



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Det bare passet med det jeg hadde tenkt i hodet ...»

En kvalitativ studie om hvordan elever vurderer avsendere i tekster på internett

Therese Boberg og Hannah Torheim

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, mai 2021

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er kritisk literacy. Oppgaven svarer på problemstillingen: «Hvordan vurderer ungdomsskoleelever ulike avsendere i tekster på internett?», og tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: «Hvilke internettkilder velger elevene å basere seg på i en argumenterende tekst om kropp, kroppspress, trening og helse – og hvordan bruker de disse kildene?», «Hvordan beskriver elevene det innledende etoset til kildene – altså hvordan har de på forhånd vurdert avsenderen?» og «Hvordan beskriver elevene det avledede etoset til kildene – altså hvordan har de vurdert teksten?».

For å svare på problemstillingen har vi gjennomført en kvalitativ kasusstudie. Vi startet med å gjennomføre et undervisningsopplegg i en klasse på niende trinn, og ga elevene i oppgave å skrive en argumenterende tekst. Deretter tok vi utgangspunkt i seks av elevtekstene, og har ved hjelp av temaanalytisk tilnærming, undersøkt kildebruken i disse. Vi intervjuet de samme elevene, og analyserte transkriberingene med en fenomenologisk tilnærming, ved hjelp av deskriptiv analyse. Her har vi fokus på elevenes vurdering av innledende og avledet etos. Når det kommer til innledende etos, ser vi på hvordan elevene navigerer seg frem til en kilde, og hvilke strategier de tar i bruk for å vurdere teksten, basert på de oppfatningene elevene har om avsenderen før de velger å bruke den som kilde. I avledet etos ser vi på hvordan elevene vurderer avsenderens troverdighet ut fra innholdet i selve teksten.

Analysen viser at elevene for det meste bruker artikler som kilder. De er mest opptatt av etos- og logosargumentasjon når de vurderer kildens troverdighet, samtidig som de i sin egen tekst bruker mest patosargumentasjon. Når elevene velger en kilde, ser de ut til å benytte en sympatisk lese måte, og gjør derav få kritiske vurderinger av kilden. Under intervjuene er det tre faktorer som går igjen når de skal begrunne sitt valg av kilder. Dette er lærerens anbefalinger, avsenderens kompetanse og erfaring om temaet, og deres egen *doxa*, altså personlige oppfatninger av hva som virker sant. Ut fra en av elevenes vektlegging av egen *doxa* fikk vi masteroppgavens overskrift: «Det bare passet med det jeg hadde tenkt i hodet ...». Gjennom studien ser det også ut til at elevene har et manglende metaspråk for å snakke om tekst, og at noen av elevene nedvurderer egen kildebruk. Samlet sett tyder resultatene fra studien på at det er behov for større vektlegging av kritisk literacy i skolen.

Nøkkelord: kritisk literacy, avsender, retorikk, multimodalitet, kildekritikk, norsk, norskdidaktikk

Forord

Denne masteroppgaven i norskdidaktikk markerer avslutningen på fem fantastiske år ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet. I løpet av disse fem årene har vi stiftet mange nye vennskap, fått minner for livet, og tilegnet oss mye god og viktig kunnskap, som vi skal ta med videre inn i læreryrket. Det er mange som har hjulpet oss på veien, og disse ønsker vi å rette en stor takk til!

Først og fremst ønsker vi å takke vår veileder, Andreas Halvorsen Lødemel. Du har bidratt med gode samtaler, støtte og nyttige tilbakemeldinger. Vi setter stor pris på å ha hatt deg som veileder på dette masterprosjektet. Takk for at du alltid har hatt troa på oss!

Til læreren og informantene som sa seg villig til å delta i vårt forskningsprosjekt. Takk for at dere lot oss gjennomføre forskningen i deres klasserom, selv i den rare tiden vi er i nå. Hadde det ikke vært for dere, ville ikke dette forskningsprosjektet vært mulig.

Til alle forelesere vi har hatt gjennom disse årene, takk for all lærdom. En ekstra takk til Brynjulv, Kari-Anne og Morten, som har vist oss norskfaget og inspirert oss til å skrive denne masteroppgaven.

Til alle våre medstudenter, og spesielt «Bokklubben» i norskklassen. Det er dere som har gjort de siste fem årene uforglemmelige. Vi kommer til å se tilbake på studietiden med stor glede. Takk for alle avbrekk i masterskrivingsperioden med gode samtaler, oppmuntrende ord og latterfulle øyeblikk.

Til våre familier og venner. Takk for at dere har vært våre støttespillere ved dette avsluttende masterarbeidet, og gjennom de siste fem årene. Vi er utrolig takknemlig for dere, og veldig glade i dere.

Til sist ønsker vi å rette den største takken til hverandre. Det er ingen andre vi har tilbrakt så mye tid sammen med det siste halvåret, som med hverandre. Med et godt samarbeid og en iherdig innsats, er vi nå endelig i mål med vår masteroppgave. Vi er veldig glade for å ha fått dele denne opplevelsen med hverandre, og har mange fine øyeblikk å se tilbake til.

Tromsø, mai 2021

Hannah Torheim og Therese Boberg

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.3 | Oppgavens disposisjon | 3 |
| 2 | Teori og tidligere forskning | 5 |
| 2.1 | Kritisk tilnærming til tekst | 5 |
| 2.1.1 | Literacy og tekstmangfold | 5 |
| 2.1.2 | Kritisk literacy | 7 |
| 2.2 | Retorikk | 11 |
| 2.2.1 | Retorikkens bakgrunn og utvikling | 11 |
| 2.2.2 | Retorikk i skolen i dag | 12 |
| 2.2.3 | Etos | 14 |
| 2.2.4 | Patos | 15 |
| 2.2.5 | Logos | 16 |
| 2.3 | Multimodalitet og det utvidede tekstbegrepet | 17 |
| 2.4 | Tidligere forskning | 19 |
| 2.4.1 | Elevers vurdering av tekster på internett | 19 |
| 2.4.2 | Elevers navigasjonskompetanse | 21 |
| 3 | Metode | 23 |
| 3.1 | Kvalitativ metode | 23 |
| 3.2 | Hvordan vårt prosjekt skiller seg ut fra tidligere forskning | 24 |
| 3.3 | Undervisningsopplegget | 25 |
| 3.4 | Elevtekstanalyse | 27 |
| 3.5 | Observasjon | 27 |
| 3.6 | Intervju | 29 |
| 3.6.1 | Utforming av intervjuguide | 29 |
| 3.6.2 | Gjennomføring av intervju | 30 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.6.3 | Lydopptak og transkribering | 31 |
| 3.6.4 | Analyse av intervju..... | 32 |
| 3.6.5 | Etiske problemstillinger knyttet til intervju | 33 |
| 3.7 | Vurdering av kvalitet på forskningsdesign..... | 34 |
| 3.7.1 | Reliabilitet | 34 |
| 3.7.2 | Validitet..... | 35 |
| 3.7.3 | Feilkilder i masterprosjektet..... | 36 |
| 3.8 | Meldeplikt av forskningsprosjekt til NSD | 38 |
| 4 | Presentasjon og analyse av data..... | 39 |
| 4.1 | Kildebruk i elevtekstene | 39 |
| 4.1.1 | Elevenes kilder | 40 |
| 4.1.2 | Presentasjon av elevtekstene | 42 |
| 4.1.3 | Oppsummering | 47 |
| 4.2 | Elevenes vurdering av innledende etos | 47 |
| 4.2.1 | Hvordan elevene fant kilden | 48 |
| 4.2.2 | Hva elevene visste om kildene fra før | 49 |
| 4.2.3 | Lærerens anbefalinger | 51 |
| 4.3 | Elevenes vurdering av avledet etos | 52 |
| 4.3.1 | Hva nevner elevene at de undersøkte på nettsiden? | 52 |
| 4.3.2 | Avsenderens rolle og troverdighet | 55 |
| 4.3.3 | Hva elevene tenker nettsiden vil oppnå..... | 58 |
| 4.3.4 | Elevenes vurdering av logos | 63 |
| 4.3.5 | Elevenes vurdering av det multimodale uttrykket..... | 64 |
| 5 | Diskusjon av sentrale funn | 69 |
| 5.1 | Navigasjonsferdigheter..... | 69 |
| 5.2 | Hvordan elevene vurderer teksten..... | 70 |
| 5.3 | Metaspråk og vurdering av egen kildebruk..... | 72 |
| 6 | Oppsummering og veien videre | 77 |
| | Bibliografi | 81 |

| | |
|--|-----------|
| Vedlegg | 87 |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD..... | 89 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema | 93 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide..... | 97 |
| Vedlegg 4: Undervisningsopplegget | 99 |
| Vedlegg 5: Kjennetegn på måloppnåelse | 111 |

Tabelliste

| | |
|--|----|
| Tabell 1 – Spørsmål for kildevurdering (Frønes, 2019, s. 306-307)..... | 11 |
| Tabell 2 - Ulike observatørroller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115)..... | 28 |
| Tabell 3 - Oversikt over hvilke kilder elevene har brukt | 41 |
| Tabell 4 - Elevenes kjennskap til kildene..... | 50 |
| Tabell 5 - Hva elevene nevnte at de undersøkte på nettsiden | 53 |

Figurliste

| | |
|--|----|
| Figur 1 - Retorikk i Nye kontekst 8-10; Basisbok | 13 |
| Figur 2 - Utklipp fra Frisky.no | 67 |

1 Innledning

I dette masterprosjektet har vi gjennomført et undervisningsopplegg knyttet til kritisk literacy og retorikk, der begrepene *etos*, *patos*, *logos* og *kildekritikk* ble spesielt vektlagt. Elevene fikk deretter i oppgave å skrive en argumenterende tekst, der de selv skulle finne og ta i bruk kilder fra internett.

Det vi fra denne studien ønsker å belyse, er hvordan elevene vurderer ulike avsendere på internett. Dette innebærer blant annet å undersøke hvilke strategier de benytter for å finne kilder, hva som vektlegges som troverdige kilder, og generelt hvilke vurderinger elevene gjør.

Dette er en kvalitativ studie, der dataen kommer fra seks informanter fra niende klasse. Metodene vi har tatt i bruk, annet enn observasjon under undervisningsopplegget, er elevtekstanalyse og intervju.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av disse fem årene med utdanning er literacy-begrepet noe vi stadig har møtt på og diskutert. På bakgrunn av dette har vi særlig utviklet en interesse for kritisk literacy. Ved den kontinuerlige digitaliseringen ser vi for oss at behovet for, og vektleggingen av kritisk literacy vil fortsette å øke. Vi som kommende norsklærere undrer oss derfor over hvordan elevenes digitale kompetanse faktisk er, og tenker at en undersøkelse av dette vil være til hjelp for oss når vi selv skal ut i skolen å undervise om dette.

Vilkårene for å tilegne seg kunnskap har som mye annet blitt påvirket av den digitale utviklingen. Informasjon som før kunne ta timevis av leting for å finne, kan nå være et fem sekunders Google-søk unna. De aller fleste i Norge har i dag tilgang til internett, og derav også en stor mengde informasjon. Ifølge Statistisk Sentralbyrå hadde 98 % av Norges befolkning tilgang til internett i 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2020a). Unge i dag vokser altså opp i en digital verden, som stadig utvikles og tar større plass i hverdagen, både i skolesammenheng og på fritiden.

Det er ikke bare tidsbruken av og tilgangen til informasjon som har forandret seg med digitaliseringen, også behovet for, og utførelsen av kvalitetssikring av informasjonen er endret. Literacy-forsker, Gunther Kress, påpeker at elevene, før den digitale revolusjonen, i mye større grad ble lært opp til å stole på informasjonen formidlet av autoriteter og eksperter, mens elevene

i dag har behov for kompetanse i å finne og vurdere kilder på egen hånd (i Veum & Skovholt, 2020, s. 16). Dette behovet kan sees i sammenheng med den nye læreplanens vektlegging av digitale ferdigheter og kritisk tenkning. I læreplanens overordnede del er for eksempel *Kritisk tenkning og etisk bevissthet* en del av opplæringens verdigrunnlag. Dette handler blant annet om å kunne «(...) bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Elevene trenger altså kontinuerlig, oppdatert kompetanse i hvordan de kan forholde seg til digitale tekster. På grunn av de digitale tekstenes varierende form, formål og innhold, kreves også ulike lese- og vurderingsstrategier. Norskfaget har et spesielt ansvar når det kommer til denne opplæringen, noe læreplanen blant annet behandler under *Fagets relevans og sentrale verdier*: «Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke et utvalg ungdomsskoleelevers kompetanse i kritisk literacy. Kritisk literacy er et omfattende begrep, og vi har derfor avgrenset oppgaven til å fokusere på vurdering av avsendere på internett. Ut fra dette har vi formulert problemstillingen:

Hvordan vurderer ungdomsskoleelever ulike avsendere i tekster på internett?

For å besvare problemstillingen, har vi operasjonalisert den gjennom tre forskningsspørsmål, som også danner grunnlaget for inndelingen av studiens presentasjon og analyse av datamateriale:

1. *Hvilke internettkilder velger elevene å basere seg på i en argumenterende tekst om kropp, kroppspress, trening og helse – og hvordan bruker de disse kildene?*
2. *Hvordan beskriver elevene det innledende etoset til kildene – altså hvordan har de på forhånd vurdert avsenderen?*
3. *Hvordan beskriver elevene det avledede etoset til kildene – altså hvordan har de vurdert teksten?*

1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler: innledning, teori og tidligere forskning, metode, presentasjon og analyse av data, diskusjon av sentrale funn, og oppsummering og veien videre.

I kapittel en, innledning, har vi presentert vår motivasjon og bakgrunn for valget om å skrive om elevers vurdering av avsendere på internett, og presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel to, teori og tidligere forskning, har vi presentert teori om kritisk tilnærming til tekst, retorikk, multimodale tekster, og gjennomgått relevant, tidligere forskning på området.

I kapittel tre, metode, har vi presentert valg av metode, derav kvalitativ metode, undervisningsopplegg, elevtekstanalyse, observasjon, intervju og analyse av intervju. Her kommer vi underveis også innom etiske betraktninger knyttet til metodene. Vi vil også avklare hvordan vårt prosjekt skiller seg ut fra tidligere forskning. Deretter gir vi en vurdering av forskningsdesignets kvalitet, med utgangspunkt i reliabilitet og validitet. I tillegg presenterer vi mulige feilkilder i prosjektet, før vi til slutt sier noe om personopplysninger og meldeplikt.

I kapittel fire, analysedelen av masteren, gir vi en presentasjon av elevtekstene, og vår analyse av disse, i tillegg til en vurdering av elevenes kilder. Deretter kommer analysen av intervjuene, som vi har delt inn i tre kapitler ut fra forskningsspørsmålene.

Deretter vil vi i kapittel fem komme med en diskusjon av noen sentrale funn opp mot teori og tidligere forskning, før vi i kapittel seks kommer med en oppsummering og sier noe om veien videre.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere relevant teori for vårt masterprosjekt. Først trekker vi frem teori om kritisk tilnærming til tekst, literacy og tekstmangfold, og kritisk literacy. Deretter retorikk, der vi viser til retorikkens bakgrunn og utvikling, og retorikk i skolen i dag, før vi går nærmere inn på appellformene etos, patos og logos. Vi gjør så rede for multimodale tekster, før vi til slutt viser til tidligere forskning på feltet.

2.1 Kritisk tilnærming til tekst

I fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020, særlig under læreplanen i norsk, kan vi se et fokus på kritisk tilnærming til tekst. Sitatet nedenfor er hentet fra norskfagets kjerneelementer.

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ordet *kritisk* blir nevnt 23 ganger i læreplanen i norsk, der hvert tilfelle kan knyttes til kritisk tilnærming og bevissthet i arbeidet med tekst og kilder. I dette kapittelet vil vi starte med å presentere teori om literacy og tekstmangfold. Dette for å legge grunnlaget for forståelsen av begrepet kritisk literacy, som forklarer hvordan og hvorfor en skal forholde seg kritisk til tekst.

2.1.1 Literacy og tekstmangfold

Begrepet literacy er opprinnelig knyttet til det å kunne lese og skrive som grunnleggende, kognitiv kompetanse (Veum & Skovholt, 2020, s. 12), men dette er ikke lenger begrepets fulle betydning. I dag møter vi tekst overalt og i utallige variasjoner. Dermed vil måten vi leser, men også selv skaper og formidler tekst på, variere. I skolesammenheng kan elevene for eksempel møte både rene faktatekster, reklamer på Instagram, bloggtekster fra influensere, journalistiske tekster, skjønnlitteratur og tekster fra skolepensum. Alle disse typer tekster vil en trenge ulik

kompetanse for å kunne beherske. Literacy er altså blant annet den kompetansen vi bruker for å skape mening gjennom det store mangfoldet av tekster vi møter i hverdagen.

I skolesammenheng kobles dette mangfoldet av tekster opp mot uttrykket *det utvidede tekstbegrepet*. I tillegg beskrives dette implisitt under norskfagets grunnleggende ferdigheter, både under lesing og skriving. Lesing handler ikke bare om å avkode ord, men også om å forstå og kunne reflektere over ulike typer tekster, som gjerne er multimodale, mens skriveopplæringen skal lære eleven å tilpasse tekstene, slik at den passer til formålet og mottakeren av teksten (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene må altså kunne gjøre vurderinger og være kritisk i arbeidet med tekster.

UNESCO, FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur, omtaler literacy som det «å kunne identifisere, forstå, tolke, skape og kommunisere i et samfunn som stadig blir mer digitalisert og tekstbasert, og der mengden informasjon og tilgang stadig økes» (UNESCO, u.å., vår oversettelse). Her får kommer det også frem at tekster uttrykkes gjennom ulike medium. Selv om man i skolen i stor grad møter tekst gjennom bøker, er hverdagen til ungdommer mye preget av tekster på internett, nå både på skolen og på fritiden. Norsk mediebarometer fra 2020, viser at 94 % av Norges 9-15 -åringer er på internett, der det i gjennomsnitt brukes 180 minutter hver dag. Samtidig er det for eksempel bare 9 % av samme aldersgruppe som oppgir å lese papiraviser, og 1 % som leser ukeblader, der gjennomsnittstiden som brukes hver dag bare er på ett minutt (Statistisk sentralbyrå, 2020b). Dette forteller oss blant annet at ungdommer møter mange ulike typer tekster i løpet av en dag, der majoriteten både er digitale og multimodale. Det gir oss grunn til å antyde at det meste av lesingen og skrivingen som gjøres av ungdom, skjer på nett.

De skandinaviske språk har ingen betegnelse for å kunne oversette det engelske begrepet literacy (Skjelbred & Veum, 2013, s. 11), dette fordi ingen av begrepene har vært omfattende nok til å forklare begrepet i sin helhet. Det er likevel gjort flere mulige oversettelser av begrepet, som *skriftkompetanse*, *skriftkyndighet*, *litterasitet*, *tekstkompetanse* og *tekstkyndighet*. Skriftkompetanse og skriftkyndighet kan for eksempel tolkes som evnen til å skape mening gjennom å produsere verbalspråk uten andre modaliteter, dermed utelukkes den multimodale delen av literacy-begrepet. Av den grunn fungerer ikke disse optimalt som oversettelse (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Det utvidede tekstbegrepet gjør at tekst ikke bare bør sees på som verbalspråklige ytringer på papir, men ulike sammenhengende ytringer som er meningsbærende og kan tolkes (Skjelbred & Veum, 2013, s. 18). Med grunnlag i det utvidede tekstbegrepet

fungerer derfor begrepene tekstkompetanse og tekstkyndighet bedre, nettopp fordi det åpner opp for en helhetsforståelse av tekst, der tolkning skjer på ulike premisser og ut fra ulike kontekster. Maagerø og Tønnessen (2014) er blant de som bruker oversettelsen tekstkompetanse når de referer til literacy. De begrunner det med at kompetanse er et fleksibelt begrep, som beskriver kunnskapen, ferdigheten og hele den mentale aktiviteten som vi møter tekster med (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16). I vår oppgave velger vi å bruke literacy-begrepet, fordi det nå er godt innarbeidet i norskfaget.

Siden literacy er et såpass omfattende og mangesidig begrep, finnes det flere underkategorier av begrepet, og en snakker gjerne om literacies i flertall. Noen av underkategoriene er digital literacy, multimodal literacy, multikulturell literacy og kritisk literacy (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14). I denne studien vil vi fokusere på kritisk literacy, og da nærmere bestemt elevenes vurdering av tekster på nett.

2.1.2 Kritisk literacy

For å forstå hva kritisk literacy er, må en forstå hva det vil si å forholde seg kritisk til noe. I dagligtalen kan det å forholde seg kritisk til noe ofte assosieres med en negativ eller streng bedømmelse. I norskfaget derimot handler ordene *kritisk* og *kritikk* om evnen til å vurdere. Denne evnen skapes gjennom å opparbeide kunnskaper og ferdigheter, som skal gi grunnlag for gode lese- og skriveferdigheter. Når literacy kan defineres som kompetansen som brukes for å skape mening gjennom mangfoldet av tekster, vil det være naturlig at kritisk literacy omhandler hvordan man forholder seg kritisk til dette tekstmangfoldet. Altså må en kunne vurdere og dømme ulike typer tekst. Dette henger også sammen med begrepet kildekritikk.

Kritisk literacy knyttes først og fremst til ferdigheten lesing, altså å kunne lese kritisk. Skovholt & Veum (2014, s. 12) omtaler dette som *kritisk lesekompetanse*. I læreplanen finner vi under rammeverket for de grunnleggende ferdighetene, fire ulike avsnitt for ferdighetsområder i å kunne lese. Disse tar for seg formålene «forberede, utføre og bearbeide», «finne», «tolke og sammenholde» og «reflektere og vurdere» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er særlig den siste delen, «reflektere og vurdere», som handler om kritisk lesekompetanse.

Hilary Janks er en av de fremste forskerne innenfor kritisk literacy. Hun beskriver blant annet at lesing kan gjøres på ulike måter, for eksempel gjennom det hun kaller *å lese med teksten* og *å lese mot teksten*. Å lese med teksten assosieres med de kognitive ferdighetene som er

nødvendige for forståelsen, analyseringen og evalueringen av ulike tekster (Janks, 2010, s. 22). Ved å lese med teksten sier man seg enig med avsenderens meninger, altså er dette en sympatisk lese måte, der målet er å forstå og vurdere innholdet (Veum & Skovholt, 2020, s. 14). Å lese mot teksten handler på den andre siden om å forstå at tekstene konstruerer selektive versjoner av verden, og å kunne forstå hvilke interesser som kan være bakenforliggende hos tekstskaperen, og hvilke strategier som brukes (Janks, 2010, s. 22). Ved å kunne lese både med og mot teksten vil man samlet sett utøve kritisk literacy.

Etter å ha arbeidet med en tekst, vil man gjennom refleksjon og vurdering kunne merke at det en først så på som innlysende, kan ha en annen betydning eller et skjult budskap. Pedagog og forsker, Allan Luke (2012, s. 4), presenterer i sin forskning om kritisk literacy noen sentrale problemstillinger en kan spørre seg for å utøve kritisk literacy: «What is 'truth'? How is it presented and represented, by whom, and in whose interests? Who should have access to which images and words, texts, and discourses? For what purposes?». Det innebærer altså å kunne stille spørsmål til tekst, og kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier (Blikstad-Balas, 2016, s. 30). Veum og Skovholt (2020, s. 21) påpeker også at en er i god gang med å utføre kritisk literacy dersom en spør seg hvilke ord og språklige strategier som brukes i en tekst for å beskrive verden, skape relasjoner til leseren eller sammenheng i teksten. Dette er noe som i skolen kan læres gjennom systematisk arbeid med kildevurdering og retorikk. Samtidig er det viktig at elevene lærer å forholde seg kritisk til tekster der de ikke eksplisitt bes om det (Blikstad-Balas, 2016, s. 31). For at dette skal fungere må elevene vite hva de skal se etter og hvilke spørsmål de må stille seg selv. Derfor er det viktig at kunnskap om og arbeid med kildevurdering og kildekritikk samt retorikk, ligger til grunn.

For at elevene skal vise kompetanse i kritisk literacy, må de kunne snakke om hvilke vurderinger de gjør, noe som krever et metaspråk. Altså et språk der begreper ligger til grunn for å kunne snakke om språket (Veum & Skovholt, 2020, s. 49). Veum & Skovholt (2020, s. 15) påpeker at selv om analyseverktøy og metaspråk for språk og tekst er viktig i arbeidet med tekst, kan vi ikke avgrense kritisk literacy til kun å dreie seg om de tekniske ferdighetene i tekstanalyse. Kritisk literacy innebærer også å forstå forholdet mellom tekst og samfunn. Hvilke tekster vi møter, hvordan de er utformet og hvorfor de er skrevet, påvirker både enkeltmennesker og samfunnet. Janks beskriver ulike forhold i tekster vi må kunne peke ut og forstå, for å kunne stille oss kritisk til tekst. Hun snakker blant annet om *design*, *domination*, *diversity* og *access*. Med design mener hun det å kunne videreutvikle tekster gjennom dekonstruksjoner og rekonstruksjoner. Dette for å åpne opp for nye kombinasjoner og

muligheter for mening, gjennom de ulike ressursene som finnes i multimodale tekster. Domination, altså maktforhold, påpeker viktigheten i det å dekonstruere tekster for å avsløre makt. Om man for eksempel spør seg hvem som er avsenderen av teksten, hva avsenderen vil oppnå eller hvem som tjener på fremstillingen av teksten, øker man sin egen bevissthet rundt dette maktforholdet. Diversity, som kan oversettes til mangfold, knyttes til det utvidede tekstbegrepet nevnt innledningsvis i kapittelet. Altså at ulike modaliteter krever ulike måter å lese på. (Janks, 2010, s. 23-26).

I fagfornyelsen fremheves nå kritisk literacy mer. Blant annet gjennom kjerneelementene i norskfaget, da spesielt *Kritisk tilnærming til tekst* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Veum & Skovholt (2020, s. 16) påpeker at denne fremhevingen trolig kommer på grunn av det økende tekstmangfoldet, som både blir mer tilgjengelig, men også mer uoversiktlig og komplekst. Internett skal ha mye av oppmerksomheten når vi snakker om den økende tilgjengeligheten. Flere og flere har tilgang til å hente informasjon fra tekster på nettet, i tillegg til å selv publisere egenskrevne tekster. Dette kan knyttes til Janks begrep, *access*, altså tilgang. Hvem får tilgang til hvilke tekster? Hva trenger vi tilgang til i ulike kontekster? Hvilke folk opplever det vanskelig å få tilgang, hva hindrer deres tilgang og hva må de gjøre for å få tilgang? Disse spørsmålene er sentrale for kritiske tilnærminger om hvordan og hvem som får tilgang til tekst. I dette perspektivet ser man også forholdet mellom tilgang og makt (Janks, 2010, s. 127-128). I skolesammenheng kan dette blant annet knyttes til at elevene har ulike sosiale og økonomiske forutsetninger, som påvirker deres tilgang til for eksempel bøker og internett hjemme.

Som vi ser er kritisk literacy et omfattende begrep, som inkluderer ulike perspektiver fra ulike forskere. Det er neppe hensiktsmessig at elevene lærer om Lukes eller Janks' teoretiske perspektiver ordrett eller direkte, men de skal likevel lære seg nok til selv å kunne forholde seg kritisk til både egne og andres tekster, gjennom kildekritikk og ved kjennskap til og bruk av språklige og retoriske virkemidler. For å klare dette må elevene også ha kunnskap og metaspråk som gjør at de kan snakke om tekst. Kritisk literacy kan ikke læres gjennom én konkret undervisningsmetode alene, men det finnes mange gode eksempler på hvordan det kan operasjonaliseres i undervisningen. I kapittel 3.3 beskriver vi hvordan vi selv gjorde dette gjennom undervisningsopplegget vi gjennomførte i forbindelse med forskningsprosjektet.

Kildekritikk er en viktig del av kritisk literacy og dette noe vi vektla i undervisningsopplegget. I Kunnskapsløftet 2020 finner vi informasjon om kildekritikk blant annet under begrepet *digital dømmekraft*. I læreplanen i norsk finner vi dette under *Digitale ferdigheter* og *Kritisk*

tilnærming til tekst. Under Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet påpekes det at utviklingen av denne ferdigheten blant annet innebærer å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder. I Kritisk tilnærming til tekst står det at elevene skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre. I tillegg finner vi under kompetansemålene etter 10. årstrinn, at elevene skal kunne «bruke kilder på en kritisk måte, markere sitater og vise til kilder på en etterrettelig måte i egne tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi vil gjennom dette forskningsprosjektet ha fokus på tekster på nett, og dermed vil både begrepet kildekritikk og digital dømmekraft knyttes til vurdering av tekster på nett.

At elevene skal utvikle gode ferdigheter i kildekritikk, kommer altså tydelig frem i Kunnskapsløftet 2020. Det kan være en utfordring å vite hva og hvordan man skal lære elevene om dette. Når vi skal lese og vurdere kilder på nettet er det flere konkrete spørsmål en kan stille seg for å kunne si noe om troverdighet og relevans. I boken «101 digitale grep» er det satt opp en tabell med spørsmål under kategoriene *forfatter*, *utgiver*, *teksttype* og *sjanger* og *tekstens innhold* (Frønes, 2019, s. 306-307). I tabell 1 under har vi skrevet opp noen av spørsmålene som bør stilles ved bruk av nettkilder. Denne var en del av inspirasjonen for undervisningsopplegget vi gjennomførte med elevene.

| Forfatter | Utgiver | Teksttype og sjanger | Tekstens innhold |
|--|---|--|--|
| Har teksten en forfatter? | Er det informasjon på siden om hvem som er utgiver og eier? | Hva slags sjanger og teksttyper har teksten? | Er informasjonen relevant for det den skal brukes til? |
| Er forfatteren kompetent på området – med hvilken utdanning? | Er utgiver pålitelig? Er det f.eks. en anerkjent utgiver? | Er teksten det den utgir seg for å være? | Hvem er målgruppen for teksten? |
| Er forfatterens hensikt å overtale, overbevise, | Gir nettstedadressen | Presenteres nettsiden på en troverdig måte? | Hvorfor ble teksten publisert? |

| | |
|----------------------------|----------------------------------|
| lære bort eller selge noe? | signal som en troverdig utgiver? |
|----------------------------|----------------------------------|

Tabell 1 – Spørsmål for kildevurdering (Frønes, 2019, s. 306-307)

2.2 Retorikk

Kunnskap om retorikk er én av flere faktorer som spiller inn for å kunne ha en kritisk tilnærming til tekst. I undervisningsopplegget fokuserte vi i stor grad på retorikk, og særlig begrepene etos, patos og logos.

2.2.1 Retorikkens bakgrunn og utvikling

Retorikk er et omdiskutert begrep, og har vært det siden det oppsto i antikken for om lag 2500 år siden (Bakken, 2014, s. 15). Det oppsto i forbindelse med demokratiet i Athen, der en var avhengig av å være en god taler og ikke minst overtaler, for å nå frem i samfunnet, og for å kunne påvirke politiske og juridiske spørsmål (Bakken, 2014, s. 17). Aristoteles påpekte at man kunne bruke ulike fremgangsmåter for å argumentere og etterprøve argumenters holdbarhet. Dermed kunne retorikk også sees på som et eget fag (Kjeldsen, 2006, s. 32). Samtidig påpekte han at retorikken skiller seg fra andre fag, ved at teorien den bygger på, ikke bare gjelder for et avgrenset felt (Aristoteles, 2006, s. 27).

Aristoteles så på retorikk som evnen til å se muligheter for overtalelse (2006, s. 27). I dag har forståelsen og bruken av retorikk forandret seg. Fra antikken og frem til slutten av 1700-tallet, sto retorikken som et viktig dannelsesfag i skolen, og ble brukt som kvalitetsnorm i litteraturen, i tillegg til å understøtte kirkens forkynnelse (Bakken, 2014, s. 19). Forskere omtalte det nittende århundre som retorikkens død (Kjeldsen, 2006, s. 50). Skolene la gradvis mer vekt på praktisk nyttige fag, som matematikk og språk. Litteraturen var preget av romantikken, følelseslivet og originalitet, samtidig som høyere utdanning vektla og hadde de moderne naturfagene som forbilde (Bakken, 2014, s. 19). Kjeldsen (2006, s. 53-68) poengterer likevel at det fra midten av 1900-tallet vokste frem en ny akademisk retorikk, som fokuserte mer på forutsetninger for kommunikasjon, fremfor å lære å tale og skrive. En skiller derfor gjerne mellom ulike fremstillinger av retorikken, ut fra hva som har blitt vektlagt. To eksempler på dette er verbalspråket og generell symbolsk kommunikasjon (Kjeldsen, 2006, s. 17). Verbalspråket ble vektlagt i retorikken i antikken, i form av taler, mens vi i dag er så påvirket

av teknologien og digitaliseringen at retorisk forskning har måtte utvikle og tilpasse seg nye medier.

Jens Kjeldsen gir oss gjennom sin bok, «Hva er retorikk», ulike beskrivelser av begrepet retorikk. Blant annet uttrykker han at retorikken som forskningsemne blir beskrevet som «(...) studiet av hvordan mennesker gjennom pragmatisk kommunikasjon tilpasser seg sine omgivelser» (Kjeldsen, 2014, s. 13). Han beskriver også at retorikk er noe alle utfører gjennom å handle med språk og kommunikasjon, og at man hver dag selv blir påvirket og selv påvirker andre gjennom språket (Kjeldsen, 2014). I og med at vi i dag lever i noe vi kan kalle et mediesamfunn, der kommunikasjonen i stor grad er multimodal (se kapittel 2.3), vil også retorikken finnes i ulike medier (Kjeldsen, 2006, s. 56). Digitale tekster kan bestå av både bilder, videoer, lenker, ulike typer fonter og layout som på hver sin måte kan påvirke teksten, og tolkes av leseren ved hjelp av kjennskap til retoriske virkemidler.


2.2.2 Retorikk i skolen i dag

Retorikken blir i skolen mest vektlagt gjennom norskfaget, men dens relevans går langt ut over dette (Bakken, 2014, s. 11). Vi kan sammenligne kunnskap om retorikk med de grunnleggende ferdighetene. Hvert fag i skolen har sine særegne prinsipper og mål. Det læres om buddhismen i religion, brøk i matematikk og evolusjonsteorien i naturfag. Samtidig skal alle fag legge til rette for opplæring i de grunnleggende ferdighetene. I dag knyttes likevel retorikk ofte først og fremst til norskundervisning, fordi det er der vi presenteres for det. Retorikken kan sees på som et redskap til kritisk tenkning og refleksjon, som er en del av læreplanens overordnede del.

Vi kan også koble retorikk opp mot arbeidet med muntlig og skriftlig kommunikasjon. Ved en bedre forståelse av retorikk, vil man også kunne få en bedre forståelse av kommunikasjon generelt, og dermed også en utvikling av de muntlige og skriftlige ferdighetene. Med grunnlag i at dette er en masteroppgave i norskdidaktikk, fokuserer vi likevel på retorikk innenfor norskfaget.

Under i figur 1, ser vi to sider fra ei norsk bok som brukes på skolen vi innhentet data fra. Boka heter «Nye kontekst 8-10; Basisbok» og brukes fra 8. til 10. trinn. Retorikk kommer i denne boka til uttrykk i kapittelet som heter «Debattartikler og leserinnlegg - tekster som argumenterer og påvirker». Her nevnes etos, patos og logos innledningsvis som tre muligheter vi har til å påvirke andre (Blichfeldt & Heggem, 2014). Kontaktlæreren til elevene i forskningsprosjektet

vårt, fortalte at elevene hadde hatt litt undervisning i retorikk tidligere. Vi kan dermed tenke oss at undervisningen de hadde ble utformet med utgangspunkt i sidene under.



Retorikk – kunsten å overbevise andre

Det å informere, påvirke og overbevise ved hjelp av språket kaller vi retorikk. Vi har tre muligheter til å påvirke andre, det vi kaller retoriske appellformer – etos, patos, logos:

- Vi kan framstå som troverdige og skape tillit (etos).
- Vi kan vekke følelser hos tilhører/leseren (patos).
- Vi kan tale til fornuften hos tilhører/leseren (logos).

Risikoen for å bli lurt

Mange som deltar i diskusjoner, er saklige og til å stole på. Men ikke alle er like snille i en diskusjon, og du kan møte debattanter som er mer interessert i å overbevise deg og andre enn å si noe sant. Og er de gode til å snakke eller skrive, kan de lett lure deg. De vil bruke alle retorikkens knep og bare legge fram fakta og argumenter som støtter deres egne meninger – og derfor også:

- holde tilbake fakta og argumenter som ikke støtter deres egne meninger
- komme med påstander det er vanskelig å kontrollere
- komme med usanne påstander og argumenter
- svekke andres påstander ved å latterliggjøre dem

MER OM
 • gjentakelse, sammenlikning og metaforer, se kursene 5.3 og 5.8
 • retoriske spørsmål, se kurs 4.3


TIPS NÅR DU SKAL OVERBEVISE ANDRE – RETORIKK

Hvis du skal overbevise andre, kan du

- **prøve å framstå som troverdig** – folk vil lytte til en de stoler på
- **vis at du kan og vet mye** – gode kunnskaper virker overbevisende
- **være engasjert** – for å vekke følelser må du ha de samme følelsene selv
- **flette inn fortellinger og historier som passer** – historier skaper engasjement
- **sette ting på spissen** – det vekker følelser, og det forsterker inntrykk: «Mobbing er en forbrytelse! Det ødelegger livet til andre mennesker.»
- **bruke litterære virkemidler** – du framstår som god til å snakke eller skrive

- **bruke fakta og argumenter** – det vil overbevise tilhørerne
- **bruke humor og ironi** – humor gjør tilhørerne mer mottakelige for det du sier
- **appellere til etikk og moral** – det ansvarliggjør tilhørerne/leserne: «Ta ansvar og kjøp en miljøvennlig bil.»
- **appellere til fornuften** – alle vil høre på gode råd: «Ikke bruk mer penger enn nødvendig, kjøp denne bilen.»
- **komme med konklusjoner** som bygger på argumentene – tilhørerne/leserne vil forhåpentligvis mene at du har rett

konklusjon – det man kommer fram til etter å ha tenkt gjennom og undersøkt en sak
appellere – henstille til, vende seg til noen for å få medhold



Tegneserie av Hanne Sigbjørnsen (Tegnehamne)

138 4 Saktekster
Kurs 4.5: Debattartikler og leserinnlegg

4 Saktekster
Kurs 4.5: Debattartikler og leserinnlegg 139

Figur 1 - Retorikk i Nye kontekst 8-10; Basisbok

Kapittelet består av ti sider der ulike typer argumentasjon presenteres. I tillegg ligger det flere oppgaver på slutten av kapittelet der elevene blant annet blir bedt om å forklare faguttrykk, drøfte setninger, undersøke fakta-påstander og skrive større oppgaver som leserinnlegg eller argumenterende tekster.

Sitatet under er hentet fra Aristoteles uttalelser om ungdommers karaktertrekk:

- [3] De unge er fremadstormende av karakter, og gjør gjerne det de måtte ha lyst til ...
 [5] De er hissige og oppfarende, og har lett for å gi utløp for sinne ... [7] De er ikke ondsinnede, men godmodige, for de har ennå ikke sett mye ondskap, let-troende, for de har enda ikke blitt mye narret. (Aristoteles, 2006, s. 145-146)

Aristoteles anså altså at ungdommer hadde lettere for å bli lurt, dermed vil de trenge kunnskap om retorikk blant annet for å kunne avsløre løgn og skjulte budskap. Selv om Aristoteles' uttalelse er om lag 2300 år gammel, kan den kanskje fremdeles knyttes til dagens ungdom. Blant de utallige nyhetene som florerer på internett i dag, vil man være avhengig av kompetanse i språk, for å kunne avgjøre om en nyhet er sann eller usann. I dag undervises det som regel om begrepene *etos*, *patos* og *logos* i skolen. Dette er tre appellformer som Aristoteles kategoriserte som tekniske bevismidler. I de følgende tre kapitlene vil vi komme nærmere inn på de ulike appellformene.

2.2.3 Etos

Begrepet *etos* i retorikken knyttes ofte til det norske ordet *troverdighet*. Altså vil man kunne si at man er overbevist av bevismidlet *etos*, om man oppfatter en avsenders karakter som troverdig. Aristoteles la særlig vekt på begrepene *forstandighet*, *dyd* og *velvilje* som karaktertrekk som påvirker avsenderens troverdighet. Forstandighet kan knyttes til å ta fornuftige avgjørelser, og å være kompetent innenfor området en uttaler seg om. Dyd knyttes til moralen, og at avsenderen ikke forsøker å lure eller villedde mottakeren. Velvilje handler om at avsenderen er vennlig og viser at han vil mottakerens beste (Bakken, 2014, s. 38).

I moderne retorikkforskning skiller det mellom tre ulike kategorier av *etos*, for å forklare at oppfatningen vår av en persons troverdighet ikke er konstant, men forandres og påvirkes av ulike faktorer. Kategoriene er *innledende*-, *avledet*- og *endelig etos*. Innledende *etos* handler om oppfatninger vi allerede har til en persons *etos*, på grunn av vårt kjennskap til denne personen, og har i utgangspunktet ingen tilknytning til en gitt tekst, men vil kunne virke inn på tekstens overbevisende kraft. Avledet *etos* derimot handler om oppfatningen av troverdighet vi sitter igjen med ut fra selve teksten. Dette påvirkes av både eksplisitte og implisitte uttrykk, men der de implisitte aspektene som innhold, komposisjon, stil og fremføring, spiller størst rolle (Bakken, 2014, s. 40). Endelig *etos* vil være det man sitter igjen med til slutt, altså resultatet av møtet mellom innledende og avledet *etos* (Bakken, 2014, s. 41). I dette forskningsprosjektet vil vi ha fokus på elevenes oppfatninger av innledende og avledet *etos*, i sammenheng med kildene elevene bruker i skriveoppgaven.

Aristoteles vurderte *etos* som svært viktig, og uttalte: «Det er ikke langt fra at talerens personlighet (*etos*) utgjør det sterkeste av alle bevismidler» (Johansen, 2002, s. 31). Han

påpekte at forstandighet, dyd og velvilje var alle egenskapene som skulle til for å vekke tillit. Anders Johansen påpeker i «Talerens troverdighet» at vi i dag også er opptatt av at en avsender må «være seg selv» (Johansen, 2002, s. 31-32), altså være autentisk. For at en skal kunne oppfatte en person som autentisk, må man få et inntrykk av at personen bare ønsker å være seg selv og ikke prøver å etterligne noen. I tillegg må personen virke åpen og ærlig, også når det kommer til negative sider ved seg selv.

I dagens kommunikasjon, og da gjerne kommunikasjonen gjennom digitale tekster, mangler det ofte en konkret avsender. Avsenderbegrepet slik vi tradisjonelt kjenner det, har dermed endret seg den siste tiden. Stort sett er ytringer fra ulike mediekanaler ikke laget av én bestemt avsender med en spesifikk og absolutt intensjon. Komplikasjonene som oppstår ved å avgjøre hvem som er den konkrete avsenderen, beror blant annet på medienes særegenhet. I for eksempel en avisartikkel kan det være vanskelig å avgjøre hvem man skal regne som avsenderen. Det kan være avisen som setter artikkelen på trykk, journalisten som har skrevet artikkelen, eller de som blir intervjuet eller henvises til i artikkelen. Vi kan også betrakte alle disse sammenlagt som avsenderen (Kjeldsen, 2006, s. 57).

Det å arbeide med tekst ligger til grunn for mye av det moderne arbeidet med retorikk i skolen. Nå som digitale tekster er en stor del hverdagen, og da kanskje særlig hos ungdommen, er det visuelle også blitt en viktig faktor i arbeidet med etos-begrepet (Juuhl, 2014, s. 113-114). Troverdigheten forekommer altså ikke bare gjennom verbalteksten. Vi gjør oss opp meninger og vurderinger av avsenderen ut fra et helhetsinntrykk, der alle modalitetene som er tatt i bruk spiller inn på vurderingen av etos. Gjennom flere modaliteter kan det også vekkes flere følelser i oss, som kan knyttes til bevismiddelet *patos*, som også har innvirkning på troverdigheten vår.

2.2.4 Patos

Patos er beslektet med det greske ordet *paskhein*, som kan oversettes til «å gå gjennom», «oppleve» eller «å være i en særlig tilstand» (Kjeldsen, 2014, s. 94). *Patos* kommer til uttrykk når man spiller på mottakerens følelsesmessige affekt. Bakken (2014, s. 45) påpeker at avsenderen må klare å vekke et følelsesmessig engasjement hos mottakeren, for å holde på deres oppmerksomhet. Om vi for eksempel leser noe som ikke interesser oss, som ikke klarer å vekke følelser eller berøre oss, vil vi raskt miste interessen og begynne å kjede oss. I tillegg vil det kunne gjøre at man ikke får med seg det som skrives eller snakkes om. Ulike følelser

fører også til ulike måter å dømme på. Om noen for eksempel gjør deg sint, er det lettere å dømme dem strengere. Å bruke følelser som virkemiddel til overtalelse, har også en motiverende funksjon. Om følelsene påvirkes vil det være lettere å få mottakeren til å utføre en aktiv handling. Dermed brukes dette virkemiddelet ofte i politikken eller i reklamekampanjer, da for å påvirke oss til å enten stemme på noen eller kjøpe noe.

Aristoteles (2006, s. 104) påpekte at «det er følelsene som gjør at folk skifter mening og tar forskjellige avgjørelser». Dermed vil følelsene kort fortalt kunne øke sjansen vår til å overtale noen. Bakken (2014, s. 48) legger frem to ulike måter for å vekke bestemte følelser hos en mottaker. Den første er å selv gi uttrykk for den følelsen man ønsker å få frem hos mottakeren. Den andre er å presentere en situasjon som normalt vekker den følelsen man ønsker å få frem hos mottakeren.

2.2.5 Logos

Innenfor retorikken står begrepet *logos* for den rasjonelle delen av en talers appell og bevisføring. I tillegg kan det bety fornuft, tanke og tale (Kjeldsen, 2014, s. 15). Bakken skriver at logos kommer til uttrykk når mottakeren overbevises på grunnlag av at de oppfatter resonnementene som sanne eller sannsynlige (Bakken, 2014, s. 50). En huskeregel fra egen skolegang er at logos henger sammen med logikk. Altså om noe fremstår som logisk, vil dette være én av måter å komme frem til det sanne og sannsynlige på. En annen måte å gjenkjenne logos på, er gjennom gjenkjennbare beskrivelser av virkeligheten, det vil si beskrivelser som samsvarer med mottakerens doxa. I tillegg må en argumentere på en måte som fremmer troverdigheten. Her ser vi den tydelige sammenhengen mellom appellformene. Logosargumentasjonen i teksten vil altså kunne påvirke leserens inntrykk av avsenderen.

Retorikeren Isokrates beskrev for 2400 år siden, i sin tale *Mot sofistene*, viktigheten av logos:

Kort sagt, det er klart at ikke noe som gjøres med forstand er uten logos, men at logos er vår veiviser både når vi tenker og når vi handler. Og jo klokere folk er, jo mer benytter de seg av logos (i Kjeldsen, 2014, s. 57).

Det påpekes altså at vårt forhold til logos påvirker hvordan vi forholder oss til verden. Ulike mennesker har ulike oppfatninger om hva som virker sant eller sannsynlig. På fagspråk snakker man om en persons doxa, altså ens oppfatning av og kunnskap om tilværelsen. I skolesammenheng kan man erfare merkbare ulikheter hos elevers doxa om de for eksempel kommer fra ulike religioner og kulturer. I tillegg vil alle personers doxa variere i ulik grad på grunn av særegne erfaringer man gjør seg gjennom livet. Ingen elever lever helt like liv, eller opplever og erfarer det eksakt samme, og dette kan dermed også påvirke hvordan de reflekterer og vurderer (Bakken, 2014, s. 50).

2.3 Multimodalitet og det utvidede tekstbegrepet

I dette masterprosjektet fokuserer vi på hvordan elever vurderer avsendere av tekster på internett. De skal selv finne tekster de ønsker å bruke som kilde i sin oppgave, og disse tekstene kan betegnes som multimodale. En *multimodal tekst* er en tekst som kommuniserer gjennom flere modaliteter og semiotiske ressurser. En modalitet er et meningsbærende uttrykk, satt sammen flere grupper semiotiske ressurser. Ulike modaliteter kan for eksempel være skriftlig verbaltekst, bilde, grafer, lyder eller bevegelse (Metlisaas og Mørk, 2015, s. 3), mens en bokstav eller en farge er en semiotisk ressurs (Engebretsen, 2010, s. 19). Tekster, og da kanskje spesielt digitale tekster, kan ikke bare sees på som verbalspråklige ytringer, men som sammensetninger av flere modaliteter som bidrar til å skape et helhetlig budskap (Skovholt & Veum, 2014, s. 32). På grunn av den store variasjonen dette gir dagens tekster, snakkes det ofte om *det utvidede tekstbegrepet*.

Under norskfagets kjerneelementer i læreplanen finner vi blant annet *Tekst i kontekst*, der det står at: «(...) Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer (...) Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne oppgaven har vi fokus på tekster knyttet til elevenes egen samtid. Alle tekstene elevene presenteres for i undervisningsopplegget og selv bruker i skriveoppgaven er nettbaserte, men varierer i uttrykksform og formål.

Språkforsker og lingvist, Michael Halliday, beskriver og bruker den teoretiske retningen, *sosialsemiotikk*, når han skal analysere tekst og språkbruk. Dette er en teori om hvordan mennesker skaper mening både gjennom språk og andre uttrykksformer i en sosial kontekst

(Skovholt & Veum, 2014, s. 20). Et viktig poeng som kommer frem gjennom denne teorien er at man først kan forstå hvordan språket fungerer når det praktiseres i en konkret sammenheng. (Skovholt & Veum, 2014, s. 21). Halliday og Matthiessen (2004, s. 3) påpeker at tekst er et mangesidig fenomen som kommer til uttrykk på ulike måter, og kan utforskes fra mange ulike synsvinkler. Når vi skal undersøke og analysere ulike typer tekst må vi derfor se på og forstå den sosiale sammenheng. Disse sosiale sammenhengene kan sees på som ulike kontekster (Skovholt & Veum, 2014, s. 22). Variasjonen i uttrykksformer gjør altså at vi må lære å analysere og forstå tekstene på ulike måter.

Multimodalitet blir sett på som et nytt fenomen, men sannheten er at multimodale tekster har eksistert så lenge det har foregått kommunikasjon mellom menneskene på jorda. Gjennom årtusener har mennesker brukt en kombinasjon av tegninger og ord, for å beskrive hendelser, ønsker eller instruksjoner. Ved muntlig kommunikasjon brukes det også en kombinasjon av flere uttrykksmåter. Det er ikke bare gjennom ordene man kommuniserer, men også gjennom valg av tonefall og stemmebruk. Multimodale tekster er altså ikke noe nytt, og det er vanskelig å tenke seg en tekst som ikke har en kombinasjon av flere meningsressurser. Grunnen til at multimodalitet er så aktuelt for tiden, er at dette de senere årene har blitt fremhevet som en teknologit utvikling, der tekstene som blir produsert og utvekslet, oftere enn før vever sammen skrift, bilder, lyd og video sammenføyd i det samme tekstuttrykket. Mange av tekstene har derfor blitt mer kompleks enn tidligere (Engebretsen, 2010, s. 17).

I tillegg til å være multimodal er digitale tekster ofte også hypertekstuelle og interaktive. Om en nettside er hypertekstuell, er den ikke lineært strukturert, og gir muligheten til å kunne navigere frem og tilbake, og trykke seg videre gjennom lenker. Ved at nettsiden er interaktiv, vil man selv kunne lete etter informasjonen man trenger, og i mindre grad opptre som en passiv leser (Frønes & Narvhus, 2011, s. 9). Dette forutsier at man har gode lesestrategier og digital kompetanse.

Kunnskap om hensiktsmessig bruk av språklige og multimodale virkemidler er nødvendig for å kunne påvirke og overbevise andre, spesielt i dag. Det er også nødvendig for å kunne forholde seg kritisk til andres forsøk på å påvirke og overbevise oss. Argumentasjon kan være både åpen og skjult, og det er viktig at elevene opparbeider seg en bevissthet rundt hvordan de ulike virkemidlene, og samspillet mellom disse, fungerer. For å få til dette, trenger de et metaspråk og ulike modelltekster de kan utforske (Metliås & Mørk, 2015, s. 25).

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Elevers vurdering av tekster på internett

Vi har i vårt forskningsprosjekt vært inspirert av en vitenskapelig artikkel skrevet av Marte Blikstad-Balas og Marte Caroline Foldvik for tidsskriftet *Norsklæraren*. Denne artikkelen tar utgangspunkt i en av artikkelforfatterne, Foldvik, sin masteroppgave.

I artikkelen, «Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?», undersøker Blikstad-Balas & Foldvik hvordan et utvalg elever vurderer ulike tekster fra internett, og hva elevene oppgir at de vektlegger når de skal bruke tekster som kilde i egen skriving. I artikkelen presenterer de tidligere forskning gjort på elevers evne til kritisk vurdering av tekster på internett. Det flere av disse studiene viser, er at elevene at elevene sliter med å vurdere kvaliteten på ulike kilder (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 29-30).

Med grunnlag i dette utføres kvalitative forskningsintervju der syv elever i videregående skole blir bedt om å vurdere tre ulike tekster på nett (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31). Deretter skal de si noe om hvor egnet de ulike tekstene er som kilde i en tenkt skoleoppgave med ordlyden: «Skriv en tekst der du drøfter eventuelle fordeler og ulemper ved å kutte ned på kjøttforbruket» (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 33). Alle de tre tekstene tar for seg temaet kjøttforbruk. Den første er hentet fra miljøorganisasjonen Framtiden i våre hender, som ønsker å formidle at nordmenn bør kutte ned på kjøttforbruket. Den andre er hentet fra MatPrat, som drives av Opplysningskontoret for egg og kjøtt, og har som formål å argumentere for kjøtt i kostholdet. Dette kommer med andre ord fra en kommersiell aktør som ønsker å selge produktene sine. Den siste teksten er hentet fra bloggen til Sophie Elise Isachsen, der hun gir uttrykk for sine meninger om hvorfor hun ikke spiser kjøtt (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 31-33).

I analysedelen av artikkelen legger Blikstad-Balas og Foldvik vekt på elevenes syn og tanker om de ulike avsenderne, deres vurdering av avsendernes troverdighet og hvordan elevene begrunner sitt syn på de aktuelle kildene (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 33). Elevene som intervjues, vurderer Framtiden i våre hender som en troverdig avsender, blant annet på grunnlag av at de fremstiller «fakta», og det er skrevet på en «seriøs måte». Også teksten fra MatPrat vurderes som troverdig, siden elevene anser avsenderen som kjent, og at det fremstilles «naturfagbaserte fakta» om proteiner. Sophie Elise Isachsens blogginnlegg ble derimot sett på

som mindre troverdig, i forhold til de to andre tekstene, selv om alle informantene hadde kjennskap til henne. Årsaken til dette var blant annet at elevene ikke opplevde at hun presenterte faktabasert kunnskap, da innlegget preges av en subjektiv og personlig stil (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 33-35). Avslutningsvis sier forfatterne at de ser et behov for mer systematisk arbeid med kritisk tilnærming til tekst i skolen, og at det er viktig at lærere viser elevene hvordan man kan stille spørsmål til tekster (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38).¹

I Foldviks masteroppgave, «*Ja, det høres jo riktig ut*» - *Elevens vurdering av tekster på nett*, var Blikstad-Balas en av to veiledere. I studiens hovedfunn, kommer Foldvik frem til at elevene hun intervjuet, i liten grad selv tar initiativ til å vurdere tekster på en kritisk måte. Når elevene selv skal vurdere tekster, er fokuset på hvor relevant teksten er, om den er spennende og hvordan de kan bruke den i egen tekst. De har få klare strategier for hvordan de skal undersøke en kilde de skal bruke i faglig sammenheng. Dette kommer til syne ved at det er ulikt hva de fokuserer på, når de avgjør om de vil bruke en tekst som kilde eller ikke. Elevene vurderer først og fremst tekstenes innhold, og gjør i liten grad en vurdering av tekstens bilder. Det som fremkommer av elevenes vurdering av teksten, er at de har størst fokus på etos og logos, og mindre grad patos. De har stor tiltro til det de anser som faktaopplysninger, og at dette korrelerer med at avsender har høy kompetanse. De viser ikke noe ønske om å dobbeltsjekke om informasjonen stemmer, men har til felles at de knytter tekstens troverdighet opp mot egen doxa. Hvis elevene oppfatter budskapet i teksten som sannsynlig og i samsvar med det de allerede tror, anser elevene informasjonen til å være korrekt. Hvis avsenderen av en tekst fremstår som kompetent, vurderer elevene sjeldent potensielle hensikter avsenderen kan ha med teksten. Vurderingene elevene tar av avsenderne er tilsynelatende mindre preget av en kritisk bedømmelse, og består i hovedsak av antakelser (Foldvik, 2015, s. 96-97).

Videre vil vi nevne forskning gjort gjennom ulike undersøkelser, som PISA (Programme for International Student Assessment) fra 2009 og 2018, og ICILS (International Computer and Information Literacy Study) fra 2013. PISA-undersøkelsen i 2009 var en av de første store norske studiene av elevenes evne til å vurdere nettkilder. Frønes og Narvhus viser gjennom analyser av resultatene derfra at få elever hadde svarstrategier som nærmet seg kildeforståelsen oppgaven ba om. I tillegg hadde en stor andel av elevene en naiv forståelse av tekstene, på

¹ Deler av kapittel 2.4.1 er sammenfallende med et arbeidskrav skrevet i forbindelse med masteroppgaven, høsten 2020.

grunnlag av at de ikke hadde strategier til å stille riktige de spørsmålene til tekstene, eller stille spørsmål til tekstens autoritet (Frønes & Narvhus, 2012, s. 82). Det samme viste seg ut fra både leseprøven og spørreskjemaet fra PISA-undersøkelsen i 2018 (Weyergang & Frønes, 2020, s. 167). ICILS-undersøkelsen viste at de norske elevene hadde relativt gode digitale ferdigheter sammenlignet med andre skolesystemer, men at det var store forskjeller blant elevene. En av fire elever scoret så lavt at det ble sett på som problematisk for dem å skulle delta fullt ut i både skole, yrkes- og samfunnsliv (Weyergang & Frønes, 2020, s. 177).

2.4.2 Elevers navigasjonskompetanse

Ved lesing på nett må leseren selv ta ansvar for å skape sammenhenger der det trengs, og navigering blir derfor en viktig del av det å lese på nett. Tove Frønes har gjennom datamateriale fra PISA-undersøkelsen 2009, forsket på hvordan elever i tiende trinn navigerer på nettsider. Å kunne navigere er en ferdighet som handler om å manøvrere på virtuelle steder for å nå et lesemål. På internett regnes dette som en del av leseferdigheten. Dette innebærer å finne frem til informasjonen man er ute etter, vurdere innholdet og anslå hvilken type informasjon som finnes i de ulike tekstsjangrene, vurdere avsenderen av teksten, og vite hvordan man kan sjekke en kilde opp mot en annen (i Nielsen, Smestad & Rødal, 2018).

Frønes sin studie viser at navigasjonsferdighetene til elevene generelt er på et lavt nivå. Elevene som betegnes som svake lesere på nett, klarer i liten grad å finne frem til informasjonen de leter etter, de klarer ikke å endre strategi om de står fast, de er lite fleksible i sine metoder, og de undersøker i liten grad om informasjonen de finner er riktig. De som betegnes som sterke lesere på nett, tar den mest effektive veien til svaret, bruker flere strategier, er kritiske lesere og vurderer kildens troverdighet, pålitelighet og egnethet. Det vises også en korrelasjon mellom det å være en god leser og evnen til å navigere, selv om dette ikke betyr at gode lesere uten videre behersker navigasjon, da dette er en egen kompetanse. I en tidligere studie utført av Frønes, gjorde kun syv prosent av ungdommene en god og begrunnet vurdering av en kilde, og i doktorgradsarbeidet hennes, gikk Frønes videre inn på dette, og fant at sterke navigatører ga bedre kildevurderinger enn andre (i Nielsen, Smestad & Rødal, 2018).

Til slutt poengterer Frønes at elevene trenger mer trening i hvordan de kan vurdere avsendere og tekster på nett. Hun mener det er grunn til å tro at det undervises for lite i nettlezing som spesifikk kompetanse, og at lærere må vise strategier for navigasjon og kildevurdering steg for

steg hver gang man er på nett i klasserommet. Hvis skolen ikke har større fokus på dette, mener hun man lar elevenes hjemme-bakgrunn være avgjørende for elevenes deltakelse i samfunnet. Dette kan føre til digitale klasseskiller, på samme måte som tidligere forskning viser at antall bøker i hjemmet og foreldrenes utdanningsnivå gjør. Bakgrunnsfaktorer som dette, viser seg å være viktigere enn hvor mye tid elevene bruker på internett (i Nielsen, Smestad & Rødal, 2018).

I Medietilsynets undersøkelse, *Barn og medier- undersøkelsen 2018*, oppga 89 % av ungdommer fra 13 til 18 år at de er litt eller veldig god til å finne informasjon på nett. 86 % oppga at de forstår informasjonen de finner, mens 85 % mente de er litt eller veldig god til å forstå om noen prøver å lure dem (Medietilsynet, 2018, s. 89). Ut fra dette ser vi at elevers tanker rundt egen mediebruk ikke samsvarer helt med undersøkelser som er gjennomført. Dette tyder på at elevene selv opplever sine vurderinger av nettkilder som gode, mens det i realiteten kan se ut til at de trenger strategier for å vurdere kildens troverdighet på en hensiktsmessig mer måte.

3 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for de metodiske valgene vi har tatt angående forskningsdesign, hvordan vårt prosjekt skiller seg fra tidligere forskning, metoder for å innhente data, analysemetoder, studiens kvalitet og meldeplikt av forskningsprosjektet.

3.1 Kvalitativ metode

Metodene man bruker for å undersøke problemstilling og forskningsspørsmål blir av Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) beskrevet som «veien til målet». For å kunne finne veien til målet, må man først og fremst vite hva målet med studien er. Formålet med vår studie er å finne svar på problemstillingen: «Hvordan vurderer ungdomsskoleelever ulike avsendere i tekster på internett?». For å finne ut av dette, bruker vi kvalitativ forskningsmetode. I kvalitativ metode blir informasjon om virkeligheten innhentet gjennom språk, disse beskrivelsene blir så fremstilt og analysert i tekst, enten i form av nedskrivninger av det som blir sagt, eller i form av at forskeren skriver ned det som blir observert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89).

I vårt forskningsprosjekt gjennomfører vi en kasusstudie. Dette passer ifølge Yin (2007, i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 111) godt til studier der man forsøker å få forståelse for hvordan noe skjer. Det som kjennetegner kasusstudier, er at de er avgrenset i tid og sted, og fokuset kan blant annet rettes mot ett eller flere individer, en gruppe, en aktivitet eller en organisasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 63). Vår studie er begrenset til å gjelde seks elever fra samme klasse. Et annet kjennetegn for kvalitative kasusstudier er at forskeren innhenter mye informasjon fra få enheter over en kortere eller lengre tidsperiode. Ofte innhenter kasusstudier informasjon gjennom observasjon eller intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.110). Det er også vanlig å kombinere flere datainnsamlingsmetoder (Yin, 2007, i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110), slik vi har gjort ved å kombinere observasjon, elevtekstanalyse og intervju. Å kombinere flere datainnsamlingsmetoder, kalles triangulering. Selv om tolkningene og fremstillingene kan variere på grunn av variasjon i datainnsamlingsmetoder, vil triangulering kunne betraktes som en styrke for både reliabiliteten og validiteten i studiet (Creswell, 2013, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 236).

Da vi skulle finne informanter til vårt forskningsprosjekt, så vi det hensiktsmessig å ta kontakt med en norsklærer som underviser på ungdomstrinn. Grunnet korona-situasjonen er det flere av våre medstudenter som har hatt vanskeligheter med å få tak i informanter. Det har til tider

ikke vært ønsket eller tillatt å ta inn studenter, på grunn av smittevernstiltak. Vi tok derfor direkte kontakt med en norsklærer vi allerede hadde kjennskap til, gjennom en anbefaling fra en felles kontakt. Etter at vi hadde fått positivt svar fra denne læreren, kontaktet vi rektoren på den aktuelle skolen, for å få godkjenning til å starte forskningen. I vår studie ønsket vi å ha seks informanter, og ba læreren velge ut elever med ønske om lik fordeling i kjønn, men ulike interesser og variert grad av måloppnåelse i faget. Vi har dermed et heterogent utvalg i vår studie, med informanter som er forskjellig fra hverandre på flere kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Når læreren hadde valgt ut elever, og disse hadde sagt seg villig til å delta i prosjektet, sendte vi ut informasjonsskriv og samtykkeskjema. Elevene og de foresatte kunne da sammen kunne lese om prosjektet, og skrive under på samtykkeskjemaet.²

3.2 Hvordan vårt prosjekt skiller seg ut fra tidligere forskning

Vi har som sagt blitt inspirert av Foldviks masterprosjekt, som har omtrent samme fokusområde som vårt masterprosjekt, nemlig kritisk literacy og avsenderrolle (Foldvik, 2015). Sammenlignet med Foldvik, har vi gjort noen justeringer på vårt forskningsdesign. Først og fremst utfører vi vårt forskningsprosjekt på ungdomstrinnet, i motsetning til Foldvik, som utførte sitt på videregående. I valg av metode, har vi som Foldvik også brukt intervju av elever til innsamling av datamateriale. I stedet for å intervju elever om et utvalg tekster til bruk i en *tenkt* oppgave, laget vi en *faktisk* oppgave til elevene, og senere intervjuet de om kildene de brukte. Dermed har vi også hatt mulighet til å bruke elevtekstene som en del av datamaterialet. Fordeler ved å gjøre dette, er at det kan bli fjerntliggende for elevene å skulle snakke om hvilke kilder de ville brukt i en tenkt oppgave, kontra en faktisk oppgave der elevene har tatt egne valg rundt kildene de brukte. Vi kan argumentere for at dette metodevalget, vil gi en høyere reliabilitet til vårt forskningsprosjekt.

Vi gjennomførte i tillegg et undervisningsopplegg i forkant av elevoppgaven og intervjuet, som omhandlet retorikk og kildekritikk. Dette fordi det i forkant av skriveoppgaven, virket naturlig å ha et undervisningsopplegg som omhandlet temaene elevene skulle skrive om. Denne måten å jobbe på speiler den vanlige skriveopplæringen i skolen, noe som kan øke studiens validitet. Samtidig må vi presisere at undervisningsopplegget handlet om kildekritikk på en konkret måte,

² Se vedlegg 2 for informasjonsskriv og samtykkeskjema.

som det neppe er vanlig å gjøre i undervisningen før elevene skal skrive en oppgave. Dette kan ha påvirket elevene både under skrivingen og i intervjuene. Det er derfor viktig å understreke at elevene i vårt forskningsprosjekt ikke vil være helt upåvirket i sine kildevalg og i argumentasjonen om hvorfor de valgte kilder som de gjorde, noe som igjen kan påvirke reliabiliteten i vårt prosjekt.

3.3 Undervisningsopplegget

For å få en naturlig inngang til temaet elevene skulle snakke om i intervjuet, gjennomførte vi som sagt et undervisningsopplegg, med en PowerPoint-presentasjon som omhandlet retorikk og kildekritikk. Dette ble etterfulgt av en oppgave der elevene skulle skrive en argumenterende tekst. Til rådighet hadde vi en dobbeltime i norsk, der vi selv var til stede, og i tillegg fikk elevene to skriveøkter og i lekse å fullføre innleveringen. Målene for undervisningen var at elevene skulle bli kjent med appellformene etos, patos og logos, være kritisk og vurdere ulike tekster på nett og bruke retoriske virkemidler i egne tekster. Elevene hadde allerede kjennskap til retorikk, da de hadde arbeidet med dette tidligere i skoleåret.

I selve PowerPoint-presentasjonen tok vi utgangspunkt i undervisningsopplegget «Falske nyheter og kritisk medieforståelse i et moderne nyhetsbilde» utviklet av Medietilsynet, Utdanningsdirektoratet og Faktisk.no. Dette opplegget inneholder øvelser for å lære elevene å skille fakta fra meninger, og hva som kjennetegner falske nyheter og hvorfor noen lager dette. Undervisningsopplegget er ment for å styrke barn og unges kritiske medieforståelse og evnen de har til å vurdere innhold i ulike medier kritisk (Medietilsynet, 2019). Det var derfor et godt utgangspunkt for det vi ville få frem i løpet av undervisningsøkten. Vi underviste også om kildebruk og hvordan man kan utøve kildekritikk, da dette var noe læreren sa at elevene ikke hadde arbeidet så mye med tidligere. Dette gjorde vi blant annet ved å gå gjennom en liste med tips til kildekritikk, som oppfordret til å se opp for uvanlig formatering, kontrollere datoene, vurdere bildene, sjekke kildens kilder, reflektere over kildens innledende etos, og å se på hva andre kilder skriver om samme tema. Denne sjekklisten illustrerte vi ved å se på en artikkel fra E-avisa, en nettside som publiserer falske, humoristiske artikler.

Som eksempeltekster i undervisningsopplegget, brukte vi to tekster om kroppspress, der elevene skulle finne retoriske virkemidler. I den første teksten, «Helsesøster med klar oppfordring til foreldre: - Fokuser på barnets egenskaper og personlighet, ikke utseende»,

skrevet for Nettavisen av journalist Kjersti Westeng (Westeng, 2019), fikk elevene i oppgave å finne etosargumentasjon. I den andre teksten, «Hvem skaper kroppspresset?», en bloggtekst skrevet av influenseren Stina Bakken (Bakken, 2018), fikk elevene i oppgave å finne patosargumentasjon. I arbeid med logosargumentasjon gjennomgikk vi mer generelle kjennetegn.³

Før undervisningsopplegget måtte vi ta en vurdering på hvem som skulle gjennomføre økten, vi eller læreren. Begge disse valgene ville medføre fordeler og ulemper. Læreren er den som kjenner klassen best, og om hun hadde gjennomført undervisningsopplegget, kunne hun tilpasset dette godt til elevgruppen, mens vi fokuserte på å observere. Da ville vi samtidig ikke gjort store inngrep i elevenes vante omgivelser. På den andre siden ville dette kreve at læreren satte seg godt inn i undervisningsopplegget. Hvis vi gjennomførte det selv, ville vi ha mer kontroll. Vi kom dermed til slutt frem til at vi selv ønsket å gjennomføre undervisningsopplegget, og fordelte presentasjonen mellom oss, slik at den ene kunne observere mens den andre underviste. Elevene fikk muligens derav en bedre relasjon til oss, som kan ha påvirket intervjuene positivt. I tillegg kan de også ha fått et klarere inntrykk av mottakerne av teksten sin. Dette nevnte kontaktlæreren at elevene senere hadde gitt uttrykk for var motiverende for den videre skrivingen. Selv om det bare var seks av elevene som ble plukket ut til intervju, fikk alle elevene skriftlig tilbakemelding på teksten sin fra oss.

Teksten elevene skulle skrive var en argumenterende tekst innenfor ett eller flere av temaene kropp, kroppspress, trening og helse. Grunnen til at vi valgte å ha dette som tema, er at dette er noe nesten alle elever vil ha kjennskap til, gjennom enten media og/eller personlige erfaringer, holdninger og meninger. Kravene til oppgaven var at den skulle være på rundt én side, ha inndeling med innledning, hoveddel og avslutning, inneholde egne meninger, holdninger og/eller erfaringer, og bruke kilder fra internett. I tillegg laget vi et skjema for kjennetegn på måloppnåelse.⁴

³ For hele PowerPoint-presentasjonen (med oppgavetekst), se vedlegg 4.

⁴ Se vedlegg 5 for kjennetegn på måloppnåelse.

3.4 Elevtekstanalyse

Elevtekstene leste vi i forkant av intervjuene, blant annet for å kunne tilpasse spørsmålene til hver enkelt elev. Det første vi fokuserte på under analysen av elevtekstene, var dermed hvilke kilder elevene hadde brukt og hvordan de hadde brukt disse.

Siden datamaterialet er elevtekster, har vi fokusert på analysemetoder beregnet for bruk i skolen. Skjelbred legger frem ulike nivå og spørsmål vi kan stille elevtekster. Vi vil ta utgangspunkt i å analysere «tekstens kontekst og funksjon». Dette går ut på å drøfte konteksten skrivesituasjonen utspiller seg i, og hvordan dette kan påvirke elevens skriving (Skjelbred, 2014, s. 156). I vårt tilfelle er vi særlig opptatt av å løfte frem én spesifikk del av tekstens funksjon, som er hvordan den forholder seg til kilder.

Kvalitativ tekstanalyse innebærer at forskeren forsøker å forstå de aktuelle menneskenes meningsperspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). I denne studien er ikke det helhetlige meningsperspektivet, som kan leses ut av elevtekstene, det endelige målet med analysen. Vi anser likevel dette som en forutsetning for å kunne nærme oss en forståelse av hvordan elevene har tenkt når de har brukt kilder. Dette kan klassifiseres som en temaanalytisk tilnærming, ved at vi ser på det samme temaet hos alle deltakerne, der vi bruker forhåndsdefinerte kategorier for hvordan vi vil organisere informasjonen om temaet, og til slutt gjør sammenligninger på tvers av dataene (Thagaard, 2018, s. 151-152).

Ved å bruke elevtekster som datamateriale følger det med etiske problemstillinger en må være klar over og ta hensyn til. Dette er en studie der vi presenterer og analyserer data fra et fåtall personer, nærmere bestemt seks elever fra niende trinn. Disse elevene har blitt informert om at de er anonyme i forskningsprosjektet. Det er derfor viktig at vi vurderer om elevene kan kjenne seg igjen i teksten, og hvordan de i så fall opplever at de fremstilles av oss. Elevene skal kunne føle at de bevarer sin integritet og ikke blir utlevert (Thagaard, 2018, s. 167).

3.5 Observasjon

Under gjennomføringen av undervisningsopplegget ville vi, i møte med elevene, gjøre oss opp ulike meninger og tolkninger om hva elevene kunne fra før, hva de lærte gjennom undervisningsopplegget, den muntlige aktiviteten i klasserommet, svar på spørsmål og diskusjoner som kunne oppstå i grupper og med oss. Det var derfor viktig for å være bevisst på vår observatørrolle i klasserommet.

Å observere er noe vi gjør hele tiden. I dagliglivet befinner vi oss i naturlige settinger der vi observerer menneskene vi omgås med, for å prøve å forstå dem. Observasjon handler ikke bare om å se, men om å bruke alle sanser for å oppfatte og forstå. I kvalitativ forskning skal observasjon gjennomføres i de situasjonene handlingene naturlig utspiller seg (Angrosino & Pérez, 2000, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Derfor vil det for oss være naturlig å observere i undervisningssituasjonen, der elevene er i læringssituasjonen, selv om handlingene til elevene ifølge Grønmo (2020), kan bli påvirket av vår deltakelse og observasjon.

Gold (1958, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115) har laget et system for å plassere de ulike observatørrollene inn i kategorier. Hvor forskeren plasseres i disse kategoriene, avhenger av hvor stor *avstand* man har til de som *observeres* og hvor stor *deltakelse* man har i *situasjonen* det forskes på. De ulike rollene man kan ha, strekker seg fra *fullstendig observatør*, *observatør som deltaker*, *deltaker som observatør* og *fullstendig deltaker*:

| Forskerens deltakelse i situasjonen | | | |
|-------------------------------------|-------|-------------------------|-------------------------|
| | | Liten | Stor |
| Forskerens avstand i observasjonen | Liten | Deltaker-som-observatør | Fullstendig deltaker |
| | Stor | Fullstendig observatør | Observatør-som-deltaker |

Tabell 2 - Ulike observatørroller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115)

I vårt forskningsprosjekt var avstanden vi hadde til elevene i klasseromssituasjonen *liten*. Vi var fra start åpne med elevene om hvorfor vi var der, og forklarte dem at vi forsket til vårt masterprosjekt. Vi forsøkte også å bygge relasjoner med elevene gjennom samtaler i klasserommet, mye grunnet intervjuene vi senere skulle gjennomføre. Vår deltakelse i klasseromssituasjonen var *stor*, i og med at det var vi selv som gjennomførte undervisningsopplegget. Ut fra disse kriteriene vil vi havne under kategorien «fullstendig deltaker». Dette vil si at vi selv var en del av det vi observerte, og ifølge Postholm og Jacobsen (2011, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116) passer denne rollen godt til lærere som skal observere egen undervisning. Det kan være vanskelig å observere samtidig som man underviser, men man kan da, som vi gjorde, skrive notater etter undervisningsoppleggets slutt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Fordeler ved denne typen observasjon er at den er godt

tilrettelagt for å få innsikt og forståelse i en avgrenset situasjon, slik som klasseromssituasjonen (Grønmo, 2020).

I kvalitativ forskning er det epistemologiske utgangspunktet at forskning skapes i møte mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Guba & Lincoln, 1988, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Observasjon alene vil derfor ofte ikke være en tilstrekkelig metode for å samle inn datamateriale. Kombineres derimot observasjon med intervju, vil disse utfylle hverandre. Observasjonene våre kunne dermed kunne bidra med utfyllende informasjon til de kommende intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114-115).

3.6 Intervju

Som hovedgrunnlag for datainnsamlingen i dette forskningsprosjektet, har vi brukt intervju. Intervju gir forskeren mulighet til å produsere kunnskap sammen med intervjuobjektene. En kan dermed si at intervju er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Formålet med intervju er å forstå sider ved intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42), som i dette tilfellet vil være hvilke vurderinger elevene gjør når de benytter seg av tekster på nett.

Grunnen til at vi brukte intervju, fremfor for eksempel spørreskjema, var at vi ønsket utfyllende svar fra våre informanter. Noen av spørsmålene vi ønsket å få svar på av elevene, måtte stilles på ulike måter, andre spørsmål førte til oppfølgingsspørsmål eller at de ble bedt om å utdype. Vi ønsket derfor en blanding av forhåndslagde spørsmål og muligheten til å stille spørsmål underveis i intervjuet, hvis noe interessant og uforutsigbart dukket opp. Semi-strukturert intervju, som beskrevet hos Postholm & Jacobsen (2018, s. 121), passet til å oppfylle dette formålet. Forskeren kan da ha gjort klart temaer og forslag til spørsmål på forhånd, men er ikke opptatt av at disse må stilles frem i en bestemt rekkefølge. Spørsmålene blir stilt der det føles naturlig, og intervjueren er også åpen for at den som intervjues, kan bringe nye temaer på banen. Det kan også skje at forskeren kommer på spørsmål og tema som ikke var planlagt på forhånd.

3.6.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden vår er delt i tre deler, og i utformingen hentet vi inspirasjon fra intervjuguiden brukt i Foldviks masterprosjekt (Foldvik, 2015, s. 109). I introduksjonsdelen, som ikke ble med

i lydopptaket, introduserer vi oss selv og prosjektet vårt. Deretter understreker vi at det ikke har noe å si hva eleven kan om temaet fra før, og at intervjuet vårt ikke har betydning for norsk karakteren. Vi forklarer at det eneste vi er interessert i, er hvordan eleven vurderer tekster på internett, og at vi ønsker at eleven skal svare så ærlig som mulig. En av grunnene til at vi følte dette var et punkt som måtte tydeliggjøres, var at vår rolle som forskere kunne «kollidere» med vår rolle som lærere, og at elevene av den grunn kanskje følte at de måtte svare de «riktige» svarene. Deretter forklarer vi omstendighetene rundt personvern som en påminnelse fra samtykkeskjemaet, der vi minner elevene på deres anonymitet. Deretter spør vi elevene om de har noen spørsmål før vi går i gang med intervjuet.

Den andre delen av intervjuet handlet om innledende etos. Her vil vi undersøke hvilket forhold elevene har til avsenderen fra før, og hvordan de reflekterte når de valgte ut kilden. Her stiller vi dermed elevene spørsmål slik som: «Visste du hvem (avsender) var fra før?» og «Tror du at (avsender) kan mye om dette temaet (elevens tema)?».

I den tredje delen av intervjuet, *avledet etos*, vil vi undersøke elevenes oppfatning av kildens troverdighet etter å ha tatt den i bruk i teksten sin. Her stiller vi elevene spørsmål slik som: «Hva sjekket du før du valgte å bruke denne avsenderen (dato, formatering, bilder osv.)?», «Hva tror du er målet til denne nettsiden?» og «Hvorfor tror du de har skrevet denne teksten (salg, markedsføring)?». ⁵

3.6.2 Gjennomføring av intervju

Vi hadde seks elever vi skulle intervjuer, og 30 minutter til rådighet med hver elev. Selve intervjuprosessen tok to dager, og fant sted mellom tre til fire dager etter at elevene hadde levert inn oppgavene. Vi fordelte elevene jevnt mellom oss, slik at vi fikk tre elever å intervjuer hver. Under intervjuet var vi likevel begge til stede, noe elevene ble informert om. På denne måten kunne den som observerte sjekke om den som intervjuet fikk dekket det vi ønsket, og i tillegg komme med innspill og tilleggsspørsmål.

Under gjennomføringen av intervjuene brukte vi intervjuguiden. Siden vi hadde semistrukturert intervju, var ikke spørsmålene i intervjuguiden noe som måtte følges omhyggelig. Om et

⁵ Den komplette intervjuguiden kan sees under vedlegg 3.

spørsmål ikke var relevant for eleven og elevteksten, kunne vi utelate det, og vi kunne også velge å følge opp med oppfølgingsspørsmål hvis eleven sa noe interessant.

Intervjuene var i utgangspunktet planlagt gjennomføres på et møterom på skolen. På grunn av økte smittevernstiltak fikk vi beskjed av rektor et par dager før intervjuene skulle finne sted, at de måtte gjennomføres på *Microsoft Teams* istedenfor. At intervjuene ble gjennomført på denne måten virket ikke å være en utfordring for elevene, da de ga uttrykk for å ha mye erfaring med bruk av *Teams*. Under intervjuene fikk vi inntrykk av at elevene var komfortable med å snakke med oss. Vi tror grunnen til dette er at vi hadde møtt elevene på forhånd, og at vi på den korte tiden i klasserommet, allerede hadde rukket å knytte noen relasjoner til elevene. Vi hadde også inntrykk av at elevene turte å snakke fritt.

3.6.3 Lydopptak og transkribering

For å lagre informasjonen vi fikk gjennom intervjuene, valgte vi å ta lydopptak. Dette gjorde at vi blant annet kunne registrere deltakernes pauser, ordvalg og tonefall, i tillegg til at det ga oss muligheten til å konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). For å ta opptak, valgte vi å benytte oss av *Teams* sin opptaksløsning. Denne er skybasert, og hele opptaket ble lagret sikkert på vår Outlook-konto tilknyttet UiT. Etter transkriberingen ble lydfilene slettet.

Transkriberingen er den første fasen av intervjuenes etterarbeid. Denne fasen klargjør intervjusamtalene for en senere analyse, ved at en transformerer talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Vi startet på transkriberingen rett etter intervjuene, og ble ferdig dagen etter de siste intervjuene. Det var en fordel at vi enda hadde intervjusituasjonen friskt i minne, dermed husket vi kanskje mer av uttrykk som ikke synes på et lydopptak, som for eksempel nikking, risting på hodet eller ansiktsuttrykk.

Gjennom transkriberingen gjorde vi forandringer på både våre egne og elevenes ubetydelige feilformuleringer. For eksempel gjorde vi små endringer i ord og uttrykk der intervjuobjektene benyttet seg av et veldig muntlig språk, eller om de gjorde grammatiske feil, som for eksempel å bruke preposisjonene feil. Steder der elevene brukte begreper feil lot vi stå, med begrunnelsen i at dette muligens sier noe om deres kunnskaper til å snakke om tekst.

Vi valgte også å skrive ned betenkingsord som «ehm», dette fordi det i noen tilfeller kunne indikerte usikkerhet eller vanskeligheter med å uttrykke seg. I tillegg tok vi i bruk ulike tegn, eller transkriberingskonvensjoner. For eksempel valgte vi å markere pauser med ulikt antall punktum. En kortere pause er markert med «...» og en lengre med «.....». I tillegg bruker vi hakeparenteser, for å poengtere hvilken kilde det refereres til, eller for å forklare hva som utelates der noe refereres til som «det» eller «den». I intervjuutdragene bruker vi de fiktive navnene på elevene, mens vi selv er merket som «I», for intervjuer. Ellers hørte vi gjennom intervjuene to ganger, slik at vi den andre gangen kunne lese gjennom transkriberingen, og gjøre endringer eller tilføyelser der det trengtes. Dette gir transkriberingen vår høyere reliabilitet.

3.6.4 Analyse av intervju

I analysen av intervju har vi en *fenomenologisk tilnærming*, der vi ved hjelp av *deskriptiv analyse*, tolker forskningsdataene våre. Fenomenologi er ifølge Christoffersen & Johannessen læren om hvordan en hendelse fremstår for oss umiddelbart. Hensikten med en slik tilnærming er å få større forståelse og innsikt i andres oppfatning av virkeligheten. Dette gjøres ved å utforske og beskrive et fenomen ut fra mennesker og deres erfaringer med dette (2012, s. 99-107).

Giorgi (1985) beskriver fenomenologisk tilnærming til intervju som en prosess med tre punkter. Først må forskeren tilegne seg en helhetlig oppfatning av transkripsjonen, ved å lese gjennom denne, fra start til slutt. Deretter må forskeren trekke ut de viktigste meningsenheter fra datamaterialet, da en presentasjon av transkriberingen i sin helhet ikke lar seg gjøre (i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160). Dette har vi gjort ved å foreta en *deskriptiv analyse*, der formålet ifølge Merriam (2009, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139) i første omgang er å sortere det innsamlede datamaterialet, som ofte er omfattende, slik at det kan gjøres forståelig og samles inn i ulike kategorier eller under ulike tema. Charmaz (2014, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139) beskriver denne fasen som «skjelettet for den videre analysen i forskningen». Det tredje og siste punktet handler om at man må ta utgangspunkt i materialet som nå er delt inn i meningsenheter, for å kunne presentere andre-ordensbeskrivelser og relatere dette til teori (Giorgi, 1985, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160).

3.6.5 Etiske problemstillinger knyttet til intervju

I intervju vil menneskelig samspill kunne påvirkes av personene involvert i intervjuet, den kunnskapen som blir produsert, og vårt syn på menneskets situasjon. Moralske og etiske spørsmål blir derfor en viktig del av intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I forskningsprosessen bør man hele tiden tenke over verdien av kunnskapen som produseres, og dens bidrag til samfunnet. I samfunnsforskning bør både vitenskapelige og menneskelige interesser ivaretas. I kvalitativ forskning vil det være en spenning mellom det å ta etiske hensyn, samtidig som man skal frembringe kunnskap. De etiske problemstillingene vil prege hele forløpet, og må tas hensyn til fra begynnelsen av forskningsprosjektet til den ferdige oppgaven fremstilles.

Kvale & Brinkmann har utviklet en oversikt over etiske problemstillinger man må vurdere når man bruker intervju som metode. Disse stadiene er: tematisering, planlegging, intervjusituasjon, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Under *tematiseringen* må formålet med undersøkelsen diskuteres, med hensyn til *både* den vitenskapelige verdien av kunnskapen, og med hensyn til at den menneskelige situasjonen skal forbedres. I *planleggingsfasen* omfatter de etiske aspektene å innhente informantenes samtykke til å delta i forskningsprosjektet, forsikre om konfidensialiteten og vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for de involverte. I *intervjusituasjonen* må forskeren poengtere intervjuet og forskningens konfidensialitet, og vurdere om intervjusituasjonen kan ha konsekvenser for den som blir intervjuet, med tanke på om informantene kan oppleve stress eller få endret selvbilde under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

Under *transkriberingen* må igjen konfidensialitet hentes frem, i tillegg til spørsmål rundt hva det vil si å foreta en autentisk, skriftlig transkripsjon av muntlige uttalelser fra informantene. Under *verifiseringsfasen* kommer forskerens etiske ansvar om at kunnskapen som rapporteres, skal være så pålitelig og sikker som mulig. I den siste fasen, *rapporteringsfasen*, må konfidensialiteten evalueres på nytt, i tillegg til vurderingen om konsekvensene det kan ha for informanten og/eller instansen de opptrer på vegne av, at rapporten blir offentliggjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

3.7 Vurdering av kvalitet på forskningsdesign

Som forsker er det ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 222) to særlig viktige forhold som må tas i betraktning når det kommer til kvaliteten på forskningsdesignet. Det ene er hvordan man selv som forsker, eller gjennom andre faktorer, kan ha påvirket de endelige resultatene. Det andre er at man som forsker hele tiden må reflektere over hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning. Det første punktet viser til forskningens *reliabilitet*, og i hvor stor grad man kan stole på funnene som er produsert i forskningsprosjektet. Det andre punktet viser til forskningens *validitet*, og hva slags konklusjoner man som forsker har dekning for å trekke, ut fra de data som er samlet inn. Vi vil også her komme inn på feilkilder som kan ha hatt innvirkning på prosjektet, og hvordan dette kan påvirke forskningens reliabilitet og validitet.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabiliteten kan altså knyttes til om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Dette er noe man må gjøre gjennom en kritisk vurdering av forskningen (Thagaard, 2018, s. 187). Postholm & Jacobsen (2018, s. 224) poengterer at denne refleksjonen og vurderingen må være av hvordan ulike faktorer kan ha påvirket resultatene, og deler det inn i to krav for å kunne undersøke dette: «at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning» og «at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den».

I vårt prosjekt har vi kontinuerlig gjort refleksjoner over egen påvirkning. Blant annet gjorde vi denne vurderingen da vi valgte å gjennomføre undervisningsopplegget i forkant av skriveoppgaven og intervjuene. Det vi presenterte gjennom undervisningsopplegget kan ha påvirket elevenes valg av kilder, og måten de besvarte spørsmålene i intervjuet. Vi så likevel på undervisningsopplegget som hensiktsmessig for at elevene skulle kunne reflektere over sine valg i oppgavebesvarelsen. Postholm & Jacobsen presiserer at ved prosjekter der hensikten er å få en bedre forståelse av et spesielt fenomen, vil det være relevant å reflektere over hvorvidt de som undersøkes har kompetanse til å si noe om det vi ønsker å få svar på (2018, s. 225-226). I tillegg til å legge opp til en enklere refleksjon over egen kildebruk, kan dette også ha påvirket elevenes metaspråk, altså deres evne til å snakke om og beskrive dette.

Vi har også reflektert rundt hvorvidt det elevene sier er deres faktiske tanker og beskrivelser av deres handlinger. Relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne kan påvirke prosjektet i form av at mennesker ofte tilpasser det de sier, etter hva de tror andre ønsker å høre (Hox,

1994; West & Blom, 2017, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Derav påpekte vi, både før og i noen tilfeller også under intervjuet, at ingen av spørsmålene hadde riktige eller gale svar. Noe som også kan påvirke studiets reliabilitet er om vi stiller ledende spørsmål i intervjuene. For å unngå at dette skulle påvirke analysen vår, gjorde vi oss notater under transkriberingen, der vi noterte om spørsmålene kunne virke ledende (Hox, 1994; West & Blom, 2017, i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

Seale (2007, i Thagaard, 2018, s. 188) beskriver at studiens reliabilitet styrkes ved å beskrive forskningsstrategier og analysemetoder detaljert, ved å redegjøre for hva som er «primærdata» og hva som er våre fortolkninger. Primærdataen vil i vårt tilfelle være utdrag fra intervjuene. For å styrke prosjektets reliabilitet vil vi derfor presisere hva som er våre fortolkninger. På denne måten synliggjør vi også forskningsprosessen, og åpner opp for at andre selv skal kunne reflektere. Det er også viktig å poengtere at intervjuutsagnene i noen tilfeller vil kunne være preget av fortolkninger, men at transkriberingsfasen er gjennomført på en måte som skal legge til rette for å unngå dette (se kapittel 3.6.3).

Vi kan også argumentere for en forsterket reliabilitet ved at vi er to som forsker, og på denne måten har mulighet til å diskutere med hverandre, og se over hverandres formuleringer. I tillegg har vi fått respons fra medstudenter underveis i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 188).

3.7.2 Validitet

Prosjektets validitet, eller gyldighet og relevans, påvirkes av ulike faktorer, og kan blant annet knyttes til reliabiliteten. Dette fordi prosjektets gyldighet kan påvirkes av forskerens kritiske vurdering av prosjektet. Validiteten omhandler hvorvidt dataen vår representerer fenomenet vi ønsker å beskrive (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24), som her er elevs vurdering og bruk av avsendere og kilder fra nett. Man kan dele validitet inn i ulike kategorier, som indre og ytre validitet. Den indre validiteten dreier seg ifølge Postholm & Jacobsen om to forhold. Det ene handler om i hvor stor grad det er samsvar mellom virkeligheten vi forsøker å undersøke, og begrepene og teorien vi legger til grunn for å beskrive denne virkeligheten. Det andre handler om hvorvidt vi kan si noe om kausaliteten ut fra studien (2018, s. 229).

Det første forholdet, om vi faktisk måler det vi tror vi måler, avhenger av om de abstrakte begrepene vi bruker gjennom forskningsfeltet, og som vi beskriver, er meningsfulle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Måten vi åpner opp for at leseren skal kunne bedømme dette, er

gjennom nøye og redelige beskrivelser i datamaterialet. På denne måten er det enklere å kunne bekrefte våre tolkninger. Det andre forholdet, kausalitet, altså årsaks- og virkningssammenhengen, vil vi ikke kunne fastslå i vårt forskningsprosjekt. Dette fordi atferds- og samfunnsvitenskapelige studier ikke kan uttale seg med lovmessig sikkerhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 233). Vårt prosjekt er heller ikke ment for å kunne måle tilstander, før og etter noe, som her kunne ha vært hvordan elevene vurderer kilder før og etter en ny undervisningspraksis i kritisk literacy.

Den ytre validiteten knyttes til prosjektets overførbarhet eller generalisering. I vårt prosjekt har ikke målet vært å kunne generalisere, men å beskrive hva de utvalgte elevene gjør og tenker. I utgangspunktet kan vi dermed si at den ytre validiteten for prosjektet er svak, og vi kan for eksempel ikke fastslå hvordan alle elever i den norske skolen vurderer og bruker nettkilder, men beskrive variasjoner og likheter hos et mindre utvalg av ungdomsskoleelever. Likevel er dette et område som er blitt undersøkt og forsket på tidligere. Dermed kan vi sammenligne våre resultater med andres, noe som åpner opp for å drøfte rundt forskningens validitet, i tillegg til at det styrker reliabiliteten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23).

3.7.3 Feilkilder i masterprosjektet

En viktig del av forskningsprosessen er å kunne se de feilkilder som kan ha hatt innvirkning på resultatene. I et forskningsprosjekt vil ikke alt gå som planlagt, og uforutsette hendelser som påvirker forskningsprosessen vil kunne dukke opp. Derfor vil vi her komme med noen ulike momenter som kan ha vært med på å påvirke forskningsresultatet.

Under utarbeidelsen av intervju spørsmål hadde vi fokus på å ikke utforme spørsmål som kunne virke førende for elevene, eller som kunne svares på med et enkelt «ja» eller «nei». Under gjennomføringen av intervjuene, var det likevel lett i det muntlige språket, å oversette spørsmålene slik at de ble nettopp dette. Når vi under intervjuet merket at vi fikk «ja» eller «nei» til svar, korrigerer vi dette med å stille oppfølgingsspørsmål, der elevene ble bedt om å begrunne svaret sitt, eller ved å omformulere spørsmålet og stille det på en annen måte.

At spørsmål ble formulert slik at det kunne virke førende, var noe vi oppdaget da vi gikk i gang med å transkribere. Eksempel på en plass i intervjuet der vi stilte spørsmål som kunne være førende, og i tillegg gi «ja» eller «nei» til svar, kan sees nedenfor:

I: Du visste kanskje ikke hvem noen av disse jentene var fra før av?

Sigrid: *rister på hodet*

I: Men du visste kanskje hva Aftenposten var fra før av?

Sigrid: Ja.

I: Kan du si litt om hva du vet om Aftenposten fra før av og hva du tenker om dem?

Sigrid: At det er en nettaviss, eller ... Jeg vet egentlig ikke så veldig mye om dem

I: Ja, men det er jo en nettaviss! Men siden du valgte å bruke den, hvordan vurderte du den som troverdig ut fra det du visste fra før av?

Her kan vi se at vi stilte eleven to førende spørsmål, som i tillegg var ja- eller nei-spørsmål. Her gjorde vi en antakelse ut fra hva vi trodde eleven visste og ikke visste, og stilte spørsmålene ut fra dette. Hadde vi for eksempel spurt Sigrid: «Hva visste du om disse jentene fra før?» og «Hva visste du om Aftenposten fra før?», ville kanskje Sigrid svart mer utfyllende. Et annet eksempel på denne type spørsmålsstilling kan sees i utdraget under:

I: De har noen andre avsendere i denne artikkelen også [Forskning.no], forsker Anders Bakken, avdelingsdirektør på folkehelseinstituttet, Anne Reneflot ...

Aurora: Ja, jeg tror det var hun jeg pratet om iste.

I: Føler du at disse kan mye om kroppspress?

Aurora: Ja.

Når vi i spørsmålsstillingen lister opp både navnet på de det refereres til, og deres stilling, etterfulgt av spørsmålet «Føler du at disse kan mye om kroppspress?», er det hensiktsmessig å tro at svaret vi var ute etter var «Ja». Det vi i stedet for skulle gjort her, var å spørre eleven om hun visste noe om personene det ble referert til i artikkelen, og ut fra dette, spørre om hva hun tror de kan om kroppspress. Til tross av at vi enkelte steder kunne merke at spørsmålsstillingen vår kunne være litt førende, virket det som at elevene uansett ga oss ærlige svar, også der man kunne tenke seg at det hadde vært «fordelaktig» for de å svare noe annet.

Vi merket også at vi kunne variere litt i bruk av begreper. Eksempelvis da vi forsøkte å undersøke elevenes oppfatninger av kildens hensikter (kapittel 4.3.3). Her vekslet vi på begreper som *hensikt*, *tjene* og *mål*. Dette er begreper som kan ha hatt ulike betydninger for elevene, og dermed ført til at svarene ble uregelmessige. Det er nærliggende å tro at begrepene *hensikt* og *tjene* kan ha ført til ulike tolkninger, og hatt innvirkning på hvilke svar vi fikk av elevene.

I sammenheng med undervisningsopplegget, var vi kun til stede i de to første undervisningsøktene der elevene ble presentert for temaet, og ikke i de to neste, der elevene

jobbet videre med oppgaven. Dette var en vurdering vi tok på bakgrunn av smittevern, da vi ikke ønsket å reise unødvendig frem og tilbake til skolen. Vi har derfor ikke fullstendig oversikt over hva som skjedde i disse undervisningsøktene, og ulike faktorer kan derav ha påvirket elevenes kildevalg, uten at dette nødvendigvis dukket opp under intervjuene. Noe som derimot kom frem under spørsmålsstillingen, var at én av elevene, Elise, uttrykte at hun brukte *Forskning.no* fordi den var blitt anbefalt av læreren under en av undervisningsøktene. Dette skjedde i sammenheng med arbeid med kildehenvisning, noe læreren som sagt valgte å ha fokus på, fordi elevene ikke hadde så mye erfaring med kildebruk og referering i tekst fra tidligere. Under gjennomgangen av dette, la hun denne nettsiden frem som eksempel på en god kilde. At læreren valgte å gjennomgå dette med elevene, er derfor berettiget. Hadde vi derimot ikke oppklart dette under intervjuet, er dette et eksempel på noe som kunne vært en feilkilde.

En siste feilkilde vi tenker kan ha hatt innvirkning på våre forskningsresultater, er at elevene visste at vi var mottakere av teksten de skrev, og at tekstene skulle bli brukt i et forskningsprosjekt. Det kan derfor hende at noen av elevene skrev på en annerledes måte enn de ellers ville gjort, eller brukte andre kilder enn om teksten hadde vært til en vanlig innlevering.

3.8 Meldeplikt av forskningsprosjekt til NSD

Alle forskningsprosjekter som innebærer innsamling av personopplysninger, skal meldes inn til *NSD* (Norsk senter for forskningsdata). Personopplysninger er ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 252) opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner. I vårt forskningsprosjekt tar vi lydopptak av intervjuene med elevene, og samler inn elevarbeid. Deltakerne i forskningsprosjektet vil anonymiseres ved at vi gir de fiktive navn, og det som fremkommer av informasjon er kjønn og klassetrinn. Vi har også unnlatt å nevne hvilken skole og kommune vi har innhentet empirien fra. En svært viktig forskningsetisk problemstilling vi måtte ta hensyn til, er det faktumet at det er barn vi forsker på. Det vil derfor være strenge regler for hvordan forskningen skal foregå, og om forskningen i det hele tatt vil komme til nytte for barnas del (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Ut fra disse kriteriene anså vi det som nødvendig å melde inn prosjektet vårt til NSD. ⁶

⁶ Godkjenningen fra NSD kan sees under vedlegg 1.

4 Presentasjon og analyse av data

I dette kapitlet vil vi presentere og analysere empirien vi har samlet inn fra elevtekstene, intervjuene og observasjonene vi gjorde i datainnsamlingen. Dette har vi gjort ved hjelp av kvalitative analysemetoder, med en fenomenologisk tilnærming. Det første vi gjorde var å foreta en deskriptiv analyse av forskningsdataene, ved å dele disse inn i kategorier etter forskningsspørsmålene:

1. *Hvilke internettkilder velger elevene å basere seg på i en argumenterende tekst om kropp, kroppspress, trening og helse – og hvordan bruker de de disse kildene?*
2. *Hvordan beskriver elevene det innledende etoset til kildene – altså hvordan har de på forhånd vurdert avsenderen?*
3. *Hvordan beskriver elevene det avledede etoset til kildene – altså hvordan har de vurdert teksten?*

I forbindelse med det første forskningsspørsmålet analyserer vi tekstene elevene skrev. Dette gjør vi ved hjelp av en temaanalytisk tilnærming, der vi har fokus på det samme temaet hos alle elevene, som her er hvilken mening elevene vil få frem med teksten, hvilke kilder elevene bruker og hvordan de bruker kilder i tekstene sine. I de to neste forskningsspørsmålene analyserer vi intervjuutdragene ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming, og en deskriptiv analyse. Det første vi gjorde var å lese gjennom hele transkripsjonen, og skaffe oss en helhetlig oversikt. Videre trakk vi ut de viktigste og mest relevante delene, og sorterte disse inn etter forskningsspørsmål og tema. Deretter forsøkte vi å utforme beskrivelser som dekker meningsinnholdet, og trekke ut bemerkninger som er av stor betydning, samt våre tolkninger av disse. I kapittel 5 trekker vi så ut de viktigste funnene, som vi knytter til teori og tidligere forskning.

4.1 Kildebruk i elevtekstene

Her vil vi først gjøre rede for, og kategorisere kildene elevene brukte i oppgaven. Dette gjør vi gjennom å sette opp en tabell, og deretter kommentere noen sentrale kjennetegn ved elevenes valg av kilder. Deretter gir vi et kort sammendrag av de ulike elevtekstene, og viser til hvordan elevene har brukt kildene i teksten. Gjennom denne analysen svarer vi på det første forskningsspørsmålet.

4.1.1 Elevenes kilder

Under har vi laget en kategorisering av de ulike kildene elevene har brukt. De ulike sjangrene er debattinnlegg, artikler, en Instagram-profil og et blogginnlegg. Flertallet av elevene har brukt artikkel som kilde i teksten, enten alene eller i kombinasjon med andre type kilder.

| Kategori | Kilde | Hvem som har brukt kilden |
|------------------|--|---------------------------|
| Debattinnlegg | Aftenposten Si ;D «Vi må slutte å mobbe dem med slanke kropper» | Sigrid |
| | Aftenposten Si ;D «Jeg finner meg ikke i å bli sett på som usunn. Helt ærlig, jeg ser fantastisk ut! Basta bom.» | Sigrid |
| Artikkel | NRK «Gutter kaster klærne på Instagram» | Anton |
| | NRK «Når ble det normalt at en tenåring teller kalorier?» | Elise |
| | Forskning.no «Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke» | Aurora og Elise |
| | Forskning.no «Aktiv ungdom depper mindre» | Elise |
| | Psykologforeningen «Hva er kroppspress?» | Kasper og Aurora |
| | The Body Image Therapy Center «More male representation needed in body positivity movement» | Vetle |
| | Frisky «Kroppspress statistikk alle burde vite om (Full oversikt 2019)» | Vetle |
| Instagram-profil | Instagram | Vetle |

| | | |
|--------------------|---|-------|
| | Gymshark | |
| Blogginlegg | Inspartum Akademi «Treningsbransjen – en arena for folkehelse eller kroppspress?» | Elise |

Tabell 3 - Oversikt over hvilke kilder elevene har brukt

Vi regner NRK, Forskning.no og Aftenposten som kjente kilder, og vil ikke presentere dem nærmere. De resterende kildene, The Body Image Therapy Center, Gymshark på Instagram, Inspartum Akademi, Frisky og Psykologforeningen vil vi kort gjøre rede for, med fokus på nettsidenes formål. Som tabellen viser, brukte elevene flest faglige artikler som kilder, der formålet er å informere om temaet kroppspress. Nettsidene The Body Image Therapy Center, Gymshark, Inspartum Akademi og Frisky skiller seg fra de andre kildene, ved at de kan se ut til å også ha andre, kommersielle formål.

The Body Image Therapy Center tilbyr behandling og terapi for folk som opplever kroppsbildeforstyrrelser, og ønsker gjennom nettsiden at folk skal kontakte dem for dette. Gymshark på Instagram kan kategoriseres som reklame, ved at de er en produsent av treningsklær, som legger ut bilder med formål om at folk skal kjøpe deres produkter. Inspartum Akademi, har en egen bloggside på sin nettside, men er i hovedsak en nettside som tilbyr utdanning, kurs og workshops for å kunne bli treningsinstruktør. Dermed er deres formål å selge dette.

Frisky er en nettside der vi synes formålet er vanskelig å avklare. Denne nettsiden inneholder ulike artikler presentert som informasjon og råd om helse og kosthold, og vi har derav også kategorisert denne som en artikkel i tabell 3. De oppgir at artiklene er godkjent av kvalifisert personell innenfor de gitte fagområdene, men har selv ikke henvist til andre kilder eller oppgitt hvem som har skrevet artiklene. I tillegg står det nederst på siden at informasjonen til nettsiden ikke er ment å erstatte råd eller opplysninger fra leger, spesialister eller andre helsefaglige profesjonelle. Nettsiden får av denne grunnen et slags bloggpreg over seg. I tillegg dukker det etter hvert som man er inne på nettsiden opp en boks, der man får tilbudet om å prøve en «3-dagers kostplan», og blir bedt om å fylle inn mailadresse for å få denne tilsendt. Gjør man dette blir man sendt videre til en annen side på Frisky, med overskriften: «Tips til kjøkkenet: Spis deg ned i vekt med vår 3-trinns plan». Man får ingen epost, og blir ikke bedt om å betale noe.

Vi undrer oss derfor over hva som er formålet med at nettsiden skal ha innhente leserens mailadresse.

Psykologforeningen er en fagforening for psykologer. Nettsiden er dannet av autoriserte psykologer og akademikere, og har som formål å fremme vitenskapelig basert, psykologisk fagkunnskap. Denne kilden kan dermed også kategoriseres som en faglig basert artikkel.

Ni av elleve kilder er norske. Bare Vetle valgte å bruke kilder på engelsk, The Body Image Therapy Center, som er en amerikansk nettside, og Gymshark på Instagram, som er et engelsk klesmerke. Dette er ikke overraskende i og med at norsk sannsynligvis er det språket de behersker best, og at oppgaven de skriver er innenfor norskfaget. I utdraget under ser vi i tillegg et eksempel der en elevs svar kan tyde på en sammenheng mellom norske kilder og troverdighet.

I: Visste du om NRK fra før?

Anton: Ja, det visste jeg.

I: Kan du fortelle hva du visste om NRK?

Anton: Jeg visste at det var norsk-opprettet, og at det så ganske sånn greit ut.

Anton velger å utdype med at «det så ganske sånn greit ut», noe som indikerer at han syntes nettsiden fungerte til hans formål, altså å kunne bruke det som står der til en egen tekst.

4.1.2 Presentasjon av elevtekstene

Selv om elevene i oppgaven fikk muligheten til å velge mellom temaene kropp, kroppspress, trening og helse, valgte alle våre informanter å skrive om temaet kroppspress. Ut fra både elevtekstene og intervjuene viste det seg at dette var et tema som engasjerte elevene. I oppgaveteksten står det at elevene skal inkludere egne meninger, holdninger og/eller erfaringer, i tillegg til kilder fra nett. Vi ser generelt at patosargumentasjon er sterkest representert i elevtekstene, og at flere av tekstene har et personlig preg. Ellers har alle elevene henvist til kildene i en kildeliste på slutten av teksten, og mange har henvist til kildene i selve teksten, der de er tatt i bruk. Bare Anton og Kasper unnlot å gjøre dette.

Sigrid

Sigrid diskuterte i sin tekst ekskluderingen av tynne personer, i diskursen rundt kroppspress. I tillegg til å skrive om at tynne kropper ikke representeres nok i sosiale medier, i kampen mot kroppspress, diskuterer hun problemet «skinny shaming». Altså at det å kalle noen for tynn, blir sett på som mer akseptabelt enn å kalle noen for tykk. Overskriften hennes er «Kroppspress», og hun har også valgt å bruke underoverskrifter, som strukturer og forklarer nærmere hva hun ønsker å formidle. Ellers er teksten ganske nøyaktig én side. Kildene hun har brukt er begge hentet fra Aftenpostens debattsider for ungdom, Si ;D. Den første heter «Vi må slutte å mobbe dem med slanke kropper!», og er skrevet av Javeriah Khalid på 21 år (Khalid, 2021). Den andre heter «Jeg finner meg ikke i å bli sett på som usunn. Helt ærlig, jeg ser fantastisk ut! Basta bom.», der Nina (19) er oppført som avsender (Aftenposten, 2016). Begge kildene står oppført på slutten av teksten, mens hun henviser til en av kildene i teksten, ved å skrive: «I artikkel `Vi må slutte å mobbe dem med slanke kropper´ I Aftenposten står det (...)». Hun har brukt kildene ved å hente ut påstander, som hun underbygger med egne synspunkter. Begge kildene kan kategoriseres som debattinnlegg, der de to kvinnene presenterer sine egne meninger og synspunkter rundt temaet. De henviser selv ikke til andre kilder.

Anton

Anton skrev en tekst med tittelen «Kroppspress i sosiale medier», der han har spesielt fokus på appene TikTok og Instagram. Han mener algoritmene til disse appene hovedsakelig velger å fremme innholdet til de med det han beskriver som den «beste kroppen». Dette mener han er problematisk fordi mange unge som ser dette, kan tro dette er standarden for hvordan en kropp skal se ut, og sammenligne seg selv med disse idealene. Dette kan medføre problemer som overtrening og spiseforstyrrelser. Han poengterer at det man ikke ser, er baksiden av disse bildene og videoene, og at personene kan ha trent i mange år, tatt steroider eller operasjoner, for å se ut som de gjør.

Antons tekst var på en og en halv side, og hadde en oversiktlig inndeling, med innledning, hoveddel og avslutning, og én kilde oppført på slutten av oppgaven. Kilden Anton brukte, var en artikkel fra NRK med overskriften *Gutter kaster klærne på Instagram*. På nettsiden kan man se en lyseblå boks som inneholder informasjon om at «artikkelen er flere år gammel», og vi ser at artikkelen sist ble oppdatert i 2014. Artikkelen handler om at andelen gutter og menn som

føler kroppspress, aldri har vært høyere. Denne påstanden blir bekreftet av professor Jorunn Sundgot Borgen, og kjønnsforsker Jørgen Lorentzen som kommer med en uttalelse om at menn stadig blir mer objektivisert. Som eksempel på noen som bryr seg om kroppen sin, og tilbringer mye tid på treningssenteret, bruker de Petter Henriksen, influenser og bodybuilder (Nordal & Aune, 2014).

Anton har ikke henvist direkte til denne kilden i teksten, og har den kun oppført i kildelista på slutten av oppgaven. Man kan imidlertid se flere steder i teksten der han har latt seg inspirere av temaene artikkelen tar for seg. Artikkelen handler blant annet om hva slags blikk menn får på stranda, noe Anton også nevner i sin tekst.

Kasper

Kasper redegjorde i sin tekst temaet «Kroppspress i media og ungdommers dårlige selvbilde», der han viste til hva kroppspress er, og hvor det kan komme fra. Han skriver om hvordan de fleste har sammenlignet kroppen sin med noen andres, og forsøker å tydeliggjøre hvordan dette kan være ødeleggende for selvbildet. Han mener dette forsterkes av alle reklamer man blir omgitt av, om trening, treningsutstyr, treningsapparat og hvordan man kan få drømmekroppen. Han avslutter avsnittet med spørsmålet: «Hva tenker du når du ser en sånn? Føler du deg fornøyd med kroppen din for det gjør ikke jeg.» Kaspers tekst inneholdt ikke en tittel, og hadde en lengde på litt over en halv side. Teksten var delt inn i avsnitt, med en setning som overskrift for hvert avsnitt, og han hadde én kilde ført opp på slutten av teksten.

Kilden han brukte var fra Psykologforeningen. Han har ikke vist direkte til kilden i teksten, men har den ført opp i kildelista. I teksten hans kan vi se at han har latt seg inspirere av kilden. Blant annet skriver han om å sammenligne seg med andre, som det også står skrevet om i artikkelen. Han har også brukt sitat fra nettsiden, som han har skrevet om, uten å referere i den løpende teksten. «Kroppspress er følelsen av at kroppen skal se ut på helt bestemte måter. Presset kan komme fra flere plasser. Det kan være reklame, media, tv, film og sosiale medier», skriver Kasper, mens vi i artikkelen finner utsagnet: «Kroppspress er opplevelsen av at kroppen skal se ut på helt bestemte måter. Presset kan komme fra flere kilder. Det kan være reklame, media, TV, film, sosiale medier og forbedringsindustrien.» (Vrabel, 2018). Disse utsagnene er relativt like.

Aurora

Aurora har skrevet en tekst med tittelen, «Kroppspress i dag», der hun tar for seg kroppspress i sosiale medier og forskjellen på hvordan gutter og jenter opplever kroppspress. I oppgaven poengterer hun at mange på sosiale medier redigerer bildene sine før de legger dem ut. Bildene man ser i sosiale medier er derav ikke en direkte gjenspeiling av virkeligheten. Noe hun har lagt merke til, er at mange, som en protest mot dette, legger ut innlegg i sosiale medier der man kan se både cellulitter, strekkmerker og magefett, for å normalisere de ulike kroppstypene som finnes. Dette mener Aurora er et steg i riktig retning i bekjempelsen av kroppspress.

Hun vektlegger også at gutter og jenter opplever kroppspress på forskjellige måter, og mener at jenter er mer utsatt for kroppspress enn gutter. Hun skriver at dette fører til at jenter oftere sliter med eget selvbilde, og søker derfor oftere profesjonell hjelp for psykiske problemer enn gutter. Hun viser flere steder i teksten til samtaler hun har hatt med venner. For å få en gutts perspektiv og erfaring med kroppspress, har hun i anledning oppgaven gjennomført et intervju med en gutt hun kjenner. Han forteller om en opplevelse fra trening, der han snakket med kompisene om hvem som kunne løfte tyngst i benkpress. Kompisene hans hadde da ledd av han, og kalt han svak og tynn, fordi han løftet minst. Ifølge Aurora, handler kroppspress hos gutter om at de må være «høye og muskuløse», og sammenligner steroider blant gutter med kosmetiske inngrep hos jenter, som en metode for å forbedre eget utseende.

Auroras oppgave var en lang tekst, på om lag tre sider. Den hadde innledning, hoveddel og avslutning, og strukturen på oppgaven var oversiktlig, med avsnitt og underoverskrifter. I kildelista hadde Aurora ført opp to referanser, Psykologforeningen (Vrabel, 2018) og Forskning.no (Dietrichson, 2018). I den løpende teksten har hun ført opp en kilde én plass, der hun henviser til Forskning.no ved å skrive: «Ifølge Forskning.no ...». Hun har ikke gjort dette andre steder i teksten, og har i likhet med Kasper lånt det samme sitatet fra Psykologforeningen uten å henvise til det. Dette går igjen flere steder i teksten hennes, for eksempel der hun skriver om at jenter oftere søker profesjonell hjelp for psykiske problemer, noe som stemmer overens med det artikkelen til Forskning.no skriver.

Vetle

Vetle valgte gjennom sin tekst å rette søkelyset mot kroppspress blant gutter. Han forklarer hva kroppspositivisme-bevegelsen er, og poengterer at kroppspositivismen i hovedsak omhandler kvinner, og ikke menn. Dette eksemplifiserer han gjennom å vise til treningsklær-produzenten, Gymshark (2021), som blant annet er å finne på Instagram. Han mener Gymshark bare fremmer kroppspositivisme hos kvinner, ved at de har en egen Instagram-konto for kvinner, der alle former og fasonger fremstilles, og at den originale kontoen består av bilder av muskuløse og veltrente personer. Vetle har altså blant annet oppgitt Instagram-kontoen til Gymshark som en av kildene sine. Dette er det eneste tilfellet der en elev viser til en kilde han er uenig med. Ellers brukte han nettsiden Frisky (u.å.), for å oppgi statistikk om kroppspress blant menn i Norge. Som en tredje kilde brukte Vetle nettsiden The Body Image Therapy Center (u.å.). Denne brukte han for å kunne si noe om «the body positivity movement». The Body Image Therapy Center har i likhet med Frisky ikke oppgitt dato for publisering, eller hvilke kilder de har brukt. Ellers er Vetles tekst én side lang, godt strukturert, og han henviser til kildene både i teksten og i en kildeliste.

Elise

Elise valgte å skrive om kroppspress som skapes i forbindelse med trening. Hun trekker blant annet frem et eksempel hentet fra Inspartum Akademi. Kilden hun bruker er fra Inspartums bloggside (Solberg, 2020), og handler om en jente som etter en periode med gruppetrening begynte å kjenne på kroppspress. Elise presenterer også statistikk fra NRK (Fredriksen, 2016), der hun skriver at over 70 % av ungdommer er opptatt av å ha en slank og sunn kropp. Samtidig legger hun frem positive sider med trening, som for eksempel at fysisk aktivitet fører til mindre angst og depresjon. Dette oppgir hun er hentet fra Forskning.no (Johansen, 2013), som hun innledningsvis også bruker for å gi eksempler på hvordan kroppspress kan skapes (Dietrichson, 2018). Hun har altså både brukt forskningsbaserte artikler og en bloggtekst som kilde. Teksten er én side lang, og hun har brukt underoverskrifter for å strukturere teksten. I tillegg henviser hun til alle kildene hun har brukt både i den løpende teksten og i en kildeliste.

4.1.3 Oppsummering

Det vi ser fra analysen, er at de fleste elevene velger å bruke artikler som kilder, enten alene eller i kombinasjon med andre kilder. Det kan derfor se ut til at elevene, i sin vurdering av hvilken sjanger de skal bruke, vurderer artikkel som en passende sjanger når de skal skrive en argumenterende tekst. Med tanke på at temaet var kroppspress, kan også de andre sjangrene elevene benyttet seg av, debattinnlegg, Instagram-innlegg og blogginnlegg, passe formålet. Argumentasjonsformen som er sterkest til stede i elevenes egne tekster, er patosargumentasjonen. Dette er ikke overraskende, i og med at elevene skulle skrive en tekst knyttet til egne erfaringer, meninger og holdninger. Noen av elevene har med sitater og henviser til kilden i teksten, andre gjør dette kun i kildelista.

Vi ser også en tendens til at elevene, når de har valgt ut en kilde, leser med teksten, og ikke mot teksten (Janks, 2010, s. 22). Når de har tatt en vurdering av hvilken kilde de velger å bruke, er de ikke kritisk til innholdet i teksten, men bruker den til å forsterke egne utsagn og skriver om det samme temaet som kilden. Denne måten å bruke en kilde, kan knyttes til Janks' begrep, *design*, som handler om å selv kunne utforme og videreutvikle tekst, ved å dekonstruere og rekonstruere elementer fra andre tekster (Janks, 2010, s. 25). Her vil det være hensiktsmessig å tilføye Janks' begrep *domination*, da dette i sammenheng med *design* påpeker viktigheten av å dekonstruere teksten, for å avsløre maktforholdet (2010, s. 23). Gjør man ikke dette, står man i fare for å reprodusere teksten, og forsterke de maktforholdene man gjennom kritisk literacy, ideelt sett skulle ha avslørt og dekonstruert gjennom en kritisk vurdering. Denne fallgruven beskriver Janks som *design without power* (2010, s. 26). Elevene må derfor være kritiske til maktforholdene i tekstene de bruker som kilder.

4.2 Elevenes vurdering av innledende etos

I denne analysedelen går vi nærmere inn på hvilke strategier elevene tok i bruk for å finne kildene til oppgaven sin. Deretter spør vi elevene om deres kjennskap til kilden fra før, før vi til slutt trekker frem lærerens anbefalinger som et funn som kan ha påvirket elevenes innledede etos.

4.2.1 Hvordan elevene fant kilden

På spørsmål om hvordan elevene fant frem til kildene, fortalte samtlige at strategien de brukte var å søke opp stikkord som omhandlet temaet de ønsket å undersøke. Dette ble i de aller fleste tilfellene gjort gjennom Google. Det som derimot varierte var hvilken kilde elevene valgte å trykke inn på og bruke, og hvor lang tid de brukte på å lete. Under ser vi et eksempel på hvordan en av elevene, Anton, fant kilden:

I: Hvordan fant du denne kilden?

Anton: Jeg søkte på «kroppspress», bladde litt, så på NRK og tenkte at det var noe bra å bruke.

Her ser det ut til at Antons valg av kilde ble påvirket av hans kjennskap til NRK. Det kan tyde på at dette kjennskapet gjorde at Anton vurderte NRK som en troverdig kilde, i og med at han sier han «tenkte at det var noe bra å bruke». At Anton sier at han «bladde litt», betyr ut fra videre tillegsspørsmål at han så på og vurderte andre avsendere og overskrifter, og gjorde en vurdering på hvilken kilde han skulle trykke inn på ut fra dette. Det samme viste seg å gjelde Kasper, som også svarte at han «bladde litt».

Av Auroras svar ser vi at hun brukte et konkret søk, for å finne en definisjon på begrepet kroppspress:

Aurora: Det var også når jeg søkte på «kroppspress definisjon», da kom dette opp. Da så jeg at den het Norsk psykologforening eller noe sånt, så jeg syntes den [Psykologforeningen] hørtet veldig troverdig ut, bare navnet liksom. Så er det et intervju her, jeg husker ikke hva hun var, men hun var noe innen ungdom og noe sånt.

Aurora begynner med å forklare årsaken til hvorfor hun valgte å bruke Psykologforeningen som kilde. Da vi i ettertid selv prøvde å skrive inn «kroppspress definisjon» i Google, ser vi at denne kilden er den første som kommer opp. Dermed kan vi tenke oss til at hun ikke har brukt veldig lang tid på å lete etter kilder. Google-søk viser individuelle treff, og styres av algoritmer. Algoritmiske systemer på internett er en funksjon som foreslår ulikt materiale til brukerne på grunnlag av tidligere søk, og har som formål å lokke mennesker til hyppig eller varig bruk (Seaver, 2018). I og med at vi allerede hadde vært inne på kildene elevene hadde brukt, gjorde vi derfor også dette søket fra en medstudents datamaskin, som ikke hadde vært inne på de samme nettsidene. Dette ga likevel samme resultat.

Vetle indikerer også at han ikke brukte lang tid på å lete etter kilder, og tok i bruk flere kilder han ikke hadde kjennskap med fra før:

Vetle: Jeg søkte «Statistikk kroppspress Norge» eller noe sånn, også var det [Frisky.no] den som kom opp øverst tror jeg.

Vi prøvde i ettertid å søke opp det samme som Vetle, og fikk også opp Frisky.no som første alternativ. Vetle hadde i likhet med Aurora noe konkret han ønsket å finne ut. Dermed valgte de å formulere søkene sine slik at de ikke trengte å lete så lenge for å finne det de ønsket å bruke i oppgaven sin.

Elises svar på hvordan hun fant kilden fra Forskning.no kan tyde på at hun ikke husket hvordan hun fant den:

Elise: Jeg søkte egentlig på den nettsiden ... Forskningen.no, også søkte jeg videre der inne litt, så bladde jeg litt ned ... Men jeg tror kanskje jeg bare søkte rett i, så kom det opp.

I: Rett på Google?

Elise: Ja.

Hun forteller først at hun gjorde søk inne på Forskning.no, noe som er fullt mulig, men blir så usikker og forteller at det kan hende hun søkte på Google. Vi vet ut fra de videre spørsmålene at hun gjorde ulike søk, og leste gjennom flere ulike kilder. Det samme gjelder Sigrud, som sa at hun var innoim litt forskjellige kilder, men at hun valgte å bruke den første hun fant som omhandlet det temaet hun ønsket å skrive om.

En refleksjon vi i ettertid gjorde oss var hvorvidt elevene valgte hva de skulle skrive om først, og så fant kilden, eller om de ut fra kildene de fant, bestemte seg for hva de skulle skrive om. Ut fra intervjuene og elevtekstene virker det som Sigrud, Aurora, Vetle og Elise allerede hadde en idé om hva de skulle skrive, og gjorde derifra søk etter dette. Anton og Kasper viste tegn til at kildene i seg selv var grunnlaget for temaet, og lot seg inspirere av disse.

4.2.2 Hva elevene visste om kildene fra før

Under har vi lagt frem en oversikt på elevenes kjennskap til kildene de brukte. Som vi ser, brukte alle elevene én eller flere kilder de kjente til fra før. Vi ser også at de brukte relativt få kilder de ikke hadde kjennskap til. Kildene som var ukjent for elevene var Frisky, The Body

Image Therapy Center, Inspartum Akademi og Psykologforeningen. De kjente var Aftenposten, NRK, Forskning.no, Psykologforeningen og Instagram.

| Elever som visste om alle kildene fra før | Elever som visste om noen av kildene fra før | Elever som ikke visste om noen av kildene fra før | Antall kilder elevene hadde kjennskap til |
|---|--|---|---|
| 3 av 6 | 3 av 6 | 0 av 6 | 7 av 11 |

Tabell 4 - Elevenes kjennskap til kildene

Elevene brukte som sagt for det meste kilder de hadde hørt om fra før, noe som kan ha sammenheng med at dette er kilder de allerede ser på som troverdige, og dermed føler er trygge å bruke i en skoleoppgave. Flertallet av elevene benyttet seg av flere kilder, det var bare Anton og Kasper som ikke gjorde dette. Hvor mye elevene visste om de kjente kildene varierte. Da vi for eksempel spurte Sigrid om hennes kjennskap til Aftenposten, så det ut som hun syntes det var vanskelig å si noe om det.

I: Kan du si litt om hva du vet om Aftenposten fra før av og hva du tenker om dem?

Sigrid: At det er en nettavis, eller Jeg vet egentlig ikke så veldig mye om dem.

Det er mulig at formuleringen av spørsmålet bidro til å gjøre dette vanskelig å svare på. Det er for eksempel mulig hun ville gitt et mer utfyllende svar om vi heller sa: «Kan du fortell litt om Aftenposten som kilde?». Samtidig er det forståelig at det er vanskelig å skulle si noe mer om Aftenposten, enn at det er en nettavis.

Ellers ser vi at flere av elevenes utsagn tilsier at innledende etos spiller en viktig rolle for deres vurdering av kildens troverdighet. Et eksempel på dette ser vi gjennom Antons svar:

I: Hvordan vil du vurdere din troverdighet til NRK fra før av?

Anton: Veldig troverdig.

I: Hvorfor det?

Anton: Fordi jeg stoler på dem, de bruker ikke å ha «fake news», også har de mye bra innhold.

Blant annet nevner Anton at han så på NRK som en troverdig kilde fordi han stoler på dem, og fordi de ikke bruker å ha «fake news», i tillegg påpeker han at de har mye bra innhold. Begrepet

«fake news» ble nevnt gjennom undervisningsopplegget, da vi arbeidet med kildekritikk. Det virker også som at Anton vektlegger mengden innhold som NRK publiserer, og da at innholdet består av sannferdige og seriøse artikler og nyheter.

4.2.3 Lærerens anbefalinger

Som vi så av tabell 3 (kapittel 4.1.1), ble Forskning.no brukt tre ganger som kilde. Elise brukte to artikler herfra, og Aurora én. Elise snakket som nevnt i kapittel 4.2.1 om at hun muligens hadde vært inne på Forskning.no for å lete etter kilder som passet til hennes oppgave. Da vi spurte videre om hennes kjennskap til denne kilden fikk vi dette som svar:

I: Men da visste du hva Forskning.no var fra før av?

Elise: Ja, vi snakket mye om det i klassen.

I: Med *navn på lærer*?

Elise: Ja.

I: Visste du noe om Forskning.no fra før av, før du fikk høre om det av *navn på lærer*?

Elise: Jeg visste det var en nettside der de forsket på ting, men jeg har ikke hørt så mye om det før.

Her ser vi at elevene allerede hadde fått tips fra kontaktlæreren deres om å bruke Forskning.no. Dette var noe som skjedde i en av undervisningsøktene vi ikke var til stede i. Vi kan tenke oss at elevene har stor tiltro til læreren og det læreren tipser om. I det videre intervjuet med Elise fikk vi bekreftet dette.

I: Husker du noen av de tingene man kunne gjøre?

Elise: Var det ikke sjekk dato, når de var skrevet? Jeg husker ikke så mye.

I: Ja, det var blant annet det. Sjekket du noe på disse fra Forskning.no mens du brukte de?

Elise: Jeg tror jeg så litt gjennom teksten ... Leste litt over ... Men jeg kan ikke huske at jeg så så særlig mye over det. Fordi etter *navnet på lærer* hadde fortalt så mye om det, tenkte jeg at det kanskje var en nettside man kunne stole på siden så mange brukte den.

I: Ja, så du ville kanskje vurdert annerledes om det hadde vært noe ukjent?

Elise: Ja.

Av svarene til Elise kan vi se at hun på nettsiden til Forskning.no ikke sjekket så mange av kriteriene for kildekritikk. Grunnen til at Elise valgte å anse dette som en pålitelig kilde, var at hun stolte på læreren, som hadde snakket om denne nettsiden i klasserommet og anbefalt den som kilde. Læreren har altså gjennom sin forstandighet, dyd, velvilje og muligens også sin autenticitet (Bakken, 2014, s. 38; Johansen, 2002, s. 31-32), fått tiltro av elevene sine, og derav har de ikke sett nødvendighet i å dobbeltsjekke informasjon eller sjekke opp avsenderne. Selv om ikke alle informantene våre brukte Forskning.no som kilde, kan vi tenke oss at de har blitt

påvirket til å bruke lignende typer kilder. Altså kilder som består av forskning eller kommer fra autoriserte innenfor området.

4.3 Elevenes vurdering av avledet etos

I denne delen av analysen undersøker vi hva elevene selv nevner at de undersøkte på nettsiden. Videre ser vi på hvilken rolle avsenderen har i elevenes tekst, og hvordan elevene vurderer avsenders troverdighet. Deretter undersøker vi hva elevene tror avsenderne har til hensikt å oppnå, og hvem de tror målgruppen er. Til slutt ser vi på elevenes vurdering av tekstens logosargumentasjon, og hvordan elevene vurderer det multimodale uttrykket og verbalteksten til kilden.

4.3.1 Hva nevner elevene at de undersøkte på nettsiden?

I undervisningsopplegget gikk vi gjennom en liste av kriterier det kunne være lurt å sjekke før elevene valgte å bruke en kilde.⁷ Hvilke av disse kriteriene elevene oppgir at de gikk gjennom, vises i tabell 5 under.

| | Sjekk datoene (når den ble skrevet/sist oppdatert) | Vurderte formatering en (url, overskrifter, reklamer osv.) | Så på bildene/ videoene | Sjekk andre artikler publisert av nettsiden | Sjekk forfatteren av artikkelen | Undersøkte personene nevnt i artikkelen |
|---------------|--|---|-------------------------------|---|---------------------------------------|--|
| Sigrid | X | | X | | X | |
| Anton | X | | X | | | |
| Kasper | | | X | X | X | |
| Aurora | | | X | X | | X |
| Vetle | X | | X | | X | |
| Elise | | X | X | X | | |

⁷ Se vedlegg 4: Undervisningsopplegget for «Tips til kildekritikk».

| | | | | | | |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Samlet antall | 3 av 6 | 1 av 6 | 6 av 6 | 3 av 6 | 3 av 6 | 1 av 6 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|

Tabell 5 - Hva elevene nevnte at de undersøkte på nettsiden

Det vi ser av tabell 5 er at alle nevner at de så på bildene eller videoene på nettsiden. Det var tre av seks elever som sa at de sjekket nettsidens dato, hvem forfatteren av artikkelen var og at de undersøkte andre artikler publisert av nettsiden. En av seks elever sa at de vurderte nettsidens formatering og undersøkte personene nevnt i artikkelen. Noe vi hadde tematisert i undervisningen, som ingen av elevene oppgir å ha sjekket nærmere, var om andre nettsider hadde publisert lignende artikler om samme tema. Fra elevtekstene så vi at det bare var Vetle som brukte en kilde han var uenig med. Gjennom intervjuene la vi også merke til at det bare var Vetle som i ettertid stilte seg kritisk til sin egen kildebruk. Altså var han kritisk til sin egen avledede etosvurdering. De resterende fem ga oss for det meste forklaringer på hvorfor de hadde vurdert kildene som gode og troverdige.

Elise poengterte at lærerens anbefalinger av Forskning.no hadde påvirket henne til å stole på nettsiden, og derfor hadde hun ikke sjekket så mange av kriteriene. Hadde det derimot vært en helt ukjent kilde hun skulle vurdere, ga hun uttrykk for at hun ville gjort andre vurderinger. Senere i intervjuet spurte vi henne om hvordan hun hadde vurdert Inspartum Akademi, som var en kilde Elise ikke hadde kjennskap til fra før:

I: Sjekket du noe på den her kilden [Inspartum Akademi] før du valgte å bruke den, av de tingene vi snakket om?

Elise: Ja, jeg tror jeg gikk gjennom den litt. Men jeg kan ikke huske sånn helt, det er en ganske god stund siden jeg var inne på den.

Her fikk vi ikke noe konkret svar, men hun kommenterer senere i intervjuet at hun «(...) gikk gjennom den ordentlig». Altså ser vi at hun har to motstridende svar på hvordan, og i hvilken grad hun undersøkte kilden. Dette kan tyde på at hun ikke husker så godt hva hun gjorde. Eventuelt kan det bety at hun mangler innarbeidede og bevisste strategier for kildevurdering, men at hun likevel vurderte kilden som troverdig.

I Kaspers uttalelser om hva han undersøkte, ser vi at han blant annet var opptatt av å undersøke hvem som hadde skrevet artikkelen.

I: Sjekket du noen av disse tipsene vi gikk gjennom på PowerPointen når du brukte denne kilden [Psykologforeningen]?

Kasper: Ja, jeg sjekket hvem som hadde skrevet det, også ser du det er en søkesirkel der oppe, jeg søkte på litt forskjellig der, og fant ut at de hadde mye forskjellig om det meste egentlig, som handler om det da.

I: Var det noen andre vurderinger du gjorde for å sjekke om nettsiden var troverdig?

Kasper: Det husker jeg ikke helt.

I: Så du for eksempel på datoen til nettsiden?

Kasper: Nei, det tror jeg ikke at jeg gjorde. Det er kanskje ganske viktig.

I hans vurdering av Psykologforeningen oppga han, i likhet med Aurora og Elise, at han tok i bruk nettsidens søkefunksjon for å undersøke om de hadde skrevet andre artikler. Resultatene av disse undersøkelsene var det som gjorde at Kasper anså denne nettsiden for å være troverdig. Kriterier som for eksempel dato, var ikke noe han undersøkte. I intervjuet kommer det frem at dette «kanskje» er «ganske viktig», og noe han burde vektlagt i kildevurderingen.

Når Vetle tok en vurdering av kilden Frisky, la han blant annet merke til at det manglet forfatter og dato på nettsiden.

I: Hvilke bakgrunnsjekker gjorde du av denne kilden [Frisky.no], om du gjorde noen?

Vetle: Ja, jeg så at det ikke var en forfatter eller en dato, så tenkte jeg litt sånn «det var litt rart», men så brukte jeg den likevel, så det var litt sånn, ja ...

I: Gjorde du noen andre vurderinger av denne avsenderen.

Vetle: Jeg vet ikke, det hørtes litt ut som en litt rar nettside, Frisky, det var på en måte ikke der jeg ville tenkt at de hadde statistikk, eller i etterkant i hvert fall, men jeg tenkte kanskje ikke det da.

Han ble også overrasket over at denne nettsiden inneholdt statistikk, siden han ikke så på dette som en typisk nettside han hadde forventet å finne det på. Likevel valgte han å bruke denne som kilde, selv om han syntes at enkelte elementer med nettsiden var litt «rare». Det kan dermed virke som at statistikk hadde mye å si for Vetles valg av kilder, også med tanke på at han, som tidligere nevnt, hadde brukt søkeordene «Statistikk kroppspress Norge» på Google. Da han gjennom intervjuet, hadde fått gjort en grundigere vurdering av kilden, kunne det virke som at han ikke ville valgt de samme kildene om igjen.

Hvorvidt elevene vurderte kjente og ukjente kilder ulikt, er vi usikre på. Elise, som selv påpekte at hun ville gjort ulike vurderinger ut fra kjennskap til kilden, viste ikke store endringer i hva hun undersøkte når vi stilte henne spørsmål til de ulike kildene. Forskning.no, kilden hun kjente til fordi hun hadde fått den anbefalt av læreren, ble ifølge henne «lest litt over». Det er uklart om den ukjente kilden, Inspartum Akademi, ble gjennomgått «litt» eller «ordentlig». Dette kan

fortelle oss at vurderingen er nokså lik, men det kan også fortelle oss at elevene muligens ikke er bevisst på egen kildevurdering, eller ikke husker hva de har gjort. Aurora kan se ut til å gjøre nokså like vurderinger av kildene, uavhengig om de er kjent eller ukjent for henne. Hovedfokuset hennes, ved både Forskning.no, den kjente, og Psykologforeningen, den ukjente, var å sjekke hvem som uttalte seg i artiklene. Altså finne mer ut om enkeltpersonene som avsender, og deres faglige bakgrunn.

Det kan være verdt å stille noen kritiske spørsmål til datainnsamlingen vår tilknyttet denne kategorien. Hva ligger for eksempel i betydningen av å «sjekke» noe? Når elevene svarer at de sjekket et bilde, betyr det at de gjorde konkrete vurderinger av bildenes troverdighet og samsvar til nettsiden, eller la de bare merke til at bildene var der? I tillegg kan tabellen være misvisende i den forstand at den tar for seg det elevene sa de undersøkte hos alle kildene til sammen. Altså kan det være tilfeller der elever for eksempel har undersøkt datoen hos en av kildene sine, men utelukket det ved en annen kilde. Dermed kan det ved første øyekast se ut til at elevene har gjort relativt mye i samband med kildevurderingene, i og med at man normalt vil gjøre færre vurderinger av kjente kilder enn ukjente. Vi ønsker også å trekke frem at vi ikke kan vite hvorvidt elevene faktisk hadde gjort de ulike vurderingene de ga uttrykk for, eller om dette var noe de nevnte ut fra det de husket av lysbildet med forslag til kildekritikk.

4.3.2 Avsenderens rolle og troverdighet

I dette kapitlet undersøker vi hvordan elevene vurderer avsenderens rolle og troverdighet. Her spurte vi blant annet hva det var som gjorde at de anså kildene som troverdige. På denne måten ble kanskje elevene mindre «styrt» til å svare det samme som vi hadde lagt frem som forslag til kildekritikk i PowerPointen. En annen del av det å velge kilder og vurdere dens troverdighet, handler om å gjøre en vurdering av kildenes relevans for temaet man skriver om. Vi valgte derfor også å spørre elevene om de trodde avsenderen de hadde valgt, kunne mye om kroppspress, og at de skulle begrunne hvorfor de tenkte som de gjorde.

Elevene vektla særlig at nettsiden var skrevet av autoriserte innenfor området, eller personer som selv hadde erfaringer innenfor temaet, og at nettsidens navn virket troverdig. Et annet moment som ble vektlagt var at nettsiden ikke var åpen for redigering av hvem som helst. Det som derimot ikke ble vektlagt var sjekking av dato, som tre av seks tidligere nevnte de hadde gjort. Her ønsker vi å poengtere at det kan være at elevene ikke nevnte sjekking av dato, på

bakgrunn av at de allerede hadde fortalt oss dette, under spørsmålet om hva de undersøkte ved kilden. Vi stiller oss derfor spørsmålet om dette kan være tilfellet, eller om datosjekkingen faktisk var noe som ikke var blitt vektlagt.

I utdraget under ser vi at det Aurora trakk frem som troverdig ved Psykologforeningen var at informasjonen kom fra autoriserte folk, altså psykologer.

I: Kan du fortelle litt om hvorfor du mente denne kilden [Psykologforeningen] var en troverdig kilde?

Aurora: Det var egentlig først på grunn av navnet. Også har de et intervju med en psykolog, og de kan jo veldig mye om det. Der de snakker om hva kroppspress var. Og jeg brukte egentlig denne teksten til å definere hva kroppspress var, for jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle definere det. For det er jo så mange forskjellige ting. Så det var egentlig der jeg leste om det, bare hvordan jeg skulle definere det litt.

Dette var noe hun også trakk frem gjennom spørsmålet om hva hun undersøkte på nettsiden. Ut fra formuleringene hennes virker det som hun syntes dette var viktig i forbindelse med at hun skulle bruke kilden til en definisjon på kroppspress. I tillegg begynner hun utsagnet med å nevne betydningen av nettsidens navn som en avgjørende faktor for dens troverdighet. Dette ser vi også at Vetle vektlegger i kapittelet over, der han nevner at Frisky «hørtes ut som en litt rar nettside». I utgangspunktet er dette innledende etos, men siden Vetle ikke hadde kjennskap til denne kilden fra før har vi valgt å plassere dette under avledet etos.

Elise vektlegger i likhet med Aurora at tekstene kommer fra fagfolk. Siden Elise hadde blitt anbefalt å bruke Forskning.no av læreren, spurte vi henne om hun kunne gi oss en egen vurdering av kildens troverdighet.

I: Dere snakket vel litt om at det var en grei kilde å bruke [Forskning.no], men kan du fortelle litt om hva du selv tenkte om troverdigheten til den kilden?

Elise: Jeg så at det var mange ... Det er jo en troverdig nettside føler jeg, når man går gjennom og leser den, fordi det er ikke sånn man kan bytte om sånn som på Wikipedia, alle kan ikke skrive der. Også er det jo forskning så ...

Elise gir uttrykk for at det er viktig for henne at ikke alle har tilgang til å redigere nettsiden, slik som det for eksempel er på Wikipedia. Dette henger også sammen med vektleggingen av at nettsiden styres av autoriserte innenfor fagområdet, noe vi også ser når hun poengterer at siden inneholder «forskning». Elises tanker om NRKs troverdighet og kunnskaper om temaet ser, gjennom utdraget under, også ut til å kunne begrunnes av vektleggingen av autoriserte avsendere.

I: Kan du fortelle litt om hva du tenker om NRKs troverdighet?

Elise: Jeg tipper NRK har ganske stor troverdighet. De har vel kanskje lagt ut en sak av dette på TV, så skriver de det inn på nettsiden deres?

I: Tror du at NRK kan mye om kroppspress og trening?

Elise: Kanskje ikke like mye som Forskning.no, men de bruker jo å ha med seg folk i sendingene deres som kan om temaet.

Likevel ser vi også et nytt aspekt. Det virker som Elises troverdighet til NRK styrkes ved at de også er en TV-kanal. Dette kan vi tenke oss er fordi det sjeldnere sendes «fake news» på TV, enn det publiseres på nettet. Selv om troverdigheten hennes til NRK virker høy, poengterer hun at Forskning.no kanskje kan mer om temaet.

Anton er også opptatt av at avsenderen er noen som kan mye om temaet:

I: Synes du NRK kan mye om temaet «kroppspress i sosiale medier», som du skrev om?

Anton: Ja, det tror jeg, fordi det var noe som de skrev om at eksperter visste at det var så og så mye, så når de sa at eksperter visste det så tror jeg på det.

I: Hva med Petter da, som de skriver om. Føler du at han kan mye om temaet kroppspress?

Anton: Nei.

I: Hvorfor ikke?

Anton: Nei, fordi det ser ut som han ikke bryr seg så mye.

Han nevner at NRK henviser til «eksperter» i sin artikkel. Da vi spurte han om Petter Henriksen, som brukes som et eksempel på «gutter som kaster klærne på Instagram», kunne mye om temaet, svarer han nei. Dette kan vi tenke oss kommer av Petters rolle i artikkelen. Petter blir beskrevet som en som er «spesielt opptatt av å se bra ut», og som «gjerne» drar av seg singleten for å ta «flekse-bilder fra treningsstudioet». Altså brukes han som et eksempel på gutter som selv er med på å skape kroppspress. Petter og ekspertene i artikkelen blir dermed motsetninger av hverandre, da forskerne advarer om økt kroppspress blant gutter og menn (Nordal & Aune, 2014).

Ut fra Auroras utsagn om Forskning.no under, ser det ut som hun tror det er ungdommer selv som rapporterer om hvordan kroppspress kan påvirke den psykiske helsen.

I: Kan du fortelle hvorfor du synes dette [Forskning.no] er en troverdig kilde?

Aurora: Jeg vet egentlig ikke, på dette innlegget er det jo fra ungdommer selv, som har sagt at de tror det [kroppspress] påvirker psykisk helse og sånn der. Hvis det kommer av noen ungdommer, er det kanskje av egen erfaring de snakker om. Jeg føler ikke at det er noen fasit på sånne ting ... at det kan være helt individuelt hvordan det påvirker folk. Derfor brukte jeg den bare for å skrive et eksempel på hvordan det kan gå, eller hvordan det kan påvirke.

Her virker det som at Aurora har misforstått. Det som fremtrer av teksten, er hovedsakelig resonnementer og diskusjoner omkring hvorfor flere unge jenter søker psykisk helsehjelp, fra en forsker, en lege og en avdelingsleder fra Folkehelseinstituttet.

Senere i intervjuet kom vi også inn på at det var ulike voksne som uttalte seg om kroppspress på Forskning.no. Vi ser at spørsmålet under kan være ledende, og utrykke forventning om at Aurora skulle svare at arbeidserfaringen til Kari Løvenstad Mostad, forfatter, fastlege og universitetslektor, ville styrke hennes troverdighet. Derfor var det interessant da Aurora påpekte at jobben hennes ikke hadde så mye å si for hennes kunnskap om kroppspress.

I: Når vi blar enda lengre ned [på nettsiden til Forskning.no], kommer vi til Kari Løvenstad Mostad, forfatter, fastlege og universitetslektor. Hvorfor kan hun om kroppspress?

Aurora: Jeg vet ikke helt, jeg vil ikke si at jobben hennes har så mye med det å gjøre, men kanskje hun har egne erfaringer eller har hørt det. Jeg vet ikke.

Aurora vektlegger at informasjonen kommer fra noen med personlige erfaringer, som en faktor for høy troverdighet. At Aurora har stor tiltro til informasjon som kommer fra personlige erfaringer, er også noe som samsvarer med oppgaven hun skrev, der hun hadde med et intervju av en gutt for å få hans perspektiver på kroppspress. Hun viser også flere ganger i elevteksten til samtaler hun har hatt med venner angående temaet.

Oppsummert ser det ut til at det elevene setter høyest, når det kommer til troverdighet, er om det er skrevet av fagfolk eller av folk med personlige erfaringer innenfor temaet. Dette oppsummerer Sigrid gjennom utdraget under:

I: Er det noen du ser på som mer troverdig når det kommer til å skrive om kroppspress?

Sigrid: Altså de jeg synes er mest troverdig når det kommer til kroppspress det er folk som jobber med barn og unge, eller som forsker på sånn, eller folk som faktisk er ung.

I: Ja, og som opplever det selv?

Sigrid: Ja.

4.3.3 Hva elevene tenker nettsiden vil oppnå

Under denne kategorien vil vi undersøke hva elevene tenkte nettsiden ville oppnå. Dette gjorde vi gjennom å spørre de hvilken målgruppe de trodde nettsidene ville nå, og hva de trodde hensikten med nettsiden var. Her var vi også interessert i å høre om elevene opplevde at nettsidene hadde underliggende hensikter, som for eksempel økonomiske gevinster.

Elevenes oppfatning av tekstens målgruppe

Ofte har nettsider en målgruppe de sikter seg inn på i tekstene de velger å publisere. Å være bevisst på dette er en viktig del av det å kunne være kritisk, og handler om mottakerbevissthet, som elevene selv utøvde i oppgavene de skrev til oss. Da elevene ble spurt hvem de trodde målgruppen for de ulike nettstedene var, pekte flere mot at de trodde målgruppen var ungdommer. Dette kan ha sammenheng med temaet de skulle undersøke, da flere mente at ungdommer er de som kjenner mest på kroppspress. At de mente målgruppen var ungdommer, bidro kanskje til at nettsiden ble relevant for dem selv også. Det var også noen som mente at målgruppen til nettsidene generelt var de som av egen interesse ville undersøke temaet.

I utdraget fra intervjuet med Kasper, ser vi at han kommer med et spesifikt svar på aldersgruppen han mener Psykologforeningen skriver for.

I: Hvem tror du denne teksten er ment for?

Kasper: Jeg tror den er ment for, primært, 12-18 årsalderen, eller ungdommer da.

I: Hvorfor tenker du det er primært 12-18 åringer?

Kasper: Det er på en måte de som kjenner mest på kroppspress.

Han mener altså at Psykologforeningen prøver å nå ut til ungdommer mellom 12 og 18 år. Dette begrunner han med at disse kjenner mest på kroppspress. Auroras svar er ganske lik Kaspers, som mener at målgruppen til både Forskning.no og Psykologforeningen er ungdommer. Grunnen til at de begge er av denne oppfatningen, kan være at de er i denne alderen selv, og dermed ilegger nettsidene en målgruppe som korrelerer med deres egen aldersgruppe. I tillegg til dette, tenker Aurora at Forskning.no har hatt jenter spesielt i tankene når de skrev artikkelen, i og med at overskriften «Kroppspress, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke», spesifikt nevner jenter.

Vetle vektlegger at målgruppen til nettsidene kommer av interesseområdet. Altså mener han at Friskys målgruppe er de som vil lære mer om temaet kroppspress. Det samme tenker han om kilden The Body Image Therapy Center, men tror i tillegg at de ønsker at folk som sliter med kroppspress skal ta kontakt med dem. Hos Gymsharks Instagram-side, mener han målgruppen er folk som skal komme form, men vektlegger her spesielt ungdommer.

Hva elevene mener hensikten til nettsidene er

Her vil vi undersøke om elevene tenker at kildene kan ha en skjult hensikt, ut over å informere om et tema. Dette kan være alt fra salg av produkter til økning i antall følgere. Målet er altså å undersøke hvor kritisk elevene er til de ulike kildene, og om de tenker over at disse kan ha til hensikt å overbevise dem for å tjene på det.

Dette hadde elevene noe delte meninger om, som er naturlig med tanke på at elevene hadde brukt ulike kilder i oppgavene sine. Funnene fra denne kategorien tyder på at ingen av elevene mener kildene har som mål å selge noe, med unntak av Gymshark, men at de muligens tjener penger på antall «klikk», altså lesere. De nevner også at personene det er referert til i tekstene, kan få en økonomisk godtgjørelse for å uttale seg, men at dette ikke er sikkert. De fleste elevene mente at hensikten til kildene først og fremst var å opplyse om temaet de skrev om.

Igjen ser det ut til at Vetle er den som stiller seg mest kritisk til nettsidens hensikter.

I: Hva tror du er målet til denne nettsiden [Frisky.no]?

Vetle: Målet ... Jeg vet ikke, det er jo et godt spørsmål. Sikkert å tjene penger, for det er vel det som er målet til alt. Jeg vet ikke å liksom få deg til å tro på det som står der.

I: Hvorfor vil de at vi skal tro på det?

Vetle: Altså jeg ser jo i etterkant at det kanskje ikke er den beste nettsiden. For eksempel så er det jo alle de der Facebook og Twitter og Pinterest, at du kan dele den, det kan jo være litt av målet, at du kan dele den på Facebook sånn at andre ser det.

I: Hva oppnår Frisky ved at andre ser det?

Vetle: At flere bruker den, også har de vel sånn viss du blar opp, der står det sånn vekttap, og den der «Prøv vår 3-dagers kostplan». Det er vel det som er målet, å få folk til å bruke den da.

I: Ja, la du merke til den når du brukte denne?

Vetle: Nei, jeg tenkte at det bare var sånn cookies.

Han ser ut til å ha en underliggende holdning om at målet til de fleste aktører er å tjene penger ved å få leseren til å stole på innholdet i artikkelen. Han stiller seg også kritisk til at nettsiden har lenker for å kunne dele artikkelen videre på Facebook, Twitter og Pinterest, med grunnlag i at målet deres er å få flere til å prøve deres kostplan. Når han snakker om «Prøv vår 3-dagers kostplan» henviser han til en ramme som poppet opp på nettsiden, når man har vært inne på den en stund. Dette la Vetle merke til under intervjuet, da vi delte skjerm og så på artikkelen sammen. Vetle sier også at han hadde lagt merke til denne da han skulle bruke kilden, men hadde krysset den bort før han rakk å få med seg hva som sto der. Dette gjorde han fordi han trodde det var «cookies», altså en informasjonskapsel som lagrer informasjon om en persons databruk.

Anton trekker også frem at kilden også har en økonomisk hensikt.

I: Tror du NRK har noe å tjene på å skrive dette?

Anton: Ja, hvis overskriften sier «Gutter kaster klærne på Instagram», så går sikkert folk inn og leser det, så får de sikkert penger for hvert klikk eller noe sånt.

Han påpeker at desto mer oppsiktsvekkende en overskrift er, jo flere klikk vil artikkelen generere, noe som igjen fører til økt inntekt for nettstedet. Dette samsvarer også med det Anton skrev i elevteksten, under spørsmålet: «Hvorfor legger sosiale medier frem de beste bildene?» der han kommer med konklusjonen: «Det er fordi de vil tjene penger. De vil at flere skal bruke appen til å vise frem kropp eller dyre reiser.» Anton er likevel kritisk til hvem på nettsiden som tjener penger.

I: Hva med de to forskerne da, eller en professor og en forsker. Tror du de noe å tjene på det?

Anton: Nei, fordi du ser at hun har forsket på det, også har de [NRK] hentet et bilde, de har sikkert ikke spurt henne engang, de har sikkert bare skrevet det hun har sagt.

Det kan se ut til at Anton tenker at NRK bruker bildene og utsagnene til de siterte i artikkelen, uten tillatelse. I dette tilfellet kan det se ut til at han henviser til professor, Jorunn Sundgot Borgen. Ut fra hvordan Anton fremsto gjennom toneleie og kroppsspråk, virket det ikke som dette var noe overrasket han. Altså virket det som han var kjent med at nettsider bruker andres uttalelser uten tillatelse.

Deretter spurte vi Anton flere spørsmål om hans tanker om Petter Henriksen, som var med i artikkelen til NRK. Anton mente at Petter ikke hadde noe å tjene på dette, da han påpekte at NRK mest sannsynlig bare hadde hentet bildene hans fra Instagram, for å bruke i artikkelen. Etter et førende spørsmål om hva Petter kunne tjene på artikkelen annet enn penger, nevner Anton først at det kunne vært følgere på Instagram, men avfeier dette med at det sikkert ikke er noen som ønsker å følge Petter, på grunn av at han «på en måte kan skape kroppspress».

Svarene til Kasper og Aurora viser et annerledes synspunkt på tekstens hensikt, enn det Vetle og Anton vektla. Kasper og Aurora var av den oppfatning at nettsiden de brukte (Psykologforeningen) ikke hadde en økonomisk gevinst som hovedmål.

I: Hva tror du målet til denne nettsiden [Psykologforeningen] er, hva forsøker de å oppnå?

Kasper: De forsøker sikkert å oppnå at flere skal skjønne hva kroppspress handler om og hva det er.

I: Tror du at de har noe å tjene på å skrive teksten?

Kasper: Ehm ... Ja, på en måte. De får sikkert ingenting ut av det, men de hjelper kanskje andre som trenger hjelp med det da.

Her ser vi at Kasper mente at grunnen til at de skrev artiklene, var at de ønsket å belyse temaene artiklene handlet om, for mennesker som av ulike grunner behøver denne informasjonen. Aurora sine tanker rundt dette varierer litt etter hvilken kilde det er snakk om. Under snakker hun først om sine tanker rundt Psykologforeningens hensikt:

I: Tror du psykologene som var med i teksten har noe å tjene på å være med [i artikkelen til Psykologforeningen]?

Aurora: Jeg vet ikke, jeg tror de får betalt for å være med i teksten, gjør de ikke? Så jeg tror ikke de snakker gratis, jeg tror de får betalt for å fortelle om det, så de tjener jo på det, ja, det gjør de.

I: For eksempel bloggere, ofte har de reklamer og vil selge noe, er det noe med denne teksten som gjør at kanskje Psykologforeningen har noen økonomiske mål bak dette, eller tenker du det bare er gode intensjoner?

Aurora: Jeg vet ikke, jeg håper det bare er gode intensjoner, jeg tenkte ikke over noe, jeg følte at de prøver å oppnå noe. De tjener jo på hvor mange lesere det er, og siden de har en psykolog får de kanskje litt flere lesere. Jeg vet ikke, kanskje noe med det.

På nettsiden Psykologforeningen mener hun at hensikten er å forklare hva kroppspress er fra ulike synspunkt. Men hun tror også at de som blir referert til i artikkelen får betalt for å uttale seg om temaet, og derav tjener på å være med i artikkelen. Likevel ser det ut til at hun blir usikker etter spørsmålet om hun tror Psykologforeningen har økonomiske mål, der hun poengterer at hun «håper» de bare har gode intensjoner.

I refleksjonene hennes under rundt Forskning.no legger hun derimot ikke vekt på økonomiske hensikter.

I: Tror du denne nettsiden [Forskning.no] har noen skjulte mål?

Aurora: Kanskje bare å få mer fokus på det, at det kan gå så langt at det påvirker psyken til mange, og at dette er kanskje noe vi ikke har hørt så mye om. At det er mange som påvirkes psykisk. Så det er kanskje det de prøver å få frem i teksten.

I: Hva med de som de har nevnt i artikkelen. Slik som sosiologen, legen og avdelingsdirektøren, tror du de har noe å tjene på å være med i artikkelen?

Aurora: Formålet deres er kanskje å informere. Hvis de er med her så er det kanskje noe de bryr seg om, eller synes er viktig, så jeg tror fokuset deres er å få frem budskapet kanskje.

Her mener hun altså at hensikten kun er å bringe mer fokus på temaet kroppspress, og hvilke psykiske følger dette kan få. Det kan også hende dette spørsmålet ble misforstått av noen av elevene. Målet til nettsiden kan selvfølgelig være å skulle forklare noe, selv om nettsiden også

kan ha til hensikt å tjene noe på artikkelen. Dette kom som nevnt i kapittelet om feilkilder (3.7.3) kanskje ikke godt nok frem i spørsmålsstillingen, noe som kan ha påvirket elevenes svar.

4.3.4 Elevenes vurdering av logos

Elevenes vurdering av tekstens logosargumentasjon, utgjør en viktig del av tekstens avledede etos. Vi så at statistikk og informasjon fra psykologer var noe elevene så på som sant og sannsynlig, ut fra deres egne erfaringer og tanker om temaet. Siden appellformene henger sammen og påvirker hverandre, vil altså det at noe fremstår som sannsynlig, tekstens logos, påvirke tanker rundt avsenderens karakter og troverdighet, det avledede etoset.

Vetle svarte som nevnt at han så etter dato og forfatter da han skulle bruke Frisky som kilde. Likevel var han rask å forklare at han ikke syntes han hadde gjort en grundig nok jobb i vurderingen av kilden, og at han i ettertid kanskje ikke ville brukt denne nettsiden for å innhente statistikk. For å få et innblikk i hva som likevel gjorde at han valgte å bruke denne ukjente nettsiden, stilte vi han oppfølgingsspørsmålet:

I: Men om du skulle tenke litt ut fra det du så, hva fikk deg til å ville bruke den [Frisky.no]?

Vetle: Jo, de hadde sånn «kontakt oss», også virket statistikken sannsynlig, selv om det sikkert ikke er noe du burde tenke på, du forstår sikkert hva jeg mener. Ja, det var egentlig mest det.

Her trekker han frem at sidens lenke til «kontakt oss», var med på å styrke nettsidens troverdighet. Dette tenker vi kan ha sammenheng med følelsen av at det er en konkret avsender som legger frem informasjonen. Vetle utdypet videre at noen nettsider ikke inneholder dette, og at det er dumt, fordi man bør kunne komme i kontakt med avsenderen om ønskelig. Dette spesielt om det er en nettside som skal selge noe. Videre trekker han frem statistikken i seg selv som et virkemiddel for troverdighet. Dette viser at oss at Vetles vurdering av logos har spilt inn for hans vurdering av kilden. Ut fra hans egne tanker om kroppspress, så han på statistikken som sannsynlig, og dette gjorde dermed at han valgte å tro på det som sto skrevet. Altså gjorde han vurderinger ut fra sitt doxa. Da vi senere i intervjuet spurte han omtrent det samme spørsmålet, men med fokus på hva som fikk han til å bruke kilden selv om han var usikker, fikk vi dette til svar:

I: Ja, for du valgte å bruke denne nettsiden [Frisky.no], selv om du var litt usikker. Hva var det som fikk deg til å gjøre det?

Vette: Nei, visst jeg skal være helt ærlig så tipper jeg det var at jeg hadde lyst å ha statistikk, også fant jeg ikke noe annen god statistikk.

Her legger han igjen vekt på at statistikken var det som gjorde at han ville bruke kilden, og der og da vurderte den som god nok til å bruke i oppgaven sin. At han ikke fant annen statistikk stiller vi oss kritisk til, siden han tidligere i intervjuet la frem at Frisky var den nettsiden som dukket opp øverst, da han gjorde Google-søket.

Aurora kommer i sin begrunnelse frem til at både Forskning.no og Psykologforeningen er avsendere som bør ha kunnskaper om temaet kroppspress. Hennes vektlegging av avsenderens yrke, psykolog, begrunnes i utdraget under.

I: Hvordan fant du kilden til Forskning.no?

Aurora: Jeg søkte opp spørsmålet jeg skulle finne, også kom den opp først, så da gikk jeg inn på den også så jeg at det var en psykolog eller noe sånt, som de hadde snakket med og intervjuet når dem skrev det innlegget jeg fant, da. Der dem skrev litt om at det kunne påvirke folk sin psyke, eller psykiske helse. Jeg kjenner mange som har vært hos psykolog på grunn av det selv, så jeg vet jo at det er sant. Det er derfor jeg brukte og trodde på den kilden.

Her ser vi at Auroras fremheving av psykologer som avsendere begrunnes ut ifra hennes doxa. I utsagnet trekker hun frem at mange hun kjenner har benyttet seg av psykolog på grunn av utfordringer med kroppspress. Derav kommer hennes tillit til at psykologer kan mye om kroppspress, ut fra egne erfaringer.

4.3.5 Elevenes vurdering av det multimodale uttrykket

I denne kategorien vil vi finne ut hvilke vurderinger elevene gjør av det multimodale uttrykket i tekstene, mer spesifikt i bildene og videoene. Vi ønsker også å se om elevene ville gjort andre vurderinger av en kilde, om den hadde vært i bokformat.

Vurdering av bilder og videoer

De fleste nettsider har bilder eller videoer, eller en kombinasjon av disse. Det er ikke uvanlig at nettstedet bruker bilder av ekte personer, tatt ut av kontekst, for å få økt troverdighet til det de skriver. Dette var også noe vi poengterte i undervisningsopplegget. Vi ville derfor finne ut

om elevene tok en vurdering av bildene i artikkelen, og hvordan de i så fall mener disse spiller inn på nettsidens troverdighet.

Funnene fra denne kategorien viser at elevene gjør de relativt samme vurderingene når det kommer til vurdering av bilder. Har nettsiden med bilder av personene det refereres til, synes elevene at dette gir nettsiden økt troverdighet. Har de derimot med illustrasjonsbilder, i for eksempel forsidebildet, virker det ikke som dette har annen innvirkning på elevenes vurdering av troverdigheten, annet enn at de legger merke til det, og ser om det passer til teksten eller ikke. Vi får også et inntrykk av at elevenes vurdering av bildene og videoene ikke er noe som er blitt vektlagt i deres kildevurdering, og at dette derav er noe som først reflekteres over gjennom våre konkrete spørsmål.

Under ser vi Auroras vurderinger av bildene på nettsidene til Psykologforeningen og Forskning.no:

I: Her ser vi noen bilder fra personer de har referert til i teksten [til Psykologforeningen]. Hva tenker du om disse? Hvilken rolle spiller det for ditt helhetsinntrykk av teksten?

Aurora: Jeg får mye mer tiltro til selve artikkelen når det er bilde av dem de har snakket med, og at det er navn og sånt. Jeg får jo mye mer tiltro til det, og at det er sant.

I: Hva med bildene i artikkelen [til Forskning.no], så du på dem når du vurderte kilden?

Aurora: Nei, jeg la ikke så mye merke til det, jeg så bare at det var noe med skole, siden det var et klasserom liksom. Men jeg tenkte ikke så mye over bildet egentlig, jeg syntes ikke det så noe rart ut på en måte. Det passet inn.

I: Hvis vi blar litt lenger ned, så ser vi bilder av de de har referert til i oppgaven din. Hva tenker du om disse bildene. Hvilken rolle spiller det for ditt helhetsinntrykk av teksten?

Aurora: Jeg synes den virker veldig troverdig og at den forklarer ganske godt hva de mener og sånt. Jeg føler ikke den påvirker dårlig. Det var ingenting som skilte seg ut, som jeg syntes var rart som de skrev. Jeg synes alt ga mening.

Aurora ser ut til å få økt tiltro til artiklene om de har med bilder av de det refereres til. Er det derimot illustrasjonsbilder, for eksempel i forsidebildet, er ikke dette en så viktig del av vurderingen av nettsidens troverdighet. Likevel poengterer hun at forsidebildet til Forskning.no passet inn, noe som sier oss at hun har gjort en vurdering av dette.

Elise er en av de som også vektlegger bilder av dem det refereres til, og beskriver dette som noe som «utdyper teksten» og «gjør det litt mer troverdig». I Antons kilde fra NRK er det også bilder av personene det refereres til, blant annet Petter Henriksen.

I: Hvordan synes du at disse to bildene [bilder av Petter Henriksen i bar overkropp] passet til teksten?

Anton: Fordi, kanskje han begynte å trene fordi han følte på kroppspress.

I: Hvorfor tror du disse to bildene er med i teksten?

Anton: For å vise at, jeg vet ikke helt, at han skaper kroppspress, eller kanskje han har følt på det.

I: Tror du mer på det som står i teksten, på grunn av bildene?

Anton: Nei, kunne trodd på det uten bildene.

Av Antons uttalelser ser det ikke ut til at bildene har hatt store innvirkninger på hans troverdighet. Samtidig forklarer han hva han tror årsaken til bildebruken er, noe som indikerer at han ser en hensikt med å ha bildene med i teksten.

Norsk psykologforening hadde også med en video i teksten, der psykologspesialist KariAnne Vrabel uttaler seg om temaet kroppspress (Vrabel, 2018). Både Aurora og Kasper brukte denne nettsiden. Aurora vektlegger også her at hennes økte troverdighet kommer av autoriserte personer. Kasper vurderte videoen ut fra egne kriterier om hvordan den passet inn i oppgaven hans. men syntes også at videoen skapte et inntrykk av at den var til å «lære av og stole på», noe som tyder på at han ser på den som troverdig.

I utdraget under ser vi et av eksemplene der elevene antyder at de ikke gjorde betydelige vurderinger av bildene.

I: Så du dette bildet [bilde fra Figur 2]?

Vetle: Jeg så vel det, men tenkte ikke så mye over det.

I: Nå når vi ser på det sammen, kan du fortelle litt om hva du tenker om dette bildet?

Vetle: Jo, det ser jo ut som det kan passe inn, at det forklarer hva kroppspress er. Det kan jo være et bilde som passer inn.

I: Hvorfor tror du de har valgt å bruke det bildet?

Vetle: For å vide. Eller bildet viser vel at hun er usikker på sin egen kropp, så det er vel det som er tanken.

I: Tror du at hun som er avbildet har noe med Frisky å gjøre?

Vetle: Nei, det vet jeg ikke, det er ikke sikkert.

Bildet vi spurte Vetle om (i Figur 2) var noe vi i utgangspunktet så for oss han ville gi en kritisk vurdering av. Dette fordi vi i undervisningsopplegget poengterte at mindre troverdige kilder ofte bruker bilder tatt ut av kontekst, noe det kan se ut til at Frisky også gjør. Vetle viser ikke tegn til at bildet svekker hans troverdighet til Frisky, og poengterer heller at bildet er ment for å «vide», noe som er en litt uvanlig uttrykksmåte, og som kan tyde på et begrenset metaspråk. Vi tenker oss at dette betyr at han ser på bildet som et supplement for å gjøre teksten mer utfyllende. Han ser heller ikke ut til å ha tenkt over hvorvidt kvinnen som er avbildet har noe med nettsiden å gjøre.

Hva er kroppspress?

Kroppspress kan oppstå når en person føler at sitt utseende ikke er bra nok i forhold til hva samfunnet, familie, venner og media forventer.

Fokus på kropp og utseende er overalt rundt oss, på TV, i aviser og magasiner, sosiale medier og på internett.

Dette kan føre til et negativt selvbilde og et press til å endre på sitt utseende.



Kroppspress kan føre til et negativt selvbilde

Figur 2 - Utklipp fra Frisky.no

Vurdering av bokkilde kontra nettkilde

I og med at problemstillingen vår omhandler elevenes vurdering av avsendere på digitale tekster, var det interessant å høre hvordan de ville vurdert kilden om den var i et annet format, her bokform. Hva ville de gjort annerledes i denne vurderingen? Er det noe de ville vektlagt mer eller mindre? Dette forsøkte vi å finne svar på gjennom at elevene skulle forestille seg at de brukte en bokkilde istedenfor en kilde på internett. I utdraget under forklarer Aurora hennes vurderinger:

I: I denne oppgaven skulle dere bruke kilder fra internett, men om det var bøker dere skulle brukt, ville du vurdert en bokkilde annerledes enn en kilde på internett?

Aurora: Jeg ville kanskje følt om det var en gammel bok, at de ikke hadde med så mye oppdatert informasjon. Altså, informasjonen som står der er selvfølgelig rett, fordi det er ting de har funnet ut før, men det skjer veldig mye nye ting, ofte ... når det kommer til kroppspress. Jeg føler at det hele tiden oppdaterer seg, eller kommer nye ting. Så da føler jeg at jeg kanskje hadde gått glipp av ganske mye nyttig informasjon hvis jeg hadde lest en bok, spesielt hvis den var gammel. Hvis den var ny så hadde jeg jo kanskje ikke tenkt så mye over det, men hvis den var gammel så hadde jeg tenkt over det.

Aurora påpeker at dersom hun hadde brukt en bokkilde, ville hun tenkt på at kilden ikke inneholdt oppdatert informasjon. Hun vektlegger at selv om informasjonen kan være riktig, så skjer det så mange nye oppdagelser hele tiden, at man gjennom kilder fra internett vil få den mest oppdaterte informasjonen. Hadde man brukt en bokkilde ville man derfor gått glipp av mye viktig informasjon.

Flere av elevene vektlegger det samme som Aurora, at bøker ofte kan inneholde utdatert informasjon. Kasper er en av dem som også mener dette.

I: Finnes det noen negative sider ved å bruke bøker som kilde?

Kasper: Det kan være litt utdaterte, det kan være at den er skrevet for noen år siden, og da ikke er helt passende egentlig. Men det trenger ikke å ha så mye å si. Men det er kanskje litt dumt at den blir ikke nyere, den forblir jo det samme.

Han legger likevel til at det ikke trenger å ha noe å si, men virker å synes at det er fordelaktig at informasjonen oppdateres. Når det kommer til de ulike formatenes innvirkning på troverdighet, kan det se ut til at han foretrekker bøker.

I: Hvis du fant en bok om kroppspress, ville du vurdert den annerledes enn en kilde på nett?

Kasper: Det kommer an på, for hvis det står forfatter og dato og hvem som har gjort alt i boka, da er det jo kanskje litt mer troverdig. For på nettet så kan jo alle skrive, alle kan skrive om akkurat det de vil. Men hvis det kommer 40 bøker om akkurat det samme, så tror jeg også at jeg hadde jeg vært litt forsiktig med det [å stole på bokkilden]. For hvis det ikke er så mange bøker om akkurat det temaet, så tror jeg det er mer troverdig, enn om det er tusenvis av kilder på nett.

Han forteller altså at en bokkilde kan være mer troverdig, i og med at bøker oftest har en forfatter, mens alle kan skrive en artikkel på internett. Likevel er svaret hans noe uklart. Han starter først med å vektlegge at bøker kan gi mer troverdighet, ved at den har oppgitt forfatter og dato for publisering. Deretter kan det se ut som han ser på det som mindre troverdig om det publiseres mange bøker om det samme temaet. Avslutningsvis virker det som han ville stolt mer på bøker enn kilder på internett om det er få bøker, og mange nettkilder, om temaet. Hvorfor han tenkte dette, fikk vi ikke svar på. Det er vanskelig å si noe helt sikkert på hvorfor han mener dette, men vi kan tenke oss at det kommer av hans troverdighet til forfattere av bøker er høyere enn folk som skriver artikler på internett. Sigrid indikerer også at hun har troverdighet til bokforfattere ved at hun poengterer at de ikke er like lett å gi ut bøker, som å publisere noe på internettet.

Ut fra funnene fra denne kategorien, virker det som at elevene er opptatt av at bøker er et format der informasjon raskt blir utdatert. Det poengteres likevel at man ikke trenger å være like kritisk til en bokkilde, som til en nettkilde, da man allerede vet at forfattere er noen med kunnskap om temaet, og ikke en tilfeldig persons meninger på internett. Selv om internettkilder krever en mer kritisk vurdering, mener de fleste elevene at de heller ønsker oppdatert informasjon fra en kilde på internett.

5 Diskusjon av sentrale funn

I dette kapittelet vil vi diskutere noen sentrale funn fra analysedelen opp mot teori og tidligere forskning. Vi har delt kapittelet inn i tre deler. I den første delen, går vi nærmere inn på elevenes navigasjonsferdigheter og ser her på hvordan elevene finner frem til kilden, og hvordan de navigerer på nettsiden. I den andre delen, fokuserer vi på elevenes vurdering av teksten. Her inngår elevenes ulike strategier i vurdering av en kildes troverdighet, hvem elevene vektlegger som troverdig, hvordan de vurderer bildene og videoene i teksten, elevenes evne til kritisk tenkning og om de vurderer tekstens hensikt. I den tredje og siste delen, ser vi på elevenes manglende metaspråk for å snakke om kildevurdering, og at de gjør en nedvurdering av egen kildebruk.

5.1 Navigasjonsferdigheter

Å navigere seg frem til informasjonen man er ute etter, er det første steget i en kritisk kildevurdering, da dette handler om å velge ut den kilden som er best egnet til formålet. Noe som er gjennomgående for de fleste av elevene, er at de søker opp få og konkrete stikkord knyttet til temaet de skal skrive om, i en søkemotor, og velger ut fra søkemotorens algoritmer, noen av de første tekstene som dukker opp. Elevene i vårt forskningsprosjekt finner dermed frem til informasjonen de leter etter, på en hurtig måte. Noen av elevene tar også i bruk flere strategier, og bruker søke-funksjonen inne på nettsiden for å se etter andre artikler, eller undersøker forfatteren av artiklene. Det ser også ut til at elevene tar en vurdering av hvilken sjanger de anser som hensiktsmessig å bruke i oppgaven, da flesteparten av elevene, som nevnt i kapittel 4.1.3, bruker artikler som kilde, enten alene eller i kombinasjon med andre kilder. Ut fra at formålet med teksten var å skrive en argumenterende tekst, vurderer vi disse sjangrene til å være passende for formålet.

I vurderingen av innholdet på nettsiden, og hvem som står bak dette, er det bare en av elevene, Vetle, som gjennom elevteksten og intervjuet, uttrykker at han både leser med og mot teksten, og er kritisk til egen kildebruk. Resten av elevene gir oss stort sett forklaringer på hvorfor de vurderer kildene som gode og troverdige. Elevene viser derfor i liten grad at de er kritiske til kildene de bruker, noe vi kommer mer inn på i kapittel 5.2. Elevene viser oss heller ikke at de har vært inne på mange andre nettsider i sitt søk etter informasjon, og ingen av elevene oppgir

å ha sjekket om informasjonen de finner er riktig, ved å sjekke nettsidene opp mot andre kilder. Dette kan antyde et forbedringspotensial i elevens navigasjonsferdigheter.

Frønes kommer i sin undersøkelse (i Nielsen, Smestad & Rødal, 2018) frem til at elevene trenger mer trening i hvordan de kan vurdere avsendere og tekst, noe vi ut fra våre resultater sier oss enige i. Hun mener at navigasjon og kildevurdering er noe læreren bør gjennomgå med elevene hver gang man er på nett i klasserommet, for å unngå at det skapes og forsterkes digitale klasseskiller mellom elevene. Dette kan knyttes til Janks' begrep *access*, som handler om hvem som har tilgang til informasjonen som er tilgjengelig (Janks, 2010, s. 24), her på internett, noe som igjen kan knyttes til begrepet *domination*, og viktigheten av å kunne avsløre makten i teksten (Janks, 2010, s. 23). Forholdet mellom tilgang og makt, handler om faktorer som elevenes sosiale og økonomiske forutsetninger. Dette kan igjen knyttes til begrepet *diversity*, som handler om de ulike modalitetene krever ulike å bli lest på (Janks, 2010, s. 24), noe elevene trenger øvelse i. Et større fokus på navigering i skolen, kan ifølge Frønes (i Nielsen, Smestad & Rødal, 2018) være med på å la elevene ta del i samfunnet, uavhengig av deres bakgrunn hjemmefra.

5.2 Hvordan elevene vurderer teksten

Den første kritiske vurderingen elevene sto overfor var når de skulle velge kilder til oppgaven sin. Som nevnt viser elevene i liten grad at de har vært kritiske til kildene de valgte å bruke. Likevel har de gjort en kritisk vurdering gjennom å velge bort kilder de ikke skulle bruke. Hvorfor elevene forkaster noen kilder kan ha ulike grunner. For eksempel trekker flere av elevene i intervjuet frem at de ikke ville valgt å bruke kilder der hvem som helst kan redigere innholdet, slik som Wikipedia. Derav kan vi si at elevene leser mot tekstene de velger å forkaste, mens de for det meste forholder seg til en sympatisk lese måte hos kildene de tar i bruk, altså leser med teksten (Janks, 2010, s. 22). Bare Vetle skiller seg ut fra denne beskrivelsen, der han i ett tilfelle ikke er enig med kilden, Gymshark.

Når det kommer til elevenes vurdering av de gjeldende kildene, vektla de ulike vurderingsstrategier. Vi la merke til tre faktorer som gikk igjen da de begrunnet valg av kilder. Disse var lærerens anbefalinger (kapittel 4.2.3), at de som uttalte seg hadde kompetanse eller personlig erfaring innenfor det bestemte området (kapittel 4.3.2) og at det kilden hevdet

samsvarte med elevenes doxa, altså personlige oppfatninger av hva som virker sant og sannsynlig (kapittel 4.3.4).

Alle elevene hevdet at de undersøkte bildene. Ved første øyekast kunne dette dermed virke som et viktig moment ved kildevurderingen. Gjennom videre spørsmål, om elevenes vurdering av det multimodale uttrykket, kunne vi avkrefte dette, da det så ut til at elevene for det meste vektla hvorvidt bildet passet til temaet, og ikke hvilken merbetydning bildet var ment å gi teksten. Dette samsvarer med Foldviks analyser der hun påpeker at elevene i liten grad gjør vurderinger av tekstens bilder (Foldvik, 2015, s. 96). Elevene i vår studie kunne på oppfordring i noen grad gi vurderinger av bildenes påvirkning på troverdighet, men ga inntrykk av å ikke ha vektlagt dette før de fikk konkrete spørsmål om det. Dette gjaldt ikke bare vurderinger av bilder.

Foldvik kommer i sin analyse frem til at elevene er lite kritiske til avsendere som virker profesjonelle eller seriøse, og sier derav også at elevene har størst fokus på etos og logos, og i mindre grad patos, noe som også samsvarer med våre funn (Foldvik, 2015, s. 96-97). Dette henger sammen med elevenes vurdering av autoriserte personer og deres doxa. For eksempel så vi at Vetle i ettertid var kritisk til Frisky, men ikke like kritisk til The Body Image Therapy Center, selv om begge kildene var ukjent for han. Dette fordi The Body Image Therapy Center kan se ut til å være skrevet av fagfolk, noe som ikke kommer frem gjennom Friskys artikkel. Vetles vektlegging av statistikk som særlig troverdig, stemte i utgangspunktet med Foldviks analyser, der hun påpeker at elevene verdsetter formuleringer fremstilt som fakta, uten å kjenne behovet for å undersøke utsagnene nærmere. Likevel ser vi senere gjennom intervjuet hans nye vurderinger, der autoriserte personer ser ut til å få høyere troverdighet enn statistikk. Derav kan det se ut til at hans etosvurdering spilte en større rolle enn logosvurderingen.

Noen av elevene viser i etterkant av å ha tatt i bruk kildene, at de er kritiske til om vurderingen deres har vært gode nok (noe vi kommer tilbake til i kapittel 5.3). Gjennom dette viser de evnen til kritisk tenkning. Vi ser likevel at elevene i mindre grad gjør kritiske vurderinger gjennom selve arbeidet med å finne og ta i bruk kildene. Dette med unntak når de forkaster kilder de ut fra sin innledende etosvurdering ser på lite troverdige eller irrelevante for sitt bruk. Altså viser de i mindre grad evnen til å utøve kildekritikk i arbeidet med å bruke kilden. Elevenes vurdering av hvilke kilder de ønsker å ta i bruk, skiller dermed vår forskning fra Foldviks, som allerede hadde plukket ut tre kilder elevene skulle vurdere. Selve vurderingen av de valgte kildene stemmer likevel overens med Foldviks uttalelser, om at elevene i liten grad selv tar initiativ til å vurdere tekstene på en kritisk måte (Foldvik, 2015, s. 96). Dette kan ut fra teorien henge

sammen med at elevene ikke stiller konkrete og kritiske spørsmål til tekstens forfatter, utgiver, sjanger eller innhold (Frønes, 2019, s. 306-307).

Kritisk literacy er kanskje aller viktigst når en skal ta i bruk kilder fra ukjente avsendere. Kildene elevene allerede hadde kjennskap til, hadde de antakelig allerede meninger om, som formet kildenes innledende etos. De ukjente kildene må en, ut fra ulike kriterier, selv kunne vurdere om er troverdig. Dette så til tider ut til å være utfordrende for elevene. Når elevene står fritt til å velge kilder og avsender om et tema, møter de tekster med vidt forskjellig form og formål. Dette kan knyttes til det utvidede tekstbegrepet og Janks' begrep, *diversity* (Janks, 2010, s. 24). Elevene må altså være bevisst på, ha erfaringer fra, og kunnskaper om, dette mangfoldet av tekster som krever ulike lesestrategier.

Som nevnt viste det seg at elevene i denne studien for det meste *leste med teksten*, men i noen tilfeller *mot* (Janks, 2010, s. 22). Dette kan også sees i enkelte tilfeller under elevenes vurdering av nettsidens formål. Elevene indikerer for det meste at nettsidenes hensikter er å formidle kunnskap om kroppspress. Vi ser likevel også tegn til at elevene leser mot teksten, der noen poengterer at nettsiden kan bruke virkemidler, som oppsiktsvekkende overskrifter, eller lett tilgjengelige dele-funksjoner, med en økonomisk hensikt. Foldvik (2015, s. 97) viser i sin studie at elevene sjeldent vurderer avsenderens eventuelle hensikter med tekstene, mens Medietilsynet (2018, s. 89) trekker frem at 85 % av elevene hevder de er gode til å forstå om noen prøver å lure dem. Altså kan vi ut fra tidligere forskning merke oss at elevene både trenger mer kompetanse i å lese mot teksten, og at de selv kanskje tror at de ikke trenger dette. Igjen vil det å kunne stille de riktige spørsmålene til teksten, være nødvendig for å forstå tekstens hensikt, og for å skape bevissthet rundt teksters maktforhold, altså *domination* (Janks, 2010, s. 23).

5.3 Metaspråk og vurdering av egen kildebruk

Flere av elevene ga uttrykk for at de syntes det var vanskelig å snakke om og forklare sin egen vurdering av den digitale teksten og avsenderen. Dette ser vi i eksemplene under, der vi snakker med Kasper om hans vurdering av Psykologforeningens troverdighet, og Sigrids vurdering av Aftenposten.

I: Hva var det som gjorde at du så på denne kilden [Psykologforeningen] som troverdig?

Kasper: Den virket ganske profesjonell.

I: Kan du utdype dette litt?

Kasper: (... nøling) Nei, jeg vet ikke hvordan jeg skal gjøre det.

I: Enn hvis vi snur på det, er det noe som kunne gjort at du ikke hadde trodd på den, hvis nettsiden hadde sett annerledes ut?

Kasper: (... nøling) Kanskje hvis det var sånn Nei, jeg vet ikke helt hva det skulle vært.

I: Hva var det som gjorde at du ville bruke denne teksten [Aftenposten], da du leste den?

Sigrid: Jeg følte meg kanskje igjen i den saken her.

I: Var det noe mer som gjorde at du så på denne som en troverdig kilde?

Sigrid: Ehm ... Ehm Ehm *ler litt* Jeg vet ikke helt.

Hos både Kasper og Sigrid kan det se ut som de egentlig har formeninge om det vi spør om, men at de synes det er vanskelig å ordlegge seg. Kasper sa direkte at han ikke visste hvordan han skulle utdype det vi spurte om. I tillegg startet han å svare på spørsmålet, men trakk seg, noe som tyder på at han slet med å formulere seg. Sigrid svarte for eksempel ikke «Nei» da vi spurte henne om det var noe bestemt som gjorde at hun så på Aftenposten som en troverdig kilde, men svarer etter lang betenkningstid at hun ikke vet helt. Dette kan altså tyde på at elevene mangler et metaspråk for å kunne snakke om vurderingene de gjorde.

Tilfellene der elevene viste tegn til at det var vanskelig å uttrykke seg, var i hovedsak da vi spurte om hva de visste om kilden fra før, hva de undersøkte ved kilden, og hvordan de vurderte kildens troverdighet. I eksempelet under, hentet fra spørsmålet om hva elevene undersøkte ved kilden, ga Elise oss som nevnt i kapittel 4.3.1, motstridende svar. Både at hun «gikk gjennom den litt» og at hun «... gikk gjennom den ordentlig»:

I: Sjekket du noe på den her kilden [Inspartum Akademi] før du valgte å bruke den, av de tingene vi snakket om?

Elise: Ja, jeg tror jeg gikk gjennom den litt. Men jeg kan ikke huske sånn helt, det er en ganske god stund siden jeg var inne på den.

Om dette faktisk kommer av at hun ikke husket, eller av at hun mangler ord for å beskrive utførelsen av kildevurdering, kan vi ikke slå fast sikkert. Likevel tenker vi det høver å ta til betraktning, i og med at hun oppga å ha sjekket flere momenter, da hun fikk mer direkte spørsmål. Dette er noe vi blant annet kan se i utdraget under, der hun påpeker at bildene i artikkelen antakeligvis er der for å skape mer troverdighet:

I: La du merke til noen bilder i tekstene?

Elise: Ja, jeg så litt på de bildene.

I: Hvorfor tror du de har lagt med disse bildene?

Elise: Sikkert for å utdype teksten, tenker jeg. Ta litt forskjellige bilder og

I: Den her [artikkelen fra Forskning.no] har jo for eksempel bilder av de forskjellige som uttaler seg. Hvorfor tror du de har med det?

Elise: Sikkert for å gjøre det litt mer troverdig, og vise hvem som har skrevet det.

Her måtte vi komme med mer konkrete eksempler for å få Elise til å reflektere høyt over hensikten til bildene i teksten. Dette var noe som gikk igjen hos flere av de andre elevene. Det å kunne reflektere og vurdere, er som nevnt i kapittelet om kritisk literacy, den viktigste delen av kritisk lesekompetanse. For å mestre dette må en også mestre å komme med muntlige beskrivelser av disse refleksjonene og vurderingene. Elevene må altså utvikle et metaspråk for å snakke om kildevurdering (Veum & Skovholt, 2020, s. 49). Dette kan knyttes til access (Janks, 2010, s. 24), der metaspråket gir tilgang til informasjonen som ligger bak språket. At Elise og de andre elevene så ut til å mangle metaspråk, viser derfor også en manglende, kritisk lesekompetanse. Derav vil vi igjen understreke at elevene trenger mer kunnskap om retoriske virkemidler og kildekritikk, og ikke minst øvelse i å snakke om dette.

Fra intervjuene, gjør vi også en generell betraktning av at noen av elevene har en tendens til å nedvurdere egen kildebruk. Dette fremkommer spesielt av to elever, Kasper og Vetle. Dette er noe som skiller seg ut fra den tidligere forskningen, utført av Medietilsynet (2018, s. 89), der resultatene indikerer at ungdommene har en tendens til å overvurdere sin digitale dømmekraft. Et av de tydeligste eksemplene, der en av elevene viste tegn til nedvurdering av egen kildebruk, var på slutten av intervjuet med Kasper, der vi ønsket å høre hvordan han vanligvis gjorde vurderinger av nettsider.

I: Hvis du tenker deg nøye om, hva du gjør egentlig når du går inn på en tekst på nettet, av den sjekklisten vi gikk gjennom om kildekritikk. Det er så klart lov å si ingen også.

Kasper: Neppe nok av dem. For nå merker jeg selv at jeg ble litt usikker på den kilden der. Skulle kanskje sjekket den opp litt bedre.

Her forklarer han at han «neppe» gjennomfører grundige undersøkelser av kildene han bruker. Vi kan altså si at han nedvurderer egen kildebruk, i og med at han poengterer at spørsmålet gjorde han usikker.

Når Vetle skulle ta en vurdering av kilden Frisky, merket han som nevnt at nettsiden hadde en del mangler, slik som forfatter og dato. I tillegg syntes han at navnet til nettsiden virket «rart», og at det ikke var en nettside han hadde forventet å finne statistikk på. Siden det var statistikk han var ute etter, valgte han likevel å bruke denne kilden. Vurderingens hans var altså tatt på

bakgrunn av hvilken type informasjon han ville bruke i oppgaven. Utover det ser han ikke ut til å ha vært kritisk til avsenderen, før intervjuet. Gjennom intervjuet kom han til slutt selv frem til at han ikke ville gjort den samme vurderingen av Frisky i ettertid. Utsagn som viser at han gjør denne vurderingen er for eksempel: «Fordi jeg skrev den litt i siste liten, så det ble litt sånn (...) Det var liksom ikke den beste nettsiden, men jeg måtte ha noe å skrive om.» Vetle er dermed kritisk til sine egne kildevurderinger, selv om han ikke eksplisitt blir bedt om å svare på dette.

6 Oppsummering og veien videre

Vår studie tok utgangspunkt i temaet kritisk literacy og hadde som mål å undersøke hvordan ungdomsskoleelever vurderer ulike avsendere på internett. For å finne svar på dette, gjennomførte vi et undervisningsopplegg på niende trinn, som omhandlet retorikk og kildekritikk. Etter dette, fikk elevene i oppgave å skrive en argumenterende tekst om ett eller flere av temaene kropp, kroppspress trening og helse. De skulle her bruke kilder de mente var passende for temaet. Etter vi hadde fått inn elevtekstene, brukte vi disse som utgangspunkt for intervjuene. Gjennom en temaanalytisk analyse av elevtekstene, og en fenomenologisk tilnærming til intervjutranskriberingene, med deskriptiv analyse, kom vi frem til noen funn, som vi har diskutert opp mot teori og tidligere forskning.

Forskningsspørsmål 1 dreide seg om hvilke kilder elevene valgte å ta i bruk og hvordan de brukte disse i tekstene sine. Det vi observerte var at de fleste elevene brukte artikler som kilde, enten alene eller i kombinasjon med andre kilder. Her virket det som elevene leste *med* teksten, etter de hadde valgt kilde. Altså så de ut til å gjøre få kritiske vurderinger av kilden, noe som kan indikere at elevene ikke dekonstruerer, men reproducerer tekstene de bruker.

I forskningsspørsmål 2 skulle vi undersøke hvordan elevene beskrev det innledende etoset til kildene. I analysen så det ut til at elevene tok i bruk en av de første kildene som dukket opp i deres søkemotor, etter å ha formulert få og konkrete søkeord. Vi kunne gjennom analysen blant annet se et behov for mer undervisning i hvordan elevene kan navigere på internett. Dette omfatter både hvordan de kan finne frem til en kilde, og hvilke kilder som er hensiktsmessige å bruke til ulike formål.

I forskningsspørsmål 3 så vi på elevenes vurderinger av teksten. Her så vi at elevene tok i bruk ulike strategier. Tre momenter ble spesielt vektlagt, herunder lærerens anbefalinger, avsenderens kompetanse eller personlige erfaringer innenfor området, og samsvar med elevenes doxa. Ut fra dette kan det se ut til at bevismidlene som vektlegges mest blant elevene er etos og logos. Vi kunne også se at elevene i liten grad gjorde kritiske vurderinger av kildene, før de ble stilt helt konkrete spørsmål. Ellers så vi at elevene for det meste trakk frem nettsidenes gode intensjoner om å informere, men at de fleste, etter å ha blitt spurt direkte, også kunne vise til at nettsidene hadde økonomiske formål.

Gjennom studien merket vi oss at elevene så ut til å ha et manglende metaspråk for å snakke om kritisk literacy. Denne observasjonen gjorde vi oss gjennom store deler av intervjuene, både

når vi undersøkte deres vurderinger av innledende og avledet etos. Vi la merke til at elevene syntes det var vanskelig å snakke om og reflektere over sine kildevurderinger. I tillegg merket vi oss at noen av elevene gjorde en nedvurdering av egen kildebruk, gjennom intervjuene.

Gjennom denne studien har vi ønsket å utdype det Foldvik (2015) i sin studie undersøkte, for å finne ut mer om dette viktige og fremtredende temaet. Vi har derfor latt oss inspirere av prosjektet hennes på flere områder i vår masteroppgave. Det tydeligste skillet mellom våre forskningsmetoder er at vi ga elevene i oppgave å selv finne passende kilder til en oppgave, mens Foldvik plukket ut tre kilder elevene skulle vurdere, ut fra en tenkt oppgave. Ved å gjøre dette fikk vi også muligheten til å diskutere andre aspekter med elevenes kildevurdering. For eksempel hvilke typer kilder elevene velger å bruke, hvordan de navigerer i denne utvelgelsen, og hvordan de bruker kildene i sin egen oppgave. Analysene indikerte at elevene så ut til å gjøre de fleste kritiske vurderingene sine gjennom kildeutvelgelsen, mens de for det meste forholdt seg til en sympatisk lese måte til kildene de tok i bruk.

Vi håper at flere vil gå i de samme sporene, for at vi skal kunne utvikle og tilpasse undervisningspraksisen om kritisk literacy etter elevenes behov. Ut fra egne erfaringer fra praksisperiodene gjennom utdanningen, har vi sett at lærere bruker internett relativt mye i norskundervisningen. Kritisk literacy vektlegges i store deler av fagfornyelsen, Kunnskapsløftet 2020. I videre forskning hadde det vært interessant å undersøke hvordan dette tolkes og praktiseres av lærere, herunder hvordan og i hvor stor grad retorikk, kildekritikk og navigering undervises om. Det kunne også vært interessant å sammenligne elevens kritisk literacy-kompetanse på tvers av klasserom der dette vektlegges gjennom ulike undervisningspraksiser.

Vi mener denne studien og tidligere forskning viser et behov for vektlegging av kritisk literacy i skolen. Mer fokus på retorikk, kildekritikk og navigering, kan også føre til at elevene får et mer velutviklet metaspråk. I læreboka, som ble brukt på ungdomsskolen vi innhentet data fra, var delen der retorikk eksplisitt ble forklart relativt kort. Om dette blir all undervisning om i retorikk gjennom tre år på ungdomsskolen, vil det være forståelig at retoriske vurderinger ikke er en del av elevenes automatiserte lesestrategier.

Læreren i vårt forskningsprosjekt påpekte at kildebruk ikke var noe de hadde hatt så mye fokus på ennå. På grunn av det økende behovet for kritisk literacy og digitale ferdigheter, som også understrekes i den nye læreplanen, vil det være hensiktsmessig at denne opplæringen

vektlegges fra elevene begynner å ta i bruk internett i undervisningen. Vi mener, i likhet med Frønes (i Nielsen, Smestad & Rødal, 2018), at navigasjon og kildekritikk er noe som burde snakkes om hver gang elevene er på internett i undervisningen. Dette kan gjøres ved at læreren gjør vurderinger av kildene sammen med elevene. Læreren må derfor selv ha en utviklet kompetanse i kildekritikk, som blant annet innebærer å kunne stille kritiske spørsmål til tekster. For å lære elevene å stille de riktige spørsmålene, vil det både være gunstig å arbeide med multiple tekster, og også tekster det ikke er innlysende å være kritisk til. Elevene må kunne forholde seg til det store tekstmangfoldet internett åpner opp for, der de ulike sjangrene og modalitetene krever en kritisk og varierende lesetilnærming.

Bibliografi

- Aftenposten. (2016, 10. juni). Jeg finner meg ikke i å bli sett på som usunn. Helt ærlig, jeg ser fantastisk ut! *Aftenposten, Si ;D* <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/dlarz/jeg-finner-meg-ikke-i-aa-bli-sett-paa-som-usunn-helt-aerlig-jeg-ser-fan>
- Aristoteles. (2006). *Retorikk*. (T. Eide, Overs.). Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 384-322 f.Kr.).
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakken, S. (2018, 19. juni). Hvem skaper kroppspresset? *Stina Blogg*. https://stina.blogg.no/1529435177_hvem_skaper_kroppspresset.html
- Blichfeldt, K. & Heggem, T. G. (2014). *Nye kontekst 8-10 - Basisbok*. Gyldendal Undervisning.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). Kritisk literacy i norskfaget – hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett? *Norsklæraren*, 41 (4), 28-39. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59766/Norsk1%25C3%25A6raren4.2.017_Blikstad-BalasFoldvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dietrichson, S. (2018, 26. februar). *Kroppspresst, skole og bekymringer gjør flere jenter psykisk syke*. *Forskning.no*. <https://Forskning.no/skole-og-utdanning-kjonn-og-samfunn-media/kroppspresst-skole-og-bekymringer-gjor-flere-jenter-psykisk-syke/286391>
- Engebreetsen, M. (Red.). (2010). *Skrift/bilde/lyd – Analyse av sammensatte tekster*. Høyskoleforlaget.
- Foldvik, M. C. (2015). «Ja, det høres jo riktig ut»: elevers vurdering av tekster på nett [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-62425>

- Fredriksen, B. (2016, 13. november). -Når ble det normalt at en tenåring teller kalorier? NRK. <https://www.nrk.no/nordland/xl/ungdom-opplever-stort-press-pa-sunnhet-og-trening-1.13142809>
- Frisky. (u.å.). *Kroppspress statistikk alle burde vite om (Full oversikt 2019)*. <https://Frisky.no/kroppspress-statistikk/#:~:text=og%20plastisk%20kirurgi,-.Statistikk%20p%C3%A5%20kroppspress%20i%20Norge%3A,%C3%A5%20endre%20p%C3%A5%20sin%20kropp>
- Frønes, T. S. (2019). Å lese kritisk på nettet – les deg til gode nettsøk. I Wølner, T. A., Kverndokken, K., Moe, M. & Siljan, H. H. (Red.), *101 digitale grep: en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (s. 306-307). Fagbokforlaget.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2011). *Elever på nett: Digital lesing i PISA 2009*. ILS, UiO.
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2012). Egnert og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I Hauge, T. E. & Lund, A. (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58-83). Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2020, 30. oktober). Deltakende observasjon. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/deltakende_observasjon
- Gymshark. [@gymshark]. (2021, 19. mars). Instagram. <https://www.instagram.com/gymshark/>
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. Hodder Arnold.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Johansen, A. (2002). *Talerens troverdighet: tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Universitetsforlaget.
- Johansen, A. B. (2013, 28. februar). *Aktiv ungdom depper mindre*. Forskning.no. <https://Forskning.no/forebyggende-helse-norges-idrettshogskole-partner/aktiv-ungdom-depper-mindre/649115>
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne – I undersøkning av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som siterte, retoriske handlingar* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Oslo.

- Khalid, J. (2021, 14. mars). Vi må slutte å mobbe dem med slanke kropper! *Aftenposten, Si ;D*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/vAnB6X/vi-maa-slutte-aa-mobbe-dem-med-slanke-kropper>
- Kjeldsen, J. E. (2006). *Retorikk i vår tid – En innføring i moderne retorisk teori*. Spartacus Forlag AS.
- Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er retorikk*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/#>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11.
<https://www.jstor.org/stable/41331066>
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Medietilsynet. (2018). *Barn og medier-undersøkelsen 2018: 9-18-åringer om medievaner og opplevelser*. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2018-barn-og-medier>
- Medietilsynet. (2019). *Falske nyheter – et undervisningsopplegg*. <https://www.medietilsynet.no/barn-og-medier/falske-nyheter---kildekritikk-for-ungdom/>
- Metliaas, I. & Mørk, P. (2015, 23. september). *Multimodalitet - samspillet mellom tekst, bilde og lyd*. Skrivesenteret.
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Multimodalitet_i_FYR.pdf
- Nielsen, S. R., Smestad, T. & Rødal, A. (2018, 20. august). *Norske 15-åringer er ikke kritisk nok til informasjonen de finner på nett*. Forskning.no. <https://forskning.no/universitetet->

[i-oslo-skole-og-utdanning-barn-og-ungdom/norske-15-aringer-er-ikke-kritiske-nok-til-informasjonen-de-finner-pa-nett/1220774](https://www.nrk.no/kultur/gutter-kaster-klærne-pa-instagram-1.11833437)

Nordal, L. I. & Aune, O. (2014, 16. juli). *Gutter kaster klærne på Instagram*. NRK. <https://www.nrk.no/kultur/gutter-kaster-klærne-pa-instagram-1.11833437>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Seaver, N. (2018). Captivating algorithms: Recommender systems as traps. *Journal of Material Culture*, 24(4), 421-436. <https://doi.org/10.1177/1359183518820366>

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

Solberg, K. (2020, 17. august). *Treningsbransjen – en arena for folkehelse eller kroppspress?* Inspartum Akademi. <https://www.inspartum.no/blog/2020/7/31/treningsbransjen-en-arena-for-folkehelse-eller-kroppspress>

Statistisk sentralbyrå. (2020a). 05244: *Andel som har tilgang til ulike medier og elektroniske tilbud i hjemmet (prosent), etter medietype, statistikkvariabel og år* [Statistikk] <https://www.ssb.no/statbank/table/05244/tableViewLayout1/>

Statistisk sentralbyrå. (2020b). 12947: *Norsk mediebarometer. Bruk av ulike medier, etter kjønn og alder 2015 – 2019* [Statistikk] <https://www.ssb.no/statbank/table/12947/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

The Body Image Therapy Center. (u.å.). *Opinion – More male representation in body positivity movement*. <https://thebodyimagecenter.com/news-blogs/opinion-male-representation-needed-body-positivity-movement/>

UNESCO. (u.å.). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Vrabel, K. (2018, 22. mai). *Hva er kroppspress?* Norsk Psykolog Forening.

<https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-kroppspress>

Westeng, K. (2019, 8 april). Helsesøster med klar oppfordring til foreldre: - Fokuser på barnets egenskaper og personlighet, ikke utseendet. *Nettavisen*.

<https://www.nettavisen.no/livsstil/helsesoster-med-klar-oppfordring-til-foreldre-fokuser-pa-barnets-egenskaper-og-personlighet-ikke-utseendet/s/12-95-3423497452>

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I Frønes, T. S. & Jensen, F (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse?: 20 år med lesing i PISA* (s. 166-195). Universitetsforlaget.

Vedlegg

| | |
|--|-----|
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD | 89 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema | 93 |
| Vedlegg 3: Intervjuguide..... | 97 |
| Vedlegg 4: Undervisningsopplegget | 99 |
| Vedlegg 5: Kjennetegn på måloppnåelse | 111 |

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

07.04.2021, 10:40



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave. Lærerutdanning 5.-10. trinn. Norsk.

Referansenummer

642832

Registrert

14.12.2020 av Hannah Torheim - hto017@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Andreas Halvorsen Lødemel, andreas.h.lodemel@uit.no, tlf: 99645115

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Hannah Torheim og Therese Boberg, hto017@uit.no og tbo040@uit.no, tlf: 93655460

Prosjektperiode

04.01.2021 - 14.05.2021

Status

03.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

03.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.02.2021 med vedlegg, samt i

meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger frem til 14.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet *Elevers vurdering av avsenderrolle?*

Hei! Vi er to studenter fra Universitetet i Tromsø, Hannah Torheim og Therese Boberg, som skal skrive masteroppgave i norsk ved lærerutdanning for 5.-10. trinn. Vi ønsker å spørre deg (som elev) om du vil delta i vårt forskningsprosjekt der formålet er å undersøke elevers vurdering av avsenderrolle. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

I vår masteroppgave ønsker vi å se på hvordan elever ved en skole i Tromsø vurderer avsenderrollen i et utvalg tekster på nett. Dette på bakgrunn av at vi ønsker å finne ut hva elevene vektlegger i vurderingen av hvilke avsendere de anser som troverdige.

En del av norskfagets rolle er å lære elevene hvordan de kan møte tekster i ulike former.

Avsenderrollen er en viktig del av dette, da dette kan ha tilknytning til skjulte budskap som kan være vanskelig å oppdage. Ved å jobbe mer med dette på skolen, utvikles elevene til å ta selvstendige og reflekterte valg basert på en kritisk tilnærming til informasjonen de omringes av i hverdagen.

Vi har blant annet sett på den vitenskapelige artikkelen *Kritisk literacy i norskfaget* av Marte Blikstad-Balas & Marte Caroline Foldvik, som presenterer forskning gjort på elevers evne til å vurdere tekster på nett kritisk. De viser til at det er mange studier som indikerer at elevene sliter med å finne og vurdere kvaliteten på ulike kilder. Med grunnlag i dette utfører de en undersøkelse der syv elever i videregående skole skal vurdere tre ulike tekster på nett. Deretter skal de si noe om hvor egnet de ulike tekstene er som kilde i en tenkt skoleoppgave. Her får vi et innblikk i hvordan elevene vurderer, og hva de vektlegger når de vurderer ulike tekster på internett.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du som elev velger å delta i prosjektet, innebærer det utover undervisningsopplegget som resten av klassen følger, at vi samler inn elevarbeid fra undervisningen, og at du deltar i et intervju, som tar ca. 30-45 minutter. Her vil du bli spurt ulike spørsmål som omhandler hvordan du anser en kilde som troverdig, og hva du ser etter i en tekst på internett. Dine svar fra intervjuet vil anonymiseres, og

slettes når prosjektet er ferdig. Foreldre til elever som deltar kan få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med oss.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle dine personvernsopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du senere velger å trekke deg fra studien. Deltakelse i studien vil ikke kunne påvirke ditt forhold til skolen eller lærere som arbeider på skolen.

Forskningsprosjektet vårt kommer til å foregå i skoletiden, ved at vi først lager et undervisningsopplegg som hele klassen følger, samler inn elevarbeid fra undervisningen og intervjuer de elevene som ønsker å delta i prosjektet. De som velger å ikke delta i studien, vil mens dette pågår følge den vanlige undervisningen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi kommer bare til å bruke opplysningene om deg til det formålet vi har fortalt om i dette skrevet.

Opplysningene vi har, vil vi behandle konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som kommer til å ha tilgang til opplysningene er oss studenter (Hannah Torheim og Therese Boberg) og vår veileder (Andreas Halvorsen Lødemel). Tiltak vi kommer til å gjøre for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene er å bruke fiktive navn på deltakerne. Deltakerne vil da ikke kunne kjennes igjen av andre. I tillegg til dette vil vi lagre datamaterialet vi samler inn, på en forskningsserver, der dataene vil være innlåst/kryptert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet er avsluttet/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021, vil alle personvernsopplysninger og opptak bli slettet.

Elevers rettigheter

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har han/hun rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle dine personopplysninger?

Vi behandler opplysninger om eleven basert på samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges Arktiske Universitet / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Er det noe du lurer på?

Dersom du har noen spørsmål angående studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du gjerne ta kontakt med oss eller vår veileder Andreas, via e-post.

Kontaktinfo studenter:

- Hannah Torheim, e-post: hto017@uit.no
- Therese Boberg, e-post: tbo040@uit.no

Kontaktinfo veileder:

- Andreas Halvorsen Lødemel, universitetslektor, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
- E-post: andreas.h.lodemel@uit.no

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

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

Med vennlig hilsen

Hannah Torheim og Therese Boberg

Samtykke til å delta i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet *Elevers vurdering av avsenderrolle*, og fått anledning til å stille spørsmål til prosjektet. Jeg samtykker til at det kan samles inn observasjoner, elevarbeid, og lydopptak av eleven, som skal brukes i en vitenskapelig studie (masteroppgave). Eleven kan når som helst trekke seg fra prosjektet, før studiens slutt i mai 2021. På vegne av eleven kan foresatt trekke han/henne fra studien før prosjektets slutt uten å måtte oppgi en spesiell grunn.

(Signatur foresatt, dato)

(Signatur elev, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Introduksjon

- Introduksjon, takke for deltakelse, kort prat om forrige gang vi møttes.
- Dette intervjuet handler om hvordan du vurderer avsendere og kilder.
- Dine kunnskaper om temaet fra før av spiller ingen rolle, og påvirker deg ikke på noen måter (for eksempel norskkarakter).
- Ingenting er rett eller galt, og vi ønsker at du svarer så ærlig som mulig.
- Vi skal se på teksten du skrev om kroppspress, og snakke om hvordan du vurderte kildene du brukte i denne teksten.
- Vi vil vite hva og hvordan du tenker når du vurderer tekster på internett.
- Vi kommer til å ta lydopptak av intervjuet.
- Helt anonymt.
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Del 2: Innledende etos

- Minne om kildene de har brukt i teksten sin.
- Hvordan fant du denne kilden?
- Hvem har skrevet teksten (kjønn, alder, jobb)?
- Visste du hvem (avsender) var fra før av? Kan du fortelle litt om hva du vet/tenker om (avsender) fra før av?
- Tror du at (avsender) kan mye om dette temaet (elevens tema)?
- Hvordan brukte du denne kilden i oppgaven? Hva slags rolle spilte denne kilden i teksten din?
- Hva med denne kilden var viktig for deg?

Del 3: Avledet etos

- Hva sjekket du før du valgte å bruke denne avsenderen (dato, formatering, bilder osv.)? Sjekket du noe/undersøkte du noe når du jobbet med denne nettsiden?
- Så du på bildene da du leste teksten?
- Kan du fortelle litt om hva du tenker om bildene? Passer de til teksten?
- Hvorfor tror du at bildene er der?

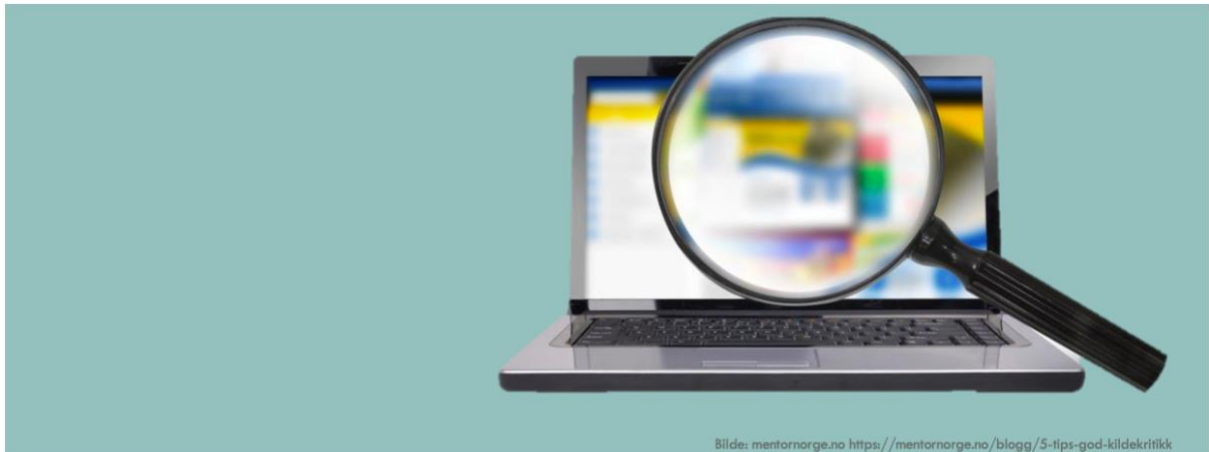
- Tror du mer på det som står i teksten fordi bildene er der? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva slags inntrykk fikk du av det faglige innholdet/måten teksten er skrevet på i kilden? Hvordan påvirket dette troverdigheten til det som sto der?
- Hva tror du er målet til denne nettsiden? Hvorfor tror du de har skrevet denne teksten (salg, markedsføring)?
- Hvis du skulle undersøkt dette temaet for din egen del, ville du ha tenkt annerledes om kildebruken da/brukt disse kildene/noen andre kilder?

Del 4: Avslutning

- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

Takke for deltakelsen på intervjuet.

Vedlegg 4: Undervisningsopplegget



RETORIKK

MÅL

- Bli kjent med de ulike retoriske appellformene etos, patos og logos
- Være kritisk og vurdere ulike tekster på nett
- Bruke retoriske virkemidler i egne tekster

HVA ER RETORIKK?

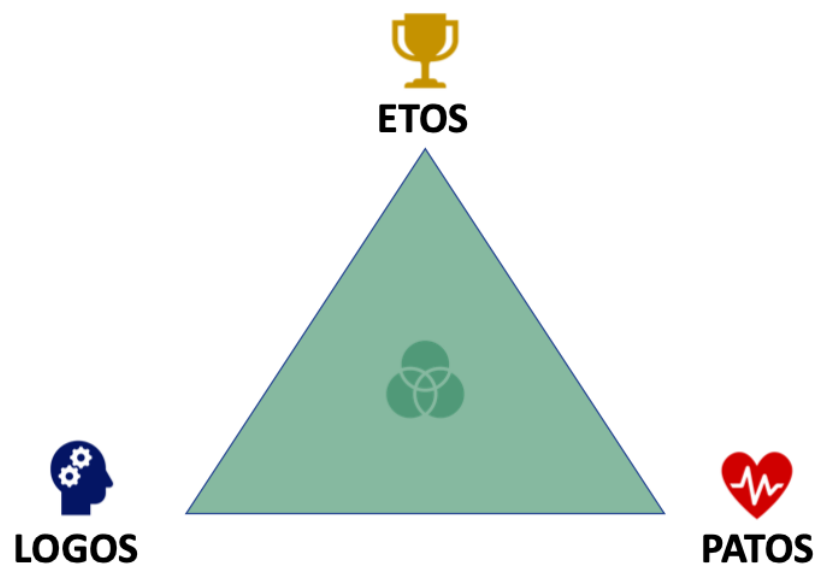
Kunsten å overbevise andre

Retorikk er å handle med språk og kommunikasjon. Det er å få dine medmennesker til å føle, tenke og handle på bestemte måter (Kjeldsen, 2014)



Bilde: fra <https://somehinaaood.no/den-evige-retorikken/>

TRE RETORISKE APPELLFORMER



ETOS - TROVERDIGHET

Argumentere ved hjelp av troverdighet og tillit

Fremstå som troverdig selv, eller vise til andres troverdighet

God troverdighet: omdømme er viktig

Innledende etos: kan styrkes og svekkes

Kroppsspråk og saklige argumenter

- Mange barn opplever at foreldrene snakker til dem på en måte som får dem til å føle seg dårlig, sier helsesøster Tale Maria Krohn Engvik.

- Jeg hører om foreldre som står foran speilet og måler sin egen kropp. Kommenterer hvordan de ser ut. Da er det viktig å vite at barn legger merke til dette, og begynner tidlig med akkurat det samme som foreldrene, nemlig å trykke seg selv ned.

Det sier helsesøster Tale Maria Krohn Engvik, også kjent som «Helsesista», til Nettavisen. [Tirsdag deltok hun på rundbordsmøte om kroppspress](#), initiert av barne- og likestillingsminister Linda Hofstad Helleland (H) og folkehelseminister Åse Michaelsen (Frp).

Formålet med møtet var å diskutere mulige politiske føringer og retningslinjer for bloggere og såkalte «influencere», i håp om å begrense kroppspresset blant unge i dag.

Foreldre må ta ansvar

Stadig flere unge sliter psykisk, ifølge en [ny rapport fra NOVA](#). Rapporten viser en tydelig sammenheng mellom psykiske problemer og kroppspress, selv om flere oppgir skole- og utdanningspress som et enda større problem. Sammenhengen mellom psykiske problemer og sosiale medier er mindre tydelig, men blant jenter ser man en klar trend: Jo mer tid jenter tilbringer på sosiale medier, jo verre har de det.

det meste, da blir alt synlig

Krohn Engvik har mye kontakt med barn og unge, og vet at mange sliter med dårlig selvbilde. For å få bukt med problemet, vil helsesøsteren ha foreldrene på banen i større grad.

- Kroppspresset vil uansett være der, så det viktigste man som forelder kan gjøre, er å hjelpe barn å bygge en sterk selvfølelse, slik at de blir trygge i seg selv. Da tåler de presset bedre.

<https://www.nettavisen.no/livstil/helsesoster-med-klar-oppfordring-til-foreldre-fokuser-pa-barnets-egenskaper-og-personlighet-ikke-utseendet/s/12-95-3423497452>

- Mange barn opplever at foreldrene snakker til dem på en måte som får dem til å føle seg dårlig, sier helsesøster Tale Maria Krohn Engvik.

- Jeg hører om foreldre som står foran speilet og måler sin egen kropp. Kommenterer hvordan de ser ut. Da er det viktig å vite at barn legger merke til dette, og begynner tidlig med akkurat det samme som foreldrene, nemlig å trykke seg selv ned.

Det sier helsesøster Tale Maria Krohn Engvik, også kjent som «Helsesista», til Nettavisen. Tirsdag deltok hun på rundbordsmøte om kroppspress, initiert av barne- og likestillingsminister Linda Hofstad Helleland (H) og folkehelseminister Åse Michaelsen (Frp).

Formålet med møtet var å diskutere mulige politiske føringer og retningslinjer for bloggere og såkalte «influencere», i håp om å begrense kroppspresset blant unge i dag.

Foreldre må ta ansvar

Stadig flere unge sliter psykisk, ifølge en ny rapport fra NOVA. Rapporten viser en tydelig sammenheng mellom psykiske problemer og kroppspress, selv om flere oppgir skole- og utdanningspress som et enda større problem. Sammenhengen mellom psykiske problemer og sosiale medier er mindre tydelig, men blant jenter ser man en klar trend: Jo mer tid jenter tilbringer på sosiale medier, jo verre har de det.

det meste, da blir alt synlig

Krohn Engvik har mye kontakt med barn og unge, og vet at mange sliter med dårlig selvbilde. For å få bukt med problemet, vil helsesøsteren ha foreldrene på banen i større grad.

- Kroppspresset vil uansett være der, så det viktigste man som forelder kan gjøre, er å hjelpe barn å bygge en sterk selvfølelse, slik at de blir trygge i seg selv. Da tåler de presset bedre.

<https://www.nettavisen.no/livstil/helsesister-med-klar-oppfordring-til-foreldre-fokuser-pa-barnets-egenskaper-og-personlighet-ikke-utsendet/s/12-95-3423497452>

PATOS - FØLELSER

Virkemidler:

- Språklige virkemidler
 - Plussord og minusord
- Engasjement
- Bilder og illustrasjoner

Jeg husker godt mitt første møte med kroppspress. Jeg var 6 år gammel, gikk i første klasse på barneskolen og ble mobbet av en gutt som gikk i 7 klasse på grunn av nesen min. En nese som jeg aldri hadde tenkt over at var annerledes. Men plutselig fikk jeg høylydt høre foran hele skolen, av denne gutten, at det var noe galt med nesen min. Han begynte å slå meg og sparke meg, og banke meg opp. Heldigvis hadde jeg en storesøster som kom til redningen min, for det gikk for langt.

At denne gutten på 12 år kunne banke opp en jente på 6 år var ille nok i seg selv. Men det han gjorde med selvillit min var mye verre. I mange år hatet jeg nesen min. Kommentarene om nesen min fortsatte til jeg ble ganske voksen, og for hver kommentar som kom hatet jeg nesen min mer og mer. Hadde jeg hatt muligheten til å operere nesen min da jeg var 14 hadde jeg garantert gjort det. Nå er jeg 25 år gammel, og jeg har lært meg å like nesen min akkurat som den er. Jeg synes den passer ansiktet mitt bra, og nå har jeg både penger og mulighet til å operere den, men jeg ønsker ikke å gjøre det.

Dette komplekset med nesen min kom ikke fra media, det kom ikke fra en blogg, ei heller en popstjerne eller et magasin. Det kom fra helt vanlige mennesker, som var slemme mot meg.



https://stina.blogg.no/1529435177_hvem_skaper_kroppspresset.html



Etter at jeg begynte å blogge har jeg virkelig fått kjenne på kroppspresset. Før ønsket jeg å legge ut sminkevideoer og jeg gjorde det ganske ofte. Nå derimot. Nesten aldri. Vil dere vite hvorfor? I starten av hver sminkevideo viser jeg meg selv helt uten sminke, og huden min er ikke plettet. Huden min har i perioder en god del kviser. Det er noe jeg har vært usikker på i mange år. Da gjør det ganske vondt når det hagler inn kommentarer om hvor jævlig stygg jeg ser ut uten sminke.

Før i tiden turte jeg å gå ute sminke utendørs, og kunne lett dra i butikken uten sminke. Nå derimot, tørr jeg aldri å gjøre det. Etter å ha fått så mange stygge kommentarer om mitt eget utseendet tørr jeg ikke vise meg uten sminke lenger. Det er egentlig ganske trist. Men sånn har det blitt.

Her igjen er det et kompleks som har oppstått fordi andre helt vanlige mennesker er slemme. Det er ikke media som sier at kviser er stygt, eller at jeg er stygg uten kviser. Nei, det er alle menneskene på bloggen, youtube og jodel som skaper en usikkerhet.

Jeg husker godt mitt første møte med kroppspress. Jeg var 6 år gammel, gikk i første klasse på barneskolen og ble mobbet av en gutt som gikk i 7 klasse på grunn av nesen min. En nese som jeg aldri hadde tenkt over at var annerledes. Men plutselig fikk jeg høylydt høre foran hele skolen, av denne gutten, at det var noe galt med nesen min. Han begynte å slå meg og sparke meg, og banke meg opp. Heldigvis hadde jeg en storesøster som kom til redningen min, for det gikk for langt.

At denne gutten på 12 år kunne banke opp en jente på 6 år var ille nok i seg selv. Men det han gjorde med selvillit min var mye verre. I mange år hatet jeg nesen min. Kommentarene om nesen min fortsatte til jeg ble ganske voksen, og for hver kommentar som kom hatet jeg nesen min mer og mer. Hadde jeg hatt muligheten til å operere nesen min da jeg var 14 hadde jeg garantert gjort det. Nå er jeg 25 år gammel, og jeg har lært meg å like nesen min akkurat som den er. Jeg synes den passer ansiktet mitt bra, og nå har jeg både penger og mulighet til å operere den, men jeg ønsker ikke å gjøre det.

Dette komplekset med nesen min kom ikke fra media, det kom ikke fra en blogg, ei heller en popstjerne eller et magasin. Det kom fra helt vanlige mennesker, som var slemme mot meg.



https://stina.blogg.no/1529435177_hvem_skaper_kroppspresset.html



Etter at jeg begynte å blogge har jeg virkelig fått kjenne på kroppspresset. Før ønsket jeg å legge ut sminkevideoer og jeg gjorde det ganske ofte. Nå derimot. Nesten aldri. Vil dere vite hvorfor? I starten av hver sminkevideo viser jeg meg selv helt uten sminke, og huden min er ikke plettet. Huden min har i perioder en god del kviser. Det er noe jeg har vært usikker på i mange år. Da gjør det ganske vondt når det hagler inn kommentarer om hvor jævlig stygg jeg ser ut uten sminke.

Før i tiden turte jeg å gå ute sminke utendørs, og kunne lett dra i butikken uten sminke. Nå derimot, tørr jeg aldri å gjøre det. Etter å ha fått så mange stygge kommentarer om mitt eget utseendet tørr jeg ikke vise meg uten sminke lenger. Det er egentlig ganske trist. Men sånn har det blitt.

Her igjen er det et kompleks som har oppstått fordi andre helt vanlige mennesker er slemme. Det er ikke media som sier at kviser er stygt, eller at jeg er stygg uten kviser. Nei, det er alle menneskene på bloggen, youtube og jodel som skaper en usikkerhet.

LOGOS - FORNUFT

- Vise til fornuft
- Beskrivelser og argumentasjoner → oppfattes som sanne hos mottakeren
- Beskrive på en måte som kan gjenkjennes og aksepteres

- Først en påstand, deretter en argumentasjon

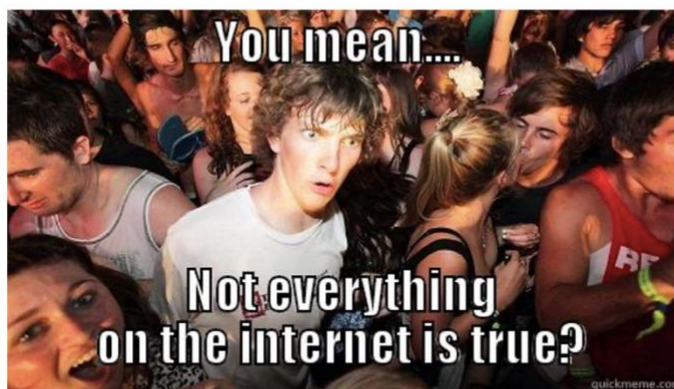
- Ulike typer argumentasjon

KILDEKRITIKK

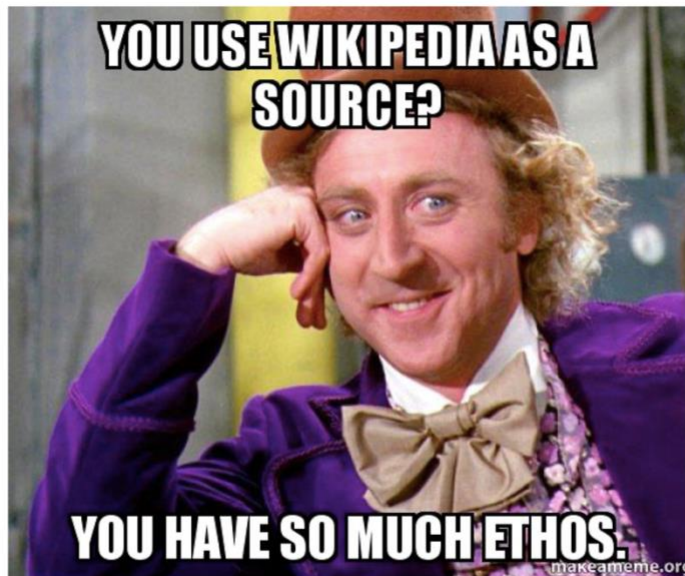
Å være kritisk og bedømme troverdigheten til kilder

Skille seriøse og useriøse informasjonskilder

Kritisk til det man deler videre



Bilde 1: Hentet fra <http://www.quickmeme.com/p/3vnujt>
Bilde 2: Hentet fra <https://makeameme.org/meme/you-use-wikipedia>
Bilde 3: Hentet fra <https://en.dopl3r.com/memes/dank/citing-wikipedia-as-my-source-citing-wikipedias-sources-as-my-source/627468>



Bilde 1: Hentet fra <http://www.quickmeme.com/p/3vmlt>

Bilde 2: Hentet fra <https://makeameme.org/meme/you-use-wikipedia>

Bilde 3: Hentet fra <https://en.dop3r.com/memes/dank/citing-wikipedia-as-my-source-citing-wikipedias-sources-as-my-source/627468>



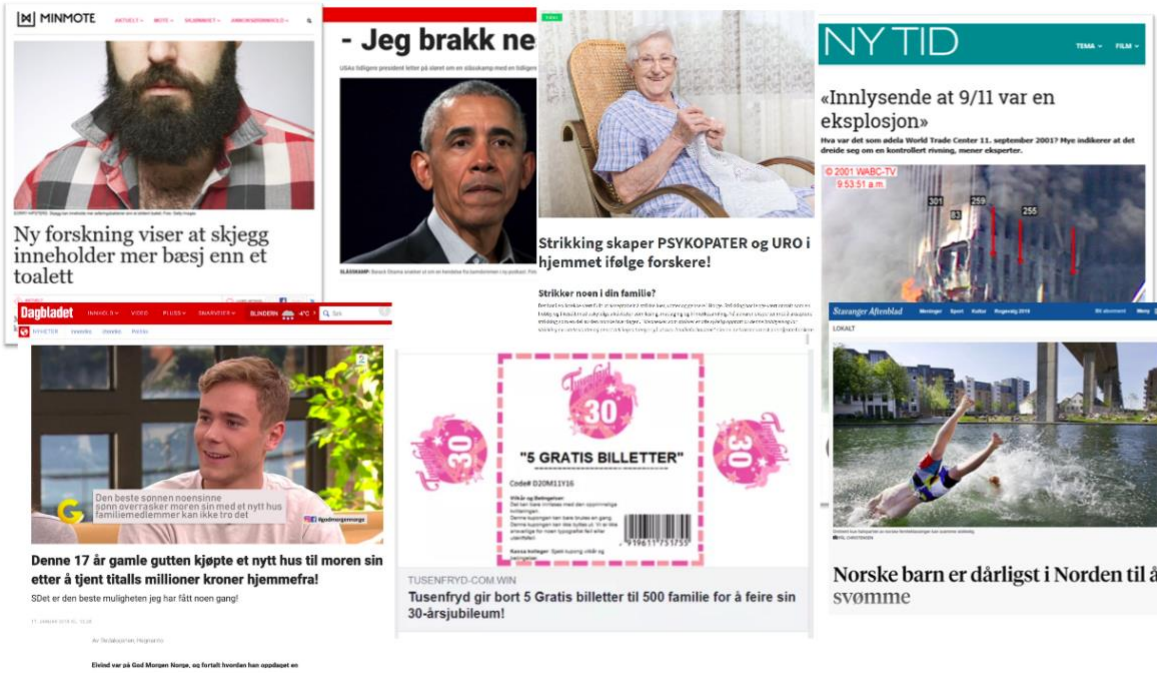
**Citing
Wikipedia as
my source**

**Citing
Wikipedia's
sources as
my source**

Bilde 1: Hentet fra <http://www.quickmeme.com/p/3vmlt>

Bilde 2: Hentet fra <https://makeameme.org/meme/you-use-wikipedia>

Bilde 3: Hentet fra <https://en.dop3r.com/memes/dank/citing-wikipedia-as-my-source-citing-wikipedias-sources-as-my-source/627468>



TIPS TIL KILDEKRITIKK

1. Se opp for uvanlig formatering
2. Kontroller datoene
3. Vurder bildene
4. Sjekk bevisene
5. Undersøk kilden og avsender
6. Se på andre rapporter

<https://savisa.com/site-nytt-tix-trekker-seg-fra-melodi-grand-prix-ma-bruke-tiden-pa-a-i-unnskyld/>

Etter at Anders Grønneberg leverte sin komiske slakt av Norges mest streamede artist har det ikke vært en dag uten at Tix, kvinner og musikk anmeldere har vært uenig i det meste man kan være uenig i. Mange er krenket og det viser seg nå at tiden ikke strekker til for alle involverte

Trekker seg fra MGP

Som følge av at dagene kun har 24 timer ser nå Tix seg nødt til å droppe hele Grand Prix-finalen i Rotterdam. «Det blir umulig for meg å imatekomme alle som krever unnskyldning for gamle tekster. Jeg må rett og slett prioritere å beklage til alle som føler seg krenket over mine tekster som jeg lagde for mange år siden. Jeg beklager samtidig til de som blir sinte for at jeg trekker meg. Unnskyld» sier Tix

Blir krenket

Det er flere som nå står frem og forteller at de blir krenket. Mange personer ingen vet hvem er krever nå en unnskyldning blant annet for teksten som inneholder orden hore. «Jeg blir ikke bare krenket, men merker en stor iver etter å delta i denne debatten slik at kanskje også jeg kan bli relevant på bekostning av andre» sier en kvinne som påpeker at hun er i alle fall ikke hore.

eAvisa følger saken, men påpeker at vi ikke synes det er greit å være hore eller å syngte saker som omhandler horer.

CASINOWINNER - Sett inn 100 kr få 500 ekstra

HUSGLEDE.NO - Finn lekre matoppskrifter

GLAD I DYR? - Besøk Morsommedyr.no

BANKNORGE - Sammenlign lån



SKRIVEOPPGAVE

- Skriv en kort argumenterende tekst innenfor ett eller flere av temaene: *kropp, kroppspress, trening og helse.*

Oppgavekrav:

- Innledning, hoveddel, avslutning
- Egne meninger/holdninger/erfaringer
- Kilder fra nett (husk å oppgi kilden)
- Cirka 1 side

INNLEDNING

Presenter temaet (hva skal hoveddelen handle om?)
Situasjonen i dag – fakta eller tanker
Fremstill en utfordring/et problem

HOVEDDEL

3 avsnitt
Start hvert avsnitt med en påstand/argument. Bruk resten av avsnittet til å
utdype/forklare dette
Bruk kilder

AVSLUTNING

Sammendrag/svar på spørsmål
Veien videre, fremtiden for temaet

KILDER

LYSBILDE 3:

Kjeldsen, J. E. (2014). *Hva er RETORIKK*. Universitetsforlaget.

LYSBILDE 4-11:

Bakken, J. (2016). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.

LYSBILDE 6-7:

Westeng, K. (2019, 8. april). Helsestøter med klar oppfordring til foreldre: - Fokuser på barnets egenskaper og personlighet, ikke utseendet. *Neflavisen*.
<https://www.neflavisen.no/nytt/helsestøter-med-klar-oppfordring-til-foreldre-fokuser-pa-barnets-egenskaper-og-personlighet-ikke-utseendet/17455-148497457>

LYSBILDE 9-10:

Bakken, S. (2018, 19. juni). Hvem skaper kroppspresstet? *Stina blogg*.
<https://stina.blogg.no/1529435177-hvem-skaper-kroppspresstet.html>

LYSBILDE 12-13:

Helsedirektoratet. (2021, 29. januar). Psykisk helse og fysisk aktivitet. *Helsenorge*.
<https://www.helsenorge.no/psykisk-helse/psykisk-helse-og-fysisk-aktivitet/>

LYSBILDE 9:

Faktisk. (2018, 10. august). Kildekritikk på nettet er viktigere enn noensinne [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=UJf3cnyv-g>

LYSBILDE 10:

Ny forskning viser at skjegg inneholder mer bær enn et folett! **Falsk** (Kilde: <https://www.vipomote.no/ny-artikkel/2446080/ny-forskning-viser-at-skjegg-inneholder-mer-baer-enn-et-foleett>) (Skjermdump 27.09.2017, kl. 13:44)

Tusenryd gir bort gratisbilletter **Usann** (Kilde: Skjermdump 20.08.2019, kl 10:41)

Innløsende av 9/11 var en eksplosjon **Falsk** (Kilde: <https://www.nvftid.no/innløsende-9-11-eksplosjon/>) (Skjermdump 27.09.2017, kl 13:55)

Denne 17 år gamle gutten kjøpte nytt hus... **Usann** (Kilde: <https://www.faktisk.no/fakta/sjekker/aao/nai-skam-tarjei-har-ikke-tjent-millioner-pa-bitcoin-buzz.com>) (Skjermdump kl 10:39)

Strikking skaper psykopater **Usann (Satire)** (Kilde: <https://eavisn.com/strikking-skaper-psykopater-uts-blemmet-ifølge-forskere-humor/>) (Skjermdump 20.08.2019, kl 10:41)

Norske barn er dårligst på å svømme i norden **Ekte** (Skjermdump Stavanger Aftenblad 20.08.2019 kl 10:44)

-Jeg brakk meg hans **Sann** (Kilde: <https://www.dobbilaget.no/kjendis/eg-brakk-nesa-hans/3452358>) (Skjermdump 02.03.2021 kl. 11:23)

LYSBILDE 11:

<https://eavisn.com/liste-nytt-ix-trekker-seg-fra-melodi-grand-prix-ma-bruke-tiden-pa-a-si-ynn&vid/>

Vedlegg 5: Kjennetegn på måloppnåelse

| Mål | Lav måloppnåelse | Middels måloppnåelse | Høy måloppnåelse |
|------------------|---|---|--|
| Innhold: | Bruker i noen grad kilder for å argumentere. Henviser i liten grad til kildene. | Bruker flere kilder for å argumentere for temaet. Henviser til kilder. | Bruker flere og gode kilder for å argumentere for temaet. Henviser på en oversiktlig måte. |
| Struktur: | Skriver en enkelt oppbygd tekst. Har overskrift. | Har en tekst som er delt inn innledning, hoveddel og avslutning. Bruker avsnitt og har overskrift. | Har en logisk oppbygd tekst med innledning, hoveddel og avslutning. Bruker avsnitt på en hensiktsmessig måte. Har en passende og fengende overskrift. |
| Språk: | Skriver en tekst med enkelte utfordringer knyttet til ordforråd, grammatikk, rettskriving og tegnsetting. | Skriver en tekst med greit ordforråd, og stort sett korrekt grammatikk, rettskriving og tegnsetting. | Skriver en tekst med godt, variert og presist ordforråd, korrekt grammatikk, rettskriving og tegnsetting. |

