

«Ja, det høres jo riktig ut»

Elevs vurdering av tekster på nett

Marte Caroline Foldvik



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

«Ja, det høres jo riktig ut»

Elevers vurdering av tekster på nett

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Marte Caroline Foldvik

© Marte Caroline Foldvik

2015

«Ja, det høres jo riktig ut» – Elevers vurdering av tekster på nett

Marte Caroline Foldvik

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Hustrykkeriet, Moss Kommune

Sammendrag

Denne studien undersøker elevers vurdering av tekster på Internett. Nettekster kjennetegnes blant annet av at de ikke er autoriserte, og de er sjelden intendert for skolebruk. Samtidig går norske elever ofte på nett når de skal finne kunnskap om et tema. Målet med oppgaven er å besvare problemstillingen *Hva kjennetegner et utvalg VG3-elevers vurdering av nettekster som faglig kilde?* Studien fokuserer særlig på hva som avgjør om elever stoler på og bruker tekster på nettet når de skal arbeide med en skoleoppgave, og hvorvidt de møter tekster på nett med en kritisk tilnærming. Problemstillingen blir besvart gjennom kvalitative forskningsintervjuer, der syv VG3-elever har vurdert tre forskjellige nettekster. Studien besvares gjennom både induktiv og deduktiv metode, og studiens teoretiske utgangspunkt er retorisk teori.

Analysen av elevenes egeninitierte vurderinger av de tre tekstene, viser at informantene har få felles strategier for vurdering av tekster på nett til bruk i skolen. Det klareste felles kjennetegnet på elevenes egenvurdering av tekstene, er at informantene i liten grad ser ut til å ta initiativ til å vurdere tekstene kritisk. Videre viser analysen at alle informantene kjennetegnes av at de måler tekstenes troverdighet opp mot egen *doxa*. Dersom noe høres sannsynlig ut, anser informantene informasjonen som korrekt. I tillegg peker analysen på at elevene er lite kritiske til avsendere som virker profesjonelle og seriøse, og de ser sjeldent ut til å vurdere disse avsendernes eventuelle hensikter med tekstene. Elevenes vurderinger ser dermed ut til å være mer preget av *antagelser*, enn kritisk bedømmelse. Elevsitatet som er studiens tittel, «Ja, det høres jo sant ut», kan derfor illustrere elevenes vurderinger. Oppgaven antyder dermed et gap mellom hva læreplanen Kunnskapsløftet legger opp til at VG3-elever skal gjøre når de vurderer tekster, og hva de faktisk gjør.

Forord

«Vær kritisk!» er en av de første frasene jeg husker fra Blindern, da rektor holdt velkomsttale på Universitetsplassen. At masteroppgaven min handler om nettopp dette, er nok et produkt av RETKOM1102, norskdidaktikk på PPU og egne erfaringer fra klasserommet. At den nå leveres, og at fem år på universitetet er tilbakelagt, er både vemodig og fint. Prosessen har blitt betydelig bedre av menneskene rundt meg, og det er flere som fortjener en takk.

Først av alt vil jeg takke de syv informantene som har deltatt i denne studien samt deres to lærere. Takk for lån av tiden deres, og for deres villige deltakelse.

Mine to veiledere, Jonas Bakken og Marte Blikstad-Balas, fortjener en stor takk! Fra idé til ferdig produkt har deres støtte, konstruktive tilbakemeldinger og gode råd bidratt til å gjøre prosessen betydelig tryggere. Jeg har alltid gått fra veiledninger med klarhet i tankene og ny inspirasjon. Det har betydd utrolig mye! Jeg vil også takke alle på LISA-prosjektet for inspirerende og motiverende samtaler om skole-Norge. Spesielt takk til Kirsti Klette for tålmodighet med masterstudenter som ansatte, og til Marte Ruud for å ha tatt på seg ekstra arbeidsoppgaver i hektiske mastertider.

Tonje Steene og Kristin Bjørnstad fortjener en hjertelig takk for verdifulle og nyttige samtaler om denne studien. Jeg er så heldig som har dere rundt meg! Jeg vil også takke alle venner og medstudenter for fem fantastiske år på Blindern og Helga Engs hus – dere er flotte folk! En særlig klem går i den forbindelse til Andreas Mathisen. Takk også til mamma for å prioritere korrekturlesing over pinsesol, og til Oda Sofie for grafisk hjelp.

En spesiell takk går til kjæreste Kristoffer. Takk for at du alltid har gitt meg anledning til å snakke om oppgaven, interessen for prosjektet, alle gjennomlesninger og ikke minst tålmodigheten i masterperiodens innspurt. Din positive innstilling er alltid deilig å komme hjem til!

Takk for nå, Blindern. Du har vært enestående!

Marte Caroline Foldvik

Blindern, mai 2015

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Temavalg og norskdidaktisk relevans | 1 |
| 1.2 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.3 | Avgrensinger | 4 |
| 1.4 | Kart for videre lesing | 5 |
| 2 | Teoretiske perspektiver og tidligere forskning | 6 |
| 2.1 | Netteksters karakteristikk | 6 |
| 2.2 | Tekstvurdering i Kunnskapsløftet | 8 |
| 2.2.1 | Tekstvurdering og de grunnleggende ferdighetene | 9 |
| 2.2.2 | Tekstvurdering og norskfaget | 10 |
| 2.3 | Forskning på kritisk tekstvurdering | 12 |
| 2.3.1 | Hvem forsker på kritisk tekstvurdering? | 12 |
| 2.3.2 | Hva sier internasjonal forskning? | 13 |
| 2.3.3 | Hva sier norsk forskning? | 15 |
| 2.3.4 | Sammenfatning av tidligere forskning | 19 |
| 2.4 | Hva innebærer det å vurdere tekster kritisk? | 20 |
| 2.4.1 | Hva legger forskningen i begrepet? | 20 |
| 2.5 | Sammenfatning av kapittelet | 21 |
| 3 | Teori | 23 |
| 3.1 | Hvorfor retorikk? | 23 |
| 3.2 | Hva er en retorisk ytring? | 24 |
| 3.3 | Appellformene | 24 |
| 3.3.1 | Appellformen ethos | 24 |
| 3.3.2 | Appellformen pathos | 26 |
| 3.3.3 | Appellformen logos | 27 |
| 3.4 | Teksters bestanddeler | 28 |
| 3.4.1 | Innhold, komposisjon og stil | 29 |
| 3.5 | Visuell retorikk | 30 |
| 3.5.1 | Retoriske funksjoner i fotografier | 31 |
| 3.6 | Sammenfatning av kapittelet | 32 |
| 4 | Metode | 33 |
| 4.1 | Forskningsdesign og vitenskapelig tilnæringsmåte | 33 |
| 4.2 | Kvalitativ metode med semi-strukturert intervju | 33 |
| 4.2.1 | Kvalitativ metode | 33 |
| 4.2.2 | Det kvalitative forskningsintervjuet | 34 |
| 4.3 | Datainnsamlingsprosessen | 37 |
| 4.3.1 | Pilot | 37 |
| 4.3.2 | Utvalg av informanter | 37 |
| 4.3.3 | Intervjusituasjonen | 39 |
| 4.4 | Analyse av data | 41 |
| 4.4.1 | Transkribering av materialet | 41 |
| 4.4.2 | Analyse av datamaterialet | 42 |
| 4.5 | Validitet og reliabilitet | 43 |
| 4.5.1 | Validitet | 43 |
| 4.5.2 | Reliabilitet | 44 |
| 4.6 | Tekstutvalg og beskrivelse av tekstene | 45 |
| 4.6.1 | Tekstutvalg | 45 |
| 4.6.2 | Beskrivelse av tekstene | 46 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.7 | Sammenfatning av kapittelet | 48 |
| 5 | Presentasjon og analyse av data | 49 |
| 5.1 | Elevenes valg | 49 |
| 5.1.1 | Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»..... | 50 |
| 5.1.2 | Tekst 2: Matprat «Protein» | 50 |
| 5.1.3 | Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet» | 51 |
| 5.2 | Ethos | 51 |
| 5.2.1 | Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»..... | 52 |
| 5.2.2 | Tekst 2: Matprat «Protein» | 56 |
| 5.2.3 | Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet» | 59 |
| 5.2.4 | Sammenfatning og kildene til Ethos | 61 |
| 5.3 | Pathos | 62 |
| 5.3.1 | Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»..... | 63 |
| 5.3.2 | Tekst 2: Matprat «Protein» | 64 |
| 5.3.3 | Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet» | 64 |
| 5.3.4 | Sammenfatning og kildene til pathos..... | 66 |
| 5.4 | Logos | 66 |
| 5.4.1 | Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»..... | 67 |
| 5.4.2 | Tekst 2: Matprat «Protein» | 69 |
| 5.4.3 | Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet» | 72 |
| 5.4.4 | Sammenfatning og kildene til logos..... | 74 |
| 5.5 | Sammenfattende konklusjoner: Forskningsspørsmål I | 75 |
| 5.6 | Elevprofiler | 76 |
| 5.6.1 | Astrid: Følelser og fakta | 77 |
| 5.6.2 | Maria: Forstandighet og høvelighet..... | 78 |
| 5.6.3 | Torgeir og Tonje: Relevans | 79 |
| 5.6.4 | Kristin: Relevans | 80 |
| 5.6.5 | Kjetil: Relevans og avsender | 82 |
| 5.6.6 | Kirsti: En mer omfattende vurdering | 83 |
| 5.7 | Sammenfattende konklusjoner: Forskningsspørsmål II | 84 |
| 6 | Diskusjon | 86 |
| 6.1 | Elevenes vurderinger | 86 |
| 6.1.1 | Manglende og varierende egeninitiert vurdering..... | 86 |
| 6.1.2 | Fakta- og relevansorientering..... | 87 |
| 6.1.3 | Begrenset vurdering av avsender..... | 90 |
| 6.1.4 | Doxas avgjørende betydning..... | 91 |
| 6.2 | Antakelser fremfor kritisk vurdering | 92 |
| 6.3 | Studiens validitet og reliabilitet | 94 |
| 7 | Oppsummering og avsluttende refleksjoner | 96 |
| 7.1 | Oppsummering av studiens hovedfunn | 96 |
| 7.2 | Videre forskning | 97 |
| 7.3 | Didaktiske implikasjoner | 98 |
| | Litteraturliste | 101 |
| | Vedlegg 1-6 | 107 |

Tabeller

| | |
|--|-----------|
| Tabell 2.1. Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter..... | 9 |
| Tabell 2.2. Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter i norskfaget..... | 10 |
| Tabell 2.3. Vurdering av tekst og kompetansemål i norsk | 11 |
| Tabell 4.1. Forskningsdesign | 33 |
| Tabell 4.2. Presentasjon av og koder for utvalg | 39 |
| Tabell 5.1. Informantenes respons på å benytte tekst 1 som kilde | 50 |
| Tabell 5.2. Informantenes respons på å benytte tekst 2 som kilde | 50 |
| Tabell 5.3. Informantenes respons på å benytte tekst 3 som kilde | 51 |
| Tabell 5.4. Kildene til ethos | 62 |
| Tabell 5.5. Kildene til pathos | 66 |
| Tabell 5.6. Argumenter informantene trekker frem som viktigst, tekst 1..... | 68 |
| Tabell 5.7. Argumenter informantene trekker frem som viktigst, tekst 2..... | 71 |
| Tabell 5.8. Argumenter informantene trekker frem som viktigst, tekst 3..... | 73 |
| Tabell 5.9. Kildene til logos | 75 |

1 Innledning

1.1 Temavalg og norskdidaktisk relevans

«Det er ikke gull alt som glimrer», sa pappa til meg da jeg trodde kråkesølvet langs veien til barnehagen var gull vi burde ta med hjem. Det samme ordtaket kan man bruke om tekstuniverset som møter oss på Internett. Når elever bruker Internett til å finne informasjon, må de selv vurdere og være kritiske til tekstene de møter. Denne studiens formål er å si noe om hva som kjennetegner elevens vurdering av tekster som ikke først og fremst er intendert for bruk i skolen, men som ligger åpent og tilgjengelig for anvendelse også i klasserommet.

Dagens elever blir stilt overfor et enormt mangfold av tekster i jakten på informasjon og kunnskap, og aldri før har informasjon vært like tilgjengelig som i dag. Tidligere fikk man tekster og bøker fra foreldre og lærere, eller lånte dem på biblioteket. Disse tekstene er vurdert av redaktører og bærer tydelige tegn på grad av troverdighet og pålitelighet. Et søk på Internett derimot «gir en treffliste som ikke tar hensyn til teksttype, sjanger, utgiver eller troverdighet» (Frønes & Narvhus, 2011, s. 18). Tekstenes uautoriserte preg gjør det vanskeligere å vite om vi kan stole på det vi leser eller ikke, noe som bidrar til at behovet for å være kritisk til informasjonen man finner, er større (Leu et al., 2008; Livingstone, 2009; Metzger, 2007; Rettberg, 2010; Skovholt, 2014). Det er leseren selv som må vurdere tekstens troverdighet. Evnen til å gjøre dette er i dag en viktig kompetanse, og også et tydelig mål i læreplanen Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2012, 2013)

Kunnskapsløftet er en literacy-reform, hevder Kjell Lars Berge (2005, s. 165). Dagrun Skjelbred (2010) definerer literacy som «en bred kompetanse der den kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stor register av betydningsbærende, eller det vi kan kalle semiotiske, ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (s. 13). Videre påpeker hun at literacy handler om å finne frem i dagens tekstlandskap, og velge og vurdere tekster. Karianne Skovholt (2014) oppsummerer dette når hun sier at det «[å] ha literacy i dagens internettsamfunn innebærer å kunne være kritisk til de kildene en leser og bruker» (s. 19). Det å vurdere teksters troverdighet og relevans anses altså som en viktig kompetanse i dagens samfunn.

Norske elever er vant til å forholde seg til tekstlandskapet på Internett, både på skolen og hjemme. PISA 2009 viste at tilgangen til både PC og Internett er på et svært høyt nivå i Norge, ett av de høyeste i internasjonal sammenheng (Frønes & Narvhus, 2012). I Monitorundersøkelsen *Skolens digitale tilstand* kom det frem at elever heller bruker Google enn skolebøker til å finne informasjon, og at norskfaget er ett av fagene hvor Internett blir hyppigst brukt (Egeberg et al., 2012). I tillegg påpeker Marte Blikstad-Balas (2013a) i sin doktoravhandling at elever i norske klasserom ofte kan ha stor grad av frihet, og at de står fritt til å bruke de kildene de selv mener er passende for å løse en skoleoppgave. Dette fører med seg en individualisering i klasserommet, der hver enkelt elev selv må avgjøre hvilke tekster som er gode nok til å bli brukt i en besvarelse (s. 52). Fordi tekster på Internett blir brukt i norske klasserom, er det interessant å undersøke hva som avgjør om elever velger å anvende tekstene eller ikke, og hvordan de vurderer disse tekstenes troverdighet. Temaet for denne oppgaven er møtet mellom elever og en forholdsvis ny tekstkultur, og hva som kjennetegner deres vurderinger av tekstene i denne kulturen.

Med utgangspunkt i læreplanen kan denne oppgaven sies å befinne seg i spenningsfeltet mellom digitale ferdigheter og lesing som *grunnleggende ferdighet*, digitale ferdigheter og lesing som *grunnleggende ferdigheter i norskfaget* og *kompetansemål* i norskfaget. Som denne introduksjonen beskriver, er kildekritikk en kompetanse elever må bruke i alle fag, og det er også ønskelig at elevene bærer med seg denne kunnskapen i fritiden (Skaftun, 2014). Likevel har norskfaget et særlig ansvar for å lære elever å forholde seg til tekster. Norskfagets studieobjekt er tekster, og at faget er et tekstfag, kan vanskelig motsies. Atle Skaftun (2014) presiserer at norskfaget «skiller seg fra andre fag ved at det krever arbeid med tekster som ikke først og fremst formidler et innhold som skal læres; tekster som det krever arbeid å forstå på en hensiktsmessig måte» (s. 181). Tekstene elevene i denne studien vurderer, kunne i prinsippet handlet hvilket som helst tema. Det er måten elevene forholder seg til og vurderer tekstene på som er det sentrale. Det er også dette som gjør studien til en norskdidaktisk oppgave.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det er en realitet at elever skal forholde seg til en rekke kilder, noe som er en krevende oppgave (Frønes & Narvhus, 2012; Leu et al., 2008). Målet med denne studien er å si noe om hvordan elever forholder seg til denne oppgaven. Studiens problemstilling er:

Hva kjennetegner et utvalg VG3-elevers vurdering av nettekster som faglig kilde?

Studien undersøker hvordan elevene vurderer tekster de møter på nett. Jeg er spesielt opptatt av å undersøke hva som avgjør om elever stoler på, og bruker, tekster på nettet i arbeid med en skoleoppgave, og hvorvidt de møter tekster på nett med en kritisk tilnærming.

Jeg har valgt å besvare problemstillingen gjennom kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer, der et utvalg elever fikk i oppdrag å vurdere tre ulike tekster. For å få frem ulike aspekter ved elevenes vurderinger har jeg brukt tre ulike nettekster, som fungerer som eksempler på tekster elever kan møte på nett. Det er ikke tekstene i seg selv som er interessante, men vurderingene de fremkaller. Tekstene er av ulik sjanger og kompleksitet, men omhandler samme tema. Målet med tekstutvalget var å få frem ulike sider ved elevenes refleksjoner og vurderinger av tekster.

Hvordan man vurderer tekster, kan undersøkes på flere måter. I denne studien operasjonaliseres og avgrenses begrepet *vurdering* ved å bruke retorisk teori og appellformene *ethos*, *pathos* og *logos*. Retorikken brukes som analytisk redskap fordi det gir et begrepsapparat som beskriver hvorfor noe oppfattes som troverdig eller ikke (Bakken, 2014). Retorikken har generelle teorier om hvordan mennesker blir overbevist, men vi vet ikke hvordan norske elever overbevises når de vurderer en tekst i en faglig kontekst, hva som gjør at elever mener noen tekster er troverdige og andre ikke, og hva de legger vekt på når de skal bedømme tekster i klasserommet¹. Samtidig kan elevens selvstendige tilnærming til tekstene fokusere på momenter som faller utenfor de retoriske begrepene. For å besvare problemstillingen har jeg derfor utviklet følgende forskningsspørsmål:

- I. *På hvilke måter bidrar appellformene ethos, pathos og logos til at elevene blir overbevist om at en nettekst er troverdig som kilde eller ikke?*
- II. *Hva fokuserer elevene primært på når de vurderer nettekster som en faglig kilde?*

Forskningsspørsmål I undersøker på hvilken måte avsenderens *ethos*, tekstens appell til følelsene til mottakeren (*pathos*), og/eller tekstens saklige appell (*logos*), spiller inn på elevenes vurderinger av tekstenes troverdighet. Forskningsspørsmål II har som funksjon å undersøke hva elevene først og fremst fokuserer på når de skal vurdere tekster til bruk i en

¹ I dag opererer man gjerne med et utvidet tekstbegrep, som blant annet inkluderer tale, sang, bilde, video, muntlige ytringer osv (Nordstoga, 2003; Rogne, 2008). I denne studien brukes derfor begrepet

skoleoppgave. Gjennom å undersøke forskningsspørsmålene kan jeg få et innblikk i noen av vurderingsprosessene som skjer hos elevene.

1.3 Avgrensinger

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt valgt teori, avgrenser i stor grad studiens forskningsområde. Problemstillingen spør eksplisitt om hvordan elever vurderer nettekster. Derfor vil ikke studien fokusere på hvordan elevene velger ut tekster de bruker i skolen, hvordan de bruker tekstene i en oppgave, eller hvordan de navigerer seg frem på Internett eller på en spesiell nettside, for å finne svar på et spørsmål. Oppgaven og dens omfang er heller ikke designet for å studere hvordan elevene konkret leser tekstene, og hvordan deres lesekompetanse påvirker deres vurderinger. Årsaken til at VG3-elever er valgt er at de, med sine bortimot 13 år i skolen, skal ha fullført store deler av norskfaget. I tillegg er det gjort lite forskning på hvordan norske VG3-elever vurderer tekster.

Nettekster, eller digitale tekster, kjennetegnes blant annet ved at de er multimodale, har hyperlinker og er interaktive (Frønes, Narvhus, & Jetne, 2011; Strømsø & Bråthen, 2007). Det er derimot ikke dette som ligger til grunn for at disse tekstene blir brukt i denne studien. Tekster fra Internett er valgt fordi de ikke er autoriserte, og ofte ikke først og fremst tilsiktet skolebruk. Samtidig oppsøkes de ofte av elever for å finne svar på spørsmål (Rye & Rye, 2011). Valget om å bruke begrepet *nettekst* og ikke *en tekst fra Internett* er tatt med utgangspunkt i lesevennlighet og struktur. Fordi tekstene i denne studien inneholder bilder vil tekstenes multimodalitet bli noe diskutert, men dette gjelder kun når elevene mener at bildene i teksten påvirker tekstens troverdighet.

Jeg ønsker også å presisere at formålet med denne studien ikke er å måle elevenes kompetanse i retorikk. At elevene ifølge læreplanen skal ha kjennskap til retoriske begreper, har liten direkte relevans for denne studien, som kunne blitt gjennomført på akkurat samme måte dersom retorikken ikke var inne i skolen. Årsaken til at retorisk teori blir brukt er, som allerede nevnt, fordi den er utstyrt med presise begreper å bruke når man diskuterer kompetanser som dreier seg om vurdering av tekster. Dette innebærer for eksempel at jeg ikke undersøker om elevene gjenkjenner retorisk argumentasjon, kun hvordan argumentasjonen i tekstene virker inn på hvorvidt de mener tekstene er troverdige eller ikke.

1.4 Kart for videre lesing

Dette kapitlet har presentert oppgavens tema og problemstilling. Å vurdere tekster på nett er en sentral ferdighet i dagens kunnskapssamfunn og en sentral kompetanse i læreplanen Kunnskapsløftet. I kapittel to går jeg nøyere inn i studiens bakgrunn og teoretiske perspektiver, ved blant annet å redegjøre for kompetansemål knyttet til det å vurdere tekster, og diskutere hva det å vurdere tekster kan innebære. For å plassere studiens bidrag i forskningsfeltet og gi indikasjoner på hva jeg kan finne i min studie, redegjøres det også for tidligere forskning.

Videre, i kapittel tre, beskrives studiens teoretiske grunnlag, retorisk teori. Teorien fokuserer på hvordan man overbevises av og vurderer tekster. Teorien gir et viktig grunnlag for å følge den videre analysen. I kapittel fire presenteres studiens forskningsdesign og metodiske fremgangsmåte. Her diskuteres også studiens validitet og reliabilitet.

Kapittel fem består av presentasjon og analyse av studiens datamateriale. Her viser jeg hvordan elevenes vurderinger i stor grad baserer seg på tekstenes innhold, og at det er ethos og logos som er mest sentralt i elevenes vurderinger. I tillegg viser jeg at elevenes egeninitierte vurdering av tekstene er varierende og preget av manglende kritiske vurderinger. I kapittel seks trekker jeg tråder mellom studiens hovedfunn, relevant teori og tidligere forskning og diskuterer hva disse funnene kan bety. Her argumenterer jeg for at elevenes vurderinger ofte baserer seg på antakelser. Avslutningsvis sammenfattes studien, og jeg bringer opp forslag til videre forskning. I tillegg diskuteres studiens didaktiske implikasjoner, der jeg argumenterer for at norskfaget i større grad må utstyre elever med verktøy og metoder slik at de har klare strategier for hvordan de kan vurdere tekster på nett. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teoretiske perspektiver og tidlige forskning

Oppgavens problemstilling lyder: *Hva kjennetegner et utvalg VG3-elevers vurdering av nettekster som faglig kilde?* I dette kapitlet ønsker jeg å belyse hvorfor det å vurdere tekster er en sentral kompetanse i dagens samfunn. Her vil jeg også vise til hva læreplanen Kunnskapsløftet 2006 sier om å vurdere tekster. Jeg ser både på hva læreplanen legger vekt på i de tverrfaglige grunnleggende ferdighetene, grunnleggende ferdigheter slik de forstås i sammenheng med norskfaget, samt kompetansemål i norskfaget. Som redegjort for i innledning er jeg spesielt opptatt av hvorvidt elever vurderer tekstene på en kritisk måte eller ikke. Derfor redegjøres det for hva norsk og internasjonal forskning sier om elevs tekstvurdering av tekster, og også hvorvidt denne er kritisk eller ikke. Dette kan gi noen indikasjoner om hva jeg vil kunne finne i min studie. Til slutt vil jeg, med utgangspunkt i relevant teori, forsøke å gi en beskrivelse av hva kritisk vurdering av tekster innebærer.

2.1 Netteksters karakteristikk

Frønes, Narvhus og Jetne (2011) definerer i rapporten *Elever på nett* tre egenskaper som særpreger nettekster, nemlig at de er hypertextuelle, interaktive og multimodale (s. 8). Nettekster inneholder lenker som gjør at leseren kan bevege seg fra tekst til tekst. Man kan dermed velge hva slags informasjon man ønsker, eller bidra til å videreutvikle tekstene. I tillegg kan leseren møte ulike, kanskje ukjente, kombinasjoner av blant annet bilde, lyd, video og/eller animasjoner. På denne måten skiller digitale tekster seg fra tradisjonelle tekster på papir. Et annet viktig kjennetegn som stadig blir poengtert, er at disse tekstene også er uautoriserte:

More than for previous media, the internet makes it possible for anyone with a certain level of skills and technical resources, now fairly accessible if far from universal, to create their own content, for any purpose, and make it widely available on a hitherto unprecedented, even global scale. (Livingstone, 2009, s. 188)

Som vi ser av sitatet, er det et vesentlig poeng at *alle* med nettilgang kan publisere tekst på nettet, og dermed kan *alle* også lese disse tekstene. Denne tilgangen til tekster av ulik kvalitet, som er skrevet for ulike formål, gjør det nødvendig å vurdere dem i større grad enn tradisjonelle tekster.

Jamie Bartlett og Carl Miller (2011) fremhever at det å vurdere informasjons objektivitet har basis i epistemologien: «[e]pistemology studies the nature of truth -how we acquire, understand and validate knowledge» (s. 13). Epistemologi er en av de eldste filosofiske disiplinene, og det å måtte ta stilling til hva som er sannhet, oppsto selvsagt ikke med Internett (Bartlett & Miller, 2011). Likevel er dette en mer problematisk prosess når leseren må forholde seg til et tekstrom der hvem som helst kan publisere informasjon, og der opphavet, bakgrunnen eller til og med identiteten til forfatteren kan være ukjent (Afflerbach & Cho, 2010; Dwyer, 2013). Bartlett og Miller (2011) definerer seks faktorer som gjør det videre problematisk å vurdere nettekster objektivitet, pålitelighet og troverdighet:

1) *The absence of gate-keepers*: Fagfellevurderte artikler, utgitte lærebøker og spesialiserte antologier har alle passert et kontrollorgan som sikrer pålitelighet og autenticitet. Tekster på nettet blir ikke nødvendigvis kontrollert for gyldigheten og troverdigheten på denne måten (s. 13).

2) *Anonymity and the pedigree problem*: I en stadig mer spesialisert verden er vi vant til å stole på autoriteter, og vi avgjør gjerne informasjons riktighet ut fra hvem som presenterer den. Med Internett følger det noen spesifikke problemer med denne kulturen. På nettet er det enklere å skjule eller forfalske ens identitet, direkte eller indirekte. Hvem som helst kan si hva som helst på nettet, mens utgivere må stå for det de publiserer, og følge lover og regler som ikke er gjeldende i den digitale verden (s. 14).

3) *The generational divide*: Tidligere har gjerne foreldre og andre voksne fungert som kontrollorganer, for å sikre at informasjonen unge mennesker får er aldersadekvat, forståelig og riktig. Ofte er ikke foreldre like oppdatert på den teknologiske utviklingen, og barn og unge kan derfor i større grad være overlatt til seg selv (s. 15). Dette medfører at de i stor grad må stole på egne evner for å vurdere teksters gyldighet.

4) *The pseudo-sites and proaganda*: Internettsider er ikke nødvendigvis hva de utgir seg for å være (s. 16). Et eksempel som ofte blir brukt i denne forbindelse er internettsiden <http://martinlutherking.org/>, som ved første øyekast kan virke som en seriøs side, men som er konstruert av Stormfront White Nationalist Community.

5) *The use of imagery*: Bilder kan brukes som bevis for påstander. Med bilderedigeringsprogrammer kan bilder lett manipuleres, og dermed blir de en kilde til feilinformasjon (s. 16)

6) *The echo chamber*: Internett har gjort det enklere for tekster og meninger å eksistere i et slags vakuum. Administratorer i internettforum kan kontrollere sidenes innhold, noe som kan føre til at toveiskommunikasjon ikke oppstår (s. 16).. Visse områder på Internett kan fungere som gjensidig forsterkende arena for bestemte meninger, fordi man kun møter andre som mener det samme som en selv. Begrepet *Echo chamber* betegner denne situasjonen

Peter Afflerbach og Byeong-Young Cho (2010) understreker i tillegg at digitale tekster kan publiseres og drives av private og kommersielle aktører. Et slikt kommersielt motiv kan holdes skjult for leseren, noe som videre kan medføre at mottakeren forveksler aktørens hensikt med å selge et produkt, med å dele informasjon (s. 215).

I tillegg til at nettekster er interaktive, hypertekstuelle og multimodale, ønsker jeg med bakgrunn i relevant litteratur å presisere tekstenes mangel på autorisasjon. Selvsagt finnes det autoriserte tekster på nett, som for eksempel fagfellevurderte artikler. Det er derimot ikke disse tekstene elever i norske klasserom først og fremst ser til når de skal finne informasjon på nettet (se kapittel 2.3.3). Mange av nettekstene elevene bruker, er ikke intendert for pedagogisk bruk, i sterk motsetning til de fleste andre tekstene elevene møter i skolen. Årsaken til at nettekster blir brukt i denne studien, er at de blant annet kjennetegnes ved at de er uautoriserte. Redegjørelsen over viser årsakene til dette, samt utfordringer dette fører med seg. Dagens tekstsamfunn er mer komplisert enn tidligere, og det er nødvendig at resepsjonen av disse tekstene kjennetegnes av en kritisk tilnærming. Elever bør utstyres med en ”sunn skepsis” mot det de leser på Internett (Afflerbach & Cho, 2010; Dwyer, 2013). Jeg vil videre redegjøre for hvordan vurdering av tekster på Internett inngår i Kunnskapsløftet.

2.2 Tekstvurdering i Kunnskapsløftet

Med Kunnskapsløftets utvidede tekstbegrep kom digitale og multimodale tekster for alvor inn i norske klasserom. Marte Blikstad-Balas (2013a) påpeker i sin doktoravhandling at en av intensjonene med Kunnskapsløftet er «to prepare Norwegian students for participating in the ‘information society’ where they should be able to engage in a variety of different literacy

practices based on all types of texts and also critically evaluate these texts» (s. 6). Å vurdere tekster er altså en sentral kompetanse i Kunnskapsløftet.

2.2.1 Tekstvurdering og de grunnleggende ferdighetene

At elever skal utvikle evnen til kritisk tenkning, er sentralt i de grunnleggende ferdighetene, og i Kunnskapsløftet har kildevurdering blitt et av de mest sentrale elementene i digitale ferdigheter på tvers av fagene (Frønes & Narvhus, 2012). Det er et mål at norske elever skal være i stand til å vurdere, evaluere og være kritiske til tekster de møter.

Tabell 2.1., 2.2., og 2.3. viser hva Kunnskapsløftet sier om vurdering av tekster og kildekritikk. Jeg har laget tabellen med utgangspunkt i Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012) og læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Tabellens funksjon er å vise hvor og hvordan kompetansen *å vurdere tekster* kommer til uttrykk i læreplanen. Som tabell 2.1 viser, fremheves kompetansen *å vurdere tekster* både i den grunnleggende ferdigheten lesing og i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten digitale ferdigheter.

| | |
|--|---|
| Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter | «Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk. » |
| Lesing som grunnleggende ferdighet | Å reflektere og vurdere er ett av tre ferdighetsområder i den grunnleggende ferdigheten lesing. «Reflektere og vurdere innebærer å forholde seg selvstendig til tekster. Dette spenner fra å kommentere innholdet i tekster med utgangspunkt i egne meninger til å forholde seg kritisk til en tekst som en helhet og begrunne egne synspunkter, analyser eller vurderinger » |

Tabell 2.1. Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter.

Elever må altså lære å lese tekster kritisk og begrunne sine vurderinger. I forbindelse med lesing kan det «å ta kritisk stilling til et innhold» innebære flere og ytterligere ferdigheter enn å kun vurdere netteksters troverdighet. De grunnleggende ferdighetene skissert i tabell 2.1 kan alle tolkes i flere retninger og innebære mye. «Gode strategier for nettbruk» kan dreies mot nettvett, referering og navigering på Internett. Det å vurdere tekster også viktig når man leser skjønnlitteratur. Samtidig vil jeg argumentere for at disse kompetansene *også* kan innebære vurdering av teksters troverdighet. En god strategi for nettbruk i en skolefaglig kontekst kan blant annet være nettopp dét.

Det er utarbeidet tilspissede grunnleggende ferdigheter for hvert fag i norsk skole. De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, og grunnleggende ferdigheter knyttet til det enkelte fagområdet beskriver hvordan kompetansene forstås ut fra hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2013). I de grunnleggende ferdighetene i norskfaget kommer vurdering av tekst frem både i beskrivelsen av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk og digitale ferdigheter i norskfaget.

| | |
|---|---|
| Lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget | «Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene. » «Utviklingen går fra grunnleggende avkoding og forståelse av enkle tekster til å kunne forstå, tolke, reflektere over og vurdere stadig mer komplekse tekster i ulike sjangere. » |
| Digitale ferdigheter i norskfaget | «Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster , og selv produsere stadig mer komplekse tekster.» |

Tabell 2.2. Vurdering av tekst og grunnleggende ferdigheter i norskfaget

I de grunnleggende ferdighetene i norskfaget kommer koblingen mellom lesing og vurdering av tekster og Internett særlig til syne. Som tabellen 2.2 viser, innebærer det å *lese* i norsk nettopp det å forholde seg kritisk til tekster i ulike sjangre og tekstrom. Digitale ferdigheter i norskfaget består blant annet av å bruke og å vurdere kilder. Kompetansen fremheves i forbindelse med innhenting og lokalisering av informasjon på Internett. Digitale ferdigheter i norskfaget setter dermed fokus på det Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum (2013) hevder er skolens største didaktiske utfordring i det digitale området, nemlig det å «skape bevissthet og evne til kritisk tilnærming til både egne og andres bruk av semiotiske ressurser og multimodale tekster» (s. 16).

2.2.2 Tekstvurdering og norskfaget

Norsk er et tekstfag. Å gjøre elever i stand til å mestre ulike typer tekster er en av norskfagets særskilte oppgaver (Nielsen, Gourvenec, & Skaftun, 2014). Henning Fjørtoft (2014) hevder at det å lære i norskfaget innebærer tilegnelse av kunnskaper om hvordan virkeligheten blir *presentert* i tekster, ikke bare kunnskaper om hvordan virkeligheten *er* (s. 69). Tekster vil

alltid være et mer eller mindre bevisst utvalg av ord. Å ha kunnskap om dette er sentralt når man forholder seg til tekster i det digitale universet.

Læreplanen i norsk er inndelt i tre hovedområder, og består av «muntlig kommunikasjon», «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur». Det påpekes i læreplanen at hovedområdene må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013). Nedenfor vises kompetansemål som sier noe om vurdering og kritisk tilnærming til tekst:

| | | |
|--|---|--|
| Kompetansemål etter 7. Årstrinn | Velge ut og vurdere informasjon fra bibliotek og digitale informasjonskanaler | Skriftlig kommunikasjon |
| Kompetansemål etter 10. Årstrinn | Orienter seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget | Skriftlig kommunikasjon |
| Kompetansemål VG1 studieforbereende/ VG2 yrkesfaglige utdanningsprofram | Innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster , og følge regler for personvern og opphavsrett Lese et representativt utvalg samtidstekster , skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål Tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster | Skriftlig kommunikasjon Språk, litteratur og kultur |
| Kompetansemål VG2 studieforbereende | Referere til og vurdere kilder i aktuelle faglige situasjoner | Språk, litteratur og kultur |
| Kompetansemål etter VG3 studieforbereende og Kompetansemål etter påbygging til generell studiekompetanse | Orienter seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon Bruke kilder på en kritisk og etterprøvable måte og beherske digital kildehenvisning | Skriftlig kommunikasjon |

Tabell 2.3. Vurdering av tekst og kompetansemål i norsk

Som tabellen viser, er det å *vurdere informasjon* synlig i læreplanen allerede fra 7. årstrinn. Å *vurdere* knytter seg til å vurdere informasjon, vurdere *relevant* informasjon, å vurdere *digitale kilder* og å *bruke* kilder på en kritisk og etterprøvable måte. Å vurdere tekster kan også gjelde skjønnlitterære tekster eller trykte tekster i en lærebok. Jeg ønsker igjen å understreke at ikke alle kompetansemålene jeg har vist, nødvendigvis knytter seg til kildevurdering og tekster på Internett. Å tolke og operasjonalisere kompetansemålene blir

opp til hver enkelt skole og lærer. Likevel viser tabellene at elever *skal* vurdere og forholde seg til et stort tekstmangfold, og dette tekstmangfoldet inkluderer tekster på Internett.

Til tross for at kildevurdering er helt sentral i læreplanen, står det ikke noe mer konkret i planen om *hva* det å «vurdere informasjon» eller «vurdere fagstoff fra digitale kilder» innebærer, eller hvordan dette kan eller bør gjøres. Det defineres heller ikke hva det vil si å «bruke gode strategier for nettbruk» eller hvordan man kan «vurderer komplekse tekster», slik det heter i de grunnleggende ferdighetene. Den klareste indikasjonen på hva som forventes av elevene, er at de skal bruke kilder på en «kritisk og *etterprøvbar* måte», noe som er et kompetansemål i VG3. Jeg vil derfor, etter å ha redegjort for hva tidligere forskning sier om elevers tekstvurderingskompetanse, diskutere hva relevant faglitteratur sier om å vurdere tekster på Internett kritisk.

Når jeg nå går over til å snakke om *kritisk* tekstvurdering, er det fordi jeg fokuserer på hva litteraturen sier om å vurdere tekster på en kritisk måte, og ikke kun *vurdering av tekst*. Som redegjort for kan å *vurdere* innebære mer enn å vurdere tekster kritisk.

2.3 Forskning på kritisk tekstvurdering

2.3.1 Hvem forsker på kritisk tekstvurdering?

Tove Frønes og Eva Narvhus poengterer i *Elever på nett* (2011) at studiet av den nye teknologien har en kort tradisjonen innen utdanningsforskning, og at det fremdeles er en bred fagdebatt. Fordi det å vurdere tekster handler mye om lesing, har fenomenet vært sentralt i forskning på *lesing av digitale tekster* (online reading comprehension). Evaluering av kilder er også en liten del av begrepet *digital kompetanse*, slik Ola Erstad (2010) definerer det, og i Norge har det blitt forsket på kritisk tekstvurdering i forbindelse med digital kompetanse. Hvordan elever vurderer teksters troverdighet, har også vært en del av forskning på lesing av multiple tekster. Å lese multiple tekster vil si å innhente informasjon og kunnskaper om et emne fra ulike kilder, med mål om å konstruere en integrert forståelse av et tema (Bråthen & Strømsø, 2007).

Ofte knyttes vurdering av tekster seg til literacy-begrepet. Flere ulike literacy-retninger fokuserer i varierende grad på det å kritisk vurdere (digitale) tekster, blant annet *media literacy*, *internet literacy*, *critical literacy*, og *digital literacy* (Erstad, 2010; Fjørtoft, 2014;

Livingstone, 2009; Maagerø & Tønnessen, 2006; Skovholt, 2014). *Hvordan* leseforskning og forskning på digital kompetanse knytter seg til literacy, varierer både i grad og metoder. For eksempel sier Leu et al. (2008) at deres forskning på *online reading comprehension* er en del av *new literacy* (som også kan være en paraplybetegnelse på de nevnte literacy-retningene), mens Frønes og Narvhus (2012) knytter forskningen sin til *reading literacy*, samt at de ser til begreper fra *information literacy* og historiefagets kildekritiske metode.

De ulike retningene fokuserer på ulike dimensjoner av fenomenet *vurdering av tekster*, og de har ulike innfallsvinkler. Fellestrekket mellom dem er likevel at de alle viser viktigheten av å kunne stille spørsmål til tekster og utfordre det man leser. I denne sammenhengen understrekes også ofte nødvendigheten av å vurdere troverdigheten til tekster på Internett (Anmarkrud, Bråthen, & Strømsø, 2014; Erstad, 2010; Leu et al., 2008; Livingstone, 2009; Metzger, 2007; Skjelbred & Veum, 2013; Skovholt, 2014).

Forskning på kritisk vurdering av tekst knyttes altså til ulike forskningsretninger. Til tross for at min studie ikke direkte kan knyttes opp mot én av disse retningene, er den nevnte forskningen sentral å se til, fordi den kan gi svar på hvordan elever vurderer tekster på Internett.

2.3.2 Hva sier internasjonal forskning?

Mangel på ønsket kompetanse

Internasjonalt har det blitt gjort flere studier på hvordan elever vurderer kilder. Allerede i 2003 gjennomførte Sonia Livingstone og Magdalena Bober (2003) en studie som fant at unge mennesker har et naivt syn på Internett, og at det å vurdere tekster ut fra et online-søk er en stor pedagogisk utfordring. Bare et fåtall av deres informanter var bevisste på eventuelle kommersielle hensikter som kunne prege tekstene, og de hadde ofte et naivt syn på forfatterens motiver bak teksten (Livingstone, 2009). Bernadette Dwyer (2013) skriver at elever har vanskeligheter med å være kritiske, og at de strever med å evaluere internettinformasjonens kvalitet, troverdighet og pålitelighet. Hun poengterer også at de ofte ikke er klare over behovet for å utfordre disse aspektene ved nettekster. Elevenes tillitsfulle syn på nettekster erfarte også Bartlett og Miller (2011): bare én av ti elever spør hvem som står bak siden de besøkte, og hvorfor den har blitt laget. I tillegg fant de at én av fire 12-15-åringer ikke dobbeltsjekker informasjonen de finner når de har besøkt en ny nettside. Finske

Carita Kiili (2012) viser mye av det samme. I sitt doktorgradsprosjekt undersøkte hun hvordan elever navigerer seg frem til internettsider, og hva som kjennetegner deres vurderinger av tekstenes troverdighet. Hun påpeker også at tidligere forskning har vist at elever har problemer både med å gjenkjenne og vurdere argumentasjon i tekster.

Elevers kritiske tekstvurderinger

De nevnte studiene konkluderer samlet med at elever sjelden vurderer internettsider grundig. På tross av dette har de også funnet frem til noen kjennetegn ved den ønskelige vurderingen.

Når elever vurderer tekster på Internett, legger de mye vekt på, og villedes gjerne av, nettsidens design. Miriam Metzger gjorde fra 1999-2001 en studie der de undersøkte hvordan collestudenter og voksne internettbrukere vurderte digitale tekster. Det viste seg at også disse respondentene sjelden vurderte internettsidene de brukte (Metzger, 2007). Når de en sjelden gang gjorde dette, var sidens dato, layout og objektivitet momenter de først studerte. Deretter så de etter andre kilder eller anbefalinger og vurderte forfatterens formål med teksten. Forfatterens identitet, kvalifikasjoner og kontaktinformasjon ble evaluert mest sjelden. Funnene støttes også av nyere forskning på elevers troverdighetsvurderinger. Både Livingstone og Bober (2003), Bartlett og Miller (2011) og Dwyer (2013) avdekket i sine studier at elever ofte legger stor vekt på layout når de vurderer tekster, og de tar gjerne avgjørelser om sidens kvalitet basert på sidens design. I tillegg viser Bartlett og Millers (2011) studie at en tredjedel av 12-15-åringer ukritisk anser informasjon og faktaopplysninger listet opp av nettsider som oppriktig.

I doktoravhandlingen *Online Reading as an Individual and Social Practice* (2012) understreker Kiili at elever ofte vurderer tekstinnholdets relevans fremfor troverdighet. Hun påpeker at ett av de mest bekymringsverdige funnene i hennes studie, er at elevene ikke stiller spørsmål til kildene de leser. Det er en tendens at elever ser på internettsider som gode fordi de er spennende og/eller fordi den gir nyttig eller relevant informasjon. Elevene i denne studien vurderte utgiveren, forfatteren og ekspertene som er intervjuet i teksten (Kiili, 2012, s. 35). På bakgrunn av elevenes vurdering beskriver hun dem ut fra fem ulike grupper: *allsidige* elever (disse elevene kjennetegnes ved at de bruker varierte vurderingsstrategier som å vurdere argumentasjonen og sammenligne flere tekster), *relevans-orienterte* elever (vurderte informasjonens relevans), *begrensede* elever (vurderte nærmest ikke, og snakket også sjelden om relevans), *villedede* elever (hadde vanskeligheter med å finne relevant informasjon på

nett), og *ukritiske* elever (brukte mer tid på å lese nettsider der troverdigheten til utgiveren var lav) (Kiili, 2012, s. 35-36).

2.3.3 Hva sier norsk forskning?

Hvilke nettekster bruker norske elever?

Internett og digitale tekster er sentrale i norske klasserom. I den kvantitative studien om elevers databruk og digitale kompetanse, Monitor 2011, viste det seg at uavhengig av fag er «Søk på Google» den internettressursen elever oftest tyr til (Egeberg et al., 2012). 97 % av elevene i Monitor oppgir at de gjør dette minst én gang i uken² (Egeberg et al., 2012). Det viser seg også at internettbruken er hyppigst i de humanistiske fagene som norsk, engelsk og samfunnsfag. I Monitor Skole 2013 oppga 91,8 % av elevene at de mener at det er svært eller ganske nyttig å bruke Google som kilde til informasjon i forbindelse med norskfaget, mens 85,8 % mener det samme om leksikon på Internett (Wikipedia, Store norske leksikon osv) (Hatlevik et al., 2013, s. 95). Ståle A. Rye og Johan F. Ryes studie *Ungdom, Internett og samfunnsengasjement* (2011) bekrefter dette. Her kom det frem at 87,3 % av videregående elever sier de vil starte å lete etter informasjon til en skoleoppgave på Internett.

At bruken av nettleksikon er svært vanlig i norsk skole, viser også Marte Blikstad-Balas i sin studie om bruk av Wikipedia i skolen (2013b). Her kommer det frem at elevene har en svært positiv holdning til å bruke Wikipedia i forbindelse med skolearbeid, og kun 12 % av de 168 respondentene oppgir å ikke ha brukt Wikipedia den siste uken. 83 % av elevene er enige eller svært enige i at de liker å bruke Wikipedia til skolearbeid. Funnet er ikke direkte knyttet til norskfaget, men setter man dette funnet opp mot Monitorundersøkelsene, er det ingen grunn til å tro at bruken av Wikipedia er mindre i forbindelse med norskfaget.

International Computer and Information Literacy Study (ICILS) antyder også at Internett brukes mye i norskfaget. Her kom det frem at norske elevers databruk ligger under det internasjonale gjennomsnittet, men det store unntaket er norskundervisningen. Norsk er blant de fagene der elever bruker datamaskinen mest (Ottestad, Throndsen, Hatlevik, & Rohatgi, 2014).

² Fordi Monitor 2011 fokuserte mer på kildebruk og vurdering av tekster enn Monitor 2013, samt hadde en større svarprosent (Hatlevik, G., Guðmundsdóttir, Loftsgarden, & Loi, 2013), har jeg her valgt å fokusere mer på Monitor 2011. Jeg fokuserer kun på svarene fra VG2-elever.

Hvilke nettekster stoler norske elever på?

I Monitor 2011 ble elevene spurt om hvilke kilder de stoler mest på. Av de digitale tekstene i undersøkelsen var lærebokforlagets nettsider, nettaviser og Wikipedia med. 70 % av elevene oppgir at de ofte stoler på Wikipedia, og 66 % stoler ofte på nettaviser. Andelen som *alltid* stoler på Wikipedia og nettaviser, er betydelig lavere, kun 14 %. Til sammenligning stoler 66 % av elevene *alltid* på lærebøkene (Egeberg et al., 2012, s. 112). Et interessant funn i denne undersøkelsen er dermed at en stor andel av elevene velger å bruke Wikipedia, som de sjelden stoler på, i stedet for å bruke forlagenes nettsteder, som 50 % av elevene oppgir at de alltid stoler på. Det samme paradokset fant Blikstad-Balas (2013b). Nesten alle elevene i hennes studie gir uttrykk for at de vet at informasjonen på Wikipedia kan være lite pålitelig. Mange elever sier at informasjonen kan være feil, mens andre nevner at Wikipedia er kjent for å kunne ha feil informasjon. For mange elever «virker det altså som et vel så stort problem, om ikke større, at Wikipedia har et omdømmeproblem enn at informasjonen faktisk kan være feilaktig» (Blikstad-Balas, 2013b, s. 41). Konklusjonen er at flertallet av elevene er positive til å bruke Wikipedia til skolearbeid, og bruker det ofte. At informasjonen på Wikipedia mangler pålitelighet, «er en sjans e elevene mer enn gjerne tar» (Blikstad-Balas, 2013b, s. 41).

Forskning om hvilke kilder elever stoler på, har ofte fokusert på et smalt utvalg sjangre, gjerne nettleksikon. Andre sjangre enn de som er nevnt over, finnes det mindre forskning på. Årsaken til elevenes bruk av de ulike kildene drøftes kun i studien til Blikstad-Balas, men denne begrenser seg til Wikipedia. Hva slags andre tekster elever stoler på, og hvorfor, har vi dermed begrenset kunnskap om.

Norske elevers kritiske tekstvurdering

Det er den digitale leseprøven 2009 som i størst grad gir oss svar på hvordan norske elever vurderer tekster på nett. I 2009 gjennomførte 1974 norske 15-åringer PISAs digitale leseprøve, med det formål å si noe om norske elevers leseferdigheter på nett (Frønes & Narvhus, 2011). Den digitale leseprøven viser at kritisk vurdering av tekster er vanskelig, både for norske elever og elever i andre land. Leseprøven inneholdt spesielt to oppgaver som er relevant å gå nærmere inn på i denne gjennomgangen. Den første oppgaven handler om hvorvidt en kilde er troverdig eller ikke, og den andre handler om en teksts egnethet som kilde til et bestemt formål.

I forbindelse med den digitale leseprøven ble det utviklet en digital prøveplattform som forestilte det «ekte» Internett, med nettsider av ulik kvalitet (Frønes & Narvhus, 2012, s. 68). Oppgaven om kilders troverdighet gikk ut på at elevene skulle vurdere fem treff på en søkeliste à la Google og finne frem til den lenken med minst troverdig informasjon om en bestemt medisinsk tilstand. 26 % av elevene fikk full skåre på denne oppgaven. 37 % svarte på en slik måte at de fikk delpoeng, hvor de valgte riktig svar uten å ha noen begrunnelse. 17 % av elevene valgte feil treff og viste ingen gode kildevurderinger. De resterende elevene hadde enten misforstått eller ikke svart på oppgaven (Frønes & Narvhus, 2012, s. 78-79).

I oppgaven om en teksts egnethet var målet å undersøke elevenes evne til å vurdere om en bestemt tekst er en god kilde eller ikke, for et bestemt formål (Frønes & Narvhus, 2012, s. 74). Teksten elevene fikk lese, var hentet fra en fiktiv nettavis, og størsteparten av teksten var lite egnet som en faglig kilde. Kun 7 % av elevene svarer det mest ønskelige svaret ved å vise til at teksten er triviell, overfladisk og publisert i et populærvitenskapelig tidsskrift (s.75). Det store flertallet av elevene mener at teksten er en god kilde, og kun «en fjerdedel av elevene får godkjent svarene sine» (Frønes & Narvhus, 2012, s. 75). 67 % av elevene svarte på en eller annen måte feil på oppgaven (s. 80). Funnene fra den digitale leseprøven viser at norske elever har problemer med å vurdere kilder på Internett. Kun en liten andel av de norske elevene viser den ønskede kildeforståelsen (s. 82). Frønes og Narvhus (2011) skriver at mange norske elever har en naiv oppfatning av tekstene, og at «de ikke stiller de riktige spørsmålene til tekstene, eller spørsmål ved tekstenes autoritet» (s. 82). Funnene fra PISAs digitale leseprøve samsvarer derfor i stor grad med andre funn i internasjonal forskning. Et interessant funn i PISAs digitale leseprøve, som viser relevansen av min studie, er at norske elever hadde større vanskeligheter med å besvare oppgaven som dreide seg om kilders troverdighet enn gjennomsnittet i OECD, til tross for at de ellers skårer gjennomsnittlig på den digitale leseprøven (Frønes & Narvhus, 2012).

Andre studier om hvordan norske elever vurderer tekster på Internett er ICILS. Dette er den første internasjonale komparative studien av elevers digitale ferdigheter³. I denne undersøkelsen befinner norske elever seg blant de høyt presterende landene (Ottestad et al., 2014). Studien konkluderer med at én av tre norske elever mestrer god kildekritikk, samtidig som den presiserer at 46 % av norske elever presterer på ferdighetsnivå to av fire mulige.

³ Hovedrapporten fra ICILS vil bli utgitt i løpet av 2015. I november 2014 ble det utgitt en kortrapport fra studien, og det er denne jeg baserer meg på.

Disse elevene er «oppmerksomme på eventuelle farer forbundet med det å oppgi personlige opplysninger [på nett], men de har noe mangelfull kritisk vurdering av hvordan digital informasjon kan anvendes» (Ottestad et al., 2014, s. 38).

ICILS fokuserer på ulike digitale ferdighetsområder, og ett av dem er «[t]ilegne seg og behandle digital informasjon» (s. 20). Ferdigheten beskrives som: «[s]øk, navigasjon, sortering, kategorisering og kritisk, men hensiktsfull tolkning av informasjon» (Ottestad et al., 2014, s. 20). Til tross for fokuset på kritisk vurdering av digitale tekster, får vi lite informasjon om hva som kjennetegner elevens vurdering av digitale tekster i denne rapporten. Elevoppgaven som knyttes til denne ferdigheten, og som norske elever gjør det forholdsvis bra på, er en oppgave der elevene skulle «vise at de kunne planlegge hvilken type informasjon som var nødvendig for å formidle et klart budskap (...)» (s. 20). I oppgaven var fokuset på at elevene måtte ha med «minst tre informasjonselementer, og de måtte være presentert på en slik måte at informasjonen ble tydelig for mottakere som leste på en plakat» (s. 20). I oppgaven er det altså i større grad søk, sortering og kategorisering som er i fokus. Rapporten sier lite om hvordan elever faktisk vurderer nettekster, og det fremstår som noe uklart hvordan de har kommet frem til at én av tre norske elever mestrer god kildekritikk. En årsak til dette kan være at hovedrapporten ikke har kommet ut enda. I tillegg er det kun noen få frigitte oppgaver i rapporten.

Samlet sett kan vi altså si at norske studier, på lik linje med studier internasjonalt, indikerer at elever strever med å vurdere netteksters kritisk. Studier av Ivar Bråthen, Øystein Anmarksrud og Helge I. Strømsø (2014) viser likedan at lesing av multiple tekster er vanskelig, også for studenter på bachelornivå.

I ICILS svarte 79 % av elevene at de har lært å «[v]urdere om du kan stole på informasjon på nettet» på skolen (ICILS, s. 27). Hva denne vurderingen består av, eller hvordan elevene vurderer informasjonen, sier rapporten ingenting om. Samtidig som et stort flertall hevder å ha lært å *vurdere* informasjon på Internett av lærerne sine, sier hele 3/4 av elevene at de har lært å *finne* informasjon på nettet på egenhånd (s. 28). Dette kan indikere at elevene først og fremst «utvikler kunnskap om hvordan teknologi brukes til ulike formål på bakgrunn av erfaringer de gjør seg gjennom fritidsbruk» (s. 39). Dette er problematisk fordi elevenes tilgang på, og erfaring med bruk av, Internett hjemmefra, kan bli avgjørende for hvordan de

presterer i digitale situasjoner på skolen. Dette kan også føre til at de tar med seg vanene fra hjemmebruk av PC inn i skolen, noe Marte Blikstad-Balas (2013a) sin studie tyder på.

Blikstad-Balas (2013a) skriver i sin doktoravhandling at elevenes bruk av Internett i hjemmet og på skolen ligner hverandre, og at det ikke er en klar «skolemåte» å bruke Internett på. Hvorvidt en tekst er god eller ikke, avhenger av hvilket formål den skal brukes til. For eksempel kan et foruminnlegg av mann (33) fra Lillehammer være relevant og troverdig dersom en skal finne oppskrift på boller, men et foruminnlegg kan sjelden brukes som en faglig kilde i en skoleoppgave. Om elevene vurderer digitale tekster på ulike måter i skole- og hjemmesituasjoner, er derfor svært viktig. I studien *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*, som hovedsakelig undersøker hvordan IKT blir integrert i undervisningen, kom det frem at elever ikke mestrer faglig bruk av IKT og digitale læringsstrategier godt nok (Krumsvik, Egeland, Sarastuen, Jones, & Eirkeland, 2013). Om dette gjelder elevenes vurdering av tekster på Internett er interessant å finne ut av.

2.3.4 Sammenfatning av tidlige forskning

Gjennomgangen viser at norske elever bruker Internett for å finne informasjon, hovedsakelig gjennom nettleksikon og «søk på Google». Den viser også at norske elever bruker kilder der de selv anerkjenner at troverdigheten er usikker. Både internasjonal og norsk forskning tilsier at elever strever med å vurdere tekster på Internett. Elevene møter ofte tekstene med en naiv tilnærming, og vurderingene deres er ofte mangelfulle.

Det norske forskningsfeltet er preget av store undersøkelser, som ofte har undersøkt elevers digitale kompetanse. Hvordan elever vurderer tekster, og om de gjør dette på en kritisk måte, er det mindre forskning på. Det er PISAs digitale leseprøve som i størst grad kan gi oss svar på hvordan elever vurderer tekster på Internett, og som i størst grad kan sies å ligge nærmest min studie. Samtidig undersøker denne kun 15-åringers kildekompetanse, mens min studie fokuserer på hvordan VG3-elever vurderer netteksters troverdighet. I tillegg spilte elevenes evne til å navigere på Internett en vesentlig rolle for resultatet på prøven (Eriksen & Narvhus, 2013), noe som ikke inngår i min studie. PISAs digitale leseprøve gir heller ingen svar på hvorfor elevene vurderer tekster som de gjør, noe min kvalitative studie kan gi et innblikk i. Fordi det er forsket mer på nettleksikon enn andre type tekster, har jeg valgt å ikke bruke

nettleksikon i tekstutvalget til denne studien. Når omtrent alle elever i norsk skole bruker Google for å finne informasjon, må de forholde seg til flere typer tekst enn nettleksikon.

2.4 Hva innebærer det å vurdere tekster kritisk?

Ordet «kritisk» betyr ifølge bokmålsordboka «granskende» eller «skeptisk», mens den leksikalske betydningen av ordet «vurdere» er å «dømme» eller «bedømme». (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010). Når Kunnskapsløftet, uten å forklare begrepet, fremhever kritisk vurdering som en sentral kompetanse, kan dette bety at elevene skal kunne *dømme* eller *bedømme* tekster, ved å *granske* dem, gjerne med et *skeptisk* blikk. For å si noe om elevene i denne studiens vurderinger, trengs det samtidig en nøyere undersøkelse av hva kritisk tekstvurdering, eller *den granskende bedømmelsen*, kan innebære. Jeg ser derfor til sentral litteratur på feltet for å forsøke å definere hva det å *vurdere nettekster kritisk* innebærer. Denne litteraturen legger også vekt på annet enn det å vurdere tekst. For eksempel nevner flertallet at det også er nødvendig å være strategisk når man søker etter informasjon, og når man velger hvilke tekster man skal lese. Med utgangspunkt i studiens problemstilling diskuterer jeg kun hva studiene fremhever som viktig for elevenes digitale kildevurdering.

2.4.1 Hva legger forskningen i begrepet?

Dwyer (2013) skriver at vurdering av digital informasjon inkluderer *kritiske vurderingsferdigheter* (evaluere troverdighet og korrektheten til informasjonen), *kritiske kognitive ferdigheter* (en plan for å utforske og stille kritiske spørsmål til teksten), *kritiske literacyferdigheter* (vurdere forfatterens mål med teksten, posisjon og eventuelle bias) og *media savviness og ferdigheter i information literacy* (det å undersøke troverdigheten, rimeligheten og nyansene til informasjonen som blir presentert) (s. 348). Vurderingen av informasjon baserer seg på å trene på evnen til å forstå, bruke, analysere og sammenfatte informasjon. Dwyer beskriver og definerer dermed ferdighetene som skal til for å vurdere tekster kritisk, men hun går ikke videre inn på hvordan dette kan gjøres. Heller ikke Afflerbach og Cho (2010) forklarer hvordan prosessen kan eller bør foregå. De understreker at man må sitte med et sett strategier som kan brukes når man skal evaluere tekster på Internett. De går ikke presist inn på hva de ulike strategiene er, men trekker frem at lesere må vurdere tekstens troverdighet, forholdet mellom egne kunnskaper og tekstens innhold, forfatterens evner, og høveligheten mellom informasjonen de leser og oppgaven de skal utføre (s. 215). *Hvordan* dette gjøres utdyper de ikke.

Kiili (2012) er mer eksplisitt i sin beskrivelse av hva man kan gjøre for å fastslå troverdigheten til nettekster. Hun hevder at man kan evaluere påstander og bevis for disse, mulig bias-informasjon, tekstens formål og om nettsiden gir den informasjonen en trenger. I tillegg påpeker hun at vurderingen kan fokusere på avsenderens pålitelighet, retoriske stil og argumentasjon, samt ordvalg og språkkvalitet. Faktorene Kiili trekker frem, har mange likheter med hva Bråthen og Strømsø (2007) trekker frem når de utdyper hvilke komponenter man bør se etter når man vurderer kilders troverdighet i lesing av multiple tekster (s. 179). De hevder at man bør undersøke forfatterens bakgrunn, eventuelle motiver forfatteren kan ha for å skrive teksten, og forfatterens kunnskap om temaet, i tillegg til hvor teksten er publisert. Man bør også undersøke teksttypen eller sjangeren, samt tidspunktet for utgivelsen. I tillegg påpekes det at man bør vurdere selve innholdet, for eksempel de faglige argumentene. Elementer som opphav, hensikt og autoritet er også noe Karianne Skovholt (2014) og Astrid Roe (2011) trekker frem i sine beskrivelser av troverdighetsvurderinger.

Vi ser altså at kritisk vurdering av tekster er en svært sammensatt kompetanse. Sentral litteratur viser til en viss grad hvordan man kan gjøre dette, men ut fra mine observasjoner mangler forskningsfeltet en helhetlig beskrivelse av hva fenomenet kan innebære.

2.5 Sammenfatning av kapitlet

Å vurdere tekster kritisk er ikke noe som oppsto med Internett, men Internett kompliserer og øker viktigheten av denne handlingen. Internett gjør at vi stadig befinner oss i en situasjon der vi må vurdere tekstens troverdig og relevans. Kunnskapsløftet legger opp til at norske elever skal utvikle disse kompetansene i løpet av sin skolegang, og sier blant annet at elever skal kunne forholde seg til tekster kritisk og bruke kilder på en kritisk og etterprøvbart måte (Utdanningsdirektoratet, 2013). Samtidig viser både norsk og internasjonal forskning at kritisk vurdering av tekster er vanskelig, og at elever sjeldent viser den kildekompetansen de trenger.

Ut fra gjennomgangen av relevant teori og tidligere forskning kan vi skissere noen kjennetegn på hva det å vurdere tekster innebærer. Samtidig har jeg i løpet av denne perioden ikke funnet en helhetlig og konkret teori som operasjonaliserer *å vurdere tekstens troverdighet*, eller sier hvordan man kan undersøke elevenes kritiske tekstvurdering. En fullstendig detaljert teori av aspekter ved tekstvurdering er ønskelig, men er ut fra mine

undersøkelser i feltet lite synlig. Jeg tar derfor i bruk retorisk teori, hovedsakelig begrepene *ethos*, *pathos* og *logos*, for å undersøke problemstillingen. Retorisk teori gir et sett med analytiske begreper som kan beskrive og identifiserer *noen* av prosessene som skjer når elever vurderer teksters troverdighet. I tillegg dekker de retoriske begrepene jeg bruker flesteparten av aspektene ved vurdering av teksters troverdighet de nevnte forskerne har definert som sentrale.

3 Teori

3.1 Hvorfor retorikk?

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske perspektiver. Det foregående kapitlet belyste hva Kunnskapsløftet, og spesielt norskfaget, sier om hva slags vurderingskompetanse elevene skal tilegne seg i løpet av 13-års skolegang. I senere kapitler skal jeg undersøke hvordan dette *faktisk* gjøres hos syv elever i tredjeklasse på videregående skole. Jeg undersøker hvordan elevene vurderer ulike aspekter ved nettekstene og hva de overbevises av og baserer vurderingene sine på. Her tar jeg utgangspunkt i retorisk teori.

Retorikken stammer fra antikken og er studiet av overtalende språkbruk og hvordan man overbevises av tekster. Det er igjen viktig å påpeke at dette ikke er en studie av elevenes retoriske kompetanse, ei heller en evaluering av elevenes kompetanse opp mot læreplanens krav. Studien kunne vært gjennomført på samme måte dersom læreplanen så annerledes ut. Studien er deskriptiv, og er et forsøk på å beskrive elevenes vurderingsprosesser ut fra et teoretisk apparat som beskriver hvordan mennesker vurderer tekst. Retorisk teori er valgt fordi det gir begreper og forklaringsmodeller som lar oss beskrive hva som gjør at en mottaker bedømmer en tekst som troverdig og overbevisende. Ifølge retorikken dømmes tekster på grunnlag av mottakerens oppfattelse av talerens personlighet, tekstens påvirkning på mottakerens følelser og/eller mottakeren oppfattelse av sanne beskrivelser (Aristoteles, 1991). Jens Kjeldsen (2006) påpeker at til tross for at samfunnet har endret seg siden antikken, er det fortsatt gjennom *ethos*, *pathos* og *logos* troverdighet skapes. Menneskers grunnleggende strategier for argumentasjon har ikke endret seg, og vi forsøker fortsatt å overbevise gjennom allmenne, aksepterte synspunkter, holdninger og verdier (Kjeldsen, 2006, s. 65).

I denne teoretiske gjennomgangen vil jeg først redegjøre for retorikkens teori om *hvordan* man kan bli overtalt av tekst. Dette gjøres gjennom en beskrivelse av begrepene *ethos*, *pathos* og *logos*. Deretter følger en redegjørelse av begreper som knytter seg til *hva* i en tekst som utløser en eventuell overtalelse. Til slutt greier jeg kort ut om visuell retorikk, fordi tekstene i denne studien inneholder bilder. Teorien er utgangspunktet for analysen av de kvalitative intervjuene, noe jeg redegjør for i kapittel 4.

3.2 Hva er en retorisk ytring?

Før man kan si noe om hvordan man kan bli overtalt av en tekst må det klargjøres hva slags tekster man kan bli overtalt av. For å forklare dette tar jeg utgangspunkt i Lloyd Bitzers (1992) definisjon av begrepet *retorisk ytring* i artikkelen «The Rhetorical Situation». En retorisk ytring er en språklig ytring med det formål å frembringe en handling eller en forandring i verden. Formålet med ytringen er at tilhørerne skal endre sin tankegang, som igjen skal føre til en handling.

3.3 Appellformene

Alt som kan føre til at en mottaker blir overbevist heter i retorikken *bevismidler*. De bevismidlene som kan skapes i selve teksten, har navnet *tekniske bevismidler*. Ifølge Aristoteles (1991) kan overbevisning skje på tre måter: gjennom ens personlige karakter, ved å påvirke mottakernes følelser og gjennom argumentasjonen. Dette utgjør de tekniske bevismidlene, appellformene ved navn *ethos*, *pathos* og *logos*.

3.3.1 Appellformen ethos

Ethos handler om avsenderens troverdige karaktertrekk. Ethos defineres som «den oppfatningen en mottaker har av en avsender på et bestemt tidspunkt» (Kjeldsen, 2006, s. 119). Ethos er dermed ikke en fast, men en dynamisk oppfatning en mottaker har av en avsender. Kjeldsen (2006) påpeker at avsender både kan være en enkeltperson, en gruppe mennesker, en institusjon eller en virksomhet. Ifølge Aristoteles (1991) skapes overbevisning gjennom talerens karakter når «talen holdes på en sådan måte, at den gjør talerens person troværdig» (s. 34). Avsenderen er altså en del av budskapet, og dersom vi skal ha troverdighet til noe som blir sagt, må avsenderen oppfattes som troverdig (Andersen, 1996). Aristoteles mente at en persons ethos kun må basere seg på selve teksten. Moderne ethos-teori inkluderer likevel innledende, avledet og endelig ethos.

Innledende, avledet og endelig ethos

Innledende ethos er det inntrykket og oppfatningen en mottaker har av en avsenders karakter ved inngangen til møtet mellom de to (McCroskey, 1978). Den ligger altså utenfor selve teksten. I moderne retorikkforskning er det bred enighet om at en karakters innledende ethos kan ha stor påvirkning på hvordan vi mottar informasjon (Kjeldsen, 2006; McCroskey, 1978).

En sterk innledende ethos øker ifølge Kjeldsen (2006) både sannsynligheten for læring og påvirkning av holdninger (s. 126). Innledende ethos legger grunnlaget for talerens troverdighet. I denne studien er avsenderens innledende ethos relevant fordi informantene møter avsenderen av tekstene med ulikt utgangspunkt.

Avledet ethos er den ethos avsenderen kan få gjennom selve teksten. De moralske personlighetstrekk som kommer til uttrykk i selve teksten, er ifølge Aristoteles (1991) «det stærkest overbevisende moment av alle» (s. 34). Avledet ethos konstrueres gjennom avsenderens valg av blant annet innhold, komposisjon og stil. Kjeldsen (2006) fremhever at troverdigheten til avsenderen også påvirkes av hvilke kilder man siterer i argumentasjonen, og at en internettsides komposisjon påvirker dens troverdighet. Ethos og logos kan altså påvirke hverandre.

Endelig ethos dreier seg om hvilket inntrykk mottakeren sitter igjen med etter at teksten er lest eller hørt. Den endelig ethos er et resultat av møtet mellom den innledende og den avledede ethos, og viser at ethos kan endres gjennom en tekst eller en handling (Bakken, 2014). Endelig ethos har betydning for hvilken innledende ethos vi tillegger en avsender neste gang vi møter den samme avsenderen.

Fire avgjørende karaktertrekk

Ifølge Aristoteles baserer våre vurderinger av avsenderens ethos seg på tre karaktertrekk: forstandighet, dyd, og velvilje. Det er disse egenskapene en avsender må ha for å vekke tillit hos mottaker (Johansen, 2002). Aristoteles (1991) hevder at om en avsender har alle disse tre karaktertrekkene, vil en bli oppfattet som troverdig. Kjeldsen (2006) påpeker i denne sammenheng at deler av vår ethos kan være svekket, men at vi likevel kan oppfattes som troverdige; vi kan ha forstandighet, men ikke velvilje, og fremdeles bli oppfattet som troverdig av mottakeren. I tillegg trekker Anders Johansen (2002) frem en fjerde ethos-dimensjon som er spesielt viktig i vår tid: autenticitet.

Ethos-dimensjonen *forstandighet* handler om kompetanse. For at vi skal oppfatte avsenderen som troverdig, må vi få inntrykk av at personen kan noe om saken. Dette kan blant annet skje gjennom argumentasjon, og på den måten kan ethos skapes gjennom logos. Karaktertrekket *dyd* dreier seg om en persons moralske karakter. Dersom vi har tillit til at en person har god moral og gjør gode gjerninger, vil vi med større sannsynlighet tro på det som blir sagt.

Avsenderens dyd kan også dreie seg om hvorvidt avsenderen er oppriktig og sier sannheten, eller ei. *Velvilje* vil si at avsenderen vil oss vel og har gode intensjoner overfor lytteren eller leseren (Kjeldsen, 2006). Johansen (2002) fremhever *autensitet* som en fjerde ethos-dimensjon, og påpeker at denne er spesielt viktig i vår tid. Dersom man skal oppfattes som troverdig, må man fremstå som ekte og personlig, nærværende og naturlig. Mottakeren må ha inntrykk av at avsenderen er seg selv, og ikke påtar seg en rolle.

3.3.2 Appellformen pathos

Om man overbeviser et publikum ved å påvirke deres følelser, overtaler man gjennom pathos. «[f]ølelser eller affekter er sjælelige påvirkninger, der får folk til at ændre mening med hensyn til deres afgjørelser, og som ledsages af behag eller ubehag» (Aristoteles, 1991, s. 113). Følelser kan altså påvirke mennesker til å endre mening. Andersen (1996) påpeker at overtalelse gjennom pathos skjer gjennom de sterke følelsene. Det essensielle i teorien om pathos er at vi ikke «dømmer éns, uanset om vi er kede eller glade, eller venligt, respektive fjendtligt indstillet» (Aristoteles, 1991, s. 35). Hvorvidt man får positive eller negative følelser knyttet til avsenderens eller motpartens sak, kan være avgjørende for om man anser noe som troverdig eller ikke.

Når Aristoteles (1991) redegjør for pathos, er hans utgangspunkt rettsaker. En dommer som blir vennlig innstilt til den tiltalte, vil kunne oppfatte at den tiltalte ikke har gjort noe galt (s. 103). Når man taler i retten er målet å overbevise dommeren om at man sier sannheten, og å få dommeren til å dømme etter det. En tale i retten er, slik det ble definert i 3.1., en retorisk ytring. Målet med denne studien er å studere elevens domfellelse av retoriske ytringer, og undersøke hvordan de eventuelt blir overbevist av dem eller ikke, og hvordan de vurderer dem. Følelser påvirker våre vurderinger, og dersom det vekkes positive følelser for avsenderens sak, og negative følelser for motpartens, kan det lede til at man blir overbevist. Omvendt skjer det sjelden en overbevisning dersom mottakeren får negative følelser knyttet til saken avsenderen argumenterer for.

Målet med å spille på følelsene i retorikken er at de skal fungere som argumenter, og bidra til å endre adferd. De retoriske følelsene, slik Kjeldsen (2006, s. 312) uttrykker dem, må ha en retning:

For uten retning og klarhet nås ingen vurdering, ingen argumentasjon og ingen handling. Retorisk retning og klarhet bestemmes av det iboende argumentet som finnes i den retoriske følelsesappellen i uttrykket.

Et eksempel på det iboende argument i følelsesappell er når Helsedirektoratet viser et bilde av en ødelagt lunge i en anti-røykekampanje. Ved å vise hva røyking gjør med kroppen ønsker de å fraråde mennesker å røyke, og bildet skal på denne måten fungere som et argument for å ikke røyke. For en som røyker, og som ønsker å gjøre det, kan imidlertid dette fremstå som truende, og man kan få negative følelser knyttet til kampanjen. Da vil det være lite sannsynlig at kampanjen overbeviser. Gjennom bruk av bilder kan man altså appellere til menneskers følelser. Dette vil jeg gå nærmere inn på i 3.5, der jeg tar for meg visuell retorikk.

3.3.3 Appellformen *logos*

Om vi blir overbevist «gennem selve det sagte», blir vi overbevist gjennom appellformen *logos* (Aristoteles, 1991, s. 35). For at det som sies, *saken*, skal overbevise oss må det «påvise eller synes at påvise» noe, og «demonstrerer sandheden eller det, der synes sådan» (Aristoteles, 1991, s. 34 og 35). Teksten kan overbevise ved å fremvise noe som er sant eller sannsynlig, eller noe som eventuelt høres sant eller sannsynlig ut. Gjennom *logos* kan man bli overbevist av det som *synes sant*, altså det sannsynlige. Aleksander-retorikken beskriver hvordan det sannsynlige virker: Dersom publikummet man henvender seg til, tidligere har erfart noe liknende, er det større sannsynlighet for at de tror på det som blir sagt (Aristoteles, 1971, s. 1428). Det sannsynlige er altså det som stemmer overens med hvert enkelt menneskes kjennskap til, og oppfatning av, virkeligheten.

Menneskets oppfatning av virkeligheten har i retorisk teori navnet *doxa*. *Doxa* betyr «det som synes seg», «mening» eller «antakelse» (Andersen, 1996, s. 144). Mats Rosengren (2008) definerer *doxa* som «föreställningar, försanthållanden, tro på fakta och värderingar inom ett visst samhälle, en viss grupp, en viss disciplin vid en viss tid» (s. 72-73). *Doxa* er altså kulturelt betinget. En persons *doxa* kan sies å bestå av tre hoveddeler. Jonas Bakken (2014) bruker begrepene en universell, kulturell og individuell *doxa* om denne tredelingen. Den universelle delen av *doxa* er allmennmenneskelige erfaringer. Et eksempel på dette er at alle mennesker ønsker å spise når de kjenner sult. Den kulturelle delen av *doxa*, er den vi har tilegnet oss gjennom de sosiale fellesskapene vi tilhører. I Norge forbinder vi for eksempel det å bukke med noe vi gjør etter at vi har opptrådd, mens bukking i Japan gjerne forbindes

med høflighet. Den individuelle delen av doxa er det enkelte menneskets særegne erfaringer. Samtidig, påpeker Bakken (2014), vil virkelighetserfaringer som bryter enormt med de universelle og kulturelle oppfatningene bli regnet som vrangforestillinger.

For at man skal bli overbevist av noe, må altså publikum akseptere argumentene som sanne, og ifølge retorikken skjer dette dersom det stemmer overens med menneskets doxa. Det finnes ikke én kunnskap og én sannhet for alle mennesker, og forskjellige personer vil derfor godta eller avvise ulike argumenter i retoriske ytringer.

Retorikkens argumentasjon fokuserer ikke på hvilke argumentasjonsformer som er logisk gyldige, men på den argumentasjonen som brukes og som fungerer overbevisende på mottakeren, uavhengig av om den er logisk gyldig eller ikke (Bakken, 2014; Kjeldsen, 2006). Hva slags argumentasjon som fungerer overbevisende er, som vist over, avhengig av den enkelte mottakers doxa. Argumentasjon består av to språklige ytringer: påstander og argumenter (Bakken, 2014). Påstander sier noe om hvordan verden er, var eller skal/bør bli, mens argumenter begrunner hvorfor påstanden er riktig. Påstanden «Vi bør flytte til Finnmark» kan for eksempel ha argumentet «I Finnmark er det lavere skatter, og nå har det dessuten blitt billigere å kjøre snøscooter». I denne studien undersøker jeg ikke elevers vurderinger av bestemte argumentasjonsstrukturer, kun hvordan og hvorfor argumentasjonene overbeviser elevene. Jeg tar derfor ikke for meg retorikkens teorier om argumentasjonsformene *enthymem* og *eksempel*.

3.4 Teksters bestanddeler

Foregående har jeg redegjort for retorikkens begreper om *hvordan* man kan bli overtalt av en tekst. Jeg vil nå bevege meg over på hvilke deler tekster kan bestå av.

I retorisk teori er det vanlig å si at en tekst består av fire hoveddeler: *innhold*, *komposisjon*, *stil* og *fremføring*. Fordi denne studien konsentrerer seg om skriftlige tekster vil jeg ikke ta for meg *fremføring*. Andre tekstvitenskapelige retninger har delt inn tekster på andre måter, men fordi mitt utgangspunkt er retorisk teori, velger jeg å forholde meg til retorikkens grovinndeling av en tekst.

Tekstens bestanddeler har sammenheng med retorikkens teori om talerens fem-delte arbeidsprosess, og begrepene *inventio*, *dispositio* og *elocutio*. Teorien gjør rede for hva en tekst bør inneholde (*inventio*), hvordan dette innholdet bør disponeres (*dispositio*) og hva slags språklig uttrykk man bør ha (*elocutio*). Dette dreier seg om kulturspesifikke konvensjoner som ble utarbeidet for 2000 år siden, og tekstnormene var ikke de samme den gang som nå. Likevel gir retorikken oss tilgang til å beskrive hvilke deler av teksten man blir overbevist av. Begrepene inngår i denne redegjørelsen fordi jeg senere skal drøfte hva slags påvirkning innholdet, struktureringen, stilen og modalitetene har for elevenes vurdering av tekstene.

3.4.1 Innhold, komposisjon og stil

Innhold vedrører forholdene og emnene som behandles i en tekst, samt argumentasjonen som benyttes for å oppfylle tekstens intensjon (Kjeldsen, 2006, s. 76). I en tekst finnes det noen momenter det kan være lurt å ha med og noen momenter det kan være lurt å ekskludere. Dersom momentene og argumentene oppleves som støttende for saken man fremmer, vil det bidra til å gjøre fremstillingen mer troverdig. Hvilke momenter som er med og ikke er med i en tekst, bidrar til å avgjøre hvorvidt leseren blir overbevist eller ikke. Igjen er det helt avgjørende at argumentasjonen stemmer overens med mottakerens doxa.

Komposisjon handler om tekstens struktur. Hvordan man organiserer en tekst, er kulturspesifikt, og normene for hvordan en tekst bør organiseres, avhenger av både kultur og sjanger. I antikk retorikk var det mest vanlig å dele inn talen i seks deler: innledning, saksfremstilling, disposisjonen, positiv argumentasjon, negativ argumentasjon og avslutning (Andersen, 1996; Bakken, 2014). For at budskapet skulle få gjennomslagskraft var ytringens sammenheng og fremdrift svært avgjørende, og hvordan budskapet ble organisert, var et viktig bidrag i overtalelsesprosessen (Andersen, 1996). I dagens Norge kan vi ikke bruke denne inndelingen som mal på hvordan en tekst bør organiseres, det avhenger som nevnt av mange andre faktorer. Samtidig er det rimelig å anta at dersom en tekst er godt organisert, med en forståelig struktur som passer innenfor de gitte tekstnormene, bidrar dette til å gjøre teksten både mer forståelig og mer troverdig. I tillegg til verbalteksten har også en digital tekst en romlig komposisjon.

Stil handler om hvordan språket i teksten eller talen er utformet. For at en tekst skal virke overbevisende, er det spesielt fire krav retorikken stiller til godt språk. Språket skal være

grammatisk korrekt, klart og forståelig, levende og forseggjort, og høvelig (Andersen, 1996; Kjeldsen, 2006). I en skriftlig tekst innebærer korrekt språk at man staver ordene riktig og har god tegnsetting (Kjeldsen, 2006). For det første tjener dette kommunikasjonens effektivitet. For det andre bidrar et korrekt språk til å bygge opp avsenderens ethos. Språkets klarhet henger sammen med korrekthet. Det må ikke være tvil om hva som kommuniseres, for da oppfyller ikke talen sin funksjon (Aristoteles, 1991). Et levende og forseggjort språk er også viktig for å engasjere leseren. Aristoteles bruker ordet «utsmykket» når han skriver om dette kravet. Språket skal være estetisk og ta i bruk virkemidler slik at publikum engasjeres og gripes. Høvelig oversettes gjerne med «passende» eller «formålstjenlig». Det skilles mellom intern og ekstern høvelighet (Andersen, 1996). Intern høvelighet vil si at talen eller tekstens ulike deler er høvelige i forhold til hverandre, mens ekstern høvelighet vil si at ordene må passe til situasjonen, mottakerne og saken (Kjeldsen, 2006).

Tekstens *inventio*, *dispositio* og *elocutio* påvirker på ulike måter mottakerens resepsjon av teksten. De tre elementene går også inn i hverandre. Et bilde i en tekst påvirker for eksempel både tekstenes innhold, komposisjon og stil.

3.5 Visuell retorikk

Tekstene elevene skulle vurdere i min studie er multimodale, og skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter (Løvland, 2007). De ulike modalitetene kan påvirke mottakerens vurdering av en tekst. I denne studien er det interessant å se i hvilken grad elevene ser til de ulike modalitetene, og hvilken betydning disse har for elevenes vurdering av tekst.

Modaliteten bilder, i tillegg til verbaltekst, er til stede i denne studiens tekstutvalg. Gunther Kress og Theo van Leeuwen har gjort flere studier av hvordan vi oppfatter ulike modaliteter (se for eksempel Kress og Van Leeuwen, 2001). Deres utgangspunkt er sosial-semiotikk, og de undersøker hvordan ulike modaliteter sammen skaper mening. Hvordan mening skapes, og hvordan troverdighet skapes, er ikke nødvendigvis to sider av samme sak, og derfor er Kress og Van Leeuven sine teorier mindre egnet for denne studien. Jeg ser derfor til Jens E. Kjeldsen og hans teori om bilders retoriske funksjon.

For å forklare bilders retoriske funksjon tar Kjeldsen (2006) utgangspunkt i semiotikkens begrep *tegn*. I semiotikken brukes *tegn* om noe som betegner noe annet og representerer et objekt. Det opereres med *ikoniske tegn*, *symbolske tegn* og *indeksikalske tegn*. Ikoniske tegn

står i en likhetsrelasjon til sitt objekt, symbolske tegn står i en konvensjonell relasjon til sitt objekt og indeksikalske tegn står i en årsaks- eller nærhetsrelasjon til sitt objekt. Fordi et fotografi både har likhet- og årsaksrelasjon til sitt objekt, er det dels et ikonisk tegn og dels et indeksikalsk tegn (Kjeldsen, 2006, s. 265-266). Ulike tegn kan ha ulike retoriske funksjoner, og bildets retoriske funksjon belager seg først og fremst på at det er et *ikonisk tegn*. Et fotografi, et bilde og andre avbildninger har en *ikonisk funksjon* (Kjeldsen, 2006, s. 266). Jeg vil videre ta for meg de mest sentrale retoriske funksjonene et bilde kan ha.

3.5.1 Retoriske funksjoner i fotografier

En av bildenes viktigste retoriske funksjoner er at det kan appellere til menneskers følelsesliv, noe som primært skjer gjennom etterligning. Gjennom et bilde får man inntrykk av at man ser virkeligheten, noe som kan fremkalle følelser vi ville fått dersom vi *faktisk* hadde sett det som er avbildet:

Når bilder viser noe som ligner objekter, vesener og fenomener vi kjenner fra virkeligheten, vil dette synet potensielt fremkalle emosjoner som ligner dem vi ville ha opplevd hvis vi selv hadde sett det samme i virkeligheten (s. 267).

Bilder har altså, gjennom sin ikoniske art, en iboende *evidens*, som Kjeldsen betegner som *mediert evidenta*. De danner et bilde som «er direkte visuelt uttrykk som fremstiller personer og hendelser levende for våre øyne» (s. 264). Det er først og fremst gjennom bildets ikoniske og retoriske evidens at de appellerer sterkt emosjonelt (s. 268). De skaper en følelse av nærvær.

Bilder kan også ha en *illustrerende funksjon*. Kjeldsen skiller mellom tre ulike illustrerende funksjoner, og skriver blant annet om *illustrerende fremvisning*. Når et bilde er tilstede i en tekst for å vise hvordan et konkret objekt ser ut, kategoriseres det som *illustrerende fremvisning*. Den illustrerende fremvisningen kan også ha en *antydende funksjon*, hvor bildet antyder hva den retoriske ytringen skal handle om. Den retoriske funksjonen til denne type bilder er først og fremst det å skape oppmerksomhet, gjøre teksten levende og å antyde hvilken sak som omtales.

I tillegg kan bilder fungerer som *dokumentasjon* (s. 266). Bilder fungerer som bevis for at noe har skjedd, eller hvordan noe har skjedd. Dette kan skje fordi fotografier oppleves som avtrykk av virkeligheten. Dette kan også bidra som et argument. Bilder kan dermed også en persuasiv funksjon og fungere som argumenter, der de kjennetegnes av entymemisk

utelatelse. På bakgrunn av utelatelsen kan mottakeren selv konstruere de ønskede argumentene. Først da fungerer bildet som et retorisk bilde, og som et argument. Dette kan skje umiddelbart og ubevisst.

3.6 Sammenfatning av kapitlet

Gjennomgangen av sentral retorisk teori har vist på hvilke måter vi oppfatter og dømmer tekster som troverdige eller ikke. Dette skjer hovedsakelig gjennom en bedømmelse av tekstens ethos, pathos og logos. Ved å undersøke elevenes vurderinger med utgangspunkt i retorisk teori, kan jeg kartlegge noen av vurderingsprosessene elevene foretar seg. Jeg kan undersøke om elevene fokuserer på avsenderen, følelser teksten skaper i dem eller om de konsentrerer seg om tekstens saklige appell og argumentasjon. En tekst består blant annet av innhold, komposisjon og en stil, og analysen fokuserer også på hvilke av disse elementene elevene henvender seg til når de vurderer tekster. I tillegg inneholder tekstene jeg presenterer for elevene bilder, og jeg har derfor redegjort for på hvilke måte bilder kan skape troverdighet. Teorien brukes videre for å forklare hvordan informantene vurderer disse ulike aspektene.

4 Metode

Oppgavens mål er å svare på problemstillingen *Hva kjennetegner et utvalg VG3-elevers vurdering av nettekster som faglig kilde?* I dette kapitlet redegjøres det for hvilke metoder og tilnæringsmåter som er benyttet for å nå dette målet, og bakgrunnen for hvorfor disse valgene er tatt. Først i kapitlet presenteres studiens forskningsdesign. Deretter redegjøres det for den kvalitative metoden og forskningsintervjuet og hvorfor dette er valgt. Videre belyses datainnsamlingsprosessen, før jeg diskuterer studiens reliabilitet og validitet. Til slutt følger en redegjørelse av tekstene som er brukt i denne studien, og hvorfor de er valgt.

4.1 Forskningsdesign og vitenskapelig tilnæringsmåte

Tabell 4.1 viser studiens forskningsdesign:

| | |
|---------------------------|---|
| Tema: | Elevers vurderinger av tekster på nett |
| Metode | Kvalitativ metode med semi-strukturert intervju |
| Utvalg | Syv elever fra tre ulike klasser på to videregående skoler i det sentrale østlandsområdet |
| Datamateriale | Transkripsjon av semi-strukturerte intervjuer med syv elever |
| Analyse | Kvalitativ analyse av intervjutranskripsjonene. En deduktiv tilnærming til forskningsspørsmål I, og en induktiv tilnærming til forskningsspørsmål II. |
| Analyse kategorier | Utgangspunkt i retorisk teori, hovedsakelig ethos, pathos og logos. Se kapittel 4.4.2 for nærmere beskrivelse. |

Tabell 4.1. Forskningsdesign

4.2 Kvalitativ metode med semi-strukturert intervju

4.2.1 Kvalitativ metode

For å svare på oppgavens problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Kvalitativ metode gir redskaper som kan hjelpe meg å forstå og beskrive hva som ligger til grunn for elevenes vurdering av digitale tekster. Kvalitativ forskningstradisjon bygger på idéen om at kunnskap om virkeligheten kan oppstå gjennom dybdeundersøkelser av få og spesifikke tilfeller, og forskningstradisjonen kjennetegnes av å søke kunnskap basert på dyptgående, detaljert innsikt av enkelttilfeller (Ragin & Amoroso, 2011; Silverman, 2011).

Kvalitative metoder egner seg når man skal få kunnskap om *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. Metoden er en fremgangsmåte som hjelper forskeren å se nøkkelaspekter ved tilfellene man studerer tydeligere, og som kanskje ikke ville blitt fanget opp dersom fremgangsmåten hadde vært en annen (Ragin & Amoroso, 2011). En av grunnene til dette er at kvalitative metoder kan la uforutsette faktorer komme til overflaten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010).

4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative metoder har flere tilnæringsmåter. Når målet er å få kjennskap til informantenes egne erfaringer, tanker og følelser, egner kvalitativt intervju seg spesielt godt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2012). Det finnes flere ulike intervjuformer, og i en intervjustudie må man velge intervjuformen «som det gitte forskningsprosjektet krever» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 23). Det kvalitative forskningsintervjuet defineres av Tove Thagaard (2003) som «en samtale mellom forskeren og informant som styres av de temaene forskeren ønsker å få informasjon om» (s. 85). Målet er å få innsikt i verden ut fra intervjupersonens ståsted. Denne innsikten kan føre til en dypere kunnskap om et spesifikt tema (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ofte av den delvis strukturerte tilnærmingen (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2003). Det er sentralt at man svarer på informantens respons og også følger opp denne (Roulston, 2010). Samtidig har forskeren et mål med temaene som skal tas opp i løpet av intervjuet. Rekkefølgen spørsmål stilles i vil derfor gjerne variere fra intervju til intervju. Informanten kan komme med temaer intervjueren ikke hadde tenkt over på forhånd, og det kvalitative forskningsintervjuet ivaretar dermed åpenheten som bør kjennetegne kvalitative metoder. Dette gjør den semi-strukturerte formen utfordrende for forskeren, og man er helt avhengig av å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

Åpenheten som er tilgjengelig i det kvalitative forskningsintervjuet, var avgjørende for mitt valg av metoden. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2012) presiserer at forskningsintervjuet lar mennesker komme til orde med sine egne fortellinger. Metoden legger til grunn at informantene selv er med på å bestemme hva som snakkes om i intervjuet, noe som ga meg mulighet til å få innblikk i hva informantene selv la vekt på i vurderingen av tekstene. Dette var spesielt viktig for å kunne besvare forskningsspørsmål II, som lyder *Hva fokuserer elevene primært på når de vurderer nettekster som faglig kilde?* Datamaterialet

som er tilknyttet dette forskningsspørsmålet, baserer seg på del I av intervjuene (se vedlegg 2, Intervjuguide). Intervjuene startet med et åpent spørsmål der informantene kunne snakke fritt om hver enkelt tekst. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2012) hevder at slike introduksjonsspørsmål kan «fremkalle beskrivelser hvor intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes» (s. 147). For å avdekke hva elevene fokuserer på, spurte jeg «Kan du fortelle meg hva du mener om teksten?». Det var avgjørende at informantene ikke fikk eksplisitte spørsmål eller råd som kunne hjelpe dem å vurdere ulike aspekter ved teksten, men at de samtidig visste hva de skulle gjøre. En forutsetning for at jeg kunne stille et så åpent spørsmål og fremdeles få svar som kunne belyse problemstillingen, var at informantene visste hva studien handlet om. Jeg presiserte derfor at jeg undersøkte hvordan elevene vurderer tekster på Internett. Som påpekt tidligere kan ulike tekster være troverdige til ulike formål. For å undersøke hvordan elevene vurderer teksters troverdighet i en skolefaglig kontekst, fikk elevene en fiktiv oppgave (vedlegg 3) før de leste de tre tekstene.

For å nå målet med introduksjonsspørsmålene, å få kunnskap om hva elevene primært fokuserer på i sine vurderinger, var mine oppfølgingsspørsmål svært viktige. Dersom elevene hadde problemer med å svare eller snakket om noe som lå utenfor studien, spurte jeg ikke om eksplisitte deler av teksten. Jeg stilte da kun oppfølgingsspørsmål av typen «Var det noe du synes var bra/dårlig i teksten?». I tillegg spurte jeg eksplisitt om de vil bruke teksten som en kilde i den gitte norskfaglige oppgaven, og hvorfor eller hvorfor ikke. Hva informanten la vekt på i sitt svar, var i stor grad utgangspunkt for den videre samtalen. Samtidig som informanten skulle snakke fritt, hadde jeg klare mål om hva slags informasjon jeg ville ha ut av intervjuet. Intervjuguiden var derfor et godt hjelpemiddel som også gjorde det mulig å sammenligne svar fra ulike informanter. Ettersom denne oppgaven ikke kun undersøker hva elevene primært ser etter når de vurderer en tekst, men også hvordan de vurderer ulike aspekter ved teksten, stilte jeg videre spørsmål med utgangspunkt i teoriene ethos, pathos og logos. Jeg spurte om trekk ved avsenderen, deres følelsesmessige engasjement i teksten og tekstens beskrivelser og argumentasjon.

Informantene hadde stor frihet til å uttrykke seg, noe som ga meg mulighet til å forstå hva som ligger til grunn for deres vurderinger av de tre tekstene. En alternativ metode for denne studien kunne vært å bruke observasjon og tekstanalyse. Jeg kunne gitt elevene de tre tekstene og bedt dem skrive en tekst der de faktisk svarte på oppgaven de fikk. Årsaken til at

denne metoden ikke ble valgt, er rett og slett fordi den ikke belyser problemstillingen min i tilstrekkelig grad. Jeg kunne fått svar på hvilke tekster de brukte, og hvordan, men ikke hvorfor, som er en viktig del av denne studien. I tillegg er denne metoden brukt tidligere, med flere elever enn jeg har muligheten til å nå ut til, og sjansen for at denne studien ville tilført forskningsfeltet noe nytt, ville derfor vært betraktelig mindre. Et alternativ kunne vært å *både* intervju elevene og å få dem til å svare på oppgaven skriftlig. Dette var problematisk av flere grunner. Å skrive en oppgave tar for det første lenger tid enn å bli intervjuet, og elevene måtte da enten vært lenger borte fra undervisning, eller brukt fritiden sin. Det første alternativet er nok mange lærere, samt jeg, skeptisk til. I tillegg er det ikke sikkert at elevene ville brukt like mye energi på en oppgave de visste ikke hadde noe å si for deres karakter i norskfaget. Den andre årsaken er denne studiens omfang og tidsperspektiv. Jeg ønsket heller å gjennomanalysere intervjuene mine, enn å tilføre studien tilleggsdata jeg ikke fikk utnyttet potensialet til, noe Brinkmann og Tanggard (2012) advarer mot. Gjennom det kvalitative forskningsintervjuet ville jeg altså med større sannsynlighet få svar på studiens problemstillingen, ettersom jeg kunne spørre og snakke med informantene.

I det kvalitative forskningsintervjuet er det intervjueren som er forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kvalitative intervjuet preges av en dynamisk relasjon mellom forsker og informant, men det er intervjueren som har ansvaret for å holde samtalen i gang, motivere informant(e), løse eventuelle problemer eller misforståelser som oppstår og stille relevante og tydelige oppfølgingsspørsmål (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 409-425). Dette krever aktiv lytting, konsentrasjon og en klar bevissthet om hva man ønsker å få kunnskap om gjennom intervjuet. Som et resultat av grundig teoretisk forarbeid var jeg i stand til å utforme relevante spørsmål som samtidig var forståelig for mine informanter. Jeg brukte ikke begrepene *ethos*, *pathos* og *logos* i intervjuene, men begreper som burde være forståelige for informantene uavhengig av deres kunnskaper i retorikk. Et eksempel på dette er spørsmålet «Tror du at avsenderen kan mye om dette temaet?». Ved at jeg operasjonaliserte retoriske begreper til intervju spørsmål, er følgelig studiens datamaterialet preget av min teoretiske forståelse. For å undersøke intervjuguiden, og meg selv som intervjuer, gjennomførte jeg en pilot.

4.3 Datainnsamlingsprosessen

4.3.1 Pilot

Å utføre et prøveintervju er viktig både for å teste ut intervjuguiden og for å prøve seg i rollen som intervjuer (Dalen, 2011). Eleven jeg intervjuet i piloten, hadde de samme kvalifikasjonene som (de øvrige) informantene mine. Piloten ga meg verdifulle erfaringer, og jeg mener den var avgjørende for materialet jeg senere innhentet. En av de viktigste erfaringene jeg gjorde meg, var at formuleringen i den fiktive oppgaven ikke var tilstrekkelig. Pilotintervjuet klargjorde hvordan ordlyden måtte være. I tillegg glemte pilotinformanten noen ganger ordlyden i oppgaven. For å unngå dette senere, fikk informantene oppgaven på ark. Andre kunnskaper jeg fikk fra intervjuet, var at det tok litt for lang tid, og at informanten ble utålmodig mot slutten. Jeg valgte derfor å redusere antall spørsmål. Jeg oppdaget også at informanten ofte fortalte om innholdet i tekstene og ikke sine personlige meninger og erfaringer med den. Piloten hjalp meg derfor til å omformulere spørsmålene slik at dette forhåpentligvis ville forandre seg i de ordentlige intervjuene. Ikke minst var piloten viktig som en test på meg selv, og det var svært nyttig å høre gjennom opptaket i etterkant. Jeg oppdaget for eksempel at jeg stilte noen spørsmål på en ledende måte. Å høre det på lydopptak bidro til at jeg var mer bevisst på det i de faktiske intervjuene mine. Endringene jeg gjorde basert på den verdifulle piloteringen, ble diskutert med begge veilederne mine. I tillegg prøvde jeg ut noen av spørsmålene på medstudenter, og diskuterte formuleringene med dem.

4.3.2 Utvalg av informanter

I kvalitative undersøkelser er ikke målet å foreta statistiske generaliseringer, men å få overførbar og utfyllende kunnskap om et tema (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Dette gjenspeiles i hvordan man velger ut informanter. Kvalitative undersøkelser kjennetegnes ved at de gir mye informasjon om et begrenset antall personer (Christoffersen & Johanness, 2012). Samtidig må utvalget være stort nok til at problemstillingen kan besvares. Det er med andre ord ikke representativitet, men *hensiktsmessighet* som er utgangspunktet for utvelgning (Johannessen et al., 2010). I denne studien har jeg benyttet meg av utvalgsstrategien *kriteriebasert utvalg* (Johannessen et al., 2010). Med utgangspunkt i studiens problemstilling var det hensiktsmessig at utvalget mitt bestå av VG3-elever. Årsaken til at VG3-elever er valgt er fordi det har vært lite forskning på hvordan elever mot slutten av 13 års skolegang vurderer nettekster. Elever som går VG3 studiespesialiserende skal, som

vist i kapittel 2, ha kompetanse til å vurdere nettekster. Jeg ønsket derfor å undersøke elever som gikk på studieretninger som fører til generell studiekompetanse. Kriteriene for mitt utvalg var altså: (1) Å gå i VG3 og (2) gå på en studieretning som fører frem til studiekompetanse.

Arbeidet med å innhente informanter startet i august 2014. For å få tilgang til informanter tok jeg kontakt med flere rektorer, og sendte en formell forespørsel med en beskrivelse av studien min (vedlegg 1). På en av skolene kjente jeg en norsklærer jeg visste var interessert i å være med, og tok derfor videre kontakt med vedkommende, etter godkjenning fra rektor. På den andre skolen henviste rektoren meg videre til en norsklærer som gjerne ville delta i prosjektet. På grunn av hensiktsmessighet og tilgang på skoler er denne studiens geografiske avgrensning det sentrale østlandsområdet. En av skolene ligger i en liten by i Akershus, og den andre skolen ligger i Oslos bykjerne. Skolen i Akershus kalles videre for skole 1, og skolen i Oslo for skole 2. På skole 1 intervjuet jeg tre elever, på skole 2 intervjuet jeg fire elever.

Jeg informerte lærerne om at jeg gjerne ville ha lik fordeling av jenter og gutter, og helst elever som var på ulikt faglig nivå. Dette var fordi jeg ønsket et så bredt utvalg som mulig innenfor utvalget mitt. Læreren på skole 2 ga meg informanter etter disse kriteriene. Av praktiske årsaker for klassen og læreren ble utvalget mitt på skole 1 kun bestående av jenter. Etersom jeg ønsket å gå inn i intervjuene uten faktorer som kunne påvirke min objektivitet, ønsket jeg ikke å få kjennskap til elevenes individuelle faglige nivå. Jeg vet altså ikke mer om det faglige nivået til elevene enn at læreren deres ble bedt om å gi meg et variert utvalg.

De fire informantene på skole 1 gikk alle i den samme klassen, heretter kalt klasse 1, på musikk, dans og drama-linjen. De fire informantene fra skole 2 var fra to ulike klasser, heretter kalt klasse 2 og 3. Klasse 2 var en medier og kommunikasjonsklasse, og klasse 3 var studiespesialisering. Fra hver av disse to klassene fikk jeg en jente og en gutt. De fire elevene hadde den samme norsklæreren. Utvalget med skolenummer, klassenummer og fiktivt navn er presentert i tabell 4.2.

| Skole | Klasse | Studieretning | Navn | Elevkode |
|---------|----------|---------------------|--------|----------|
| Skole 1 | Klasse 1 | Musikk, dans, drama | Kirsti | E1 |
| Skole 1 | Klasse 1 | Musikk, dans, drama | Astrid | E2 |
| Skole 1 | Klasse 1 | Musikk, dans, drama | Kjetil | E3 |

| | | | | |
|---------|----------|------------------------|---------|----|
| Skole 2 | Klasse 2 | Media og kommunikasjon | Maria | E4 |
| Skole 2 | Klasse 2 | Media og kommunikasjon | Torgeir | E5 |
| Skole 2 | Klasse 3 | Studiespesialiserende | Tonje | E6 |
| Skole 2 | Klasse 3 | Studiespesialiserende | Kristin | E7 |

Tabell 4.2. Presentasjon av og koder for utvalg

Til tross for at elevene går på ulike studieprogrammer, skal alle opp til den samme eksamenen i norsk og bli vurdert etter de samme kriteriene. Alle elevene følger også de satte kriteriene for utvalget. Denne studien er for liten til at studieretningen elevene går på, kan tas med i analysen, men spredningen i informantenes studieretninger kan bidra til å gi mangfoldige data.

4.3.3 Intervjusituasjonen

Denne studiens fokus er hva som kjennetegner elevens vurdering av tekster til bruk i norskfaget. Fordi en teksts troverdighet avhenger av formålet, var det som nevnt nødvendig å skape en kontekst der elevene vurderte tekstene ut fra et faglig ståsted. Før elevene leste tekstene de skulle vurdere, fikk de derfor en fiktiv oppgave der de ble bedt om å skrive en drøftende tekst med utgangspunkt i temaet tekstene handlet om. Oppgavens ordlyd var «Skriv en tekst der du drøfter eventuelle fordeler og ulemper ved å kutte ned på kjøttforbruket» (se vedlegg 3). Dette var som nevnt ikke en oppgave elevene faktisk skulle gjennomføre, men var ment som et utgangspunkt for samtale. Deretter leste elevene de tre ulike tekstene på en dataskjerm, før vi snakket om én og én tekst. Hovedsakelig skulle informantene snakke fritt, men de hadde dataskjermen foran seg hele tiden og hadde mulighet til å sjekke i teksten dersom det var noe de var usikre på. Rekkefølgen på tekstene var den samme i alle intervjuene. Elevene startet med å lese tekst 1, deretter tekst 2, så tekst 3 (se vedlegg 4, 5 og 6). Intervjuene varte mellom 40 og 65 minutter. Årsaken til det store tidsspennet er hovedsakelig informantens ulike lesetider. For å best bevare intervjudataene ble alle intervjuene tatt opp med diktafon, etter samtykke fra informantene.

De første minuttene av et intervju er avgjørende for informantens respons i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012). Før intervjuene startet, forsikret jeg elevene om at det ikke fantes noe rett og galt svar, at de var helt anonyme, og at deres uttalelser ikke hadde noen effekt på deres karakter i norskfaget. Gjennom å vise interesse og respekt for informantene forsøkte jeg å skape en avslappet og vennlig atmosfære som inviterte til åpenhet og ærlighet (Kvale & Brinkmann, 2012). Som nevnt i kapittel 4.1 startet samtalen om hver enkelt tekst med et

åpent spørsmål. I tillegg til at spørsmålet ga grunnlag for å si noe om hva informantene primært fokuserer på når de vurderer tekster, bidrar slike åpne introduksjonsspørsmål til at informanten lettere åpner seg og at intervjuet kommer i gang (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Formålet med intervjuets første del var at elevene skulle snakke om tekstens positive og negative kvaliteter. På den måten kunne jeg undersøke hva informantene på eget initiativ fokuserer på når de vurderer tekster.

Den samme intervjuguiden var utgangspunkt for samtale om alle de tre tekstene. Likevel varierte det noe hvilke momenter som var mest aktuelle i den enkelte tekst. For eksempel hadde én av tekstene mange bilder, og det var derfor naturlig at vi snakket mer om bilder i forbindelse med den teksten enn de andre. De tre tekstene ble valgt nettopp fordi de har ulike kvaliteter og særtrekk, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.6. Intervjuguiden var delt opp tematisk, men rekkefølgen på spørsmålene ble justert ut fra hva informantene fokuserte på. Før intervjuene ble avsluttet, forsikret jeg meg om at jeg hadde berørt alle temaene jeg hadde planlagt. I tillegg avsluttet jeg intervjuene med å spørre om informanten hadde noe å tilføye.

Intervjuet har blitt definert som en samtale mellom to parter. Likevel er et forskningsintervju preget av et asymmetrisk maktforhold det er viktig å være klar over (Kvale & Brinkmann, 2012). Selv om jeg gjorde flere grep for å skape en trygg intervjusituasjon som inviterte til åpenhet, kan jeg ha blitt oppfattet som en autoritetsperson av mine informanter. Lærerne på begge skolene jeg besøkte, presenterte meg som «lærerstudent», noe som kan ha bidratt til at elevene opplevde et asymmetrisk maktforhold. Det er en mulighet at elevene dermed så på meg som læreren og seg selv som elevene som måtte komme med et 'riktig svar'. At alle intervjuene foregikk på skolen, kan ha forsterket disse rollene. Om jeg ble oppfattet som lærer, trenger likevel ikke å ha negative konsekvenser. Elevenes eventuelle oppfattelse av meg som lærer kan ha bidratt til å skape den ønskede undervisningskonteksten, der informantens rolle var å gjøre det de vanligvis gjør i lignende situasjoner.

Jeg har fulgt retningslinjene for behandling av personopplysninger i forskning, fastlagt av NSD. Alle lydopptak og transkripsjoner er anonymisert og har hele tiden blitt behandlet konfidensielt. I forkant av hvert intervju klargjorde jeg for elevene at det var valgfritt å delta. Jeg oppga min kontaktinformasjon og klargjorde at dersom de ikke ønsket å delta likevel, kunne de når som helst kontakte meg og trekke seg fra studien, uten at det ville få noen konsekvenser.

4.4 Analyse av data

4.4.1 Transkribering av materialet

I intervjustudier utgjør informantenes uttalelser i form av sitater den egentlige empirien (Dalen, 2011). For å ivareta mitt eget datamateriale og strukturere det for analyse, transkriberte jeg alle intervjuene mine. Intervjuene ble foretatt over et relativt kort tidsrom, og det var derfor ikke tid til å transkribere intervjuene i sin helhet umiddelbart etter intervjuene. Samme dag som gjennomføringen av intervjuene hørte jeg derimot gjennom intervjuet, og skrev ned det innholdet jeg synes var viktigst i et sammendrag. Noe senere transkriberte jeg intervjuet sin helhet. Kvale og Brinkmann (2012) skriver at transkripsjoner er «oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene krever en rekke vurderinger og beslutninger» (s. 186-187). Jeg valgte en enkel transkripsjonsstrategi, der det avgjørende var å sikre meningsinnholdet i intervjuene (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Av hensyn til informantene har jeg skrevet om veldig muntlig ord til skriftlige. Eksempel på dette er at ordene «assa» og «menne» er transkribert som «altså» og «men». I denne studien kan informasjon om informantenes usikkerhet og tenketid være viktig, og dette ble tydelig inkludert i transkripsjonene ved tegnet /. Mindre pauser ble markert med ellipser. Når eleven la spesiell vekt på ett ord, tydeliggjorde jeg dette ved en understrek. I tillegg er latter og fnising notert. Mine ytringer er markert med en stor i.

Ved transkribering av intervjuene kan essensiell informasjon forsvinne, for eksempel noe av samspillet mellom intervjuer og informant. En intervjusituasjon er preget av mer enn kun det verbale, og kroppsspråk, tonefall og ansiktsuttrykk forsvinner i transkriberinger. I mine transkripsjoner oppdaget jeg for eksempel at jeg stilte spørsmål som høres noe ledende ut. I situasjonene var derimot disse spørsmålene ment for å verifisere mine tolkninger av informantenes utsagn. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at slike oppfølgingsspørsmål er med på å styrke en studies reliabilitet, noe jeg vil komme tilbake til i 4.5.2. Min tolkning av elevenes utsagn var både basert på informantenes verbale og kroppslige responser, og kommer derfor ikke så lett frem i intervjutranskripsjonene. I mange tilfeller bekreftet informanten mine tolkninger, men det skjedde også flere ganger at elevene sa i mot meg. Dette vitner om at elevene opplevde situasjonen som trygg, og at de kunne være ærlige.

4.4.2 Analyse av datamaterialet

Studien er deskriptiv og databasert, der formålet er å få kunnskap om hvordan VG3-elever vurderer tekster de leser på Internett. Studiens teoretiske utgangspunkt er retorisk teori om overbevisning og vurdering av tekst. Tilnæringsmåten, å gå fra et teoretisk perspektiv til å undersøke et fenomen i praksis, kalles en *deduktiv* tilnærming. Det motsatte vil være å starte en studie uten noe teoretisk utgangspunkt, en *induktiv* tilnæringsmåte (Christoffersen & Johanessen, 2012). I denne studien har jeg brukt både en deduktiv og en induktiv tilnærming til datamaterialet, hvilket jeg vil redegjøre for i det følgende.

I analysearbeidet ble datamaterialet som hovedsakelig besvarer forskningsspørsmål I (del 2 av intervjuguiden, se vedlegg 2) kategorisert ut fra anvendt retorisk teori, altså ethos, pathos og logos, noe som gir en teoretisk, deduktiv bakgrunn for tolkning av materialet. Som allerede forklart ble dette valget tatt for å operasjonalisere begrepet *å vurdere*. Jeg kategoriserte ytringene til elevene i subkategorier ut fra hovedkategoriene ethos, pathos og logos, også her brukte jeg en deduktiv tilnærming. For eksempel er forstandighet, dyd, velvilje og autensitet subkategorier i kategorien ethos. Innenfor de ulike subkategoriene laget jeg igjen subkategorier, for eksempel dyden oppriktighet. I tillegg har ytringene blitt analysert ut fra innhold, komposisjon og stil.

For å analysere datamaterialet som hovedsakelig er ment til å besvare forskningsspørsmål II, brukte jeg en induktiv tilnæringsmåte. Hva elevene primært legger merke til når de skal bedømme en tekst som faglig kilde, kan falle utenfor begrepene ethos, pathos og logos. Analysen av dette materialet startet med nærlesing av alle intervjuene. Deretter laget jeg foreløpige kategorier og merket av steder i teksten som var spesielt interessante. Så systematiserte jeg tekstens meningsbærende enheter i kategorier basert på det første intervjuet. Dette var utgangspunktet for kategorisering av de resterende intervjuene, men jeg måtte stadig opprette nye kategorier, redigere de eksisterende, samt inkludere eller ekskludere elementer fra kategoriene. Denne prosessen gjentok jeg i den første delen av intervjuet i hver tekst.

Til tross for at disse intervjupassasjene ble analysert med en induktiv tilnæringsmåte, viser analysen at også mange av ytringene i denne delen av intervjuet, slutter seg til retoriske begrepene. For eksempel ser elevene til forstandighet og avsenderens troverdighet.

Samlet sett blir dermed problemstillingen besvart gjennom både en induktiv og en deduktiv tilnæringsmåte.

4.5 Validitet og reliabilitet

4.5.1 Validitet

Forskerrollen i kvalitative studier som denne preges ifølge Joseph Maxwell (2013) spesielt av to validitetstrusler: *researcher bias* og *reactivity* (s. 122). *Researcher bias* viser til en forskers forutinntatthet og søken etter visse svar. I et kvalitativt intervju vil forskerens forforståelse og teoretiske utgangspunkt alltid være med på å prege møtet med informantene (Dalen, 2011).

Ved å tydeliggjøre min forskerrolle og vise min forståelse av fenomenet som studeres, har jeg gitt andre forskere mulighet til å vurdere min oppfatnings påvirkning på

forskningsresultatene. Begrepet *reactivity* viser til den påvirkningen en forsker har på det eller dem det forskes på. I denne studien tok jeg elever ut av klasserommet og lot dem vurdere tekster. Datamaterialet er preget av dette, og informantene er både påvirket av meg som intervjuer og intervjusituasjonen. Om *reactivity* i kvalitativ forskning skriver Maxwell (2013): «[e]liminating the actual influence of the researcher is impossible, and the goal in qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and to use it productively» (s. 125). Flere steder i dette kapittelet har jeg reflektert rundt hvordan min rolle kan ha påvirket informantene mine og deres utsagn. I tillegg gjorde jeg flere grep i datainnsamlingsprosessen som kan støtte studiens validitet. For eksempel kan mine presiseringer om at det ikke fantes riktige eller gale svar, at læreren ikke fikk vite hva som ble sagt i intervjuet, og at jeg ønsket deres ærlige oppriktige tanker, bidra til dette. Jeg presiserte også hva intervjuet handlet om, og at målet var å undersøke hvordan de vurderer tekster. Informantenes nyanseringer av mine svar, og i noen tilfeller motsigelser av mine tolkninger, bidrar også til å validere studien, fordi det vitner om at mine informanter ga ærlige svar. Pilotintervjuet kan også ha bidratt til å validere forskningen. Jeg klargjorde for piloteleven at jeg ønsket at hun var kritisk til spørsmålene jeg stilte, og si klart ifra dersom noen spørsmål var uklare. Ved å gjennomgå denne prosessen før datainnsamlingen, kan jeg ha avverget at informantene misforsto noen spørsmål. Likevel har jeg ingen garanti for at dette ikke har skjedd.

Forskningsoppleggets validitet dreier seg også om utvalg og metodisk tilnærming (Dalen, 2011). Mitt utvalg er preget av sammensatthet og individuelle variasjoner, og i denne typen

forskning er det ikke aktuelt å snakke om *generaliserbarhet*, men om en overføringsverdi til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012; Maxwell, 2013). Min studie kan ikke ukritisk overføres, men materialet kan si noe om tendenser i elevers tilnærming til tekster på Internett. En studies overførbarhet avhenger av «hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2010, s. 231). Andenæs (siteret i Dalen 2011, s. 96) hevder at det er leseren som avgjør forskningens anvendelighet for andre situasjoner, men at dette avhenger av at det frembringes tilstrekkelig og relevant informasjon. Som både Johannessen et al. og Andenes presiserer, er det avgjørende at beskrivelser og fortolkninger blir nøye presentert for å avgjøre en studies overførbarhet, noe jeg har forsøkt å gjøre i hele dette kapittelet. Jeg ønsket at intervjusituasjonen skulle være nært opp til en reell skolesituasjon. Intervjusituasjonenes bruk av skoleoppgave og datamaskin vil sannsynligvis være gjenkjennelig for mange lærere og elever. Dette bidrar til å støtte studiens overføringsverdi. I tillegg skilles det klart i analysekapittelet mellom enkelthendelser og momenter som kom frem flere ganger i intervjuene.

Om metoden som brukes er hensiktsmessig, altså om den måler det fenomenet som ønskes belyst, er et avgjørende punkt for en studies validitet (Dalen, 2011; Maxwell, 2013). Jeg har redegjort for hvorfor det kvalitative forskningsintervjuet og min teoretiske tilnærming belyser problemstillingen på en formålstjenlig måte.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om en studies pålitelighet, og diskuteres ofte i sammenheng med hvorvidt en annen person hadde fått de samme funnene, ved å gjennomføre den samme studien med de samme metodene (Cohen et al., 2011; Kvale & Brinkmann, 2012; Silverman, 2011; Tjora, 2010). Den kvalitative metoden bruker forskeren selv som instrument, og derfor vil forskningsprosjektets resultat være preget av det analytiske blikket jeg som person har hatt. Man kan heller aldri skape de nøyaktig samme omstendighetene som mine intervju foregikk i. Monica Dalen (2011) hevder at disse faktorene bidrar til at kvalitativ forskning er lite etterprøvable.

Dette kapittelets beskrivelse og diskusjon av forskningsprosessen kan likevel bidra til studiens pålitelighet. Ved å være åpen om de valgene jeg har tatt, og konsekvensene av dem,

når det gjelder forhold ved meg selv, informantene, intervjusituasjonen og fremgangsmåten i analysen bidrar jeg til at andre forskere kan ta på seg de samme «forskerbrillene» som jeg har hatt (Dalen, 2011; Silverman, 2011; Tjora, 2010). Jeg har også transkribert alle intervjuene mine, i tillegg til å ha diskutert analysemetoder og funn med både medstudenter og veiledere. Dette har spesielt hendt på områder der jeg har vært i tvil om mine tolkninger. Denne strategien kalles *peer debriefing*, og bidrar til å øke en studies pålitelighet (Creswell & Miller, 2000; Silverman, 2011). Utformingen av studiens intervjuguide, som i stor grad baserer seg på retorisk teori, er følgelig preget av min teoretiske forståelse. Også denne ble nøye diskutert med mine veiledere. Som nevnt stilte jeg også kontinuerlig spørsmål av typen «forsto jeg deg riktig nå?» og «når du sier sånn, betyr det at du..». Mot slutten av hvert intervju oppsummerte jeg hva vi hadde snakket om og spurte om det var noe jeg hadde misforstått. Slike avklarende spørsmål bidrar til å styrke reliabiliteten i intervjudataene, fordi det verifiserer mine tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.6 Tekstutvalg og beskrivelse av tekstene

I intervjuene vurderte informantene tre ulike tekster. I dette kapittelet redegjør jeg for hvilke tekster som inngår i studien, og hvorfor nettopp disse tekstene er valgt. Tekstene ligger vedlagt som vedlegg 4, 5 og 6.

4.6.1 Tekstutvalg

Fordi oppgavens mål er å finne hva som kjennetegner elevers vurdering av nettekster, har det vært essensielt å ha med konkrete tekster som skulle vurderes, i forskningsdesignet. For å kunne svare på problemstillingen måtte tekstutvalget ha en viss bredde, samtidig som denne studiens omfang er for liten til å si noe om de mange ulike typene digitale tekster. Det har tidligere blitt forsket en god del på elevers bruk av nettleksikon, og jeg valgte derfor å ikke ha med det i tekstutvalget (se kapittel 2.3). Jeg ønsket at tekstene skulle være i ulike sjangre, men for at det skulle være mulig å sammenligne elevenes vurderinger, ville jeg at tekstene skulle ha samme tematikk. Tekstene tar for seg temaet kjøttforbruk. Det var et sentralt poeng at tekstene var autentiske, og lå tilgjengelig for alle på Internett. Årsaken til dette er at det skulle være en viss sannsynlighet for at elevene selv kunne funnet tekstene når de søker etter oppgavens tematikk på Internett. Det var også et viktig poeng at tekstenes tematikk skulle gjenspeile tematikken i en realistisk skole- eller eksamensoppgave i norskfaget. Etter å ha undersøkt tidligere eksamensoppgaver på VG3 og tekstutvalg i ulike lærebøker, kom jeg frem

til at det valgte temaet ikke skilte seg nevneverdig ut fra disse. Det var også viktig at ikke tekstene skapte en situasjon der det mest naturlige var å diskutere elevenes egne meninger om temaet, men at de skulle snakke om tekstene i seg selv. På bakgrunn av dette endte jeg opp med temaet kjøttforbruk og tre tekster fra forskjellige internettsider, som behandler temaet på ulike måter.

4.6.2 Beskrivelse av tekstene

Den første teksten heter «Så mye plass krever kjøttforbruket»⁴, (Fossmark, 2011) og er hentet fra Framtiden i våre hender sine internettsider (vedlegg 4). I likhet med de andre tekstene på organisasjonens hjemmesider oppgis tekstens forfatter, og teksten er ført til pennen av Håkon Fossmark. Han er kommunikasjonsrådgiver i Framtiden i våre hender, og uttaler seg ikke som privatperson, men skriver på vegne av organisasjonen. Det er altså Framtiden i våre hender som er tekstens avsender. Teksten kritiserer nordmenns kjøttforbruk for ikke å være bærekraftig. Den baserer seg på en rapport Framtiden i våre hender har laget, som viser hvor stort beslag nordmenns kjøttforbruk legger på verdens jordbruksarealer. Link til rapporten er den eneste kilden på nettsiden. Teksten inneholder tall og fagbegreper og den har mye spesifikk informasjon, samtidig som den prøver å fremstille hovedfunnene i rapporten på en publikumsvennlig måte. Teksten inneholder også ord som kan være vanskelige for elevene å forstå, som «subsidiere», «landbruksstøtte» og «arealkrevende». Framtiden i våre henders leder, Arild Hermstad, uttaler seg flere ganger i teksten. Teksten tar et tydelig standpunkt og argumenterer for at nordmenn burde spise mindre kjøtt. Det er tydelig at Framtiden i våre hender har et klart mål med teksten: å få nordmenn til å kutte ned på kjøttforbruket. Framtiden i våre hender er en etablert miljøorganisasjon, men kan likevel være ukjent for mange.

Den andre teksten, «Protein», (Matprat, ikke datert a) er fra Matprat sine hjemmesider matprat.no (vedlegg 5). «Protein» er en tekst som kan se ut som en nøytral faktabasert tekst om proteiner. Samtidig argumenter den for at kjøtt er en svært avgjørende del av kostholdet vårt. Teksten er interessant for min undersøkelse fordi den er skrevet av Matprat, som er en organisasjon de fleste har hørt om. Matprat drives av Opplysningskontoret for egg og kjøtt, og er finansiert av norske bønder. På sine hjemmesider presenterer de seg som Norges

⁴ Jeg har i løpet av masterperioden besøkt de tre sidene kontinuerlig. Sidene er ikke endret, med unntak av forsidebildet til Sophie Elise. I skjermdumpen av denne teksten vises forsidebildet slik det var da intervjuene ble gjennomført.

fremste kompetansesenter for matopplysning, og de gir «kunnskap og inspirasjon til å lage mat med norske egg, kylling, kalkun, svin, storfe, lam og rein» (Matprat, ikke datert b). Ved at de er finansiert av norske bønder, er organisasjonen en kommersiell aktør og er avhengig av å selge produktene sine. Teksten er en spennende tekst å bruke i denne studien for å undersøke om elevene oppfattet den som en faktatekst eller ikke, samt hvordan de forholdt seg til Matprat som avsender. Teksten inneholder mange fagbegreper og språket er forholdsvis nøytralt. Utover matprat.no har teksten ingen forfatter, den er ikke datert, og har ingen kildehenvisninger.

Tredje tekst er skrevet av Sophie Elise Isachsen og er hentet fra hennes blogg, sophieelise.blogg.no (Isachsen, 2014). Tekstens tittel er «Min virkelighet» (vedlegg 6). Sophie Elises⁵ tekst er en typisk bloggtekst, hvor avsenderens meninger står i sentrum (Veum, 2013). Blogg er en sjanger mange elever leser på fritiden, og som mange ikke forbinder med skolen. Samtidig er sjangeren på vei inn i norskfaget, den er til stede både i Landslaget for Norskundervisnings sakprosaanon, i PISA-tester og i flere nyere læreverk (Kalleberg & Kleivland, 2010; Kjærnsli & Roe, 2010). Sophie Elise er en såkalt rosablogger, og har vært mye media i 2014/2015. Blant annet var hun i sentrum for en feminismedebatt høsten 2014, og hun har vært med i programmet *Bloggerne* på TV2. Sophie Elises blogg er en av landets største, skoleåret 2014/2015 lå hun mellom 3. og 1. plass på blogg.no sin liste over Norges mest leste blogger (Nettavisen Mediehuset, 2014/2015). Sophie Elise er vegetarianer, og i teksten redegjør hun for hvorfor hun ikke spiser kjøtt. I teksten gir hun sterkt uttrykk for følelsene sine. Teksten inneholder mange bilder, både bilder det ser ut til at hun har funnet på Internett, og personlige bilder av Sophie Elise med hunden sin. Teksten bærer preg av et muntlig språk, og den inneholder flere ufullstendige setninger og tegnsettingsfeil.

Helhetlig utgjør de tre tekstene et sammensatt tekstbilde. For å få et så nyansert bilde som mulig av hvordan elevene vurderer tekster var det viktig for meg at tekstene skulle ha ulike kvaliteter og mangler, være i ulik lengde og av ulike avsendere. Dette er krav disse tre tekstene oppfyller. «Så mye plass krever kjøttforbruket» er en klassisk nettartikkel med faktainformasjon, uttalelse fra en fagperson, lenker til videre lesing og bilder. Avsenderen er en organisasjon med et klart mål: en mer bærekraftig fremtid. «Protein» er en forholdsvis kort

⁵ Fordi hun markedsfører seg selv som Sophie Elise og ikke Sophie Elise Isachsen, vil jeg i denne oppgaven referere til henne som Sophie Elise.

tekst, og ligner på faktatekster elevene kan være kjent med fra skolen. Avsenderen er en kommersiell aktør i det norske markedet, men samtidig har teksten en tilsynelatende objektiv form. Det er sannsynlig at mange norske skoleelever kjenner til avsenderen Matprat, både fordi de har lærebøker i den norske skolen⁶ og fordi de har reklamer på TV. Det er i tillegg et forholdsvis kjent nettsted man går for å finne oppskrifter. Sophie Elises «Min virkelighet» er en typisk bloggtekst som mange elever muligens kjenner til fra fritidslesing. Sophie Elises tekst er personlig og inneholder for det meste hennes egne meninger. Teksten representerer derfor en typisk rosabloggtekst der forfatteren på autentisk vis forteller om sine subjektive meninger og erfaringer (Veum, 2013). Jeg ønsket å åpne for å undersøke hvorvidt informantenes kjennskap til avsenderen er avgjørende. Man finner argumentasjon i alle tekstene, men det er noe ulikt hvor eksplisitt den er. Det var et viktig poeng i tekstutvalget at jeg ikke skulle lete etter tekster som inneholdt ulike argumentasjonsformer, men bestå av tekster det er sannsynlig at elevene kan møte på i et google-søk, slik tidligere forskning viser at elevene ofte gjør. Likevel var det et poeng å ha med tekster som ønsker å påvirke leseren til å gjøre en handling, altså retoriske ytringer. Alle tekstene har en rådgivende funksjon og knytter seg til det som i antikken het den rådgivende talen. Argumentasjonen dreier seg om fremtiden, der man enten anbefaler eller fraråder noe (Aristoteles, 1991, s. 43). Teksten «Så mye plass krever kjøttforbruket» er en rådgivende tekst som anbefaler leseren å spise mindre kjøtt fordi det er skadelig for miljøet. «Protein» ønsker å overbevise leserne at kjøtt er nødvendig for kroppen, mens «Min virkelighet» anbefaler å bli vegetarianer fordi det er synd på dyrene vi spiser.

4.7 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg beskrevet og reflektert rundt studiens forskningsdesign. Å være åpen om de metodene som er valgt, og diskutere hvilke konsekvenser disse fører med seg, er viktig for å støtte oppunder en studies validitet og reliabilitet. Gjennom dette kapittelet har jeg forsøkt å klargjøre studiens metodiske valg. Ved å tydeliggjøre min forskerrolle og vise min forståelse av fenomenet som studeres, har jeg gitt andre forskere mulighet til å vurdere min forståelses påvirkning på forskningsresultatene. I tillegg har jeg beskrevet hvorfor jeg mener tekstutvalget er hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling.

⁶ Læreverket heter *Kokeboka mi*, og våren 2013 var det debatt rundt Matprats tilstedeværelse i norske klasserom.

5 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet presenteres og analyseres studiens funn. Formålet er å utforske problemstillingen, gjennom å undersøke forskningsspørsmålene, som lyder:

- I. *På hvilke måter bidrar appellformene ethos, pathos og logos til at elevene blir overbevist om at en nettekst er troverdig som kilde eller ikke?*
- II. *Hva fokuserer elevene primært på når de vurderer en nettekst som faglig kilde?.*

Kapittelet er tredelt. Del én (kapittel 5.1) presenterer elevenes valg om å benytte de tre ulike tekstene som kilde i den gitte oppgaven. Å vite hvilke av elevene som ønsket å bruke teksten som en kilde eller ikke, er viktig for å følge deres videre vurderinger.

Del to (kapittel 5.2-5.5) knytter seg til det første forskningsspørsmålet. Her beskrives elevenes vurderingsprosesser med utgangspunkt i retorisk teori. Formålet med analysen er å undersøke hvordan tekstens ethos-, pathos-, og logosappell bidrar til elevenes oppfattelse av tekstene som troverdige, og hvordan de vurderer dette. I tillegg undersøker jeg om elevene ser til tekstenes innhold, komposisjon og/eller stil i vurderingene, og hvordan tekstenes bilder spiller inn på vurderingene deres. Som vi skal se var elevenes egeninitierte vurdering en betraktelig mindre del av intervjuet, og derfor vil det første forskningsspørsmålet oppta størst plass i analysen.

Del tre (kapittel 5.6) tar for seg forskningsspørsmål II, og presenteres i form av elevprofiler. Som beskrevet i kapittel 4 mottok informantene en norskfaglig oppgave, og de visste at intervjuene handlet om hvordan de vurderer tekster i norskfaget. Dataene som presenteres i denne delen tar utgangspunkt i hva elevene sier *før* de får eksplisitte spørsmål om tekstenes troverdighet. Forskningsspørsmålets funksjon er å få frem hvilke elementer elevene ser etter og prioriterer når de skal vurdere en tekst fra Internett på egenhånd.

5.1 Elevenes valg

I denne delen presenteres elevenes svar da de fikk spørsmål om hvorvidt de ville bruke tekstene i den gitte norskfaglige oppgaven. Datamaterialet presenteres i form av tabeller. Tabellene er basert på svaret elevene ga første gang jeg spurte om de ønsket å bruke teksten som en kilde eller ikke. Mer inngående om elevenes valg presenteres i elevprofilene, kapittel 5.6.

5.1.1 Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»

I tabell 5.1 vises hvilke av informantene som sier de ville brukt tekst 1, «Så mye plass krever kjøttforbruket», som kilde i den gitte oppgaven:

| Informant | Ja | Ja, men ville dobbeltsjekket informasjonen | Tvilende | Nei |
|-----------|----|--|----------|-----|
| Kirsti | X | | | |
| Astrid | X | | | |
| Kjetil | X | | | |
| Maria | | X | | |
| Tonje | | X | | |
| Torgeir | X | | | |
| Kristin | | | X | |

Tabell 5.1. Informantenes respons på å benytte tekst 1 som kilde

Som tabell 5.1 viser, er et tydelig flertall positive til å bruke teksten som kilde i oppgaven jeg presenterer for dem i intervjuet. Fire av syv informanter sier de vil bruke teksten. Maria er den eneste elevene som tok forbehold om å dobbeltsjekke informasjonen, men også Tonje sier senere at hun ville sjekket rapporten teksten er basert på. Samtidig er ikke dette et forbehold hun må ta for å bruke teksten. Kun én elev, Kristin, sier hun ikke vil bruke teksten i oppgaven. Dette endrer seg imidlertid i slutten av intervjuet. Dette vil jeg komme tilbake til i hennes elevprofil, i kapittel 5.6.6.

5.1.2 Tekst 2: Matprat «Protein»

Tabell 5.2 viser hvilke av informantene som ville brukt tekst 2, «Protein», i den norskfaglige oppgaven.

| Informant | Ja | Ja, men ville dobbeltsjekket informasjonen | Tvilende | Nei |
|-----------|----|--|----------|-----|
| Kirsti | X | | | |
| Astrid | X | | | |
| Kjetil | X | | | |
| Maria | | | | X |
| Tonje | X | | | |
| Torgeir | X | | | |
| Kristin | X | | | |

Tabell 5.2. Informantenes respons på å benytte tekst 2 som kilde

Som vi ser av tabell 5.2, sier seks av syv elever at de ville brukt denne teksten som en faglig kilde i den gitte oppgaven. Maria, som også var tvilende til å bruke tekst 1 som kilde, er den eneste som sier at hun ikke vil bruke denne teksten i oppgaven.

5.1.3 Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet»

I tabell 5.3 vises hvilke av informantene som ville brukt tekst 3, «Min virkelighet», som en faglig kilde:

| Informant | Ja | Ja, men ville dobbeltsjekket informasjonen | Tvilende | Nei |
|-----------|----|--|----------|-----|
| Kirsti | | | | X |
| Astrid | X | | | |
| Kjetil | | | | X |
| Maria | | | | X |
| Tonje | | | | X |
| Torgeir | | | | X |
| Kristin | X | | | |

Tabell 5.3. Informantenes respons på å benytte tekst 3 som kilde

Som en kan lese av tabell 5.3, er informantene betraktelig mer negative til å bruke denne teksten. Flertallet av informantene, Kirsti, Kjetil, Tonje, Maria og Torgeir, sier de ikke ville brukt «Min virkelighet» som en faglig kilde i oppgaven. To av informantene, Astrid og Kristin, sier at de kunne brukt teksten som en kilde.

5.2 Ethos

Som redegjort for i studiens teorikapittel er ethos publikums oppfattelse av en avsenders troverdighet. Dette kapittelet undersøker på hvilke måter elevene vurderer avsenderen i de tre tekstene. I alle de tre tekstene er det hovedsakelig avsenderens forstandighet, oppriktighet og velvilje elevene vurderer avsenderen ut fra. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan elevene vurderer disse momentene i de tre ulike tekstene.

5.2.1 Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»

Informantene møter avsenderen Framtiden i våre hender med ulikt utgangspunkt. To av informantene, Kirsti og Maria, har tidligere hørt om Framtiden i våre hender, mens de andre fem snakker om organisasjonen ut fra inntrykket de fikk av denne ene teksten. Det var også kun Kirsti og Maria som nevnte avsenderen før de fikk eksplisitte spørsmål angående denne. De fem andre informantene sa de ville bruke teksten som en kilde *før* de hadde lagt merke til hvem som hadde skrevet teksten:

I: Ja. Kunne du brukt teksten som en kilde i denne oppgaven?

Kjetil: Absolutt, absolutt.

[...]

I: Så du hvem som hadde skrevet teksten?

Kjetil: Ehm, nei. Hm. Det tenkte jeg ikke over. (E3)

Disse fem informantene hadde verken lagt merke til artikkelforfatteren eller avsenderen Framtiden i våre hender. At fire av syv informanter ikke undersøkte hvor informasjonen kom fra, når de eksplisitt hadde fått vite at intervjuet omhandlet hvordan de vurderte tekster og bruk av kilder, er verdt å merke seg. Dette kan indikere at elevene i liten grad tar hensyn til avsenderen i avgjørelsen om å bruke en tekst som en kilde eller ikke. Etter å ha fått eksplisitte spørsmål om hvem avsenderen av teksten var, forsto de fleste at Framtiden i våre hender er en miljøorganisasjon. Ingen av informantene stilte videre spørsmål om organisasjonen etter dette, men alle informantene satt med en oppfatning av avsenderens ethos som sterk. I den videre redegjørelsen presenteres årsakene til dette.

Forstandighet

Det store flertallet av elevene mener Framtiden i våre hender innehar høy grad av forstandighet om tekstens tematikk. Unntaket er Maria, som kjenner til organisasjonen, men som ikke vet at de arbeider for et bedre miljø⁷. Hun uttrykker dermed at hun ikke har nok forutsetninger til å si noe om avsenderens forstandighet om dette temaet:

I: Tenker du at Fremtiden i våre hender kan mye om dette temaet?

Maria: Jeg vet ikke, siden når jeg begynte å donere så var det fordi de tekstilarbeiderne. Så jeg ante ikke at de hadde om mat eller om hvor mye mat vi brukte. Så jeg tenker. Jeg vet egentlig ikke, for å være helt ærlig. (E4)

⁷ Framtiden i våre hender produserte i 2014 en TV-serie i samarbeid med Aftenposten, der tre norske ungdommer dro til Kambodsja for å oppleve tekstilarbeiderens arbeidsforhold. Serien har navnet *Sweatshop-dødsbillig mote* (Riseng, 2014), og det er gjennom denne serien Maria kjenner til organisasjonen. Hun donerer også penger til Framtiden i våre hender hver måned.

I teksten møter Maria en avsender hun kjenner til, men som hun forbinder med noe annet enn miljø. Hennes bilde av organisasjonen blir forandret, men teksten overbeviser henne ikke om at Framtiden i våre hender har mye kunnskap om dette emnet.

De andre informantene begrunner troen på Framtiden i våre henders forstandighet med at de virker som en seriøs og profesjonell organisasjon. Kirsti sier:

Kirsti: Jeg vet at de er en seriøs organisasjon, som er.. Stor da, og som jobber med det her. De jobber bare med det her på en måte. (E1)

Kirsti vurderer avsenderens forstandighet ut fra innledende ethos. De andre informantene beskriver også organisasjonen som profesjonell og seriøs. Som vi skal se, skapes dette inntrykket gjennom tekstens faktainformasjon og nettsidens komposisjon.

Som forklart i kapittel 3 kan sterk ethos skapes gjennom logos. Astrid og Kristin mener at Framtiden i våre hender har mye kunnskap om emnet, fordi teksten inneholder faktainformasjon. Astrid sier: «Han [Arild Hermstad, lederen av Framtiden i våre hender] har jo mye fakta, da. Han kan mye om det» (E2). Kristin uttrykker mye av det samme:

I: Men hva tror du? Får du inntrykk av at de kan mye om det?

Kristin: Ehh, ja. Ja fordi de tar jo opp... De tar jo faktisk med arealmål og tall og diverse ting da, og bruker liksom at det er 7 billiarder (sic.) i verden og diverse ting, så de bruker tall. Og derfor tror jeg jo litt mer på det. For de har liksom et mer korrekt tall på det. (E7)

Det ser ut til at Kristin og Astrid vurderer avsenderens forstandighet ut fra faktainformasjonen teksten presenterer. For Kristin og Astrid virker det urealistisk at tallene i teksten ikke er riktige. Også Tonje nevner faktainformasjon som viktig, men hun uttrykker at hun ville sjekket rapporten for å undersøke at faktainformasjonen stemte, noe verken Astrid eller Kristin sier noe om:

Tonje: Jeg synes de virker proffe. [...] For de har jo med alle de faktaene.. De plasserer.. Selv om jeg ikke kan vite om de faktaene stemmer, så viser de jo til noe. Og da måtte jeg jo sjekket den rapporten eventuelt. (E6)

Tonje, i likhet med Maria, presiserer dermed at hun ville dobbeltsjekket informasjonen før hun brukte teksten som en kilde.

Kjetil og Torgeir mener tekstens komposisjon viser organisasjonens seriøsitet, og dermed forstandighet. For Torgeir bidrar tekstens lengde til å vise at Framtiden i våre hender har mye kunnskap, og han sier at teksten er «en tekst som det ser ut som at det er brukt litt tid på. Det

er jo ikke bare littegrann, det er litt lengde på teksten» (E5). Videre mener både Torgeir og Kjetil at nettsiden ser ordentlig og seriøs ut, men de har ulike forklaringer på dette:

Kjetil: Du kan jo se på en side som det her da, som, altså det er, det som jeg ofte ikke liker er mye reklame og sånn. Rundt. Det svekker litt min troverdighet kanskje. Men sånn i seg selv så ser du at det er gjort litt jobb med en side, det er ikke sånn, det er ikke svære sånn der nedlastningsknapper overalt og tull og tøys. (E3)

Kjetil merker seg reklamen på siden, og er bevisst på at dette er noe som for ham svekker troverdigheten til nettsiden. Reklamen er likevel ikke avgjørende for troverdigheten i denne teksten. Også Torgeir kommenterer reklamene på nettsiden, men har et helt annet syn på dette, og sier «[d]et virker som det er en ordentlig fin side og.. // [...]. Det er til og med reklamer på siden, det er, nettsiden virker jo ordentlig nok, da skjønner jeg ikke hvorfor teksten ikke skulle vært det» (E5). For Torgeir er reklamen et positiv innslag i teksten, og mulig er tankerekken hans at dersom firmaer vil reklamere på nettsiden, betyr det at den er seriøs. Den siste delen av sitatet viser at Torgeir vurderer tekstens troverdighet ut fra nettsidenes layout.

Dyd: Oppriktighet

Når intervju spørsmålene går over til å handle om avsenderens moral, fokuserer informantene først og fremst på om avsenderens oppriktighet. Samtlige informanter mener Framtiden i våre hender er ærlige og at de har gode hensikter, men de begrunner denne oppfattelsen ulikt.

Maria og Kirsti vurderer hovedsakelig oppriktighet ut fra innledende ethos. Kirsti sier at «[d]et handler om at jeg vet at Framtiden i våre hender er seriøse» (E1), mens Maria sier «[a]ltså hvorfor skulle de løyet om det. Det er det, jeg tror ikke de har noen grunn til å lyve om det». (E4). Også Astrid slår fast at Framtiden i våre hender er ærlige. Hun begrunner avsenderens oppriktighet med at teksten er «kjempesaklig» og minner henne om «profesjonelle nyhetssider». Innledningen i teksten vekker interessen hennes, og hun anser teksten som «veldig oversiktlig» (E2).

Kjetil, Tonje, og Torgeir vurderer oppriktigheten ut fra informasjonen i teksten, som de ser på som troverdig fordi det stemmer overens med deres doxa:

Kjetil: Det finnes jo mye.. ja. Propaganda, i forhold til sanne ting. Eller, det er mye som, mange som brenner veldig for akkurat det temaet her, og det er lett å overdrive kanskje, ehm, det som er da, eller hvordan de reelle tilstandene.. Det er lett å si at det er litt verre enn det er for å få litt medfølelse eller for å få liksom, ja.. //

I: Ja. Tror du at de gjør det her?

Kjetil: Veldig vanskelig å si, for jeg har veldig lite forhold til dem. Men ut fra det som står så synes jeg ikke det virket som en helt utrolig overdrivelse hvert fall. Det virket ganske reelt. (E3)

Sitatet viser at Kjetil er bevisst på at man kan overdrive når man skal formidle et poeng. Samtidig synes han teksten høres sannsynlig ut, og blir dermed overbevist om at det er sant. Sitatet viser dermed en av betydningene doxa har i elevenes vurderinger: Fordi de tror på informasjonen, tror de også at avsenderen er ærlig.

Kristin skiller seg ut fra de andre elevene ved at hun begrunner avsenderens oppriktighet med at det ville vært pussig å skrive noe som ikke er sant på Internett:

Kristin: Man kan alltid håpe på at det er sant. For ellers så ville man kanskje ikke publisert det på en litt sånn offentlig, eller jeg vet ikke hvor, hvor relevant den siden her er jeg, for jeg har aldri vært inne på den før. Men hvis den er veldig relevant så burde det i hvert fall være sant, da. Fordi ellers så er det jo veldig tull å skrive noe som bare er tull liksom. (E7)

Det er litt vanskelig å vite konkret hva Kristin mener med ordet *relevant* her. Sitatet gir likevel grunn til å tro at Kristin mener avsenderen er ærlig i teksten, noe hun begrunner med at publikasjoner på slike nettsider bør holde en viss sannhetsstandard.

Velvilje

Maria og Kristin, som begge møter teksten med en positiv holdning til Framtiden i våre hender, snakker om avsenderens velvilje. Begge ser på Framtiden i våre hender som en organisasjon som vil noe godt i verden:

Maria: Framtiden i våre hender, jeg tror de vil noe godt. De vil jo at ting skal endre seg og sånn. Jeg tror de snakker sant. For jeg tror sånn, de er jo en organisasjon, de vil noe godt. De vil jo gjøre det bedre. (E4)

Kirsti: De skriver jo fordi de bryr seg om det og.. De sier jo ikke noe negativt om det å spise kjøtt, det er bare det at vi spiser for mye. [...] De opplyser oss om at det er sånn, men // De er jo ikke sånn 'du skal slutte å spise kjøtt' eller 'du må gjøre det'. (E1)

De mener begge at Framtiden i våre hender bryr seg om det de skriver og at de har god moral. For Kirsti er Framtiden i våre henders tilnærming til leseren viktig, og hun synes det er positivt at de ikke har en moraliserende tone. Maria sier derimot det motsatte om avsenderens velvilje:

Maria: Uten å komme, jeg føler liksom litt at artikkelen prøver å gi deg skikkelig dårlig samvittighet. Sånn, ja du bruker så og så mye, det er dobbelt så mye som det de andre bruker. Også masse forskjellige tall om hvor mye vi bruker i forhold til andre. (E4)

Maria kommenterer her velvilje i en negativ forstand. Samtidig går hun litt mot seg selv fra sitatet øverst i dette avsnittet. Dette kan vise at hun er litt usikker i vurderingen av avsenderen, men det kan også vise at hun tror at Framtiden i våre hender vil noe godt, men at de ikke klarer å formidle det på en måte hun mener er god eller overbevisende.

Oppsummering

Kun to av informantene hadde tidligere hørt om Framtiden i våre hender. De fem andre stiller ingen konkrete spørsmål om hvem organisasjonen var, eller hva de står for. Informantene vurderer hovedsakelig Framtiden i våre henders ethos ut fra karaktertrekkene forstandighet og dyd. Informantene mener organisasjonen er forstandig fordi den virker profesjonell og seriøs, noe som vurderes ut fra innledende ethos, faktainformasjonen teksten presenterer samt komposisjonen av siden. Vurderingen av Framtiden i våre henders oppriktighet baserer seg på tidligere kunnskap om organisasjonen, tekstens komposisjon, måling av teksten opp mot doxa og en generell vurdering av at slike tekster bør inneholde sann informasjon.

5.2.2 Tekst 2: Matprat «Protein»

I motsetning til tekst 1, hadde alle informantene hørt om avsenderen Matprat. Her undersøkte også de fleste, med unntak av Tonje og Astrid, hvem som var avsender *før* de svarte på om de ville bruke teksten som en kilde eller ikke. Årsaken til dette kan være at vi allerede hadde snakket om tekst 1, og at de visste hva spørsmålene kom til å handle om. En annen grunn kan være at de lettere la merke til avsenderen fordi de kjente til Matprat fra før, og derfor snakket mer uoppfordret om avsenderen.

Alle informantene har inntrykk av at Matprat er en troverdig avsender. Når vi snakker om hvorfor de har dette inntrykket, fokuserer informantene også her på forstandighet, dyd, og til en viss grad velvilje. I tillegg viser analysen at informantene mener berømmthet er en indikator på sterk ethos.

Forstandighet

Alle informantene mener Matprat har høy grad av forstandighet. I enda større grad enn i tekst 1, er faktainformasjonen avgjørende for dette inntrykket:

Kirsti: De forklarer jo hva protein er, og hvordan det fungerer og hvorfor vi må ha det å sånn. Og det gjør jo at jeg tror at det de sier er sant. Ehhm.. Det virker jo sånn. Det virker i hvert fall som de har undersøkt det.

I: Hva er det som får det til å virke sånn?

Kirsti: De har jo, de skriver jo sånn som her: «[p]roteiner er 20 aminosyrer, hvor åtte er essensielle». [...] Det er liksom sånn. Fag som trenger undersøkelse. (E1)

Kirsti presiserer at Matprat presenterer informasjon som ikke er triviell, noe som er en indikator på at de har undersøkt temaet de skriver om, og dermed en årsak til at de har mye kunnskap om temaet. Fakta som tegn på forstandighet finner vi også hos Astrid, Kjetil og

Torgeir. Astrid sier for eksempel at man «automatisk får mer tiltro til teksten» når den inneholder «naturfagbaserte fakta» (E2).

Som i tekst 1 mener flere elever at Matprats forstandighet også kommer til uttrykk gjennom nettsidens komposisjon. Tonje sier: «[d]et [nettsiden] er en ryddig og oversiktlig side. Man får jo et veldig dårlig inntrykk hvis siden ser skikkelig dårlig ut» (E6). Også Maria og Astrid gir uttrykk for at sidens komposisjon viser Matprats forstandighet:

Maria: Det er liksom hvordan siden ser ut. At det er liksom, det ser veldig profesjonelt ut, stilrent, enkelt, og fine bilder. Det er ikke sånn bilder med telefon-bilder. Det ser ut som at det faktisk er noen som kan lage mat som har laget det. Og at det er bilder og hele pakken. (E4)

For Maria bidrar bildene til oppfatningen av Matprat som en seriøs organisasjon. Fordi bildene ser profesjonelle ut, får hun inntrykk av at Matprat er forstandige. Med unntak av Maria hadde de ulike informantene få eller ingen kommentarer om bildet i denne teksten.

Berømthet som indikator på sterk ethos

I spørsmål om Matprats kompetanse på område, kommer flertallet av informantene inn på at Matprat er en kjent og stor aktør, som blant annet reklamerer på TV. Det kan virke som at elevenes mener at *fordi* Matprat er en kjent aktør, kan de mye om mat. Eventuelt at Matprat kan mye om mat, og *derfor* er de store og profilerte. Sitatene til Kjetil og Astrid nedenfor representerer dette synet:

I: Tenker du at de kan mye om det de skriver om?

Kjetil: Ehh.. Ja.. [...] De er såpass svære at de vil vel ha et ganske godt og seriøst innhold (E3). [...] De har jo til og med reklamert på TV har jeg sett. Og det er jo, når du tar det så langt at du reklamerer på TV, har mye reklamer og ting som.. [...] Du har veldig mange treff og søk på en side hver dag. Så holder det ikke med at du bare skriver noe tull og tøys også. Ja, folk vil lese det, og det finnes jo folk som kan mye om det her og som mest sannsynlig vil reagere. (E3)

Astrid: Ja. Altså. Teksten blir jo enda mer enda sterkere når det er de som har skrevet den. Fordi de er, de begynner å bli såpass kjente nå i Norge at, og det er mange som vet hva Matprat er, det har vært mye reklame om det på TV og det er [...]. Også det å bare vite at det er de som har skrevet teksten [...] det styrker jo teksten ekstremt mye (E2).

I tillegg til å vise forstandighet, gir sitatene over uttrykk for at elevene oppfatter Matprat som en oppriktig avsender, og at deres berømthet er en årsak til dette inntrykket. De aller fleste informantene gir uttrykk for at Matprat kunne blitt oppdaget dersom de kom med feilinformasjon, noe som kunne skadet deres renommé. Dette er derfor ikke noe de ville gjort. Elevene sitter altså med inntrykket at Matprat *må* være en oppriktig avsender, og derfor er de også det.

Velvilje

Informantene ser først og fremst på denne teksten som en opplysningstekst som presenterer nøytral faktainformasjon. Med unntak av Kirsti (se elevprofil, kapittel 5.6.6) uttrykte ingen ønske om å vite hvem som står bak Matprat. Teksten «Protein» kan også oppfattes som argumentasjon for at kjøtt har en avgjørende rolle i kostholdet vårt. Til tross for at settingen informantene leste teksten i til en viss grad inviterte til dette synet, oppfattet ingen av elevene teksten på denne måten. De så på den som en opplysende tekst om proteiner. Informantene ser på Matprat som en institusjon som driver med folkeopplysning og som ønsker at nordmenn skal ha et sunt og godt kosthold, med mye proteiner. Matprat er altså en aktør som vil oss vel:

Tonje: Jeg visste ikke at de hadde sider om næringsinnhold. Og det synes jeg var veldig positivt. For det er viktig å bidra til bedre kosthold, mer riktig næringsinnhold. [...] Jeg ser ikke hva de vil tjene på å lure meg. Rett og slett. Jeg føler mer at det er opplysning, og vil at du skal spise sunt og godt og variert. (E6)

Tonje kan ikke se for seg at Matprat er ute etter å lure henne, og opplever dem kun som en opplysende aktør. Astrid uttrykker mye av det samme når hun sier at Matprat «passer nesten litt på oss» (E2). Kristin påpeker at Matprat er en nyttig side som kan «hjelp folk» og bidra til «bevisstgjøring» (E7). Dette synet på Matprat som en kjent og kjær opplysende aktør, som ønsker å bidra til at nordmenn holder seg friske og sunne, finner vi hos samtlige informanter.

Oppsummering

Oppsummerende bruker jeg et sitat av Maria, som på mange måter får frem elevenes vurdering av og holdninger til Matprat:

I: Kunne du tenke deg noen grunn til at de ikke skulle snakket sant?

Maria: Matprat? Nei egentlig ikke. Nei, jeg tror ikke de har noen grunn til å lyve. For det ser ikke ut som at de har noen reklame eller sånt, på siden. Så de hadde jo vært sånn, hvis de for eksempel hadde reklamert for Tine da, også skriver de «melk er superbra for deg, kjøp masse melk...» Så kunne det vært sånn sketchy. Men det er veldig sånn, det er ikke noe reklame i det hele tatt. (E4).

Vurderingen av Matprat som en troverdig avsender baserer seg først og fremst på at de er berømte, noe som ifølge elevene viser at de har høy grad av forstandighet og er oppriktige. I tillegg ser elevene på Matprat som en organisasjon som vil oss vel. Det kan se ut til at informantene har inntrykk av at fordi nettsiden ikke inneholder eksplisitt reklame, har heller ikke Matprat andre intensjoner enn å opplyse det norske folk. Det virker som om elevene er vant til å se etter konkrete trekk ved en internettside, for eksempel, «store nedlastingsknapper» (E3) når de vurderer en nettekst. At dette ikke er til stede i denne teksten, bidrar til at informantene ser på avsenderen som troverdig. Marias refleksjoner rundt

reklame og produktet Tine kan beskrive noe av hva Matprat gjør, men med kjøttvarer. Informantene finner ingen eksplisitte og konkrete tegn i teksten som kan være mistenkelige for sidens troverdighet, noe som kan være en årsak til at de ikke stiller spørsmål ved Matprats intensjoner. Det ser ut til at dette har sammenheng med at Matprat er berømte og velkjente. Informantene snakker om at Matprat er en kjent aktør, derfor er de til å stole på. Dette er svært avgjørende for at fem av de syv elevene anser avsenderen som troverdig, og Matprats berømthet er en viktig kilde til elevenes ethosvurdering. Teksten «Protein» viser at elevene ikke stiller seg kritiske til en avsender de møter med en sterk innledende ethos, til tross for at de ikke har møtt avsenderen i en skolesammenheng før. Tekst 2 kan dermed vise at innledende ethos i stor grad påvirker elevenes troverdighetsvurdering av tekster.

5.2.3 Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet»

Som i tekst 2 hadde alle informantene hørt om avsenderen av denne teksten. Hvor mye de visste om Sophie Elise var varierende, men de fleste hadde inntrykk av at hun var en «blond» jente de ikke tok «spesielt seriøst» (E5). For fem av informantene bekrefter teksten «Min virkelighet» dette inntrykket. For Kristin og Astrid derimot, som sier de vil bruke teksten som en kilde, bidrar teksten til et bedre bilde av Sophie Elises ethos. De ser på det som svært positivt at hun er engasjert og står for meningene sine.

Som i de to andre tekstene vurderes hovedsakelig avsenderen ut fra forstandighet og oppriktighet. Sophie Elises velvilje blir lite kommentert.

Forstandighet

Elevenes syn på Sophie Elises forstandighet er todelt. To av elevene mener Sophie Elise har mye kunnskap om temaet, mens fem av elevene mener hun ikke har det. Begge gruppene baserer denne vurderingen på den personlige stilen som preger blogginnlegget. Astrid og Kristin mener engasjementet og meningene til Sophie Elise viser høy grad av forstandighet, mens de andre informantene mener dette ikke gir informasjon om hennes kunnskap om temaet.

Både Astrid og Kristin ser på Sophie Elise som en person med høy grad av forstandighet innenfor den aktuelle tematikken. Dette begrunner de med at hun er engasjert i det de omtaler som et «seriøst tema» (E2) samt at hun faktisk har skrevet denne teksten:

Astrid: Også kommer hun med disse dyrefarmene og oppdrettsfarmene og produksjonene rundt om i Norge og i utlandet, som hun tydeligvis kan mye om for hun vet de er der. (E2)

Kristin: Det ble jo litt, med at hun faktisk kan si noe, altså, jeg tenker at hun har noe godt å si da. [...] At hun kan si noe om det. (E7)

Vurderingen av Sophie Elises forstandighet baserer seg dermed på hennes evne til å skrive om denne tematikken. At teksten finnes på Internett og at Sophie Elise har skrevet den, gir jentene inntrykk av at teksten er sann, i tillegg til at det bygger opp under inntrykket av Sophie Elise som forstandig. Astrid og Kristins vurderinger skiller seg med det markant fra resten av informantgruppen. De gir uttrykk for at Sophie Elise kan ha googlet seg frem til tekstens informasjon, og at teksten derfor ikke forteller noe om hennes forstandighet:

Kjetil: Hun kan ha googlet seg frem til sikkert en del info og så videre.. Men hun er ingen forsker på temaet, hun har, hun refererer ikke til noe besøk til noen av stedene, hun har sett filmer på Internett. [...] Så det vil være litt.. naivt å si at hun er, kan veldig mye om det her synes jeg. Ut fra bare denne ene artikkelen i hvert fall. (E3)

Kjetil mener det er naivt å tro på noe hvem som helst kan ha googlet seg frem til.

Informantene møtte teksten med en oppfatning av avsenderens ethos som svak, og det ser ut til at de da vurderer avsenderen mer kritisk. Elevene legger vekt på at Sophie Elise ikke har utdannelse innen for temaet, noe de tar som et tegn på at hun har lite kunnskap. De presiserer at Framtiden i våre hender har en leder som uttaler seg, og at Matprat henviser til helsemyndighetene, noe som gjør disse til mer pålitelige kilder.

I motsetning til de to andre tekstene kommenterer flere av informantene språket i denne teksten. Språket og skrivefeilene gjør at de betviler tekstens troverdighet:

Tonje: Hun bommer mye med skrivefeil og veldig. Veldig annerledes tegnsetting og mye som gjør at jeg mister litt av seriositeten i det. Og selv om hun på en måte prøver å bringe frem noe som er viktig for henne. Så klarer hun ikke overbevise meg, da. (E6)

Torgeir: Det var en skrivefeil her og der og sånn. [...] Det var mye som var sånn.. Ta for eksempel: ”elsker deg lille baby” og ”babyen min” og.. Det blir litt mindre troverdig synes jeg. Da blir det mer sånn sitter og skriver på PCen sin om hva hun synes og føler og sånn. Så det ødelegger påliteligheten litt, da. (E5)

Sammen med flere av de andre informantene uttrykker Torgeir at det er mye fokus på hva Sophie Elise selv føler og mener, og uttrykker eksplisitt at dette svekker tekstens troverdighet. Dette er igjen en kontrast til Kristin og Astrid, som mener at engasjementet og meningene til Sophie Elise viser at hun kan mye om tematikken.

Dyd: Oppriktighet

Sammenlignet med de to andre tekstene har elevene større problemer med å vurdere hvorvidt Sophie Elise snakker sant eller ikke. Kirsti og Kjetil er de to som klarest tar stilling til at

informasjonen kan være feilaktig. Kirsti begrunner dette med at hun ikke vet Sophie Elises hensikt med å skrive teksten, og påpeker at hun kan ha skrevet teksten for å få mer oppmerksomhet, og dermed økt sponsorinntekter. Dette vitner om en bevissthet rundt den kommersielle intensjonen som kan prege tekster elevene kan møte på Internett. I snakk om oppriktighet legger Kjetil vekt på at han ikke vet hvor informasjonen kommer fra, og at teksten ikke har noen kilder. Samtidig kan vi merke oss at han ikke fokuserte på dette i vurdering av de to andre tekstene.

Astrid og Kirsti er de to som har mest tiltro til Sophie Elise som avsender. De mener begge to at hun er ærlig i denne teksten, og at informasjonen hun kommer med, derfor er sann. Dette vurderer de ut fra hennes engasjement i teksten, og at hun baserer informasjonen hun har på sine egne meninger:

Astrid: Jeg tror hun er ærlig. Ehm. Hun skriver veldig mye jeg. Jeg mener, jeg tenker, jeg føler. Så hun er veldig sånn direkte hele tiden, hva hun føler om hele saken og hennes perspektiv på alt, der er hun veldig direkte og veldig oversiktlig og veldig klar. Det virker som hun vil, hun vil dele alt dette for hun, det er mye utropstegn der [...] Og at hun gjerne vil dette, at det er sant og at hun er engasjert i sin egen sak. Og det at hun vil at vi også skal bli engasjert i det. (E2).

Sitatet viser også at for Astrid veier Sophie Elises velvilje tungt, og hun blir overbevist om at teksten er troverdig fordi Sophie Elise er engasjert og deler saken med oss lesere. Utover dette snakket informantene lite om Sophie Elises velvilje.

Oppsummering

Teksten «Min virkelighet» bekrefter at oppfatningen av avsenderens forstandighet er svært sentral når informantene vurderer en teksts troverdighet. Forskjellen mellom Astrid og Kristin og de fem andre informantene gjør seg også tydeligere gjennom tekst 3. De fokuserer mye på at avsenderen er engasjert, noe som er viktig for deres oppfattelse av Sophie Elise som troverdig. De andre informantene fokuserer mer på at de ikke har sikker kunnskap om hennes forstandighet. I tillegg bidrar skrivefeil negativt i vurderingen av tekstens troverdighet. Samlet sett ser vi at elevene er mer kritiske til å bruke teksten «Min virkelighet» enn de var til de to andre tekstene.

5.2.4 Sammenfatning og kildene til Ethos

Analysen viser at elevene hovedsakelig baserer sine vurderinger av ethos på avsenderens forstandighet, oppriktighet, og til en viss grad velvilje. Ifølge retorisk teori kan overtalelse via

ethos skje gjennom tekstens innhold, komposisjon og stil. Tabell 5.4 presenterer hvilke elementer i teksten elevene vurderer avsenderens ethos ut fra⁸.

| | Tekst 1 | Tekst 2 | Tekst 3 |
|--------------------|----------|----------|----------|
| Innhold | XXXXXXXX | XXXXXXXX | XXXXXXXX |
| Komposisjon | XXX | XX | XX |
| Stil | X | X | XXX |

Tabell 5.4. Kildene til ethos

Tabellen viser at elevene først og fremst ser til tekstens innhold når de vurderer avsenderen. Den språklige stilen og tekstens komposisjon er sjeldnere viktig for informantene. Den språklige stilen blir først og fremst kommentert når språket er særdeles dårlig.

Analysen viser også at når elevene møter avsenderen av teksten med en oppfatning av sterk innledende ethos, vurderer de forholdsvis raskt informasjonen de leser, som sann. For én av de to elevene som kjente til Framtiden i våre hender fra før var dette særdeles viktig. Fordi alle informantene kjente til Matprat kommer betydningen av innledende ethos særlig frem i møte med denne teksten. Det er Matprats berømtethet som er avgjørende for informantene.

Analysen viser at informantene stiller få spørsmål til avsendere de mener virker seriøse. Informantene stiller ingen spørsmål til *hvem* organisasjonene Framtiden i vår hender og Matprat er. Elevene er heller ikke kritiske til deres intensjoner med teksten. De lar seg overbevise av at avsenderne har høy grad av forstandighet, er oppriktige og vil oss vel fordi tekstene presenterer fakta som høres sannsynlige ut, og avsenderne virker seriøse og profesjonelle. Informantene er mer kritiske til «Min virkelighet», fordi de ikke tror Sophie Elise har høy grad av forstandighet og fordi de møter tekstene med en svakere oppfatning av hennes ethos. De er også usikre på hennes intensjoner med teksten. Unntaket er Astrid og Kristin, som anser Sophie Elise som en troverdig avsender.

5.3 Pathos

Sentralt i teorien om pathos er at følelsesmessige reaksjoner påvirker hvordan vi vurderer en sak. I samtaler om pathos snakker elevene mindre enn når vi snakker om avsenderens ethos.

⁸ Hver elev har opp til tre kryss. Kryssene representerer ikke hver gang informantene uttrykker seg om noe, de har kun opptil tre kryss hver. Hvis for eksempel Maria sier noe om innhold og noe om stil, settes ett kryss på innhold og ett kryss på stil. Dersom hun kun ser til komposisjon, krysses det bare av på komposisjon.

Det er tydelig at de fleste elevene vet noe om hvordan de skal vurdere en avsender, men hvorvidt tekstene appellerer til følelser, har de få refleksjoner rundt. I intervjusituasjonen ble elevene ganske ordknappe da vi kom inn på dette temaet. En årsak til dette kan være at følelser er et vanskelig tema å snakke med en fremmed person om. Likevel virket det ikke som om de forsto årsakene til at jeg spurte dem om følelser, når hensikten med intervjuet var å undersøke deres vurderinger av tekster. Dette kan tyde på at elevene ikke tar i betraktning at følelser kan spille inn på troverdighetsoppfatning til en tekst.

Det ser også ut til at det er tekstenes nytteverdi som avgjør om elevene blir positivt eller negativt innstilt til tekstene. «Min virkelighet» er den teksten som i størst grad spiller på følelsene til leseren, og det er gjennom denne teksten de mest sentrale funnene til pathos kommer til uttrykk. Det er også denne teksten som inneholder flest bilder.

5.3.1 Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»

Fem av de syv elevene uttaler at teksten ikke skapte noen spesielle følelsesmessige reaksjoner hos dem. Unntaket er Kirsti og Astrid, som snakker om at teksten gjorde dem engasjerte. Det er også Astrid og Kirsti som er mest enige i at vi bør redusere kjøttforbruket vårt litt, og de sier eksplisitt at de kanskje burde spise litt mindre kjøtt i hverdagen. Følelsene teksten bringer frem, kan derfor ha påvirket deres positive bilde av teksten.

De andre informantene distanserer seg mer fra tematikken. Når vi snakker om følelser er fokuset deres på om teksten er spennende eller kjedelig. De fleste sier at teksten er interessant, men de synes likevel ikke at teksten berører dem. For eksempel uttrykker Kjetil og Maria at teksten ikke angår dem fordi de ikke spiser så mye kjøtt:

Kjetil: Eh, jeg har ikke noe ekstremt kjøttforbruk heller, så da tenker jeg at kanskje jeg, det er ikke meg som kanskje er rette publikum. (E3)

Torgeir synes teksten var kjedelig, men også at han til en viss grad ble blir «truffet» av teksten. Dette er likevel noe han kommer til å glemme «ti minutter etter dette intervjuet» (E5), og Maria sier at hun generelt «har et ganske sånn avslappa forhold til miljøet» (E4). Det kan se ut til at elevene ikke har et ønske om å kutte ned på kjøttforbruket sitt, og dermed ikke blir «truffet» av teksten. De opplever den likevel som troverdig, noe som kan bety at tekstens appell til følelsene deres ikke er avgjørende når de vurderer tekster i en skolesammenheng.

Deres vennlige innstilling til teksten ser ut til å ha en sammenheng med tekstens avsender og nytteverdi for oppgaven de skal skrive. Mye av det samme finner vi i tekst 2.

5.3.2 Tekst 2: Matprat «Protein»

«Protein» er den teksten som i minst grad bruker virkemidler for å sette leserne i en viss følelsesmessig tilstand, noe som kan være en viktig årsak til at elevene uttaler seg lite om dette. Samtidig er elevene stort sett positivt innstilt til teksten. Årsakene til dette er, som kapittel 5.2.2. viste, blant annet avsenderen Matprat. I tillegg gir teksten informasjon informantene kan bruke i oppgaven sin.

Stort sett mener elevene at teksten er lite spennende, men at den gir nyttig informasjon. Kirsti sier «[t]eksten er for så vidt grei, det var ikke den mest spennende teksten jeg har lest, da. Men den gir nyttig kunnskap» (E1). Det er altså informasjonen de får ut av teksten som gjør at de blir vennlig innstilt til den. Dermed ser vi at det er tekstens innhold, og ikke komposisjonen eller stilen, som påvirker elevenes følelser. Som vi så av tabell 5.2 vil seks av syv elever bruke «Protein» som en kilde. At elevene mener teksten er nyttig kan vise at følelser spiller en rolle når de vurderer teksten, fordi dens nytteverdi gjør dem vennlig innstilt til teksten.

5.3.3 Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet»

At pathos kan ha noe å si for elevenes oppfattelse av tekstenes troverdighet, kommer i denne studien i størst grad til syne gjennom teksten «Min virkelighet». Dette er også den teksten som klarest spiller på mottakerens følelser, både gjennom bilder og verbaltekst. Teksten formidler årsakene til at Sophie Elise ikke spiser kjøtt, og indirekte oppfordrer hun også andre til å gjøre det samme. Dette gjøres blant annet gjennom å presentere leseren for bilder som kan vise konsekvensene av å spise kjøtt.

De to elevene som sier at de kunne brukt denne teksten som en kilde, Astrid og Kristin, er også de elevene som mener at teksten «treffer deg litt i hjertet» (E2). Astrid snakker om hvordan teksten påvirket hennes følelser slik:

Astrid: Jeg er jo enig i veldig mye av dette. Spesielt når det kommer til dette med pels, som hun nevner innimellom her. Der er jeg veldig engasjert. Ehm. Så der er jeg jo helt enig med henne. Så når hun begynner med det, så får jeg bare lyst til å lese enda mer, for da tenker jeg at jess, jeg er enig med deg, jeg har lyst til å lese dette, nå har jeg lyst til å på en måte følge deg litt. Eh, så det engasjerer veldig. (E2)

Sitatet viser at Astrid i stor grad lar seg påvirke av følelsene teksten skaper i henne, noe som også kom til syne i tekst 1. Astrid er engasjert i temaet og enig med Sophie Elise. Sammen med Kristin påpeker hun også at bildene i teksten skaper medfølelse:

Astrid: Jeg blir jo veldig sånn myk da, eller jeg smelter jo litt, for det er jo bilder av dyr som lider. For eksempel den grisen. [...] Det får oss til å tenke da. Og det at dyr står bak gitter og ser så.. trist ut. Det er litt rørende. (E2)

I: Så du får du medfølelse av bildene?

Kristin: Ja. Jeg får det, for jeg er veldig dyreelsker selv. Det gjør jeg. Jeg er veldig glad i dem. (E7)

De andre elevene treffes ikke av de samme følelsene. Årsakene til dette er ikke nødvendigvis at de er uenig i meningene til Sophie Elise, men at de ikke tar avsenderen Sophie Elise seriøst. Kirsti er den eleven som til en viss grad reflekterer rundt hvorfor teksten ikke treffer henne:

I: Hva slags følelser fikk du da du leste denne teksten?

Kirsti: Mmm.. Jeg .. Den nådde liksom ikke helt fram til meg, det hun prøver å formidle. Hadde hun kanskje framstilt det på en annen måte så kan det være at jeg hadde fått mer medfølelse for.. Dyrene sånn som hun har.. Men.. Ja.. (E1)

For Kirsti er det ikke tekstens budskap, men fremstillingen, som gjør at hun ikke blir grepet av den. De andre informantene reflekterer igjen lite rundt tekstens spill på følelsene deres, og på eksplisitte spørsmål rundt dette kan det virke som om de avfeier teksten helt fordi det er Sophie Elise har skrevet den. Det kan likevel se ut til at teksten skaper visse følelser hos informantene. I løpet av intervjuet uttaler Tonje at hun blir irritert av teksten og Torgeir sier at argumentasjonen hennes er «dust». I tillegg kan inntrykket informantene har av Sophie Elise som en avsender uten forstandighet og dyd, gjør at de finner teksten latterlig. Torgeirs kommentarer om bildet av Sophie Elise viser dette:

Torgeir: Også må jeg si, når du først begynner å lese bloggen, og det er liksom det bildet, så tar du henne ikke akkurat som en seriøs fagperson heller da.

I: Fordi..?

Torgeir: # Står der i undertøy. Rett og slett. (E5)

Det er tydelig at noen av informantene ser ned på Sophie Elise, noe som kan bidra til at de blir negativt innstilt til teksten. I tillegg mener fem av syv informanter at teksten er lite nyttig for dem i oppgaven de skal skrive. Kapittel 5.3.1 og 5.3.2. viste at nytteverdien til disse tekstene gjorde at informantene ble positivt innstilt til teksten, noe som altså ikke skjer her, og som kan påvirke elevenes negative innstilling.

At følelsene som oppstår har innvirkning på hvordan de vurderer teksten er med andre ord ikke utelukket. Dette er imidlertid noe de snakker lite om når de får spørsmål om hvorvidt de ble følelsesmessig engasjert av tekstene.

5.3.4 Sammenfatning og kildene til pathos

Analysen peker på at elevene i liten grad baserer vurderingene sine på at tekstene kan appellere til deres følelser. Samtidig kan analysen indikere at tekstenes nytteverdi gjør dem vennlig innstilt til tekstene, noe som følgelig kan påvirke deres vurderinger.

Det er teksten «Min virkelighet» som i størst grad viser at følelser påvirker deres vurderinger. Det ser imidlertid ut som om elevene sjelden er bevisste på dette, og det er ingen indikatorer i mine data som tilsier at elevene vet at følelsene deres kan spille inn på deres troverdighetsvurdering av tekstene. Som nevnt fikk jeg inntrykk av at informantene ikke skjønnte hvorfor de ble spurt om personlig meninger og følelser knyttet til teksten, noe som bidrar til oppfattelsen av at deres bevissthet rundt pathos er lav.

Når vi i intervjusituasjonen snakker om hva slags følelsesmessige affekter teksten bringer frem, fokuserer alle informantene på tekstens innhold. Kun én av elevene, Kristin, nevner tekstens stil. Tabell 5.5 nedenfor viser hvilke bestanddeler elevene vurderer tekstens pathosappell ut fra:

| | Tekst 1 | Tekst 2 | Tekst 3 |
|--------------------|----------------|----------------|----------------|
| Innhold | XXXXXX | XXXXXXXX | XXXXXX |
| Komposisjon | | | |
| Stil | | | X |

Tabell 5.5. Kildene til pathos

I likhet med elevenes ethosvurderinger fokuserer elevene mest på innhold når de snakker om følelsene de får av teksten.

5.4 Logos

Dersom man synes beskrivelsene eller argumentasjonen i en tekst høres sanne eller sannsynlige ut, kan man bli overbevist gjennom appellformen logos. I denne delen presenteres hva elevene sa om beskrivelsene teksten gir, hvorfor de overbevises av dette eller ikke og hva elevene sa om tekstens argumentasjon. Som vist i kapittel 5.1. kom det ofte frem at informantene baserer ethosvurderingene sine på tekstens logosappell, nærmere bestemt saken og tekstens beskrivelse av denne. Tekstens argumentasjon snakket informantene derimot lite om inntil de fikk eksplisitte spørsmål om det.

Elevene hadde som allerede nevnt tilgang på tekstene under hele intervjuet, og de var klare over at de hadde anledning til å se til teksten.

5.4.1 Tekst 1: Framtiden i våre hender «Så mye plass krever kjøttforbruket»

Overordnet argumenterer tekst 1 for at nordmenn må spise mindre dyrebaserte varer, spesielt mindre kjøtt. For å få frem poengene sine bruker Framtiden i våre hender tall som viser hvor mye kjøtt nordmenn spiser, og hvor stor plass dette tar. De argumenterer for at vårt forbruk ikke er bærekraftig, at mindre kjøtt er bra for både miljø og helse, samt at det ikke er vanskelig å kutte litt ned på kjøttforbruket.

Tekstens beskrivelser

På spørsmål om elevene synes beskrivelsene i teksten høres sanne ut, svarer alle informantene ja. Dette begrunner de med at de har hørt informasjonen før:

Maria: Altså, jeg tror de er sanne. Egentlig. For det står jo overalt at nordmenn sitt forbruk er veldig mye høyere enn de fleste andre sitt. (E4)

Tonje: Ja. Man vet jo at ikke alle har det som oss. Det er man jo veldig klar over. Og. Det hadde jo vært veldig fint hvis alle kunne dele alt likt. Men sånn er det ikke rett og slett. Så ja. Nei. Jeg synes det var greit. (E6)

Elevene vurderer informasjonen som sann fordi teksten minner dem om noe de har hørt før, altså stemmer den overens med deres doxa. Som redegjort for i kapittel 3, skjer ikke overbevisning via logos kun på grunnlag av det vi *vet* er sant, men også av det som *synes* sant. Flere av informantene sier at tekstenes beskrivelser virker sannsynlige, og blir derfor overbevist om at tekstens beskrivelser er sanne:

I: Ja, kan du si litt om hvorfor du stoler på det?

Torgeir: Ja, det høres jo riktig ut. Det høres ut som at det kunne vært, rett og slett

Sitatet representerer elevenes vektlegging av doxa, og hvordan de avgjør om de stoler på en tekst. Torgeir *vet* ikke om informasjonen er sann, men fordi den høres sannsynlig ut, tror han på den.

Når informantene snakker om at teksten virker rasjonell, ser de til hvorvidt innholdet stemmer overens med deres doxa. Fokuset ligger dermed på teksten innhold. Unntaket er Astrid, som ser til tekstens komposisjon når hun vurderer om informasjonene er sann eller ikke:

Astrid: Altså, teksten, den er, når vi ser på nyheter da.. Så er de ofte skrevet med en innledning, som er, som vekker interesse. Det gjør det absolutt her. Fortsetter med hoveddelen, også kommer disse sitatene fra denne fagpersonen da, som de har intervjuet, så teksten i seg selv er veldig oversiktlig og skrevet på en måte som jeg kan relatere til profesjonelle nyhetssider. (E2)

Astrid mener teksten er bygd opp på samme måte som en nyhetssak, en sjanger hun høyst sannsynlig er vant å lese og stole på. Fordi denne teksten har samme oppbygning, ser hun ingen grunn til at innholdet skal være mindre sant enn det er i en nyhetsartikkel.

Tekstens argumentasjon

Elevene ser lite til tekstenes argumentasjon før de får eksplisitte spørsmål om dette.

Tabell 5.6. viser hvilke argumenter elevene trakk frem som gode, og deres begrunnelse for valget.

| Elevens navn | Argument | Begrunnelse |
|--------------|---|------------------------------------|
| Kirsti | «At det forbruket vi har, det er halvannen gang mer enn det som er tilgjengelig per person i verden.. Vi kan.. De sier at vi kan ikke bruke så mye for det er, eller det er ikke, da kan vi ikke brødfø hele verden, hvis vi fortsetter sånn» | Det er forståelig. |
| Astrid | «Det her når han prater om hvor mange mennesker vi faktisk kan bli i verden i 2050, da sier han jo (leser) 'nylig kom innbygger nummer 7. milliarder til verden'. Også fortsetter han litt 'og kanskje opp mot 9 milliarder i 2050'. Her på en måte understreker han litt .. ehh.. at det kommer flere mennesker, som, mange av de får ikke mat, ehh, ikke i nærheten av hvor mye vi i Norge får» | Det skremmer. |
| Kjetil | «At drikkevarer som kjøtt og melk og fløte krever mest plass og beslaglegger 61 % av jordbruksarealet» | Det inneholder tall og er konkret. |
| Maria | «At mindre kjøtt er sunt for både miljøet og helsen» | Hun er sikker på at det er sant. |
| Torgeir | «Det er såpass mange mennesker i verden og vi vokser såpass fort. Og at vi legger beslag på såpass mye av jorden» | Det inneholder tall. |
| Tonje | «At vi ikke kan forsørge så mange mennesker med kjøtt» | Det spiller på følelsene våre. |
| Kristin | «At mindre kjøtt er sunt både for miljøet og helsen også at (leser) 'du kan gjøre mye ved å legge inn en kjøttfri dag eller to – eller kutte ned på kjøttporsjonene'» | Klarer ikke gi en begrunnelse. |

Tabell 5.6. Argumenter informantene trekker frem som viktigst, tekst 1

Argumentene elevene trekker frem, kan deles i to. Maria og Kristin snakker om at mindre kjøtt er bra for både miljøet og helsen, mens de fem andre snakker om befolkningsvekst og beslag av jordbruksarealer (5 informanter). Begrunnelsen elevene gir for hvorfor argumentasjonen er god, skiller seg som tabellen viser, i stor grad fra hverandre.

Tabellen viser at Astrid, Tonje og Kjetil begrunner argumentasjonens gyldighet med at den spiller på følelsene våre. Astrid sier at argumentasjonen er god fordi den skremmer, Kjetil fokuserer på at argumentasjonen er oppsiktsvekkende, mens Tonje sier at argumentasjonen er god fordi den skaper en medfølelse i henne. Som vist i kapittel 5.1 spiller dermed elevenes følelser inn på hvordan de vurderer teksten, uten at de nødvendigvis er klar over det.

Kjetil, sammen med Torgeir, legger i tillegg vekt på at teksten inneholder tall og er konkret. Når Kirsti fokuserer på at argumentasjonen er forståelig gjør hun også til en viss grad det samme. For Kjetil, Torgeir og Kirsti er dermed argumentasjonens klarhet, det vil si stil, viktig.

Både Maria og Kirsti skiller seg ut. Maria er usikker på om hun kan stole på hvorvidt mindre kjøtt er godt for miljøet og helsen eller ikke, fordi det er sagt av en leder hun ikke vet noe om. Likevel mener hun at argumentasjonen er sann:

Maria: Det er jo sagt av han lederen, da.. Så.. Men det er jo sant. Jeg er jo ganske sikker på at det er sant.[...]. Men det er jo et sitat av han, så.. det er på en måte ikke så troverdig. (E4)

Målt opp mot egne forkunnskaper og doxa, godkjenner Maria informasjonen som riktig.

Samlet sett ser vi at når elevene vurderer logosaspektet i tekst 1, ser de først og fremst etter om beskrivelsene høres sannsynlige ut. Elevene baserer sine vurderinger av argumentasjonen som god fordi den a) er forståelig og klar (tre elever), b) spiller på følelsene våre (to elever), c) den stemmer overens med doxa (én elev). Én av elevene klarer ikke å begrunne hvorfor hun mente argumentasjonen var god, noe som ser ut til å ha sammenheng med at det er for fjernt fra hennes verdensbilde, noe vi ser i hennes elevprofil, kapittel 5.6.4.

5.4.2 Tekst 2: Matprat «Protein»

Teksten «Protein» kan som allerede beskrevet både leses som en informasjonstekst om proteiner og som en tekst med en tydelig hensikt. Som vist tidligere leser informantene teksten som en informasjonstekst, noe som også kommer frem i samtaler om tekstens logos.

Tekstens beskrivelser

Også i «Protein» mener alle informantene at beskrivelsene i teksten høres sanne eller sannsynlige ut. Alle begrunner dette med at de har hørt informasjonen om proteiner tidligere. De fokuserer på faktainformasjonen og tallene når de snakker om beskrivelsene i teksten:

Torgeir: Ja. Det med 27 % virker veldig sant. Bygget opp av 20 aminosyrer.. (leser). 8 er essensielle, høres riktig ut. Vi klarer ikke produsere de selv.. Ja, jeg tror dette virker sant. (E5)

I tillegg til å måle informasjonen opp mot egen doxa mener Kirsti og Maria at tekstens henvisning til helsemyndighetene viser at informasjonen er sann:

I: Synes du beskrivelsene de gjør denne teksten er sanne og sannsynlige?

Maria: Ja, her dro de inn i hvert fall helsemyndighetene, da. Her hadde de helsemyndighetene som kilde. Og da virker det mye mer sant. Så jeg tror på det de har skrevet. Jeg tror det er sant. (E4)

Maria og Kirsti støtter seg altså mer til tekstens henvisning til helsemyndighetene, enn å kun å stole på hva som virker sannsynlig⁹. Fordi teksten viser til helsemyndighetene, som de ser på som forstandige, oppstår en økt troverdighet til avsenderen og teksten.

Tekstens argumentasjon

Når vi snakker om argumentasjonen i teksten «Protein», viser faktainformasjon og tall seg igjen å være et fokusområde for elevene. Elevene fokuserer på den informasjonen de kan måle opp mot egen doxa, og de mener at teksten presenterer korrekt informasjon.

Argumentene elevene trakk frem som gode, og deres begrunnelse for valget, vises i tabell 5.7.

| Elevens navn | Argument | Begrunnelse |
|--------------|--|---|
| Kirsti | «Det er jo det her med at kroppen trenger det. Og må få det inn gjennom mat. Det er kroppens byggesteiner. Og det er en energikildene» | «Har hørt det før» |
| Astrid | «Det beste synes jeg er jo at i kjøttet så finnes det essensielle aminosyrer som kroppen ikke kan produsere selv, som vi får fra kjøtt» | «Det skaper jo interesse og det understreker jo fakta, sånn at man ikke kan si noe i mot fordi det er sant» |
| Kjetil | «Det med at proteiner er bygget opp av 20 aminosyrer, hvorav 8 er essensielle og at kroppen ikke klarer å produsere de resterende, så det må vi få inntak av via proteiner, og proteiner er det i kjøtt, ikkesant» | Tydelig og klart. Tall. |
| Maria | «At helsemyndighetene anbefaler det» | Fordi helsemyndighetene er troverdige. |

⁹ Teksten skriver «[h]elsemyndighetene anbefaler...», men siden har ingen kildehenvisninger til helsemyndighetene. Se vedlegg 5.

| | | |
|---------|---|---|
| Torgeir | «Det at det er essensielt å få i seg protein» | «Protein er viktig» |
| Tonje | «Viktigste er vel det at de sier at protein er viktig for kroppen. Det er noe vi trenger. Og protein finner du i kjøtt» | Snakker om hva Matprat kunne gjort annerledes i argumentasjonen |
| Kristin | «At kroppen ikke klarer selv å få essensielle aminosyrer selv, ikke klarer å få nok protein selv. Og det får vi av å spise mat» | «Det er viktig å få i seg protein» |

Tabell 5.7. Argumenter informantene trekker frem som viktigst, tekst 2

Seks informanter fokuserer på argumentet om at protein er essensielt for kroppen, og at kroppen ikke produserer dette selv. Maria fokuserer ikke på ett spesifikt argument, men igjen på at helsemyndighetene anbefaler at vi skal spise kjøtt. Med andre ord godtar hun hele teksten som sann, fordi det er helsemyndighetene som sier det, og vurderer ikke selve argumentasjonen i teksten. At Maria ikke vil bruke teksten henger altså ikke sammen med dens logos-appell, noe som vises i hennes elevprofil (kapittel 5.6.2).

Begrunnelsene til Torgeir og Kristin, og til en viss grad Astrid, er egentlig ikke en begrunnelse for at argumentasjonen er god. At «[p]rotein er viktig» er en konstatering av at informasjonen i teksten er sann. Kirsti derimot, mener at argumentasjonen er god fordi den stemmer overens med hva hun vet fra tidligere. Samtidig savner Kirsti en begrunnelse for tekstens påstander:

Kristin: Men akkurat det her med at det er 27 %, det... Jeg vet ikke, jeg stiller meg kritisk til det. [...] Vi får jo så mye mer protein fra andre kilder da, at hvorfor skal jeg overbevises om at kjøtt og kjøttprodukter er viktige. Også vet jeg jo også at det finnes vegetarianere som lever uten kjøtt, så jeg synes på en måte det er feil å si at, eller jeg skjønner at de sier det, at de bruker det som argument at det er de viktigste kilden til protein. [...] Da må de begrunne det mer føler jeg. Det trenger mer begrunnelse. (E7)

Kristin savner altså en begrunnelse for påstandene teksten kommer med, og er den eneste av informantene som er i tvil om kroppen vår trenger å spise så mye kjøtt. Samtidig spiller ikke dette en vesentlig rolle i hennes vurderinger, og hun sier flere ganger i intervjuet at hun oppfatter teksten som troverdig.

Kjetil fokuserer også i denne teksten på at informasjonen han leser, er eksplisitt og tydelig når han vurderer argumentasjonen:

Kjetil: Gode argumenter. Det er ikke noe tvil om det egentlig. De snakker veldig tydelig, det er ikke noe tull og tøys, de snakker veldig konkret og de.. ja. Det er jo tall. (E3)

At argumentasjonen er klar i form av språket, og at den inneholder tall, gjør at Kjetil synes argumentasjonen er god.

Når informantene vurderer logos-aspektet ved tekst 2, begrunner de sitt valg av god argumentasjon med: a) har hørt informasjonen før (1 elev), b) informasjonen er spennende (1 elev), c) henvisning til helsemyndighetene (1 elev), d) at informasjonen er forståelig og klar (1 elev). Tre elever vurderer ikke argumentene. To av dem konstaterer kun at den er riktig, mens én elev snakker om hva som kunne gjort teksten til en bedre tekst. Hvordan elevene forholder seg til tekstens argumentasjon, spriker altså veldig.

5.4.3 Tekst 3: Sophie Elise «Min virkelighet»

Sophie Elise fraråder leseren å spise kjøtt, fordi dyrene blir torturert. For at argumentet skal virke overbevisende på mottakeren, må man både være enige i at tortur av dyr ikke er bra, og at dyr i Norge blir torturert før de havner på spisebordet vårt. Elevene er enige i at å torturere dyr ikke er bra, men mange av dem er uenige i at dyr i Norge blir torturert. De sier seg dermed uenig i ett av argumentasjonens premisser. Dette fører til at teksten mister troverdighet for flertallet av informantene. Argumentasjonen hennes bidrar dermed til at elevene får et enda dårligere inntrykk av hennes ethos. Kapittelet har allerede vist at de fleste informantene finner Sophie Elises tekst lite troverdig. Hovedsakelig ser vi at dette gjentar seg når elevene vurderer tekstens argumentasjon.

Tekstens beskrivelser

I denne teksten var elevene mer i tvil om hva de mente om tekstens beskrivelser. Astrid og Kristin mener at beskrivelsene er riktige fordi det ville være rart om Sophie Elise skrev noe som ikke var sant:

I: Men de beskrivelsene hun kommer med av hvordan kjøttbransjen og dyrebransjen er. Synes du de virker sannsynlige? Tror du det er sant?

Astrid: Ja. Det synes jeg. [...] Og.. jeg tror ikke at en personen som legger ut så mye om seg selv ehm i en så viktig sak som det her så engasjert i, plutselig skal begynne å lyve om ting. (E2)

De har altså så stor tiltro til henne at de går ut fra at informasjonen er riktig. Fordi hun har sterk ethos, godtar de også hennes beskrivelser.

De andre informantene er litt i tvil når de vurderer om tekstens beskrivelser er sanne eller sannsynlige. Når vi snakker om tekstens beskrivelser, påpeker flere at de er uenige i at dyrene har det forferdelig, og at det ikke er riktig å likestille dyr og mennesker:

Kirsti: Også sier hun, men det er jo ikke bra å drepe, det er jo tortur egentlig.. også // Jeg er litt uenig i det. Fordi jeg tror at man kan ha det, at dyra har det bra. Ehh, og at, her, det står litt om det her. At det

er faenskap i denne industrien og.. Ja, nei. Jeg tror at dyra kan ha det bra. Selv om de blir drept for at vi skal spise de. (E1)

Torgeir: Jeg vet ikke helt.. både og. Rett og slett. Eh. Hun snakker jo om dyr. Hun likestiller jo dyr på vegne med mennesker, da. Og det har de jo nesten aldri vært. Hvis man tenker sånn dyrisk (latter). Så... (E6)

De mener dermed ikke at beskrivelsene Sophie Elise gir av dyrenes tilstand, høres sannsynlig ut. Dette kan sies å være ett av hovedpoengene i teksten, og at elevene ikke godtar beskrivelsene, kan være en årsak til at de ikke ser på teksten som troverdig.

Tekstens argumentasjon

Tabell 5.8 viser hva elevene ytret seg om da jeg spurte etter tekstens viktigste argumentasjon:

| Elevens navn | Argument | Begrunnelse |
|--------------|--|---|
| 1: Kirsti | «At dyra. Det er ikke bra, det er ikke snilt mot dyra at vi dreper dem og spiser dem. Synes synd på dyra» | «Jeg synes det er et dårlig argument for jeg tror ikke dyra vet at vi har dem, fostrar dem opp for at de skal dø. De vet jo ikke det. Det er jo bare sånn livet deres» |
| 2: Astrid | «Hun tømmer vel hva hun mener. Og det virker jo som om hun har veldig sterke meninger. Og det styrker jo veldig» | - |
| 3: Kjetil | «Jeg vet ikke jeg.. Hun synser jo en del.. Altså hvis hun sier at hvis du hadde tatt alle dyrene i butikken, sikkert 100 000 levende dyr var inne på Rema. Det, om det er sant eller ikke for eksempel, hun bruker jo det som et argument der. Det synes ikke jeg er noe godt argument i seg selv» | - |
| 4: Maria | «Det er jo mest hennes meninger. Det er jo sånn, hun sier det hun tenker, men hun argumenterer ikke for akkurat det» | - |
| 5: Torgeir | «Det at hun har opplevd det selv, at hun er vegetarianer selv og at det går fint» | «Det er et sterkt argument. Det tror jeg vel egentlig er det sterkeste. Og det eneste» |
| 6: Tonje | «At pelsindustrien ikke er bra. Og andre det at matdyr har dårlige kår» | «Jeg synes det med pelsen er gode argumenter. Så synes jeg det med hvordan matdyr har det ikke er fullt så gode argument. Det er jo alltid noen som ikke har det så bra. Også. Men de kuene i Norge har det jo egentlig vanvittig bra. De trækker jo rundt i fjellet og.. Mange i hvert fall» |
| 7: Kristin | «Jeg spiser ikke kjøtt, men jeg er frisk, jeg bruker ikke pels, men jeg fryser ikke i hjel heller, bruker ikke dyretestet sminke, men jeg mangler ikke noe der heller» | «Og det er på en måte, det er jo sant det. At du trenger det ikke. Assa bare vil du ha en pelsjakke så kan du bruke en annen som funker helt fint liksom. Så det er jo. Det er jo veldig sant da, egentlig» |

Tabell 5.8. Argumenter informantene trekker frem som viktigst, tekst 3

Som det kommer frem av tabellen, har elevene noe vanskeligheter med å uttale seg om tekstens argumentasjon. Ut fra deres uttalelser kan informantene deles i tre grupper: a) de tre som mener Sophie Elise ikke argumenterer (Astrid, Kjetil og Maria), b) de tre som vurderer argumentene (Kirsti, Tonje og Kristin) c) én elev som finner et argument, men som kun konstaterer at det er et sterkt argument (Torgeir).

Informantene i gruppe a kan deles i to: Kjetil og Maria på den ene siden og Astrid på den andre. For Kjetil og Maria overskygger den useriøse avsenderen Sophie Elise eventuelle argumenter, og det virker som om de ikke mener det er nødvendig å undersøke tekstens argumentasjon for å vurdere den som en kilde. Dette er noe Kjetil uttrykker klart og tydelig:

Kjetil: Men jeg tok den artikkelen her.. det var mer en artikkel jeg på en måte bare leste uten å tenke så mye over det, fordi jeg visste det var en bloggartikkel og fordi jeg tenkte at det er hun som har skrevet det, kanskje. Kanskje også det vi var inne på ista, at Sophie Elise ikke har så mye seriøst å komme med. (E3)

For Kjetil er det sjangeren blogg og avsenderen Sophie Elise som er årsaken til at han ikke vil bruke teksten som en kilde i norskfaget. For Astrid er det ikke noe problem at teksten tilsynelatende ikke inneholder argumenter, det er godt nok at Sophie Elise forteller oss hva hun mener. I tillegg bidrar bildet til at Astrid tror på informasjonen:

Astrid: Dyr som ikke har det bra, det er noe av det fæleste jeg kan tenke meg. Såå.. når vi får opp disse bildene så gir det et veldig godt bilde på hvordan mange dyr har det i dag. (E2)

For Astrid fungerer bildene som bevis: de bekrefter og viser at Sophie Elises ytringer er riktige. Kristin, som kun snakker om at hun mener at argumentasjonen er sann, finner også bevis i bildene og sier «[j]a, også har hun jo veldig mange sånne bilder som også kan relatere til at det er sann, da» (E7). Det er kun Kirsti og Tonje som klarer å si noe om hvorfor de mener argumentasjonen er god eller dårlig, og begge baserer sin vurdering på om de er enige i argumentasjonen Sophie Elise kommer med, noe de stort sett ikke er. Med bakgrunn i dette vurderer de argumentasjonen som dårlig.

Når de snakker om argumentasjonen, uavhengig om de mener den er til stede eller ei, snakker de stort sett om den ut fra tekstens innhold, ikke tekstens komposisjon og stil.

5.4.4 Sammenfatning og kildene til logos

Når vi snakker om tekstens saklige appell, ser informantene ut til å legge hovedtyngden på hvorvidt informasjonen tekstene fremviser stemmer overens med egen doxa. Når de blir bedt

om å ta stilling til hvorvidt de mener teksten presenterer korrekte beskrivelser av virkeligheten, baserer de denne vurderingen på om beskrivelsene i tekstene høres sannsynlig ut. Dersom den gjør det, anser de teksten som *sann*. De fokuserer altså stort sett på tekstens innhold. Tabell 5.9 viser *hva* i teksten elevene ser til når de vurderer en teksts logos-appell

| | Tekst 1 | Tekst 2 | Tekst 3 |
|--------------------|---------|---------|---------|
| Innhold | XXXXXXX | XXXXXXX | XXXXXXX |
| Komposisjon | | | |
| Stil | XXX | X | X |

Tabell 5.9. Kildene til logos

Tekstens logosappell bidrar til å overbevise elevene så lenge informasjonen som presenteres høres sannsynlig ut. Elevene uttrykker ikke at de ønsker å dobbeltsjekke om informasjonen stemmer eller ikke. Analysen viser også at elevene fokuserer lite på hvordan informasjonen blir fremstilt. Elevene mener argumentasjonen er god når den er forståelig, konkret, og/eller spiller på følelsene deres. I snakk om tekstenes argumentasjon viser det seg tydelig at det avgjørende er hvorvidt argumentasjonen stemmer overens med deres *doxa* eller ikke.

5.5 Sammenfattende konklusjoner: Forskningsspørsmål I

Kapittelet har undersøkt forskningsspørsmål I, som lyder *På hvilke måter bidrar appellformene ethos, pathos og logos til at elevene blir overbevist om en tekst er troverdig som en kilde eller ikke?* Analysen har fokusert på hvordan tekstenes ethos-, pathos-, og logosappell bidrar til elevenes bedømmelse av en tekst som troverdig eller ikke, samt hvorvidt de baserer seg på tekstens innhold, stil og/eller komposisjon i denne vurderingen.

Mine funn viser at det først og fremst er ethos og logos som er sentrale for at elever skal oppleve en tekst som troverdig. Flesteparten av informantene ser ikke ut til å tillegge hvorvidt tekstene berører deres følelser eller ikke spesielt høy verdi. Samtidig kan analysen indikere at elevene blir positivt innstilt til tekstene de mener har en nytteverdi for dem. Funnene knyttet til ethos og logos er likevel mer framtrødende. De sentrale aspektene i elevenes vurderinger av ethos er hovedsakelig avsenderens forstandighet og dyden oppriktighet. Når informantene vurderer logos fokuserer de på beskrivelsene teksten fremstiller.

Analysen viser at informantene hovedsakelig vurderer avsenderens forstandighet ut fra fire

faktorer: tekstens faktainformasjon, innledende ethos, en antagelse av avsenderens formelle kompetanse og tekstens/nettsidenes komposisjon og/eller språk. Faktainformasjon i teksten er for elevene ofte ensbetydende med høy grad av forstandighet, noe som viser seg gjentatte ganger i analysen. I tillegg viser analysen at informantene *antar* at Framtiden i våre hender og Matprat har høy kompetanse, mens de antar at Sophie Elise ikke har det. De ser derfor ikke på henne som forstandig. Dette ser ut til å ha noe sammenheng med den oppfattelsen av innledende ethos eleven møter avsenderen med. Materialet viser også tilfeller der informantene ser til sidens komposisjon og språk når de vurderer forstandighet. Her er det elementer som reklame og skrivefeil som er mest framtrædende.

Elevene stiller kun spørsmål til Sophie Elises oppriktighet, mens de mener at både Framtiden i våre hender og Matprat har ærlige intensjoner. Dette avgjøres uten å undersøke, eller gi uttrykk for å ønske å undersøke, hvem som ”står bak” organisasjonene Matprat og Framtiden i våre hender.

I vurderingen av tekstenes logosappell spiller tekstenes beskrivelser en viktigere rolle enn argumentasjonen teksten fremstiller. Analysen antyder at elever anser en tekst som *sann* dersom informasjonen den fremstiller, stemmer overens med deres doxa. Dersom noe høres sannsynlig ut, antar elevene at det er sant, og de vurderer dermed teksten som troverdig.

Mine funn indikerer dermed at informantene er innholdsorienterte når de vurderer tekstenes troverdighet. Både ethos, pathos og logos blir i hovedsak vurdert ut fra innholdet i teksten. De ser i forholdsvis liten grad til tekstens komposisjon og stil. Elevene ser også ut til å legge liten vekt på bildene i tekstene. Oppsummerende kan ethos si å bidra til at elevene anser en tekst som troverdig dersom de oppfatter avsenderen som forstandig og oppriktig. Tekstens logos bidrar til at teksten oppfattes som troverdig dersom tekstens framstillinger stemmer overens med elevenes doxa.

5.6 Elevprofiler

Forskningsspørsmål II lyder: *Hva fokuserer elevene primært på når de vurderer nettekster som faglig kilde?* Datamaterialet presenteres i form av elevprofiler. Dette gjøres for å vise likheter og ulikheter i elevenes vurderinger. Den kvalitative metoden jeg har brukt legger til rette for å få frem nyanser ved elevenes vurderinger, noe jeg har ønsket å ivareta. Astrid,

Kristin, Kirsti, Kjetil og Maria presenteres med hver sin elevprofil. Fordi Tonje og Torgeir i stor grad fokuserte på det samme, presenteres de samlet.

5.6.1 Astrid: Følelser og fakta

Astrids vurderinger kjennetegnes av at hun primært fokuserer på følelsene tekstene vekker i henne, samt faktainformasjonen tekstene presenterer. Hun har en svært positiv holdning til alle tre tekstene, og sier at hun kan bruke alle tre i oppgaven hun skal skrive.

Astrid begynner uoppfordret å snakke om egne meninger om tekstens innhold, og at tekstene er spennende. Videre sier hun at det er faktainformasjonen i tekstene som gjør at hun vil bruke de:

I: Ja, så du synes teksten [«Så mye plass krever kjøttforbruket»] var bra?

Astrid: Ja, jeg er veldig enig i det. Jeg er veldig uenig i når folk sier at vi skal kutte kjøttforbruket helt, det er jeg veldig uenig i. Folk må jo få lov til å kunneeee. Spise kjøtt hvis de har lyst til det. Men det å kutte ned og bli litt mer bærekraftige, DET skader ikke, det er jeg veldig enig i. (E2, Tekst 1)

I: Men, hvis du skulle skrevet denne skoleoppgaven. Kunne du brukt denne som en kilde, denne teksten?

Astrid: Jaja, absolutt! Du får vite så mye fakta her, om generelt Norge, forbruket vårt, og forbruket i verden. (E2, tekst 1)

I: Dette var jo en litt annen type tekst [«Protein»]. Vil du fortelle hva du synes om den?

Astrid: mhm. Den synes jeg var veldig bra, den gikk veldig mye ut på fakta om kjøtt. (E2, tekst 2)

Astrid forteller videre at hun er engasjert i temaet, og kaller seg gjentatte ganger for en «dyrevenn» (E2). Når hun snakker om tekstene fokuserer hun mye på at hun ble «veldig engasjert da jeg satt og leste den» (tekst 1). At teksten engasjerer Astrid, ser altså ut til å være viktig i hennes vurdering av teksten. Dette ser vi også når hun snakker om teksten «Min virkelighet». Her påpeker hun at språket er dårlig, noe som får teksten til å virke «uproff», men samtidig er innholdet veldig godt:

Astrid: Innholdet var veldig bra, men jeg synes ikke den var skrevet like bra [...]. Også har hun også har hun noen ss... Ikke skrivefeil, men kanskje hun glemmer et komma noen steder, mangler kanskje stor bokstav hvis hun skal skrive et navn, for eksempel rema 1000, mcdonalds sånne ting. Så .. jeg legger i hvert fall veldig godt merke til det og med en gang så virker det da mer uproff, selv om innholdet er veldig godt fortsatt. (E2, tekst 3)

Til tross for at Astrid synes språket er mindre bra, er det tekstens innhold som er avgjørende når hun vurderer. Astrid er svært enig med Sophie Elise, og synes hun har gode og fornuftige meninger. Sitatet over vitner om at dette er det viktigste for Astrid.

Når Astrid blir bedt om å velge én av tekstene, fokuserer hun på både følelser og fakta. Hun vil bruke alle tekstene som kilde i en oppgave, men når hun skal velge én velger hun «Så mye plass krever kjøttforbruket»:

I: Hvis du må velge én av tekstene å bruke i oppgaven. Hvilken tekst er dette?

Astrid: Framtiden i våre hender. Fordi den spiller både på følelsene mine, engasjementet mitt og opplysningene mine. [...] Den gir meg egentlig så å si alt av de forskjellige tingene en tekst kan gi meg. (E2)

Når Astrid foretar en egeninitiert vurdering, fokuserer hun altså primært på om tekstene engasjerer henne personlig, og hun begrunner også valget om å bruke tekstene med at de inneholder fakta.

5.6.2 Maria: Forstandighet og høvelighet

Marias vurderinger karakteriseres først og fremst ved at hun fokuserer på avsenderens forstandighet, samt hvorvidt teksten er passende å bruke i en skoleoppgave.

Som vist i tidligere i analysen skiller Maria seg ofte fra de andre informantene. Hun er den eneste som er kritisk til alle tekstene. Hun er også en av de to elevene som tydeligst foretar en faktisk vurdering av tekstenes troverdighet før hun får eksplisitte spørsmål. I større grad enn hos de andre elevene får også de ulike tekstene frem ulike sider ved hennes vurderinger. I tekst 1 fokuserer hun på tallene og lederen Arild Hermstad som uttaler seg i teksten:

Maria: Hvis jeg skulle skrevet noe så hadde jeg brukt denne som en kilde. Men da gjerne kanskje tallene, for han lederen tror jeg han var... I Framtiden i våre hender. Jeg vet liksom ikke hva han har som bakgrunn eller om han egentlig er ekspert på det, eller om dette er hans egen mening, da. Så jeg ville ikke brukt det han hadde sagt. (E4, tekst 1)

Hun påpeker altså at hennes manglende kunnskaper om Arild Hermstad gjør at hun ikke kunne brukt hans uttalelser i en oppgave. Samtidig sier hun at hun kunne brukt tallene i oppgaven, men understreker at hun måtte sjekket kilden for «å kunne bygge eller for å kunne liksom vise at de har rett da». (E4, Tekst 1)

Når Maria snakker om tekst 2, ser hun først og fremst til avsenderen Matprat og deres plass som kilde i en skolefaglig oppgave:

Maria: Men samtidig så er Matprat, det er der du går, hvert fall familien min går på Matprat for å finne middag. Og, hvis jeg hadde skrevet en oppgave hadde ikke jeg gått på Matprat for å finne ut liksom hva jeg trengte da. Hvis jeg skulle skrive en oppgave om hvorfor kjøtt ikke er bra for deg hadde jeg ikke gått på Matprat.

I: Nei, hvis du skulle finne en kilde på hvorfor kjøtt er bra for oss da?

Maria: Da tror jeg heller ikke jeg ville gått på Matprat.

I: Nei. Men hvis du hadde googlet og det hadde kommet opp, ville du trykka på det?

Maria: Ja, jeg hadde nok gått inn og lest. Men jeg hadde ikke endt opp med å bruke det som en kilde. Det kunne vært en del av researchen liksom, før man begynte å skrive.

I: Hvorfor ikke det?

Maria: For jeg tenker ikke at, jeg tenker at Matprat er mest sånn. At hvis jeg skal lage mat da, at jeg går inn, også finner jeg en oppskrift, det er det jeg tenker Matprat er. Jeg tenker ikke at det er liksom veldig mye mer enn det. (E4, tekst 2).

Maria bruker kunnskapen hun har om Matprat når hun vurderer teksten, og påpeker at Matprat *egentlig* er en side hvor man finner oppskrifter, ikke faktainformasjon. Samtidig vurderer hun innholdet i teksten som troverdig, men ville ikke brukt teksten i oppgaven, fordi Matprat ikke hører hjemme i en skolefaglig oppgave. Marias fokus på hva som er passende i skolen, kommer også frem når hun forklarer hvorfor hun ikke vil bruke «Min virkelighet» som kilde:

Maria: Det er vel egentlig mer det at jeg ikke tenker at en blogger som egentlig ikke kan, hun kan sikkert mye om temaet, men kan ikke like mye som for eksempel helsemyndighetene. Da. Ville jeg heller brukt helsemyndighetene.

I: Ja..

Maria: [...] Det er liksom sånn, hvis du bruker Sophie Elise som kilde da, det blir jo ikke tatt like seriøst av lærerne som hvis du bruker helsemyndighetene sin nettside. Du tenker jo når du leser om henne i media og sånt, hun er jo kjent for blondt hår og store pupper. Hun er egentlig ikke veldig kjent for at hun står opp for dyrs rettigheter, selv om hun gjør det. (E4, tekst 3)

I tillegg til å fokusere på høvelighet viser sitatet at Maria også vurderer forstandigheten til Sophie Elise. I spørsmål om hvorfor hun ikke anser Sophie Elise som troverdig sier hun:

Maria: Fordi jeg tenker at for å være troverdig så må du vite veldig mye om det. Selv om du er vegetarianer så betyr ikke det at du vet alt om hvordan ting er i kjøttindustrien for eksempel. (E4, tekst 3)

Marias vurderinger av tekstene som faglig kilde fokuserer altså primært på avsenderens forstandighet og om teksten er høvelig å bruke i en skolefaglig sammenheng.

5.6.3 Torgeir og Tonje: Relevans

Torgeir og Tonjes vurderinger kjennetegnes av at de i stor grad fokuserer på om tekstene er relevante for oppgaven de skal skrive. Torgeir og Tonje begrunner valget om å bruke tekst 1 og 2 som kilder i skoleoppgaven med at disse tekstene gir informasjon som er fin å trekke inn i oppgaven. De fokuserer også på *hva* de ville brukt i oppgaven:

I: Ville du brukt denne teksten [«Så mye plass krever kjøttforbruket»] som en kilde i en skoleoppgave?

Tonje: Ja. For den har en del gode sånne faktapoeng. Som kan være fine å ha med. (E6, tekst 1)

I: Ville du brukt dette [«Protein»] som en kilde?

Tonje: Ja [...] Jeg ville tatt frem at det er en ulempe å spise mindre kjøtt fordi det er en viktig kilde til protein. Rett og slett. (E6, tekst 2).

I: Kunne du brukt denne teksten [«Så mye plass krever kjøttforbruket»] som en kilde i en skoleoppgave?

Torgeir: Mhm, ja det kunne jeg. [...] De har jo gode poenger, Blant annet at nordmenn tar opp så mye jordbruksareal, og.. At man kunne dyrket grønnsakene og få brukt plassen mye bedre (E5, tekst 1).

Torgeir og Tonje snakker ikke om hva som gjør at de stoler på faktainformasjonen, men godtar dette som sant, uten at det kommer frem at de har foretatt en vurdering av dette.

I tekst 3, «Min virkelighet», snakker Torgeir og Tonje om hvorfor de *ikke* vil bruke teksten som en kilde. De to skiller seg litt fra hverandre i vurderingen av denne teksten. Torgeir snakker fortsatt om informasjonens relevans:

Torgeir: Hun må jo.. få gjøre som hun vil så klart. Men jeg ville ikke brukt dette som en kilde tror jeg.
I: Ikke? Hvorfor ikke?

Torgeir: Det er så mye hennes meninger og hva hun tenker om det og det hun har ikke lyst til å gjøre det og, hun har lyst til å gjøre det og. Og det er ikke så veldig interessant for meg å, eller min oppgave da, det ville ikke vært så veldig interessant. Jeg kunne skrevet at ja hun som er blogger mener det og det, men igjen, jeg synes ikke det er så interessant. Da tenker jeg ikke at leseren av oppgaven synes det er så interessant heller. (E5, tekst 3)

Det er ikke tekstens troverdighet Torgeir primært fokuserer på, men om hun kan bidra med noe interessant til hans oppgave. Tonje fokuserer derimot på at blogg ikke er relevant i en skolefaglig kontekst:

Tonje: Jeg ville ikke brukt den i oppgaven min. Rett og slett fordi det er et blogginnlegg. Med mindre jeg skulle sett, vist et synspunkt. Veldig på den ene siden. For hun har jo mange gode argumenter nedover. Som kan fungere alene. Men det ser ikke så veldig troverdig ut å ha en blogg på kildelista. Og da. Ville jeg eventuelt prøvd å finne det et annet sted. Det samme. (E6, tekst 3)

Som det fremgår av sitatet mener Tonje at innholdet i denne teksten er godt, men at sjangeren blogg ikke er forenelig med hva som forventes på skolen. Dette kan vise at når hun vurderer en kilde ser hun ikke *kun* på om innholdet er relevant, men også om det er forenlig med skolens forventninger til kildebruk. For Tonje er ikke denne teksten relevant, fordi sjangeren eller formatet den er skrevet i, blogg, ikke er relevant.

I slutten av intervjuet, da elevene ble bedt om å velge én av tekstene for å bruke den i en skoleoppgave, velger både Torgeir og Tonje «Så mye plass krever kjøttforbruket». Begge to begrunner valget med at teksten har «mange gode argumenter» (E6) som kan inkluderes i oppgaven. Torgeir trekker også frem «visste du at-tingene» (E5) som relevante. Når de blir bedt om å bedømme en kilde fokuserer de først og fremst på om tekstens innhold passer til oppgaven de skal skrive. Deres egeninitierte vurdering av teksten kan dermed sies å være lite kritisk. De snakker heller ikke videre om *hvorfor* den er relevant å bruke, de konstaterer kun at den er det.

5.6.4 Kristin: Relevans

Kristin fokuserer hovedsakelig på tekstens relevans for oppgaven når hun vurderer tekstene. Samtidig skiller hun seg fra Torgeir og Tonje, ved at hun sier hun vil bruke en tekst til tross for at hun ikke mener den er troverdig.

Når hun vurderer tekst 2 («Protein») og tekst 3 («Min virkelighet»), fokuserer hun stort sett på at tekstene gir henne informasjon hun kan bruke. De inneholder konkrete fakta (tekst 2 og tekst 3) og meninger (tekst 3) hun mener er relevante for oppgaven hun skal skrive:

I: Kunne du brukt denne teksten [«Min virkelighet»] som en kilde i en skoleoppgave?

Kristin: Jeg kunne kanskje godt ha brukt litt sånn hennes meninger som kilde kanskje sånn relatere til, sitere henne.[...] Og kanskje noen av de faktaene hun har sagt.. Hva hun mener om ting. Kunne jeg på en måte ha brukt noe om. Det kunne jeg faktisk. (E7, tekst 3)

Kristins primære fokus er altså på *hva* hun kunne brukt i oppgaven. Som vi har sett i kapittel 5.1, sier Kristin først at hun *ikke* ønsker å bruke tekst 1 som en kilde i den gitte oppgaven. Dette endrer seg i slutten av intervjuet. Når hun skal velge én av tekstene, er hun i tvil om hun vil bruke tekst 1 eller tekst 2. Når hun blir bedt om å velge én tekst som den mest pålitelige kilden, fokuserer hun *kun* på hva den kan gi henne og oppgaven hun skal skrive, ikke på tekstens troverdighet:

Kristin: Ehmmm (leser oppgaven en gang til). Altså den her med Matprat og protein den forteller bare hva protein er og hva som er inni kjøttet, så det kan man på en måte ha en sånn liten innledning eller noe bare for å fortelle hva det er for noe. Så den kan man godt bruke veldig greit. Men hvis man skal ha for og i mot.. Da hadde det kanskje vært. Da hadde jeg kanskje faktisk brukt.. hmmm.. Kanskje den her... Men jeg vet ikke helt. For Sophie Elise sin, den er kanskje ikke helt forbruk kanskje. Det er kanskje den her ..Framtiden mer inne på. [...] Da er vel mer den relevant. Også Sophie Elise med meninger og diverse. Hva man.. Ja, da er hennes mer relevant. Så enten hennes eller Framtiden. (E7)

Det er litt vanskelig å følge Kristins resonneringer når hun vurderer tekstene. Det klareste i hennes vurderinger, slik det blir presentert ovenfor, er at hun er fokusert på oppgaven. Sitatet nedenfor viser tydelig at hun ikke er særlig opptatt av troverdighet og sannhet i kildene hun bruker:

I: Ja, for du sa i sta at du var litt usikker på om du ville brukt Framtiden i våre hender. Men du har kanskje ombestemt deg? Eller?

Kristin: Ja, altså den har jo noen gode ting. [...] Også om det er sant eller ikke, det er litt sånn, ja der må man kanskje ta en sjanse på det. (E7)

Den siste setningen i sitatet viser at Kristin ikke prioriterer kildens korrekthet, men at hennes fokusområde er tekstenes relevans for oppgaven. Det viktigste er å få relevant og spennende informasjon inn i oppgaven. Om informasjonen er sann eller ikke, er en sjanse hun må ta.

Kristins fokus på relevans skiller seg dermed fra Torgeir og Tonje ved at hun ikke mener teksten er troverdig, men likevel kan bruke den. Til tross for at Torgeir og Tonjes *primære fokus* er på tekstens relevans for oppgaven, har det gjennom analysen i del 5.1-5.3 kommet frem at de også mener teksten er troverdig. Kristin sier derimot at hun vil bruke en tekst til tross for at hun tydelig tviler på dens troverdighet.

5.6.5 Kjetil: Relevans og avsender

Kjetil vurderer først og fremst avsenderens troverdighet, noe som kommer tydelig frem i tekst 2 og tekst 3. Når han vurderer teksten «Så mye plass krever kjøttforbruket» er han imidlertid én av fem informanter som ikke undersøker hvem som er avsenderen av teksten. Når han vurderer tekst 1, ser han først og fremst til hvorvidt han kan bruke informasjonen i teksten i oppgaven:

Kjetil: Ja, altså den... [...] Den hadde mer poeng enn, gode poenger [...] Jeg vet ikke jeg, den viste litt mer fakta åsønn. Ehm. Det var interessant å lese

I: Kunne du brukt teksten som en kilde i denne oppgaven?

Kjetil: Absolutt, absolutt. Det vil jo være veldig relevant i forhold til hvordan fremtiden ... (leser). Ja, ikke sant. Det er jo en veldig aktuell sak så det vil jo være relevant å bruke ting som.. Ja, sånn type informasjon. (E3, tekst 1)

I vurderingen av tekst 1 ser vi altså en lignende vurdering som Torgeir, Tonje og Kristin gjorde. Dette forandres i tekst 2 og tekst 3, der fokuset til Kjetil endrer seg til avsenderen. Årsaken til dette kan være at vi allerede har snakket om avsenderen i teksten «Så mye plass krever kjøttforbruket», og at Kjetil vet hva vi kommer til å snakke om og foregriper situasjonen. En annen årsak kan være at han kjenner til Matprat og Sophie Elise, og derfor legger tydeligere merke til avsenderen i disse tekstene. Som vist tidligere er det berømmethet som er Kjetils fokusområde når han snakker om Matprats troverdighet:

Kjetil: Og Matprat som kilde vet jeg er veldig, en seriøs side, liksom. Den har jeg brukt før også. Ikke som kilde, men sånn på oppskrifter. Men uansett da, de har et, jeg vet at de er veldig store på det og når man er såpass store på ting som, ja, når man har så mye treff da, og søk på en side, så må du på en måte holde det seriøst. Altså folk vil jo oppdage det om du ikke gjør det liksom. (E3, tekst 2)

At Matprat er en avsender han kjenner til og forbinder med noe positivt, ser ut til å være avgjørende for Kjetils valg. Han er også klar over at han ikke vet hvem som står bak internettsiden, men han mener likevel at det er en god og troverdig kilde:

Kjetil: Nåååå.. vet jeg ikke hvem som driver den siden her, men uansett da. Jeg, altså ting jeg leser på Matprat tar jeg seriøst liksom.

I: Ja. Så kunne du brukt dette som en kilde?

Kjetil: Ja, absolutt. Jeg tenker ikke to ganger på det, egentlig. (E3, tekst 2)

Kjetil fortsetter med kun å vurdere avsenderen også i tekst 3. Han begrunner valget om ikke å bruke teksten som en kilde først og fremst med at han ikke tar avsenderen seriøst og ikke ser på Sophie Elise som troverdig:

Kjetil: Jeg kunne aldri brukt det her som en kilde. Sophie Elise sier det.. Det går ikke an.

I: Nei, du ville ikke det?

Kjetil: Neineinei. Ikke hvis ikke hun hadde vist til noe annet.. ja.

I: Nei. Hvorfor ikke?

Kjetil: Fordi jeg ser ikke på Sophie Elise som en verdig kilde til ehm. Noen ting. Annet enn noe hun har hørt fra andre. Altså, jeg kjenner ikke Sophie Elise, jeg vet ikke hva slags blogger hun er, om hun har en mastergrad i dyreoppdrett åsønn. Om hun hadde hatt det hadde det vært noe annet. Men jeg vet ikke noen ting om henne, så jeg kan ikke bare si okei, ja, hun sier det. Der som som at jeg skulle sagt at

du sier det eller noen andre sier det. Jeg vet jo ikke noe om.. Det kan være deres meninger, eller noe de har lest. Så av den grunn kunne jeg ikke gjort det. (E3, tekst 3)

Sitatet viser at det er uaktuelt å bruke Sophie Elise som kilde, først og fremst fordi Kjetil ikke vet hva slags kunnskap hun har om dette temaet. Det interessante ved dette er at Kjetil heller ikke vet hvem Framtiden i våre hender er, og han vet ikke hvem som står bak nettsiden Matprat. Han tar utgangspunkt i at det disse sier er sant, mens avsenderen Sophie Elise er for useriøs til at hun kan brukes til «noen ting». For Kjetil er altså avsenderens troverdighet avgjørende.

5.6.6 Kirsti: En mer omfattende vurdering

I likhet med Kjetil fokuserer Kirsti først og fremst på avsenderen når hun vurderer tekstenes troverdighet. Samtidig kan det se ut til at Kirstis vurderinger tar hensyn til flere aspekter ved tekstene enn flesteparten av de andre informantene.

Kirsti snakker både om tekstenes avsender, intensjonen med tekstene og aspekter ved tekstene hun er kritisk til. Når hun blir spurt om hvorfor hun vil bruke tekst 1 som en kilde sier hun:

Kirsti: Det er jo.. Jeg tror det handler mye om at det er Framtiden i våre hender. Jeg vet hvem det er også, det første jeg la merke til, eller i hvert fall nå tenkte jeg på det med kilder da, men, ehm, det at de både skriver når den er skrevet og hvem det er som har skrevet den (E1, tekst 1).

I tillegg til at Kirsti bruker sin kjennskap til avsenderen for å vurdere kilden, ser hun til aspekter som ligger utenfor selve tekstens innhold: dato for når den er skrevet og hvem som har skrevet den. For Kirsti er ikke dette viktig informasjon i seg selv, men uten at hun kan forklare hvorfor, gjør denne informasjonen at «det er en kilde jeg vil stole mer på» (E1). Hun er den eneste av informantene som nevner denne type informasjon. Da jeg eksplisitt spurte de andre informantene om dette, sa alle at de ikke hadde tenkt over datoen til kilden.

Kirsti leter etter, og finner, kritiske punkter ved alle tekstene. I tekst 2, «Protein» hun setter for eksempel spørsmålstegn ved hvorvidt tekstens fakta er korrekt:

Kirsti: Det jeg tenkte på.. Med en gang, var at det står at det er bare 27 %. Det er jo ganske mange prosent som vi må få.. Altså. Jeg føler ikke at 27 % er så mye, da. Av 100.. Og når de skriver at.. Dette gjør kjøttet til den viktigste kilden til protein i det norske kosthold, så blir jeg litt sånn, men det er jo bare 27 %. Vi får jo 63 % (sic.) andre steder fra» (E1, tekst 2).

Kirsti kritiserer her et av tekstens viktigste argumenter, og mener at premisset for argumentet ikke er godt nok. Samtidig hindrer ikke dette henne i å bruke teksten som kilde. Dette viser at Kirsti vurderer ulike aspekter ved tekstene, men at det samtidig er avsenderen hun først og fremst vurderer troverdigheten ut fra.

I sin vurdering av tekst 3 påpeker Kirsti at avsenderen er en blogger som lever av oppmerksomhet, og stiller seg spørrende til Sophie Elises intensjon med teksten. Hun mistenker at det er å skape diskusjon, noe som medfører at hun får avisoverskrifter, flere lesere og dermed tjener mer penger på bloggen sin.

I: Kunne du brukt denne som en kilde til oppgaven?

Kirsti: Nei, det tror jeg ikke

I: Hvorfor ikke?

Kirsti: Jeg synes ikke hun er seriøs (latter). Jeg synes ikke.. Jo, det er greit, jeg skjønner hva hun mener, det er ikke det at jeg nødvendigvis er så veldig imot det, men jeg synes hun er vag i argumentene, hun kommer egentlig bare med ett argument, sånn jeg forstår det, og jeg vet ikke, helt ærlig, jeg vet ikke om hun gjør det her for egen vinning, bare for egen vinning, at hun ønsker å få diskusjon. Hun skriver jo til og med det, det er litt sånn.. det er jo på en måte bra, men samtidig så vet jeg ikke, jeg skjønner ikke helt hva hun vil med det (E1, tekst 3).

Sitatet viser at Kirsti både vurderer avsenderens dyd, velvilje og forstandighet, i tillegg til tekstens eksplisitte argumentasjon. Hun tilføyer også at hun ikke er uenig i tekstens budskap, men at argumentasjonene som brukes, ikke er god nok. I motsetning til Astrid skiller hun mellom hva hun personlig mener om temaet, og hvorvidt dette er faglig relevant.

Samlet sett fokuserer Kirsti på avsender og argumentasjon når hun vurderer tekstene. Hun bruker tid på å vurdere 1) ulike aspekter ved avsenderens troverdighet, avhengig av hvilken avsender hun møter, 2) om hun forstår og godtar tekstens argumentasjon, og 3) om teksten er relevant for oppgaven hun skal skrive. Dersom vi sammenligner Kirsti med de andre elevene, ser vi at mønsteret hennes om å bruke de ulike tekstene er det samme, men hun ser ut til gjøre en mer omfattende egeninitiert vurdering av de tre tekstene.

5.7 Sammenfattende konklusjoner: Forskningsspørsmål

II

Forskningsspørsmål II undersøker hva elevene primært fokuserer på når de vurderer en tekst som faglig kilde i norskfaget. Analysen viser at de færreste elevene foretar en omfattende egeninitiert vurdering, i tillegg til å vise at elevene ikke har felles strategier for vurdering av tekster.

Elevprofilene viser at informantene har en ganske ulik tilnærming til tekstene de blir bedt om å vurdere. Tre av elevene, Tonje, Torgeir og Kristin, fokuserer først og fremst på tekstenes relevans for oppgaven de blir bedt om å skrive. Én informant, Kjetil, fokuserer både på

relevans og avsenderens troverdighet. Én informant, Kirsti, vurderer tekstene på et bredere grunnlag, men også hun er spesielt opptatt av avsenderne. Marias hovedfokus er avsenderens forstandighet og tekstens høvelighet i skolesammenheng. Én av informantene, Astrid, baserer vurderingene sine på hvorvidt kilden appellerer til hennes engasjement, og om den inneholder fakta.

Det viser seg dermed at tre av informantene ikke først og fremst fokuserer på hvorvidt teksten er troverdig, men om den passer til oppgaven. Mens Maria og Kirstis fokus er på *hvorfor* eller *hvorfor ikke* tekstene kan brukes i den gitte oppgaven, fokuserer Tonje, Torgeir og Kristin mer på *hvordan* de kan brukes. Kjetil inntar en slags mellomposisjon. Astrid fokuserer primært på hva hun personlig mener om tekstenes tematikk, i tillegg til tekstenes faktaopplysninger. Det fremgår av analysen at elevene legger vekt på ulike ting, og at de ikke kan sies å dele felles strategier for vurdering av tekstene. Analysene viser også at informantene ikke foretar en egeninitiert kritisk vurdering av tekstene.

6 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres studiens hovedfunn opp mot relevant teori og tidligere forskning. I tillegg drøftes holdbarheten til mine resultater, og hvordan problemstillingen har blitt besvart. I forkant av diskusjonen ønsker jeg å henvise til studiens problemstilling, som lyder *Hva kjennetegner et utvalg VG3-elevers vurdering av nettekster som faglig kilde?*

I den påfølgende diskusjonen vil jeg gå nærmere inn på fire hovedfunn. Analysen viser for det første at informantenes egeninitierte vurdering er varierende og preges av manglende kritiske vurderinger. For det andre ser vi at elevenes vurderinger kjennetegnes av å være fakta- og relevansorienterte. Studiens tredje hovedfunn er at informantene har et begrenset fokus på avsenderens identitet og intensjon med teksten. Dette ser ut til å ha en sammenheng med studiens fjerde hovedfunn, at elevene baserer vurderingene sine på doxa og ikke gir uttrykk for å kontrollere tekstene. Samlet sett antyder disse funnene at elevenes vurderinger baserer seg på antakelser.

Ved å se disse hovedfunnene opp mot teori og tidligere forskning, vil jeg i dette kapitlet diskutere hva funnene kan bety. Som allerede poengtert, er ikke denne studien en test i spesifikke kompetansemål. Resultatene gir likevel tilgang til å diskutere om elevenes vurderinger er forenlige med Kunnskapsløftets krav, og om elevenes vurdering kan kjennetegnes av være å kritiske eller ikke.

6.1 Elevenes vurderinger

6.1.1 Manglende og varierende egeninitiert vurdering

Når elevene på egenhånd snakker om tekstene, skiller de seg mye fra hverandre, og som vist i elevprofilene tar de færreste initiativ til å vurdere tekstene grundig. Informantene fokuserer på ulike faktorer når de selv vurderer tekstene, for eksempel om den er spennende eller om den er relevant for oppgaven de skal skrive. Andre ser til tekstens avsender, argumentasjon og/eller høvelighet i skolen. Samtidig er det få av informantene som ser ut til å møte tekstene med en kritisk tilnærming, og de stiller få spørsmål til tekstens troverdighet.

Studien indikerer altså at flesteparten av elevene ikke vurderer tekstene kritisk på eget initiativ. Dette ser vi for eksempel når fem av syv informanter ikke sjekket, eller visste noe

om, avsenderen Framtiden i våre hender, men likevel ville bruke teksten som en kilde i den norskfaglige oppgaven. Fjørtoft (2014) påpeker at gode lesere «stiller kritiske spørsmål til teksten: hvem har skrevet dette, hvem er tekstens tenkte mottaker, har forfatteren en skjult intensjon med teksten osv» (s. 110). Det ser ikke ut til at informantene i første instans nærmer seg tekstene i denne studien med et slikt granskende utgangspunkt. Elevenes manglende kritiske spørsmål til tekstene, var et av de klareste funnene i Kiili (2012) og Bartlett og Miller (2011) sine studier om ungdommers kildevurdering. Mine funn stemmer dermed godt overens med dette.

Samtidig viser det seg utover i intervjuene at flesteparten av elevene reflekterer mye rundt tekstenes troverdighet når de får eksplisitte spørsmål. Når jeg stiller spørsmål om avsenderen, ser det for eksempel ut til at de blir påminnet at avsenderen er viktig. Det kan dermed virke som om elevene trenger slike påminnelser for å undersøke tekstenes troverdighet.

Læreplanen sier at elever skal forholde seg til, og vurdere, tekster selvstendig (Utdanningsdirektoratet, 2012). Retningen analysen peker i, tilsier at en selvstendig, kritisk tilnærming heller er unntaket enn regelen, dersom dette ikke er noe elevene eksplisitt blir minnet på.

Samtidig kan jeg ikke utelukke helt at elevene foretok en vurderingen av teksten før de fikk eksplisitte spørsmål. Til tross for at elevene ikke uttrykte vurderingene sine, er det mulig at elevene foretok en vurdering uten å beskrive denne høyt. I tillegg visste elevene at jeg kom til å stille dem spørsmål, noe som kan være årsaken til at de ikke vurderte teksten på samme måte som de ville gjort dersom jeg ikke var der.

6.1.2 Fakta- og relevansorientering

Analysen viser at elevene er svært opptatt av tekstenes faktainformasjon, og det ser ut til at denne har betydning for elevene på flere områder. For det første gir elevene uttrykk for at faktainformasjonen bidrar til å gjøre tekstene relevante for oppgaven, og for det andre vitner det om en forstandig avsender.

Faktainformasjonen har en nytteverdi, og det virker som om dette bidrar til å gjøre elevene positivt innstilt til tekster med mye faktainformasjon. Elevprofilene viser at flere av informantene primært fokuserer på om de kan bruke teksten i oppgaven de skal skrive.

Funnet indikerer at informantene ikke vurderer tekstens troverdighet, men anser teksten som en god kilde så lenge den gir informasjon de mener de får bruk for. Dette kan bety at elevenes vurderinger av en tekst som *god* ikke nødvendigvis henger sammen med dens troverdighet eller pålitelighet. Også Kiili (2012) fant at elever gjerne vurderer en kilde som *god* dersom den er relevant. At elevene er opptatt av tekstens egnethet for den gitte oppgaven, er imidlertid ikke nødvendigvis negativt. Tilgangen Internett gir, gjør at man må lære å skille mellom relevant og irrelevant informasjon (Furberg & Rasmussen, 2010). Når elever leter etter kilder, *må* de vurdere tekstenes relevans, men dette bør ikke gå utover vurderingen av dens pålitelighet. Samtidig viser det seg utover i intervjuene med de relevans-orienterte elevene at de også vurderer tekstene de sier de vil bruke, som troverdige. Mine data gir ikke grunnlag for å si at elevene ville brukt tekstene dersom de mente de var upålitelige, kun at de ser ut til å være mer opptatt av tekstens tematiske relevans enn tekstens troverdighet. Unntaket er Kristin, som klart og tydelig sier at hun må ta en «sjanse» på at informasjonen er sann.

Elevenes fokus på faktainformasjon kan ha en sammenheng med hvordan de bruker nettekstene de finner. Informantene ser til faktainformasjonen i tekstene, og analysen viste at flere av elevene ville inkludere faktainformasjonen de fant i tekstene, i oppgaven sin. Heller enn å *diskutere* tekstene de leser på Internett når de skriver oppgaver, kan det virke som om at elevenes fokus er å finne konkrete fakta de kan skrive rett inn i oppgaven sin. Anniken Furberg og Ingvill Rasmussen (2010) mener elevers fokus på faktainformasjon blant annet kan skyldes historiske institusjonelle praksiser. De påpeker at det har skjedd store endringer i hva slags literacy-praksiser det forventes at elever skal ha, og skriver: «utviklingen av ny teknologi, som gjør at eleven har utvidet tilgang til innhold gjennom nettbaserte læringsmiljøer og Internett, medfører at læringsstrategier som retter seg mot faktatilegnelse og gjengivelse av et faglig innhold, ikke lenger er tilstrekkelige» (s. 52). Analysen peker i retning av at disse institusjonelle praksisene også har en påvirkning på hvordan elevene vurderer tekster. Dette kommer frem ved elevene syn på faktabasert informasjon som ensbetydende med forstandighet og troverdige avsendere. I tillegg ser det ut til at informantene gjerne vil transportere faktainformasjonen direkte til sine oppgaver.

Videre ser det ut til at tekstens fremvisning av fakta bidrar til elevenes inntrykk av at avsenderen har høy grad av forstandighet. Det virker som elevene ser på presentasjon av fakta som ensbetydende med en forstandig avsender, uten at de kontrollerer denne

faktainformasjonen. Kun to elever sier én gang hver at dersom de skulle brukt denne teksten som kilde, måtte de ha dobbeltsjekket informasjonen. At en viktig del av elevenes vurderinger av netteksters pålitelighet er knyttet opp mot presentasjonen av fakta, uten å vite, eller kontrollere, om faktaene er korrekt, kan vise en potensiell utfordring i elevenes vurderinger. Kunnskapsløftet sier at elevene skal «bruke kilder på en etterprøvbar måte» (Utdanningsdirektoratet, 2013), mens analysen viser at elevene sjelden uttrykker et behov for å etterprøve informasjonen. Dette kan også føre til følgefeil i elevenes bruk av nettekster. Skulle det hypotetisk ha vært en nettside med klare faktafeil, kunne dette ført til at elevene kanskje ville både brukt faktainformasjonen i en besvarelse, samt vurdert avsender som ekstra forstandig på bakgrunn av (feil) faktaopplysninger. I forbindelse med PISAs digitale leseprøve trekker også Frønes og Narvhus (2010) frem elevenes fokus på faktainformasjon. De skriver at elevene ikke *vurderer* kilden, men siterer interessante fakta (s. 81). Min studie kan dermed indikere at dette er gjeldende også i de eldre elevenes vurderinger av tekster på nett.

Samtidig er ikke elevenes faktaorientering nødvendigvis kun negativt. Fordi det ser ut til at elevene anser faktainformasjon som objektiv, kan dette vitne om at elevene ikke vil bruke noe de er usikker på troverdigheten til. Dette kommer også frem i flere av elevenes vurderinger. Fem av informantene poengterer at Sophie Elises tekst kun består av hennes egne meninger. For elevene fremstår teksten som subjektiv, noe som gjør at den for fem av syv elever verken er troverdig eller relevant. Elevenes orientering mot fakta kan imidlertid være en utfordring fordi det virker som om fakta er ensbetydende med kunnskap, og fordi de ikke uttrykker et behov for å undersøke om faktainformasjonen er korrekt. At informantene mer eller mindre automatisk anser fremstillingen av fakta de møter i tekstene som helt objektiv, kan dermed være kjernen i utfordringen, og også noe funnene i Bartlett og Miller (2011) sin studie tyder på. En tekst kan aldri være fullstendig objektiv, eller til det fulle presentere hele bildet av en sak. Å dobbeltsjekke kilden kan derfor være svært nødvendig for å undersøke dens troverdighet, noe Anne Britt og Gareth Garbys (2001) presiserer viktigheten av. De påpeker at ved å søke en bekreftelse på tekstenes virkelighetsbilde, kan man finne den direkte kilden til informasjonen. Fordi ingen tekster kan vise et fullstendig bilde av en sak, kan man ved å validere teksten via andre tekster, få presentert et mer fullstendig bilde, og vurdere i hvilken grad den originale teksten forholder seg til og presenterer dette bildet. En slik anbefalt validering av teksten står i sterk kontrast til elevenes strategier, og de uttrykker ikke et behov for å benytte seg av en slik strategi.

6.1.3 Begrenset vurdering av avsender

Et viktig funn i analysen er at elevene sjelden ytrer et ønske om å kontrollere avsenderen av tekstene. Å kontrollere avsenderen innebærer blant annet å konkret sjekke hvem som har skrevet teksten, å undersøke hva avsenderen står for og hvilke hensikter avsenderen kan ha. Et av de klareste funnene på elevenes begrensede vurdering av avsender kommer frem i forbindelse med tekst 1. Som vist tidligere var flertallet av informantene positive til å bruke teksten til Framtiden i våre hender *før* de hadde undersøkt hvem som var avsender. At en så stor del av elevene ikke undersøker avsenderen, er det grunn til å merke seg. Dersom faktainformasjon er avgjørende for elever, og de ikke undersøker hvem som har skrevet teksten, er terskelen lavere for at de potensielt bruker, og tror på, informasjon som kan være feilaktig. Avsenderen av en tekst er svært viktig å undersøke når en skal vurdere teksters pålitelighet og troverdighet, og min studie antyder at informantene kun gjør dette i begrenset omfang.

Når elevene får eksplisitte spørsmål om avsenderen derimot, indikerer som allerede nevnt uttalelsene deres at avsenderen er viktig for dem. Analysen viser at informantene hovedsakelig vurderer avsenderen ut fra tre sentrale karaktertrekk; forstandighet, oppriktighet og velvilje. Både Kiili (2012), Skovholt (2014), Roe (2011) og Strømsø og Bråthen (2007) poengterer at avsenderens kompetanse er viktig å undersøke, og at informantene fokuserer på forstandighet er positivt med tanke på deres faglige vurderinger. Analysen viser at elevene er bevisste på at Sophie Elise er én person, og de snakker om at de ikke vet noe om hennes kunnskaper om det aktuelle temaet i teksten. Samtidig kommer det frem at informantenes vurdering av Matprat og Framtiden i våre hender er litt begrenset. For eksempel er det tilfeller i mitt materiale der Framtiden i våre hender, som få har hørt om, vurderes som seriøse ut fra reklamen på internettsiden, og fordi teksten minner om en nyhetsartikkel. Et enda bedre eksempel å trekke frem er elevenes vurdering av Matprat. Fordi Matprat er en berømt avsender «med reklamer på TV», mener elevene at teksten er troverdig. Elevene vet ikke hvem som står bak siden, og de ser heller ikke ut til å ha behov for å vite det. Selv ikke informantene som er bevisste på at de ikke vet hvem «som driver Matprat» (E1, E3) tar dette med i sin vurdering. Elevene uttrykker at de stoler på Framtiden i våre hender og Matprat fordi de regnes som seriøse aktører, og elevene antar derfor at disse har høy grad av forstandighet. Dersom elever baserer sitt inntrykk av avsendere på antakelser om at kjente avsendere vil dem vel og har høy kompetanse, kan dette by på problemer. I denne studien

gjør disse antakelsene at informantene ikke får med seg at Matprat kan ha en kommersiell hensikt med teksten de har skrevet, slik Afflerbach og Cho (2010) advarer mot. Flere av informantene er derimot bevisste på skjulte hensikter når de snakker om blogginnlegget til Sophie Elise, som de møter med et skeptisk utgangspunkt. De tar ikke hensyn til de samme faktorene når de vurderer de to andre avsenderne. Elevene er generelt mer positive til disse to avsenderne, noe som blant annet ser ut til å ha sammenheng med innledende ethos. Jeg vil også argumentere for at det kan ha en sammenheng med tekstenes innhold. Dersom innholdet virker overbevisende på elevene, virker det ikke som de ser nødvendigheten av å undersøke avsenderens bakgrunn eller intensjoner.

Vurderingene deres av avsender kan dermed også sies å være selektive. Når informantene møter avsenderne med et godt inntrykk og innholdet virker sant, stiller informantene få granskende spørsmål til avsenderne. Både norsk og internasjonal forskning viser at elever stiller få kritiske spørsmål til avsendere av tekster på Internett (Frønes & Narvhus, 2012; Kiili, 2012; Livingstone & Bober, 2003; Metzger, 2007). Langt på vei stemmer mine funn overens med denne forskningen. I tillegg belyser mine data noen mulige forklaringer til elevenes vurderinger, hvilket vi vil se nærmere på i det følgende.

6.1.4 Doxas avgjørende betydning

Vi har sett at informantene i liten grad kontrollerer tekstenes beskrivelser og tekstenes avsender, til tross for at det er disse to momentene som er sentrale når elevene vurderer tekstene. En forklaring på de manglende verifiseringene ser ut til å være elevenes tillit til egen doxa. Dersom tekstene stemmer overens med elevenes doxa, viser dette både at avsenderen er troverdig og at informasjonen er korrekt. Doxa ser ut til å være en viktig faktor i alle elevenes vurderinger av tekstenes troverdighet.

Med utgangspunkt i retorisk teori kan vi si at elevenes vurderinger er helt naturlige. Retorikken forklarer at dersom vi skal tro på noe, må det stemme overens med vår doxa. Ifølge retorikken er det slik det meste av vår vurdering skjer, og man vurderer informasjon på denne måten. Spørsmålet blir likevel: Er dette en god måte for elever å vurdere teksters troverdighet på?

Elever særpreges av at de er i opplæringsituasjon, der de kontinuerlig må forholde seg til nytt stoff. Ofte er elever også i situasjoner der de selv må finne informasjon om temaer de har lite kjennskap til (Alexandersson & Limberg, 2005; Blikstad-Balas, 2013b). Denne informasjonen leter de, som vist i kapittel to, ofte etter på Internett. Dersom man har mye kunnskap om et tema, kan imidlertid vurdering opp mot doxa fungere som en god strategi. Fordi det er mottakerens doxa som ofte avgjør om noe virker overbevisende, kan vurdering på denne måten være problematisk dersom mottakeren kan lite. Det at elevene lar seg overbevise av noe de har lite kunnskap om, finnes også i mitt materiale, for eksempel når Torgeir uttaler «Det vet jeg ingenting om. Så det kan jeg tro på». (E5). Dette eksemplet viser ytterpunktet, men analysen viser ofte eksempler som tilsier at elevene tror på noe fordi det høres sannsynlig ut.

6.2 Antakelser fremfor kritisk vurdering

Internettetsamfunnet stiller høye krav til kritiske kompetanser, og Kunnskapsløftet løfter kritisk vurdering frem som en sentral kompetanse. Kritisk vurdering av tekster er krevende og sammensatt, og som vi har sett forutsetter det en grundig vurdering av mange av tekstenes elementer og aspekter.

Samlet sett ser vi at elevenes vurderinger kjennetegnes av å heller basere seg på *antakelser* enn *kritisk vurdering*. Studiens tittel, «Ja, det høres jo riktig ut» kan derfor illustrere informantenes vurderinger av tekster på nett. Som vist tidligere kan kritisk vurdering oversettes til skeptisk, granskende bedømmelse. Analysen viser at informantene vurderer tekstens relevans for oppgaven de skal skrive, og de vurderer hva de kan bruke i teksten sin. Informantene reflekterer også rundt hvorfor vi skal tro på avsenderen og hvorfor de mener tekstens beskrivelser er korrekte. Utfordringen er likevel at disse vurderingene er preget av antakelser, og informantene ser ikke ut til å møte alle de tre tekstene på en kritisk måte. De er ikke kritiske til Framtiden i våre hender og Matprat fordi de *antar* at er forstandige og at de snakker sant. Fordi teksten til Sophie Elise er et blogginnlegg, og fordi de *antar* at hun ikke har kunnskap om temaet, er de fleste informantene kritiske til denne teksten. De viser ingen strategier for å validere tekstens innhold og avsender. Samtidig blir elever hele tiden utsatt for reklame, politikere, aktører og organisasjoner som tilsynelatende har høy kunnskap og vil dem vel, men som ofte har en agenda med det de sier. Disse sier ting på visse måter for å overbevise andre om at det de sier er sant. Å godta at det man leser er sant hovedsakelig ut

fra at avsender er kjent og fremstiller faktainformasjon man ikke foretar en videre validering av, kan derfor være problematisk. Det vil være riktig å anta at Kunnskapsløftets mål om kritisk vurderingsevne ikke oppfylles ved at elevers antagelser er hovedargumentet for tekstenes troverdighet.

Denne studien antyder et vesentlig gap mellom hva slags kompetanser elevene *skal* være utstyrt med, og hva de faktisk gjør når de vurderer tekster. I formålet med norskfaget står det at faget har et ansvar for at elever skal utvikle kritisk tenking, utvikle elevers språkforståelse og «ruste» elevene til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette innebærer å forholde seg kritisk til andres ytringer, og elever må i stor grad forholde seg til uautoriserte tekster i sitt videre liv. OECDs ekspertgruppe i lesing understreker at for å være deltaker i informasjonssamfunnet er evnen til å tilegne seg, forstå, reflektere og vurdere informasjon helt nødvendig (OECD publications, 2013, s. 5). Min studie antyder at elever i større grad må lære seg å tilnærme seg og bruke tekster på en mer kritisk måte.

I forbindelse med Landslaget for Norskundervisnings sakprosaanon argumenterer Roe og Frønes (2010) for at man bør inkludere ulike typer autentiske tekster i klasserommet, og dermed gi «elevene gode redskaper til å tolke og vurdere de samme tekstene». I min studie har jeg brukt autentiske tekster som lett kunne dukket opp på skjermen til en elev på jakt etter informasjon til skolearbeid. Studiens funn antyder at elever ikke i tilstrekkelig grad vet hvordan de kan og bør forholde seg til slike tekster. Dette kan indikere at man i større grad bør la elevene møte slike autentiske tekster i en setting der de har muligheten til å lære strategier for hvordan disse tekstene kan møtes. Som med alt annet, må man *lære* å forholde seg til disse tekstene på en god måte, noe som krever fokus og ikke minst trening. Studien antyder at det er et behov for mer systematisk fokus på hvordan man kan vurdere tekster på nett.

Frønes og Narvhus (2012) påpeker i «Egnet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett» at mange av elevene i PISAs digitale leseprøve har en naiv tilnærming til tekster på nett. Min studie kan langt på vei bekrefte dette, og viser at den naive tilnærming også er tilstede i VG3-elevers vurderinger. Dette ser vi når elevene baserer seg på antakelser, og det kommer særlig frem ved at ingen av elevene ser ut til å tenke på at kjente aktører de har et godt inntrykk av, kan ha baktanker. Som analysen fremhevet er dette varierende fra elev til elev. Samtidig

antyder studiens funn at norskundervisningen med fordel kan ha et økt fokus på at ikke alt som glimrer på nett, er gull.

6.3 Studiens validitet og reliabilitet

Bak en kvalitativ studie vil det alltid foreligge en rekke tolkninger. Mine tolkninger i denne studien strekker seg fra operasjonalisering av retorisk teori i intervju spørsmålene, til analysen av de transkriberte dataene og fremstillingen av denne. I studiens metodekapittel har jeg redegjort for forskningsprosessen, og hvordan jeg har gått frem i denne studien. Det er likevel nødvendig å drøfte validiteten til studiens konkrete funn.

Målet med studien er å få innblikk i noen av vurderingsprosessene som skjer hos informantene. For å besvare problemstillingen har jeg undersøkt hva elevene selv fokuserer på når de skal vurdere en tekst for bruk i en norskfaglig oppgave, i tillegg til å stille elevene spørsmål med utgangspunkt i retorikkens teorier om ethos, pathos og logos. Dette er gjort for å få innblikk i hva elevene lar seg overbevise av og hvordan de vurderer tekstene, samt å få en forståelse av hvorfor de mener noen tekster kan brukes i skoleoppgaver og andre ikke.

Problemstillingen besvares gjennom både induktiv og deduktiv tilnæringsmåte. Studiens deduktive design har preget både hvordan datamaterialet bli innhentet og hvordan det har blitt analysert, og påvirker følgelig studiens resultater. Ved å undersøke elevenes vurderinger i lys av de retoriske begrepene kan verdifull informasjon om elevenes vurderinger utebli. Samtidig var en konkret og avgrenset operasjonalisering av begrepet *vurdering* nødvendig for å gjennomføre studien. I tillegg har utforskningen av studiens andre forskningsspørsmål, med sin induktive tilnæringsmåte, bidratt til å tilføre data som ligger utenfor det retoriske begrepsapparatet. Et eksempel på dette er elevenes fokus på tekstenes relevans for oppgaven. Dette hadde trolig ikke kommet like klart frem dersom studien kun hadde fokusert på ethos, pathos og logos. Studiens induktive del, i analysen presentert som elevprofiler, har samtidig vist at studiens teoretiske rammeverk er egnet for å besvare problemstillingen. Med unntak av relevans, fokuserte elevene i hovedsak på momenter retorikken har begreper for å beskrive. Et eksempel på dette er Marias fokus på forstandighet. Dette bidrar til å styrke studiens teoretiske validitet.

Det er viktig å påpeke at intervjusituasjonen kan ha påvirket studiens funn. Et av studiens viktigste funn er at elevene ikke kontrollerte tekstene på en annen måte enn å måle den opp mot sin egen doxa. En mulig forklaring på dette kan være at elevene ikke tenkte de hadde mulighet til å kontrollere informasjonen slik de vanligvis gjør, og dermed heller ikke ga uttrykk for å et ønske om å gjøre det. Videre kan en årsak til elevenes manglende egeninitierte vurdering av tekstene, rett og slett være at de befant seg i en intervjusituasjon, og at oppgaven de fikk ikke var autentisk. Dette kan ha bidratt til at de ikke foretok den samme vurderingen som de ville gjort dersom de faktisk skulle skrive den norskfaglige oppgaven, og få karakter på den. En alternativ forklaring til studiens funn, kan altså være at elevene ikke tok seg bryet med å vurdere tekstene slik de ellers ville gjort det. Samtidig samsvarer elevenes manglende kritiske spørsmål med tidligere forskning, noe som bidrar til å øke studiens validitet.

Analysen pekte på at elevene hovedsakelig vurderer tekstene ut fra ethos og logos, og at følelsene deres i liten grad ser ut til å påvirke tekstvurderingene. Et viktig spørsmål i denne sammenheng, er hvorvidt man faktisk kan få informasjon om et ukjent menneskes følelser ved å spørre dem. Hvordan følelser spiller inn på vurderingene våre, kan være vanskelig å fange opp, og en intervjusituasjon er nødvendigvis ikke den beste måten å gripe dette på. Det er for det første ikke sikkert at elevene selv er bevisste på dette, for det andre kan dette være vanskelig å verbalisere. I tillegg kan tekstutvalget ha spilt en stor rolle. Tekstene forsøker ikke først og fremst å overbevise leseren gjennom følelser, spesielt ikke tekst 1 og tekst 2, noe som følgelig kan ha spilt en stor rolle for at ikke elevene ble overbevist gjennom pathos. At ikke pathos viste seg som en tydelig påvirkningsfaktor i min studie, betyr altså ikke nødvendigvis at følelsene til elevene ikke spiller inn på vurderingene deres.

7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Målet med studien var å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om elevers vurdering av nettekster. Fokusområdet er hvordan VG3-elever vurderer nettekster som ikke først fremst er ment for bruk i skolen, når de møter disse tekstene i en skolekontekst. Den har tatt for seg hva elever fokuserer på når de begrunner hvorfor de kan bruke en tekst som kilde i en oppgave eller ikke, hvordan de bedømmer en teksts troverdighet og hvorvidt vurderingen kan betegnes som kritisk eller ikke.

Et vesentlig funn i studien er at de færreste elevene vurderer tekstene grundig på eget initiativ. Når de på egenhånd vurderer tekstene fokuserer de gjerne på hvorvidt teksten er relevant, spennende og hvordan man kan bruke den. Det kan se ut til at elevene ikke har noen klare strategier for hva man bør undersøke når man skal vurdere en tekst som faglig kilde. Dette viser seg ved at elevenes primære fokus skiller seg fra hverandre, og det er ulikheter i hva de fokuserer på innen de avgjør hvorvidt de vil bruke en tekst som kilde.

Studien viser også at informantene først og fremst vurderer tekstenes innhold. I tillegg indikerer studien at elevene i svært liten grad vurderer tekstenes bilder. Når det kommer til vurdering av tekstenes troverdighet, indikerer analysen at elevene først og fremst fokuserer på ethos og logos, og at de i liten grad baserer seg på hvorvidt tekstene appellerer til følelsene deres. Samtidig antyder studien at de blir mer positivt innstilt til tekster de ser nytteverdien av. Videre indikerer analysen at elevene vurderer avsenderens ethos ved å fokusere på avsenderens forstandighet og oppriktighet, og til en viss grad velvilje. Det kan også se ut til at informantene anser faktaopplysninger som en indikator på kompetanse. Hvorvidt tekstenes beskrivelser er korrekte, undersøker de ved å måle tekstene opp mot doxa, hovedsakelig gir de ikke uttrykk for et ønske om å dobbeltsjekke informasjonen.

Samlet sett kjennetegnes elevenes vurderinger av antakelser fremfor en mer omfattende kritisk vurdering. Dersom tekstens beskrivelser høres sannsynlig ut, godtar informantene tekstene som en korrekt beskrivelse av virkeligheten, og undersøker ikke teksten nærmere. I

tillegg undersøker ikke elevene avsenderens identitet eller eventuelle hensikt med teksten, spesielt ikke når avsenderen *virker* profesjonelle og seriøse. Elevene ytrer ingen ønsker om å validere antagelsene de baserer den tekstlige vurderingen på.

7.2 Videre forskning

I tillegg til å gi noen indikasjoner på hvordan elever i tredje klasse på videregående skole vurderer tekster, gir studien implikasjoner som kan være grunnlag for flere ulike forskningsprosjekter.

En spennende indikasjon analysen gir, og som kan være interessant å utforske nærmere, er hvordan det ser ut til at informantene leser tekster som *sanne*. Fordi tekster alltid gir et utvalgt bilde av virkeligheten, er det interessant å i større grad undersøke hvorvidt elever leser tekster som en *fremstilling* av virkeligheten eller som en nøytral og fullstendig gjengivelse av den. Det er også spennende å utforske hvordan elever på videregående bruker andres faktaopplysninger i egne tekster.

Med tanke på elevenes ulike vurderingspraksiser vil det være interessant å undersøke hva slags undervisning elever får i kritisk vurdering av tekster. Hvordan underviser lærere i troverdighetsvurdering av nettekster? Finnes det noen felles normer blant lærere om hva kritisk vurdering innebærer? Det siste spørsmålet er spesielt interessant fordi læreplanen gir få indikasjoner og retningslinjer for hva dette innebærer. I tillegg kan en innfallsvinkel være å undersøke læreverk, både trykte og digitale. På hvilken måte legger ulike læreverk opp til en kritisk vurdering av tekster på nett? Magne Rognes (2010) studier fra 2008 og 2010 indikerer at læreverk ikke legger opp til en refleksjon rundt digitale nettekster. Å undersøke dette nærmere, med et spesielt fokus på vurdering av troverdighet, etter reformen av Kunnskapsløftet 2013 og nye læreverk, kan være fruktbart.

I tillegg har analysen vist at elevene hovedsakelig fokuserer på verbaltekst når de vurderer tekster på nett. Fordi multimodale tekster skaper mening gjennom alle modalitetene, kan det være interessant å gå mer detaljert inn i elevenes vurdering av refleksjon rundt ulike modaliteter.

7.3 Didaktiske implikasjoner

Denne studien viser at elevene tar lite initiativ til å foreta en kritisk vurdering av tekster på nett. I de tilfellene dette gjøres baserer vurderingene seg ofte på antakelser. Det sentrale spørsmålet blir dermed hvordan norskundervisningen kan bidra til at elevers vurderinger blir en mer kritisk vurdering, fremfor en vurdering som er basert på antakelser.

En av styrkene ved kvalitative metoder er at de kan avdekke variasjoner og detaljer, og min studie belyser noen av vurderingspraksisene som finnes i klasserommet. Denne studiens funn om variasjonen i hvordan elever vurderer tekster, kan i en pedagogisk kontekst tyde på at lærere bør kartlegge hva den enkelte elev fokuserer på i sin vurdering. Lærere kan gi tilbakemeldinger på hvordan denne vurderingen kan videreutvikles og kanskje også inneholde flere vurderingsmomenter enn de elevene opprinnelig la vekt på. Man kan altså ta utgangspunkt i elevenes allerede eksisterende kunnskap når man lærer om hvordan man kan vurdere tekster. Med andre ord er vurdering for læring også viktig i arbeidet med vurdering av nettekster, da elever kan ha nytte av å få konkrete fremovermeldinger om hva de bør eller kan legge vekt på når de selv vurderer tekster.

Studien har flere ganger pekt på forskjellene mellom elevenes egeninitierte vurdering og vurderingen de foretar seg når de får eksplisitte spørsmål. Å foreta en selvstendig, kritisk vurdering er Kunnskapsløftets mål, men det er også en svært kompleks kompetanse. Elevene i denne studien bruker måling opp mot doxa som strategi, noe som kan få uheldige utfall. Elevene har ikke alltid forkunnskaper som gjør dem i stand til å vurdere informasjon, fordi de leter etter informasjon som beskriver temaer de ikke alltid har forutsetninger til å vite noe om. Det kan dermed se ut til at elevene i større grad bør bli bevisste på, og ta konsekvensen av, at de er under opplæring. I en klasseromskontekst ser det ut til at elevene i stor grad trenger hjelp til både å bli minnet på å vurdere tekstene, og også lære strategier for å gjøre dette. En mulig måte å gjøre dette på er å legge opp til at elever bruker de retoriske kunnskapene de allerede skal ha kjennskap til gjennom norskfaget. Ved å se etter måter tekster overbeviser på, kan elevene mulig vie økt oppmerksomhet til de virkemidlene de selv overbevises av. Retoriske begreper kan mulig brukes til å identifisere og kvalitetssikre tekster for å undersøke, og bli bevisste på, deres troverdighet.

Analysen indikerer at informantene ikke er kritiske til avsendere de møter med høy innledende ethos. Dette innebærer at de ikke tar hensyn til at avsendere de anser som profesjonelle kan ha baktanker med tekstene de skriver, og elevene vurderer sjeldent disse avsenderens intensjon med tekstene. Dette er problematisk fordi elevene ikke ser ut til å ha et behov for å undersøke hvem disse avsenderne faktisk er og hva de står for. Fordi elever stadig blir utsatt for aktører med ulike hensikter, er det svært viktig å øves opp i en bevissthet rundt dette. Analysen antyder også at elever vurderer fremstillinger av faktainformasjon som nøytral. Tekster består alltid av et mer eller mindre bevisst utvalg av, noe studien impliserer at norskfaget bør rette mer fokus mot. Studien indikerer at elever trenger eksplisitt undervisning og trening i disse ferdighetene.

Norskfaget har som mål å utstyre elever med den tekstkompetansen de trenger for å være deltakere i dagens tekstkultur. Dersom faget skal lykkes med dette, indikerer denne studien at elevene i større grad må lære seg strategier for hvordan de kan vurdere tekster kritisk. For å klare dette må elever ha verktøy og metoder som favner mer enn å basere vurderingene på antakelser om tekstenes avsender og beskrivelser.

Litteraturliste

- Afflerbach, P., & Cho, B-Y. (2010). Determining and describing Reading Strategies. Internet and Traditional Forms of Reading. I H.S Waters & W. Schneider (Red.), *Metacognition, strategy use, & instruction* (s. 201-225). New York: The Guilford Press.
- Alexandersson, M., & Limberg, L. (2005). *In the shade of the knowledge society and the importance of information literacy*, Paper presented at the 11th Biennial Earli Conference, University of Cyprus, Nicosia, Cyprus, August 23-27, 2005. Hentet 26.04.2015 fra http://www.informationr.net/ir/12-1/in_the_shade.html
- Andersen, Ø. (1996). *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anmarkrud, Ø., Bråthen, I., & Strømsø, H.I. (2014). Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 01, 48-57.
- Aristoteles. (1971). *De Rhetorica ad Alexandrum The works of Aristotle. Translated into English under the editorship of W.D. Ross* (Vol. XI, s. 1420-1447). London: Oxford University Press.
- Aristoteles. (1991). *Retorik. Oversat med introduktion af Thure Hastrup* (Vol. 2). København: Museum Tusulanums forlag.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Bartlett, J., & Miller, C. (2011). *Truth, lies and the internet. A report into young people's digital fluency*. London: Demos.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bitzer, L.F. (1992). The Rhetorical Situation. *Philosophy & Rhetoric*, 25, 1-14. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40237697>
- Blikstad-Balas, M. (2013a). *Redefining School Literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. (Doktoravhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2013b). «Et svar på nesten alt»- om elevers bruk av Wikipedia som faglig kilde i videregående skole. *Norsklæreren* (1), 34-43.

- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode (Wenche Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1 utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Britt, A.M., & Garbys, G.L. (2001). Teaching advanced Literacy Skills for the World Wide Web. I C.R. Wolfe (Red.), *Learning and teaching on the Worl Wide Web* (s. 74-89). California: Academic Press.
- Bråthen, I., & Strømsø, H.I. (2007). Forståelse av multiple tekster. I I. Bråthen (Red.), *Leseforståelse. Lesing i Kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 168-196). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Christoffersen, L, & Johanessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* Oslo: Abstrakt forlag
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Creswell, J.W, & Miller, D.L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice* 39:3, 124-130. doi: 10.1207/s15430421tip3903_2
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Dwyer, B. (2013). Developing Online Reading Comprehension. Changes, Challenges, and Consequences. I K. Hall, T. Cremin, B. Comber & L.C Moll (Red.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture, School, Culture, and Pedagogy* (s. 344-358). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Egeberg, G, Gudmundsdóttir, G.B, Hatlevik, O.E, Ottestad, G, Skaug, J.H, & Tømte, K. (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Eriksen, A., & Narvhus, E.K. (2013). Digital lesing. I M. Kjærnsli & R.V. Olsen (Red.), *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers lesekompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012* (s. 201-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossmark, H. (2011, 18. november 2011). Så mye plass krever kjøttforbruket. Hentet fra <http://www.framtiden.no/201111175364/rapporter/klima/sa-mye-plass-krever-kjottforbruket.html>

- Frønes, T.S., & Narvhus, E.K. (2012). Egned og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T.E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58-84). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, T.S., & Narvhus, E.K. (2011). *Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo
- Frønes, T.S., Narvhus, E.K., & Jetne, Ø. (2011). *Kortrapport. Elever på nett. Digital lesing i PISA 2009*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Furberg, A., & Rasmussen, I. (2010). Faktaorientering og forståelsesorientering i elevers bruk av nettbaserte læringsomgivelser. I T.E. Hauge & A. Lund (Red.), *Små skritt eller store sprang. Om digitale gjenstander i skolen* (s. 23-57). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlevik, O.E., G., Egeberg, Guðmundsdóttir, G.B., Loftsgarden, M., & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT i skolen*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Isachsen, S.E. (2014, 20. januar 2014). Min virkelighet. Hentet fra http://sophieelise.blogg.no/1386636964_10122013.html
- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, A. (2002). *Talerens troverdighet. Tekniske og kulturelle betingelser for politisk retorikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kalleberg, K., & Kleivland, A.E. (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kiili, C. (2012). *Online Reading as an Individual and Social Practice*. (Doktoravhandling), University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Kjeldsen, J.E. (2006). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Kjærnsli, M., & Roe, A. (2010). *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009* M. Kjærnsli & A. Roe (Red.), (s. 254-256). Hentet fra http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/publikasjoner/publikasjoner/paa_rett_spor.pdf
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Bloomsbury Academic.

- Krumsvik, R.E., Egeland, K., Sarastuen, N.K., Jones, L.Ø., & Eirkeland, O.J. (2013). *Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2 utg.). 2012: Gyldendal Akademisk.
- Leu, D.J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, K., Henry, L.A., & Reinking, D. (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension. I C.C. Block & S.R. Parris (Red.), *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices* (s. 321-346). New York: The Guilford Press.
- Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet. Great Expectations, Challenging Realities*. Cambridge: Polity Press.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2003). UK Children Go Online: Listening to Young People's Experiences. Hentet fra <http://eprints.lse.ac.uk/388/>
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar. Samansette tekstar i skolen* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E.S. (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E.S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag*. 2006: Universitetsforlaget.
- Matprat. (ikke datert a). Protein. Hentet fra <http://www.matprat.no/matnyttig/kosthold-og-helse/proteiner/protein/>
- Matprat. (ikke datert b). Om oss. Hentet 10.10 2014 fra <http://www.matprat.no/om-oss/>
- Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach* (4. utg.). California: Sage productions.
- McCroskey, J.C. (1978). *An Introduction to Rhetorical Communication* (3 utg.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Metzger, M.J. (2007). Making sense of credibility on the Web: Models for evaluating online information and recommendations for future research. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(13), 2078-2091. doi: 10.1002/asi.20672
- Nettavisen Mediehuset. (2014/2015). blogg.no. Hentet fra <http://www.blogg.no>
- Nielsen, I., Gourvenec, A.F., & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, O.J. Solheim & P.H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappeln Damm Akademisk.

- Nordstoga, S. (2003). *Inn i norskfaget. Om faget, debatten og didaktikken*. Oslo: Abstrakt forlag.
- OECD publications. (2013). PISA 2015. Draft reading literacy framework. Hentet fra [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Reading Framework .pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework.pdf)
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O., & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Ragin, C.C., & Amoroso, L.M. (2011). *Constructing social research* (2 utg.). London: Sage
- Rettberg, J.W. (2010). Digitale tekster: Blogging, Wikipedia og sms. I K. Kalleberg & A.E. Kleivland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 185-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Riseng, P.M. (2014, 30. april). Moteslavene, *Aftenposten*. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/amagasinet/Moteslavene-7544109.html>
- Roe, A. . (2011). *Lesedidaktikk -etter den første leseopplæringen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Frønes, T. S. (2010). Sakprosa i skolen. I K. Kalleberg & A.E. Kleivland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 75-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. Tekstomgrep i norskplanane. *Acta Didactica Norge*, 2(1). Hentet fra <http://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1021>
- Rogne, M. (2010). Digital deltakarkultur i norskfaget? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 02. Hentet 09.05.2015 fra <http://www.idunn.no/dk/2010/02/art02>
- Rosengren, M. (2008). *Doxologi. En essä om kunskap* (2 utg.). Åstorp: Retroikkkörlaget
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing. A guide to Theory & Practice*. London: Sage Publications
- Rye, S.A., & Rye, J.F. (2011). Ungdom, Internett og samfunnsengasjement. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 11(02), 25-47.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative research. A guide to the Principles of Qualitative Research* (4 utg.). London: SAGE Publications.
- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O.J. Solheim & P.H. Uppstad (Red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplærng i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Innledning- Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. (2014). Grunnleggende ferdigheter i alle fag. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 13-54). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strømsø, H.I., & Bråthen, I. (2007). Forståelse av digitale tekster - nye utfordringer. I I. Bråthen (Red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 196-220). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Universitetet i Oslo, & Språkrådet. (2010). Bokmålsordboka. Hentet 01.05. 2015 fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kritisk&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Lareplangrupper/Rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=1858830316&kmsn=-2089340600>
- Veum, A. (2013). Blogging på rosa skjerm. Om roller og relasjoner i ungjentebloggar. I Stina Hållsten, Hanna Sofia Rehnberg & Daniel Wojahn (Red.), *Text, kontekst och betydelse. Sex nordiska studier i systemiskfunktionell lingvistik* (s. 107-124). Huddinge: Södertörns högskola

Vedlegg 1-6

| | |
|---|-------|
| Vedlegg 1: Informasjonsskriv..... | S.108 |
| Vedlegg 2: Intervjuguide..... | S.109 |
| Vedlegg 3: Norskfaglig oppgave..... | S.111 |
| Vedlegg 4: Skjermdump, link og lesevennlig versjon tekst 1: «Så mye plass krever kjøttforbruket»..... | S.112 |
| Vedlegg 5: Skjermdump, link og lesevennlig versjon tekst 2: «Protein»..... | S.115 |
| Vedlegg 6: Skjermdump, link og lesevennlig versjon tekst 3: «Min virkelighet»..... | S.117 |

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave ved Universitet i Oslo

Mitt navn er Marte Caroline Foldvik og jeg er masterstudent på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med min masteroppgave innenfor programspesialiseringen nordiskdidaktikk ønsker jeg deltakere til mitt forskningsprosjekt.

Prosjektets tema er VG3-elevens vurdering av sakprosaetekster. I læreplanen Kunnskapsløftet ligger det mange implikasjoner på at elever skal lære seg å lese tekster med et kritisk og vurderende blikk, og formålet med min studie er å undersøke hva som kjennetegner elevens vurdering av sakprosaetekster, også med tanke på kildekritikk. Oppgaven søker å undersøke hva elever ser etter når de reflekterer rundt og vurderer en tekst. Jeg ønsker å intervju elever fra to eller flere ulike videregående skoler i Oslo og/eller Akershus. Intervjuet vil vare mellom 45 og 60 minutter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer å lese to eller tre tekster og deretter ha en samtale med meg om tekstene. Elevene vil før de leser teksten få en fiktiv oppgave som omhandler hvordan de vurderer tekster. Samtalen vil gå ut på at deltakeren snakker litt fritt om teksten, at vi snakker om oppgaven og at jeg stiller oppfølgingsspørsmål om deres forståelse og vurdering av teksten.

Dataen vil bli registrert med lydopptak og notater. Det er kun jeg og mine to veiledere som vil ha tilgang på datamaterialet. Jeg vil ikke samle inn noen personopplysninger, og deltakerne vil være helt anonyme i både datainnsamlingen og i masteroppgaven. Prosjektet skal avsluttes 01.06.2015, og alt materialet vil bli slettet og makulert etter endt studie.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på e-post [redacted], eller på telefon 92430948. Du kan også ta kontakt med en av mine veiledere, Jonas Bakken på e-post [redacted] eller Marte Blikstad-Balas på e-post [redacted].

Vennlig hilsen

Marte Caroline Foldvik
Masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo

Vedlegg 2. Intervjuguide

Intervjuguide

- Dette handler om hvordan du vurderer tekster og kilder
- Du vil få en skoleoppgave, og tre tekster du skal lese. Du skal ikke svare på skoleoppgaven, men se for deg at du skal gjennomføre den når du leser de tre tekstene.
- Deretter snakker vi om tekstene. Først kan du snakke litt fritt om teksten, vurdere positive og negative sider ved den med tanke på oppgaven, før jeg stiller deg noen spørsmål. **Jeg er interessert i hvordan du tenker, hvordan du vurderer tekster.**
- Om du kan noe om temaet fra før av spiller ingen rolle. Det er ingenting som er rett eller galt, og jeg ønsker at du er så ærlig som mulig.
- Dette intervjuet har ingen betydning for din karakter i norskfaget. Ingenting er feil eller galt å svare. Jeg er interessert i at du skal være så ærlig du kan, jeg vil oppriktig vite hva og hvordan du tenker når du vurderer tekster på Internett
- Lydopptak
- Helt anonymt
- Ingen fasit
- Spørsmål før vi begynner?

Del I:

1. Innledende spørsmål

- a) Kan du fortelle litt om hva synes du om teksten? Hva gjør at den er eller ikke er en god tekst å bruke i en skoleoppgave? Hvorfor?
- b) Kunne du brukt denne teksten som en kilde i en skoleoppgave? Hvorfor/hvorfor ikke?

Del II:

2. Avsender

- a) Undersøkte du hvem som hadde skrevet denne teksten? Når undersøkte du det?
- b) Kan du fortelle litt om hva slags oppfatning/inntrykk du har av Fremtiden i våre hender/ / Matprat/Sophie Elise?
 - o Hvorfor har du dette inntrykket?
 - o Har du lest noe fra denne internettsiden tidligere?
- c) Positive eller negative kvaliteter ved avsenderen?
- d) Tror du at Fremtiden i våre hender/Sophie Elise/Matprat.no kan mye om dette temaet?
- e) Ønsker de oss godt? Hvorfor tror du/tror du ikke det?
- f) Tror du avsenderen er ærlig? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - o Stoler du på det de skriver? Hvorfor?

- Ville de hatt interesse av å ikke snakke sant, tror du?
- g) Etter at du leste denne teksten, ble tankene dine om avsenderen endret på noen måte?
I så fall, hvordan?

3. Følelser

- a) Kan du fortelle litt om hva slags følelser teksten skapte i deg?
- b) Hva i teksten gjør at du får disse følelsene?
- c) Gjør disse følelsene at du synes teksten er en bedre eller dårligere tekst?
- d) Er du enig eller uenig i noe av det som står i teksten?

4. Spørsmål til bildene (Særlig i teksten til Sophie Elise)

- a) Så du på bildene da du leste teksten?
- b) Kan du fortelle litt om hva du tenker om bildene?
 - Får de frem noen følelser i deg? Hvordan?
- c) Hvorfor tror du at bildene er der?
- d) Er det noe i teksten som kommer klarere frem ved at bilden er der?
- e) Tror du mer på det som står i teksten fordi bildene er der? Hvorfor?

5. Argumenter

- a) Synes du beskrivelsene i denne teksten er sanne og sannsynlige?
- b) Hva mener du er de to-tre viktigste argumentene i teksten?
- c) Hva synes du om disse argumentene?
 - Gode? Dårlige? Overbevisende? Hvorfor?

Del III:

6. Avsluttende spørsmål

- a) Hvilke av tekstene tror du at du ville brukt som kilde i en oppgave/oppgaven?
- b) Hvis du må velge én av tekstene som den mest pålitelige kilden. Hvilken tekst er dette? Hvorfor?
- c) Undersøkte du når teksten ble skrevet?
- d) (Oppsummering av intervjuet.) Er det noe annet du har lyst til å tilføye før vi avslutter intervjuet?

Takk!

Vedlegg 3: Norskfaglig oppgave brukt i intervjuene

Oppgave:

Skriv en tekst der du drøfter eventuelle fordeler og ulemper ved å kutte ned på kjøttforbruket.

Kontekst:

Du skal svare på oppgaven, og går på nett for finne tekster. Der møter du blant annet disse tre tekstene, som du leser for å undersøke om du vil bruke dem eller ikke.

Vedlegg 4: Tekst 1: Framtiden i våre hender, «Så mye plass krever kjøttforbruket»

Skjermdump, tekst 1:

Sjekk om dine samarbeidspartnere tar miljøansvar

Søk på din bedrift her

enova

Vi gir støtte til energi- og klimatiltak.

Framtiden i våre hender

Søkeord... Søk

Siste nytt | Aktuelle tema | Grønn guide | Om oss | Støtt oss

RAPPORTER

Rappporter etter tema

Siste Rappporter

Klima

Forbruk

Rettferdig handel

Etikk og næringsliv

Grønn økonomi

Reklame

Biologisk mangfold

Energi

okosjokolade.no – med god samvittighet

Så mye plass krever kjøttforbruket

17.11.11
Skrevet av Håkon Fossmark

Visste du at nordmenn legger beslag på halvannen gang mer jordbruksareal enn det som er tilgjengelig per person i verden?

En ny rapport Framtiden i våre hender har laget viser hvor mye areal nordmenns forbruk av jordbruksvarer legger beslag på, både i Norge og utlandet. Rapporten viser at hver nordmann legger beslag på 3300 kvadratmeter. Det er halvannen gang mer enn det som er tilgjengelig per person i verden.

Det er dyrebaserte mat- og drikkevarer som kjøtt, melk og fiske, som krever mest plass. Det beslaglegger 61 prosent av jordbruksareal nordmenn bruker. Plantebaserte varer, som korn, bønner, frukt og grønnsaker, tar opp 29 prosent. Resten går med til ull og bomull.

Arealkrevende nordmenn
Hvor mye jordbruksareal vil det ta å dekke norsk forbruk?
Rapport 2011
Av Håkon Fossmark og Hildegunn Stenrud

Her kan du lese hele rapporten.

– Nordmenn har et matforbruk som ikke resten av verden kan kopiere. Nylig kom Innbygger nummer 7.000.000.000 til verden. Et arealforbruk som det nordmenn har blir enda mindre holdbart når vi vet at vi kommer til å bli mange flere, kanskje opp mot ni milliarder i 2050, sier Anild Hermstad, leder i Framtiden i våre hender.

Han mener det å redusere kjøttforbruket vil hjelpe mye.

– Mindre kjøtt er sunt både for miljøet og helsen. Vi bør kutte ned på kjøttet og erstatte det med grønnsaker og belgfrukter. Du trenger ikke bli vegetarianer av den grunn – du kan gjøre mye ved å legge inn en kjøttfri dag eller to – eller kutte ned på kjøttportasjonene, sier han.

– Alle vet at jordbruksarealene ikke eker i takt med befolkningsveksten, sier Hermstad.

Lavkarbotrenden som herjer Norge har ført til rekordsalg av blant annet bacon. Anild Hermstad har tidligere blogget [syv grunner til å droppe lavkarbo](#).

Framtiden i våre hender mener det i høyeste grad også er en politisk oppgave å bidra til endring. Anild Hermstad peker for eksempel på at det meste av landbruket i dag går til kjøtt- og melkeproduksjon. Ifølge beregninger fra Norsk institutt for landbruksforskning gikk bare 3 prosent av den totale landbruksstøtten over statsbudsjettet for 2010 til bønder som dyrker grønnsaker og korn til menneskemat.

– Kjøtt blir relativt sett billigere og billigere. Nå må regjeringen å vri støtten og heller subsidiere mindre arealkrevende og miljøbelastende matproduksjon, sier han. Hermstad ber om at arealproblematikken blir drøftet i den nye landbruksmeldingen, som regjeringen har varslet kommer i løpet av høsten.

Du kan lese hele rapporten om nordmenns arealforbruk [her](#).

Visste du at...

Vi spiste i snitt 20,7 kg storfekjøtt i 2006. Siden det har forbruket økt med rundt en kilo i året? Dette er dobbelt så mye som verdensgjennomsnittet.

Så mye storfekjøtt krever over 4000 km² å produsere, hvorav storparten går til dyrking av gress og silovekster i Norge?

Storfekjøttet krevde mer areal enn alt svin- får- fjørkjøtt og egg vi spiste til sammen i 2009?

Liker du arbeidet Framtiden i våre hender gjør? Med din støtte kan vi gjøre enda mer. Bli medlem nå!

Link, tekst 1:

<http://www.framtiden.no/201111175364/rapporter/klima/sa-mye-plass-krever-kjottforbruket.html>

Lesevennlig versjon, tekst 1:

Så mye plass krever kjøttforbruket

Skrevet av Håkon Fossmark

18.11.11

Visste du at nordmenn legger beslag på halvannen gang mer jordbruksareal enn det som er tilgjengelig per person i verden?

En ny rapport Framtiden i våre hender har laget viser hvor mye areal nordmenns forbruk av jordbruksvarer legger beslag på, både i Norge og utlandet. Rapporten viser at hver nordmann legger beslag på 3300 kvadratmeter. Det er halvannen gang mer enn det som er tilgjengelig per person i verden.

Det er dyrebaserede mat- og drikkevarer som kjøtt, melk og fløte, som krever mest plass. Det beslaglegger 61 prosent av jordbruksarealet nordmenn bruker. Plantebaserte varer, som korn, bønner, frukt og grønnsaker, tar opp 29 prosent. Resten går med til ull og bomull.

– Nordmenn har et matforbruk som ikke resten av verden kan kopiere. Nylig kom innbygger nummer 7.000.000.000 til verden. Et arealforbruk som det nordmenn har blir enda mindre holdbart når vi vet at vi kommer til å bli mange flere, kanskje opp mot ni milliarder i 2050, sier Arild Hermstad, leder i Framtiden i våre hender.

Han mener det å redusere kjøttforbruket vil hjelpe mye.

– Mindre kjøtt er sunt både for miljøet og helsen. Vi bør kutte ned på kjøttet og erstatte det med grønnsaker og belgfrukter. Du trenger ikke bli vegetarianer av den grunn – du kan gjøre mye ved å legge inn en kjøttfri dag eller to – eller kutte ned på kjøttporsjonene, sier han.

– Alle vet at jordbruksarealene ikke øker i takt med befolkningsveksten, sier Hermstad.

Lavkarbotrenden som herjer Norge har ført til rekordsalg av blant annet bacon. [Arild Hermstad har tidligere blogget syv grunner til å droppe lavkarbo.](#)

Framtiden i våre hender mener det i høyeste grad også er en politisk oppgave å bidra til endring. Arild Hermstad peker for eksempel på at det meste av landbrusstøtten i dag går til kjøtt- og melkeproduksjon. Ifølge beregninger fra Norsk institutt for landbruksforskning gikk bare 3 prosent av den totale landbrusstøtten over statsbudsjettet for 2010 til bønder som dyrker grønnsaker og korn til menneskemat.

– Kjøtt blir relativt sett billigere og billigere. Nå må regjeringen å vri støtten og heller subsidiere mindre arealkrevende og miljøbelastende matproduksjon, sier han. Hermstad ber om at arealproblematikken blir drøftet i den nye landbruksmeldingen, som regjeringen har varslet kommer i løpet av høsten.

[Du kan lese hele rapporten om nordmenns arealforbruk her.](#)

Visste du at...

- Vi spiste i snitt 20,7 kg storfekjøtt i 2006. Siden det har forbruket økt med rundt en kilo i året? Dette er dobbelt så mye som verdensgjennomsnittet.
- Så mye storfekjøtt krever over 4000 km² å produsere, hvorav storparten går til dyrking av gress og silovekster i Norge?
- Storfekjøttet krevde mer areal enn alt svin- får- fjørfekjøtt og egg vi spiste til sammen i 2006?

Vedlegg 5: Tekst 2, Matprat, «Protein»

Skjermdump, tekst 2:

The screenshot shows the MatPrat website interface. At the top, there is a navigation bar with the MatPrat logo and menu items: OPPSKRIFTER, MATNYTTIG, MAGASINET, and SØK. A search bar on the right contains the text 'MatFolket'. Below the navigation bar, a secondary menu includes 'matprat.no', 'MatNyttig', 'Kosthold og helse', 'Proteiner', and 'Protein'. The main content area features a large image of a stir-fry dish in a yellow wok. To the left of the image is a sidebar with a list of categories: STEKE- OG KOKETIPS, OPPDELING, METODER, RÅVARER FRA A-Å, PÅ KJØKKENET DITT, and KOSTHOLD OG HELSE. Under 'KOSTHOLD OG HELSE', there are sub-categories: 'Kort om vitaminer og mineraler', 'Proteiner' (highlighted), 'Fett', 'Karbohydrater', 'Jern', 'Sunn livsstil', and 'Kosthold og fysisk aktivitet'. Below the sidebar, there are sections for 'NYTTIG FOR FAMILIEN', 'SELSKAPSHJELPEREN', 'GRUNNKURS', 'MATPRAT TV', and 'RÅVARELEKSIKON'. The main article title is 'Protein', followed by a sub-headline: 'Kjøtt og kjøttprodukter bidrar med 27 prosent av det proteinet vi får i oss gjennom kosten. Dette gjør kjøttet til den viktigste kilden til protein i det norske kostholdet.' The article text discusses the composition of protein from 20 amino acids, its role in muscle and energy, and the health recommendations for protein intake. Below the article, there is a section for 'RELATERTE OPPSKRIFTER, ARTIKLER OG FILMER' with two featured items: 'Kjøtt og ernæring' and 'Kjøtt og fett'. At the bottom of the page, there is a search bar, social media links for Facebook and Twitter, and a newsletter sign-up form. The footer contains a 'MER FRA MATPRAT' section with links to 'Om oss', 'Kontakt oss', 'Podcast', 'Bloggen vår', 'Presse', 'Branje', 'Skole', and 'Bruk av innhold fra matprat.no'. It also features 'SISTE FRA MATFOLKET' with 'Proteinpannekaker' and 'SISTE FRA MATPRAT' with 'Årets første grilldag'.

Link, tekst 2:

<http://www.matprat.no/matnyttig/kosthold-og-helse/«Protein»er/«Protein»/>

Lesevennlig versjon, tekst 2:

Protein

Kjøtt og kjøttprodukter bidrar med 27 prosent av det proteinet vi får i oss gjennom kosten. Dette gjør kjøttet til den viktigste kilden til protein i det norske kostholdet.

Protein er bygget opp av 20 aminosyrer, hvorav åtte er essensielle, altså livsnødvendige. Kroppen klarer ikke å produsere essensielle aminosyrer selv, så de må vi få tilført via maten. Protein med høy andel av de ulike essensielle aminosyrene kalles protein av høy kvalitet. Rent kjøtt og egg er matvarer med et høyt innhold av de essensielle aminosyrer.

Proteiner fra maten brytes ned til aminosyrer i fordøyelsessystemet. Aminosyrer brukes til byggemateriale og vedlikehold av kroppens eget protein og kalles derfor for «kroppens byggesteiner» Proteiner bidrar til å opprettholde skjelett og muskulatur, og bygge nye muskler. Proteiner er også en energikilde, og overskudd vil derfor omdannes og lagres som fett på kroppen. I energi utgjør 1 g. protein og karbohydrat 4 kcal, mens 1 g. fett gir 9 kcal.

Helsemyndighetene anbefaler at proteiner bør utgjøre 10-20 prosent av det totale energiinntaket vårt. I henhold til den landsomfattende kostholdsundersøkelsen Norkost 3, utgjør protein om lag 18 prosent av energien i det norske kostholdet. Den samme undersøkelsen viser at kjøtt og kjøttprodukter bidrar med 27 prosent av det proteinet vi får i oss gjennom kosten. Dette gjør kjøtt og kjøttprodukter til hovedbidragsyter av protein.

Vedlegg 6: Tekst 3: Sophie Elise Isachsen, «Min virkelighet»

Skjermprump, tekst 3:

The screenshot shows a web browser window displaying a blog post. At the top, there's a navigation bar with 'SIDE2 Underholdning' and a 'STUDENTKONTO' banner. The main header features a photo of Sophie Elise Isachsen in a dark, form-fitting dress, with the text 'SOPHIE ELISE' and 'Sophielise.blogg.no'. Below the header are links for 'KONTAKT MEG', 'OM MEG', 'KATEGORIER', and 'ARKIV'. The article title is 'MIN VIRKELIGHET' with a date of '20.01.2014 - 18:21'. The text begins with a quote: 'Nå tenkte jeg å svare på et spørsmål jeg har fått en del ganger på bloggen. "Hvorfor er du vegetarianer?"'. The main image is a pig in a cage with the text 'THINK EATING MEAT IS A PERSONAL CHOICE? YOU'RE FORGETTING SOMEONE.' Below this is a paragraph about the author's vegetarianism, mentioning her dislike of meat and her reasons for being vegetarian. The text continues with a paragraph about the author's relationship with her dog and her thoughts on the ethics of eating meat. At the bottom, there's a caption for a photo of the author with her dog: 'Min aller største motivasjon er den lille engelen min - hun er jo dummer enn en for eksempel griser, og de spiser man jo vanligvis. Det blir feil for meg.' The page is flanked by two vertical banners for 'VIAPLAY' featuring a shirtless man and a close-up of a man's face.

STUDENTKONTO, -
All du trenger - Ingen gebyrer!
LES MER

SIDE2 Underholdning

STUDENTKONTO, -
All du trenger - Ingen gebyrer!
LES MER

SOPHIE ELISE
Sophielise.blogg.no

KONTAKT MEG OM MEG KATEGORIER ARKIV

MIN VIRKELIGHET

20.01.2014 - 18:21

Nå tenkte jeg å svare på et spørsmål jeg har fått en del ganger på bloggen. "Hvorfor er du vegetarianer?"

Jeg er ikke fanatisk. Eller, gal som jeg liker å kalle det. Men jeg forstår at folk blir litt rara i topplokket om de tar inn all infoen man kan hente om hvordan verden i seg faktisk er, fordi det er ikke like lett å distansere seg dagnet rundt. Jeg har problemer med det, jeg også. Når jeg ser folk gjefse i seg kebab eller kebab på byen klokke 03. Når jeg går igjennom rema 1000. Når jeg er på mc donalds. Når jeg ser på matlaging på tv. Når jeg ser en hund. Når jeg ser min egen hund. Etterhvert som tiden går, og jo lengre jeg er vegetarianer, jo verre blir det. Det vanskelige er ikke å la være å spise kjøtt. Det vanskelige er å holde kjøtt når jeg har lyst til å fortelle. Bevisstgjøre folk. Selve vegetarianerrollen er for meg null stress - akkurat som et forhold. Elsker man noen, så prøver man. Jeg elsker dyr, så jeg prøver og jeg klarer det. Ingen tvinger i meg kjøtt, helt ærlig handler det mest om selvkontroll.

THINK EATING MEAT IS A PERSONAL CHOICE?
YOU'RE FORGETTING SOMEONE.


Jeg vil selvfølgelig ta medisiner som er testet på dyr, forann å dø. Vi trenger medisiner. Vi trenger ikke kjøtt nå i 2013. Kjøtt er ikke livsviktig, og det er heller ikke eneste kilde til B12. Om vi mennesker trengte kjøtt for å overleve, så ville jeg vært død. En vegetarianer tar seg ikke kjøtt "nå og da", for hvis ikke er livet over. Jeg lever i beste velgående, det gjør de fleste vegetarianere. Man kan få B12 i egg og melk (som jeg spiser og drikker, etter visse forhold). Så, vi trenger ikke kjøtt. Det er få som vil eller gidder å innse det.

Jeg tenker ikke slik at noen dyr er mer verdt enn andre, noen dyr er "venner" og noen... mat? Her kommer kultur og miljø inn. Avhengig av hvor du bor kan en ku være enten mat eller noe hellig, en katt kan være burger eller peisjakke. Det kommer an på hvem man spør! Kroppen vår er vandt med kjøtt fordi vi har vendt den til det. Om jeg skulle ha spist kjøtt nå, hadde jeg nok blitt veldig dårlig - nettopp fordi jeg har vendt meg til noe annet. Dette gjelder nok alle dietter hvor man kutter ut matgrupper. Jeg forstår også at dyr dreper hverandre, for de har ingen andre valg for å overleve. Men det har vi. Tenk deg selv... kunne du ha drept grisen for å få litt bacon til frokosten?

Min aller største motivasjon er den lille engelen min - hun er jo dummer enn en for eksempel griser, og de spiser man jo vanligvis. Det blir feil for meg.

Se din klassiker på Viaplay
Se nå

Se din klassiker på Viaplay
Se nå

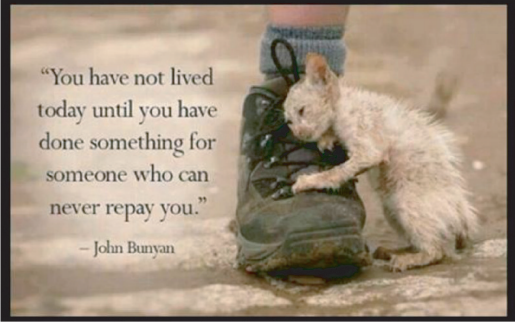


Se din klassiker på Viaplay

Se nå

Dersom folk vil spise kjøtt, så skal de få lov til de. Så og si alle rundt meg spiser kjøtt. Jeg sier aldri noe, selv om det noen ganger frister så holder jeg kjøtt- fordi jeg vil helst ta valg på vegne av meg selv, andre kan jeg ikke bruke opp energi på. Men folk lever i en liten fantasiverden med tanke på hvordan matdyr blir behandlet. Folk vet ikke, og de vil ikke vite heller. Man bryr seg ikke om så mye mer enn seg selv, katta på fanget, hamsleren i buret og hotel caesar på tv. Men for all del - bare lukk øynene og kjøp den pelsa på narvesen, så lenge du kan stå for hva du faktisk støtter.

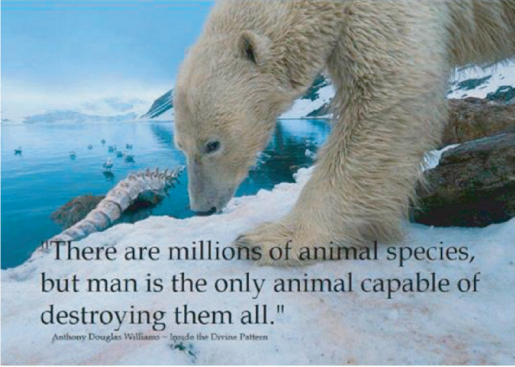
Det er så bak mål når folk sier det ikke er tortur. At det ikke er litt faenskap i den industrien. Men så vil de heller ikke se de grusomme videoene på nettet, til og med ikke videoer som er filmet i norge. Nope - det klarer de ikke, det vil de ikke. Men tortur? Langt derfra. " Dette er ekstreme tilfeller", sier de. Ja, det finnes dyr som blir behandlet bra, det vet jeg også. Men de er i ekstremt fåtall, uten noe som helst tvil. Noe annet er at "alle skal få ha sine meninger", men om jeg mente tortur mot mennesker var greit ville ingen ha akseptert min mening. For meg blir det litt det samme. For noen hundre år siden var det hekseforfølgelser. Det var grusomt, men helt logisk for folk på den tiden. Jeg tror folk kommer til å tenke på samme måte, bare med dyr om noen år.



"You have not lived today until you have done something for someone who can never repay you."

— John Bunyan

Jeg respekterer kjøttspisere, og er lei av å bli sett på som en gal hippie bare fordi jeg er vegetarianer. Jeg tenker bare over ting på en litt annerledes måte enn mange, og om andre føler det er galt - så er får det være. Men ikke kom med tomme argumenter. Du sier dyrene har det bra i norge, på slakteri? Kom med beviser. Du sier det blir gjort på en human måte. Finnes det virkelig en human måte å bli myrdet på? Det er logikk. Så mye kjøtt, i hver eneste butikk. Sikkert 100 000 døde dyr bare inne på rema. Ting må gå fort. Vi kan ikke holde på slik i en evighet - det er fakta.




"There are millions of animal species, but man is the only animal capable of destroying them all."

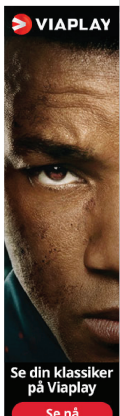
Anthony Douglas Williams - Inside the Divine Pattern

Jeg spiser ikke kjøtt, men jeg lever og er frisk. Jeg bruker ikke pels, men har ikke fryet ihjel. Jeg bruker ikke dyrestøtt smitko, men mangler ikke noe der heller. Så, kom gjerne med argumenter som holder mål nå - annet enn at man ikke gidder, man bryr seg ikke, og blir ikke berørt av det. Om man elsker dyr så forbanna mye så spiser man ikke kjøtt, enkelt og greit! Ja de er søte, og seff elsker man sin egen hund liksom. Men det her handler om respekt for liv generelt. Og til dere som spør meg om tips til vegetarism, hvordan "klare" det. GOOGLE! Det gjorde jeg. Det finnes bøker. Det finnes tofumat. Det er faktisk ikke vanskelig overhode.

▼ *Elsker deg lille baby!*



Jeg kunne skrevet om det her i en evighet, haha... Jeg snakker aldri om dette med venner og sjeldent med familie, så det får vel ekstra utløp nå. **Er spent på å høre deres meninger!** :-). Husk, hold diskusjoner saklige, kom med konkrete fakta og ikke noe sånt "ja men bestefar har en gård og...". Bestefaren min slakter sauer. Det er ok. De har det helt fint! Jeg ser ikke ned på det overhode og har enorm respekt for morfar, samme med pappa som går på rypejakt (*skulle helst sett at det var eneste kjøttet vi hadde hjemme, men men*). Så vet dere det! Men det metter så vidt en familie, tenk hvor mange dyr som bare blir kastet i søppel? En gang vi var på butikken sa Mathias til meg "tenk om alt kjøttet her var levende dyr, hvor mange det hadde vært. Mange, mange tusen" og da ville jeg spy - tenk at det er mulig!



Se din klassiker på Viaplay

Se nå

[Like](#) [Del](#) [100](#)

398 kommentarer

Link, tekst 3:

http://sophieelise.blogg.no/1386636964_10122013.html

Lesevennlig versjon, tekst 3:

MIN VIRKELIGHET

20.01.2014 - 18:21

Nå tenkte jeg å svare på et spørsmål jeg har fått en del ganger på bloggen." Hvorfor er du vegetarianer?"

Jeg er ikke fanatisk. Eller, gal som jeg liker å kalle det. Men jeg forstår at folk blir litt rare i topplokket om de tar inn all infoen man kan hente om hvordan verden idag faktisk er, fordi det er ikke like lett å distansere seg døgnnet rundt. Jeg har problemer med det, jeg også. Når jeg ser folk glefse i seg kebab etter kebab på byen klokka 03. Når jeg går igjennom rema 1000. Når jeg er på mc donalds. Når jeg ser på matlaging på tv. Når jeg ser en hund. Når jeg ser min egen hund. Etterhvert som tiden går, og jo lengre jeg er vegetarianer, jo verre blir det. Det vanskelige er ikke å la være å spise kjøtt. Det vanskelige er å holde kjeft når jeg har lyst til å fortelle. Bevisstgjøre folk. Selve vegetarianerrollen er for meg null stress - akkurat som et forhold. Elsker man noen, så prøver man. Jeg elsker dyr, så jeg prøver og jeg klarer det. Ingen tvinger i meg kjøtt, helt ærlig handler det mest om selvkontroll.

Jeg vil selvfølgelig ta medisiner som er testet på dyr, forann å dø. Vi trenger medisin. Vi trenger ikke kjøtt nå i 2013. Kjøtt er ikke livsviktig, og det er heller ikke eneste kilde til B12. Om vi mennesker trengte kjøtt for å overleve, så ville jeg vært død. En vegetarianer tar seg ikke kjøtt "nå og da", for hvis ikke er livet over. Jeg lever i beste velgående, det gjør de fleste vegetarianere. Man kan få B12 i egg og melk (som jeg spiser og drikker, etter visse forhold). Så, vi trenger ikke kjøtt. Det er få som vil eller gidder å innse det.

Jeg tenker ikke slik at noen dyr er mer verdt enn andre, noen dyr er "venner" og noen. . mat? Her kommer kultur og miljø inn. Avhengig av hvor du bor kan en ku være enten mat eller noe hellig, en katt kan være burger eller pelsjakke. Det kommer an på hvem man spør! Kroppen vår er vandt med kjøtt fordi vi har vendt den til det. Om jeg skulle ha spist kjøtt nå, hadde jeg nok blitt veldig dårlig - nettopp fordi jeg har vendt meg til noe annet. Dette gjelder nok alle dietter hvor man kutter ut matgrupper. Jeg forstår også at dyr dreper hverandre, for de har ingen andre valg for å overleve. Men det har vi. Tenk deg selv.. kunne du ha drept grisen for å få litt bacon til frokosten?

Dersom folk vil spise kjøtt, så skal de få lovt til de. Så og si alle rundt meg spiser kjøtt, jeg sier aldri noe, selv om det noen ganger frister så holder jeg kjeft- fordi jeg vil helst ta valg på vegne av meg selv, andre kan jeg ikke bruke opp energi på. Men folk lever i en liten fantasiverden med tanke på hvordan matdyr blir behandlet. Folk vet ikke, og de vil ikke vite heller. . Man bryr seg ikke om så mye mer enn seg selv, katta på fanget, hamsteren i buret og hotel cæsar på tv. Men for all del - bare lukk

øynene og kjøp den pølsa på narvesen, så lenge du kan stå for hva du faktisk støtter.

Det er så bak mål når folk sier det ikke er tortur. At det ikke er litt faenskap i den industrien. Men så vil de heller ikke se de grusomme videoene på nettet, til og med ikke videoer som er filmet i norge. Nope - det klarer de ikke, det vil de ikke. Men tortur? Langt derifra. " Dette er ekstreme tilfeller", sier de. Ja, det finnes dyr som blir behandlet bra, det vet jeg også. Men de er i ekstemt fåtall, uten noe som helst tvil. Noe annet er at "alle skal få ha sine meninger", men om jeg mente tortur mot mennesker var greit ville ingen ha akseptert min mening. For meg blir det litt det samme. For noen hundre år siden var det hekseforfølgelser. Det var grusomt, men helt logisk for folk på den tiden. Jeg tror folk kommer til å tenke på samme måte, bare med dyr om noen år.

Jeg respekterer kjøttspisere, og er lei av å bli sett på som en gal hippie bare fordi jeg er vegetarianer. Jeg tenker bare over ting på en litt annerledes måte enn mange, og om andre føler det er galt - så er får det være. Men ikke kom med tomme argumenter. Du sier dyrene har det bra i norge, på slakteri? Kom med beviser. Du sier det blir gjort på en human måte. Finnes det virkelig en human måte å bli myrdet på? Det er logikk. Så mye kjøtt, i hver eneste butikk. Sikkert 100 000 døde dyr bare inne på rema. Ting må gå fort. Vi kan ikke holde på slik i en evighet - det er fakta.

Jeg spiser ikke kjøtt, men jeg lever og er frisk. Jeg bruker ikke pels, men har ikke fryst ihjel. Jeg bruker ikke dyretestet sminke, men mangler ikke noe der heller. Så, kom gjerne med argumenter som holder mål nå - annet enn at man ikke gidder, man bryr seg ikke, og blir ikke berørt av det. Om man elsker dyr så forbanna mye så spiser man ikke kjøtt, enkelt og greit! Ja de er søte, og seff elsker man sin egen hund liksom. Men det her handler om respekt for liv generelt. Og til dere som spør meg om tips til vegetarmat, hvordan "klare" det. GOOGLE! Det gjorde jeg. Det finnes bøker. Det finnes tofumat. Det er faktisk ikke vanskelig overhode.

