne læreplan eller ved å kritisere den for å være abstrakt og svevende. I tillegg så følte ikke lærerne seg helt kompetente til å drive med tilpasset opplæring, slik som begrepet tolkes i dag.

I underveisanalysen skrev Frøydis Hertzberg om skolen og de grunnleggende ferdighetene⁷¹, og hun var av den oppfatningen at de ble fokusert feil på i skolen. Årsaken kan være at det ikke jobbes godt nok med hva grunnleggende ferdigheter er, men at det heller fokuseres på hvordan en kan sørge for at elevene får tilfredsstillende oppnåelse av kompetansemålene. Dette vil ikke nødvendigvis føre til en utvikling av de grunnleggende ferdighetene, og som igjen vil føre til at ressursbruken og fokuset på dette området kanskje er bortkastet.

Et av de empiriske funnene som ble gjort ved de utvalgte videregående skolene, var at alle lærerne valgte å starte med digitale ferdigheter, da de fikk spørsmål om grunnleggende ferdighetene. Det er *det* som oppfattes som ”det nye”⁷². To av de fire videregående skolene som var med i analysen, hadde digital kompetanse som satsingsområde. Da er det tankevekkende at lærerne fokuserte på utstyr, ressurser og egen kompetanse, og ikke på utvikling av elevenes kompetanse, på spørsmål om hva skolen gjorde i forhold til de grunnleggende ferdighetene. En av lærerne som ble spurt om elevenes grunnleggende IKT-ferdigheter, sa at den generelt sett var bra, fordi ”de er så vant til å bruke pc⁷³”. Fra samme skolen var det en annen representant som mente at det var yrkesfagelevne som tjent mest på

⁷⁰ Møller, Prøitz og Aasen 2009: 11

⁷¹ Møller, Prøitz og Aasen 2009: 14-15

⁷² Hertzberg, Frøydis (2009) ”Skolen og grunnleggende ferdigheter. I: Møller, Jorunn, Prøitz, Tine S. og Aasen, Petter (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo: Universitetet i Oslo: 138

⁷³ Hertzberg 2009: 139

bruken pc, siden pc er et redskap for dem som har lærevansker, og dem er det jo flere av på yrkesfagskoler (i følge den utspurte).

Det er også litt oppsiktsvekkende at det ikke ytres noe sterkt ønske om å få kursing i bruk av grunnleggende ferdigheter, og det er bare en av skolene som har hatt ferdighetene oppe for hele personalet i møtesammenheng⁷⁴. Evalueringen sier videre at det ikke ser ut til å være noen vesentlige endringer på skolenivå, i sammenheng med innføringen av grunnleggende ferdigheter⁷⁵. Det blir også diskutert om at kompetansemålene, som har de grunnleggende ferdighetene integrerte i seg, er for uklare. Lærerne ser ikke ut til å utnytte den friheten kompetansemålene gir. De som har gjennomført underveisanalysen trekker her frem at om man bare leser kompetansemålene, og ikke forarbeidet, så kan man mistolke det som er poenget med de grunnleggende ferdighetene.

Evalueringen av de grunnleggende ferdighetene avsluttes slik: ”Når punktet om grunnleggende ferdigheter ennå ikke ser ut til å være fullt ut forstått, langt mindre implementert, kan en viktig grunn være at styringssignalene har vært for svake.⁷⁶” Det virker altså ikke som om elevene har fått den opplæringen det er vedtatt at de skal få, og det settes også spørsmålsteget ved utformingen av hvordan opplæringen skal være. Alt i alt en ganske negativ evaluering av Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene.

4.2 En ny skolehverdag?

Rune J. Krumsvik har tatt for seg fordelene og utfordringene som skolene står ovenfor etter innføringen av Kunnskapsløftet og satsingen på digitale ferdigheter. I *Skulen og den digitale*

⁷⁴ Hertzberg 2009: 143

⁷⁵ ”Det er gjennomgående blitt mer oppmerksomhet rundt lesing enn tidligere, men ikke som en integrert del av fagene. Det digitale har stort fokus, men hovedsakelig i forbindelse med skolens utstyrspark eller lærernes egenkompetanse. Arbeidet med muntlig, skriving og regning ser ut til å drives som før LK06. I korthet kan det virke som om intensjonen med grunnleggende ferdigheter ikke er blitt forstått; derfor oppfattes kravet heller ikke som særlig meningsfylt.” Se Møller, Prøitz og Aasen 2009: 14-15

⁷⁶ Hertzberg 2009: 146

*læringsrevolusjonen*⁷⁷ har han tatt opp mange av de sentrale spørsmålene ved den digitale inntreden i læreplanen. Hovedpoenget til Krumsvik er at lærerne har for dårlig digital kompetanse. Han viser i boken sin til undersøkelser⁷⁸ fra 2006, som plasserer Norge i toppsjiktet blant land som har høy digital kompetanse i befolkningen. I tillegg viste undersøkelsene at vi hadde færrest personer med ingen digital kompetanse. Men at skolehverdagene ikke er vesentlig endret etter den digitale revolusjonen:

Ein må erkjenne at trass i den digitale revolusjonen, den gode teknologitilgangen i skulen og i samfunnet elles, er det eit gap mellom dei ambisiøse IKT-visjonane i stortingsmeldingar, handlingsplanar og læreplanar, og den faktiske bruken av teknologi i dagens skule. IKT blir relativt lite brukt i norsk skule og når det blir brukt, så står IKT ofte fram som eit vedheng utan grunnlag i ei skikkelig pedagogisk grunntenking.⁷⁹

Krumsvik mener at den digitale kompetansen hos norske lærere hemmer bruken av dagens teknologi. Norge har innført en stor satsing på digitale ferdigheter, og vi er helt i toppen når det gjelder forholdet mellom datamaskiner per antall elever, men likevel ser det ikke ut til å ha skjedd en digital læringsrevolusjon i de norske skoler.

Larry Cuban har studert skoler (amerikanske) hvor alle elevene hadde egen pc, og er derfor en person Krumsvik ofte viser til. Cuban mener at skoler tilpasser seg sakte til teknologisk endringer, selv om det forsøkes å implementeres så fort som mulig. Han kritiserer dem som tror at innføringen av pc i skolen, alene vil føre til endringer. Problemet er i følge Cuban at bestemmelsene blir tatt av andre enn lærerne, og uten å ha forhørt seg ved lærerne først. Det oppstår da naturligvis et gap mellom læreplanens visjoner og realiteten i skolehverdagen. Dermed blir datamaskiner i skolen ”oversold and underused⁸⁰” – altså at en har alt for mange datamaskiner som ikke blir benyttet. Fokuset ligger på å vise seg frem som en moderne og

⁷⁷ Boken kom i 2007. En revidert utgave vil komme ut i løpet av 2014, men ikke tidsnok til at den kan inkluderes i denne oppgaven.

⁷⁸ Krumsvik, Rune (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget: 22

⁷⁹ Krumsvik 2007: 24

⁸⁰ Krumsvik 2007: 26

teknologisk skole, og da er det antall datamaskiner som teller, ikke hvordan eller om de blir brukt. Da kan man spørre seg om satsingen på det digitale er blitt en symbolsk handling. Krumsvik argumenterer for forandringer, som kan gjøre satsingen på digitale ferdigheter bedre:

...det [er] framleis grunn til å hevde at lærarar og pedagogar i for stor grad er tilskodarar til den digitale revolusjonen. Det er difor viktig at nettopp desse som kjenner skulen best, i lang større grad må ta ”roret”, bli digitalt kompetente og bli sentrale aktører i debatten om IKT-bruken i dagens skule⁸¹.

Han mener altså også at det er viktig at lærerne blir med på den digitale utviklingen. Krumsvik er også av den oppfatningen at skolepolitikken har mye å lære fra andre profesjoner, da de stiller seg mer kritisk til å ta inn ny teknologi. Det vil ikke si at de ikke ønsker å ta inn ny teknologi, men at de tar debatten omkring det nye før det blir kjøpt inn. Dermed er det bedre plan og bevissthet rundt bruken av den nye teknologien, når den først blir tatt i bruk.

I *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen* kan vi lese datamaskinen og Internett er mye bedre redskaper å implementere i skolen enn tidligere teknologiske nyvinninger som radio og film. For bare et museklikk unna finnes det en hel verden av læringsressurser som er tilpasset ulike aldersgrupper og nivåer. Men:

[d]et digitale formatet og Internettet er (...)viktige grunnpilarar i nettgenerasjonen si livsverd, men blir i skulen framleis assosiert med underhaldnings og fritidsaktivitetar og i mindre grad med kunnskapskonstruksjon og formell læring.

Det er altså blitt gjort en stor satsing på innføring av digitale ferdigheter i læreplanen, mens lærerne i hovedsak ser på bruk av datamaskinen og Internett som underholdning. Dette fører oss over til neste del i oppgaven, nemlig hvordan oppfatningen av det digitale er i dag.

⁸¹ Krumsvik 2007: 33

4.3 Monitor skole 2013

Monitor skole er en undersøkelse av elever og læreres bruk av IKT, og som årlig har blitt gjennomført siden 2007⁸². Målet med undersøkelsen er å vise sammenhenger mellom mål i Kunnskapsløftet, bruk av digitale verktøy og elevers læringsutbytte. Dette er det nærmeste vi kommer til å se hvordan forhold elevene i dag har til det digitale.

I undersøkelsen ble det gjennomført prøver på 9.trinn og Vg2, for å finne ut hvordan det stod til med elevene sitt forhold til å tilegne seg og behandle digital informasjon, å produsere og bearbeide digital informasjon og digital dømmekraft⁸³. For denne oppgaven er det bare besvarelsene fra Vg2-elevne som er av interesse, og derfor vil bare disse bli fokusert på⁸⁴.

Elevene ble stilt fem spørsmål⁸⁵, hvor to av spørsmålene omhandlet hvordan elevene tilegnet seg ny informasjon, digitalt. Elevene hadde generelt god kontroll på dette. De som gjennomførte undersøkelsen stemplet 89 prosent av elevbesvarelsene på det ene spørsmålet til å være gode besvarelser, og 88 prosent på det andre. Det ser altså ut som om elevene ikke har problemer med å tilegne seg ny informasjon. Men på de to spørsmålene som utfordret elevene til å vise at de kunne produsere noe digitalt, så var det mindre hyggelig lesning. 76 prosent av elevene fikk godkjent på sin besvarelse av hvordan man best mulig kan henvise til kilder, men bare 31 prosent fikk rett på det andre spørsmålet om å produsere digitalt materialet. Det siste spørsmålet omhandlet digital dømmekraft, også her var det relativt få som fikk godkjent sine svar – 55 prosent av elevene.

⁸² Men den første versjonen av Monitor kom i 2003.

⁸³ Egeberg 2013: 67

⁸⁴ Resten av oppgaven har fokus på Vg3-elever, men denne undersøkelsen kan gi en pekepinn på hvordan det står til i de videregående skolene, og vil derfor være av interesse for denne oppgaven.

⁸⁵ Se Egeberg 2013: 68 for gjennomgang av spørsmålene og elevbesvarelsene.

Elevene fikk så muligheten til å si noe om hvordan de selv oppfattet sin digitale kompetanse. Elevene ble bedt om å besvare noen utsagn, og da med alternativene 1) Ja, uten hjelp 2) ja, med litt hjelp og 3) nei. På utsagnet om at elevene kunne lage en presentasjon med tekst og bilde, så var det hele 95,8 prosent som svarte at de kunne lage det uten hjelp, noe som kan skyldes at dette ofte blir brukt i skolen og på muntlig eksamener. Elevene ble også spurt om de kunne laste ned og installere programmer, og da var det 84,9 prosent som svarte at de kunne det uten å få hjelp, mens det var 13,9 prosent som svarte at de kunne gjøre det med litt hjelp. Det var 74,2 prosent av elevene som mente de kunne lage en multimediapresentasjon med lyd, bilde og video uten hjelp, og 20,9 prosent som kunne det med litt hjelp. Totalt sett, ut fra de utvalgte spørsmålene, så ser vi at elevene generelt mener at de har god digital kompetanse. Mens prøveresultatene viser at dette ikke stemmer⁸⁶, forruten om på å tilegne seg ny informasjon. I evalueringen ble det konkludert med følgende:

Resultatene tyder på en svak sammenheng mellom digital kompetanse og operative ferdigheter. Dette siste er i tråd med funn fra [internasjonal forskning], som når de kobler elevenes selvrapporterte og testede ferdigheter opp mot hverandre, finner at det er forskjeller mellom hva elevene selv opplever at de kan og hva de faktisk presterer. Det som skjer, er at når vi ber elevene om selv å vurdere hva de kan, er elevenes svar preget av hvordan elevene oppfatter seg selv og sine kompetanser⁸⁷.

Monitor så deretter på sammenhengen mellom elevenes bruk av IKT på skolen og elevenes digitale kompetanse/skolekarakterer. Over halvparten av elevene som deltok, svarte at de arbeidet ni timer eller mer med datamaskinen. Da er det oppsiktsvekkende at resultatene, som ble presentert ovenfor, ikke var bedre. Men evalueringen tok også opp at norske skoler har bedre tilgang til teknologi, sammenlignet med andre europeiske skoler, men samtidig så er bruken av teknologi i norske skoler ansett for å være middels sammenlignet med andre europeiske skoler⁸⁸. Dette kan skyldes et annet funn fra evalueringen – skoleeierne og skoleledelsen satser på IKT i skolen, men da med kjøp av datamaskiner, og ikke med å utvikle

⁸⁶ Men det kan settes spørsmålsteget ved hvor gode spørsmålene som ble stilt, både på prøven og selvevalueringen, var, og i hvilken grad de egner seg til å utfylle hverandre.

⁸⁷ Egeberg2013: 133

⁸⁸ Egeberg 2013: 140

lærernes kompetanse⁸⁹. Det ser altså ut som om det kjøpes inn utstyr, men at det ikke fokuseres på å utdanne noen til å kunne bruke det til undervisning og opplæring.

4.4 Elevenes forhold til det digitale i skoletiden

Marte Blikstad-Balas samlet i 2011 inn informasjon om elevenes digitale aktivitet⁹⁰, mens læreren gjennomførte digitale presentasjoner. Dette gjorde hun ved en populær videregående skole i Oslo, hvor en måtte ha over gjennomsnittlige gode karakterer for å komme inn. Hun observerte fire elever i historie, norske og religion og etikk. Hun filmet både hva elevene gjorde, og gjennomførte i ettertid intervju av de utvalgte elevene. Arbeidet til Blikstad-Balas er tatt med for å utfylle forskningen til Monitor, på hvordan den digitale tilstanden er ute i skolene.

Den første eleven innrømte raskt at han brukte mye tid på ting han ikke var ment til å bruke tiden på, som Facebook, blogger og nettaviser. Men at han brukte en av skolens utvalgte læringsressurser når han blir lei av å bruke tiden sin på Facebook. Elev nummer to brukte i motsetning datamaskinen til å ta notater og til å sjekke ut Wikipedia. Hun sa hun skrev notater når hun hadde muligheten og energien til å gjøre det. Den tredje eleven gjorde også i stor grad det hun skulle. På et tidspunkt viste filmen til Blikstad-Balas at eleven hadde lukket skjermen, slik at hun kan følge med på hva læreren gjorde. I tilfeller hvor læreren sa hva som ville være aktuelt å gi prøve i, noterte hun seg dette ved hjelp av datamaskinen. I tillegg sa hun at hun brukte pc-en til å sjekke opp de sidene læreren anbefalte, slik som en nettside som viste historiske kart. Men også denne eleven lot seg distrahere, og da med å spille spill i historieundervisningen. Den siste eleven brukte tiden på kommunikasjonsverktøyet Skype, nettspill eller til å tegne. I intervjuet i etterkant, sa han at dette var det han vanligvis gjorde i historietimene.

⁸⁹ Egeberg 2013: 143

⁹⁰ Blikstad-Balas, Marte (2012) "Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction?" *Nordic Journal of Digital Literacy*, VOL.7: 81-96

Totalt sett ser vi av opptakene at tre av de fire elevene bruker pc-ene i hovedsak til ikke-relevante ting, mens den siste eleven ”tries to pay attention and take notes, which is the dominant and intended literacy practice associated with digital presentations⁹¹”. Gjennom intervjuene får vi vite at store deler av skolehverdagen går til internettsider som ikke er fagrelevante – de bruker altså datamaskinene til akkurat det de ønsker. Elevene sier at de bruker pc-ene til stort sett det samme som de gjør hjemme, men bare uten lyden på. Fellesnevneren som går igjen er at elevene ønsker å ha noe som kan underholde dem.

Blikstad-Balas viser her at det digitale potensialet til å revolusjonere opplæringen positivt, enda ikke blir utnyttet, til tross for stor satsing og utbygging på området. Hennes studie er relativt lite, men i følge henne er det i tråd med større internasjonale studier⁹². Balas mener utviklingen vil utarte seg på samme vis, om skolene ikke klarer å skape relevante ”educational Internet-based practices⁹³”. Videre så tar hun opp at utfordringene med at elevene gjør ting de ikke skal, ikke er noe nytt, bare at det er enklere å rote seg bort i distraksjoner enn før. En løsning kan dermed være å stenge Internettet eller hindre elevene fra å bruke datamaskinene, problemet blir bare at utviklingen av de digitale ferdighetene vil stoppe opp. Men Balas poengterer at ubegrenset tilgang til Internett, uten veiledning eller pedagogiske opplegg, heller ikke vil være med å utvikle elevenes digitale ferdigheter.

4.5 Wikipedia – den nye læreboka?

Digitale ressurser har blitt det nye hjelpemidlet til elevene, og det de fleste tyr til når de skal løse oppgaver. I hovedsak er det Wikipedia det hjelpemidlet som blir brukt. Kritikken mot å bruke Wikipedia har i hovedsak vært at hvem som helst kan oppdatere artiklene, i tillegg til at det ligger til rette for *klipp og lim*. Marte Blikstad-Balas og Rita Hvistendahl har skrevet en artikkel⁹⁴ som ser nærmere på elevbruken av Wikipedia, og hvordan elevene forholder seg til

⁹¹ Blikstad-Balas 2012: 89

⁹² Blikstad-Balas 2012: 92

⁹³ Blikstad-Balas 2012: 92

⁹⁴ Blikstad-Balas, Marte og Hvistendahl, Rita (2013): ”Students’ Digital Strategies and Shortcuts”. *Nordic Journal of Digital Literacy*, VOL.8 http://www.idunn.no/file/pdf/61221168/Students_Digital_Strategies_and_Shortcuts.pdf [Lesedato 10.05.2014]

fordelene og ulempene med nettleksikonet. Artikkelforfatterne mener at mulighetene for *klipp og lim* alltid har vært der for elevene, og at det dermed ikke kan brukes mot Wikipedia: ”To say that Wikipedia in itself generates reproductive practices would be missing the mark, as such practices have been a well-documented part of school literacy for a long time.”⁹⁵”

Blikstad-Balas og Hvistendahl avviser med andre ord denne delen av kritikken mot Wikipedia. Men hva så med kritikken om at alle kan oppdatere informasjonen som står skrevet i nettleksikonet?

Wikipedia ble lansert i 2001⁹⁶, og har siden da utviklet seg til å bli en nyttig ressurs for skoleelever, og faktisk så nyttig at det er begynt å stilles spørsmålsteget om den er på tur til å erstatte lærebokas dominerende posisjon. I Blikstad og Hvistendahls artikkel kan vi lese flere undersøkelser⁹⁷ som underbygger dette. Undersøkelsene viser at store deler av elevene benytter seg av Wikipedia i skolesammenheng, og ”The Children Go Online survey, which was conducted in the UK, found that 60% of students aged 9 to 19 years would rather use the Internet than their textbook when searching for information for homework.”⁹⁸ Det blir også vist til tidligere versjoner av Monitor skole, og den viser et interessant funn – norske elever benytter seg minst av den kilden de synes er mest pålitelig (læreboka), og mest av den kilden de synes er minst pålitelig (Wikipedia)⁹⁹. Balas og Hvistendahl avslutter avsnittene om Wikipedias styrkende rolle over læreboka med å vise til at yngre elever kanskje ikke er klar over at Wikipedia kan være en unøyaktig kilde. De eldre elever lar på den andre siden fordelene med, at det er effektivt og lett tilgjengelig, å bruke Wikipedia, overskygge ulempene ved nettstedet.

⁹⁵ Blikstad-Balas og Hvistendahl 2013: 45

⁹⁶ Wikipedia: ”Wikipedia” (2014). <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> [Lesedato 10.05.2014]

⁹⁷ Mange av disse er internasjonale, men noen er også bare basert på norske elever.

⁹⁸ Blikstad-Balas og Hvistendahl 2013: 34

⁹⁹ Blikstad-Balas og Hvistendahl 2013: 35

Balas og Hvistendahl gjorde også noen spørreundersøkelser og intervjuer av elevene og deres forhold til Wikipedia¹⁰⁰. Alle hadde brukt Wikipedia, og 99% av de spurte elevene hadde benyttet seg av den norske versjonen, og tilnærmet like mange hadde benyttet seg av den engelske versjonen. Det var også stor deler av klassen som hadde brukt den svenske, den danske, den tyske og den franske utgaven, i tillegg til noen få som hadde brukt andre lands versjoner. Dette viser noen av fordelene det digitale gir, altså at det digitale kan brukes til å hente informasjon fra flere land, og at det digitale gjør det enkelt å kryssjekke informasjon med lignende kilder på andre språk.

Elevene bygget også opp påstandene om at de brukte Wikipedia, selv om de visste at sidene kunne inneholde feil. Elevene begrunnet broken av nettleksikonet med at ”it’s fast and easy, and you find the answers you need.”¹⁰¹ Elevene ble også spurt om deres læreres forhold til Wikipedia, og her var det store sprik i svarene. Elevene svarte altså forskjellig om de samme lærerne¹⁰². Dette tyder på at elevene oppfatter lærernes holdninger til Wikipedia ulikt, noe som gjør at det blir vanskelig for klassen å vite hvordan de skal forholde seg til nettleksikonet.

Et annet viktig funn var at bruken av Wikipedia avhengte av oppgaven som ble gitt, og at nettsiden ble spesielt brukt når det ikke ble gitt formelle tilbakemeldinger (karakter). Elevene følte at det var naturlig å bruke Wikipedia når de ikke skulle komme opp med noe nytt eller nye refleksjoner, men bare reprodusere de essensielle trekkene ved en situasjon. Årsaken til at de ikke regnet Wikipedia som ønskelig ved oppgaver som ga karakter, var at man måtte gjøre og skrive sitt eget arbeid. I tillegg kunne det være problematisk å henvise til Wikipedia ved formelle innleveringer, da lærerne kanskje ikke likte at elevene brukte nettleksikonet.

Avslutningsvis viste Blikstad-Balas og Hvistendahl til at Wikipedia kanskje er på tur til å overta rollen til læreboka, som den dominerende ressursen i klasserommet. Dette mener de

¹⁰⁰ Balas og Hvistendahl 2013: 38-45

¹⁰¹ Balas og Hvistendahl 2013: 38

¹⁰² Det var altså sprik i svarene om lærerne på skolen, hos flere forskjellige skoler.

ikke er ønskelig. Dette av samme årsaker som det ikke er ønskelig at læreboka skal være elevenes eneste kilde – det blir en for ensidig vinkling av stoffet, og elevene lærer seg ikke å være kildekritiske. Dermed mener Blikstad-Balas og Hvistendahl at elevene, når de jobber med de digitale kompetansemålene, må opplæres til å bruke alternative nettsteder til Wikipedia.

Kapittel 5. Elevenes digitale kompetanse og oppfatningen av egne digitale ferdigheter.

Den erfarte læreplanen består av flere elementer. I dette kapitlet skal det fokuseres på et av de viktigste elementene – hva elevene sitter igjen med etter undervisningen. For å kunne finne ut av dette har jeg dratt rundt på skolene her i Tromsø og gjennomført spørreundersøkelser.

Optimalt burde elevene gjennomført spørreundersøkelsen etter fullført utdanning, men av flere praktiske årsaker lot ikke dette seg gjøre. Løsningen ble derfor å spørre avgangselever ved videregående skoler i området. Kapitlet vil jeg omhandle besvarelsene fra to klasser, fra to forskjellige skoler. I første omgang vil det bli fokusert på klasse for klasse, før det tilslutt vil bli fokusert på alle besvarelsene som en helhet. Årsaken til å se på besvarelsene som en helhet, er for å skape et visst bilde av hva elevene i Tromsø sitter igjen med av kunnskap om kildekritikk og digitale ferdigheter, og hva de selv føler de har av digitale ferdigheter.

Utgangspunktet for spørsmålene som ble stilt var rammeverket for digitale ferdigheter i historiefaget¹⁰³, og de digitale kompetansemålene for Vg2¹⁰⁴ og Vg3¹⁰⁵ i historie. Med andre ord så ble det stilt spørsmål som var naturlige å stille ut fra den formelle læreplanen. Målet med undersøkelsen var å se hva elevene satt igjen med av kunnskap og kompetanse etter opplæringen og hvordan de hadde oppfattet opplæringen. Dette for å kunne si noe om gapet mellom den formelle læreplanen og den iverksatte læreplanen.

5.1 Første spørreundersøkelse

Den første klassen som besvarte spørreundersøkelsen min, var fra en populær skole i Tromsø-området. Elevene fikk femten minutter på å fullføre spørreundersøkelsen. De fleste av elevene

¹⁰³ Å kunne bruke digitale verktøy i historie betyr å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger. Det innebærer å kunne søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder og bruke den i egne framstillinger. Ved presentasjon og publisering av eget og felles arbeid vil digitale verktøy være et naturlig hjelpemiddel. Digitale ferdigheter innebærer også å bruke digitale kommunikasjons- og samarbeidsredskaper i samspill med andre. Se *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram 2014*: 5

¹⁰⁴ Eleven skal kunne "bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger." Se *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram – kompetansemål 2014*: 7

¹⁰⁵ Eleven skal kunne "bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale." Se *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram 2014*: 8

brukte i overkant av ti minutter, noe som jeg vil argumentere er et minimum for å kunne gi en seriøs besvarelse av spørsmålene. Jeg valgte å la elevene svare på undersøkelsen med å bruke penn og papir, noe jeg trodde var den enkleste løsningen for alle parter. Men jeg fant i ettertid ut at digitale besvarelser hadde vært å foretrekke, siden de digitale verktøyene og programmene gjør mye av etterarbeidet automatisk, og at man slipper å bruke tid på å tyde håndskrift.

5.1.1 Hvilke digitale verktøy kjenner elevene til, som kan brukes i faglige sammenhenger?

Elevene ble spurt om de kunne komme på digitale verktøy som kunne brukes til å planlegge undersøkelser, gjennomføre undersøkelser og presentere undersøkelser, slik som det digitale kompetansemålet for elever ved Vg3, vektlegger. Elevene hadde først problemer med å forstå hva som var en undersøkelse, men jeg dette fikk jeg forklart underveis. Men likevel var det disse spørsmålene som elevene hadde størst problemer med å svare på – noe som kan skyldes utydelige formuleringer i spørsmålet.

5.1.1.1. Planleggingsverktøy

På spørsmålet om digitale verktøy til å planlegge en undersøkelse, var det flest elever som svarte *PowerPoint* og *Prezi*. Det er ikke overraskende at disse var de verktøyene som ble nevnt flest ganger, grunnet deres naturlige plass i skolen – er ofte de verktøyene lærere tyr til når de skal forelese, og det er ofte de programmene som er mest naturlig for elevene å bruke ved muntlige fremlegg eller muntlige eksamener. Monitor skole 2013 tok opp produksjon og fremføring av presentasjoner som en naturlig del av skolehverdagen¹⁰⁶, og de nevnte programmene er de mest vanlige programmene å bruke til dette formålet. *Microsoft*-programmene *Word* og *Excel* ble nevnt i noen av elevbesvarelsene, og er også egnet til det samme formålet.

En god del av elevene svarte veldig generelt – slik som at datamaskin, pc, Internett og telefon kan brukes som planleggingsverktøy. Disse er selvsagt naturlige verktøy til å bruke i planleggingsarbeidet sitt, men de trenger andre programmer for å kunne brukes som

¹⁰⁶ Egeberg 2013: 72

planleggingsverktøy. Samtidig var det mange av elevene som ikke kjente til verktøy som kunne brukes til å planlegge en undersøkelse. Oppsummert blir derfor majoriteten av besvarelsene i denne klassen regnet som unøyaktige eller fraværende. Microsoftprogrammene som ble nevnt, PowerPoint, Word og Excel, er nyttige programmer, men det må likevel regnes som negativt at ikke nyere og mer avanserte programmer ble nevnt. Dette er negativt på grunn av at digitale ferdigheter ble innført som grunnleggende ferdighet, for at elevene skulle bli bedre rustet for å møte arbeidslivet enn hva som var tilfellet før K-06 ble innført.

Det hadde vært interessant og sett forskning på om arbeidslivet hadde merket en forandring av den digitale kompetansen hos sine nyansatte, etter Kunnskapsløftets innføring, men en slik forskning er det sannsynligvis enda noen år til blir tilgjengelig. Men vi vet allerede nå at det finnes en del verktøy og programmer som vil kunne være nyttige for elevene å beherske.

Ulike samskrivingsverktøy kunne vært gunstig for elevene å lære seg, i sammenheng med planleggingsarbeid. Elevene vil kunne dra nytte av slike verktøy ved planlegging av gruppeprosjekter og fremlegg, siden en hele tiden kan se hva de andre på gruppa har gjort (eventuelt ikke gjort), slik at det ikke blir gjort dobbeltarbeid eller at noen elementer blir glemt. En annen fordel er at andre på gruppa kan ta over arbeidsoppgavene til noen som er syke eller borte av andre grunner. Dette kan være veien å gå for å få bedre gruppearbeid, i alle fall vil man minske sannsynligheten for at elevene jobber uavhengige av hverandre, noe som er et tilbakevendende problem ved gruppearbeid i skolen. Samskrivingsverktøyene kan tenkes å ha en lignende nytte i det fremtidige arbeidsliv også. Videre så vil elevene også kunne bevise for læreren hvem som har gjort hva, og når det er blitt gjort – gjennom den automatiske loggføringen som verktøyene har innebygd. I tillegg vil lærerens jobb med underveisvurdering (som er vektlagt i K-06) bli forenklet ved bruk av slike verktøy. Det vil altså være i både elevenes og lærernes interesse at elevene lærer seg å bruke samskrivingsverktøy, også på andre bruksområder enn som planleggingsverktøy.

Mye tyder på at mobiler og nettbrett vil være en viktigere del av klasserommet i årene som kommer, og da kan det være en stor fordel for både lærer og elev å vite hvordan man best

mulig kan utnytte potensialet som disse verktøyene innehar. Programmer som OneNote¹⁰⁷ gjør det praktisk å drive planleggingsarbeid via smarttelefoner, nettbrett og datamaskiner, og kan være gunstig for elevene å beherske. Men utviklingen går så raskt at det ikke er noe poeng i å liste opp programmer som kan være en fordel for elevene å kunne bruke, på grunn av at disse raskt vil bli regnet som umoderne. Med dette i bakhodet, så er det oppsiktsvekkende at programmene som elevene nevner ikke skiller seg vesentlig fra de som var vanlige på starten av dette årtusenet¹⁰⁸.

5.1.1.2 Digitale verktøy til å gjennomføre undersøkelser

På spørsmålet om digitale verktøy som kunne benyttes når de skulle gjennomføre undersøkelser, så ser vi samme tendensene som ved planleggingsverktøyene; Datamaskiner, mobiler, Internett, Word, Excel og Prezi ble også i dette spørsmålet tatt opp som eksempler, i tillegg til *Facebook*, *Twitter*, forum og programmer som kan gjennomføre spørreundersøkelser. Alle disse kan i varierende grad være nyttige verktøy til å gjennomføre en undersøkelse med, men det er svært mange andre programmer og verktøy som kunne vært nyttige for elevene å lære seg å bruke. Utdanningsdirektoratet utformet de digitale ferdighetene til å skulle være noe mer enn bare å skrive på datamaskinen eller lage typiske skolepresentasjoner. Det er altså et mål at elevene skal bli mer avanserte enn det som var tilfellet før K-06 trådte i kraft. Men ingen av de nevnte programmene er spesielt avanserte (ser man bort fra Excel, som er et forholdsvis avansert program. Samtidig kan det diskuteres i hvilken grad det kan brukes til å gjennomføre undersøkelser i historie). I tillegg er det også fokusert på at elevene skal kunne bruke varierte ressurser, noe som de utvalgte elevene ikke ser ut til å gjøre. Bildet på klassens kjennskap til digitale verktøy som kan brukes til å gjennomføre undersøkelser, blir ikke bedre av at det svaret som gikk igjen flest ganger var elevene ikke kjente til noen verktøy eller programmer til å gjennomføre undersøkelser. Hele syv av de sytten elevene kjente ikke til digitale verktøy som kunne brukes til å gjennomføre en undersøkelse.

¹⁰⁷ Microsoftprogram som lar deg jobbe med notatene dine på flere ulike medier, eksempelvis kan man skrive forelesningsnotater på mobilen og så renskrive dem på datamaskinen når man kommer hjem, uten å måtte overføre eller kopiere dokumenter.

¹⁰⁸ Microsoftprogrammene kommer riktignok ofte med nye oppdateringer, men det er sannsynlig å tro at disse programmene brukes relativt likt i skolene i dag, som for ti-femten år tilbake i tid.

5.1.1.3 Presentasjonsverktøy

Besvarelsene på spørsmålet om presentasjonsverktøy var forholdsvis like som ved besvarelsene på de to første spørsmålene om digitale verktøy. Åtte av elevene svarte verktøyene PowerPoint og Prezi, som eksempler på presentasjonsverktøy. Dette er kanskje det primære bruksområdet til programmene. Excel, Word, Internett og datamaskin ble på nytt nevnt, i tillegg ble film nevnt. Men også her var det elever som ikke kunne gi eksempler på verktøyene det ble spurt etter; fire av de sytten elevene kjente ikke til noen presentasjonsverktøy.

Vi ser dermed at deler av klassen har en viss kontroll over presentasjonsverktøy, men at klassen som helhet ikke har utviklet en variert og moderne ”verktøykasse” som de kan dra nytte av ved ulike oppgaver. Det er i stor grad snakk om de samme programmene som nevnt ovenfor, og som ut fra mitt perspektiv gjør at det ikke ser ut som at satsingen på digitale ferdigheter og digitale verktøy har båret frukter i denne klassen. I tillegg vil jeg argumentere, ut fra min empiri, at de som sier de kjenner til programmer som PowerPoint og Excel, ikke behersker å bruke disse programmene spesielt godt. Dette er avanserte programmer som elevene trenger opplæring i, men opplæringen i disse programmene må ofte elevene selv stå for, og dermed blir det tilfeldig hvor godt de klarer å utnytte programmene.

5.1.2 Hva forbinder elevene med kildekritikk, og har de hatt opplæring i hvordan de kan være kildekritiske i dagens digitale verden?

Elevene ble spurt om hva de la i begrepet kildekritikk. En av elevene svarte blankt på dette spørsmålet, mens resten forsøkte å forklare hva de mente med begrepet. Det var store variasjoner i svarene. Noen av elevene var inne på viktige elementer av kildekritikk, mens andre var i mindre grad inne på det vi legger i begrepet kildekritikk. Fire av elevene sa at kildekritikk gikk ut på å være kritisk til kildene, noe som ikke er spesielt overbevisende svar. Jeg tolker det dit at elevene bare delte opp på ordene i begrepet og stokket om på rekkefølgen.

Den resterende av klassen synes jeg i en eller annen grad var inne på viktige områder av kildekritikken. Tre av elevene var inne på at påliteligheten til nettressurser kunne endres, ettersom disse kan redigeres i ettertid. Wikipedia-artikler er gode eksempler på dette, både i positiv og negativ forstand¹⁰⁹. Kritikken mot nettleksikonet er at hvem som helst kan skrive og redigere artiklene, og denne kritikken regner jeg som legitim. Men fordelen ved Wikipedia er at nettleksikonet kan være mer oppdatert enn bøker og andre nettleksikon. Eksempelvis har det vært tilfeller hvor Wikipedia har vært oppdatert på forskning som er blitt presentert samme dag, mens tilsvarende artikler fra seriøse og anerkjente utgivere har inneholdt informasjon fra mange år tilbake¹¹⁰.

Kryssjekking av kildene var det noen av elevene som tok opp. Dette var et av momentene som ble tatt opp av flere i kapitlet om kildekritikk, spesielt av Knut Kjeldstadli og Vibeke Bårnes og Mariann Løkse. Men det ble også hevdet, av Pål A. Bertnes og Bård Sverre Tuseth, at kilder som ikke er i tråd med andre kilder, ikke trenger å være ukorrekte av den grunn. Bertnes og Tuseth presiserte likevel at de kildene som skiller seg ut, trenger å arbeides ekstra nøye med.

En elev tok også opp arbeidet med å klassifisere kildene som relevante eller urelevante for sitt arbeid. Dette er en vesentlig del av kildekritikken, og som vi har sett tidligere i oppgaven så utgjør kildens relevans en viktig del av det fjerde leddet i kildekritikken til Knut Kjeldstadli og Ottar Dahl.

Totalt sett vil jeg si at en stor del av klassen ikke har oversikt over hva kildekritikk er, og at en del klassen viste en viss innsikt i hva begrepet omhandler. Men også disse kunne vist til flere sider ved begrepet.

¹⁰⁹ "At det er en wiki betyr i praksis at hvem som helst kan redigere innholdet. Nå blir endringer i Wikipedia overvåket og sjekket av spesielt ivrige brukere, men nettopp det at alle kan redigere er både dette nettstedets største fordel og dets største ulempe." Se xxx

¹¹⁰ *Informasjonskompetanse: "Nettleksikon"* (2012).
<http://informasjonskompetanse.no/veiledning/fagtekster/nettleksikon/> [lesedato 10.05.2014]

5.1.2.1 Hvordan opplæring har elevene hatt i å være kildekritiske ved bruk av digitale ressurser?

Elevene ble spurt om de hadde hatt opplæring i kildekritisk tenking på Internett, og eventuelt om de kunne utdype hva opplæringen hadde gått ut på. Syv av de sytten elevene sa at de ikke hadde hatt opplæring i hvordan de kunne være kildekritiske på Internett. Jeg er av den oppfatningen at den lokale friheten K-06 legger til rette for, ikke er blitt utnyttet på en positiv måte. Elevene trenger opplæring i den digitale kildekritikken. Riktignok svarte fire av disse elevene at de hadde blitt opplært i digital kildekritikk i andre fag, og i hovedsak i norskfaget. Det ble også sagt at de hadde hatt opplæring i historiefaget, men da tilbake på ungdomsskolen. Videre så sa en av elevene at de var opplært til å holde seg unna Wikipedia, og bare oppfordret til å bruke offisielle nettsider. Dette har lenge vært en vanlig beskjed fra lærere, men som vi skal se senere i oppgaven så er dette kanskje ikke rette måten å drive utvikling av digitale ferdigheter på.

Den resterende delen av klassen viste at det kanskje ikke var så ille som elevene ovenfor skulle ha det til. Fem av de sytten elevene sa at de hadde hatt opplæring i å sjekke flere kilder, for å sikre gyldigheten til kilden. Tidligere i oppgaven så vi at dette var en viktig del av kildekritikken.

Noen av elevene sa de var opplært til å være kritiske til Wikipedia, og da med tanke på at det kan være mennesker som ikke har forutsetninger for å skrive artiklene for nettleksikonet. Det ble også tatt opp at læreren hadde lært dem at det fantes andre kilde enn Wikipedia, som var mer egnet til bruk i skolen. Vi ser altså at læreren har fokusert på de negative sidene ved bruk av Wikipedia, men at det ikke ser ut til å ha vært et fokus på fordelene ved Wikipedia.

Alt i alt virker det ikke som om klassen sitter igjen med en kompetanse på hvordan de kan være kildekritisk i forhold til kilder på Internett. Deler av klassen er inne på noen viktige elementer av kildekritikk, men det ser ikke ut til å ha vært fokus på hvordan elevene kan være kildekritiske på Internett. Dette er alarmerende, når vi vet hvor viktig det vil være for elevene å være kildekritisk på nett, både i skolen, i fremtidig arbeidsliv og på fritiden. Hvem skal da ta seg av denne delen av digitale ferdigheter, om ikke historiefaget skal ta på seg dette ansvaret?

5.1.2.2 Er elevene opplært i bruk av søkemotorer?

Det neste jeg spurte elevene om – var deres bruk av søkemotorer, og om de hadde hatt opplæring i bruk av disse. Fjorten av de sytten besvarelsene svarte at de benyttet seg av *Google* i jakt på ny informasjon. Av disse er det bare en elev som har svart at han har hatt opplæring i bruk av søkemotoren til *Google*. *Bing* og *Yahoo* ble også nevnt, men da som søkemotorer som ikke ble benyttet. Vi ser at de største søkemotorene er nevnt, men at det er *Google* som er den dominerende, og den eneste som ser ut til å være bruk. Når vi da vet at Wikipedia-artikler dominerer som de treffene som kommer øverst etter søk på *Google*¹¹¹, så skjønner vi at dette er med på å styrke nettleksikonets posisjon i elevenes skolehverdag, som Marte Blikstad-Balas og Rita Hvistendahl tok opp i sin forskning.

5.1.3 Hvilket forhold har elevene til bruk av Wikipedia?

Det første spørsmålet om Wikipedia, gikk på om elevene brukte det digitale leksikonet for å finne informasjon i faglige sammenhenger. Alle elevene svarte at de brukte Wikipedia for å finne informasjon, men det var bare to av elevene som var utelukkende positive til å bruke Wikipedia. Flere av elevene sa at de brukte Wikipedia som et sted å starte – en måte å skaffe overblikk på, før de gikk inn i detaljerte kilder eller kilder som kunne bekrefte Wikipedia-artiklene. Ut i fra besvarelsene kan det se ut som om elevene bruker Wikipedia som en plattform hvor de finner aktuelle kilder. Dette er en fordel ved nettleksikonet som jeg ikke har sett blitt nevnt i forskningen. Kanskje kan dette være en fordel ved at elevene ikke har fått opplæring i hvordan de skal finne digital informasjon, altså de har funnet sin egen måte å finne relevant informasjon.

Tre av elevene svarte at det avhengte av oppgaven om de brukte Wikipedia eller ikke, som er i tråd med den nevnte forskningen til Blikstad-Balas og Hvistendahl. Elevene mente altså at nettleksikonet ble brukt når det ikke var formelle tilbakemeldinger på oppgaven. Det kan altså tenkes at elevene bruker Wikipedia på typiske reproduksjonsoppgaver, men dette utdypet ikke elevene noe om.

¹¹¹ Se Informasjonskompetanse 2012.

En annen elev sa at han/hun synes Wikipedia er en bra kilde, men at man kan finne bedre kilder om man har muligheten til å bruke litt mer tid. Vi ser altså at det er høy bruk av nettleksikonet i klassen, men at de fleste ikke bruker det ukritisk. Elevene virker å være klar over ulempene ved Wikipedia, men bruker det i stor grad likevel. Dette er i tråd med forskning som Blikstad-Balas og Hvistendahl viste til¹¹², altså at elevene bruker mest den kilden de vet er minst pålitelig.

5.1.3.1 Elevenes forhold til bruk av Wikipedia i formelle sammenhenger.

Neste spørsmål var om elevene ville brukt Wikipedia som kilde ved en innlevering eller en presentasjon? Femten av elevene sa de kunne brukt nettleksikonet som kilde ved en innlevering eller en presentasjon, men de fleste av disse elevene tok forbehold om at de kryssjekket informasjonen med andre kilder, før de brukte den.

Det ble også tatt opp at den engelske utgaven av nettleksikonet var mer omfattende enn den norske utgaven, noe som styrket troverdigheten til artiklene. Dette vet vi stemmer i mange tilfeller, spesielt i artikler som har interesse for store deler av verden. Årsaken til dette er at det er flere brukere som skriver og korrigerer hverandre. Elevene viser at de tenker kildekritisk, uavhengig av om de har fått opplæring eller ikke. Men så kan det være at de ikke har forstått at noen ganger kan de norske artiklene være av bedre kildeverdi eller av større troverdighet, av årsaker som at en norsk spesialist på området kan ha skrevet artikkelen eller at det er en sak som nordmenn er mer opptatt av enn andre.

Elevene har gjennom besvarelsene vist at de har forholdsvis likt forhold til bruk av Wikipedia, og de har vist at det krever en del arbeid før man kan gå god for påliteligheten og troverdigheten til artiklene publisert gjennom nettleksikonet. Men at de anser Wikipedia som en kilde som kan brukes ved formelle innleveringer og presentasjoner, til tross for at de vet om ulempene ved nettleksikonet.

¹¹² Blikstad-Balas og Hvistendahl 2012: 35

5.1.3.2 Hvilke kilder bruker elevene når de ikke bruker Wikipedia?

Elevene ble deretter spurt om de hadde jobbet med digitale kilder som ikke stammet fra Wikipedia¹¹³. Fem av elevene svarte at de hadde jobbet en del med kilder som læreren hadde publisert på *Fronter*. *Store Norske Leksikon* ble nevnt av tre av elevene, som lenge er blitt sett på som det mest seriøse norske nettleksikonet. Det ble også tatt opp at ved å søke på Google, så kunne man finne nettsider som hadde spesialisert seg på det en søkte etter, og at disse sidene ble brukt. Lokalhistorie.no ble nevnt av en elev, som er en strukturert og oversiktelig nettside. Dette er et eksempel på det Erik Lund mente elevene hadde bruk for, siden det er enklere for eleven å utvikle sine digitale ferdigheter på slike avgrensede sider, i motsetning til det åpne nettet.

Vi ser at det er en viss variasjon i kildene som elevene har jobbet med, men det er litt snevert med tanke på at elevene skal kunne ”søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder og bruke den i egne framstillinger.¹¹⁴” Wikipedia ser ut til å være den overlegent mest brukte ressursen, nesten tilnærmet enerådende av de digitale ressursene. I tråd med Blikstad-Balas og Hvistendahls forskning, i tillegg til annen forskning.¹¹⁵ Det kan dermed se ut som denne klassens historielærer gjør lurt i å oppfordre elevene til å bruke andre kilder enn Wikipedia – kilder som er bedre tilpasset til bruk i skolen.

5.1.4 Elevenes syn på egne digitale ferdigheter.

På spørsmålet om sine egne digitale ferdigheter viste det seg å være en stor andel som følte at de hadde gode digitale ferdigheter, mens det var ingen som følte at de hadde dårlige ferdigheter. Diagrammet under gir en oversikt over hvordan disse selvevalueringene fordelte

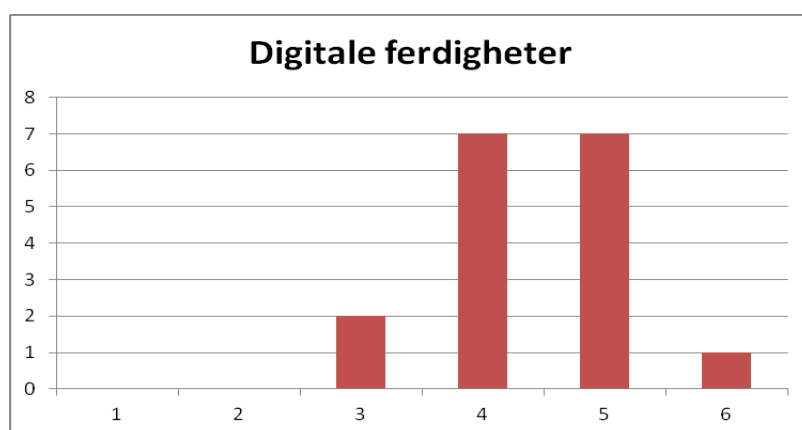
¹¹³ Flere av elevene svarte ja, men uten å utdype hvilke kilder de da brukte.

¹¹⁴ http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

¹¹⁵ Austvik, Jostein, Johan Fredrik Rye og Ståle Angen Rye (2011): ”Skole + Wikipedia = sant”. *Dagbladet*, 10.02.2011. <http://www.dagbladet.no/2011/02/10/kultur/debatt/kronikk/skole/wikipedia/15380121/> [Lesedato 10.05.2014]

seg. En elev sa at han eller hun følte at sine egne digitale ferdigheter kunne vært bedre, om de hadde fått opplæring i hvordan man kunne finne gode og relevante opplysninger.

Vedkommende var den som satte den laveste karakteren på sine egne digitale ferdigheter, og var med det den eneste som ga seg selv en ren treer. Det var riktig nok en annen elev som satt 3/4 på seg selv, også denne eleven tok opp at det er vanskelig å finne gode kilder. Syv av elevene rangerte seg selv som en firer, og da med argumentasjon som at de ofte fant den informasjonen de var ute etter, men at de fort ble usikker på om den var korrekt. Syv av elevene satt en femmer på seg selv, og en av elevene rangerte seg selv som en sekser. Men hvor korrekt disse oppfatningen er, kan stilles spørsmålsteget ved, på grunn av at mange av besvarelsene ikke gir grunnlag for å tro at dette er elever som mestrer bruk av digitale verktøy. Det kan se ut som elevene er godt bevandret innenfor det digitale, men ikke i så stor grad som arbeidsverktøy i historiefaget. I Monitor skole 2013 kunne vi lese lignende konklusjoner; ”Felles for alle trinn er at elevenes bruksmønster/ -frekvens for IKT på skolen ikke henger sammen med elevenes digitale kompetanse eller skolekarakterer.”¹¹⁶



Figur 5.1

5.2 Andre spørreundersøkelse

Hos den andre skolen valgte jeg å gjennomføre spørreundersøkelsen digitalt, ved bruk av programmet EasyQuest. Dette ble gjort av tidseffektive årsaker, både for elevene som skulle gjennomføre undersøkelsen og for mitt etterarbeid. Akkurat som hos den første skolen jeg var

¹¹⁶ Egeberg 2013: 139

hos, var det sytten elever som gjennomførte undersøkelsen. Tidsbruken på å besvare undersøkelsen var cirka det samme som i den andre klassen, rundt et kvarter.

5.2.1 Hvilke digitale verktøy kjenner elevene til, som kan brukes i faglige sammenhenger?

Denne klassen viste heller ikke overbevisende kontroll over digitale verktøy som kunne brukes til å planlegge undersøkelser. Men klassen leverte i større grad utfyllende svar enn den andre klassen. I tillegg virket som om historielæreren deres i noen grad hadde fokusert på bruk av tilrettelagte nettsider.

5.2.1.1 Planleggingsverktøy

Fem av elevene kom ikke på noen verktøy som kunne brukes til å planlegge en undersøkelse. Videre så svarte flere av elevene datamaskin, mobil og nettbrett som eksempler på digitale planleggingsverktøy. Google ble nevnt av et par av elevene, og det kan diskuteres om det er et planleggingsverktøy eller ikke. Det å gjennomføre tradisjonelle søk via søkemotoren er ikke regnet som å benytte seg av et planleggingsverktøy. Men svarene kan forsvares ved at Google eier rettighetene til mange verktøy som kan planlegge en undersøkelse, slik som *Google Docs* og andre verktøy fra *Google Drive*. Microsoft-programmene Word og Excel ble nevnt av fire av elevene, men Utdanningsdirektoratet hadde nok håpet på at elevene skulle kunne vise til flere og mer spesialiserte programmer enn dette. I dag finnes det programmer som er laget for å brukes i planleggingsfaser, om man skal planlegge nytt kjøkken eller en historisk undersøkelse. Eksempelvis er det laget gode tankekart-verktøy, slik som MindView og OpenMind¹¹⁷.

Totalt sett er ikke disse veldig oppløftende besvarelser, med tanke på alle ressursene som er satt inn på å gjøre elevene bedre rustet for å møte dagens digitale utfordringer. Svarene er i stor grad på samme nivå som man kunne forvente seg fra før innføringen av Kunnskapsløftet.

¹¹⁷ Disse ble anbefalt i masteroppgaven til Sigbjørn Urstad. Se Urstad, Sigbjørn (2011): *Bruk av digitale tankekart i historiefaget*. Masteroppgave. Stord/Haugesund: Høgskolen i Stord/Haugesund.

5.2.1.2 Digitale verktøy til å gjennomføre undersøkelser

Spørsmålene som gikk på om elevene kunne tenke seg digitale verktøy til å gjennomføre en undersøkelse og presentere en undersøkelse, var forholdsvis like som svarene om planleggingsverktøy. I tillegg til Google, Word, Excel og datamaskiner, så ble *Statistisk Sentralbyrå* og ulike programmer til å gjennomføre spørreundersøkelser trukket frem som verktøy som kunne brukes til å gjennomføre en undersøkelse.

5.2.1.3 Presentasjonsverktøy

Når det gjelder presentasjonsverktøy er det ikke overraskende at *PowerPoint* er det som oftest ble nevnt, men det er oppsiktsvekkende at det er flere av elevene som ikke kommer på noen presentasjonsverktøy. Dette så vi også at det var mange i den andre klassen som ikke kunne. Datamaskiner ble nevnt av noen, men uten en projektor er ikke datamaskiner veldig gode presentasjonsverktøy. Det er derimot en *Overhead*, som en av elevene svarte, selv om den ikke er veldig moderne.

Vi ser dermed at deler av klassen har grei kontroll på presentasjonsverktøy, men at klassen som helhet ikke kan vise til særlig mange digitale presentasjonsverktøy. Det kan nevnes at det finnes mange presentasjonsprogrammer som elevene kunne hatt godt av kjenne til, i tillegg til *PowerPoint*. Dette for å kunne variere presentasjonene sine, men også fordi noen programmer er bedre egnet på noen bruksområder. *YouTube* er et eksempel, og det regner jeg med de fleste av elevene kjenner til, men at det ikke slo dem umiddelbart som et verktøy til å bruke i skolesammenheng. I tillegg finnes det mange gode programmer til å presentere bilder og film, som kan være nyttige å kjenne til.

5.2.2 Hva forbinder elevene med kildekritikk, og har de hatt opplæring i hvordan de kan være kildekritiske i dagens digitale verden?

Elevene i denne klassen hadde ulike syn på kildekritikk. Ni av elevene mente at kildekritikk var å være kritisk til kilder på nett og andre plasser. Dette gir ikke en god oversikt over begrepet kildekritikk. Jeg mistenker at også disse elevene bare har stokket om på ordene i begrepet.

Andre i klassen sa at kildekritikk omhandlet å sjekke relevansen, objektiviteten og kvaliteten på kildene. Dette er veldig generelt, men dekker samtidig viktige sider ved begrepet kildekritikk. I spørreundersøkelser kan man kanskje ikke kreve veldig utbroderende svar, og man må dermed kunne tolerere svar som dette. Her mener jeg elevene viser en god forståelse for hva den kildekritiske metoden går ut på, og spesielt det som blir omtalt som det fjerde ledd av kildekritikken.

Et par av elevene mente det var viktig å sjekke at informasjonen man skulle bruke var korrekt, og dette mente de man kunne gjøre med å kryssjekke den opp med andre kilder. Dette er viktige elementer ved kildekritikk, men som jeg tok opp i den forrige klassen – kildeverdien trenger ikke nødvendigvis å bli styrket ved at det finnes andre kilder som sier det samme. Men både Vibeke Bårnes, Mariann Løkse og Knut Kjeldstadli vektlegger det å kryssjekke informasjonen. Bårnes og Løkse sier blant annet at "[e]n kilde som er basert på juks og synsing, vil lettere avsløres om man ser den i forhold til annen litteratur om emnet."¹¹⁸ Kjeldstadli oppfordrer til å sette kildene opp mot andre kilder, dette fordi "[h]vis det er overensstemmelse mellom flere, uavhengige kilder som er primære og så nære i tid og rom mulig, ja da styrker det troverdigheten."¹¹⁹ Det eksisterer altså gode argumenter til å kryssjekke informasjonen, og dermed må disse to besvarelsene må regnes som godkjente.

To andre elever fokuserte på hvem som var forfatter av informasjonen, og hvilket nettsted som hadde publisert kilden. Alle forfatterne, som ble henvist til i kapitlet om kildekritikk, var opptatt av opphavssituasjonen. Av elevene var det derimot bare disse to elevene som konkret diskuterte rollen til forfatteren, inkludert den andre klassen. (Riktignok var det noen av elevene som diskuterte troverdigheten til Wikipedia-artikler, siden disse kan skrives av alle.) En av disse to elevene skrev at det var avgjørende for kildens pålitelighet om det var en forsker eller en motespaltist som hadde skrevet den. Noe som viser at eleven hadde tenkt på

¹¹⁸ Bårnes og Løkse 2011: 42

¹¹⁹ Kjeldstadli 2007: 180

om forfatteren hadde forutsetninger til å si noe om saken, og at dette vil være avgjørende for kvaliteten til kilden.

En elev tok opp at man måtte være kritisk til nettsider, dette av grunner som at alle kan publisere sine meninger på Wikipedia. Dette er en av tingene Bårnes og Løkse var innom, og som ble diskutert av Marte Blikstad-Balas og Rita Hvistendahl. Mange er av ulik oppfatning av nettleksikonet, men sannsynligvis vil de fleste være enige om at man uansett må være kritisk, om man skal bruke noe av nettleksikonets informasjon. Dette betyr ikke at det er en dårligere kilde enn andre, men at elevene må være klare over at Wikipedia-artikler kan være utsatt for hærverk eller feilskrevet uten vilje. Her kan man utvikle et syn på kildene, som er i likhet med Eric Bernard Jensens syn – en kilde er ikke god eller dårlig i seg selv. Elevenes problemstillinger er avgjørende for hva som er gode og relevante kilder, og hva som ikke er det. Eksempelvis kan Wikipedia-artikler være gode eksempler på hva mannen i gata tenker om et eller flere emner, eller hva som var datidens oppfatning om emnet (ved å bruke loggsystemet i Wikipedia, kan man sjekke hva som har vært skrevet siden artikkelens opprettelse).

En annen elev tok opp at man skulle bruke kildene til riktige formål, og at man må henvise nøye til kildene man bruker. Bårnes og Løkse var også inne på lignende tanker, og spesielt med tanke på at henvisninger er med å gjøre arbeidet mer vitenskapelig. Elevenes arbeid vil bli etterprøvbart om de henviser til kildene, og dermed kan de fortelle leseren hvordan forskningstradisjon de forholder seg til. Med andre ord – et viktig element for at andre kan kontrollere elevenes arbeid, som igjen vil styrke påliteligheten til arbeidet.

Store deler av klassen viste ingen forståelse for kildekritikken, mens enkeltvis ble det tatt opp viktige sider ved kildekritikken. Forholdsvis likt som i den andre klassen. Det vil altså si at av de 34 elevene, så er flesteparten av elevene uvitende eller usikre på hva kildekritikk er. Kunnskapsløftet ser ikke til å ha vært med på å styrke elevenes forståelse av dette viktige begrepet, på generelt grunnlag.

5.2.2.1 Hvordan opplæring har elevene hatt i å være kildekritiske ved bruk av digitale ressurser?

På spørsmålet om de hadde hatt noen opplæring i å være kildekritisk på Internett i historiefaget, så var det også mindre oppløftende lesning. Tolv av sytten elever sa de ikke hadde hatt noen opplæring i historiefaget i å være kildekritisk på nettet. Bare to elever sa at de hadde fått oppgaver om å være kildekritiske på nett, og at disse oppgavene gikk ut på å kryssjekke informasjon. Den ene av elevene sa at han/hun skjønte svært lite av oppgavene, og at oppgavene måtte løses uten hjelp fra læreren. Dermed kan man spørre seg om dette kan kalles opplæring?

Totalt sett viser besvarelsene at opplæringen har vært mangelfull på dette området. Da er det oppsiktsvekkende, som vi skal se på litt senere, at så mange som tretten av elevene rangerer seg selv som en femmer eller en sekser i bruk av digitale ferdigheter (Hvor en er laveste- og seks er høyeste rangering av digitale ferdigheter).

5.2.2.2 Er elevene opplært i bruk av søkemotorer?

Google var en gjenganger i besvarelsene, når elevene ble spurt om hvilke søkemotorer de benyttet seg av. På samme vis som hos den andre klassen. I tillegg ble Yahoo, Bing, Wikipedia og Store Norske Leksikon nevnt. Men ingen av besvarelsene ga inntrykk av at de hadde fått noen form for opplæring i hvordan bruke søkemotorene eller til hvilke oppgaver de ulike søkemotorene passet best til. Tar vi med den andre klassen i betraktningen, så kan man stille seg spørsmålet om lærerne ikke har kompetansen til å lære elevene opp i bruk av ulike søkemotorer, eller om de synes det er best at elevene får utforske disse på egen hånd. Dette er i strid med Erik Lunds tanker på området. For meg virker det første alternativet å være det korrekte, altså at lærerne ikke har kompetanse til å drive opplæring i bruk av søkemotorer. I Monitor skole 2013 kan vi lese at det er forskning som mener at lærernes selvtilit til egen pedagogisk IKT-kompetanse, er viktigere enn å ha tilgang til det nyeste utstyret¹²⁰. Den samme forskning viser videre at det er få lærere som bruker IKT i undervisningen, men at så

¹²⁰ Egeberg 2013: 11

mange som 75 prosent bruker IKT til å planlegge undervisningen¹²¹. Det kan altså også argumenteres for at det er lærernes selvtillit til egen bruk av digitale verktøy, som gjør at de ikke gir elevene opplæring i bruk av søkemotorer. De det trygge og kjente, fremfor det nye og ukjente.

5.2.3 Hvilket forhold har elevene til bruk av Wikipedia?

Samtlige av elevene svarte at de benyttet seg av Wikipedia for å finne informasjon i faglige sammenhenger, og da spesielt av grunner som at nettstedet gir informasjon raskt og oversiktlig. Men det ble også presisert av flere at de brukte nettleksikonet for å komme i gang, for så å gå videre til kildene som artiklene refererte til. Kryssjekking av informasjonen fra leksikonet ble ansett som svært viktig, siden hvem som helst kan skrive der. Det ble også nevnt det var naturlig å bruke Wikipedia, siden det var det første som kom opp, og da vil jeg tro eleven tenkte på at Wikipedia ofte står øverst ved Google-søk. Noen av elevene svarte at de brukte Store Norske Leksikon i tillegg, for å sammenligne informasjonen med det som stod på Wikipedia. Vi ser her en likhet med den andre klassen, og forskningen som Marte Blikstad-Balas viste til i sin doktoravhandling – Wikipedia brukes mye, selv om elevene er klar over at hvem som helst kan skrive der.

5.2.3.1 Elevenes forhold til bruk av Wikipedia i formelle sammenhenger.

På oppfølgingsspørsmålet om de ville brukt Wikipedia som kilde ved en innlevering eller en presentasjon, svarte fjorten ja, mens tre svarte nei. De negative svarene virket å være på grunn av at det kunne svekket deres egen troverdighet. Av de som svarte ja, så var det bare tre stykker som svarte utelukkende ja. Resten ville sørget for å sjekke om informasjonen var i tråd med det andre kilder sa. Dette har vi konkludert med er viktig ved bruk av nettleksikonet. Men uansett så ser vi at det store flertallet av elevene ville brukt Wikipedia ved en innlevering eller en presentasjon, dette er ikke i tråd med det Marte Blikstad-Balas og Rita Hvistendahl kom frem til i sin forskning:

¹²¹ Egeberg 2013: 15

There is a striking lack of continuity between the literacy practices the students engaged in when doing informal tasks, where Wikipedia was the preferred textual basis, and how the students described the requirements for the formal tasks – in which they emphasize how Wikipedia cannot be used in the same way, as the writing has to be “your own”.¹²²

Vi ser altså at elevene som var en del av deres forskning ikke brukte Wikipedia ved formelle oppgaver, som innleveringer og presentasjoner ofte er, i motsetning til elevene som gjennomførte denne spørreundersøkelsen.

5.2.3.2 Hvilke kilder bruker elevene når de ikke bruker Wikipedia?

På spørsmålet om de hadde jobbet med digitale kilder som ikke var fra Wikipedia, var det bare to av de sytten elevene som ikke hadde det. Det mest brukte så ut til å være kilder lagt ut på Fronter eller på lærebokforlagenes læringsressurser. I tillegg svarte mange at de hadde brukt studieprogrammet *GoTime*, og da videoer som hadde blitt lagt ut av privatgymnaset *Frisvold* (Tromsø).

En av elevene svarte det omdiskuterte nettstedet Daria.no, som kan være en grei inspirasjonskilde, men nettstedet regnes som mindre troverdig, da det i stor grad er basert på skoleoppgaver fra lavere alderstrinn.

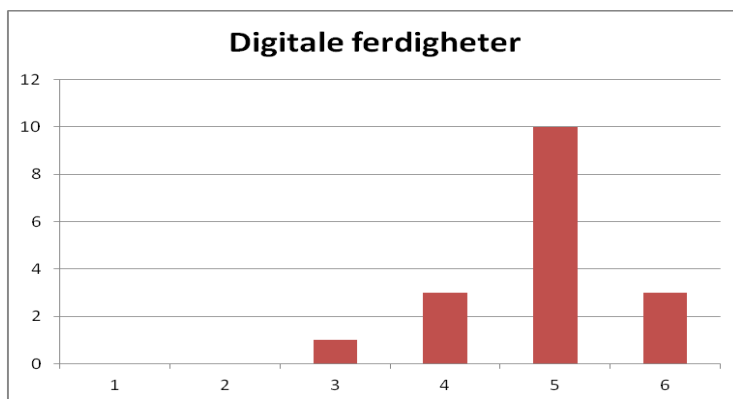
Klassen ser ut til å ha jobbet med noen andre digitale kilder enn Wikipedia. Potensialet som dagens digitale samfunn innehar, er på en annen side langt fra å være utnyttet. Men lærebokforlagenes læringsressurser og GoTime er strukturert og tilrettelagt for elevene, noe som er i tråd med det Erik Lund og historiedidaktikken mener er ønskelig i historiefaget. Likevel ser det ut til at disse ikke blir brukt i nærheten av så mye som Wikipedia.

5.2.4 Elevenes syn på egne digitale ferdigheter.

Tidligere i kapitlet så vi at tretten av elevene i denne klassen hadde gitt seg selv svært gode rangeringer i forhold til digitale ferdigheter, noe som virker litt rart med tanke på at elevene

¹²² Blikstad-Balas og Hvistendahl 2013: 44

ikke ser ut til å ha fått noen form for digital opplæring. Ser vi på diagrammet under, så ser vi at det var en elev som ga seg selv en treer i rangering, tre elever som ga seg selv en firer, ti stykker som ga seg selv en femmer og tre elever som rangerte seg selv på øverste nivå innenfor digitale ferdigheter. Jeg tror disse selvrangeringene ikke er i tråd med hva som faktisk er sant, noe jeg tror skyldes at meningene deres er baserte på en ”vaklende grunnmur” – altså at elevene ikke innehar nok kunnskap eller kompetanse om digitale ferdigheter. En av elevene som ga seg selv høyeste rangering, svarte for eksempel følgende på spørsmålet om å rangere sine egne digitale ferdigheter i historie: ”Mine digitale ferdigheter i historiefaget tror jeg er ganske bra egentlig. Det er enkelt og greit fordi man finner alt på nett så lurer man på noe er det bare å søke. Jeg ville derfor sagt 6¹²³” Jeg tror elevene bruker mye tid på det digitale, og konkluderer ut fra det at de har gode digitale ferdigheter. Slik som Monitor i skolen 2013 tok opp: ”det er forskjeller mellom hva elevene selv opplever at de kan og hva de faktisk presterer.¹²⁴”



Figur 5.2

5.3 Samlede funn etter spørreundersøkelsene.

De to klassene var overraskende like i besvarelsene, jeg hadde forventet større forskjeller mellom klassene. Internt i klassene var det forskjeller, som man kunne forvente. Dette gjør det vanskelig å si om det er elevene som ikke har fulgt med, om det er læreren som har hatt for dårlig undervisning eller om det kan være andre årsaker. Dette er et eksempel på de

¹²³ Vedlegg 2

¹²⁴ Egeberg mfl. 2013: 133

utfordringene John Goodlad tilla denne fasen av læreplanen¹²⁵. Dette kan tyde på at lærerne har vektlagt kildekritikk og digitale ferdigheter på ulikt vis, og at elevene innad i klassene har forstått lærerne på ulikt vis. Dette må kunne regnes som svært naturlig.

Vi har sett at det generelt var liten variasjon i bruken av digitale verktøy, og at det ikke ser ut til å ha vært fokus på å kunne bruke informasjon fra ulike medier, som var det eneste digitale kompetansemålet elevene skulle beherske i historie, før de startet på årets skoleår. Videre så ser vi at elevene i stor grad forholder seg til programmer som var vanlige lenge før innføringen av Kunnskapsløfte. Det er kanskje ikke noe krav i seg selv at elevene ikke skal bruke programmer som har vært i bruk i skolen i mange år, men det virker å være et ønske fra Utdanningsdirektoratet om at elevene skal kunne bruke disse bedre enn hva elevene, før den nye læreplanen tredde i kraft, kunne. Dette hadde det vært interessant og sett undersøkelser på – om elevene som blir utdannet i dag kan bruke standardverktøyene bedre enn dem som ble utdannet under den forrige læreplanen.

På spørsmålet om kildekritikk, så var det noen av elevene i de to klassene som var inne på essensielle momenter av den kildekritiske metoden. Men det var også mange momenter som ikke ble nevnt av noen av de trettifire elevene. Forskjellen mellom det å bruke kildene som levning eller beretning var det ingen av elevene som tok opp. Dette burde være en tankevekker rundt om på læreværelsene i området. I K-06 står det presisert viktigheten av kildekritikk i historiefaget, men et av de viktigste momentene som historikerne regner til den kildekritiske metoden, blir altså ikke elevene opplært i. Det kan riktignok være at det er blitt undervist om, bare at elevene ikke har fått det med seg. Da kan det argumenteres for at undervisningen ikke har vært god nok. Lærerne kan også ha tenkt at dette er for vanskelig å undervise elevene i. Det kan også tenkes at lærerne ikke synes dette er like viktig som historikerne. Men dette er utvilsomt noe som ville vært ønskelig for elevene å kunne, og det ville kunne hjulpet dem i å forstå at kilder ikke er gode eller dårlig, pålitelig eller upålitelige.

¹²⁵ "Watching students tells us very little of what is going on in their minds. Asking them raises many questions of validity. Dare they trust us to care seriously about their answers? Dare we trust their answers? (...) One does not get far into thinking about experienced curriculum, let alone inquiring seriously into this domain, before being overwhelmed by the myriad of problems of deliberation and tactic." Se Goodlad 1979: 63-64

Alt etter som problemstillingene våre forandrer seg, så forandrer også relevansen og kildeverdien seg. Det må være en av de bedre måtene å få elevene til å forstå det funksjonelle kildebegrepet, og burde, etter min mening, derfor ha blitt fokusert på av lærerne.

På spørsmålet om hva elevene la i begrepet kildekritikk var det ingen som var innom, det som Kjeldstadli omtaler som kildekritikkens første vegg – altså å finne kildene. Dette kan skyldes at elevene er vant til å få presentert kildene. Men gjennom besvarelsene på de andre spørsmålene, så virker det som om elevene er vant til å finne kildene selv – mange av elevene viste til at de brukte Wikipedia som ressurs for å finne kilder som var relevante for sine oppgaver. Jeg vil derfor argumentere for at elevene er inne på elementer fra den første veggen til kildekritikken, selv om de ikke er beviste på at dette er en del av kildekritikken.

Ledd nummer to i kildekritikken, bestemmelse av kilder etter opphav og formål, var det mange av elevene som var innom. Det var elever som var innom at datering av kilden kunne være viktig, og da i sammenheng med nettsider. Et par av elevene var inne på hvem som var forfatteren av dokumentene eller nettsidene, og hvilken posisjon eller utdanning vedkommende hadde til å uttale seg om saken. Videre så var det noen som diskuterte påliteligheten til kildene. Men ingen av elevene tok for seg hva kildene egentlig er – slik som nettressurser, dokumenter eller gjenstander. Det ble heller ikke sett på om de var ment for offentligheten eller til privat bruk. Erik Lund viste oss at Kunnskapsløftet ble utviklet med engelskmennenes satsing på primærkilder, som inspirasjonskilde, men det var ingen av elevene som tok opp forskjellen mellom primær- og sekundærkilder.

Den tredje veggen til Kjeldstadli var det ikke mange som var inne på, i seg selv ikke så overraskende. Det kan kanskje ikke forventes at elevene skal kunne koble inn historikerens oppgave om å formidle hva han eller hun mener er meningen med kilden. Men det var et par av elevene som var inne på viktigheten av korrekt henvisning til andre kilder i sine oppgaver. Kjeldstadli mente nok i større grad at denne veggen gikk ut på å forklare og å bruke egne ord om sitater fra andre kilder. Dermed konkluderer jeg med at ingen av elevene var inne på denne delen av kildekritikken.

Den fjerde og siste veggen til Kjeldstadli var det flere av elevene som var innom, altså den indre kildekritikken. Fokus var på om kildene hadde relevans for dem, og om kildene var pålitelige. Påliteligheten til nettsider ble også tatt opp, noe som fører oss over på den moderne kildekritikken.

Av de ni momentene Vibeke Bårnes og Mariann Løkse mente kildekritikk bestod av, så var det særlig kildenes relevans, objektivitet, konsultering av andre kilder, forfatter, hvem står bak nettsidene og hvor oppdatert kildene er, som ble fokusert på av elevene. Mens kildens vitenskapelighet, design og omdømme ikke ble diskutert. I tillegg ble fordelene ved den språklige tilgjengeligheten på Wikipedia tatt opp, for eksempel at kildeverdien kan være bedre på engelske Wikipedia-artikler enn på norske. Vi så at noen av elevene benyttet seg av den engelske versjonen av artiklene, noe som også elevene i forskningen til Marte Blikstad-Balas og Rita Hvistendahl gjorde¹²⁶.

Totalt sett ser vi at elevene sammenlagt er inne på mange av de viktige sider ved både tradisjonell og moderne kildekritikk, men at det likevel mangler noen av de viktigste sidene. Jeg vil argumentere for at nivået på de individuelle besvarelsene er lavt, da det er et fåtall av elevene som svarer tilfredsstillende på hva kildekritikk er. Når det da viser seg av elevene ikke har vært gjennom noen form for opplæring av å tenke kildekritisk på Internett, så vil jeg argumentere for at denne delen av satsingen på digitale ferdigheter i Kunnskapsløftet, ikke har nådd elevene.

Videre så er har vi sett, fra Marte Blikstad-Balas sin forskning, at elevene innrømmer at de bruker mye av tiden på skolen til underholdning via pc-ene, så kan vi stille oss spørsmålet om det er lærerne som har for negativ holdning til det digitale eller om det er satsingen på digitale ferdigheter som i utgangspunktet er feil. Her kommer problematikken som Larry Cuban tok opp, læreplanene blir vedtatt uten god nok kommunikasjon med lærerne, og dermed vil det naturligvis være et gap mellom det som blir vedtatt og det som blir undervist. En av konsekvensene av dette, er at skolen fylles opp av digitale verktøy, som lærerne ikke har kompetanse til å benytte seg av

¹²⁶ I tillegg til flere andre språk, som tysk og spansk.

Google viste seg å være den eneste søkemotoren som var i bruk. De andre store søkemotorene ble nevnt, men det ble også presisert at disse ikke ble brukt. Her kunne lærerne ha vist til andre typer søkemotorer, siden det er mange av de seriøse forlagene og tidsskriftene som ikke har gitt Google tilgang til sine verker. Søkemotorer har som funksjon å finne frem i ulike databaser, og ulike databaser har ulike bruksområder. Eksempelvis vil mastergradsavhandlinger og doktorgradsavhandlinger ofte havne langt nede på trefflisten på Google, om man søker etter emner, og ikke spesifikt etter avhandlingene eller forfatterne til avhandlingen. Mange vil argumentere for at elever har bedre av å lese masteroppgaver enn Wikipedia-artikler, og dermed burde elevene opplæres i hvor de kan finne avhandlinger og andre ønskelig databaser.

Elevene ser ut til å bruke Wikipedia både ved innhenting av informasjon og som kilde ved innlevering og presentasjoner. Mange begrunnet dette med at nettleksikonet er lett tilgjengelig og enkelt kan hentes informasjon fra. Men i mange tilfeller blir nettleksikonet bare brukt som en start, som en måte for å få en viss oversikt over emnet. I tilfeller hvor leksikonets artikler blir brukt ved innleveringer, så blir de sammenlignet med annen forskning og artikler fra andre aktører. Dette bryter med forskningen til Marte Blikstad-Balas, som sa at elevene brukte Wikipedia hyppig, men at de ikke brukte det ved formelle innleveringer.

Lærere og elever kan stille seg negative eller positive til bruk av Wikipedia, men uansett så ser det ut som om det er vanskelig å komme utenom nettleksikonet, i dagens klasserom. Blikstad-Balas og Hvistendahl var inne på om nettstedet var på tur til å ta over den dominerende posisjonen som læreboka lenge har hatt. Hilde Brox¹²⁷ har skrevet en artikkel om Wikipedias rolle i klasserommet¹²⁸, og da sammenlignet den med å ha en voksende elefant i klasserommet. Dette bildet blir begrunnet med at nettleksikonet begynner å vokse seg så stort, at det ikke lenger lar seg ignorere i klasserommene. Brox foreslår følgende løsning:

¹²⁷ Stipendiat på lærerutdanningen og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet, med forskningsinteresse i bruk av internett som læringsarena.

¹²⁸ Brox, Hilde (2012): "The Elephant in the Room: A Place for Wikipedia in Higher Education?" *Nordlit: Medier, kultur og samfunn*, nr.30: 143:155

”Rather that ignoring the looming elephant, teachers should enable their students to take part in both feeding and cleaning up.¹²⁹” Altså at elever og lærere skal være skribenter og korrekturlesere på Wikipedia. Jeg sier meg enig i dette. Jeg er fortsatt enig med læreren som sa at det finnes andre kilder enn Wikipedia, som er bedre å bruke i skolesammenheng. Men forskningen viser at Wikipedia blir brukt uansett, og derfor blir er det viktig å delta i forbedringsprosessen av nettleksikonet. Det må også være ønskelig for alle parter, å la elevene få jobbe med nettleksikonet på grunn av mulighetene til å utvikle kildekritiske evner digitalt. Det finnes mengder av artikler som viser at en av Wikipedias største utfordringer er for få aktive skribenter, og dette kan elever og lærere være behjelpelig med å få gjort noe med, om holdningene ovenfor ”elefanten” blir endret på.

De digitale ressursene som ble brukt, forruten om Wikipedia, var det ikke spesielt stor variasjon mellom. Læringsressursene til lærebokforlagene ble i noen grad brukt, skolenes eget kommunikasjonsverktøy (Fronter) ble også brukt en del, i tillegg til at den ene klassen benyttet seg av digitale videoundervisning fra privatgymnaset Frisvold. Dette var det som ble brukt av de fleste i klassene, og så var det nettversjonen av Store Norske Leksikon og noen få andre digitale ressurser som ble nevnt. Men jeg vil ikke argumentere for at elevene viste kontroll på kompetansemålet fra Vg2¹³⁰, til det var svarene for lite varierte og kunnskapen om kildekritikk for liten.

Vi har sett at elevenes oppfatninger av egne digitale ferdigheter virker å være for høye, noe som jeg velger å koble til mangelen på digital opplæring. Den tradisjonelle læreren har kanskje ikke kompetansen til å gjennomføre den nødvendige opplæringen, og dermed blir ikke dette gjort. En annen konsekvens av at elevene har lærere som ikke er digitalt kompetente, er at de selv kan føle seg mer en nok digitalt kompetent, uten at dette nødvendigvis er korrekt.

¹²⁹ Brox 2012: 152

¹³⁰ ”Bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk i egne framstillinger” Se Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram 2009: 7

Det er vanskelig å si om funnene gjort ved disse skolene, også er gjeldende i resten av området. Usannsynlig er det ikke, med tanke på at disse skolene er to av de tre studiespesialiserende skolene i området. Videre så får funnene meg til å lure på om lærerne er utdannet til å takle de forventningene som Kunnskapsløftet har, altså om de formelle kravene ikke er i henhold til en historielærers utdanning. Kan det tenkes at denne satsingen på digitale ferdigheter burde vært iverksatt etter at lærerne hadde fått den nødvendige utdanningen? Eller er kanskje den beste løsningen å ha digitale ferdigheter som eget fag, med lærere som er utdannet spesifikt for å jobbe med dette? Uansett så ser gapet mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen ut til å være enormt.

Kapittel 6. Konklusjon og sluttord

”Digitaliseringen påvirker forbrukerens hverdag på helt grunnleggende måter. Forbrukeren må i stadig større grad forholde seg til ny teknologi i forskjellige markeder, for eksempel gjennom netthandel eller betalingstjenester på mobilen. Da er det viktig å følge med på både muligheter og utfordringer¹³¹” – Solveig Horne¹³².

- ❖ Hvordan skiller den erfarte læreplanen seg fra den formelle læreplanen i historie, når vi ser på digitale ferdigheter?

6.1 Masteroppgavens hensikt

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan elevene har oppfattet undervisningen de har fått, og hva de sitter igjen med av kompetanse og kunnskap om digitale ferdigheter i historiefaget. Jeg har i oppgaven tatt for meg det jeg anser som de viktigste momentene ved utvikling av digitale ferdigheter, og jeg har tatt for meg kanskje det viktigste satsingsområdet på disse ferdighetene i historiefaget – kildekritikk. I hovedsak har jeg basert oppgaven min på norsk forskning, men noen få utenlandske historikere og internasjonale undersøkelser har blitt nevnt. De digitale ferdighetene, den kildekritiske metoden og forskningen på feltet ble sett i lys av det nåværende styringsdokumentet for norske skoler – Kunnskapsløftet 2006. Samlet sett var dette med på å danne utgangspunktet analysen av spørreundersøkelsene, som jeg gjennomførte ved to av de mest sentrale videregående skolene i Tromsø-regionen. Klassene som gjennomførte undersøkelsene, var begge på det siste og avsluttende året av den videregående opplæringen.

6.2 Utgangspunktet for den iverksatte læreplanen

Kunnskapsløftet har gått bort fra noen punkter fra tidligere reformer, det har styrket fokuset på andre punkter og det har tilført nye satsingsområder. I denne oppgaven har vi sett på et av de nye satsingsområdene innenfor historiefaget – utvikling av kildekritiske evner gjennom bruk av digitale verktøy. Dette faller inn under det vi kaller for metodekunnskap, som

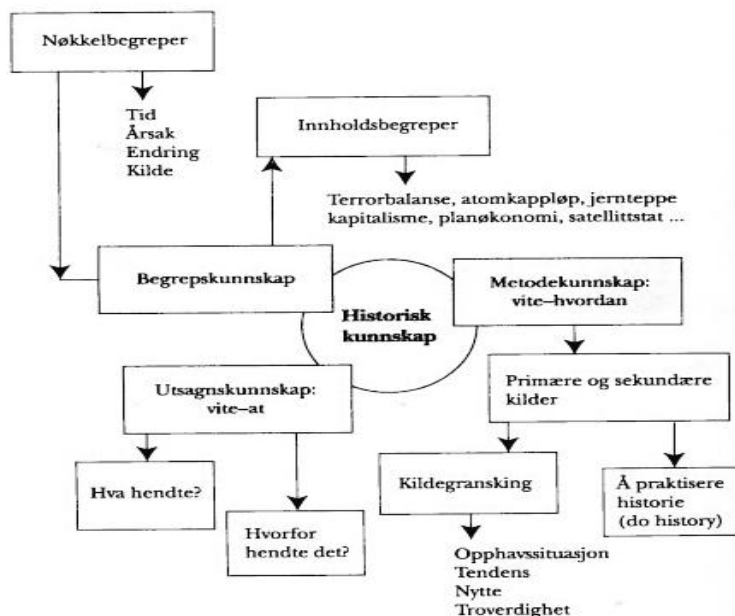
¹³¹ *Digitale muligheter og utfordringer - Statsråden på European Consumer Summit (2014)*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/nyheter/2014/Digitale-muligheter-og-utfordringer.html?id=754256> [Lesedato 10.05.2014]

¹³² Barne-, likestillings- og inkluderingsminister

sammen med begrepskunnskap og utsagnskunnskap utgjør historiefaget. Utsagnskunnskap går på selve situasjonene, hva som har skjedd, og hvorfor de skjedde. Dette er en selvsagt del av historiefaget. Begrepskunnskap er de begrepene som står sentral i den historiske situasjonen som blir fokusert på, i modellen under eksemplifisert med begrepene *atomkappløp* og *jernteppe* fra *Den kalde krigen*. Bakgrunnen for disse er det vi kaller for nøkkelbegreper, slik som *årsak* og *kontinuitet*. Dette er begreper som er gjeldende ved alle historiske epoker. Erik Lund har forklart viktigheten av disse i undervisningen: ”Ved å løfte frem nøkkelbegreper som en sentral del av historiefaget, øker også muligheten for at elevene både opplever og oppfatter mer av innholdsbegrepene og det substansielle stoffet, innholdet¹³³.” Elevene vil også kunne utvikle større forståelse for hvorfor de lærer historie, og da med tanke på at de kan forstå historiens betydning for utviklingen av deres egen identitet. Under ser vi en modell¹³⁴, hentet fra Lund, for hvordan disse elementene utgjør historiefaget.



Figur 1-1 Historisk kunnskap. De tre aspektene ved historisk kunnskap står i et symbioforhold til hverandre (Rogers 1978: 6, Brown 1995: 16).



Figur 6.1

¹³³ Lund 2011: 20

¹³⁴ Lund 2011: 18

6.3 Hva har vi kommet frem til?

Utgangspunktet til at grunnleggende ferdigheter ble implementert i den nye norske læreplanen, var at arbeidsgivere merket hull i sine ansattes kompetanse, som igjen skapte problemer for de ansatte til å fullføre sine oppgaver. Et av områdene som det trengtes å gjøre noe med, var digitale ferdigheter, og ble dermed en av de fem utvalgte ferdighetene som det skulle fokuseres på i alle fag. Men undersøkelsene i denne oppgaven har vist at dette ikke er blitt vektlagt av historielærerne. Elevene ser ut til å bli overlatt til seg selv. Det ser ikke ut til at lærerne fokuserer på å lære elevene å søke etter informasjon digitalt, og det ser heller ikke ut til at det har vært lagt ned arbeid i å lære elevene til å bruke digitale verktøy, som kan brukes til å planlegge, gjennomføre eller presentere undersøkelser.

Vi har sett at de teknologiske forandringene vi har vært vitne til de senere tiårene, har tilført nye aspekter og utfordringer til kildekritikken. Den digitale satsingen i alle fag, gjør at det potensielt skulle være mulig å opplære elevene i kildekritikk, og spesielt de nye utfordringene som har gjort seg gjeldende i kildekritikken. Spørreundersøkelsene avdekket at dette potensialet ikke ble utnyttet. Riktignok var flere av elevene var inne på sentrale elementer av den kildekritiske metoden. Men mange av elevene viste også at det ikke hadde vært gjennomført noen form for opplæring på hvordan man skulle være kildekritisk på Internett, i beste fall hadde det vært gjennomført en opplæring som ikke hadde satt særlige spor hos elevene.

Elevene viste også at nettleksikonet Wikipedia ble mye brukt, til tross for at de var klare over at det ikke er den mest pålitelige kilden. Mer troverdige og pålitelige kilder ble ofret for nettleksikonets oversiktelige og lett tilgjengelige artikler. Dette i tråd med nasjonal og internasjonal forskning på området. Vi er kommet så langt at Wikipedia ikke kan ignoreres, både med tanke på at de potensielle fordelene nettleksikonet legger til rette for å utnytte, men også at det ser ut til å få en for dominerende rolle i klasserommet. Altså den samme problematikken som har vært gjeldende med læreboka i flere tiår – vinklingen blir for ensidig om en kilde skal ha en slik dominerende rolle.

Vi kan dermed konkludere at elevene ikke har fått deler av den opplæringen som det er vedtatt at de skal ha. Elevene lærer seg ikke å tenke kildekritisk, de blir ikke opplært til å bruke varierte digitale verktøy. Men som John Goodlad presiserte, det er vanskelig å peke på hva som er årsaken til dette. Larry Cuban mener en bedre involvering av lærerne i beslutningstakingen, kunne gjort gapet mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen mindre.

Rune J. Krumsvik var inne på tanken om lærere ser på digitale verktøy som underholdningsverktøy. Forskningen til Marte Blikstad-Balas konkluderte med at elevene brukte de digitale verktøyene primært til underholdning. For at bruken og holdningen til datamaskiner og andre digitale verktøy skal endres, så er jeg av den oppfatningen av at lærerne trenger bedre digital kompetanse. Krumsvik støttet denne oppfatningen. Monitor skole 2013 var også av lignende oppfatning, og da med fokus på at av manglende selvtillit var årsak til at lærerne ikke brukte digitale verktøy.

6.4 Veien videre

Hva kan funnene i denne oppgaven brukes til? Først og fremst burde disse funnene være med å skape en bevissthet rundt utfordringene ved satsingen på digitale ferdigheter. Virkeligheten i skolene skiller seg kraftig fra læreplanen på dette området, og det er noe som burde gjøres noe med. I mediene ser vi stadig vekk nye artikler som viser problemer med den digitale hverdagen i skolene, og da alt fra hva pc-ene blir brukt til på skolen til digital mobbing og til styrking av det digitale skillet. Hva som burde gjøres for å få gjort noe med dette, er ikke enkelt å si, men jeg vil anbefal å gjøre noe som kan styrke kompetansen til lærerne. Kanskje burde digitale ferdigheter være eget fag?

Funnene i denne oppgaven er sannsynligvis ikke oppsiktsvekkende, med tanke på at det finnes forskning som har vist denne trenden på generelt grunnlag, og at mediene til stadighet tar opp problematikken med den digitale satsingen. Denne oppgaven har bygget videre på hva

denne forskningen har sagt, og satt lys på hvordan denne trenden har gjort seg gjeldende i historiefaget. Interessant hadde det vært og sett på resultatene fra lignende undersøkelser i andre fag. Diskusjonene om hvordan den digitale satsingen burde være, har garantert vært tatt opp hos de ulike fagkretsene ved de fleste læreværelsene i landet, i tillegg til hos politikerne og Utdanningsdirektoratet selv. Det er kanskje derfor på tide med en tettere kobling mellom disse aktørene, og kanskje spesielt få inkludert elever og lærere i beslutningstakingen på veien videre.

Kildeliste

Avhandlinger

Ekroll, Ole (2011): *Fra Melkerampe til Oljeplattform*. Mastergradsoppgave.

Stord/Haugesund: Høgskolen i Stord/Haugesund.

Mathisen, Audun (2012): *Debatten om kunnskapsløftet og endringer i historiefaget*.

Mastergradsoppgave. Tromsø: Universitetet i Tromsø: 55-56

Urstad, Sigbjørn (2011): *Bruk av digitale tankekart i historiefaget*. Masteroppgave.

Stord/Haugesund: Høgskolen i Stord/Haugesund.

Internettressurser

Austvik, Jostein, Johan Fredrik Rye og Ståle Angen Rye (2011): "Skole + Wikipedia = sant".

Dagbladet, 10.02.2011.

<http://www.dagbladet.no/2011/02/10/kultur/debatt/kronikk/skole/wikipedia/15380121/>

[Lesedato 10.05.2014]

Blikstad-Balas, Marte (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What Do Students Use Their Laptops for During Teacher Instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*. 02.2012, Vol.7: 81-96.

<http://www.idunn.no/eBook?marketplaceId=2000&languageId=2&method=getIssuePDFVersionFromProduct&productLogicalTitle=dk/2012/02/pdf> [Lesedato 10.05.2014]

Blikstad-Balas, Marte og Hvistendahl, Rita (2013): "Students' Digital Strategies and Shortcuts". *Nordic Journal of Digital Literacy*, VOL.8

http://www.idunn.no/file/pdf/61221168/Students_Digital_Strategies_and_Shortcuts.pdf

[Lesedato 10.05.2014]

Brox, Hilde (2012): "The Elephant in the Room: A Place for Wikipedia in Higher Education?" *Nordlit: Medier, kultur og samfunn*, nr.30

<http://septentrio.uit.no/index.php/nordlit/article/view/2377/2195> [Lesedato 10.05.2014]

Digital kompetanse: fra 4.basisferdighet til digital dannelse (2003). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU 12.06.2003)

http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_notat_digitalkompetanse.pdf [Lesedato 10.05.2014]

Digitale muligheter og utfordringer - Statsråden på European Consumer Summit (2014).

Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/aktuelt/nyheter/2014/Digitale-muligheter-og-utfordringer.html?id=754256> [Lesedato 10.05.2014]

Digital skole hver dag – om en helhetlig utvikling av digital kompetanse i grunnsopplæringen (2005). Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.

http://www.ituarkiv.no/filearchive/Digital_skole_hver_dag.pdf [Lesedato 10.05.2014]

Greiner, Robert (2006). ”Bærbar pc til alle”. Tromsø: NRK-nordnytt.

<http://www.nrk.no/nordnytt/baerbar-pc-til-alle-1.219102> [lesedato 10.05.2014]

Hertzberg, Frøydis (2009) ”Skolen og grunnleggende ferdigheter.” I: Møller, Jorunn, Prøitz,

Tine S. og Aasen, Petter (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo:

Universitetet i Oslo

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf?epslanguage=no [Lesedato 10.05.2014]

Informasjonskompetanse: ”Nettleksikon” (2012).

<http://informasjonskompetanse.no/veiledning/fagtekster/nettleksikon/> [Lesedato 10.05.2014]

Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Oslo:

Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/> [Lesedato 10.05.2014]

Møller, Jorunn, Prøitz, Tine S. og Aasen, Petter (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bør å bære?* Oslo: Universitetet i Oslo.

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf?epslanguage=no [Lesedato 10.05.2014]

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (2012). Oslo: Utdanningsdirektoratet

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no [Lesedato 10.05.2014]

St.meld.nr.30: *Kultur for læring* (2003-2004). Oslo: Den kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> [Lesedato 10.05.2014]

Wikipedia: "Wikipedia" (2014). <http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> [Lesedato 10.05.2014]

Litteraturliste

Andresen, Astri (2012). *Å gripe fortida – Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Bertnes, Pål A. og Tuseth, Bård Sverre (2012). *Faglig informasjon på internett – kvalitet og kildekritikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Bårnes, Vibeke og Løkse, Mariann (2011). *Informasjonskompetanse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dahl, Ottar (1976). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goodlad, John (1979). *Curriculum Inquiry*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Jensen, Bernard Eric (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.

Kjeldstadli, Knut (2007). *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Krumsvik, Rune (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget

Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Otnes, Hildegunn (red.) (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Spørreundersøkelse VG3

En av de grunnleggende ferdighetene du skal kunne beherske i alle fag er digitale ferdigheter. I historie vil det så å kunne bruke digitale verktøy til å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger.

- Hva legger du i begrepet kildekritikk?
- Har du, i historiefaget, hatt opplæring i hvordan man skal være kildekritisk på Internett? Utdyp eventuelt hva denne opplæringen har bestått av.

I løpet av dette skoleåret er det satt som mål at du skal kunne bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale.

- Kan du komme på ett eller flere digitale verktøy som:
 - a) Kan brukes til å planlegge en undersøkelse?
 - b) Kan gjennomføre en undersøkelse?
 - c) Kan presentere en undersøkelse?
- Bruker du Wikipedia for å finne informasjon i faglige sammenhenger? Hvorfor gjør du (ikke) det?
- Ville du brukt Wikipedia som kilde ved en innlevering eller en presentasjon? Begrunn svaret.
- Hvilke søkemotorer benytter du deg av når du leter etter informasjon, og er det noen av dem du er opplært til å bruke? Eventuelt er det noen søkemotorer du har hatt opplæring i, men som du ikke benytter deg av?
- Har du jobbet med noen digitale kilder som ikke har vært hentet fra Wikipedia? Eksempelvis kilder lagt ut på Fronter eller It's Learning, lærebokas nettressurser eller andre læringsplattformer?
- Hvordan vil du selv si dine digitale ferdigheter er i historiefaget? Gi begrunnelse + en rangering fra 1 til 6 (1 er svært dårlig, mens 6 er svært god.)

Status	Submitted
Date	30.04.2014 11:57:41
En av de grunnleggende ferdighetene du skal kunne beherske i alle fag er digitale ferdigheter. I historie vil det si å kunne bruke digitale verktøy til å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger. Hva legger du i begrepet kildekritikk?	I ordet kildekritikk legger jeg det at man burde være skeptisk til hvor man henter informasjon.
Har du, i historiefaget, hatt opplæring i hvordan man skal være kildekritisk på Internett? Utdyp eventuelt hva denne opplæringen har bestått av.	Nei, ikke noe spesielt.
I løpet av dette skoleåret er det satt som mål at du skal kunne bruke digitale verktøy til å planlegge, gjennomføre og presentere en problemorientert undersøkelse ut fra egne spørsmål til et historisk materiale. Kan du komme på ett eller flere digitale verktøy som 1) kan brukes til å planlegge en undersøkelse? 2) Kan gjennomføre en undersøkelse? 3) Kan presentere en undersøkelse?	1) Word 2) Word 3) PowerPoint
Bruker du Wikipedia for å finne informasjon i faglige sammenhenger? Hvorfor gjør du (ikke) det?	Ja, jeg bruker wikipedia av og til. Men om jeg gjør det så leser jeg også på andre kilder før jeg er overbevist om at det som står på wikipedia er sant. Jeg bruker det vanligvis bare fordi det er så lett og gjerne det første som popper opp.
Ville du brukt Wikipedia som kilde ved en innlevering eller en presentasjon? Begrunn svaret.	Jeg har gjort det ja, men da er det gjerne ting jeg kan litt om fra før som jeg på en måte bare sjekker opp på nett etterpå.
Hvilke søkemotorer benytter du deg av når du leter etter informasjon, og er det noen av dem du er opplært til å bruke? Eventuelt er det noen søkemotorer du har hatt opplæring i, men som du ikke benytter deg av?	Har ikke hatt opplæring i noen. De jeg gjerne bruker er wikipedia, snl og andre lignende sider.
Har du jobbet med noen digitale kilder som ikke har vært hentet fra Wikipedia? Eksempelvis kilder lagt ut på Fronter eller It's Learning, lærebokas nettressurser eller andre læringsplattformer?	Nei, det tror jeg ikke.
Hvordan vil du selv si dine digitale ferdigheter er i historiefaget? Gi begrunnelse + en rangering fra 1 til 6 (1 er svært dårlig, mens 6 er svært god.)	Mine digitale ferdigheter i historiefaget tror jeg er ganske bra egentlig. Det er enkelt og greit fordi man finner alt på nett så lurer man på noe er det bare å søke. Jeg ville derfor sagt 6