

”Troverdige eller ikke troverdige”

*En diskursanalyse av et utvalg elevers forståelse
av kildekritikk i samfunnsfag*

Renate Blixhavn Halvorsen



Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

”Troverdig eller ikke troverdig”

En diskursanalyse av et utvalg elevers forståelse av
kildekritikk i samfunnsfag

Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk

Renate Blixhavn Halvorsen

© Renate Blixhavn Halvorsen

2017

”Troverdig eller ikke troverdig”

Renate Blixhavn Halvorsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Den overordnede problemstillingen for denne oppgaven er: *Hva kjennetegner et utvalg elevers diskurs om kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget?* Kildekritikk kan sies å være sentralt innenfor alle skolens fag. Innenfor ulike fagfelt vil det derimot være ulike måter å bruke språk og tekster på. Et sentralt didaktisk spørsmål er dermed på hvilken måte elever forstår kildekritikk i samfunnsfag. Studien baserer seg på datamateriale fra fokusgruppeintervjuer hvor åtte elever fra Vg1 og Vg3 har en ustrukturert samtale om kildekritikk. For å analysere datamaterialet anvendes en diskursanalytisk tilnærming. Med utgangspunkt i ulike begreper fra Laclau og Mouffes diskursteori har meningskategoriene blitt analysert. Dette har blitt gjort ved å undersøke hvilke tegn som kobles sammen i elevenes samtaler om kildekritikk. I denne oppgavens teoretiske rammeverk har det blitt identifisert ulike forståelser innenfor literacy-feltet som kan kobles til kildekritikk. Sentrale forståelser av kildekritikk innenfor samfunnsfagets diskursive felt har også blitt skissert i denne oppgaven.

Analysen viser at informantene innehar en generell overordnet forståelse av kildekritikk, diskursive forståelser av medier, i tillegg til en mer konkret samfunnsfaglig forståelse av kildekritikk. Et sentralt funn i denne studien er at elever mener troverdighet er et viktig aspekt ved kildekritikk. Innenfor den mer generelle kildekritikkdiskursen ble troverdigheten til en kilde i stor grad oppfattet i tråd med hvorvidt den var objektiv uten personlige meninger. Det kan sies at den overordnede hegemoniserte forståelsen innenfor elevdiskursen handler om hva som kan anses som fakta. Elevene mente videre at det var viktig å være kritisk til informasjon på internett. Selv om elevene sa at de var kritiske til informasjon på internett, tydet det på noe annet når de fortalte om sine egne søkestrategier. Dermed kan det sies at elevene innehar en idé om at det er viktig å være kritisk, men at de mangler noe av denne kritiske tankegangen. Informantenes samfunnsfaglige kildekritikkdiskurs skilte seg noe fra deres mer generelle forståelse. For det første var det her mer fokus på hva kildene skulle brukes til. Den samfunnsfaglige kildekritikkdiskursen trekker på diskursive momenter fra læreplanen i samfunnsfag og aspekter ved kritisk literacy. Her kommer det frem en forståelse av hva som anses som viktig kunnskap innenfor samfunnsfag. Drøfting kommer særlig frem som en sentral ferdighet. Elevene mente kildekritikk i samfunnsfag i stor grad handler å se ting fra flere perspektiver og å komme med egne svar.

Forord

Fem år på Blindern er over. Det er både vemodig og fint på en gang. Vemodig fordi jeg kommer til å savne studietiden og all den frihet den medbringer. Fint fordi jeg endelig (forhåpentligvis) kan kalle meg lektor! I forbindelse med dette masterprosjektet har jeg fått mye hjelp og støtte, og det er derfor mange som fortjener en takk.

Jeg vil først og fremst takke min flinke veileder Marielle Stigum Gleiss for uvurderlig hjelp og tilbakemeldinger i løpet av denne perioden med masterskriving. Jeg har alltid gått fra veiledningsmøtene våre med en nyvunnet tro på dette masterprosjektet. Uten deg ville ikke denne oppgaven kommet i havn!

De åtte informantene som stilte opp til intervjuene fortjener også en stor takk. Det samme gjør min kontaktperson som hjalp meg med å rekruttere disse informantene.

Takk til mine studievenner for artige stunder og interessante diskusjoner i løpet av disse fem årene. Ikke minst, takk for de uunnværlige kaffepausene på pauserommet i løpet av denne skriveprosessen! Dere har alle vært med på å gjøre disse årene på Blindern ekstra gode. Jeg vil også takke Ida Karoline, Ida Andrine og Sigrid for korrekturlesing. Også takk til Ingeborg for litteraturtips.

Takk til min familie som har heiet på meg hele veien i løpet av denne prosessen. Ekstra takk til mamma, pappa og Ida for lange telefonsamtaler og gode ord når de sårt trengtes. Min kjæreste og samboer Magnus fortjener også en takk for god støtte og omsorg underveis.

Til sist, takk til min kjære onkel Thore. Takk for alle gode minner. Du er dypt savnet.

Renate Blixhavn Halvorsen

Blindern, juni 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Skillet mellom meninger og fakta.....	1
1.2	Bakgrunn og mål for oppgaven	1
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.4	Et lite overblikk over tidligere forskning.....	4
1.5	Avgrensning og konkretisering.....	5
1.6	Kart til videre lesing.....	6
2	Teoretisk rammeverk.....	7
2.1	Diskursanalyse	7
2.1.1	Virkeligheten som en sosial konstruksjon.....	7
2.1.2	Fra strukturalisme til diskurs.....	9
2.2	Laclau og Mouffes diskursteori	9
2.2.1	Sentrale diskursanalytiske begreper	10
2.2.2	Diskursive kamper om betydningsdannelse.....	12
2.3	Forståelser av kildekritikk innenfor literacy-feltet.....	13
2.3.1	Snever og vid definisjon.....	14
2.3.2	To sentrale tilnæringer	14
2.3.3	Vurdering av informasjon	15
2.3.4	Kritisk forståelse	16
2.3.5	Navigering i medieverden.....	17
2.3.6	Literacy som en fagspesifikk ferdighet.....	19
2.3.7	Sammenfatning av literacy	19
2.4	Kildekritikk som et diskursivt felt i samfunnsfag	20
2.4.1	Skolen og samfunnsfagets rolle	20
2.4.2	Kildekritikk i Kunnskapsløftet	21
2.4.3	Samfunnsfagets egenart ved kildebruk.....	26
2.5	Avrunding.....	27
3	Metode.....	28
3.1	Metodisk tilnærming	28
3.1.1	Kvalitativ metode.....	28
3.1.2	Begrunnelse for valg av fokusgruppeintervjuer	29
3.1.3	Intervjuguiden.....	30
3.2	Datainnsamlingsprosessen	31
3.2.1	Utvelgelse og rekruttering av informanter.....	31
3.2.2	Fremstilling av informantene i oppgaven	33
3.2.3	Intervjusituasjonen.....	33
3.2.4	Etiske retningslinjer	35
3.3	Analyse av data.....	36
3.3.1	Transkribering.....	36
3.3.2	Diskursanalytisk fortolkning	36
3.4	Studiens validitet og reliabilitet	38
3.4.1	Validitet.....	38
3.4.2	Reliabilitet	39
4	Analyse og diskusjon.....	40
4.1	Hva mener elevene de har lært om kildekritikk?.....	40

4.2	Hva innebærer kildekritikk?	42
4.2.1	Troverdighet.....	43
4.3	Hvem står bak kilden?.....	44
4.3.1	"Vet hva de prater om"	45
4.3.2	Wikipedia versus SNL.....	47
4.4	Innhold.....	51
4.4.1	Utseende.....	51
4.4.2	Språk og argumentasjon.....	52
4.5	Et kritisk blikk på medier	53
4.5.1	En digitalisert verden.....	53
4.5.2	"Norske medier er ganske venstreorientert"	60
4.6	Kildekritikk i samfunnsfag: Hva innebærer det mer konkret?.....	62
4.6.1	Kunnskapssyn	62
4.6.2	Metodisk forståelse.....	66
5	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	69
6	Litteraturliste	73
	Vedlegg : Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	78
	Vedlegg 2 : Kvittering fra NSD	80
	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	81
	Vedlegg 4: Samfunnsfaglig drøftingsoppgave brukt i intervjuene	84
	Vedlegg 5: Tekst 1	85
	Vedlegg 6: Tekst 2	87
	Vedlegg 7: Tekst 3	89
	Vedlegg 8: Tekst 4	91
	Tabell 1: Informasjon om utvalgets informanter.....	33

1 Innledning

1.1 Skillet mellom meninger og fakta...

"... Vi må sørge for at barna våre har en grunnmur bygget på kunnskap og kompetanse, så de kan skille mellom ekte og falske nyheter, mellom meninger og fakta. De må vite hvilke kilder de kan stole på, og hvilke de bør være mer kritiske til".
- (Røe Isaksen, 2017)

Sitatet ovenfor er hentet fra et innlegg skrevet av vår nåværende kunnskapsminister i januar 2017. Utdraget illustrerer at kildebruk og kritisk tenking er satt på dagsorden, særlig i kjølvannet av debatten om såkalte "alternative fakta". Dette sitatet kan danne en inngang til denne studiens formål. Ettersom kunnskapsministeren, derav regjeringen, mener det er sentralt at barn og unge får kompetanse i å vurdere informasjon kritisk, kan det være interessant å undersøke på hvilken måte elever forstår dette selv. Denne avhandlingen vil rette fokuset mot samfunnsfaget i skolen ved å undersøke hvordan elever forstår kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget.

1.2 Bakgrunn og mål for oppgaven

I 2016 ble det engelske ordet *post truth* kåret til årets ord av Oxford University Press (2017). Ordet relateres til "omstendigheter der objektive fakta er mindre innflytelsesrike til å påvirke folks meninger enn hva som appellerer til følelser og personlig tro" (Oxford University Press, 2017, min oversettelse). Årsaken til at dette ordet ble valgt var ordets økende popularitet det siste året, særlig i forbindelse med folkeavstemningen i Storbritannia angående deres EU-medlemskap og det amerikanske valget. Begge begivenhetene fant sted i året 2016. Post truth handler altså om at sannhet er mindre relevant for å påvirke og endre folks allerede etablerte meninger og holdninger (Oxford University Press, 2017). Dette viser at kildekritikk er viktig, og at dette bør være en del av opplæringen i skolen.

Kildekritikk er ikke et nytt fenomen, men begrepet kan sies å være særlig aktuelt i disse tider. I forbindelse med fornyelsen av Kunnskapsløftet i år 2020 har politikerne sendt ut signaler angående betydningen av kritisk tenking og refleksjon i skolen. I forslaget til fornyelsen av den generelle delen kommer kildekritikk og kritisk tenking tydelig frem. Her står det blant annet at elever skal kunne "vurdere ulike kilder til kunnskap i lys av allmenne normer for

sannhet og troverdighet, og tenke kritisk om hvordan slike normer utvikles” (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skal elever være i stand til å forstå og erkjenne hvis deres egne oppfatninger er ufullstendige eller feilaktige. I forslaget beskrives det også at opplæringen i skolen bør forsøke å finne den riktige balansen mellom etablert kunnskap på den ene siden, og kritisk tenking for å utvikle ny kunnskap på den andre siden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Høringsforslaget til den generelle delen av Kunnskapsløftet viser at det fra politisk hold er enighet om at skolen har et ansvar for å gi elever kildekritisk oppøving.

Kildekritikk kan sies å være sentralt innenfor alle skolens fag. Innenfor ulike fagfelt vil det derimot være ulike måter å bruke språk og tekster på. Samfunnsfaget i skolen vil for eksempel benytte andre typer tekster enn matematikkfaget. I tillegg vil det være ulike tenkemåter innenfor forskjellige fagdisipliner (Blikstad-Balas, 2016). Det kan derfor være interessant å undersøke om elever har noen tanker om hvorvidt det kan være noe særegent ved en samfunnsfaglig forståelse av kildekritikk.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven ønsker jeg altså å undersøke på hvilken måte elever forstår kildekritikk med fokus på samfunnsfaget. Kvalitative kjennetegn på hva som ligger i begrepet kildekritikk vil bli trukket frem. Dette skal jeg gjøre ved hjelp av en diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalysens formål er å kartlegge hvordan språket vårt former våre forståelser av virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999). Min problemstilling er dermed som følger:

Hva kjennetegner et utvalg elevers diskurs om kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget?

Studiens problemstilling er ment å fange opp hvordan elevers forståelse av kildekritikk kommer til uttrykk i deres samtaler i forbindelse med semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Innenfor disse samtalene vil det være hensiktsmessig å undersøke elevenes fremstillinger av hva som kjennetegner gode kilder, hvordan de selv går frem for å undersøke kilder, og hva slags ferdigheter de mener er sentrale ved kildekritikk i samfunnsfaget. Ved å undersøke elevenes diskursive trekk ved deres fremstillinger kan dette bidra til en innsikt i deres forståelser av kildekritikk.

Begrepet kildekritikk kan anses som et *buzzword* ettersom begrepet har blitt svært populært og aktuelt de siste årene. Ordet kildekritikk blir mye brukt i dagligtalen, men det kan være utfordrende å definere kildekritikk konkret ettersom begrepet rommer mye. Bokmålsordboka definerer en kilde som ”opphav til kunnskap eller viten” (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2017). Kritikkk beskrives som ”vurdering, bedømmelse eller anmeldelse” (Universitetet i Bergen & Språkrådet, 2017). Hvis man slår sammen disse definisjonene kan man si at kildekritikk innebærer å vurdere et opphav til kunnskap. Ifølge Frønes & Narvhus (2012) kan kildekritikk i historiefaget ansees som en sentral del av fagets metode. I stor grad er dette med på å definere faget. Samfunnsfaget har ikke en like klar ramme for hva dette konkret innebærer i faget. Det er heller ikke konkretisert i Kunnskapsløftet hvordan kildekritikk i samfunnsfag kan defineres (Utdanningsdirektoratet, 2013). I denne studien vil kildekritikk avgrenses ved bruk av ulike aspekter ved literacy. Disse vil bli benyttet som et rammeverk for å forstå hva elevene i mitt utvalg legger vekt på ved kildekritikk. I tillegg vil Kunnskapsløftet (K06) bli ansett som en sentral del av det diskursive feltet i samfunnsfag, og dermed også være viktig for å undersøke hvordan elevene i mitt utvalg forstår kildekritikk. For å besvare problemstillingen har jeg utviklet følgende forskningsspørsmål:

- *Hva mener elevene kjennetegner kildekritikk generelt og i samfunnsfag?*
- *Hvilke tegn relateres til hverandre i elevenes diskurs om kildekritikk?*
- *Hvordan samsvarer dette med kildekritikk i lærerplanen og med teorien om literacy?*

Forskningsspørsmålene er utarbeidet i henhold til den overordnede problemstillingen og valg av teori og metode. Et sentralt didaktisk spørsmål er hvordan elever forstår kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget. Ved å ta utgangspunkt i en diskursanalytisk tilnærming kan kildekritikk brytes ned ved å undersøke hvordan begrepet blir koblet til andre tegn i elevenes diskurs. Dessuten, ved å undersøke elevers egne perspektiver på kildekritikk kan dette bidra til bedre innsikt i elevers forståelser omkring kildekritikk generelt og mer konkret innenfor samfunnsfaget. Derfor mener jeg at den overordnede problemstillingen er både åpen og utforskende.

1.4 Et lite overblikk over tidligere forskning

For å vise at min tilnærming til denne oppgaven kan bidra med noe nytt, ønsker jeg her å vise til tidligere forskning som er gjort på feltet. For å avgrense vil jeg kun ta med forskning som er gjort i Norge. Innenfor den norske konteksten omhandler mye av den eksisterende forskningen på feltet hva som kjennetegner elevers kildekritiske kompetanse. Tove Frønes og Eva Narvhus (2012) gjør blant annet rede for hvordan elevers lesing på nett kom frem av leseprøven i Pisa 2009. Resultatene viste at norske elever i stor grad manglet konkrete strategier for å vurdere kildenes relevans. Utvalget hadde dessuten vanskeligheter med å vurdere kildenes troverdighet og objektivitet. I tillegg antydte leseprøven at norske elever sliter med å lese tekstene nøyaktig og grundig (Frønes & Narvhus, 2012). Bråten og Strømsø (2014) har utført en studie hvor de undersøkte hvordan et utvalg studenter forholdt seg til ulike kilder i forbindelse med oppgaveskriving. De fant at studentene tok noe hensyn til informasjonen de fikk om kildene, men at de i liten grad reflekterte over dette. I tillegg hadde studentene problemer med å skille fra hverandre kilder som ble referert til i et web-dokument, og selve forfatteren av dette dokumentet. International Computer and Information Literacy Study (ICILS) fant at sammenlignet med andre land skåret norske elever godt når det kom til digitale ferdigheter (Ottestad, Throndsen, Hatlevik, & Rohatgi, 2014). En tredjedel av de norske elevene skåret høyt i undersøkelsen når det gjaldt å finne og å vurdere informasjon på internett. Disse elevene kan anses som gode nok ferdighetsmessig til å arbeide med IKT alene. Derimot var det hele tjuefem prosent av de norske elevene som manglet grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som er essensielle for å kunne mestre en digital hverdag (Ottestad et. al., 2014).

Marte Foldvik (2015) undersøkte i forbindelse med sin masteroppgave i norskdidaktikk hvordan et utvalg elever vurderer tekster fra internett. Hun fant at elevene i liten grad hadde utviklet strategier for å vurdere tekstene kritisk. Hvis innholdet hørtes sannsynlig ut anså de informasjonen som korrekt. Videre har Austvik og Rye (2011) skrevet en rapport om hvordan elever benytter digitale medier for å holde seg oppdatert på ulike samfunnsforhold. De påpeker at elevene ikke har gode nok søkekunnskaper, og dermed benytter de seg som regel av den første informasjonen som kommer opp på søkemotoren Google. Videre henter elever svar fra internett som de mer eller mindre skriver rett av. I rapporten diskuteres det at det ikke er et problem i seg selv at de ikke har utviklet gode strategier ettersom dette er noe de kan

lære. Det som er et problem er at elevene ikke innser dette selv. Austvik og Rye påpeker at det viktigste for at elever skal kunne ha økt læringsutbytte av digitale medier, er at læreren er til stede for å veilede og inspirere elevene. I forbindelse med kildearbeid eksisterer det også en del forskning på elevers bruk av Wikipedia i skolen (Blikstad-Balas, 2015; Blikstad-Balas & Høgenes, 2014). Funnene viser at elever er nokså samstemte når det gjelder hva de tenker om Wikipedia. De finner at de fleste elever ikke anser Wikipedia som spesielt troverdig kilde, men at de allikevel bruker denne kilden mye. Blant lærerne var det større variasjon i deres holdninger, men mange var skeptiske til Wikipedia.

Tendensen innenfor den norske forskningen er at elever innehar for dårlige strategier til å vurdere, søke og finne relevant informasjon. De er ikke spesielt kritiske til informasjon de kommer over. Jeg mener at dette masterprosjektet kan bidra med noe nytt på dette feltet ettersom formålet med oppgaven ikke konkret vil undersøke elevers strategier og ferdigheter i kildekritikk, men hvordan et utvalg elever samtaler om dette temaet. Analysen vil basere seg på diskursteoretisk metode for å undersøke elevers forståelse av kildekritikk som et fenomen. Det er som nevnt samfunnsfaget som vil være i fokus i denne avhandlingen.

1.5 Avgrensning og konkretisering

Denne masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, i tillegg til valg av teori og metode vil være avgrensende for studiens forskningsområde. Problemstillingen spør konkret hva som kjennetegner elevers diskurs om kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget. Dermed vil det være hvordan denne forståelsen kommer frem av intervjuene som vil danne rammen for prosjektet. Denne avhandlingen vil derfor ikke undersøke konkret elevers kildekritiske kompetanse. Studien er heller ikke designet for å undersøke hvordan elever selv velger ut eller vurderer kilder. Det er hvordan de språklige tegnene kommer frem av deres samtaler som vil være i fokus.

Hva slags samfunnsfag?

Kunnskapsløftet (K06) inneholder flere samfunnsfag (Koritzinsky, 2014). I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i fellesfaget samfunnsfag etter VG1/VG2. Når jeg referer til *samfunnsfag* i denne studien er det dermed dette faget som vil være i hovedfokus. Det vil dessuten være kompetansemålene fra dette faget som vil brukes i analysen. Grunnen til dette er at mitt utvalg består av informanter fra VG1 og VG3. Felles for disse informantene er dermed at de

enten er ferdige med fellesfaget samfunnsfag på videregående, eller at de fremdeles har dette faget på skolen.

1.6 Kart til videre lesing

Til sammen har denne oppgaven fem delkapitler. I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I kapittel to vil det bli redegjort for studiens teoretiske rammeverk. Fordi denne avhandlingen baserer seg på en diskursanalytisk tilnærming vil det i teorien først bli forklart hva som menes med diskursanalyse. Deretter vil Laclau og Mouffes diskursteori bli gjort rede for. En innføring i ulike forståelser av literacy som kan relateres til kildekritikk vil så bli presentert med et diskursivt blikk. Videre vil teorien snevre seg inn på hvordan kildekritikk kan forstås mer konkret innenfor samfunnsfaget. I kapittel tre presenteres studiens kvalitative metodetilnærming. Her vil det bli gjort rede for og diskutert valg av metode, datainnsamlingsprosessen, analyse av data, og studiens validitet og reliabilitet. Kapittel fire består av analyse og diskusjon. Av datamaterialet har jeg fått frem ulike diskurser som kan knyttes til det diskursive feltet om kildekritikk. Dette innebærer en generell overordnet forståelse av kildekritikk, diskursive forståelser av medier, og til slutt en mer konkret samfunnsfaglig forståelse av kildekritikk. I kapittel fem avrundes oppgaven med en oppsummering av oppgavens funn. Avslutningsvis diskuteres studiens didaktiske implikasjoner for praksis.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil det gjøres rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Først vil jeg trekke frem diskursanalysens særpreg og formål med henblikk på diskursteori. I denne oppgaven vil diskursteori være en sentral del av både teori og metode. Kildekritikk er et begrep som kan være utfordrende å definere ettersom det rommer mye. Jeg har valgt å avgrense dette begrepet ved å bruke ulike aspekter ved literacy. Kun de aspektene som kan relateres til kildekritikk vil bli gjort rede for i denne avhandlingen. Videre vil jeg undersøke kildekritikk som et diskursivt felt i samfunnsfag og forsøke å skissere hva som inngår i dette feltet. Skolen og samfunnsfagets rolle er viktig for å forklare hvorfor kildekritisk oppøving er sentralt innenfor dette faget. Deretter vil jeg undersøke hvordan kildekritikk kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet og den fagdidaktiske litteraturen. Det teoretiske rammeverket som blir beskrevet i dette kapittelet vil være en rettesnor for prosjektets analyse og diskusjon. Dette for å utforske og undersøke mine informanternes diskurs om kildekritikk.

2.1 Diskursanalyse

Diskurs handler om at språket vårt er strukturert innenfor ulike mønstre som man følger når man opptrer innenfor ulike sosiale domener. Det handler altså om hvordan mening dannes innenfor ulike felt i samfunnet. For eksempel kan man snakke om en ”skolediskurs” eller en ”politikkdiskurs”. Diskursanalysens formål er å analysere disse språklige mønstrene (Jørgensen & Phillips, 1999). Ifølge Jørgensen og Phillips (1999, s. 9) kan diskurs defineres som ”en bestemt måte å snakke om eller forstå verden på (eller et utsnitt av den)”. Det som jeg ønsker å undersøke er nettopp hvordan elever snakker om kildekritikk i samfunnsfag, altså om det finnes en elevdiskurs innenfor dette feltet.

2.1.1 Virkeligheten som en sosial konstruksjon

Det eksisterer mange forskjellige tilnærminger til diskursbegrepet på tvers av ulike fagtradisjoner og disipliner. På bakgrunn av dette er diskursbegrepet omdiskutert og innehar en rekke ulike forståelser. Det som derimot ligger til grunn for de fleste diskursanalytiske tilnærminger er at de har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, og dermed finnes det en del fellestrekk. Sosialkonstruktivismen anerkjenner språk som sosialt og offentlig skapt; ting har ikke en mening i seg selv. Vi konstruerer mening ved å benytte ulike systemer som representerer våre tegn og konsepter. Når vi kjører bil vet vi for eksempel at vi skal kjøre på

grønt lys og stoppe ved rødt. Derimot kunne denne klassifiseringen likeså godt vært omvendt (Hall, 1997). Sosialkonstruktivismen legger vekt på hvordan menneskers virkelighetsforståelse og livsverden blir preget av ens omgivelser, blant annet gjennom måten man snakker på (Jørgensen & Phillips, 1999).

Ifølge Vivian Burr (2003) er det fire spesifikke karakteristikk ved sosialkonstruktivismen. Disse kan også relateres til diskursanalyse og er som følger: (1) *En kritisk innstilling til selvfølgelig viten*, (2) *Historisk og kulturelt spesifisert*, (3) *Sammenheng mellom viten og sosiale prosesser*, og (4) *Sammenheng mellom viten og sosial handling*. Det første premisset handler om at vi gjennom kategorier konstruerer en virkelighet som ikke nødvendigvis gjenspeiler en objektiv sannhet. Disse kategoriene er kontingente. Fordi det finnes ulike måter å forstå verden på bør det stilles spørsmålsteget til den viten vi tar for gitt. Det andre kjennetegnet er at våres syn på verden alltid er kulturelt og historisk betinget. Ettersom samfunnet stadig endres vil også vår viten og vårt verdensbilde endre seg over tid. Det tredje aspektet ved sosialkonstruktivismen er at vi alltid skaper og kjemper om sannhet og viten gjennom sosiale interaksjoner med andre mennesker. Et siste kjennetegn er at ulike syn på viten fører til forskjellige handlinger. Noen bestemte handlinger blir naturliggjorte, mens andre blir ansett som utenkelige på bakgrunn av hva slags samfunn eller kultur man er en del av. Ettersom de sosiale konstruksjonene påvirker handlingsmønstre, må disse sees i sammenheng med maktrelasjoner i samfunnet (Burr 2003, s. 2-5).

Diskursanalyse er en forskningstilnærming som undersøker både muntlig og skriftlig språkbruk som viser til et sosialt fenomen som går utover individet selv. Diskursive praksiser er sosiale praksiser som former den sosiale verden. Jeg låner her et eksempel fra Stephanie Taylor (2013). Hun viser til at en måte å forstå dette fenomenet på kan være å forestille seg noen gamle brev som ble skrevet for mange årtier siden. Brevene kunne hatt et innhold som ville vært interessant i seg selv, men de kunne også formidlet noe om hvordan samfunnet var på den tiden. For eksempel kunne språkbruken i brevene ha sagt noe om hvordan kjønnsrollene var etablert på den tiden, og dermed vise til dette som et sosialt fenomen (Taylor, 2013). Taylor definerer diskursanalyse som ”grundig undersøkelse av språk og språkbruk som bevis på aspekter ved samfunn og samfunnsliv” (Taylor, 2013, s. 7, min oversettelse).

2.1.2 Fra strukturalisme til diskurs

Synet på språket vårt som et system har røtter i fra strukturalismen. Ferdinand Saussure er en meget sentral person innenfor denne tilnærmingen. Han mente at språket er bygget opp av en rekke tegn, og at man gjennom språket skaper mening (Hall, 1997). Saussure mente at forholdet mellom ens språkbruk og virkeligheten er *arbitrært*, altså vilkårlig. Det er for eksempel ingen naturlig sammenheng mellom ordet ”hund” og det faktiske dyret som ordet refererer til. Grunnen til at man ser dette dyret fremfor seg når man hører ordet hund er fordi dette er noe vi har lært. Saussures poeng er at tegn får sin betydning ut ifra deres relasjon til andre tegn. Vi forstår hva en hund er fordi det skiller seg fra andre dyr, for eksempel fra katt. Språket kan derfor anses som et system av ulikheter (Hall, 1997). Saussure skiller mellom språket som *langue* og språket som *parole*. *Langue* omhandler strukturen av tegn som språket vårt er oppbygget av. Denne strukturen er fastlagt og uforanderlig. *Parole* er den faktiske språkbruken som ulike mennesker bruker i forskjellige situasjoner. Den konkrete språkbruken *parole* er basert på *langue*. Det er strukturen av språk som muliggjør de konkrete utsagnene (Jørgensen & Phillips, 1999).

Denne forståelsen av språket møtte en del kritikk fra poststrukturalistene. For det første var de kritiske til forståelsen av språk som et fastlåst og uforanderlig system. Laclau og Mouffe (2001) påpeker at kritikken omhandlet at måten tegn relateres til andre tegn ikke er forutbestemt. Innenfor den poststrukturalistiske forståelsen får fremdeles tegn deres betydning ved at de skiller seg fra andre tegn. Hvilke tegn de skiller seg fra kan derimot variere ut ifra hvilken kontekst tegnene brukes i (Jørgensen & Phillips, 1999). Det sterke skillet mellom *langue* og *parole* var også en del av denne kritikken. Strukturalistene mente at den konkrete språkbruken ikke var egnet til og studeres ettersom folks konkrete språkbruk var for tilfeldig til å kunne si noe om språkets struktur. Dette mente poststrukturalistene tvert imot. De poengterte at det nettopp er i den konkrete bruken av språket at ”strukturen skapes, reproduseres og forandres” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Disse strukturene er derimot midlertidige. Laclau og Mouffe (2001) definerer disse midlertidige systemene av tegn for diskurser.

2.2 Laclau og Mouffes diskursteori

I denne masteren ønsker jeg å ta utgangspunkt i Ernesto Laclau og Chantal Mouffes (2001) diskursteori. Disse teoretikerne er i stor grad inspirert av marxismen og strukturalismen.

Marxismen tilbyr en tilnærming til det sosiale, mens strukturalismen er en tilnærming til betydning, og deres teori bærer derfor preg av dette. Noen former for diskursanalyse, blant annet Faircloughs kritiske diskursanalyse, skiller mellom diskursive praksiser og andre former for sosiale praksiser. Den diskursive praksisen og andre sosiale praksiser har et dialektisk forhold som sammen bidrar til å konstituere samfunnet. Laclau og Mouffes diskursteori baserer seg derimot på at alle sosiale fenomener i utgangspunktet kan analyseres med diskursanalytiske verktøy ettersom den bygger på en forståelse av det sosiale som en diskursiv konstruksjon (Jørgensen & Phillips, 1999). Vårt verdensbilde og virkelighetsoppfatning er preget av diskursive praksiser, og Laclau og Mouffe skiller derfor ikke mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser. Den overordnede forståelsen innenfor deres diskursteori er at sosiale fenomener så og si aldri er ferdige eller totale. Betydning kan aldri fastlåses helt på grunn av språkets grunnleggende ustabilitet, noe som fører til at det hele tiden vil foregå sosiale kamper om definisjon av samfunn og identitet. Det eksisterer mange ulike diskurser, og disse omformes konstant i møte med andre diskurser hvor det vil foregå en diskursiv kamp. ”Diskursanalysens formål er å kartlegge de prosesser hvor vi kjemper om hvordan tegnenes betydning skal fastlegges, og hvor de etter hvert blir oppfattet som naturlige” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36, min oversettelse).

2.2.1 Sentrale diskursanalytiske begreper

Laclau og Mouffes diskursteori gir ingen klar analytisk fremgangsmåte, men dette kan bidra til større frihet i analysen, noe som kan anses som en fordel. Laclau og Mouffe har derimot utviklet en rekke analytiske begreper som kan brukes som verktøy til å utføre en diskursanalyse. I denne avhandlingen vil jeg gjøre rede for de begrepene som er relevante i henhold til prosjektets overordnede problemstilling. Videre vil disse benyttes til å analysere datamaterialet som er samlet inn. Hvordan noen av disse begrepene henger sammen forklarer Laclau og Mouffe på følgende måte:

Vi kaller enhver praksis *artikulasjon*, som etablerer en relasjon mellom elementer på en slik måte, at deres identitet omdannes som et resultat av den artikulerede praksisen. Den strukturerte totaliteten, som er et resultat av denne artikulerede praksisen, kaller vi *diskurs*. Tegnene som artikuleres innenfor ulike posisjoner i en diskurs, vil vi kalle *moment*. Derimot vil vi kalle enhver forskjell, som ikke er diskursivt artikulert, for *element*. (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105, min oversettelse).

”En *diskurs* forstås som en fastleggelse av betydning innenfor et gitt domene” (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36). Det diskursive systemet er preget av *artikulasjon*. Ifølge Andersen (1999) kan artikulasjon relateres til praksis og diskurs til et system etablert av denne

praksisen. Artikulasjon betegner enhver praksis som er med på å etablere relasjoner mellom elementer (Andersen, 1999). Videre er artikulasjon en diskursiv praksis som bidrar til å knytte tegnene i diskursen sammen. Alle diskurser er bygget opp av tegn som kalles *momenter*. Dette er artikulerte tegn innenfor diskursen som har fått sin betydning fastlagt. Momenter får sin betydning ved at de skiller seg fra hverandre på bestemte måter. Til kontrast er *elementer* tegn som ennå ikke har blitt artikulert og fått en bestemt plass innenfor en gitt diskurs (Laclau & Mouffe, 2001). Gjennom artikulasjon vil diskurser forsøke å gjøre elementer om til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet. Diskursen er en *lukning*, det vil si en stopp i tegnenes betydningsglidninger. Denne lukningen er derimot aldri total (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 38).

Enhver diskurs vil inneholde ett eller flere *nodalpunkt*. Dette vil si et privilegert tegn som de andre tegnene ordnes rundt og får sin betydning ut ifra (Laclau & Mouffe, 2001). På norsk kan nodalpunkter oversettes til forankringspunkter ettersom de andre tegnenes betydning fester seg i forhold til dette. Det er viktig å forstå at nodalpunkter i seg selv er såkalte "tomme tegn". De får først mening når de sees i sammenheng med andre tegn gjennom *ekvivalenskjeder*. Ekvivalenskjeder består av flere momenter, og en diskurs består av flere ekvivalenskjeder som kan gå på tvers av hverandre. Vi kan ta en diskurs om helse som et eksempel. Helse vil her være diskursens nodalpunkt. Eksempler på momenter kan være 'frisk', 'sunn', 'trening' og 'velvære'. Disse momentene vil til sammen utgjøre en ekvivalenskjede. Derimot kunne tegnet 'sunn' også vært et moment innenfor matdiskursen. Som man ser av eksemplet kan ulike momenter inngå i ulike diskurser. Tegn som til sammen struktureres omkring et nodalpunkt utgjør til sammen en diskurs. Elementer som i stor grad er åpne for og tilskrives ulike betydninger kalles *flytende betegne*. Nodalpunkter er også flytende betegne, det vil si tegn som er midlertidig fastlåst i en diskurs. Begrepet nodalpunkt viser som nevnt til et krystalliseringspunkt innenfor den enkelte diskurs, mens flytende betegne viser til den kamp som foregår mellom ulike diskurser om viktige tegn (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39).

Ifølge Laclau og Mouffe (2001) omfatter *det diskursive felt* alle de muligheter som diskursen utelukker, det vil si diskursens ytre. Alle tegn som ikke er etablert i en fastlåst diskurs er en del av dette ytre. For å ta et eksempel, de siste årene har det vært flere som har gått ut i mediene og hevdet at det ikke er bra å spise meieriprodukter. Denne alternative forståelsen inngår ikke i Helsedirektoratets (2015) kostholdsråd. Tegnene knyttet til forståelsen av at

meieriprodukter er negativt for helsen inngår i det diskursive feltet, men Helsedirektoratet ville allikevel ikke anbefalt at man skal holde seg unna denne matgruppen for å bedre helsen. Diskurser blir etablert i relasjon til de tegnene den utelukker, altså til det diskursive feltet. Jørgensen og Phillips (1999, s. 37) påpeker her at det er kritikkverdig at Laclau og Mouffe ikke tydeliggjør om det diskursive feltet omfatter alle mulige ustrukturerte betydningsdannelser, eller kun de etablerte konkurrerende diskurser. Innenfor denne avhandlingen har jeg valgt å bruke begrepet det diskursive felt som om det omfatter et avgrenset antall diskurser som kjemper om betydningsdannelse innenfor et bestemt diskursivt felt. Et diskursivt felt i denne oppgaven vil være kildekritikk i samfunnsfag. Innenfor dette feltet vil ulike diskurser kjempe om den legitime forståelsen av hva kildekritikk innebærer i samfunnsfag.

For å tydeliggjøre de overnevnte begrepene ønsker jeg å bruke skolen som et eksempel. Man kan for eksempel tenke seg til en utdanningsdiskurs hvor blant annet 'kunnskap', 'læring', 'undervisning' og 'tilpasset opplæring' fremstilles på noen bestemte måter. Innenfor diskursen om læring ville blant annet 'læring' kunne blitt ansett som et nodalpunkt. Andre betydninger kunne ut ifra dette ha utkrystallisert seg. Tegnene 'differensiering', 'læringsstrategier' og 'formativ vurdering' kunne vært eksempler på tegn som får sin betydning fastlagt i relasjon til 'læring'. Disse ville dermed vært momenter. Som Jørgensen og Phillips (1999) påpeker vil diskursen etableres som en totalitet, hvor tegnene vil bli entydig fastlagt som momenter gjennom relasjonene til andre tegn. Dette oppstår ved at diskursen utelukker andre eventuelle betydninger som disse tegnene kunne hatt, i tillegg til andre mulige måter de kunne vært rangert i forhold til hverandre på. En diskurs er derfor et forsøk på å fastlegge tegn, altså å gjøre disse entydige. Innenfor det diskursive feltet om utdanning eksisterer det også ulike diskurser som utfordrer hverandre og kjemper om betydning. For eksempel kan man trekke frem et kognitivt syn på læring som én diskurs, mens et sosiokulturelt syn er en annen type læringsdiskurs. De ulike diskursene om utdanning ville inngått i utdanningens diskursive felt.

2.2.2 Diskursive kamper om betydningsdannelse

Et nøkkelbegrep innenfor diskursteorien er *hegemoni*. Laclau og Mouffe (2001) har hentet sin inspirasjon om hegemonibegrepet fra Antoni Gramsci. Hans begrep tar utgangspunkt i at det eksisterer en herskende konsensus i samfunnet som fører til at folks virkelige interesser i

samfunnet blir tilslørt. ”Hegemoni kan best forstås som *organiseringen av samtykke* – som de prosesser der underordnede bevissthetsformer konstrueres uten vold eller tvang” (Barrett 1991: referert i Jørgensen & Phillips, 1999, s. 43, min oversettelse).

Meningsdannelsesprosesser skjuler de eksisterende maktforholdene i samfunnet fordi det ikke blir stilt spørsmålsteget ved dette.

Hegemonibegrepets funksjon innenfor diskursteorien knyttes til formålet ved diskursanalysen. Dette innebærer å avdekke samfunnets overordnede hegemoniske relasjoner og forandringer (Andersen, 1999). Laclau (1985) har benyttet det å skrive i vann som en metafor for hegemoni: ”Det er noe som er umulig, ustabilt og sårbart, men allikevel noe man til en viss grad kan oppnå” (referert i Andersen, 1999, s. 97). Dette fordi diskurser aldri er en lukket enhet. Ulike diskurser vil i møte med hverandre forsøke å fastlåse språkets betydning på deres måte slik at deres måte å forstå den sosiale verden på vil fremstå som den naturlige. Gjennom artikulasjon vil nye elementer bringes sammen å endre strukturene og deres betydning. Hegemonisering er kampen om hvordan strukturen skal se ut, hvilke diskurser som skal være regjerende, og hvilke tegn i diskursen som skal tilskrives betydning. En diskurs har oppnådd hegemoni når det er denne fremstillingen som blir oppfattet som den naturlige og riktige (Jørgensen & Phillips, 1999).

2.3 Forståelser av kildekritikk innenfor literacy-feltet

Laclau og Mouffes diskursteori kan med fordel suppleres med annen type teori for å gi en bredere forståelse i henhold til analysen (Jørgensen & Phillip, 1999). Kildekritikk knyttes ofte til *literacy*-begrepet, og derfor ønsker jeg å bruke denne teorien som et supplement til diskursteorien. Begrepet inneholder flere aspekter, i tillegg til mange ulike definisjoner, og det kan derfor være utfordrende å definere hva literacy betyr helt konkret. Hvis man ser på literacy med et diskursivt blikk kan man si at dette begrepet er en flytende betegnelse som kan tillegges ulike betydninger. Jeg ønsker her å undersøke hvilke forståelser av kildekritikk som kommer til uttrykk innenfor feltet literacy. Det kan tenkes at de ulike forståelsene av literacy preger læreres forståelse og dermed samfunnsfagundervisningen i skolen. Dermed kan det være interessant å bruke ulike aspekter ved literacy i analysen. Dette for å undersøke om elevene trekker på noen av de samme forståelsene. Ordet Literacy har foreløpig ikke fått en tilfredsstillende oversettelse på norsk, men ord som har blitt forsøkt erstattet med det engelske begrepet er ”tekstkompetanse”, ”skriftkompetanse”, ”litterasitet” og

”skriftkyndighet” (Kleve & Skaar, 2014; Skovholt, 2014). Som Blikstad-Balas (2016) påpeker har derimot ingen av disse ordene fått gjennomslag eller konsensus i fagfeltet, og derfor benytter de fleste norske forskere seg av det engelske begrepet literacy. Nedenfor ønsker jeg å gjøre rede for ulike tilnæringer til dette begrepet for deretter å trekke ut de aspektene som kan relateres til kildekritikk.

2.3.1 Snever og vid definisjon

En snever forståelse av literacy kan defineres som kompetanse knyttet til lesing, skriving og vurdering av ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016; Koltay, 2011). Å definere det som en leseferdighet blir derimot for snevert ettersom begrepet omfatter mer. Det er et bredere tekstbegrep som også omfavner det å kunne vurdere tekster kritisk og å bruke ulike kilder. En av de mest brukte definisjonene internasjonalt om literacy er definert av FNs organisasjon for utdanning, vitenskap og kultur (UNESCO) og er som følger:

Literacy er evnen til å identifisere, forstå, tolke, skape, kommunisere, beregne og å bruke trykte og skriftlige materialer assosiert med ulike kontekster. Literacy innebærer kontinuerlig læring for å gjøre individer i stand til å nå sine mål, utvikle deres kunnskap og potensiale, og å fullt ut delta i sitt eget samfunn, og det større samfunn (UNESCO, 2004, s. 13, min oversettelse).

Som vi ser er dette en nokså vid og utvidet definisjon av literacy. Denne definisjonen har en sosiokulturell tilnærming, og et aspekt ved denne definisjonen handler om å kunne identifisere, forstå og tolke ulike typer tekster gitt i ulike kontekster. Videre skal gode ferdigheter i literacy gjøre en i stand til å nå sine mål og utvikle ens kunnskap. Det finnes også et element av demokratisk deltakelse i denne definisjonen, ettersom det å kunne delta fullt ut i samfunnet krever literacy (Blikstad-Balas, 2016). Literacy er viktig for å utvikle demokrati, kulturell deltakelse og aktive medborgere, noe som også er en essensiell del av formålet i samfunnsfag (Koltay, 2011). Kunnskapsløftet (K06) blir ofte omtalt som en literay-reform, og dette henger sammen med den bredere definisjonen av literacy (Skovholt, 2014). Ideen er at oppøving i lese- og skriveferdigheter skal bidra til å gjøre individer i stand til å kunne forstå og tilpasse seg ulike språklige situasjoner. Dette er en viktig forutsetning for å kunne ta del i flere ulike arenaer i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016; Skovholt, 2014).

2.3.2 To sentrale tilnæringer

Det er vanlig å snakke om to hovedtilnæringer til literacy: *literacy som kognitive ferdigheter* og *literacy som sosial praksis*. Det kognitive perspektivet tar for seg hvordan

psykologiske evner gjør oss i stand til å bruke språk for å skape mening. I en didaktisk sammenheng har denne typen forskning bidratt til å sette lys på hvordan man på best mulig måte bør undervise i lesing og skriving. Literacy som en sosial praksis er derimot opptatt av å undersøke hvordan mennesker bruker tekst og språk i ulike sosiale sammenhenger. Det sistnevnte perspektivet er også mest aktuelt for dette masterprosjektet fordi en slik forskningstilnærming krever at det undersøkes i en sosial kontekst. Hovedpoenget i et sosiokulturelt syn på literacy er nemlig at språk og tekst alltid produseres i en større sosial sammenheng (Blikstad-Balas, 2016). Dette kan ses i samsvar med en diskursanalytisk tilnærming. Som Olsen (1994) påpeker: ”For å være språkkyndig er det ikke nok å kunne ordene, man må lære å kunne delta i diskursen av et bestemt tekstsamfunn” (referert i Kleve & Skaar, 2014, s. 9, min oversettelse). Nedenfor vil jeg skissere trekk ved literacy som kan knyttes til kildekritikk, og som gjenkjennes i ulike definisjoner av literacy. Disse ulike forståelsene av kildekritikk vil brukes i analysen for å undersøke om det samsvarer med elvenes diskurs.

2.3.3 Vurdering av informasjon

For elever kan det være utfordrende å vurdere kilders kvalitet og relevans. Gode lesere bør være i stand til å vurdere om kilders informasjon er troverdig og nøyaktig. Derfor bør kildekritisk oppøving være en sentral del av opplæringen i skolen (Frønes og Narvhus, 2012). Å vurdere en kildes troverdighet finner man igjen i definisjonen av *informasjonsliteracy*. Ifølge Koltay (2011) er hovedfokuset ved denne forståelsen å bedømme teksters kvalitet og autentisitet. Begrepet legger vekt på at man bør være påpasselig når man skal velge ut tilgjengelig informasjon. For å gjøre dette må man være kritisk og ha et bevisst forhold til hvor man henter informasjon fra. Å inneha kompetanse i informasjonsliteracy går dessuten ut på å forstå når man trenger informasjon, i tillegg til hva slags type informasjon man trenger. Dette kan relateres til at de er i stand til å finne svar på et spesifikt spørsmål ved å finne og vurdere informasjon. Dermed må man være i stand til å vurdere ulike kilders troverdighet. Dette gjennom å identifisere, lokalisere, evaluere og bruke informasjon man kommer over til å svare på et spesifikt spørsmål (Koltay, 2011).

Frønes og Narvhus (2012) påpeker at denne forståelsen av kildekritikk ofte forbindes med de strategiene bibliotekarer benytter for å finne og søke informasjon. Basert på et utvalg lesestrategier foreslår Frønes og Narvhus en rekke ulike spørsmål elever kan stille seg selv

for å vurdere kilder. De velger å kalle disse kildevurderingsstrategier. Frønes og Narvhus vektlegger særlig kilder på internett, men jeg vil argumentere for at flere av disse også er relevante i forbindelse med vurdering av papirbaserte kilder. Kategoriene som vektlegges i vurderingen er i tråd med informasjonsliteracy ved at kildene skal være *troverdige, objektive, relevante* og *nøyaktige* for å bruke til et bestemt formål. Spørsmålene som kan benyttes for å vurdere dette kan relateres til tekstens forfatter, utgiver, hva slags teksttype og sjanger, i tillegg til innholdet i teksten. Eksempler på spørsmål er: 1) *Er forfatteren kompetent på området?*, 2) *Har teksten saklig og konsistent argumentasjon?*, og 3) *Kan innholdet bekreftes av minst to andre kilder?* Elever kan bruke og plukke fra de ulike spørsmålene etter behov når de skal vurdere informasjon (Frønes & Narvhus, 2012).

2.3.4 Kritisk forståelse

En ting som går igjen i flere av de ulike forståelsene av literacy er det at man skal være kritisk. Soares og Wood (2010) påpeker at samfunnsfaget er et av de viktigste og mest sentrale stedene man kan lære elever å være kritiske til informasjon de kommer over. De mener derfor at *kritisk literacy* bør integreres i undervisningen. Denne formen for literacy legger vekt på å stille spørsmålstegn til hvordan ting blir fremstilt ved å inneha et kritisk blikk. Det handler om å avdekke sosial urettferdighet og ulikhet gjennom lesing (Janks, 2010; Soares & Wood, 2010; Ciardiello, 2004). Sentrale spørsmål man kan undersøke er hvilke stemmer som kommer frem i en tekst, og hvilke som eventuelt ikke kommer frem. Blant annet bør man ha en kritisk innstilling til hva som blir fremstilt som sannheter når det kommer til kultur, historie og samtidsforhold (Soares & Wood, 2010). Ved å utforske sosiale spørsmål knyttet til rettferdighet er det større sannsynlighet for at elever kan utvikle seg til inkluderende og bevisste medborgere (Ciardiello, 2004). Virkelighetsbilder er preget av språk, tekster og diskursive strukturer i samfunnet. Å inneha en slik kompetanse innebærer dessuten å kunne gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier i tekster (Blikstad-Balas, 2016).

Denne forståelsen i henhold til utdanning kan spores tilbake til Paulo Freire. I boken ”De undertryktes pedagogikk” forklarer Freire (2003) at den tradisjonelle undervisningen har foregått enveis ved at læreren har fylt elevene med kunnskap. Dette kalte Freire ”Bank-modellen”. Han brukte elevenes hoder som en metafor på en bank som ble fylt med informasjon. Freire mente det burde være et større fokus på dialog ved at elevene kunne være

mer kritiske og stille spørsmålstegn til ting. Dette for å fremme deres kritiske forståelse. I samarbeid med Donaldo Macedo har Freire også skrevet boken ”Litaracy: reading the word and the world” fra 1987. Deres tilnærming til literacy handler ikke bare om å lese eller skrive kritisk. Det handler først og fremst om å kunne sette ord på hvordan den historiske og sosiale konteksten i samfunnet er med på å forme ens personlige liv. Literacy innebærer å lese tekster og verden dialektisk. ”Å lese verden forutsetter alltid å lese ordet, og å lese ordet innebærer kontinuerlig lesing av verden” (Freire & Macedo, 1987, s. 35, min oversettelse). Dette kan sees i samsvar med diskursteori, ettersom det bygger på en forståelse om en kritisk tilnærming til gitt viten.

Blikstad-Balas (2016) påpeker at skolen har en dobbel rolle når det kommer til kritisk literacy. Det er viktig at skolen bidrar til at elevene får en forståelse av kritisk literacy. Dette kan gjøres ved å arbeide med ulike tekster som utfordrer elevene til å være kritiske. Samtidig bør elevene kunne være kritiske til de tekstene de presenteres for i skolen. Nedenfor i dette kapitlet skal vi se nærmere på hvilke tekster elever ofte blir presentert for i samfunnsfag, og hvordan det kritiske aspektet kommer frem av lærerplanen i samfunnsfag.

2.3.5 Navigering i medie verden

I dagens samfunn er massemedier en sentral del av våre liv. Spesielt med tanke på den digitale revolusjonen som har vært de siste tiårene, har det blitt enklere å få tilgang til informasjon. Ifølge Tønnesen og Tønnesen (2007) er det derfor viktig at opplæring i mediekompetanse får en sentral rolle i skolen. Blant annet bør elever være i stand til å forstå hvordan medier er oppbygd og hvordan de fungerer. Videre bør elever være i stand til å vurdere medier kritisk for å kunne ha glede av dem. *Digital literacy* og *media literacy* er to former for literacy som er koblet tett sammen og som kan bidra til å spesifisere hva dette kan innebære.

Media literacy omhandler alle former for medier. Ifølge Blikstad -Balas (2016) har forskningen på denne formen for literacy beveget seg fra en forståelse hvor barn og ungdom skal beskyttes fra medier, til at det er mer fokus på å la barna delta og lære om medier slik at de blir bedre rustet til å leve i en medie verden. Sonia Livingstone (2004, s. 2, min oversettelse) definerer media literacy som: ”evnen til å få tilgang til, analysere, vurdere og å skape meldinger på tvers av ulike kontekster”. Definisjonen inneholder et deltakende og

kritisk aspekt. Livingstone (2004) påpeker at en demokratisk og kritisk tilnærming til media literacy er sentralt for å skape bevisste medborgere som ikke bare mottar informasjon passivt uten å stille spørsmålstegn.

Digital literacy kan være et nyttig begrep ettersom ikke all media literacy trenger å være digital. Allikevel mener Blikstad-Balas (2016) at det er viktig å ikke forstå digital literacy som en egen form for literacy hvor det å lese og skrive på internett skiller seg helt fra tradisjonelle tekstpraksiser. Koltay (2011) beskriver at digital literacy legger vekt på evnen til å kunne bruke digitale verktøy for å navigere i den enorme mengden av media. Med dagens teknologi kan man både være mottager og avsender av informasjon på internett. Begrepet inkluderer i tillegg å produsere media selv, for eksempel kan man lage sin egen nettside (Koltay, 2011). Buckingham (2015) påpeker at det er viktig at undervisning om medier ikke kun innebærer å bruke teknologi som digitale hjelpemidler for læring eller til å finne informasjon. Det er også essensielt at man får elevene til å forstå mediene og til å være kritiske til dem. Han påpeker at den tidligere diskusjonen om digital literacy i stor grad har omhandlet hvordan man på best måte kan vurdere informasjon på internett, men at debatten forsømt den kulturelle bruken av internett. Fokuset har vært på individuelle ferdigheter knyttet til effektiv bruk av digitale verktøy, noe som også er nyttig, men det er også viktig å inkludere det sosiale aspektet som særlig ungdom er en del av. Derfor er det viktig at ungdommer er kritiske og lærer å stille spørsmålstegn til hvordan ting blir fremstilt på internett (Buckingham 2015).

Som man ser er media literacy og digital literacy tett knyttet sammen, og de inneholder også et kritisk aspekt. Orłowski (2014) er opptatt av dette kritiske aspektet ved media. I sin artikkel ”critical media literacy and social studies”, påpeker han at det er viktig å gjøre elever bevisste på innholdet i *kritisk media literacy*. Han skriver at det som oftest er en elite i samfunnet som kontrollerer mediene og mediediskursen. Elever bør bli mer bevisste på dette, og være i stand til å forstå hvordan media fremstiller ulike grupper i samfunnet. I samsvar med kritisk literacy omhandler dette også å være bevisst på hvilke grupper som blir representert, og hvilke som ikke blir det. Denne formen for literacy handler altså om å vurdere rollen medier har til å spre informasjon i form av sin makt. Elever bør kunne tolke og reflektere over disse tingene i samfunnsfag (Orłowski, 2014).

2.3.6 Literacy som en fagspesifikk ferdighet

Jeg ønsker også her å trekke frem at man innenfor ulike fagområder ofte benytter ulike typer kilder, tekster og materialer. Timothy Shanahan og Cynthia Shanahan (2008) påpeker at selv om man har gode leseferdigheter så er det ikke nødvendigvis slik at disse utvikler seg til mer komplekse ferdigheter helt av seg selv. For å lese mer avanserte og fagspesifikke tekster behøver man ferdigheter som er mer rettet mot det spesifikke fagfeltet. Teoretikerne påpeker derfor at etter at den generelle leseopplæringen er utført, bør man derfor lære å bruke ulike strategier alt ettersom hvilke tekster man skal tolke. Literacy bør derfor være en sentral del av opplæringen i alle fag. Teoretikerne har identifisert tre ulike former for literacy. *Basic literacy* omhandler grunnleggende ferdigheter i lesing. *Intermediate literacy* går ut på at det finnes noen ferdigheter i literacy som er felles for mange fag. Dette kan for eksempel være ulike strategier for forståelse, begrepsforståelse og basisord. Til slutt har man *disciplinary literacy* som handler om strategier for å tolke tekster innenfor et spesifikt fagområde (Shanahan & Shanahan, 2008). I samfunnsfag er det viktig at lærere også forstår at elever behøver fagspesifikk opplæring i literacy. Den overordnede problemstillingen til denne oppgaven er å undersøke elevers forståelse av kildekritikk i samfunnsfag. Fagspesifikk literacy kan bidra til innsikt i hvorvidt vurdering av informasjon i samfunnsfag har egne karakteristikk sammenlignet med andre fagområder. Nedenfor vil jeg ta for meg hva som inngår i det diskursive feltet kildekritikk i samfunnsfag. Her vil jeg blant annet undersøke hva som kan anses som essensielt for samfunnsfaget, og hva som er sentralt innenfor samfunnsfagets tekstpraksis.

2.3.7 Sammenfatning av literacy

Av de ulike aspektene ved *literacy* er det mulig å komme nærmere en avgrensning og en forståelse av hva kildekritikk kan innebære. De ulike perspektivene viser til at literacy er et komplekst begrep som omfavner ulike forståelser. Basert på sammenfatningen av de ulike perspektivene har jeg gjort en tolkning ved å skissere tre ulike forståelser av kildekritikk. Disse innebærer a) å vurdere informasjon, b) å være kritisk og c) å kunne orientere seg blant medier. Disse tre forståelsene bidrar til å avgrense hvordan kildekritikk blir forstått i denne oppgaven. I tillegg har jeg nevnt hvordan oppøving i fagspesifikk literacy er sentralt for å kunne få en forståelse av ulike fags tekstpraksis. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på den samfunnsfaglige forståelsen av kildekritikk.

2.4 Kildekritikk som et diskursivt felt i samfunnsfag

Innenfor det diskursive feltet om kildekritikk i samfunnsfag kan det sies å eksistere flere diskurser som innehar ulike forståelser av dette fenomenet. Både de skolepolitiske dokumentene og faglitteraturen kan ansees som ulike diskurser som er med på å forme dette feltet i samfunnsfag. Jeg vil ikke gjøre en konkret diskursanalyse av alle disse, men nedenfor forsøke å skissere de viktigste forståelsene omkring dette temaet innenfor samfunnsfag. Først vil jeg beskrive skolen og samfunnsfagets rolle. Jeg mener dette er sentralt for å vise hvorfor kildekritisk oppøving er sentralt. Deretter vil jeg vise til hva Kunnskapsløftet (K06) både direkte og indirekte sier om kildekritikk. Dette ved å forsøke å forklare hvordan de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene kan relateres til kildekritikk som en sentral kompetanse i samfunnsfag. Jeg vil forsøke å se dette i sammenheng med de ulike forståelsene av literacy som jeg har gjort rede for ovenfor i dette teorikapittelet. Begrunnelsen for dette er at lærere skal forholde seg til innholdet i læreplanen. På bakgrunn av dette kan det derfor tenkes at dette muligens kan ha påvirket mine informanternes diskurs om kildekritikk. Til slutt vil jeg forsøke å skissere hva som kjennetegner samfunnsfagets kildebruk og tekstpraksis.

2.4.1 Skolen og samfunnsfagets rolle

I opplæringslovens formålsparagraf kommer det frem at den norske skolen har to sentrale mål. For det første skal elevene få opplæring i grunnleggende ferdigheter og tilegne seg kunnskap. Dette skal bidra til at de kan leve som selvstendige individer i samfunnet. Det andre målet omhandler det politiske mandatet ved at skolen bør være med på å styrke demokratiet, skape aktiv deltakelse og bidra til et felles verdigrunnlag. Disse to målene er koblet sterkt sammen, og kan i praksis ikke skilles fra hverandre (Stray, 2014).

Børhaug (2005) analyserer samfunnsfaget mer spesifikt. Han ser samfunnsfaget i et politisk styringsperspektiv, i et nytteperspektiv og i et dannelsesperspektiv. Disse kan dessuten ses i tråd med Biestas (2009) tre forklaringer på skolens funksjoner som: *sosialiserende*, *kvalifiserende* og *subjektifiserende*. Det politiske styringsperspektivet omhandler nasjonsbygging og legitimering av samfunnsforholdene. Man kan her gjøre et skille mellom to aspekter. Det ene er det legitimerende som går ut på å fremstille de økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle strukturene i samfunnet som naturlige, gode og riktige. Her vektlegges særlig den demokratiske styreformens. Børhaug påpeker at det innenfor det legitimerende

aspektet er lite rom for kritisk tenking. Det andre aspektet går på det kognitive som vil si at samfunnsfaget kan fremstille samfunnet vårt som hovedsakelig oppbygget av nasjonale strukturer, og dermed underkommunisere at det norske samfunnet også er koblet til internasjonale forhold (Børhaug, 2005). I tråd med Biestas (2009) sosialiserende funksjon skal skolen sosialisere elevene inn i samfunnets fellesskap. Dessuten skal den sosialiserende dimensjonen bidra til å videreføre og legitimere samfunnets normer.

Nytteperspektivet handler ifølge Børhaug om hvorvidt kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som er sentrale i faget kan være nyttige for elevene selv. Han trekker frem kritisk tenking, metodisk forståelse og ferdigheter i argumentasjon som nyttige ferdigheter man kan utvikle i samfunnsfag. Dette kan ses i samsvar med at Biesta (2009) mener skolen har en kvalifiserende funksjonen som handler om å gjøre elevene i stand til å bli en produktiv del av samfunnet. Børhaug påpeker (2005) at det er mye innenfor samfunnsfag som ikke direkte er nyttig for den enkelte elev, og at nytteperspektivet derfor er begrenset innenfor samfunnsfag.

Danningsperspektivet mener Børhaug er ekstra viktig innenfor samfunnsfaget. Danning er sentralt for å skape bevisste og myndige elever. Biesta (2009) vektlegger at skolen skal bidra til at elever skal kunne finne sin egen identitet. Dette kaller han den subjektifiserende funksjon. I samfunnsfag innebærer dette at ”man gjennom selvstendig vurdering og forståelse forholder seg til og deltar i de ulike kulturformer i samfunnet” (Børhaug, 2005, s. 58). Det handler om å forstå at det er mulig å diskutere hvordan ting fremstilles i samfunnet. Her kan man se en kobling til kritisk literacy ettersom det er et mål at elevene skal tenke kritisk. I tråd med Klafki (2001) bør skolen gi elevene et realistisk og kritisk bilde av virkeligheten slik at de kan bli selvstendige tenkende individer. Det deltakende aspektet er dessuten sentralt. Dette kan også ses i samsvar med Klafki (2001) ved at elever bør være i stand til å gjøre selvstendige valg basert på etikk, solidaritet og moral.

2.4.2 Kildekritikk i Kunnskapsløftet

Formål

Formålsbeskrivelsen i Kunnskapsløftet skal si hva som er ønskelig å oppnå i faget. I samfunnsfagets formålsdel står det: ”Sentralt i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling.

Faget skal stimulere til og gi erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 1). Av dette utdraget kan man knytte en sammenheng til literacy-teorien. For det første viser verdiene om menneskerettigheter, likestilling og demokrati et behov for å inkludere kritisk literacy i skolen. Ved å være i stand til å vurdere spørsmål om rettferdighet, som for eksempel menneskerettigheter eller likestilling, er det mer sannsynlig at elever vil utvikle seg til inkluderende medborgere (Ciardiello, 2004). Dessuten inngår det et deltakende og demokratisk aspekt innenfor media literacy. Opplæring innenfor media literacy er sentralt for å ikke skape medborgere som passivt mottar informasjon, men som er aktivt deltakende i det samfunnet de lever i (Livingstone, 2004). Videre i læreplanen kommer det frem at mennesker i stor grad er preget av den kulturen som de vokser opp i. Dette påvirker ens kunnskaper, holdninger og verdsett (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Som beskrevet tidligere i dette teorigapitet påpeker Freire & Macedo (1987) at vi er preget av den sosiale konteksten vi vokser opp i. Kritisk literacy handler om å avdekke hvordan den dominerende kulturen i samfunnsfaget preger diskursen i samfunnet. Dermed kan dette utdraget kobles til kritisk literacy.

Dette utdraget fra beskrivelsen av formålet i samfunnsfag viser også at kompetanse i literacy er sentralt:

Kunnskap om samfunn og politikk har verdi i seg sjølv, og er samtidig ein forsetnad for demokratisk deltaking. Kunnskap om det politiske systemet i Noreg og i det internasjonale samfunnet gjer at ein bli medviten om at politikk er prega av samarbeid, konflikt, påverknad og bruk av makt i ulike former (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 1).

Det demokratiske aspektet kommer tydelig frem av den brede forståelsen av literacy. Det har blitt en større bevissthet rundt det at å forstå, lære og utvikle seg skjer gjennom språket (Skovholt, 2014). For å være i stand til å delta i demokratiet er det sentralt at elever lærer seg de kunnskapene og ferdighetene som er nødvendige for å være en del av politikdiskursen. Videre kommer maktperspektivet frem i dette utdraget. For å kunne forstå dette er det sentralt at elever kan tenke kritisk og være i stand til å se ting fra ulike perspektiver.

I formålsbeskrivelsen i samfunnsfag står det også at faget skal bidra til at elever har lyst til å søke kunnskap om andre samfunn og kulturer. Dette skal fremme elevenes evne til å reflektere og løse problemer i samfunnet. Videre står det at kunnskap kan bidra til at elever blir nysgjerrige mennesker som blir stimulerte til å refleksjon og skapende arbeid. Dette kan føre til at man forstår seg selv og andre bedre, mestrer og påvirker verden vi lever i, og blir

motiverte til å søke mer kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Forståelsen som kommer frem her viser at det å være oppdatert på kunnskap, særlig om andre kulturer og samfunn, kan bidra til innsikt og lyst til å påvirke verden vi lever i. For å være i stand til å søke informasjon kan det argumenteres for at opplæring innenfor både informasjonsliteracy, media literacy og digital literacy er sentralt for å få til dette. Dette utdraget kan dessuten sees i samsvar med kritisk literacy. For å få lyst til å endre samfunnet er det sentralt at elever får innsikt og forståelse for hvordan grupper i samfunnet fremstilles ulikt. Det kan argumenteres for at for at elever skal utvikle lyst til å endre samfunnet, må de få innsikt i hvordan visse ting fremstilles som sannheter i samfunnet.

Av de fire eksemplene fra formålsdelen i samfunnsfaget vises det at kildekritiske forståelser av literacy-teorien er sentralt for å gi elever noen av de verktøyene som behøves for å oppnå disse idealene.

Grunnleggende ferdigheter

De fem grunnleggende ferdighetene: *å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne, og å inneha digitale ferdigheter* skal sammen med kompetansemålene danne en ramme for hva elever i utgangspunktet skal tilegne seg av kunnskap og ferdigheter i løpet av sin skolegang. I den generelle delen av lærerplanen i samfunnsfag er kildearbeid og kildekritisk oppøving sentralt (Overrein og Madsen, 2014). Av dette prosjektets formål som er å undersøke elevers kildekritikkdiskurs i samfunnsfag, er de grunnleggende ferdighetene å kunne lese, å kunne skrive og digitale ferdigheter av spesiell interesse på bakgrunn av at de inneholder flere aspekter ved kildekritikk. Jeg vil først vise til hvordan ferdigheten *å kunne lese* kommer frem i læreplanen:

Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tider, stader og menneske. Det inneber òg å kunne behandle og bruke informasjon frå bilete, film, teikningar, grafar, tabellar og kart, og å gjere målretta informasjonssøk, kritisk vurdering og medvitne val og bortval av kjelder. Utvikling av leseferdigheitene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle fremstillingar, gjennom tolkning og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning. Lesing for informasjonssinnhenting og kritisk lesing av kjelder inneber å finne informasjon i enkle, tilrettelagde kjelder og å vurdere om informasjonen er nyttig. Seinare kjem oppøving av evna til å gjere eigne informasjonssøk, samanlikne informasjon frå ulike kjelder og kritisk vurdere deira relevans, truverd og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2).

Denne ferdigheten i samfunnsfag inneholder flere elementer som kan kobles opp mot kildekritikk. *Å kunne lese* i samfunnsfag inneholder blant annet verbene å *tolke, reflektere,*

vurdere, forstå, utforske og å innhente informasjon. Ifølge Maagerø og Tønnesen (2006) er dette en generell beskrivelse av leseferdigheten. Dette innebærer at enhver tekst må leses ut ifra et ståsted som gjør leseren i stand til å sette innholdet inn i en sammenheng. Dette enten gjennom en personlig sammenheng, eller ved og kritisk analysere teksten. Beskrivelsene av å kunne lese i samfunnsfag kan tolkes som at elevene i skolen bør presenteres for ulike typer tekster ettersom den peker mot et bredere tekstbegrep (Maagerø og Tønnesen, 2006). Den første setningen i utdraget viser til elementer av kritisk literacy og sosialkonstruktivistisk tankegang. Dette ved at elever bør være i stand til å tenke over hvordan mennesker i andre kulturer og tidsepoker lever. Allikevel er det innenfor denne ferdigheten en klar overvekt av aspekter ved begrepet informasjonsliteracy ettersom mye av ferdigheten omhandler å vurdere kilders relevans. Jeg vil nå vise til hvordan kildekritiske aspekter ved den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* fremstilles i lærerplanen:

Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykke, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar. Vidare handlar det om å kunne vurdere verdiar i kjelder, hypotesar og modellar, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglege undersøkingar skriftleg (...) Kunne formulere problemstillingar og strukturere drøftande tekst med bruk av kjeldetilvisningar. Oppøving i kritisk og variert kjeldebruk, i å kunne trekkje grunngjevne konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2).

Å kunne skrive i samfunnsfag innebærer at elevene skal kunne begrunne og argumentere for faglige vurderinger og standpunkter. Videre skal elever være i stand til å formidle denne kunnskapen skriftlig (Overrein & Madsen, 2014). Utdraget ovenfor viser at kildekritikk også er viktig innenfor denne ferdigheten. Informasjonsliteracy kommer særlig til rette her ved at man skal kunne begrunne sine konklusjoner med variert og kritisk kildebruk. Videre skal man være i stand til å vurdere kildene og henviser til disse i egne tekster.

Med Kunnskapsløftet har vurdering av kilder blitt et av de mest sentrale elementene innenfor digitale ferdigheter. Dette gjelder også på tvers av fagene (Frønes & Narvhus, 2012). Dette utdraget av digitale ferdighetene belyser dette:

Digitale ferdigheter i samfunnsfag inneber å kunne bruke digitale ressursar til å utforske nettstader, søkje etter informasjon, utøve kjeldekritikk og velje ut relevant informasjon om samfunnsfaglege tema (...) Digitale ferdigheiter i samfunnsfag blir oppøvde i ein prosess som begynner med å bruke digitale verktøy til å finne og gje att samfunnsfagleg innhald. Vidare blir evna til å bruke varierte søkjestrategiar utvikla, til å gjere kritiske val og til å uttrykke fagleg refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2013b, s. 2).

Man kan tydelig se en sammenheng mellom digitale ferdigheter og literacy-teorien. I tråd med digital literacy innebærer denne ferdigheten å kunne bruke digitale verktøy til å søke og finne informasjon. Vi ser også elementer av kritisk literacy og informasjonsliteracy ettersom man skal velge ut informasjon ved å være kritisk.

Frønes og Narvhus (2012) påpeker at slik Kunnskapsløftet presenterer kildevurdering er det vanskelig å omsette dette til et anerkjent literacy-begrep. Derimot mener de at informasjonsliteracy er et av de mest sentrale innenfor denne læreplanen. Jeg har i dette underkapittelet forsøkt og gjøre rede for hvordan de grunnleggende ferdighetene kan relateres til literacy. Selv om de tre utvalgte ferdighetene inneholder aspekter fra flere av de tre literacy-forståelsene som er utgangspunktet for denne oppgaven, inneholder de flest elementer fra informasjonsliteracy. Nedenfor vil jeg vise til hvorfor Utforskeren er en viktig del av kildekritikk i samfunnsfag.

Utforskeren

I 2013 ble Kunnskapsløftet revidert. Det kom da et nytt hovedområde inn i læreplanen, nemlig *Utforskeren*. Her blir det lagt vekt på at elever skal arbeide med samfunnsfaglig forståelse ”gjennom nysgjerrighet, undring og skapende aktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 3). En sentral del av *Utforskeren* er at den skal stimulere til kritisk vurdering av både etablert og ny samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og utøve kildekritikk (Utdanningsdirektoratet, 2013c). *Utforskeren* handler om *hvordan* man skal lære i faget, i motsetning til de andre hovedområdene som handler om hva man skal lære. Det er derfor meningen at *utforskeren* skal integreres sammen med andre hovedområder, og på den måten skape en helhetlig samfunnsfaglig forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Dette innebærer at samtidig som elevene arbeider med for eksempel kompetansemålet: ”definere omgrepet kultur og gi døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie-og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid” (Utdanningsdirektoratet, 2013d, s. 8), skal metoder fra *Utforskeren* brukes for å oppnå dette. På bakgrunn av dette kan ikke dette hovedområdet tolkes uavhengig av de andre hovedområdene i lærerplanen (Overrein og Madsen, 2014). Ifølge Koritzinsky (2014) er de kildekritiske og metodiske ferdighetene bedre ivaretatt i lærerplanen etter at *Utforskeren* ble inkludert.

2.4.3 Samfunnsfagets egenart ved kildebruk

Hittil har det blitt vist hva skolen og samfunnsfagets rolle innebærer. Det har dessuten blitt beskrevet hvordan kildekritikk kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet. I dette underkapittelet vil samfunnsfagets egenart og tekstpraksis bli trukket frem. Grunnen er at dette kan ha betydning for hvordan elevene i mitt utvalg forstår kildekritikk i samfunnsfag. I samfunnsfag blir elever ofte bedt om å drøfte ulike problemstillinger. Dette gjennom undersøkende og utforskende arbeidsmetoder (Koritzinsky, 2014). Overrein og Madsen (2014) påpeker at en vanlig forståelse av kildekritikk er at man skal vurdere om en kilde er sann eller usann. De mener derimot at kildekritikk i samfunnsfag innebærer noe mer enn å vurdere om en kilde er sann, ettersom elever i forbindelse med samfunnsfaglig kildearbeid kan komme over flere ulike forfattere som innehar ulik grad av autoritet, har ulike synsvinkler, hensikter eller faglige synspunkter. Nettopp derfor bør kildekritikk i samfunnsfag ikke handle om kilden er pålitelig, men hvorvidt den er relevant i forbindelse med et aktuelt arbeid. Usanne kilder kan nemlig også være aktuelle å bruke i noen sammenhenger i samfunnsfaget (Overrein og Madsen, 2014). Denne tankegangen kan kobles til informasjonsliteracy ettersom det viser en forståelse av at kildekritikk i samfunnsfaget handler om å vurdere hvorvidt kilden kan brukes til å gi svar på et konkret spørsmål (Koltay, 2011).

Samfunnsfagets tekstpraksis

På bakgrunn av den overordnede sammenfatningen av hva som kan anses som sentralt ved kildebruk og kildekritikk i samfunnsfag, bør man også si noe om fagets tekstpraksis. I tråd med Shanahan og Shanahan (2008) påpeker Overrein og Madsen (2014) at samfunnsfagslæreren har et ansvar for å gradvis lære elevene hvordan vurdere og finne ulike kilder. Samfunnsfaget i skolen dekker mange ulike samfunnsvitenskapelige og historiske disipliner. På bakgrunn av dette brukes mange ulike teksttyper i faget. Læreboka er den vanligste kilden til kunnskap, men elever møter også andre tekster i samfunnsfaget (Koritzinsky, 2014; Gilje et al., 2016). Overrein og Madsen (2014) har laget en oversikt over typiske sjangre av tekster som elever ofte må forholde seg til i samfunnsfag. Det kan være lærebøker, fagbøker, fagartikler, oppslagsverk, kronikker, statistikk, manualer, utredninger og rapporter, meningsytringer, partiprogrammer og ulike typer skjønnlitterære tekster. Disse ulike tekstenes funksjoner kan være deskriptive, tolkende, argumenterende, instruerende, programmatisk eller skjønnlitterære. Overrein og Madsen (2014) skriver at eksplisitte retoriske tekster har en større plass i den samfunnsfaglige tekstkulturen enn i de

fleste andre fag. Disse tekstene kan ofte være skapt av individer eller aktører som ønsker å fremme sine meninger, verdisyn eller maktkamper.

Samfunnsfaglige tekster krever kritisk lesing fordi mange samfunnsfaglige begreper i stor grad er preget av faglig uenighet og konflikter. Det er preget av flere ulike meninger og historiske kontekster. Lærere bør kunne bruke tilrettelagte kilder slik at begrepsbruk og faginnhold er krevende nok, men heller ikke for krevende i samfunnsfag (Overrein & Madsen, 2014).

2.5 Avrunding

For å oppsummere handler diskurs om at vi gjennom språket konstruerer mening. I denne avhandlingen har jeg valgt å bruke Laclau og Mouffes diskursteori for å gi et innblikk i hvordan betydning konstrueres innenfor ulike felt i samfunnet. Målet er å undersøke hvordan elever forstår kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget i skolen. For å kunne si noe om hva kildekritikk innebærer har det blitt trukket frem ulike forståelser av literacy som kan kobles til kildekritikk. Disse innebærer å vurdere informasjon, å være kritisk og å kunne orientere seg blant medier. Videre har kildekritikk blitt undersøkt som et diskursivt felt i samfunnsfag. Det teoretiske rammeverket vil bli benyttet som en rettesnor i analyse og diskusjon. I neste kapittel vil fokuset rettes mot oppgavens metodiske valg og begrunnelser.

3 Metode

I den første delen av dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av metoden. Datamaterialet er samlet inn ved bruk av fokusgruppeintervjuer. I intervjuene har elevene en ustrukturert samtale om sine perspektiver på kildekritikk. Den andre delen vil ta for seg prosessen i henhold til innsamling av datamaterialet. Her vil jeg beskrive og diskutere valgene jeg har tatt i løpet av denne prosessen. I del tre vil jeg beskrive hvordan analysen av materialet har foregått. Til slutt i del fire vil jeg diskutere prosjektets troverdighet med henblikk på validitet og reliabilitet.

3.1 Metodisk tilnærming

3.1.1 Kvalitativ metode

Hensikten med denne masteroppgaven er altså å undersøke hvordan elever snakker om kildekritikk i samfunnsfag. Jeg vil forsøke å kartlegge eventuelle diskurser som elevene i mitt datamateriale trekker på om kildekritikk. Innenfor diskursanalyse er teori og metode tett sammenvevet, og det var derfor viktig å ta hensyn til dette ved valg av metode (Jørgensen & Phillips, 1999). I innledningen begrunnet jeg valget av diskursanalyse med at det kan være hensiktsmessig for å bidra med noe nytt på feltet, i tillegg til at det kan bidra til en konkretisering av elevers forståelse av kildekritikk. Forholdet mellom språk og virkelighet er det sentrale ved diskursanalysen. Ord satt i system påvirker hvordan vi oppfatter virkelighet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). På bakgrunn av problemstillingen og valget av diskursteori har jeg valgt å benytte kvalitative fokusgruppeintervjuer som min metode. En diskusjon mellom elever kan anses som en diskursiv praksis og passer derfor bra til å produsere datamateriale til analysen. En årsak er at kvalitativ metode kjennetegnes av å gå i dybden på et tema ved å skildre menneskers opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er nettopp elevenes egne refleksjoner og opplevelser rundt bruken av kilder jeg har vært interessert i å undersøke. Videre er et viktig mål ved kvalitativ metode å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved at forskeren har nær kontakt med sine informanter kan dette være et godt utgangspunkt til å få fyldige og rike data som kan gi en bedre innsikt til forståelse av disse komplekse fenomenene (Thagaard, 2013).

3.1.2 Begrunnelse for valg av fokusgruppeintervjuer

Fokusgruppeintervjuer kan forstås som et gruppeintervju, men gruppeintervjuer kan ikke alltid defineres som et fokusgruppeintervju. I gruppeintervjuer er det vanligvis stor grad av samspill mellom de som blir intervjuet og den som intervjuer ved at det er mange direkte spørsmål og svar. I fokusgrupper er det derimot meningen at det er intervjuobjektene som skal ha et samspill seg imellom. Intervjueren bestemmer et tema eller et emne som informantene skal diskutere (Halkier, 2010). Denne metoden passer ypperlig til å få frem eksplorerende og dybdefulle diskusjoner mellom informantene. Fordi gruppen får muligheten til å diskutere ting på sin måte er det dermed mulig å undersøke sosiale fenomener som man ikke nødvendigvis har mye bakgrunnskunnskap om fra før (Morgan, 1998). Det å undersøke hvordan elever snakker om kildekritikk kan bidra til verdifull innsikt i elevers tanker og opplevelser, noe som er lite beskrevet innenfor faglitteraturen om dette temaet. Jeg var nokså tidlig i prosessen klar over at jeg ønsket å utføre en diskursanalyse, og det var derfor viktig å velge en metode som tok hensyn til dette. Fokusgruppeintervjuer passet godt ettersom denne metoden kunne få frem en samtale hvor elevers perspektiver og tanker om kildekritikk kunne komme til uttrykk. Metoden egner seg til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandlinger og normer. En styrke er dessuten at sammenlignet med individuelle intervjuer er det enklere å få frem ulike forståelser og betydningsdannelser (Halkier, 2010; Morgan, 1998).

Jeg valgte å starte fokusgruppeintervjuene nokså åpne og ustrukturerte. Jeg hadde på forhånd laget en case-oppgave som elevene skulle løse i fellesskap. Etter at informantene hadde diskutert denne oppgaven ferdig gikk jeg over til en mer semistrukturert tilnærming. Denne struktureringen kan anses som en traktmodell ettersom man begynner åpent, og avslutter mer strukturert. Den ustrukturerte diskusjonen gir mulighet til å analysere datamaterialet med en diskursanalytisk tilnærming fordi det gir mer plass til informantenes egne perspektiver og samhandlinger. Samtidig vil en strammere styring sikre at man får belyst egne forskningsinteresser (Halkier, 2010). Det kunne også vært fruktbart og valgt en mer åpen modell ettersom jeg da ville vært mindre bundet av intervjuguiden og kunnet tilpasset spørsmålene mine etter de ulike intervjuene. Samtidig er ustrukturerte intervjuer mer krevende ettersom det krever en del trening da man ikke har en konkret rettesnor å forholde seg til. For en masterstudent som hittil har begrenset erfaring med å være intervjuer passet det seg derfor bedre å velge en semistrukturert tilnærming (Brinkmann & Tangaard, 2012).

Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes av sitt fokus på bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Dessuten oppfordrer semistrukturerte intervjuer informantene til å beskrive sine opplevelser så nøyaktig som mulig, noe som vil gi et tydelig bilde av deres opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av disse tingene valgte jeg derfor en semistrukturert tilnærming til å samle inn det meste av datamaterialet.

3.1.3 Intervjuguiden

Traktmodellen skal legge opp til en konkret spørreplan, men med noen åpne spørsmål som skal få informantene til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer (Halkier, 2010).

Oppstarten bestod av innledende spørsmål som: ”Kan dere fortelle litt om dere selv?” for å få informantene i gang og presentere seg selv (Brinkmann & Tangaard, 2012). Jeg bestemte meg altså for å starte selve intervjuet med en case-oppgave som deltakerne skulle diskutere.

Fordi informantene mine er elever og derfor trolig har lite erfaring med å bli intervjuet, tenkte jeg det kunne være fruktbart at de skulle gjøre noe konkret for å få diskusjonen i gang.

Oppgaven gikk ut på at elevene skulle lese gjennom fire ulike kilder (vedlegg 5, 6, 7, og 8) knyttet til et samfunnsfaglig tema. Kildene var av ulik karakter og kvalitet med tanke på forfatter, nettsted, ideologisk bakgrunn og sjanger. I samfunnsfag blir elever ofte bedt om å drøfte ulike problemstillinger (Koritzinsky, 2014). Derfor ønsket jeg at elevene skulle ha følgende problemstilling i bakhodet mens de diskuterte kildene: *Drøft om cannabis bør legaliseres i Norge*. Bakgrunnen for valget av denne problemstillingen er at dette har vært diskutert en del i media, i tillegg til at jeg tenkte det kunne skape engasjement i diskusjonen. Jeg gjorde det klart for informantene at jeg ikke var interessert i deres synspunkter på denne problemstillingen, men at de skulle diskutere de ulike kildene med denne problemstillingen i minnet. Målet var at elevene skulle komme med spontane svar og sammen få til en eksplorerende samtale basert på denne case-oppgaven.

Videre forberedte jeg noen målrettede oppfølgingsspørsmål i tilfelle de ikke kom inn på de aspektene jeg ønsket å undersøke (Halkier, 2010). I arbeidet med å utforme intervjuguiden (vedlegg 3) forsøkte jeg å identifisere sentrale undertemaer som jeg mente var relevante for å kunne svare på problemstillingen (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Kategoriene som jeg strukturerte intervjuguiden inn i var; *generelt om kildekritikk, undervisning om kildekritikk i samfunnsfag, strategier, kritisk vurdering og internett og deres forhold til medier*. I stor grad ble det benyttet åpne spørsmål slik at informantene i større grad kunne

komme med egne refleksjoner og tanker. Noen av spørsmålene var vurderende som: ”Hva mener dere kjennetegner god kildekritikk i samfunnsfag? Diskuter til det er klart hva dere er enige og uenige om”. Informantene måtte dermed selv vurdere hva de mente var god kildekritikk i samfunnsfaget (Halkier, 2010). Jeg skisserte også på forhånd noen oppfølgingsspørsmål slik at jeg var best mulig forberedt til intervjuet. Dette fordi intervjuet helst bør foregå som en vanlig samtale samtidig som den skal ha et fokus på et bestemt tema og ha en egen struktur (Brinkmann & Tangaard, 2012).

3.2 Datainnsamlingsprosessen

3.2.1 Utvelgelse og rekruttering av informanter

En sentral regel når det kommer til rekruttering av informanter i kvalitative undersøkelser er at man forsøker å velge noen som av ulike grunner kan uttale seg om det aktuelle temaet (Tjora, 2010). Jeg hadde derfor noen krav til informantene. For det første måtte de selvsagt være elever ved en skole. Dette fordi det er elevers forståelse av kildekritikk som skal undersøkes i denne oppgaven. For det andre ønsket jeg at den ene fokusgruppen skulle bestå av elever i første klasse på videregående, og at den andre fokusgruppen skulle bestå av elever i tredje klasse på videregående. Grunnen var at jeg tenkte det kunne være interessant å sammenligne om det var noen åpenbare forskjeller mellom disse aldersgruppene i måten de snakket om kildekritikk i samfunnsfag. De siste kravene var at jeg ønsket at de alle skulle være fra samme skole og at alle skulle gå studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette fordi jeg tenkte at det da kunne være enklere å sammenligne eventuelle forskjeller mellom gruppene. Utvalget kan sies å være *strategisk* ettersom informantene er valgt på bakgrunn av de har kjennetegn og egenskaper som er strategisk i henhold til problemstillingen (Thagaard, 2013).

Å få tak i informanter kan være en prosess som tar tid (Halkier, 2010). For min del gikk selve rekrutteringen av informanter nokså raskt. Grunnen var at en bekjent av meg som er lærer tilbydde seg å hjelpe meg med å rekruttere elever til å delta i prosjektet. Dette ville medføre distanse til informantene ettersom de for meg var ukjente. Det er en fordel å benytte ukjente informanter ettersom det meste av kommunikasjonen ikke vil oppfattes som underforstått, og man behøver ikke være redd for å oppklare ting som i utgangspunktet burde vært ”innlysende” for en selv. Ettersom det var denne læreren som tok kontakt med elevene på

mine vegne, var det viktig at vi på forhånd hadde avtalt hvilke kriterier elevene skulle velges ut ifra (Halkier, 2010). Jeg ønsket et utvalg som bestod av variasjon med tanke på kjønn, etnisitet og sosioøkonomisk bakgrunn. Dette ble tatt hensyn til av min kontaktperson. I tillegg tok læreren hensyn til om elevene mest sannsynlig ville være komfortable med å snakke og delta i intervjuene. Videre informerte læreren om at sammensetningen av informantene fra VG3 generelt var nokså faglig sterke, mens informantene fra VG1 var middels faglig sterke. Det kan tenkes at det faglige nivået kan ha hatt en innvirkning på informantenes tanker om kildekritikk. Dessuten hadde tre informantene fra VG3 ”politikk og menneskerettigheter” som et av sine valgfag. Dette kan også ha ført til at deres forståelse av samfunnsfaglig kildekritikk skiller seg fra de andres. Fordi informantenes lærer mente elevene kunne lære noe av å være med i forskningsprosjektet, fikk jeg lov til å ta elevene ut av undervisningen for å utføre intervjuene. Dette gjorde det også enklere å få ja fra elevene til å stille opp ettersom de slapp å bli igjen etter skoletid. Ledelsen ved skolen var selvsagt klar over at intervjuene skulle bli gjennomført.

Fokusgruppers produksjon av kunnskap avhenger av deltakernes sosiale interaksjoner. I fokusgrupper har det tidligere vært vanlig at ikke informantene kjenner hverandre fra før. En fordel med dette kan være at man får frem flere perspektiver, i tillegg til at de ikke trenger å stå til ansvar for sine uttalelser etter fokusgruppen. Den sosiale interaksjonen vil heller ikke være preget av allerede etablerte dominasjonsrelasjoner og rolleforventninger. Derimot er det også noen fordeler ved å velge informanter som kjenner hverandre fra før. Fordi fokusgruppedeltakerne i dette prosjektet har samme alder og kjente hverandre fra før, ville det være større sannsynlighet for at de var mer åpne og trygge under intervjusituasjonen (Halkier, 2010). Jeg tenkte dette var særlig relevant med tanke på informantenes alder og erfaringer. Til sammen hadde jeg åtte informanter, fire fra VG1 og fire fra VG3. Jeg valgte å dele informantene inn i to fokusgrupper med VG1 og VG3 hver for seg. Dette er relativt få deltakere i henhold til hva som er vanlig ved fokusgrupper, men jeg ønsket såpass få informanter slik at det skulle føles tryggere for dem å delta, i tillegg til at det ville være enklere for meg å observere alle deltakerne (Halkier, 2010). For mange intervjuer kan dessuten medføre at man ikke får til en sammenhengende analyse og fortolkning av datamaterialet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Utvalget i denne studien er ikke representativt, men jeg hadde ingen ambisjoner om å generalisere utvalget til en hel populasjon. Hensikten er derimot å få en bredere forståelse og innsikt omkring temaet.

3.2.2 Fremstilling av informantene i oppgaven

For å anonymisere informantene i mitt utvalg har jeg valgt å gi dem fiktive navn. Jeg kunne også ha benyttet tall på informantene, men jeg mener vanlige navn gir en bedre flyt i teksten. Navn vil dessuten gjøre det enklere å kjenne igjen de ulike informantene underveis i oppgaven. Mitt utvalg bestod av mangfold med tanke på variabler som kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og etnisitet. Derimot mener jeg at dette ikke har spesiell betydning i henhold til analysen. Ettersom min analyse av datamaterialet baserer seg på en diskursiv tilnærming, vil det være den kollektive oppfatningen som vil være av spesiell interesse. Individuelle ulikheter innad i fokusgruppen vil dermed ikke være hensiktsmessig å få frem i analysen. For å redusere sannsynligheten for at min kontaktperson eller informantene selv skal kunne gjenkjenne hverandre, er heller ikke kjønn tatt i betraktning her. Som diskutert med veileder kan valg av navn gi leseren ulike assosiasjoner til hva slags bakgrunn informantene har. For å redusere denne mulige forutinntattheten til leseren basert på navn, har jeg derfor valgt å benytte navn fra TV-serien ”Skam”. For å gi en bedre oversikt har jeg laget en tabell over informantene i mitt utvalg.

	Fiktive navn			
Informanter fra VG1	Sana	Even	Vilde	Isak
Informanter fra VG3	Noora	William	Eva	Jonas

Tabell 1: Informasjon om utvalgets informanter

3.2.3 Intervjusituasjonen

Intervjuene ble gjennomført på et møterom ved informantenes skole. Min kontaktperson ved skolen hadde på forhånd bestilt rommet slik at det skulle være ledig. Å møte informantene i kjente omgivelser kan bidra til å skape en trygg ramme for intervjuet. Jeg hadde dessuten kjøpt inn litt frukt og drikke som deltakerne kunne forsyne seg av underveis i intervjusituasjonen. Jeg oppfordret elevene til å se for seg at de var hjemme hos en av dem og snakket over en kopp te. Dette som et forsøk på å skape en hyggelig og avslappet stemning i situasjonen. Ved å skape en avslappende og uformell stemning er det større sannsynlighet for at alle informantene deltar i samtalen (Halkier, 2010). I kvalitative intervjuer vil det som oftest være et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og de som blir intervjuet. Dette

fordi det er forskeren som definerer intervjusituasjonen, i tillegg til å inneha vitenskapelig kompetanse. Dette kan i noen tilfeller føre til at informanter velger å holde tilbake informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Før intervjuet gikk i gang presiserte jeg ovenfor informantene at det var deres perspektiver og opplevelser jeg var opptatt av å høre om, og at jeg ikke var noen ekspert på området. Min opplevelse er at informantene var nokså trygge i situasjonen. En fordel jeg opplevde ved at informantene kjente hverandre fra før var når de skulle diskutere tidligere undervisning om kildekritikk. Fordi de hadde felles erfaringer kunne de utdype hverandres perspektiver på dette (Halkier, 2010).

Den samme intervjuguiden ble benyttet som et utgangspunkt for begge fokusgruppeintervjuene. Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguiden for å se igjennom den på forhånd. Ettersom studien har en diskursteoretisk tilnærming er at av formålene å undersøke hvordan tegn blir artikulert i språket (Jørgensen & Phillips, 1999). Dermed var det et poeng at informantenes tanker og refleksjoner skulle være spontane under intervjusituasjonen. Hva som ble diskutert i fokusgruppeintervjuene ble selvsagt preget av at intervjuguiden fungerte som en ramme for diskusjonen. Det ble benyttet lydopptak under intervjuene for å sikre korrekt transkribering. Jeg opplevde at informantene ikke tenkte noe særlig over båndopptakeren ettersom samtalene foregikk nokså uanstrengt. En av årsakene kan være at jeg skrudde på båndopptakeren i god tid før selve intervjuet gikk i gang. Vel vitende om at jeg fikk med det som ble sagt kunne jeg konsentrere meg om deltakerne som snakket og sikre god kommunikasjon (Tjora, 2010). Jeg tok dessuten noen få notater for å notere tydelige strategier de brukte når de leste gjennom kildene til case-oppgaven. Eksempelvis brukte noen av informantene markeringstusjer for å understreke ord eller setninger. Jeg forsøkte også å notere meg den sosiale interaksjonen informantene i mellom. I den grad det lot seg gjøre forsøkte jeg dessuten å lære meg spørsmålene utenat slik at jeg i intervjusituasjonen kunne ha fokus på informantene (Brinkmann & Tangaard, 2015).

Samme dagen som intervjuet av tredjeklassingene skulle foregå, var det en av de planlagte informantene som ikke møtte opp. Dermed måtte jeg få inn en erstatter. Min kontaktperson ved skolen hjalp meg med å spørre en ny informant om deltakelse. Informanten fikk lese igjennom informasjon-og samtykkeskjema før intervjuet startet. Ettersom den nye informanten oppfylte kravene jeg hadde til informanter tror jeg ikke dette har hatt betydelig innvirkning på datamaterialet som er samlet inn.

I fokusgruppeintervjuer er en sentral rolle til forskeren å være moderator. Dette innebærer at man meddeler temaet som skal diskuteres, følger opp alle deltakerne, og passer på at alle får muligheten til å delta i samtalen (Halkier, 2010). Interaksjonen i de to fokusgruppene utartet seg nokså annerledes. Dermed ble min rolle som moderator noe ulik. Under gjennomføringen av det første fokusgruppeintervjuet som var med elevene fra VG3, var informantene nokså aktive i diskusjonen. I tråd med hvordan et fokusgruppeintervju skal foregå opplevde jeg at de diskuterte seg imellom, både case-oppgaven og spørsmålene jeg stilte. Transkriberingen bærer også preg av dette, og jeg har sett at jeg sjeldent behøvde å stille oppfølgingsspørsmål ettersom de sammen kommenterte hverandres svar og fulgte opp med egne tanker (Halkier, 2010). Jeg mener derfor at dette intervjuet kan defineres som et fokusgruppeintervju.

Intervjuet med elevene fra VG1 bar til dels preg av å være et fokusgruppeintervju, men tidvis trolig også et gruppeintervju. Grunnen var at dynamikken informantene imellom ikke var like god som den blant VG3-elevne. Dette preget diskusjonen og ordvekslingen foregikk ikke like hyppig. Som forsker måtte jeg i noen tilfeller stille mer direkte spørsmål for å få data av alle aspektene jeg ønsket å få dekket. Dette førte til at intervjustilen ble mer styrende, men jeg opplevde at dette gjorde at jeg fikk frem flere synspunkter av emnene som ble diskutert enn om jeg ikke hadde stilt like mange oppfølgingsspørsmål. Uavhengig av om dette intervjuet ikke fullt ut kan defineres som et fokusgruppeintervju, kan man si at alle typer intervjuer er diskursive praksiser og innebærer ulike diskurser (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette, og at jeg fikk dekket de aspektene jeg ønsket, mener jeg derfor at begge intervjuene kan benyttes i analysen til å undersøke dette prosjektets problemstilling.

3.2.4 Etiske retningslinjer

Jeg meldte inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS i desember 2016. Studien ble godkjent i januar 2017, og begge fokusgruppeintervjuene ble gjennomført etter dette og i tråd med deres retningslinjer. Jeg informerte informantene om prosjektet før intervjuene fant sted. De fikk da med seg et samtykkeskjema (vedlegg 1) som opplyste om hva det ville innebære å være deltaker i prosjektet, i tillegg til hva datamaterialet skulle brukes til. Før intervjuet gikk i gang mottok jeg informantenes skriftlige samtykke. Fordi deltakelse i prosjektet kun innebar å være med på ett intervju, i tillegg til at det ikke ville foregå innsamling av sensitive personopplysninger som for eksempler helsetilstand, kunne informantene selv samtykke til deltakelse på tross av at flere av dem ikke hadde fylt atten år

(Norsk senter for forskningsdata [NSD], u. å.). Alle deltakerne var over seksten år. Det ble informert om at det var frivillig å delta i studien, og at man når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Da ville alle opplysninger blitt fjernet. Videre ble det presisert at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og at de ville anonymiseres i publikasjonen. Ved prosjektets slutt vil alle personversopplysninger og transkriberinger slettes.

3.3 Analyse av data

3.3.1 Transkribering

For å kunne foreta seg en systematisk analyse er det essensielt å transkribere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt mottok jeg informantenes samtykke til å ta opp intervjuene på lydbånd. Det var omtrent en ukes tidsrom mellom hvert av intervjuene. Jeg fikk dermed mulighet til å ta fatt på transkriberingen like etter at hvert intervju hadde funnet sted. Allikevel kan essensiell informasjon som kroppsspråk, stemning og den sosiale interaksjonen gå tapt (Halkier, 2010). Derfor skrev jeg et kort sammendrag hvor jeg inkluderte disse tingene. Ved å transkribere det muntlige språket blir det enklere å få en oversikt over hva informantene har uttalt, og slik legge til rette for å utføre en analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervjuer kan være utfordrende å transkribere på bakgrunn av intervjuets egenart. Noen ganger snakket deltakerne i munnen på hverandre, eller de snakket noe utydelig. Som Halkier (2010) påpeker bør man forsøke å få frem alle utsagnene i transkriberingen. Dette innebærer også halvferdige setninger og korte uttrykk som ”hm” eller ”ja”. Hvis det var noe tale som var vanskelig å oppfatte ble dette markert i transkripsjonen. Pauser ble også markert ettersom disse kan ha underliggende betydninger. Transkripsjonene ble gjennomført ved hjelp av programmet HyperTranscribe. Datamaterialet ble transkribert ordrett. I denne oppgaven har jeg valgt å omskrive noen av utsagnene fra muntlige til skriftlige, for eksempel ”lissom” til ”liksom”, for å øke leservennligheten. En slik endring kan i utgangspunktet svekke studiens reliabilitet og validitet, men jeg har vært påpasselig slik at meningsinnholdet skal være det samme.

3.3.2 Diskursanalytisk fortolkning

Som beskrevet i teorikapittelet har jeg valgt å benytte Laclau og Mouffes (2001) diskursteori for å analysere datamaterialet som er samlet inn i forbindelse med dette prosjektet. Det har

også blitt gjort rede for hvilke begreper som benyttes i denne oppgaven. Jeg har valgt bort de begrepene som omhandler identitet. Identitetsperspektivet er en del av diskursteorien, men fordi identitetsdannelse ikke er særlig relevant for å svare på problemstillingen har dette blitt valgt bort. Det er viktig å ha i bakhodet at målet med diskursanalyse ikke er å komme ”bak” diskursen i analysen, det vil si å finne ut av hva informantene *faktisk* mener når de snakker eller å finne ut av hva virkeligheten *egentlig* er bak diskursen (Jørgensen & Phillips, 2013, s. 31). Som forsker skal man forholde seg konkret til det som faktisk har blitt sagt for å undersøke hvilke mønstre som kommer frem i språket, og hvilke sosiale konsekvenser ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten kan resultere i.

I denne oppgaven har jeg forsøkt å identifisere hvilke tegn som artikuleres i elevenes samtaler om kildekritikk. Diskursanalysens formål er å analysere språklige mønstre (Jørgensen & Phillips, 2013). Fordi kvalitative undersøkelser medbringer rike data, må noe av informasjonen og utsagnene til informantene bli utelatt i forbindelse med analysen (Creswell, 2014). For å finne ut hva som var relevant, startet jeg med å kategorisere datamaterialet inn i ulike temaer. Etter nøye gjennomlesing av datamaterialet ble kategoriene utformet på bakgrunn av hva som hovedsakelig gikk igjen i fokusgruppesamtalene. Eksempler på kategorier i analysen er *kildekritikk i samfunnsfag, Wikipedia, internett og sosiale medier, og bruk av kilder*. Innenfor de ulike kategoriene plasserte jeg sitater som hadde blitt sagt av informantene og som kunne relateres til en av kategoriene. De to fokusgruppene ble adskilt. Dette for å undersøke om det var noen forskjeller. Ved utføring av en diskursanalyse kan det være av interesse å undersøke hvilke forståelser det er enighet om, og hvilke forståelser som eventuelt skiller seg fra hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999). Deretter forsøkte jeg å identifisere hvilke tegn som kunne relateres til elevenes kildekritikkdiskurs. For å undersøke dette konkret startet jeg med å understreke ord som gjentok seg i datamaterialet basert på de arbeidskategoriene som jeg hadde utformet. Jeg forsøkte deretter å identifisere hvilke tegn som kunne kobles sammen i elevenes diskurs. Det ble etter hvert tydelig at nodalpunktet var *troverdighet* ettersom flere av de språklige tegnene utkrystalliserte seg omkring dette tegnet. I analysekapittelet vil jeg presentere disse tegnene og vise hvordan de relaterer seg til nodalpunktet troverdighet.

3.4 Studiens validitet og relabilitet

3.4.1 Validitet

Ifølge Maxwell (2013) kan det være utfordrende å kontrollere for spesifikke utfordringer som kan oppstå under datainnsamlingen i kvalitative studier. I kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv som et instrument for å samle inn data. Det er derfor sentralt at man som forsker reflekterer over hvordan man kan ha påvirket sitt datamateriale (Creswell, 2014). Maxwell fokuserer på to spesielle strategier kvalitative forskere kan benytte seg av når de skal tolke og forklare sine data for å styrke validiteten av undersøkelsen. Det første er *researcher bias*. Dette handler om at forskerens førforståelser og mål kan påvirke hvilke aspekter som vektlegges i undersøkelsen (Maxwell, 2013). Ved å ha erfaring med kildekritikk fra universitetet, i tillegg til å inneha en del meninger om dette som kommende lektor i samfunnsfag, har det derfor vært viktig at jeg har forsøkt å ha et åpent sinn i forbindelse med dette masterprosjektet. Trolig har mine førforståelser om hva som er sentralt i forbindelse med kildekritikk påvirket hvordan jeg utformet intervjuguiden, valg av analysemetode og fortolkning av datamaterialet. Noen ting kan kanskje anses som selvfølgeligheter, men det er nettopp dette det er sentralt å avdekke ettersom noen utsagn oppfattes som selvsagte og sanne, mens andre ikke gjør det. Derfor er det viktig å forsøke å fremmedgjøre seg selv fra sitt datamateriale. Lengre opp i metodekapittelet har jeg forsøkt å tydeliggjøre rollen jeg har hatt som forsker i dette prosjektet (Maxwell, 2013).

Den andre sentrale strategien som Maxwell (2013) nevner er å være klar over *reaktivitet*. Dette handler om eventuelle påvirkninger forskeren kan ha på sine omgivelser og informanter. Derimot påpeker han at det er umulig å eliminere påvirkningen totalt, men at nøkkelen er å være klar over hvordan og forstå hvordan man eventuelt kan ha påvirket (Maxwell, 2013, s. 125). Under intervjuet har jeg muligens nikkert oppmuntrende hvis elevene snakket om ting jeg fant interessant eller relevant, og dette kan dermed ha vært med på å påvirke resultatene. Selv om påvirkningen ikke kan elimineres er det allikevel visse grep som kan gjøres for å styrke validiteten. Ettersom jeg tidligere ikke hadde gjennomført intervju utførte jeg et pilotintervju med noen venner. Dette var fruktbart fordi jeg dermed fikk oppklart visse uklarheter. Dessuten førte dette til at jeg kom på flere spørsmål som jeg la til i intervjuguiden og gjorde det klarere hva som skulle undersøkes. Under intervjuet forsøkte jeg å oppklare eventuelle misforståelser ved å gjenta informantenes svar slik at de fikk

muligheten til å kommentere dette. Dessuten ble det gjort lydopptak av intervjuene for å sikre korrekt transkribering (Maxwell, 2013).

3.4.2 Relabilitet

Relabilitet handler om forskningens troverdighet. I stor grad henger det sammen med spørsmålet om andre forskere kunne ha reprodusert samme resultat. I kvalitativ forskning er ikke dette et mål i seg selv ettersom forskeren bruker seg selv gjennomgående i datainnsamlingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Tidligere i metodekapittelet har jeg forsøkt å begrunne og vært åpen om de valgene jeg har tatt i denne prosessen. Dessuten har jeg forsøkt å vise hvordan mine fortolkninger kan ha påvirket resultatene. Dette for å frembringe troverdighet og evidens til studien. I tillegg har jeg valgt å ta med mange sitater i analysedelen slik at man kan få et innblikk i hvordan den sosiale interaksjonen har foregått i intervjusituasjonen.

4 Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg utforske problemstillingen: *Hva kjennetegner et utvalg elevers diskurs om kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget?* Jeg skal benytte følgende forskningsspørsmål:

- *Hva mener elevene kjennetegner kildekritikk generelt og i samfunnsfag?*
- *Hvilke tegn relateres til hverandre i elevenes diskurs om kildekritikk?*
- *Hvordan samsvarer dette med kildekritikk i læreplanen og med teorien om literacy?*

Analysen vil forsøke å trekke frem det viktigste nodalpunktet for å undersøke om det er mulig å snakke om en elevdiskurs innenfor det diskursive feltet om kildekritikk. Deretter vil dette gjøre det mulig å se på hvilke tegn som utkrystalliserer seg omkring dette nodalpunktet, og på den måten tilegner diskursen mening, altså momentene. Dette kapitlet er delt inn i seks deler. Først vil det bli beskrevet hvordan elevene mener undervisningen de har fått om kildekritikk har foregått. Deretter vil det bli forklart hvordan *troverdighet* kan anses som et nodalpunkt innenfor elevenes diskurs om kildekritikk. Videre vil det bli gjort rede for hvordan ulike momenter artikuleres i diskursen, og her ta for seg hvordan troverdigheten kan knyttes til personen bak kilden eller hva kilden inneholder. Deretter vil analysen rette seg inn mot elevenes forståelse av medier som en sentral del av deres kildekritikkdiskurs. Til slutt vil analysen snevre seg nærmere inn på hvordan elevene i mitt utvalg forstår kildekritikk mer konkret innenfor samfunnsfaget. De teoretiske perspektivene beskrevet i kapittel to vil benyttes som en ramme for diskusjonen.

4.1 Hva mener elevene de har lært om kildekritikk?

Jeg ønsker å starte dette kapitlet med å beskrive hva mine informanter forteller om undervisningen de hittil har hatt om kildekritikk. Dette fordi man på den måten kan få en idé om hva slags grunnlag disse elevene har for å snakke om sine perspektiver på kildekritikk. Det bør presiseres at dette er informantenes egne fremstillinger av undervisningen, og ikke nødvendigvis slik det har foregått i praksis. Begge fokusgruppene var nokså samstemte når de fortalte om sine oppfatninger av undervisningen de hadde hatt om dette. Jeg vil først gjenfortelle fokusgruppen fra VG3 sine forståelser av hva de har lært om kildekritikk med henblikk på samfunnsfagundervisningen de hadde i førsteklasse på videregående.

Informantene fra VG3 mente de ikke kunne huske å ha hatt noen konkret undervisning om kildekritikk i samfunnsfag fra de gikk i første klasse på videregående. Allikevel forklarte de at det ikke nødvendigvis var slik at de ikke hadde hatt noe undervisning, men at det hadde vært små drypp underveis i løpet av skoleåret. Dette sitatet fra Noora belyser dette: "(...) Det sniker seg på en måte inn, men vi har ikke konkret hatt: Nå skal vi ha om kildekritikk". Informantene brukte oppgaveskriving som et eksempel på når lærerne i samfunnsfag, men også i fag som norsk, engelsk og religion, snakket om deres forståelse av kildekritikk. Da fikk de vanligvis veiledning og innspill på ulike kilder læreren mente de kunne bruke i oppgaven. De ble dessuten fortalt hva de kunne se etter for å undersøke troverdigheten til en kilde. Informantene forklarer at samfunnsfaglæreren deres i første klasse forventet at de var kritiske, men informantene mente at de da ikke forstod hva dette innebar. De sier at læreren deres fortalte de hvilke kilder de kunne bruke og hvilke de burde holde seg unna. Særlig Wikipedia og SNL (Store norske leksikon) ble trukket frem her. Wikipedia ble de anbefalt å holde seg unna, mens SNL ble ansett som en troverdig kilde. De beskrev at de i liten grad fikk forklaring på hvordan de selv kunne vurdere kilder i faget. Derimot fortalte de at de hadde hatt mer konkret undervisning om kildekritikk i andre fag som religion og norsk. I tillegg forteller VG3-elevne at læreren deres var tilhenger av lærerboken i samfunnsfag, og at det i hovedsak var denne som ble benyttet for å tilegne seg fagstoff. Informantene mente selv at denne lærerboken var en troverdig kilde, og at den dekket det meste av det de skulle lære i samfunnsfaget.

Fokusgruppen fra VG1 sin oppfatning av samfunnsfagundervisningen skiller seg noe fra det informantene fra VG3 forteller. I hovedsak trekker de allikevel på de samme forståelsene av samfunnsfagundervisningen. Sana uttalte: "Vi har vel hatt om det [kildekritikk] i engelsk og norsk, men ikke i samfunnsfag". Informantene forteller at de i norskfaget blant annet har lært om hvordan de kan vurdere hva som er en "god kilde". Det er enighet om at de kunne hatt mer om kildekritikk i samfunnsfag ettersom det kan være at man bruker ulike kilder i fagene. Videre kommer det frem at de blir fortalt hvilke kilder de skal holde seg unna i samfunnsfag. Dette gjelder særlig Wikipedia. De får også beskjed om "å være kritiske", men ifølge dem selv har de ikke fått beskjed om hva dette innebærer. Informantene forteller at samfunnsfaglæreren pleier å dele ut kilder som han eller hun har funnet på forhånd i samfunnsfagstimene. Dette inkluderer spesielt NDLA (Norsk Digital Læringsarena) og noen

ganger ulike artikler fra NRK eller Aftenposten. I motsetning til det informantene fra VG3 fortalte bruker deres samfunnsfagslærer i liten grad læreboken.

Slik det kommer frem her kan måten noe av undervisningen foregår ses i lys av læreplanen i Kunnskapsløftet. Som gjort rede for i teorikapittelet legger læreplanen opp til at de grunnleggende ferdighetene og Utforskeren skal gripe inn i de andre hovedområdene i faget. Dette for å skape en helhetlig forståelse av samfunnsfaget. Dette forutsetter at læreren skal legge opp til at man skal arbeide parallelt med kildekritisk oppøving og andre hovedområder i faget samtidig. Elevene opplever det som om de ikke har hatt noe konkret undervisning om kildekritikk i samfunnsfag, men etter hvert kommer det frem at de i noen grad har diskutert kildebruk i forbindelse med mer utforskende undervisning, blant annet i forbindelse med oppgaveinnleveringer. Ettersom elever i samfunnsfag ofte blir bedt om å drøfte ulike problemstillinger bør dette gjøres gjennom undersøkende og utforskende arbeidsmetoder (Koritzinsky, 2014). Og selv søke etter informasjon kan være et eksempel på en utforskende arbeidsmåte ved at man selv må vurdere denne informasjonen. Allikevel tyder elevenes forståelser av undervisningen på at de har fått lite veiledning om kildekritikk i samfunnsfagundervisningen.

Dette avsnittet har generelt beskrevet elevenes forståelser av undervisningen om kildekritikk. Samtalen om dette bringer med seg flere interessante aspekter som jeg vil komme tilbake til litt senere i analysen og diskusjonen.

4.2 Hva innebærer kildekritikk?

For å kunne si noe om hvordan informantene forstår kildekritikk i samfunnsfag, fant jeg det fruktbart først å undersøke hva de la i begrepet kildekritikk. Derfor spurte jeg informantene eksplisitt om det første de tenkte på når de hørte ordet kildekritikk. Nedenfor vil jeg gjengi utdrag av fokusgruppene sine samtaler om dette. Informantene fra VG1 beskrev kildekritikk slik:

- Isak: Om det er en troverdig kilde.
- Vilde: Man skal være kritisk til kilder.
- Sana: Mhm.
- Isak: Vurdere kilden.

Som man ser forstår de kildekritikk som å vurdere troverdigheten til en kilde. Samtidig skal man være kritisk til denne informasjonen. De diskuterte ikke hva det vil si å være kritisk. På bakgrunn av det valgte jeg å følge opp med å spørre dem om hva de mente med det å være kritisk. Det var enighet om at de forstod det å være kritisk som å stille spørsmålstegn til ting de ikke visste så mye om fra før. Derfor burde man sjekke opp kilder som inneholder informasjon man er usikker på om stemmer. Elevene fra VG3 sin diskusjon foregikk slik:

- William: Troverdigg eller ikke troverdig.
- Eva: Å være litt skeptisk da. Du må på en måte være litt skeptisk før du begynner å lese for å finne ut om det er riktig eller ikke.
- Noora: Jeg ville trodd det er å være litt kritisk til hva du leser. Ikke tro på alt du leser og hører første gangen.
- William: Gå inn med et objektivt syn og ikke la deg overtale med en gang sånn at du ser på saken på den måten som står skrevet der. Man bør ta inn flere syn.
- Jonas: Ja. Og at du ikke bare bruker en kilde da, men at du sjekker opp mot flere kilder. Sjekker om det som står der faktisk er sant.
- Noora: Man kan jo si at kildekritikk er å være åpen, men kritisk til nye ting og ny informasjon.

Også denne fokusgruppen var raskt ute med å knytte kildekritikk til tegnene troverdighet og kritisk. Målet med kildekritikk er å vurdere om kilden er ”sann”, ”riktig” eller ”troverdigg”. For å avgjøre dette må man være ”kritisk” ved å ikke tro på alt man kommer over, men sjekke denne informasjonen opp mot andre kilder. Selv om informantene fra VG3 utdypet sine tanker omkring kildekritikk noe mer enn de fra VG1, ser man at de her i hovedsak trekker på den samme forståelsen av begrepet. Videre i dette kapittelet vil jeg vise til hvordan elevens forståelse av kildekritikk koblet til tegnet ”troverdigg” relateres til andre tegn i informantenes samtaler. Ved å undersøke hvilke tegn som relateres til troverdighet kan dette gi et innblikk i hva elevene anser som troverdighet innenfor deres kildekritikkdiskurs. Videre i dette kapittelet vil jeg diskutere disse artikulasjonene opp mot det teoretiske rammeverket beskrevet i kapittel to.

4.2.1 Troverdigg

Innenfor diskursen om kildekritikk har jeg identifisert nodalpunktet *troverdigg*. Av materialet kommer det tydelig frem at elevene forbinder kildekritikk med å vurdere kilders troverdigg. Kildens troverdigg avgjør om de bør bruke kilden eller om den bør forkastes. Som beskrevet i metodekapittelet hadde jeg laget en case-oppgave hvor informantene skulle diskutere fire ulike kilder opp mot en samfunnsfaglig problemstilling. Jeg gav ingen føringer

på hvordan de skulle snakke om disse kildene. Begge fokusgruppene var nokså raskt ute med å diskutere hvilke kilder i diskusjonsoppgaven de fant mest troverdige. Selv om ordet troverdig ikke nødvendigvis kommer eksplisitt frem i alle utsagnene til informantene om kildekritikk, er det derimot andre konnotasjoner som kan relateres til ordet troverdig. For eksempel brukte de også tegn som ”god”, ”pålitelig”, ”sann” eller ”sikker” når de omtalte kilder som de mente de ”kunne stole på”. Man kan her snakke om en todeling av kilder som anses som troverdig og kilder som ikke anses som troverdig.

Synet på troverdige kilder som er representert hos elevene innebærer flere diskursive momenter som gir et bilde på deres forståelse av kildekritikk. Til hva som anses som troverdig har jeg identifisert momentene: *forskning, oversiktlig, for og imot, kvalitet, fagpersoner, kildehenvisninger, argumentasjon, objektivitet, fakta, SNL, bøker, NRK og kritisk*. Momentene som knyttes til lite troverdig er: *partiskhet, uformelt, ukjent, ensidig, ureflektert, subjektivitet, Wikipedia, internett og ”sketchy”*. Som man kan se står flere av tegnene som kobles til hva som anses som troverdig og til hva som ikke anses som troverdig i et motsetningsforhold til hverandre. For eksempel står tegnene ”for og imot” og ”ensidig,” eller tegnene ”objektivitet” og ”subjektivitet,” i kontrast til hverandre. Dette er åpenbart nokså logisk, ettersom når man gjør en slik dikotomisering av et tegn, vil flere av tegnene på hver side av denne delingen stå i kontrast til hverandre. Denne måten å snakke på kan anses som en artikulering som binder tegnene sammen til en diskurs om kildekritikk. De ulike momentene utgjør til sammen elevenes kildekritikkdiskurs. Utover i dette kapitlet vil jeg utdype på hvilken måte disse tegnene relateres til hverandre og artikuleres. Flere av momentene skissert ovenfor krystalliserer seg rundt troverdighet knyttet til personer eller til innholdet i kilder. Jeg vil først gå nærmere inn på informantenes forståelse av troverdighet knyttet til person.

4.3 Hvem står bak kilden?

Informantene i begge fokusgruppene la tydelig vekt på at personen bak kilden var viktig for om den kunne oppfattes som troverdig eller ikke. Dette omhandlet i hovedsak personens yrke, status, og om de hadde hørt om personen eller kilden fra før. I tillegg er Wikipedia og SNL sentrale tegn som artikuleres omkring forståelsen av troverdighet knyttet til person. I de to neste delkapitlene vil jeg vise til hvordan disse ulike momentene kommer frem av samtalene mellom elevene.

4.3.1 "Vet hva de prater om"

Viktige momenter knyttet til diskursen om kildekritikk er *fagperson* og *forskning*. En persons yrke eller tittel var sentralt for elevens oppfatning av deres troverdighet. Jonas uttalte at det er viktig at personene "vet hva de prater om". Som nevnt var forskning et sentralt moment innenfor denne forståelsen. Hvis personen hadde forsket på et tema var det stor enighet om at det han eller hun sa ble oppfattet som "sant". Informasjonen skulle helst være fra personer som var profesjonelt utdannet til å kunne uttale seg om det aktuelle temaet. Det var dessuten positivt om personen som var intervjuet eller som sto bak kilden hadde skrevet flere artikler om emnet fra før, og gjerne også undervist om dette. Tendensen var at hvis personen hadde en tittel som høstes ut som om han eller hun kunne mye om emnet ble kilden stort sett regnet som troverdig. Her er to sitater som illustrerer dette:

William: Det kommer litt an på personene som har informasjonen. For eksempel den fra forskning.no. De har med en postdoktor. Jeg vet ikke helt hva forskjellen på vanlig doktor og postdoktor er, men det er en tittel som har en viss autoritet. Man ser opp til en slik person når man skal finne informasjon.

Isak: Jeg synes at forskning.no har gode argumenter fordi de har med en postdoktor fra Norges Handelshøyskole som snakker om det her da. Han svarer på spørsmålene deres og er objektiv ut ifra det de snakker om.

William viser at han i utgangspunktet ikke vet hva tittelen postdoktor konkret innebærer, men fordi han skjønner at tittelen er relatert til en person som kan mye om temaet oppfatter han kilden som troverdig. Postdoktor er en tittel som innehar en viss autoritet, og dermed vil man bruke denne kilden for å hente informasjon. Det er en *fagperson* som har utført *forskning* som uttaler seg om et emne. Isaks utsagn kan også tolkes dithen at forskning.no anses som troverdig fordi de har intervjuet en postdoktor. Utsagnene viser at det er en bevissthet rundt det at tittelen til personen øker troverdigheten.

Momentet *forskning* kom også til uttrykk når elevene fra VG3 diskuterte vitenskapelige artikler som troverdige. Diskusjonen dreide seg inn på om man alltid kunne stole på disse kildene. I den forbindelse sa Noora:

Helt klart ikke. For man kan jo vri på hva man finner også. Også kan man ha utført research'en feil eller på liksom (...) Så du må bare satse på at de ikke gjør det og heller lese igjennom og være litt kritisk. Om det virker sannsynlig.

Noora sier her at ikke all forskning nødvendigvis kan stoles på fordi det ikke er alle forskere som er seriøse. Noen ønsker kanskje til og med å fremstille resultatene sine annerledes. Det kan også være at de gjør feil i arbeidet med forskningen. Noora sier videre at man derfor bare må ”satse på at de ikke gjør det”. Dette indikerer at forskning vanligvis er troverdig, og at hun ikke innehar noen konkrete strategier for å undersøke hvorvidt forskningen er til å stole på utenom å ”være litt kritisk ” når man leser igjennom. Her dukker momentet *kritisk opp*. I sammenheng med denne uttalelsen vil det å være kritisk innebære å vurdere om det du leser virker logisk.

Var personen eller kilden *ukjent* var informantene mer skeptiske til informasjonen de ble introdusert for. Hvis det var en person eller kilde informantene ikke hadde hørt om var det større grunn til å være skeptiske til kildens troverdighet mente de. I forbindelse med diskusjonen av de ulike kildene i case-oppgaven uttalte Isak:

Føler at den her er skrevet av en random person som hadde en mening om cannabis. I hvert fall siden jeg ikke vet noe om forfatteren.

Ordet ”random” kan oversettes til tilfeldig på norsk. At personen bak kilden er ”tilfeldig” kan indikere at han ikke innehar noe troverdighet til å uttale seg om emnet. Isak vet ingenting om denne personen, derav har personen heller ingen status som tilsier at han bør uttale seg om emnet. Denne forståelsen var gjennomgående innenfor elevenes kildekritikkdiskurs.

Forståelsen av at troverdigheten til kilden knyttes til person kan ses i samsvar med Frønes og Narvhus (2012) sine kildevurderingsstrategier. Elevdiskursen viser at kilden helst skal kunne relateres til en person som er kompetent til å uttale seg om temaet. Det var ulike måter denne kompetansen kunne komme frem av kildene. Kompetansen kunne komme frem av kildens forfatter, av en person som ble intervjuet, eller ved henvisning til en troverdig person i teksten. Det bygger på en forståelse av at objektive fakta er sentralt for kildens troverdighet. Man kan si at denne siden av diskursen bygger på noen elementer fra informasjonslitteracy. Elevene har blant annet en oppfatning om at informasjon skal være objektiv og helst forbundet med forskning. Å evaluere og vurdere informasjon er sentralt innenfor dette perspektivet (Koltay, 2011). Derimot manglet de til en viss grad refleksjoner omkring hva kilden skulle brukes til. I forbindelse med case-oppgaven var det meningen at elevene skulle ha en samfunnsfaglig problemstilling i bakhodet mens de diskuterte de fire kildene. Overrein og Madsen (2014) påpeker som nevnt at kilder i samfunnsfag som ikke nødvendigvis er

troverdige i andre sammenhenger, allikevel kan være relevante i forbindelse med å se ting fra flere sider i en drøftingsoppgave. Derimot var det en tendens til at elevene i hovedsak undersøkte kildene hver for seg uten å tenke så mye over problemstillingen eller hva de skulle brukes til. Et sitat i forbindelse med diskusjonen rundt kilden skrevet av Atle Simonsen (2014) fra FPU (Fremskrittspartiets ungdom) illustrerer dette:

William: For det første tenker jeg når jeg leser at det er FRP som legger det frem, og at det er ungdomspartiet som legger det frem, at det er en viss partiskhet i det.

Fordi kilden er forankret innenfor et politisk ståsted anses den som lite troverdig. Det kan tenkes at denne kilden kunne vært relevant å bruke i forbindelse med drøftingsoppgaven hvis man også hadde tatt med andre partiers synspunkt på dette.

De språklige tegnene fagperson og forskning er noen av de mest sentrale innenfor artikkelkategorien av troverdighet knyttet til person. Dette kan tyde på at elevenes forståelse av kildekritikk i denne sammenhengen i hovedsak innehar diskursive momenter fra informasjonslitteratur.

4.3.2 Wikipedia versus SNL

En stor del av elevenes samtale om troverdighet knyttet til person omhandlet også de to nettleksikonene Wikipedia og SNL (Store norske leksikon). Særlig Wikipedia ble nevnt hyppig i begge fokusgruppene. Derfor er Wikipedia et viktig moment innenfor elevenes kildekritikkdiskurs. Wikipedia ble ikke ansett som en spesielt troverdig kilde å benytte i skolesammenheng. Nedenfor vil jeg illustrere dette med et eksempel fra da informantene fra VG3 diskuterte en av kildene de fikk utdelt i forbindelse med case-oppgaven. Eksemplet viser hvordan tegnet Wikipedia artikuleres i diskursen:

Eva: Wikipedia og....

Noora: Hæ? Brukt Wikipedia?

Jonas: Ja, han har brukt Wikipedia også ja.

Noora: Åh, stakkars.

Noora: Vi får alltid beskjed om å ikke bruke Wikipedia. Det er sånn...

William: Du kan fint bruke Wikipedia, men da må du gå inn på referansene til Wikipedia og undersøke hvor de er fra igjen.

- Jonas: Det som er med Wikipedia er at hvem som helst kan gå inn å opprette informasjon og publisere det. Det gjør det ikke akkurat veldig troverdig da. Fordi da kan jo jeg gå inn å skrive hva jeg vil for eksempel.
- William: Du må passe på hvor informasjonen som ligger på Wikipedia kommer fra.
- Noora: Mhm. Så det sitter litt igjen. Hver gang du ser Wikipedia som en kilde så er det sånn, isssssh, nei. Det er greit å lese hvis du skal ha en oversikt, men så burde du gå til andre kilder og faktisk lese om det.
- William: Ja.
- Jonas: Uansett om du skal bruke den så burde du sammenligne den med andre kilder.

Diskusjonen ovenfor viser at elevene har nokså sterke meninger om Wikipedia. Blant annet viser samtalen at informantene reagerer negativt på at forfatteren av kilden de diskuterer har benyttet Wikipedia som en av sine kilder. Uttalelsen ”hæ” indikerer overraskelse ved at denne kilden er benyttet. Ordet ”stakkars” kan tolkes som medfølelse for kildens forfatter. Det kan også muligens tolkes som at Noora mener at forfatteren av denne kilden er litt stakkarslig og mindre smart. Uttalelsen ”isssssh, nei” viser tydelig at Noora har en klar mening om at Wikipedia forbindes med å være lite troverdig og at den i utgangspunktet ikke bør brukes som kilde. William forklarer at man må ”passe på”, og indikerer med det at det er viktig å være forsiktig når man søker opp informasjon på Wikipedia. I samtaleutdraget ovenfor bruker Jonas seg selv som et eksempel for å vise til at hvem som helst i utgangspunktet kan stå bak kilden. Han anser ikke seg selv som en fagperson, derav er han lite troverdig til å dele informasjon om et bestemt emne. I innledningen av dette kapittelet viste jeg til hvordan informantene forklarte at de hadde blitt fortalt av lærere at de bør holde seg unna Wikipedia som kilde. Diskusjonen ovenfor kan tolkes som at denne forståelsen har blitt internalisert i elevene. De er nokså klare på at Wikipedia alene ikke kan anses som troverdig. Tilsvarende trekker også informantene fra VG1 på den samme forståelsen. En stor del av diskusjonen knyttet til kildene fra case-oppgaven omhandlet personene bak. En årsak til at Wikipedia ikke kan stoles på er at man ikke kan vite sikkert hvem som faktisk har skrevet kilden. I tillegg mener informantene at hvem som helst kan gå inn å redigere innholdet i en Wikipedia-artikkel.

Til gjengjeld var artikuleringen omkring SNL langt mer positiv. Denne kilden ble i likhet med Wikipedia trukket frem og diskutert flere ganger i samtalene. SNL er derfor også et moment knyttet til nodalpunktet troverdighet innenfor elevdiskursen. I innledningen av dette kapittelet ble det skrevet at elevene har blitt anbefalt å bruke SNL på skolen av ulike lærere. Utsagnene nedenfor illustrerer hvorfor de mener denne anses som troverdig:

Vilde: Som regel så blir vi anbefalt i alle fall SNL på skolen. Og de vil helst at vi skal gå så langt vekk som mulig fra Wikipedia.

Sana: Mens SNL, da er det et krav om at du må være fagperson som vet hva du skriver om for å få lov til å skrive der (...).

I tråd med det som kommer frem i begynnelsen at dette kapittelet når elevene snakket om undervisning om kildekritikk, viser samtalen at SNL blir anbefalt som en troverdig kilde å benytte på skolen. Av sitatet til Sana er troverdigheten igjen knyttet til personen bak kilden. Sana forklarer at SNL er skrevet av fagpersoner som vet hva de snakker om. I henhold til kildebruk diskuterte dessuten informantene fra VG3 at SNL var en av de første kildene de vanligvis ville benyttet. Noora uttalte blant annet:

Det kan hende du ikke bruker samme kilder hver gang, men vanligvis bruker jeg alltid SNL. Også blir det å lete litt rundt og se hva du finner som er mest troverdig og virker ordentlig da.

Det at SNL alltid blir benyttet indikerer at de finner denne kilden spesielt troverdig.

Sammenligningen av Wikipedia og SNL viser at elevenes forståelse av hva som er en god kilde i stor grad er knyttet til person. Som nevnt i det foregående underkapittelet er *fagperson* et moment innenfor elevdiskursen om kildekritikk. Dette tegnet kobles også til elevenes fortolkninger av kildene SNL og Wikipedia ved at den faglige troverdigheten menes å være fraværende ved Wikipedia, mens den er sikret ved bruk av SNL. Selv om synet på Wikipedia var lite troverdig kom det frem av samtalen at informantene allikevel bruker denne kilden. Begge fokusgruppene presiserer at de er klar over at Wikipedia ”ikke er til å stole på”, men at de ofte bruker denne kilden til å finne ny informasjon eller lese om ”generell informasjon”. Informantene beskriver at de ofte bruker Wikipedia som en startkilde, men at de aldri refererer til denne kilden i skoleoppgaver. Det at de aldri bruker Wikipedia i skoleoppgaver kan selvsagt være fordi de er klar over at lærerne ikke godtar denne kilden. Videre forklarer informantene at man alltid bør sjekke opp informasjonen andre steder, eller undersøke kildene som er brukt i Wikipedia-artikkelen. Vilde begrunner hvorfor hun bruker Wikipedia slik: ”Jo, jeg går inn på Wikipedia (...) Det er fordi Wikipedia er liksom skrevet på en litt enklere måte enn SNL noen ganger”. Jonas har en lignende begrunnelse: ”Det er en veldig ryddig og enkel kilde å bruke da”. Og som Noora nevner: ”Du får den lille oppsummeringen på toppen”. Diskursen viser at informantene har en forståelse av Wikipedia som lite

troverdig. Denne forståelsen har oppnådd hegemoni fordi det er denne som blir oppfattet som den legitime og riktige forståelsen. Allikevel innrømmer elevene utover i samtalen at de ofte bruker Wikipedia til å lese seg opp på nye emner. Wikipedia innenfor elevenes diskurs kan sies å stå i et antagonistisk forhold mellom det at de oppfatter kilden som lite troverdig, samtidig som at den er enkel å ta i bruk. Dette vil si at det eksisterer en konflikt mellom hva de tenker er riktig å gjøre, og hva de faktisk gjør.

Denne forståelsen stemmer overens med det Blikstad-Balas (2015) finner i sin studie om elevens holdninger til bruk av Wikipedia i skolen. Informantene i hennes undersøkelse oppgir at de er klar over at det er noen problemer ved troverdigheten til Wikipedia. Allikevel er dette den kilden de bruker mest i forbindelse med skolearbeid. Grunnen er at de finner informasjonen de behøver raskt, i tillegg til at kilden er enkel å bruke (Blikstad-Balas, 2015). Blikstad-Balas har i samarbeid med Tora Høgenes (2014) også skrevet artikkelen ”Wikipedias inntog i kildelista; holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst”. Her sammenligner de elever og læreres holdninger til Wikipedia som kilde. Et interessant funn er at elever mener den største ulempen med å bruke Wikipedia i skolesammenheng er at lærerne er skeptiske til denne kilden. Dette samsvarer stor sett med elevene i mitt utvalgs diskurs. Videre var også potensiell feilinformasjon en ulempe, selv om den positive fordelen ved at Wikipedia var enkel å bruke veide tyngre. Elevene i mitt utvalg forbinder som nevnt Wikipedia med lite troverdighet på bakgrunn av at de ikke vet hvem som står bak informasjonen. Derav kan informasjonen være feil og man må passe på å sjekke denne informasjonen opp mot andre kilder. SNL er derimot tryggere. Som beskrevet innledningsvis i dette kapitlet er SNL mer godkjent av lærerne enn Wikipedia. Blikstad-Balas og Høgenes (2014) kommer også frem til dette i sine studier.

Det er riktig slik som elevene sier at SNL krever faglig kvalitetskontroll i forkant av publisering. Selv om troverdigheten til SNL er sikret på bakgrunn av at det står fagpersoner bak informasjonen, er det interessant at elevene oppgir at de nesten alltid benytter SNL som kilde. Både Wikipedia og SNL er nettleksikon, det vil si oppslagsverk. I utgangspunktet skal leksikon bidra med objektive og forklarende fakta. Austvik og Rye (2011) fant i sin rapport at elever ofte henter svar fra internett som de mer eller mindre skriver rett av. At informantene oppgir at de nesten alltid bruker SNL til å finne informasjon kan være en indikasjon på at oppgavene som elevene møter på skolen i hvert fall i noen grad krever gjengivelse av fakta. I hvert fall kan dette tyde på at kritisk literacy er noe fraværende. I tråd med Freire (2003) bør

ikke elever ”fyller med informasjon”, men stille kritiske spørsmål til hvordan ting fremstilles i samfunnet.

4.4 Innhold

Hva slags innhold kildene hadde var også sentralt for troverdigheten. For det første betydde utseendet mye. Momenter knyttet til utseende var blant annet *oversiktlig*, *sketchy*, *kvalitet* og *kildehenvisninger*. For det andre var språk og argumentasjon viktig for troverdigheten til kilden. Momenter knyttet til dette var: *for og imot*, *argumentasjon*, *objektivitet*, *subjektivitet*, *fakta*, *partiskhet*, *ensidig* og *ureflektert*. Nedenfor vil jeg diskutere hvordan disse tegnene kommer frem av samtalen.

4.4.1 Utseende

Oversiktlig var et sentralt tegn knyttet til kilders utseende. Dette utdraget fra fokusgruppeintervjuet med VG1-elevene kan illustrere at utseendet til en kilde knyttes til troverdighet:

- Sana: Ja, altså jeg bruker Google med ulike søkeord for å prøve å finne så mye variert som mulig. Også går jeg inn på ulike kilder og ser om jeg får et bra eller dårlig førsteinntrykk (...). Hvis du går inn på en kilde og ser at det er et sånt debattforum, så finner du mest sannsynlig ikke mye bra informasjon sammenlignet med om du ser at det er en artikkel med bilder.
- Vilde: Ja, og litt hvordan nettsiden er. Hvis nettsiden bare er full av masse kjedelig stoff uten noen bilder blir det lett å miste konsentrasjonen.
- Isak: Ja, hvis det bare er tett med masse liten tekst og masse å lese så er det litt vanskelig å følge med og konsentrere seg.

Diskusjonen ovenfor viser at førsteinntrykket til en kilde er sentralt for om man velger å bruke kilden eller ikke. Et sentralt tegn i deres samtale omkring utseende er at kildene bør inneholde bilder. Bildene gjør kildene mer interessante og det er større sannsynlighet for at elevene fra VG1 kommer til å lese dem. Hvis det er mye tekst påpekes det at det er mer utfordrende å konsentrere seg om det som står skrevet.

Informantene fra VG3 hadde også fokus på kilders utseende når det gjaldt troverdighet. Dette vil jeg illustrere med følgende sitat fra Noora:

Også er det litt sånn oppsettet av siden også. Hvis det ser veldig oversiktlig og ryddig ut så pleier det som regel ikke å være kjempeskummelt.

Noora påpeker at *oversiktlighet* er sentralt for om kilden er troverdig. Er kilden ryddig er det mindre sannsynlighet for at kilden kan være lite troverdig. Denne forståelsen samsvarer også med det informantene fra VG1 gav uttrykk for.

4.4.2 Språk og argumentasjon

Flere av elevene nevner at *objektivitet* er sentralt for en troverdig kilde. Et viktig aspekt ved dette er at forfatteren holder seg til fakta og ikke kommer med egne meninger. Det eksisterer en idé om at egne meninger ikke er spesielt troverdige. Dette belyses på en god måte i en uttalelse fra Sana:

Det er viktig at en kilde er objektiv. I hvert fall i stor grad for å være troverdig. Med en gang noen skriver med egne meninger så er det lett at det tar over hele skrivingen. Leder på en måte leseren i en retning i stedet for å bare fortelle fakta om det.

Her er det en bevissthet rundt det at hvis man skriver sine egne meninger er man ikke objektiv. Dette kan dessuten føre til at man påvirker leserne. Derfor bør man holde seg til objektive fakta. Informantene var dessuten nokså bevisste på at språket måtte være formelt og objektivt uten for mye følelser involvert. Dette omhandlet blant annet hvorvidt det var banneord i teksten, mange utropstegn eller lignende. Informantene hadde også en oppfatning om at partiskhet ikke var forbundet med troverdighet. Tidligere i dette kapittelet ble blant annet kilden fra Fremskrittspartiets ungdom nevnt som et eksempel. Informantene var skeptiske til denne kilden på bakgrunn av dens *partiskhet*.

For og i mot og *argumentasjon* er diskursive momenter som også er sentrale innenfor synet på det språklige innholdet i en kilde. ”Jeg følte at det var veldig ensidig og lite reflektering”, uttalte Even om en av kildene som informantene diskuterte i case-oppgaven. Dette beskriver godt tendensen til at elevene mener en kilde bør se ting fra flere sider og inneha gode argumentasjonsevner for at den skal oppleves som troverdig. I tillegg mente elevene at det burde oppgis flere kilder i teksten for at den skulle kunne anses som troverdig. Sana uttalte blant annet:

Det kan være en god kilde for å drøfte negativ virkning fordi at de har intervjuet en overlege, men som sagt så har de bare intervjuet én person. Så det vil si at du bare får ett synspunkt.

Her poengterer Sana at kilden er god, men at man kun får ett syn på saken. Dette viser til en forståelse av at man alltid bør ha med flere perspektiver for å utøve god kildekritikk. Diskursen omkring troverdighet knyttet til språk og argumentasjon artikuleres omkring momentene objektivitet, se ting fra flere sider, og bruken av gode argumenter. Disse tingene er viktig for troverdigheten til en kilde. For elevene er det sentralt at kilden forholder seg til fakta og er objektiv. I tråd med informasjonsliteracy vurderes kildenes kvalitet og troverdighet (Koltay, 2011). Dette gjennom evaluering av det språklige innholdet. Det kan argumenteres for at elevene sine vurderinger kan ses i lys av Frønes og Narvhus (2012) sine kildevurderingsstrategier. Hvorvidt teksten har saklig og konsistent argumentasjon kunne for eksempel vært et spørsmål elevene kunne stilt seg med tanke på denne forståelsen av kilders troverdighet. Det at språket kan bidra til å påvirke leserne kan dessuten ses i samsvar med kritisk literacy. Som gjort rede for i teorikapittelet er en sentral del av denne kritiske forståelsen å undersøke hvilke stemmer som kommer frem i en tekst (Soares & Wood, 2010). Det bør stilles spørsmålstegn til hvordan ting fremstilles. Å se ting fra ulike perspektiver er også sentralt innenfor det kritiske aspektet ved literacy.

4.5 Et kritisk blikk på medier

Av samtale i fokusgruppene kommer elevenes forståelse av ulike medier også nokså godt frem. Grunnen til at jeg ønsker å ta med dette i et eget underkapittel er at ulike medier var en stor del av samtalen i fokusgruppeintervjuene. I henhold til elevenes forståelse av medier hadde de en litt annen måte å snakke om disse kildene på. Som beskrevet i teorikapittelet innebærer samfunnsfagets tekstkultur mange ulike typer tekster. Ulike medietekster er blant annet en del av denne tekstpraksisen. Derfor kan det være nyttig å få et innblikk i elevenes forståelse av ulike medier. I dette underkapittelet vil jeg vise til hvordan elevene samtaler om kildekritikk som særlig viktig på bakgrunn av digitale medier. De mener det er vanskeligere å stole på kilder de kommer over på internett. De stoler mer på lærebøkene. Dette gir dessuten et lite innblikk i hvordan de forstår sine egne kildekritiske strategier. Senere vil jeg vise til hvordan elevene artikulere ulike tegn omkring diskusjonen om massemediene i Norge.

4.5.1 En digitalisert verden

Når informantene i utvalget diskuterte hvorfor det er viktig å lære seg kildekritikk ble internett og digitale medier trukket frem som en av de viktigste årsakene til at kildekritikk er

viktig. Dette var gjennomgående i begge fokusgruppene forståelser. Vg3 diskuterte følgende om hvorfor det er viktig å lære om kildekritikk på skolen:

- Noora: Helt klart mer viktig nå enn før med internett og alle disse tingene.
- Jonas: Alle kan skrive.
- Eva: Det er mye lettere å bare skrive noe i dag. Hvem som helst kan.
- Noora: Og spesielt med teknologi så kan du få det til å se ut som du vil også. Så du må faktisk jobbe veldig grundig med hver kilde for å se om det faktisk er relevant og pålitelig og det der da.
- William: Alle kan kalle seg doktor på nett. Så du må på en måte sjekke opp kilden.
- Jonas: Alle kan mislede folk med å si ting som egentlig ikke stemmer.
- Noora: Eller sånne nesten riktige ting, ikke sant. Og så bare linke til en eller annen side med masse tekst som ingen gidder å lese.
- Jonas: Ikke sant.

Noora uttaler at kildekritikk er viktigere nå enn tidligere. Dette skyldes internett. I samsvar med det som er beskrevet tidligere i dette kapitlet kommer det også frem av Evas sitat at kilders troverdighet i stor grad er knyttet til person. En av grunnene til at internett ikke kan stoles på er at hvem som helst kan legge ut informasjon. I tillegg kan personer som ikke er faglig egnet til å uttale seg om temaet utgi seg for å være nettopp det. Noora påpeker dessuten at tekster på internett kan være utfordrende å vurdere på bakgrunn av deres karakteristiske utseende. Videre påpekes det at informasjon på internett kan fremstå som riktig selv om den ikke er det, og at det dermed kan være utfordrende å være kildekritisk når man søker opp informasjon på internett. Her kommer forståelsen av at hvis det er mye tekst er det mindre sannsynlighet for at man er kritisk på bakgrunn av at man trolig ikke kommer til å lese alt. Dette synet deles også av Sana:

Eh, ja det er viktig. For hvis ikke kan man bli blind på faktaene som står på internett. Og bare tror på de med en gang uten å ha noe grunnlag for å egentlig tro på de. Uten kildekritikk så blir man, ja, lurt til en viss grad.

Sana mener kildekritikk er viktig for å ikke ta til seg all informasjon på internett ukritisk. Frønes og Narvhus (2012) påpeker at kilder på internett kan være utfordrende å vurdere på bakgrunn av deres struktur. Det som skiller disse tekstene fra papirbaserte kilder er blant annet at de har en ikke-lineær struktur. Leseren må derfor navigere frem og tilbake for å forøke å finne frem til informasjonen han eller hun er på utkikk etter. Ulike lesere vil derfor ofte lese slike tekster på forskjellige måter. Dette kan også være en årsak til at elevene mener

det er mer utfordrende å lese tekster på internett enn i bøker. *Internett* er et moment i elevdiskursen som raskt kan kobles til lite troverdig. Informantene påpeker dermed at det er viktig å være kritiske til kilder de kommer over på internett.

Gjennomgående påpeker de fleste av mine informanter at de hele tiden er kritiske til informasjon de kommer over på internett eller sosiale medier. William uttrykker det slik når samtalen omhandlet sosiale medier:

Ikke stol på noe nesten egentlig. Jeg vet ikke jeg. Jeg føler at alt som kommer opp på Facebook på en måte har en partisk holdning.

William viser en forståelse av at nesten alt man finner på sosiale medier bør man være kritisk til. Han nevner Facebook som et eksempel, og mener at mye av informasjonen som kommer frem her i stor grad er partisk. Litt senere i diskusjonen sier han: ”Jeg pleier liksom å plukke ut det jeg synes ser feil ut da (...) Så jeg er liksom alltid kildekritisk til alt som kommer opp”. William påpeker altså at han alltid er kildekritisk. Igjen handler det å være kritisk om å vurdere ut ifra hva som ser troverdig ut på internett. På bakgrunn av at det er en oppfatning om at man må være *kritisk* kan dette være et moment innenfor den digitale mediediskursen. Det er igjen viktig å påpeke at denne analysen kun baserer seg på informantenes språkbruk. Hvorvidt informantene faktisk er like kritiske som de gir uttrykk for kan man ikke vite sikkert. Derimot er det tydelig at informantene innehar en oppfatning om at det er viktig å være kritisk.

Eva er den eneste informanten fra VG3 som har et litt annet syn på hvordan hun vurderer informasjon på sosiale medier:

Nei. Som jeg sa i stad. Jeg leser liksom, men jeg tenker ikke så mye over det. Jeg bruker det aldri sånn til oppgaver og sånt. Så jeg tenker ikke så mye om det er troverdig eller ikke.

Eva sier hun ikke tenker noe særlig over hva hun leser. En av grunnene til at hun føler hun ikke trenger det, er at hun vanligvis ikke bruker tekster fra sosiale medier til skolebruk. Dette kan vise en forståelse av at det å være kildekritisk er mer sentralt i skolesammenheng enn utenom. Isak fra VG1 forteller også at han ikke alltid er kritisk til alt han kommer over. Han uttalte: ”Eller ikke alltid. Kan hende jeg glemmer meg bort. Av og til trykker jeg på sånn

clickbait post og tror på det”. Isak viser at han forstår at man helst skal være kritisk, men at han noen ganger ”glemmer seg bort” når han navigerer seg gjennom det digitale landskapet.

Bøker er også et moment som artikuleres i elevenes kildekritikkdiskurs. Det blir ansett som tryggere å benytte bøker som kilder enn å søke opp kilder selv på internett. Dette belyses godt av dette sitatet fra Sana:

På internett så kan jo alle skrive. Teknisk sett så kan alle skrive bøker også, men det blir jo ikke på trykk og gitt ut som faktabok liksom.

Her kan man igjen se at troverdigheten er knyttet til avsenderen. Bøker er tryggere å bruke som kilde i den forstand at noen har godkjent informasjonen på forhånd. I kontrast til internett vet man med sikkerhet at det er faglig person som har skrevet boken. Igjen kommer momentet *fakta* frem. Sitatet viser til en forståelse av at vurdering av kilder handler om å vurdere fakta. Informantene artikulere regelmessig tegnet fakta i deres samtaler. Det er tydelig at dette er et virkemiddel for å skille troverdige kilder fra mindre troverdige kilder. Informantene var dessuten lite kritiske til læreboken de hadde i samfunnsfag. Noora påpekte følgende: ”(...) Vi hadde veldig mye ut ifra boka fordi vi hadde ganske bra bok i første klasse [samfunnsfag]”. Hun sier her at samfunnsfagsboken de brukte i første klasse var god. Dette var grunnen til at læreboken var hovedkilden, og at de ikke behøvde å bruke like mange andre kilder. Når det gjaldt hvilke typer kilder elevene vanligvis ville brukt var læreboken sentral. Jonas sa følgende: ”Jeg ville først og fremst holdt meg til læreboka. Og hvis det ikke stod noe der så ville jeg gått på nettet”. Dette viser til en forståelse av at læreboken er førstevalg og anses som mer troverdig enn å utføre egne internettsøk. William ville brukt boken til å undersøke fagbegreper, men visse ting som kunne være utdaterte ville han søkt opp på internett. Han uttalte ”(...) Merker det i noen fag at ting som står i læreboken er litt utdatert”. Isak deler også dette synet: ”Bøker oppdaterer seg ikke hver dag, men det kan kildene på internett”. Denne siden av elevdiskursen viser en forståelse av at kilder på internett er mindre troverdige på bakgrunn av at de i utgangspunktet kan endre seg raskt. Bøkers innhold endrer seg ikke. Samtidig kan det være negativt at bøker ikke endrer seg i tråd med hva som skjer i samfunnet. Dette kan sies å svekke troverdigheten til bøker noe, men det er allikevel slik at mine informanter oppgir bøker som deres førstevalg når de skal finne og bruke informasjon.

Som Blikstad-Balas (2016) har påpekt, bør skolen lære elevene å være kritiske ved å presentere de for ulike tekster som utfordrer den kritiske tenkingen. Samtidig bør elevene læres opp til å være kritiske til de tekstene som de blir presentert for i skolen. Elevdiskursen tyder på at informantene ikke innehar denne kritiske forståelsen. Som en kommentar til dette beskrives lærebokens posisjon innenfor det norske klasserommet i sluttrapporten til det empiriske forskningsprosjektet ARK&APP. Rapporten viser at dette læremidlet er fremtredende innenfor den norske skolen. En av grunnene er at lærere finner det betryggende å forholde seg til det som står i læreboken ettersom den ”sikrer” at de får dekket alle kompetansemålene i læreplanen. Videre viser rapporten at lærere ofte supplerer med andre kilder, men at det er læreboken som vanligvis er utgangspunktet (Gilje et al., 2016). Hvis det er slik at lærere i stor grad anser læreboken som en sikker kilde uten selv å stille kritiske spørsmål til dette læremiddelet, kan dette muligens også ha påvirket mine informanternes diskurs. Artikulasjonen i deres samtaler viser i hvert fall tydelig at elevene finner læreboken særlig troverdig. Det eneste de er litt kritiske til er hvorvidt den er oppdatert på ny kunnskap. William uttalte at læreboken ofte blir benyttet til å sjekke opp fagbegreper. Ettersom fagbegreper i samfunnsfag ofte er preget av uenighet grunnet ulike synspunkter bør samfunnsfaglige tekster leses kritisk (Overrein og Madsen, 2014). Det er tydelig at læreboken føles troverdig når det kommer til hvordan fagbegrepene fremstilles i samfunnsfag.

Hvordan momentene internett og bøker blir artikulert i elevens kildekritikkdiskurs kan ses i samsvar med literacy-teorien. Buckingham (2015) mener at et essensielt poeng ved digital literacy handler om å at man skal være kritiske til medier ved å stille spørsmålstegn til hvordan ting blir fremstilt. Elevdiskursen om kildekritikk tyder på at elevene selv mener at de har et kritisk blikk på medier. De innehar en forståelse av at informasjon på internett ikke nødvendigvis er godkjent av en utgiver på samme måte som bøker. Derfor bør man være kritisk og skeptisk til denne informasjonen. Bøker, og særlig læreboken, kan sies å ha oppnådd en hegemonisk forståelse innenfor elevenes kildekritikkdiskurs. Det er bøker som anses som mest troverdig på bakgrunn av deres stabilitet. Dette er i kontrast til kilder på internett ettersom deres troverdighet forstås som mer ustabil. Nedenfor vil jeg vise til hvordan elevene konkret fremstilte sine egne kildesøk på internett.

Informantenes forståelser av sine egne digitale strategier kom nemlig også til uttrykk i deres samtaler omkring internett og sosiale medier. Elevene fra VG3 og Vg1 kan sies å ha en noe ulik forståelse av hvordan man bør finne frem til kilder på internett og sosiale medier.

Hvordan elevene fra Vg1 gikk frem for å finne informasjon på internett kom tydelig frem av samtalene. Følgende diskuterte de hvordan de ville gått frem for å finne informasjon:

- Sana: Det er jo Google da.
- Even: Hmm. Man går jo på topplinken og det du ser da, for å finne. Også er det vel det som er mest søkt på eller?
- Vilde: Nei, jeg tror egentlig aldri jeg har trykket på neste side og sett hva som har vært der. Jeg tror egentlig jeg bare har tatt de som har vært på toppen nesten.
- Even: Ja.
- Sana: Ja altså, bruker Google med ulike søkeord for å prøve å finne så mye variert som mulig. Også går jeg bare inn på de kildene også ser jeg om jeg får et bra eller dårlig førsteinntrykk.

Samtaleutdraget viser at informantene fra VG1 i hovedsak benytter søkemotoren Google for å søke opp ulike kilder. Deres strategier er å benytte de første kildene som kommer opp, og dermed vurdere disse ut ifra førsteinntrykket. I rapporten til Austvik og Rye (2011) kommer det frem at elever i den norske skolen har for dårlige søkestrategier når det gjelder å søke opp ting på internett for å oppdatere seg på ulike samfunnsforhold. De fant blant annet at Google var en gjenganger, og at elevene i hovedsak benyttet de første kildene som kom opp. Foldvik (2015) beskriver i sin masteroppgave hvordan elevene i hennes utvalg var lite kritiske. De vurderte kilder ofte ut ifra om de fikk et godt eller dårlig førsteinntrykk. Disse funnene kan sies å samsvare med hvordan informantene fra VG1 fremstiller hvordan de selv søker opp informasjon på internett. Som diskutert lengre opp i underkapittelet om kilders utseende, var informantene fra VG1 opptatt av at kilden skulle være lett å lese. I tillegg burde kilden inneholde bilder og helst ikke for mye tekst. Dette kan tyde på at deltakerne i denne fokusgruppen i stor grad benytter de første kildene som kommer opp på Google. Deretter blir de vurdert som troverdige eller lite troverdige ut ifra førsteinntrykket. Hvis kilden virker troverdig basert på utseendet er de i større grad tilbøyelige til å bruke denne kilden. Det som er interessant her er at disse informantene er veldig tydelige på at kilder fra internett er vanskeligere å vurdere enn bøker. Derfor bør man være kritisk. Allikevel kan diskusjonen ovenfor tyde på at disse informantene ikke nødvendigvis innehar strategier for å vurdere disse kildene kritisk. De vurderer kildene ut ifra førsteinntrykket.

Hvordan informantene fra VG3 vurderer kilder på internett kommer ikke like tydelig frem av samtalene som hos informantene fra VG1. En ting som er felles er å gjøre egne søk på Google. Noora uttalte blant annet:

(...) Så jeg bruker bare Google. Også ville jeg liksom søkt ”legalisering av cannabis” eller noe sånt. Du får jo veldig mye rart. Sannsynligvis ville jeg søkt på bare ”cannabis” og fått litt bakgrunnsinformasjon først da. Og heller gjort deg opp din egen mening før du begynner å søke. Eller prøve å finne objektive fakta da.

Noora bruker problemstillingen fra case-oppgaven som et eksempel. Hun forklarer at hun ville benyttet søkemotoren Google ved å skrive inn ulike ord i søkefeltet. Videre påpeker hun at man dermed kan få frem mye rart. Ordet rart kan tolkes som lite troverdig. Til forskjell fra informantene fra VG1 beskriver Noora at hun først ville lest seg opp på temaet om cannabis. Deretter ville hun forsøkt å finne troverdige kilder som kunne blitt brukt til å besvare den aktuelle problemstillingen. Sitatet er illustrerende for hvordan momentene *objektivitet* og *fakta* er gjennomgående i elevenes kildekritikkdiskurs. Det er sentralt at informasjonen er troverdig, derav objektiv og faktaorientert. Et av målene innenfor den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* i samfunnsfaget er at elever skal kunne gjøre egne informasjonssøk ved blant annet å sammenligne ulike kilder. Dette for å vurdere deres relevans, troverdighet og formål på en kritisk måte (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Det kan tyde på at informantene fra VG3 er nærmere dette målet enn informantene fra VG1, ettersom de har en forståelse av at man burde bruke litt tid på å finne kilder, i stedet for å ta det første og beste som kommer opp. Det å ha literacy i internettssamfunnet innebærer å være i stand til å kritisk til de kildene en leser og bruker (Skovholt, 2014).

Kildekritikkdiskursen til mine informanter når det gjelder internett og medier kan tyde på en forståelse av at den gode elev er kritisk. I Kunnskapsløftet nevnes ordet kritisk gjennomgående. Det står blant annet at målet er at elever skal kunne vurdere kritisk, lese kritisk og bruke kilder kritisk (Kunnskapsløftet, 2013b). I innledningen til dette kapittelet ble det dessuten beskrevet at elevene i forbindelse med undervisning ofte ble bedt om å være kritiske, men at de ikke forstod konkret hva dette innebar. Det indikerer en forståelse av at den gode elev er kritisk. Derav nevnes tegnet kritisk hyppig i elevenes samtaler om kildekritikk. Elevene trekker dessuten på diskursive momenter fra literacy-teorien ettersom både informasjonsliteracy, kritisk literacy, media literacy og digital literacy alle inneholder aspekter ved kritisk tankegang. Å søke opp ting på Google og deretter velge ut det som ser troverdig ut krever derimot lite kritisk literacy. Det kan derfor tyde på at idealet om å være kritisk skiller seg noe fra slik det foregår i praksis.

4.5.2 ”Norske medier er ganske venstreorientert”

Fordi samfunnsfagets tekstkultur i større grad enn andre fag inneholder retoriske tekster som skal overbevise med sine meninger eller verdisyn (Overrein & Madsen, 2014), kan det være verdifullt å få en innsikt i elevenes forståelser av massemediene i Norge. Derfor dreide jeg samtalene i begge fokusgruppene inn på dette temaet. Jeg spurte elevene eksplisitt om hva de tenkte om massemediene i Norge. Både informantene fra VG1 og informantene fra VG3 uttrykte en forståelse av at mediene i Norge er nokså frie og uavhengige. Begge fokusgruppene poengterte blant annet at norske aviser har ytringsfrihet, men at de ikke kan publisere hva som helst. Dette fordi de har noen retningslinjer de skal følge. Informantene fra VG1 sammenlignet Norge med andre land. De mente at norske journalister i større grad hadde ytringsfrihet og ikke var bundet av sensur slik som land som Nord-Korea eller Kina. Det eneste de påpeker er at redaktører ofte må godkjenne innholdet. Her kommer det frem en forståelse av at media i Norge er nokså frie til å publisere det de ønsker. Det interessante var at både elevene fra VG1 og VG3 var nokså kritiske til de norske medienes partiskhet. Denne diskusjonen foregikk i stor grad rundt det amerikanske presidentvalget i 2016. Her vil jeg trekke frem tre ulike sitater som belyser dette på en god måte.

Vilde: (...) Jeg tror de sier mer negative ting om han en positive [Trump]. Man så jo også det i valgkampen at de prøvde så godt de kunne å få han til å virke mer negativ enn Hillary da. Det har jo vært sånn gjennom hele valgkampen at media har påvirket mye.

William: Alle sammen i Norge er generelt partiske på ting. Et godt eksempel igjen er Trump. De er jo veldig venstreorientert og kan jo ikke se for seg en verden der ting er så liberalt som i USA. Da kan man jo nesten ikke stole på det som står der i det hele tatt. (...) Man må på en måte være kildekritisk til det de sier. (...) De har vridd her om på det da.

Eva: Og sånne artikler fra VG og sånne ting, som er litt useriøse med likevekt og sånne ting.

De tre sitatene ovenfor illustrerer godt at momentet *partiskhet* i liten grad forbindes med troverdighet. Informantene har en forståelse av at mediene i Norge kan være partiske i noen tilfeller. Dette gjelder blant annet ved å fremstille ting annerledes gjennom at man for eksempel har en overvekt av positive artikler om noe de er enige i, og en overvekt av negativ omtale om noe de er uenig i. Flere artikler i mediene har omtalt de norske mediene som partiske i forbindelse med den amerikanske valgkampen (Ketner, 2016; Michalsen, 2016). Det kan være at elevene i mitt utvalg har fanget opp dette, og at dette har påvirket deres kildekritikkdiskurs. Allikevel kan deres omtale av norske media ses i lys av kritisk media literacy. For å repetere handler denne forståelsen om å være kritiske til hvordan media

fremstiller ulike grupper i samfunnet (Orlowski, 2014). Særlig William var skeptisk til hvordan norske aviser dominerte mediediskursen. Han uttalte ettertrykkelig at fordi norske medier er preget av en venstreorientert politisk forståelse, kan man nesten ikke stole på noe av det de skriver om USA. Dette på bakgrunn av at de ikke forstår hvordan de kan være et så liberalt land. Dermed bør man være spesielt kritisk til det de sier. Dette henspiller dessuten på kritisk literacy ved at elevenes forståelse av mediene i Norge er at de kan fremstille grupper i samfunnet ulikt.

I kontrast til forståelsen av at de norske massemediene er nokså partiske og ikke alltid til å stole på, hadde elevene en nokså annen oppfatning av NRK. I forbindelse med case-oppgaven skulle elevene blant annet diskutere en kilde fra NRK. Begge fokusgruppene mente at NRK var en troverdig kilde:

- Vilde: Det er jo NRK da. Så de har jo som regel mye informasjon som skal være korrekt.
- Noora: Den syntes jeg var troverdig. Eller, det er jo NRK. Jeg liker NRK.
- William: Jeg føler liksom NRK... Når du hører det så er det en viss kvalitet i stoffet. (...) Jeg vet ikke. Det har liksom alltid hatt noe.

Dette tyder på at NRK forbindes med større grad av troverdighet enn aviser som VG og Dagbladet. Under diskusjonen om hvorfor NRK oppfattes som troverdig uttalte Noora:

Ja, den er jo regulert av staten da. Så de kan ikke skrive hva de vil (...). Men det at den er regulert av staten er jo kanskje ikke så positivt? Men det er jo, den har i hvert fall intervjuet personer som har peiling.

Av dette sitatet kommer det først frem en forståelse av at NRK er troverdig fordi den er regulert av staten. Etter å ha tenkt seg om poengterer Noora deretter at det at NRK er regulert av staten også kan bidra til at kilden kan anses som mindre troverdig. Det kan her tenkes at Noora i dette øyeblikket ble bevisst på at hun ble intervjuet om kildekritikk, og at hun derfor ønsket å vise at hun var kritisk til denne kilden. Transkripsjonen kan i hvert fall tyde på dette. Hvis dette er tilfellet vil en av grunnene til at NRK oppleves som troverdig være at kilden er statseid.

Den norske tillitsundersøkelsen fra 2016 viste at ingen norske medier hadde en høyere tillit hos befolkningen enn NRK. Hele syttitre prosent av de spurte i undersøkelsen mente at NRK var tillitsfull. På andreplass kom Aftenposten med førtini prosent av deltakerne i

undersøkelsens tillit. Dette var i kontrast til kun elleve prosent som fant VG tillitsfull, og kun åtte prosent som fant dagbladet tillitsfull (Trigger, 2016). Disse funnene samsvarer i stor grad med elevdiskursen. Innledningsvis i dette kapittelet ble det vist hvordan elevene forklarte hvordan de forstod undervisningen de hadde hatt om kildekritikk. Elevene fra VG1 fortalte at de i samfunnsfag ofte fikk utdelt kilder fra NRK og Aftenposten. Dette kan være en medvirkende årsak til at disse informantene fant NRK særlig troverdig.

4.6 Kildekritikk i samfunnsfag: Hva innebærer det mer konkret?

Elevenes syn på kildekritikk i samfunnsfag kan anses som en underdimensjon av deres mer generelle forståelse av kildekritikk. For å undersøke om elevene mente det var noen særegne trekk ved kildekritikk i samfunnsfag, ønsket jeg at begge fokusgruppene eksplisitt skulle diskutere dette. Begge gruppene hadde en oppfatning av at kildekritikk i samfunnsfag hadde noen egne karakteristikk sammenlignet med andre fag. Noen av oppfatningene skilte seg derimot noe fra hverandre. Videre i dette kapittelet vil jeg undersøke på hvilken måte tegn som artikuleres i samtale kan knyttes til informantenes forståelse av kildekritikk i samfunnsfag. Jeg vil forsøke å vise til hvordan de ulike svarene kan gi et innblikk i elevenes forståelse av samfunnsfagets egenart. Særlig kommer deres forståelse av samfunnsfagets kunnskapssyn, tekstforståelse og metodebruk frem av samtale. Først vil jeg vise til hvordan diskursen kan si noe om elevenes samfunnsfaglige kunnskapssyn.

4.6.1 Kunnskapssyn

Samtalen omkring kildekritikk i samfunnsfag inneholdt interessante aspekter som kan knyttes til elevenes forståelse av samfunnsfaget. Disse aspektene kan blant annet kobles til hva slags kunnskaper og ferdigheter som anses som sentrale i faget, noe jeg vil gå nærmere inn på utover i dette kapittelet. Av diskusjonene kommer det tydelig frem at samfunnsfaget i stor grad handler om å se ting fra flere sider ved å drøfte selv. Dette er fremtredende innenfor begge fokusgruppens diskurs. Momenter som artikuleres omkring denne forståelsen er *subjektivitet, mange svar, mange sider og drøfting*. Jeg vil nedenfor vise til på hvilken måte momentene artikuleres. Dette samtaleutdraget fra VG3 illustrerer deler av dette:

William: At du må ha ditt eget svar kanskje?

- Noora: Også er det ikke alltid et konkret svar. Det er kanskje mange svar?
- Eva: Skulle akkurat til å si det. Det er ikke ett svar med to streker under. Det kan være mange svar.
- Noora: Også kan du få ulike svar ut ifra hvordan man stiller spørsmålet, selv om det egentlig betyr det samme.
- Eva: Det må være at du sier ting bare for å si det. Samfunnsfag har jo så mange sider så hvis du bare ser ting fra en side så er det jo det [dårlig kildekritikk].
- Noora: I samfunnsfag så bruker jeg som regel kilder som har med temaet å gjøre da. Som i første klasse når vi så på politiske partier så gikk jeg liksom rett på deres side da. Prøver å finne det som er nærmest mulig det jeg leter etter. De er jo selvfølgelig ikke helt objektive, men de har jo en ganske klar beskrivelse av hva de mener og tror på, og hvordan de vil gjøre det.

William svarer spørrende at kildekritikk i samfunnsfag muligens handler om at man må ha sitt eget svar. Dette indikerer at man må svare på et spørsmål eller en problemstilling for å komme frem til en egen konklusjon. Det kan argumenteres for at kildekritikk i samfunnsfag krever noe mer enn å reprodusere kunnskap. Man må tenke selv for å komme frem til et svar. Noora påpeker at det i tillegg kan være flere svar. Det vil si at det ikke behøver å være ett spesifikt svar som er riktig. Dette er Eva enig i. At det ikke er ”ett svar med to streker under”, kan tolkes som en forståelse av at det vanligvis ikke er gitt hvilket svar som eventuelt er korrekt når det gjelder spørsmål i samfunnsfag. Noora uttaler videre at man kan få ulike svar ut ifra hva slags spørsmål som stilles, på tross av at det i utgangspunktet betyr det samme. Med dette mener hun kanskje at innholdet i for eksempel en drøftende tekst kan være det samme selv om man kan diskutere ulike problemstillinger. Konklusjonen vil derimot være annerledes ut ifra spørsmålet som stilles. Dårlig kildekritikk i samfunnsfag mener Eva handler om at man bare ser ting fra en side eller et perspektiv. Hun påpeker at samfunnsfaget handler om å se flere sider av en sak. Derfor bør man gjøre det for å vise gode kildekritiske egenskaper i faget. Noora bruker til slutt et eksempel fra når de hadde om politiske partier i samfunnsfag i første klasse. Hun påpeker at det er viktig å bruke kilder som omhandler temaet, derav fant hun informasjon på partienes egne nettsider. Det interessante er at hun påpeker at de ikke er objektive. Som diskutert tidligere i dette kapittelet er *objektivitet* et moment som utkrystalliserer seg omkring nodalpunktet *troverdige* i elevens kildekritikkdiskurs. At hun påpeker at de politiske partiene ikke er objektive, men at disse er de beste å bruke i forbindelse med temaet, kan vise til at elevdiskursen om kildekritikk i samfunnsfag i noen tilfeller skiller seg fra den mer generelle forståelsen. For å oppsummere diskusjonen ovenfor, ifølge informantene fra VG3 handler god kildekritikk i samfunnsfag om å komme med sitt *eget svar*, komme med *flere svar*, og å *se ting fra flere synspunkter*.

Informantene fra VG1 kommer inn på flere av de samme aspektene. Her vil jeg trekke frem et utdrag som belyser dette på en god måte:

- Sana: Tenker sånn at i naturfag og historie så er det lett å finne seg frem til fakta med to streker under svaret (...) Men i samfunnsfag er det mer dag til dag-relaterte temaer hvor det ikke har kommet noen standpunkter ennå. Man må derfor drøfte selv.
- Isak: Dårlige argumenter kanskje [dårlig kildekritikk i samfunnsfag].
- Even: At du bruker en nettkilde. Altså, man må se på flere sider i stedet for bare en nettside [dårlig kildekritikk i samfunnsfag].

Utsagnet til Sana kan tolkes som at kildekritikk i samfunnsfag handler om å diskutere aktuelle temaer og spørsmål i samfunnet. Sana påpeker at disse aktuelle spørsmålene ikke har en klar konklusjon enda, trolig fordi det er noe som er pågående og dagsaktuelt. Dette kan ses i samsvar med at det eksisterer ulike synspunkter på dagsaktuelle tema, og at det derfor ikke har kommet noen allmenne standpunkter enda. Det at man må drøfte selv antyder at informanten oppfatter samfunnsfaget som mer subjektivt enn naturfag og historie. Som Sana påpeker er det i naturfag og historie enklere å finne frem til en mer objektiv ”sannhet” hvor man kan sette to streker under svaret. Dette er et interessant perspektiv ettersom både naturfag og historie også innebærer å utforske og undersøke ulike spørsmål. Jeg vil komme nærmere inn på dette aspektet når jeg diskuterer hvordan elevenes samtale om samfunnsfaglig kildekritikk kan kobles til deres forståelse av metode. Videre uttalte Isak at dårlig kildekritikk i samfunnsfag muligens handler om å ha dårlige argumenter. Som vist tidligere i dette kapitlet, er argumentasjon et sentralt moment innenfor elevdiskursen om god kildekritikk. For å kunne anses som troverdig kan man ikke ha dårlige argumenter. Slik som informantene fra VG3 gjorde, bringer også Even opp tegnet *flere sider*. Han knytter dette til kilder på internett. At man må undersøke flere nettsider, ikke bare én. Av svarene til informantene fra VG1, kan man se at momentene *drøfting*, *subjektivitet*, *dagsaktualitet*, *argumentasjon* og *flere sider* artikuleres innenfor den samfunnsfaglige kildekritikkdiskursen.

Noen momenter innenfor den samfunnsfaglige elevdiskursen om kildekritikk er altså *subjektivitet*, *dagsaktualitet*, *mange svar*, *mange sider* og *drøfting*. Drøfting kan regnes som en sentral ferdighet i samfunnsfaget. Som Koritzinsky (2014) påpeker vil elever i samfunnsfag ofte få en problemstilling som de må drøfte selv. Samtalene elevene har om kildekritikk viser at når de tenker på kildekritikk i samfunnsfaget handler det om å bruke

ulike kilder for å se ting fra ulike perspektiver. De diskursive momentene som artikuleres i elevenes samfunnsfaglige kildekritikkdiskurs kan si noe om deres forståelse av hva som er viktig kunnskap innenfor samfunnsfaget. Her vises det at drøfting kommer frem som en sentral ferdighet. I tråd med Klafkis (2001) danningsperspektiv, viser elevene at man i samfunnsfag bør tenke selv og komme med egne konklusjoner. Presentasjonen av disse diskursive momentene har dessuten en parallell til noen av funnene i Simen Husom (2015) sitt masterprosjekt. Lærerne som ble intervjuet i hans studie mente blant annet at drøfting, selvstendig tenking, og resonnering var viktige ferdigheter i samfunnsfaget. Disse lærerne, og elevene i min studie, kan sies å trekke på flere diskursive momenter fra læreplanen i samfunnsfag. Den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive* i samfunnsfag innebærer blant annet at elever skal kunne bruke kilder til å svare på problemstillinger og skape drøftende tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Den samfunnsfaglige kildekritikkdiskursen kan dessuten forstås i et kritisk literacy-perspektiv. Å se ting fra flere sider og perspektiver er sentralt innenfor denne forståelsen. Momentet *mange svar* kan tolkes som at det ikke er ett svar som er riktig, men at det kommer an på hvordan man ser ting.

Et sitat fra Isak i forbindelse med diskusjonen om det er noe særegent ved kildekritikk i samfunnsfag, kan benyttes som et argument for å vise til at hans forståelse skiller seg noe fra de øvre forståelsene av at kildekritikk i samfunnsfag krever flere svar og flere perspektiver.

Isak fremhever:

Jeg vet ikke. Du må søke opp mye selv da. Det blir sånn at i samfunnsfag så handler det mye om lover og regler, så alt er svart-hvitt når du skal lete etter det [informasjonen]. Det spørres litt på hvilke personer du søker etter som sier noe om det.

Isak er åpenbart litt usikker på hva kildekritikk i samfunnsfag innebærer. Han sier rett ut at han ikke vet. Videre påpeker han først og fremst at man som oftest må søke opp en del ting selv. Det interessante er at Isak sier at mye av informasjonen som man skal søke opp er ”svart-hvitt”. Dette kan tolkes som at informasjonen er fastsatt, det er noe konkret man vanligvis søker etter. Han bruker blant annet eksempelet med lover og regler for å forklare at kunnskapen er fastsatt, uten å konkretisere dette nærmere. Isak trekker her på diskursen om at personen som står bak informasjonen er sentralt for troverdigheten. Det kan muligens tolkes som at hans forståelse av kildekritikk i samfunnsfag i hovedsak kan kobles til informasjonssøking. Ettersom man må søke opp mye selv, vil det være sentralt hvilke personer som uttaler seg om informasjonen. Isak anser informasjonen som objektiv så lenge

kilden som benyttes er troverdig. Derav kan det argumenteres for at Isak sin forståelse av samfunnsfaget skiller seg noe fra de andres. Isak sin forståelse av kildekritikk i samfunnsfag kan ses i samsvar med literacy som vurdering av informasjon. I Kunnskapsløftet er det tydelig at informasjonssøking er en sentral del innenfor de samfunnsfaglige grunnleggende ferdighetene. Et av målene er at elever skal utvikle ferdigheter til å kunne velge relevant informasjon om ulike samfunnsfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Isaks forståelse tyder på at noen av oppgavene i samfunnsfaget kan basere seg på ren gjengivelse av fakta.

Tendensen innenfor den mer konkrete samfunnsfaglige kildekritikkdiskursen er allikevel at svarene ikke er fastsatte ettersom man vanligvis må drøfte selv. Hva slags spørsmål man har påvirker hva slags kilder man bruker og hva slags konklusjon man kommer frem til. Denne forståelsen skiller seg noe fra den mer generelle forståelsen som er diskutert i den øvrige delen av dette kapittelet. Dette kan ses i samsvar med Utforskeren i samfunnsfaget som legger vekt på at elevene skal være utforskende, nysgjerrige og spørrende. Informantene inkluderer mange momenter fra den samfunnsfaglige læreplanen og flere aspekter fra de ulike forståelsene innenfor literacy-teorien. At svarene skal tilpasses spørsmålet som stilles kan relateres til flere av målene innenfor de grunnleggende ferdighetene i samfunnsfag, i tillegg til informasjonsliteray. Dette fordi kildene og informasjonen som brukes skal være relevant for å kunne svare på problemstillingen eller spørsmålet som skal undersøkes. Shanahan og Shanahan (2008) påpeker at det er viktig at elever får opplæring i fagspesifikk literacy ettersom ulike fagdisipliner ofte har ulik tekstkultur. Elevenes forståelse av kildekritikk kan tyde på at de forbinder samfunnsfaget med et drøftingsfag. Eksplisitte retoriske tekster har en større plass i den samfunnsfaglige tekstkulturen enn i de fleste andre fag. Disse tekstene kan ofte være skapt av individer eller aktører som ønsker å fremme sine meninger, verdisyn eller maktkamper (Overrein & Madsen, 2014). Det kan tyde på at elevene har denne sjangerbevisstheten til grunn når de samtaler om kildekritikk i samfunnsfag. Dette fordi de oppfatter kildekritikk i samfunnsfaget som mer subjektivt på bakgrunn av at man må komme med egne svar, i tillegg til å se ting fra flere sider.

4.6.2 Metodisk forståelse

Ovenfor har det altså blitt vist til hvordan elevenes forståelse av kildekritikk i samfunnsfag mer konkret handler om å se ting fra flere sider, at det kan være flere svar, at det er forbundet

med drøfting, og at det til en viss grad kan forstås som noe subjektivt. Derimot kan det også kobles til informasjonssøking og vurdering av kilder. Det subjektive aspektet ved diskusjonen kan også kobles til elevenes metodiske forståelse av samfunnsfaget sammenlignet med andre fag. Dette kommer særlig til uttrykk i dette sitatet av Noora:

Samfunnsfag går jo veldig mye mer ut på samfunnet da, og personene i samfunnet og såne ting. Så det er jo vanskelig å være kildekritisk hvis du har en oppgave som er mer subjektiv da, enn du ville hatt i naturfag hvor det handler om tall og ting som er forsket på hele tiden. For forskning i samfunnsfag er jo helt forskjellig fra realfagsforskning (...).

Noora påpeker først at samfunnsfag handler om samfunnet og personene som lever i samfunnet. Det neste hun sier kan tolkes som at samfunnsfaget tar opp temaer som krever en subjektiv tilnærming når det kommer til hva slags oppgaver man får. Hun uttaler at det er vanskeligere å være kildekritisk hvis man skal løse en subjektiv oppgave. Dette viser igjen til forståelsen av at oppgaver i samfunnsfag ikke nødvendigvis handler om å komme frem til ett bestemt svar. Samfunnsfaget forstås som et subjektivt fag sammenlignet med naturfag. Denne forståelsen er i stor grad knyttet til metodebruken, hvorpå hun påpeker at forskningen er ulik innenfor disse fagfeltene. Uttalelsen kan tolkes som en forståelse av at naturfaget innehar mer objektiv forskning enn samfunnsfaget ettersom det tar opp flere temaer som har blitt vitenskapelig bevist. Uttalelsen indikerer at samfunnsfag omhandler mer dagsaktuelle tema som ikke har rukket å bli forsket på ennå. Dette kan vise til en forståelse av at samfunnsfaget er mer i endring, mens naturfaget er mer fastsatt.

Som diskutert ovenfor i kapittelet om kunnskapssyn, sammenligner også Sana samfunnsfaget med naturfaget, i tillegg til historiefaget. For å tydeliggjøre dette velger jeg å henwise til dette sitatet igjen:

Sana: Tenker sånn at i naturfag og historie så er det lett å finne seg frem til fakta med to streker under svaret (...) Men i samfunnsfag er det mer dag til dag – relaterte temaer hvor det ikke har kommet noen standpunkter ennå. Man må derfor drøfte selv.

Sana beskriver at samfunnsfag handler om dagsaktuelle temaer hvor det ennå ikke har kommet noen klare standpunkter. Grunnen til at dette kan kobles til metodisk forståelse, som vist tidligere i dette kapittelet, er at kilders troverdighet blant annet artikuleres omkring momentet *forskning*. Det kan derfor argumenteres for at fordi forståelsen av samfunnsfaget er koblet til *dagsaktualitet*, vil forskningen anses som mer subjektiv i samfunnsfaget.

Når man skal være kildekritisk er det selvsagt viktig å se på hvilken forskning som ligger bak. Derimot tyder det på at elevdiskursen har en formening om at forskningen og metodene innenfor fagene naturfag og historie er mer objektiv sammenlignet med samfunnsfag. Det er interessant at naturfag og historie blir beskrevet som fag hvor man kan sette to streker under svaret, mens samfunnsfag ikke gjør det. Naturfag inneholder et utforskende hovedområde, nemlig *Forskerspiren*. Allerede i 2006 var *Forskerspiren* en del av læreplanen i naturfag. Hovedområdet *Utforskeren* ble ikke en del av læreplanen i samfunnsfag før i år. I *Forskerspiren* er det fokus på åpenhet, argumentasjon, diskusjoner, kritisk vurdering, hypotesedanning og begrunnelser for konklusjoner og formidling (Koritzinsky, 2014). Historiefagets hovedområde: *historieforståelse og metoder*, omhandler at historikers valg av emner kan endres over tid og ut ifra ståsted. Her vektlegges kildekritikk, analyse av historiske forklaringer og vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2013e). *Utforskeren* skal ”stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny og samfunnsfaglig kunnskap ved å bruke kilder og utøvekildeskritikk” (Utdanningsdirektoratet, 2013c, s. 3). Videre omhandler også dette hovedområdet diskusjon og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Sammenligningen av disse tre utforskende hovedområdene viser at fagene naturfag og historie også innebærer å utforske og undersøke ulike spørsmål slik som i samfunnsfag. Elevdiskursen skiller seg fra denne forståelsen ettersom de trekker på en forståelse av at det i naturfag og historie er enklere å finne frem til ett bestemt svar. Samfunnsfaget forstår de derimot som mer åpent for tolkning.

5 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Å lære seg å skille mellom sine egne meninger, og andres meninger, og hva som er forfatterens meninger, og hva som liksom er fakta.

Dette sitatet fra Noora er særdeles illustrerende for å kunne oppsummere noen av poengene i denne oppgaven. Her trekkes det frem at kildekritikk blant annet handler om å skille mellom personlige meninger og objektive fakta. Innenfor den mer generelle elevdiskursen om kildekritikk ble troverdigheten til en kilde i stor grad oppfattet i tråd med hvorvidt den var objektiv uten personlige meninger. Det kan sies at den overordnede hegemoniserte forståelsen innenfor elevdiskursen handler om hva som kan anses som fakta. Denne forståelsen endret seg noe i forbindelse med den mer konkrete samfunnsfaglige kildekritikkdiskursen. Da var det mer legitimt at kilden bar preg av å være subjektiv med egne meningsyttringer. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på dette. Først vil jeg gjenta studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Formålet med denne studien var å kunne si noe om hvordan et utvalg elever samtaler om kildekritikk med fokus på samfunnsfaget. Innfallsvinkelen for å undersøke denne tematikken har vært diskursanalytisk. Den overordnede problemstillingen var som følger: ***Hva kjennetegner et utvalg elevers diskurs om kildekritikk med henblikk på samfunnsfaget?*** For å besvare denne problemstillingen valgte jeg å benytte følgende forskningsspørsmål:

- *Hva mener elevene kjennetegner kildekritikk generelt og i samfunnsfag?*
- *Hvilke tegn relateres til hverandre i elevenes diskurs om kildekritikk?*
- *Hvordan samsvarer dette med kildekritikk i læreplanen og med teorien om literacy?*

Laclau og Mouffes (2001) diskursteori har blitt benyttet for å undersøke hvordan elevene i mitt utvalg forstår fenomenet kildekritikk med særlig fokus på samfunnsfag. Grunntanken innenfor diskursteorien er at vår virkelighet kan forstås gjennom språket. Formålet med denne oppgaven har dermed vært å kunne få et innblikk i elevers perspektiver på kildekritikk ved å analysere språket. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å undersøke hvilke tegn som kobles sammen i elevenes samtaler om kildekritikk. Et sentralt begrep i Laclau og Mouffes (2001)

diskursteori er det diskursive felt. Innenfor denne avhandlingen har jeg valgt å bruke begrepet det diskursive felt som om det omfatter et avgrenset antall diskurser som kjemper om å definere hva kildekritikk innebærer. Dette innenfor det diskursive feltet om kildekritikk. I denne oppgaven har ulike forståelser innenfor literacy-feltet blitt brukt for å konkretisere kildekritikk. Jeg har dessuten skissert forskjellige forståelser omkring kildekritikk innenfor samfunnsfag. I analysen har jeg forsøkt å vise hvorvidt elevdiskursen trekker på diskursive praksiser fra literacy-feltet eller det samfunnsfaglige kildekritikkfeltet.

Innenfor elevdiskursen om kildekritikk ble *troverdighet* identifisert som et nodalpunkt. I elevenes samtaler kom det tydelig frem at troverdighet ofte var avgjørende for hvordan elevene forstod kildekritikk. Ulike tegn som knyttet seg til dette forankringspunktet var med på å forme elevenes diskurs. Et sentralt aspekt ved troverdigheten handlet om hvilke personer som kunne knyttes til kilden. Sentrale tegn her var *forskning, fagperson, SNL, Wikipedia, kritisk og fakta*. Det var viktig hva slags status og yrke personer som ble knyttet til kilden hadde. Hadde personen en faglig forankring ble kilden i stor grad oppfattet som troverdig. Det var også sentralt at personen ikke var ukjent. Denne forståelsen kan oppsummeres med utsagnet ”vet hva de prater om” uttalt av informanten Jonas. Personene skulle helst være objektive uten personlige meninger, men ha forankring i forskning. Kildene Wikipedia og SNL var sentrale tegn som ble knyttet til nodalpunktet troverdighet. Elevene var veldig kritiske til bruk av Wikipedia. En av grunnene var at personen bak var ukjent. Dette var i kontrast til SNL hvor elevene begrunnet kildens troverdighet med den faglige sikkerheten. Det kan tenkes at lærernes advarsler om bruk av Wikipedia påvirket elevenes forståelser av denne kilden. Videre kom det frem at selv om elevene var kritiske til Wikipedia, brukte de ofte denne kilden til å finne informasjon. En av årsakene var at kilden var enkel å bruke og at de fant informasjonen raskt.

En annet sentralt aspekt ved troverdigheten omhandlet kildenes utseende og innhold. Sentrale tegn her var *oversiktlig, kildehenvisninger, for og imot, argumentasjon og objektivitet*. Et funn var at elevene ofte vurderte kildenes troverdighet ut ifra førsteinntrykket. Var kilden preget av uryddighet, få bilder eller liten tekst, forstod informantene kilden som lite troverdig. At språket var preget av objektivitet og fakta var også sentralt. Kilder skulle helst ikke være preget av subjektivitet eller egne meninger. Elevenes kildekritikkdiskurs trekker her på momenter fra informasjonsliteracy ved at de innehar noen konkrete strategier for å vurdere kilders troverdighet. Diskursive momenter fra kritisk literacy kan også kobles inn

ettersom en sentral del av denne kritiske forståelsen er å undersøke hvilke stemmer som kommer frem i en tekst, i tillegg til å se ting fra ulike perspektiver.

Når elevene snakket om internett og digitale medier mente de selv at var nokså kritiske til informasjon på internett. De mente i hovedsak at det var mer utfordrende å vurdere digitale kilder. Bøker anså de som troverdige ettersom informasjonen var godkjent og sikret på forhånd. Derfor kan det sies at tegnet bøker var nærmere nodalpunktet troverdighet enn tegnet internett. Det var tydelig at elevene var lite kritiske til læreboken i samfunnsfag. Selv om elevene sa at de var kritiske når de skulle vurdere informasjon på internett, tydet det på noe annet når de fortalte om sine egne søkestrategier. Når det gjaldt norske massemedier var elevene kritiske til avisers partiskhet. Derimot anså de NRK som en troverdig kilde. Ettersom ordet kritisk er gjennomgående innenfor læreplanen og literacy-teorien kan det være at dette har påvirket elevenes diskurs. Det eksisterer en idé om at den gode elev er kritisk. Elevene manglet derimot noen sentrale aspekter ved den kritiske forståelsen. De hadde en forståelse av at det var viktig å være kritisk, men ikke konkret hva dette innebar i praksis.

Informantenes samfunnsfaglige kildekritikkdiskurs skilte seg noe fra deres mer generelle forståelse. For det første var det her mer fokus på formålet kildene skulle brukes til. Tegn som ble artikulert innenfor elevenes samfunnsfaglige kildekritikkdiskurs var *subjektivitet, mange svar, eget svar, flere sider, dagsaktualitet, argumentasjon og drøfting*. Elevenes forståelse av samfunnsfagets kildepraksis hadde flere diskursive trekk fra den samfunnsfaglige delen av Kunnskapsløftet i tillegg til literacy-teorien. Dette var særlig i forbindelse med at man i samfunnsfag ofte får en problemstilling man skal drøfte selv. Forståelsen handler om at man skal bruke ulike kilder for å se ting fra ulike perspektiver. De diskursive momentene som artikuleres i elevenes samfunnsfaglige kildekritikkdiskurs kan si noe om deres forståelse av hva som er viktig kunnskap innenfor samfunnsfaget. Her vises det at drøfting kommer frem som en sentral ferdighet. Elevene viser at i samfunnsfag skal man måtte tenke selv og komme med egne konklusjoner. Metodisk sett hadde elevene også en forståelse av at samfunnsfaget var mer subjektivt sammenlignet med fag som naturfag og historie. Dette på bakgrunn av at man ofte må drøfte selv.

Implikasjoner for praksis

Hensikten med denne studien har vært å få et innblikk i elevers forståelse av kildekritikk i samfunnsfag. Det bør igjen presiseres at analysen kun er basert på to fokusgrupper med

elever fra samme skole. Dette tilsier at funnene i denne studien ikke kan generaliseres til å gjelde alle elever innenfor den norske skolen. Allikevel kan studien bidra med å kaste lys over ulike måter elever kan forstå kildekritikk. Denne studiens funn kan også være nyttig utover samfunnsfagsdidaktikken ettersom kildekritikk er en sentral ferdighet i alle fag.

Når man som lærer arbeider med kompetansemålene i læreplanen kan det være nyttig å vite hvordan elever forstår kildekritikk. For det første kan det trekkes frem at elevene i denne studien i stor grad vurderte kilder ut ifra deres oppfatning av kildenes troverdighet. Elevenes diskursive artikuleringer kan tyde på at de i noen tilfeller glemte å tenke over hva kildene skulle brukes til. Hvorvidt kildene var troverdige tok muligens opp noe av plassen i deres bevissthet. Som Overrein og Madsen (2014) påpeker, er det sentralt at elevene forstår at ulike kilder kan brukes til ulike formål. I tillegg til å arbeide med kildevurderingsstrategier i klasserommet for å vurdere kildenes troverdighet og kvalitet, vil det dermed også være nyttig å undersøke og diskutere relevansen til kildene i forbindelse med ulike skoleoppgaver.

Elevene i mitt utvalg var dessuten opptatt av at man skulle være kritiske til internett, men diskursen viser at de manglet noe av den kritiske tankegangen. At elever får konkret opplæring i mediekompetanse er dermed viktig. Å bruke aspekter fra media literacy og digital literacy i undervisningen vil her være særlig relevant for å utvikle elevenes ferdigheter for å navigere i medie verden.

Videre var bøker, og spesielt læreboken, ansett som særlig troverdige. Dette kan sies å være en del av elevenes hegemoniserte forståelse. Som Blikstad-Balas (2016) påpeker, har skolen en dobbel rolle ved at elever skal bli presentert for ulike tekster i skolen som utfordrer deres kritiske tenking. Samtidig bør elevene også være i stand til å inneha et kritisk blikk på de tekstene og bøkene de blir presentert for. Som Soares og Wood (2010) påpeker er samfunnsfagundervisningen et av de beste stedene å lære elever til å bli kritisk bevisste. Ved å inkorporere elementer fra kritisk literacy i undervisningen kan dette bidra til at elever får flere av de verktøyene som behøves for å bli mer kritiske. Ut ifra disse elevenes metodiske forståelse, kan det indikeres at lærere også bør arbeide mer med metode i samfunnsfag.

6 Litteraturliste

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier- Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*, København: Frederiksberg bogtrykkeri
- Austvik, J. & Rye, S. A. (2011). *Digitale medier, samfunn og samfunnsengasjement*. Kristiansand: Universitetet i Agder. Hentet fra
- Biesta, G. (2009). Good education in the age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46.
- Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2015). "You get what you need": A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 594 – 608. doi:10.1080/00313831.2015.1066428
- Blikstad-Balas, M. & Høgenes, T. (2014). Wikipedias inntog i kildelista; holdninger blant lærere og elever til Wikipedia i en skolekontekst. *Acta didactica Norge*, 8(1), 17-17.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Buckingham, D. (2015) Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of digital literacy* 10, 21-35 Hentet fra https://www.idunn.no/dk/2015/Jubileumsnummer/the_role_of_media_in_developing_literaciesand_cultural_tec
- Burr, V. (2003) *Social constructionism*. (2. utg.) London: Routledge
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. B. Fenner & L. Aase (red) *Fagenes begrunnelser. Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget
- Ciardello, A. V. (2004). Democracy's Young Heroes: An Instructional Model of Critical Literacy Practices. *The Reading Teacher*, 58(2), 138–147. doi:10.1598/RT.58.2.2
- Creswell, J. W. (2014) *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4. utg). Los Angeles: Sage Publications
- Eriksen, T. (2016, 13. mai) Cannabis kurerer kreft- og myndighetene vet det! Hentet 1. juni 2017 fra <http://www.nyhetsspeilet.no/2016/05/cannabis-kurerer-kreft-og-myndighetene-vet-det/>
- Ervik, T. S. (2015, 21. februar) Mindre kriminalitet med lovlig mariuhana. Hentet 1. juni

2017 fra <http://forskning.no/alkohol-og-narkotika-samfunn-okonomi-samfunnsokonomi/2015/02/legalisering-av-marihuana-gir-mindre>

- Foldvik, M. (2015) ”Ja, det høres jo riktig ut.” *Elevers vurdering av tekster på nett*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45788>
- Freire, P. (2003) *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene
- Freire, P. og Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge
- Frønes, T. S. & Narvhus, E. K. (2012) Egnet og troverdig? Elevers kildevurdering på nett. I T.E. Hauge & A. Lund (red.), *Små skritt eller store sprang? Om digitale tilstander i skolen* (s. 58-83) . Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E. Mørck, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K.G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*, London: Sage
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helsedirektoratet (2015). *Helsedirektoratets kostråd*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/kosthold-og-ertering/kostrad-fra-helsedirektoratet>
- Husom, S. (2015) *Samfunnsfagslærere mellom mål og danning. En diskursanalyse av samfunnsfagslæreres samtaler om god undervisning*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45477/SimenHusomMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Janks, H. (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Isaksen, T. R. (2017, 18. januar) Marsipangrevlinger og falske nyheter. Hentet fra 1. juni fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/marsipangrevlinger-og-falske-nyheter/id2527584/>
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til vitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag

- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Ketner, M. (2016, 21. oktober) Norsk presse er en ukritisk heiagjeng for Hillary Clinton. Hentet 1. juni 2017 fra <http://www.tv2.no/a/8675263/>
- Klafki, W. (2001) ”Tredje studie. En kritisk – konstruktivistisk didaktiks grundtræk”. I B. Christensen (red), *Dannelsesteori og didaktik – nye studier* (s. 101-160). Forlaget Klim
- Kleve, B. & Skaar, H. (2014) Innledning. *Literacy og fagdidaktikk i skole og utdanning*, Oslo: Novus Forlag
- Koltay, T. (2011) The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0163443710393382>
- Koritzinsky, T. (2014) *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2017, 10. mars) Overordnet del – verdier og prinsipper, Høringsutkast. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemoni and socialist strategy – Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso
- Livingstone, S. (2004) What is media literacy? *Intermedia*. 32 (3), 18-20.
- Maagerø, E. og Tønnessen, E. S. (2006) *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative research design : An interactive approach* (3. utg.) Los Angeles: SAGE publications
- Michalsen, G. L. (2016, 17. November) Ja, norske medier var subjektive. Fokuserte på person foran politikk. Og var mye snillere mot Hillary. Hentet fra <https://www.medier24.no/artikler/ja-norske-medier-var-subjektive-fokuserte-pa-person-foran-politikk-og-var-mye-snillere-med-hillary/365348>

- Morgan, D. L. (1998). *The focus group guide book*. London: Sage Publications
- Norsk senter for forskningsdata (u. å.). Vanlige spørsmål. Hentet fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html
- Orlowski, P. (2014). Critical media literacy and social studies: Paying heed to Orwell and Huxley. I W. Ross (red.) *The Social Studies Curriculum*, (s. 335-352). Albany: Suny Press
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O., & Rohatgi, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra <http://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/icils-rapport.pdf>
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (red), *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 126-169): Cappelen Damm Akademisk
- Oxford University Press (2017). Oxford Dictionaries: Word of the year post truth. Hentet fra <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>
- Simonsen, A. (2016, 5. Januar) 10 grunner til å legalisere cannabis. Hentet 1. Juni 2017 fra <http://www.fpu.no/blog/2016/01/05/10-grunner-til-a-legalisere-cannabis-16/>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008) Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 40-59 Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/212267873?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14699>
- Skovholt, K. (2014) Grunnleggende ferdigheter i alle fag. *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 13-51): Cappelen Damm Akademisk
- Soares, L. B. & Wood, K. (2010) A Critical Literacy Perspective for Teaching and Learning Social Studies. *The Reading Teacher*, 63 (6), 486–494. doi:10.1598/RT.63.6.5
- Stray, J. H. (2014). Skolens demokratimandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. (red) *Pedagogikk – en grunnbok*, (s. 651-664). Cappelen Damm akademisk, Oslo
- Strøm, P. (2014, 8. mai) Reagerer på legaliseringskamp: - Cannabis øker faren for psykose. Hentet 1. Juni 2017 fra <https://www.nrk.no/troms/lege-advarer-mot-legalisering-1.11699826>
- Strømsø, H.I. & Bråten, I. (2014) Students sourcing while reading and writing from multiple web documents. *Universitetsforlaget Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(2), 92–111. Hentet fra <https://www.idunn.no>
- Taylor, S. (2013). *What is discourse analysis?* London: Bloomsbury Academic

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Trigger (2016) Tillitsundersøkelsen. Hentet 1. juni 2017 fra <http://www.tillitsundersokelsen.xyz/mediene/#medier>
- Tønnesen, R. T. & Tønnesen, M. (2007) *Demokratisk dannelse – fagdidaktikk i samfunnskunnskap*, Bergen: Fagbokforlaget
- UNESCO (2004) The plurality of literacy and it's implications for policies and programs: Position paper. *Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization*, 7. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Universitetet i Bergen & Språkrådet (2017) Bokmålsordboka. Hentet 22. mai 2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+kilde&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Universitetet i Bergen & Språkrådet (2017) Bokmålsordboka. Hentet 22. mai 2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=kritikk&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Føremål. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Grunnleggjande ferdigheter. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03): Hovedområde. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet. (2013d). Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) Kompetansemål etter VG1/VG2. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>
- Utdanningsdirektoratet. (2013e). Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS1-02): Hovedområder. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Hovedomraader>

Vedlegg : Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *"Elevers perspektiver på kildekritikk – en diskursanalyse"*

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Renate Blixhavn Halvorsen og jeg er masterstudent ved Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med min masteroppgave innenfor programspesialiseringen samfunnsfagdidaktikk ønsker jeg deltakere til mitt forskningsprosjekt.

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan elever snakker om kildekritikk. I læreplanen i samfunnsfag kommer det tydelig frem at elever skal kunne vurdere og være kritiske til ulike kilder. Jeg synes det kan være interessant å sammenligne elevers tanker og perspektiver om dette temaet opp mot læreplanen i samfunnsfag.

Foreløpig problemstilling: Hva kjennetegner elevers diskurs om kildekritikk i samfunnsfag? Og hvordan samsvarer dette med samfunnsfagets diskurs om temaet?

Grunnen til at dere blir spurt om å delta i denne studien er at dere er elever som går på videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Samtykke til å delta i denne studien innebærer å diskutere et case knyttet til kildekritikk, i tillegg til å være med på et gruppeintervju. Det vil være 3-4 personer som er med i din gruppe.

Først vil dere få et case, det vil si noen oppgaver knyttet til kildekritikk som dere skal løse og diskutere i fellesskap. Jeg som forsker vil observere dere mens dere diskuterer disse oppgavene.

Etterpå vil jeg stille dere noe spørsmål. De vil være åpne slik at dere selv kan komme med egne refleksjoner og tanker rundt temaet kildekritikk. Spørsmålene vil omhandle deres erfaringer og tanker omkring kildekritikk i samfunnsfag.

Det vil bli gjort lydopptak under gruppeintervjuet, i tillegg til at det vil bli tatt notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang til eventuelle personopplysninger om dere. Dere vil få fiktive navn i datamaterialet slik at dere ikke kan gjenkjennes. Dessuten vil opptakene av intervjuet bli lagret på en pc som er passord-beskyttet. I masteroppgaven vil dere også bli anonymisert slik at dere ikke kan gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni. 2017. Alle opplysninger og lydopptak av dere vil bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli fjernet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Renate Blixhavn Halvorsen, tlfnr.: [REDACTED], e-post: [REDACTED]

Eller min veileder: Marielle Stigum Gleiss, tlfnr.: [REDACTED], e-post: [REDACTED]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 : Kvittering fra NSD



Marielle Stigum Gleiss
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 26.01.2017

Vår ref: 51723 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51723</i>	<i>Elevers perspektiver på kildekritikk i samfunnsfag - en diskursanalyse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marielle Stigum Gleiss</i>
<i>Student</i>	<i>Renate Blixhavn Halvorsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon

Før jeg går i gang med å fortelle om prosjektet vil jeg presentere meg selv. Gjøre de litt trygge på meg. Tenkte å ha litt frukt og drikke som de kan forsyne seg av for å forsøke å gi en god og trygg stemning. Deretter vil jeg starte med å fortelle informantene litt om prosjektet og hva det innebærer å være med på dette intervjuet:

- Temaet for dagens intervju er kildekritikk, og at jeg er interessert i å finne ut hva dere tenker om dette temaet i samfunnsfag.
- Målet er å få til en fri samtale mellom dere i mellom, og det skal være lavterskel for å si det man tenker høyt.
- Kanskje litt annerledes enn et vanlig intervju fordi det er DERE som skal snakke og diskutere med hverandre.
- Dere leder i hovedsak diskusjonen, men jeg vil spørre noen spørsmål
- Forestill dere at dere sitter hjemme hos en av dere snakker over kaffen eller teen.
- Jeg er interessert i deres erfaringer, opplevelser og fortellinger.
- Alle svar er ok – det finnes ikke gale eller riktige svar.
- Først skal dere få se på noen kilder som i prinsippet kunne vært brukt til å svare på en oppgave i samfunnsfag.
- Jeg vil observere hva dere diskuterer
- Det er ikke noen fasitsvar på denne case-oppgaven. Jeg ønsker at dere skal svare så ærlig dere kan, og det er ingen ting som er riktig eller galt.
- Sammen skal vi utforske temaet kildekritikk i samfunnsfag
- Dette intervjuet vil ikke ha noen innvirkning på deres karakterer i samfunnsfag.
- Helt anonymt.
- Lydopptak
- Noen spørsmål før vi setter i gang?

1) Kan dere fortelle litt om dere selv? Presentasjonsrunde - Navn, alder, interesser

Diskusjonscase

- Her har jeg laget en fiktiv skoleoppgave som er som følgende: drøft om cannabis bør legaliseres i Norge.
- Dere skal ikke svare på denne oppgaven, men ha den i bakhodet.
- Jeg er ikke interessert i deres standpunkt til cannabis. Det er bare et tema jeg har valgt fordi det har vært mye debattert.
- Det jeg vil at dere skal gjøre er først å se/lese/studere disse 4 kildene knyttet til dette temaet.

Eventuelle oppfølgingsspørsmål (i tilfellet elevene ikke kommer inn på noen av disse aspektene i diskusjonen):

- 1) Ved første øyekast, hvilken av kildene ser mest troverdige ut? Diskuter hvorfor?
- 2) Hvilken/hvilke ville dere brukt til å svare på denne skoleoppgaven? Begrunn svaret.
- 3) Hvilken/hvilke ville dere eventuelt ikke brukt i denne skoleoppgaven? Forklar hvorfor.
- 4) Hva tenker dere om de ulike bildene som er vedlagt noen av kildene?

- 5) Hvilken av kildene mener dere har de beste argumentene? Hvorfor?
- 6) Hvilken har de dårligste argumentene? Hvorfor?
- 7) Hvilke stemmer kommer frem her? Noen dere tenker er utelatt som burde belyse temaet?
- 8) Er det noen andre kilder (nettsteder, bøker, artikler) som dere tror dere ville brukt til å svare på denne oppgaven?
- 9) Hvis vi fokuserer på kilde nummer 1, hvordan ville dere gått frem for og funnet ut om denne kilden er troverdig? (Hvis dere selv hadde funnet den på nettet)
- 10) La dere merke til hvem som er forfatteren av kilden/kildene?
- 11) Vet dere noe om noen av disse forfatterne her?
- 12) Tenker dere det kan ha noen betydning for troverdigheten? Hvorfor?
- 13) Hva tror dere forfatteren i kilde nr. 1 ønsker å oppnå med teksten?
- 14) Hvor er teksten publisert?
- 15) Kjenner dere til dette nettstedet?

Hva jeg vil forsøke å observere/legge merke til mens informantene diskuterer case-oppgaven:

- Er elevene kritiske i sine vurderinger?
- Benytter de noen bestemte strategier for å vurdere kildene?
- Hva styrer valgene de gjør?
- Hvilke refleksjoner gjør de seg?

Spørsmål

Generelt om kildekritikk

- 1) Hva er det første dere tenker på når jeg sier ordet kildekritikk?
- 2) Ok, hvis dere skal oppsummere? Kan dere komme med en kort definisjon?
- 3) Har dere noen tanker om hva som kan være særegent for kildekritikk i samfunnsfaget sammenlignet med andre fag?
- 4) Forklar hvorfor dere mener det.
- 5) Kan dere gi noen eksempler på hva dere mener er dårlig kildekritikk i samfunnsfag? (diskuter til det er klart hva dere er enige om og/eller uenige om).
- 6) Tenker dere det er nødvendig å lære seg kildekritikk eller ikke? Begrunn og forklar.

Undervisning om kildekritikk i samfunnsfag

- 1) Hvilke kilder pleier læreren deres å gi dere til å bruke i samfunnsfag?
- 2) Hvorfor tror dere læreren deres bruker/velger akkurat disse kildene?
- 3) Kan dere huske om dere har hatt noe undervisning om kildekritikk i samfunnsfag? Kom med eksempler.
- 4) Hvis det er tilfellet, hva lærte dere?
- 5) Tenk tilbake til du begynte i 1. Klasse/ 8.klasse. Er du mer kildekritisk enn før eller ikke? Begrunn og diskuter!
- 6) Hva tror dere samfunnsfaglæreren deres forventer at dere skal kunne om kildekritikk?

Strategier

- 1) Når dere har funnet en kilde dere ikke er kjent med fra før, er det noe spesielt dere ser etter for å vurdere om den er troverdig? Begrunn!

Kritisk vurdering

- 1) Hvis dere skulle funnet kilder å bruke i samfunnsfaget, hvor ville dere vanligvis funnet disse kildene? (bestemte nettsider, lærebok, aviser, leksikon etc.).
- 2) Hva er grunnen til at dere velger akkurat disse?
- 3) Hva mener dere kjennetegner en god kilde i samfunnsfag?
- 4) Bruker dere oppslagsverk som SNL eller Wikipedia? Hva mener læreren deres om det? Har dere lært å bruke disse?
- 5) Er det noen steder dere ikke ville funnet kilder i samfunnsfaget? Diskuter hvorfor!
- 6) Hvordan vurderer dere om en kilde er god eller dårlig?

Internett og deres forhold til medier

Nå skal vi snakke litt om kilder på internett og sosiale medier.

- 1) Hvordan går dere frem for å finne informasjon på internett?
- 2) Hvilke nettsider pleier dere å bruke når dere skal finne ny informasjon om et nytt tema? Hvorfor?
- 3) Har dere noen tanker om hva som kan være utfordrende/vanskelig når dere skal vurdere kilder på internett?
- 4) Hva er dere forhold til sosiale medier?
- 5) Helt ærlig nå, pleier dere å tenke noe over informasjonen dere kommer over i hverdagen, f. eks. når dere bruker sosiale medier? Altså, vurderer dere og er kritiske til det? Begrunn, diskuter, kom med eksempler.
- 6) Har dere oppdaget noe informasjon på for eksempel Facebook som dere syntes virket lite troverdig? Begrunn!
- 7) Media i Norge, tenker dere at de er helt uavhengige/frie? Med det mener jeg at de kan skrive akkurat det de vil. Begrunn!
- 8) Er det noe bestemte saker som opptar dere i samfunnet?
- 9) Hvis tilfellet, hvordan har dere funnet informasjon om disse tingene? (venner, internett, forum, skolen).

Avslutning (oppsummering av intervjuet)

- 1) Er det noe noen av dere har lyst til å tilføye før vi avslutter?

Tusen takk for at dere deltok på dette prosjektet!

Vedlegg 4: Samfunnsfaglig drøftingsoppgave brukt i intervjuene

Problemstilling: *Drøft om cannabis bør legaliseres i Norge.*

Kontekst: Elevene skulle ha denne problemstillingen i bakhodet mens de diskuterte fire kilder som alle kunne relateres til problemstillingen.

Vedlegg 5: Tekst 1

”Reagerer på legaliseringskamp: - Cannabis øker faren for psykose”

Link, tekst 1


<https://www.nrk.no/troms/lege-advarer-mot-legalisering-1.11699826>

Skjermbilde, tekst 1:

Troms Tips oss Send inn bilder Facebook og Twitter Hør radiosendinger Se Nordnytt-TV

Reagerer på legaliseringskamp: – Cannabis øker faren for psykose

Avdelingsoverlege ved Rus- og spesialpsykiatrisk avdeling ved UNN mener de mulige følgende ved cannabisbruk blir borte i legaliseringsdebatten.



Rayking av cannabis kan gi alvorlige konsekvenser for brukerne, ifølge Reidar Hørfald, avdelingsoverlege ved Rus- og spesialpsykiatrisk avdeling ved Universitetspsykihuset Nord-Norge. FOTO: JOHANNESSEN, SARA / SCANPIX

Publert av Petter Svøm
@psv_85
Journalist

Oppdatert 08.05.2014, kl. 11:07

Artikkelen er flere år gammel.

– De alvorlige konsekvensene cannabisbruk kan få kommer ikke godt nok frem. Folk tar for lett på alvor, og sammenligner gjerne cannabis med tobakk, sier Reidar Hørfald, avdelingsoverlege ved Rus- og spesialpsykiatrisk avdeling ved Universitetspsykihuset Nord-Norge til NRK.

Les også: – Cannabis ble starten på mitt ruslivste

Les også: Dagens ruspolitikk virker

Lørdag var det en liten demonstrasjon for legalisering av cannabis i Troms. Mandag sto lokalpolitikker Brynmor Evans i Miljøpartiet de Grønne frem i avisen (Troms) for å støtte kampen for legalisering av cannabis.

Les også: Hender hasj-politikken ødela for Miljøpartiet de Grønne

Reidar Hørfald vil forby legalisering.

– Med de konsekvensene vi ser av cannabisbruk, da først og fremst røyking, mener vi det er en klar fordel å holde forbruket så lavt som mulig, sier han.

Brynmor Evans sier til (Troms) at han mener legalisering vil føre til en nedgang i cannabisbruk. Det er Hørfald uenig i.

– Det er vanskelig å forutsi hvordan nordmenn vil forholde seg til cannabis dersom det blir legalisert, men teoretiske studier fra USA indikerer at forbruket taper seg rett etter legalisering, før det legger seg på et nivå som er litt høyere enn det var før cannabis ble legalisert, sier avdelingsoverlegen.

Underverderte skadevirkninger

Ferske forskningsresultater viser at bruk av cannabis kan fremskynde psykose.

Forskere ved Siuus hevder også at innholdsforholdet i cannabis har forandret seg de siste årene.

– Man har blitt flinkere til å dyrke fram planter som har et høyt rusgivende stoff, og lavere innhold av det psykosedempende stoffet, fortalte Arne Line Bretcheville-Jensen, forskningsleder ved Siuus, til NRK i desember.

Les også: Ungdom i Telemark om hasj: – Kjempegey

Fakta cannabis og hasj

Cannabis er det mest brukte narkotiske stoffet i Norge. Forskjellige produkter fremstilles av Cannabis sativa: Marihuana, hasj(s).

Hasj(s) eller cannabisharpiks er et raffinert produkt, der den THC-rike plantesaften eller harpiksen er konsentrert. (Kilde: Folkehelseinstitutt)

Cannabis



FOTO: JUSTIN SULLIVAN / AFP

Cannabis brukes som belegg på rusmidler fremstilt av hamp-planter (Cannabis sativa).

Lilke deler av planten kan spises, røykes eller imtas på annen måte.

Cannabis er et av verdens mest brukte

- Les også: [Ungdom i Telemark om hasj](#) – [Kjempogøy](#)

– Akkurat det er noe vi ikke måler eller vet så mye om ennå. Men vi ser at vi både behandlingsapparatet og brukerne har ekstremt lite kontroll på hva stoffer som kjøpes illeegalt inneholder, sier Reidar Høifødt ved UNN.

– Hvilke konsekvenser kan cannabisbruk gi?

– For det første ser vi psykososiale virkninger. Folk som bruker cannabis trekker seg tilbake sosialt, de blir gjerne inaktive og endrer adferd med tanke på dagrytme. Det blir enklere å droppe ut av skolen, eller å velge å ikke jobbe.



Hasj og marihuana er trolig blitt farligere de siste åra, fordi stoffet i cannabisplantene som demper psykoser er redusert.

Drepte tre i psykose

I tillegg kommer de psykiatriske utfordringene. Høifødt forteller at mange alvorlige voldshendelser er utført i psykotisk tilstand som er utført av cannabisbruk, uten at han ønsker å komme med noen eksempler.

Men i trippeldrapssaken i Tromsø i 2005, hvor en nå 44 år gammel mann ble dømt til 21 års fengsel for å ha drept tre personer, kom det blant annet frem at drapene var utført i en hasjuttøst psykose.

[Det konkluderte nettapsykiatrisk sakkyndig i saken, Andreas Hennæs, med under rettssaken.](#)

– Ved omfattende bruk av cannabis ser vi også at terskelen for å få hallusinasjoner og forvriddet tanker blir lavere. Har man en underliggende tendens til å utvikle psykoser, er det lettere å blikke over dersom man bruker cannabis jevnlig, sier Reidar Høifødt.

– I tillegg er det vanskeligere å diagnostisere den psykotiske tilstanden til mennesker som sliter etter bruk av cannabis.

Bruer seg ikke på medisn

Et annet argument i debatten om legalisering av cannabis har vært bruk av stoffet til medisinske formål. I 2012 ble en [cannabis-sprøy lovlig i Norge](#). Sprøyen skal først og fremst hjelpe MS-pasienter med smerte og muskelskramp.

- Les også: [Kan ha med medisinsk cannabis til én måneds bruk](#)
- Les også: [Fikk ikke medisn som virket, dykket egen marihuana](#)

– Det finnes også indikasjoner på at cannabis kan ha smerte- og kvalmestillende effekt blant annet hos kreftpasienter. Men de medikamentene som inneholder cannabis er neppe noe man kan ruse seg på, sier Reidar Høifødt.

– Og når det gjelder dem som sammenligner cannabis med tobakk, så viser det seg at cannabis er mer skadelig på lufteleiene og gir større risiko for KOLS enn tobakk, avslutter han.

av verdens mest brukte rusmidlet, og kun alkohol, nikotin og koffein blir hyppigere brukt.

I 2004 estimerte FN at cannabis brukes av rundt 4,0 % av verdens befolkning årlig.

(Kilde: Wikipedia)

o Publisert 08.05.2014, kl. 11:07

o Oppdatert 08.05.2014, kl. 11:07

Vedlegg 6: Tekst 2

”Mindre kriminalitet med lovlig marihuana”

Link, tekst 2:

<http://forskning.no/alkohol-og-narkotika-samfunn-okonomi-samfunnsokonomi/2015/02/legalisering-av-marihuana-gir-mindre>

Skjerm bilde, tekst 2:

The screenshot shows a news article on the website forskning.no. The article is titled "Mindre kriminalitet med lovlig marihuana" and discusses the impact of medical marijuana legalization in the USA. The main image shows a hand holding a small jar of pills. The article text includes a sub-headline "Når et land legaliserer marihuana, blir smuglerne utkonkurrert og mye av kriminaliteten forsvinner. Det kommer frem i en ny studie om legalisering av medisinsk marihuana i USA." and a byline "Terill Sommerfelt Ervik | Norges Handelshøyskole kommunikasjonssjef". The article is dated 21.2.2015 09:00. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, Google+, LinkedIn, and Email. A sidebar on the right contains a section titled "SE OGSÅ" with several related article thumbnails and titles.

forskning.no

Kultur Helse Miljø Samfunn Teknologi Naturvitenskap | Blogg Meninger

CAFFELLEN DAMM
AKADEMISK
NOASP
NORWEGIAN OPEN ACCESS
SCHOLARLY PUBLISHING

Cappelen Damm Akademisk tilbyr publisering av akademiske meningsfulle meninger, essayer og tidsskrifter på Nordic Open Access Scholarly Publishing - NOASP

Les mer på www.cda.no

Saken er produsert og finansiert av Norges Handelshøyskole - Les mer

Har du resept på marihuana, kan du kjøpe stoffet lovlig over disk i 23 stater i USA. (Foto: Lucy Nicholson, Reuters)

Mindre kriminalitet med lovlig marihuana

Når et land legaliserer marihuana, blir smuglerne utkonkurrert og mye av kriminaliteten forsvinner. Det kommer frem i en ny studie om legalisering av medisinsk marihuana i USA.

Terill Sommerfelt Ervik | Norges Handelshøyskole kommunikasjonssjef

1.5K

21.2.2015 09:00

I USA har 23 delstater legalisert medisinsk marihuana. Det vil si at du kan kjøpe eller dyrke stoffet til eget bruk dersom du har resept.

- Vi var interessert i å se på hvilken effekt lovgivningen har på kriminalitet. Basert på erfaringene fra Nederland, så vi ingen grunn til at legaliseringen skulle gi noen økning i kriminalitet, sier postdoktor Floris Zoutman ved Norges Handelshøyskole.

Tyveri og vold

Sammen med NHI-kollega og postdoktor Evelina Gevritsova har han brukt statistikk fra FBI til å undersøke hvilken effekt legaliseringen har hatt på to typer kriminalitet; tyveri og vold.

I studien har de undersøkt de 18 statene som hadde innført slike lover frem til 2012.

- Ved å sammenlikne informasjon fra før og etter legaliseringen, og ved å sammenlikne med stater som ikke har legalisert marihuana, har vi fått et godt bilde av hvilken effekt lovene har hatt, sier Gevritsova.

Forskerne fant en klar nedgang både i tyveri og i voldelig kriminalitet i de statene som både legaliserte marihuana, og som grenser til Mexico.

Store deler av narkotikoen som selges ulovlig i USA, smugles inn gjennom nettopp disse statene.

• Les også: [Tåler hjernen å røyke marihuana daglig?](#)

Grensestatene i USA

- Grensestatene rammes hardest av den kriminaliteten som smuglingen fører med seg. Det er mange grunner til dette. For eksempel trenger du kanskje å stjele en bil hvis du skal frakte ulovlige stoffer fra Mexico og inn i USA via California, sier Gevritsova.

I tillegg bidrar markedsføring, og rivalisering mellom dem, i stor grad en økning av kriminaliteten i grensestatene.

- Ett eksempel er såkalt drive-by-shooting. Gjengene kjører gjennom hverandres nabolag og skyter ut av vinduene for å skremme bort rivalens kunder, sier Zoutman.

ANNONSE

SE OGSÅ

- Slik skader cannabis
- Tåler hjernen å røyke marihuana daglig?
- Alkohol eller marihuana - hva er verst for ungdom?
- E-sigaretter - farlige eller livreddende?
- Harj ferer til trygg og fengsel
- Slik har menneske rusa seg gjennom historia
- Forsker mer på psykologiske stoffer
- Bruker amfetamin for å få jobben ferdig i tide
- Annenhver ruspassient

Grensestatene i USA

– Grensestatene rammes hardest av den kriminaliteten som smuglingen fører med seg. Det er mange grunner til dette. For eksempel trenger du kanskje å stjele en bil hvis du skal frakte ulovlige stoffer fra Mexico og inn i USA via California, sier Gavrilova.

I tillegg bidrar narkogjenger, og rivalisering mellom dem, i stor grad en økning av kriminaliteten i grensestatene.

– Ett eksempel er såkalt drive-by-shooting. Gjengene kjører gjennom hverandres nabolag og skyter ut av vinduene for å skremme bort rivalens kunder, sier Zoutman.



Bildet er fra La Brea Collective medical marijuana dispensary i Los Angeles, California. Utsalget er én av over 100 butikker og kafeer som får lov til å selge medisinsk marijuana over disk. (Foto: REUTERS/Lucy Nicholson)

Lett å få tak i

Når marijuana blir legalisert, kan alle som har en resept på stoffet, kjøpe lovlig og hente ut stoffet fra utleveringssteder. Prisene er litt høyere enn på gaten, men der er kvaliteten også mer varierende. Stoffet på utleveringsstedene, derimot, holder jevn kvalitet, og man kan til og med reklamere, om nødvendig.

– Det gjør den lovlige marijuanaen mer tiltrekkende. Og selv om legaliseringen gjelder medisinsk marijuana, er det ikke vanskelig å få tak i stoffet, sier Zoutman.

– Stoffet brukes mot smerter, og fordi smerter er subjektivt, kan hvem som helst gå til legen og si at de har vondt. I tillegg er det enkelt å få kjøpt resepter.

Tar jobben fra smuglerne

Fordi en stor andel av brukerne går over til lovlig marijuana, rammes det ulovlige markedet.

– Marijuana er den største eksportartikkelen til de meksikanske smuglerne, og mange av dem mister rett og slett inntektskilden, sier Gavrilova.

Studien viser at legalisering ikke bare fører til at det smugles mindre marijuana, men at lovgivningen også påvirker mengden av kokain og heroin som fraktes inn i landet.

– Når etterspørselen etter marijuana går ned, skader det importørene så mye at de slår med å importere andre stoffer, sier Zoutman.

– Det er dessuten mulig at enkelte brukere bytter ut andre narkotiske stoffer mot medisinsk marijuana, sier han.

• Les også: [Hasj fører til trygd og fengsel](#)

Kan trolig generalisere ut fra studien

De to forskerne tror at resultatene fra studien vil kunne overføres til andre land, også Norge.

– Vi vet at smugling og salg fører med seg mye kriminalitet. Når et land legaliserer, forsvinner mye av kriminaliteten. Vi ser ingen grunn til at dette ikke vil skje i andre land, hvis de legaliserer, sier Zoutman.

Skattlegge marijuana

– I tillegg gir legalisering en form for kontroll over markedet. Da kan man for eksempel skattlegge marijuana, og på samme måte som med alkohol og tobakk kan man forsøke å dempe bruken ved


hjelp av høye skatter, sier Gavrilova.

Samtidig kan legalisering gjøre at marijuana blir mer utbredt. Det siste tilnær har bruken økt jevnt i USA.

– Vi vet ikke om det har å gjøre med legaliseringen, men det er trolig. Det kan selvsagt være problematisk. I studien vår ser vi bare på ett aspekt ved legalisering, nemlig kriminalitet. Vi kan ikke si noe om for eksempel helseeffekter, sier hun.


Referanse:


Evelina Gavrilova mfl: Is Legal Pot Crippling Mexican Drug Trafficking Organizations? The Effect of Medical Marijuana Laws on US Crime. Social Science Electronic Publishing, desember 2014. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350101>


 rusa seg gjennom historia

 Foraker mer på psykodeliske stoffer

 Bruker amfetamin for å få jobben ferdig i tide

 Annenhver ruspasient etterlyser bedre behandling

 Svært få har helsefordeler av alkohol

 Ungdom drikker mindre i Oslo vest

Emneord

Alkohol og narkotika

Samfunn Økonomi

Samfunnsøkonomi

Saken er produsert og finansiert av Norges Handelshøyskole - [Les mer](#)




Vedlegg 7: Tekst 3

"10 grunner til å legalisere cannabis"

Link, tekst 3:

<http://www.fpu.no/blog/2016/01/05/10-grunner-til-a-legalisere-cannabis-16/>

Skjermbilde, tekst 3:



The screenshot shows the FPU (Fremskrittspartiets Ungdom) website. The header features the FPU logo and navigation links: Hjem, FPU menar, Organisasjon, Ditt fylke, Aktiv, Internasjonal, Arrangementer, and Bli medlem!. The main content area displays a blog post titled "10 grunner til å legalisere cannabis" by Atle Simonsen, dated 05. januar 2016. The post includes a photo of cannabis buds and a portrait of Atle Simonsen. The article lists ten reasons for legalization, such as reducing police workload, the correlation between consumption and crime, and the benefits of legalization for the economy and public safety. A sidebar on the right contains a bio for Atle Simonsen and a list of other recent blog posts.

FpU
Fremskrittspartiets Ungdom

Hjem FPU menar Organisasjon Ditt fylke Aktiv Internasjonal Arrangementer Bli medlem!

10 grunner til å legalisere cannabis
05. januar 2016 Atle Simonsen

1. Politiet har viktigere oppgaver å drive med
Politiet bør bruke sin tid på å forebygge og etterforske kriminalitet som har et offer. Det er meningsløst at politiet må henvette voldssaker samtidig som de bruker ressurser på å arrestere folk for bestialse. Straffelovkommisjonen anbefalte i 2002 å avkriminalisere bruk fordi det er et lovbrudd som ikke er rettet mot andre.^[1]

2. Det er liten sammenheng mellom forbruk og lovlighet
En sammenheng av cannabisbruk i San Francisco (som har streng lovgivning) og Amsterdam (der cannabis i praksis har vært lov siden 70-tallet) viste at uformell sosial kontroll kan ha mer å si enn loven.^[2] Frankrike er blant de strengeste i Europa, men ligger allikevel helt i toppen hva gjelder bruk, mens Nederland ligger midt på treet.^[3]

3. Legalisering undergraver organisert kriminalitet
Årlig omsettes det cannabis tillegget til en verdi av 113 milliarder dollar (globalt).^[4] Disse pengene brukes til å finansiere krig, terror^[5] og mer alvorlig kriminalitet.^[6] Det er allerede tegn på at legalisering av cannabis i USA undergraver de meksikanske kartellene.^{[7][8]}

4. Det genererer skatteinntekter
I USA alene har ledende økonomer beregnet at myndighetene kan spare 7,7 milliarder dollar i året på håndhevelse og tjene 6 milliarder på skatteinntekter dersom marihuana ble legalisert.^[9] Storbritannia har myndighetene beregnet at de kan tjene opptil 800 millioner pund i året på å legalisere.^[10] Norge har markedet blitt anslått til to milliarder kroner,^[11] og tidligere høyesterettsdommer Kåre Lund mener vi bruker store summer på håndhevelse.^[12]

5. Det minsker risikoen for at ungdom prøver hardere stoffer
Cannabis blir ofte omtalt som et trappetrinn, altså en inngangsport til farligere stoffer. Flertallet i fagmiljøet har gått bort fra denne teorien.^[13] Mye tyder på at cannabis er en endestasjon, ikke et trappetrinn.^[14] I den grad det forekommer er grunnen ikke at en som prøver cannabis prøvelig får lyst til å prøve heroin, men at i tillegg som selger cannabis tilbyr andre stoffer. Dersom cannabis selges på lovlige utsalgssteder vil dette ikke forekomme, enkelt og greit. Nederland har lyktes i å skille markedene mellom harde og myke stoffer siden 1970-tallet.^[15]

Man kan anta at mange unge synes over på andre rusmidler av urforbruksprogrammene.^[16] Syntetiske stoffer står ofte ikke ut på

Atle Simonsens blogg
Atle Simonsen (født 4. november 1988 i Stavanger) er en norsk politiker (FpU). Han ble første gang innvalgt i Stavanger bystyre ved Kommunestyre- og fylkestingsvalget 2007 for så å bli gjenvalgt i 2011 og 2015.
Han har hatt en rekke partiverv og ble i 2014 valgt til formann i Fremskrittspartiets Ungdom. Han er utdannet innen økonomi og har en bachelorgrad fra Universitetet i Stavanger (UiS).

Siste innlegg
Velg yrkesfag!
I dag skal over 50.000 tiendeklassinger gjøre sitt viktigste valg noensinne. Mitt klare råd: Velg yrkesfag. I Norge er det en etablert sannhet at alle må ta høyere utdanning, og alle må ...les mer

Spillmonopolet
Siden 2014 har jeg engasjert og uttalt meg i media for å fjerne det norske spillmonopolet. Et monopol FPU har vært mot siden vi ble stiftet i februar 1978. Torsdag ...les mer

5 grunner til billigere øl, vin og sprit
I dag skal jeg på møte hos Vin- og brennevinsleverandørernes forening (VBF) for å diskutere hva som bør gjøres med alkoholpolitikken i Norge. Det er kanskje ikke like viktig som å ...les mer

Cannabis er farlig, men forbudet er farligere
Etter forrige ukes blogginnlegg 10 grunner til å legalisere cannabis har AUF-lederen Mari Hussaini valgt å svare meg i Dagbladet. Jeg synes det er påfallende at Hussaini hevder at FPU tyr til ...les mer

10 myter om Uber
Etter at NHO-sjefen i går tok med VG på Uber-tur kom LO-leder Gerd Kristiansen med noen ganske uventige

5. Det minsker risikoen for at ungdom prøver hardere stoffer

Cannabis blir ofte omtalt som et trappetrinn, altså en inngangsport til farligere stoffer. Flertallet i laget i øst har gått bort fra denne teorien.^[13] Nye tyder på at cannabis er en endestasjon, ikke et trappetrinn.^[14] I den grad det forekommer er grunnen ikke at en som prøver cannabis prøvelig får lyst til å prøve heroin, men at langene som selger cannabis tilbyr andre stoffer. Dersom cannabis selges på lovlige utsalgsteder vil dette ikke forekomme, enkelt og greit. Nederland har lyktes i å skille markedene mellom harde og myke stoffer siden 1970-tallet.^[15]

Man kan anta at mange unge synes over på andre rusmidler av urinprøveprogrammene.^[16] Syntetiske stoffer slår ofte ikke ut på urinprøvene, og siden det kommer nye varianter hele tiden er det vanskelig å utvikle tester for alle.^[17] Mange tyngre stoffer gir bare utslag 13 dager etter inntak, cannabis kan påvises i urin i opptil seks uker etter siste inntak.^[18]

6. Det sikrer god kvalitet

Det har forekommet at både hasj og marihuana har vært forurenset med skadelige stoffer.^{[19][20]} Skadeomfanget fra dette er ukjent, men når 5,1% av befolkningen bruker cannabis årlig er det uansvarlig å utsette så mange mennesker for denne potensielle helsefaren.^[21] I et lovlig marked vil produsent og selger ansvarliggjøres slik at dette ikke er mulig, i dag har man ingen å klage til.

7. Forbudet fungerer ikke

Det finnes knapt likken kommune her i landet hvor man ikke kan få tak i cannabis. Er du i en storby er det lettere å kjøpe cannabis på gata enn å kjøpe en pils på butikken etter kl. 20. Vi klarer ikke engang å holde cannabis unna skoler og fengsler.^{[22][23]}

8. Alderskontroll

Det er ingen av dopselegene nede ved Akerselva som spør om du har legitimasjon. Med regulert salg av cannabis kan utsalgstedene påkrevs å sjekke legitimasjon, akkurat som man gjør med alkoholsalg i dag. Kontroll av dette vil fungere på akkurat samme måte som det gjøres i dag.

9. Det fjerner behovet for syntetisk cannabis

Syntetisk cannabis har blitt et populært produkt som blant annet selges fra nettbutikker.^[24] Stoffene kan ha helt andre skadevirkninger enn naturlig cannabis, hvis virkninger er godt kjent. Det har forekommet overdoser, kramper, nyreskader og dødsfall.^[25] Naturlig cannabis har svært lav giftvirkning både på lang og kort sikt, og gir ikke overdoser.^[26]

10. Det skader ingen andre enn brukeren selv

En undersøkelse fra Canada viser at samfunnets helseutgifter som forbindes med cannabis utgjør så lite som 0,2% av sammenlagte skader fra bruk av alkohol, tobakk og narkotika. Tredjepartsskader, altså det som går utover andre enn den som bruker rusmidlet (omsorgskost, vold og trafikkskader) har vist seg å være små sammenliknet med de som klyttes til alkohol.^[27]

Det er ikke problemfritt med legalisering og regulering av cannabis. Fpu tror likevel at det er den minst dårlige løsningen.

Bør cannabis være lovlig?
Ja, det bør legaliseres
Ja, men kun avkriminalisering
Nei
Stemmer 2,220
<small>Prosentvis utførte spørre</small>

gjøres med alkoholpolitikken i Norge. Det er kanskje ikke like viktig som å ...les mer

Cannabis er farlig, men forbudet er farligere

Etter forrige ukes blogginnlegg 10 grunner til å legalisere cannabis har AUF-lederen Mari Hussaini valgt å svare meg i Dagbladet. Jeg synes det er påfallende at Hussaini hevder at Fpu tyr til ...les mer

10 myter om Uber

Etter at NHO-sjefen i går tok med VG på Uber-tur kom LO-leder Gerd Kristiansen med noen ganske uventlige påstander som hun selv burde vite er ren løgn. Derfor vil jeg ...les mer

Vedlegg 8: Tekst 4

"Cannabis kurerer kreft – og myndighetene vet det!"

Link, tekst 4:

<http://www.nyhetspeilet.no/2016/05/cannabis-kurerer-kreft-og-myndighetene-vet-det/>

Skjerm bilde, tekst 4:

The screenshot shows a news article on the website NyhetSpeilet. The article title is "Cannabis kurerer kreft – og myndighetene vet det!". The author is Torbjørn Eriksen, and the article is 5 minutes long. The article text discusses the use of cannabis for cancer treatment, mentioning that in August 2015, US health authorities reported that cannabis kills cancer cells. The author argues that cannabis is a natural medicine that can help with anxiety, depression, and pain, and that it is safer than many pharmaceuticals. The article also mentions that the author had a conversation with a police officer who told him that cannabis is not a drug and that it is safe to use. The article is categorized under "Helse" and has 54 likes and 22 comments.

NyhetSpeilet
Pr. 30.04.2016: 10.000 abonnenter

Samfunn Bevissthet Kosmos **Helse** Økonomi Video Redaksjon

DU LESER NÅ
Cannabis kurerer kreft – og myndighetene vet det!
5 minutter lesetid

INNHOOLD
Artikkelen
Kommentar er

Cannabis kurerer kreft – og myndighetene vet det! Helse 14426

54 LIKES | av **TORBjørn ERIKSEN** | 5 minutter lesetid 22

I august 2015 innrømmet amerikanske helsemyndigheter at cannabis dreper kreftceller, og det finnes tusenvis av tilfeller hvor mennesker har fått helbredet sin kreft ved å svelge eller påsmøre cannabisolje, men som media later som om aldri har skjedd. I denne råttne verden vi lever i, kommer 20.000 mennesker i dag til å dø av kreft. Selv om kuren for kreft har blitt funnet forlengst, velger likevel VG, Dagbladet, TV2 og NRK, sammen med alle andre utenlandske korrupte massemedier, å ignorere dette og late som om kuren ikke er funnet.

Jeg hadde en samtale med en politibetjent som fortalte meg at cannabis aldri bør legaliseres og at vi ikke lever i en korrupt verden. Jeg fikk lyst til å plante kryttneven i trynet hans. Jeg gjorde ikke det, men slike meninger og uvitenhet bidrar sterkt til at jordkoden forblir et helvete på mange måter.

Cannabis er en medisin som kan hjelpe mennesker med angst, depresjoner, søvnløshet, kvalme, migræne, ja, listen er lang. Faktisk så lang at det ikke er noen medisin i hele verden som har flere medisinske egenskaper enn cannabis, som med andre ord betyr at cannabis er verdens mest anvendelige medisin. Men slik verden er i dag skal vi ikke få lov til å berytte oss av Guds medisin, men vi må i stedet utsette oss for kjemiske anti-psykotika, smertemedisiner og lykkepiller med særdeles uheldige bivirkninger som tar skade på kropp og hjerne.

Jeg er også dritt lei av å gå rundt i dette landet og hvor alle som velger alternative naturlige rusmidler blir kjeppjaget, fengslet, batelagt og stemplet som narkomane da dem velger å røyke cannabis, som forskningen har vist er over hundre ganger mindre skadelig enn alkohol.

Alle som har gjennomskuet hva som egentlig foregår i verden, vet at mange av politikerne våre bare er "puppets" for søkkrike bakmenn med en agenda som ikke er til det beste for menneskeheten. Krigene mot narkotika er en av dem. Forbudet mot cannabis er et av verdens største svik mot menneskeheten og det hele startet med en stor lagn for å hjernevaske folket til å tro at cannabis var farlig. På videoen under kan du høre en 17 sekunder lang lagn fra puppet Ronald Reagan fra 1980 om marihuana-planten:

nyttig
ne vet det!

5 minutter
lesetid



INNHOLD

Artikkelen
Kommentar
er

En av de skadelige bivirkningene Mr. Reagan senere henviste til, var en forskningsrapport som viste til at hjerneceller hos aper ble drept ved inhalering av cannabisrøyk. Det stemte, men det ikke forsøkte oss var at de stakkars apene, gjennom gassmasker, ble sprayet inn med ren cannabisrøyk uten oksygentilførsel. Nyere forskning har fastslått at cannabis ikke dreper hjerneceller.

Det eneste "farlige" forskningen kan vise til ved hasjbruk, er at det øker risikoen for å utløse psykoser og schizofreni-tilfeller. Det er sant, men det må også tas hensyn til at dette er to ikke-målbare sykdommer som svært mange mennesker har fått tildelt seg uten faste bevis fra legene.

Når cannabis er forbudt, er det svært risikofylt å deale dette rusmiddelet fordi den har en svært sterk duft som narkobikkjene spotter veldig lett. Derfor velger mafiaen oftest å komprimere marihuana til hasj fordi det lukter mye mindre og er mer praktisk å deale, som fører til at brukere som meg selv har store vansker for å få kjøpt marihuana på svartemarkedet. Og siden hasj er langt mer potent på det utløsningstriggende THC-molekylet, fører det til at hasjen inneholder mindre av det anti-psykotiske CBD-molekylet, som fører til at flere blir utsatt for psykoser enn hvis det hadde vært lovlig fordi brukerne får ikke velge marihuana fremfor sterk hasj.

Cannabis redder liv

Forbudet er veldig trist fordi tusenvis av mennesker i dette øyeblikket er livredde for å bli drept som konsekvens av at dem har måttet blande seg inn med mafia i svartemarkedet for å få tak i rusmidler. De eneste som tjener penger på forbudet er mafiaen og farmasøyndustrien. Hadde folket fått kjøpt cannabis og andre naturlige rusmidler lovlig hos myndighetene slik som i Nederland, hadde samfunnet spart seg enormt med tid, penger og ressurser og politiet kunne i stedet ha benyttet anledningen til å etterforske ekte kriminalitet.

Forbudet gjør meg sint og jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har trampet meg frem og tilbake i leiligheten min mens jeg har hatt en kokende indre dialog inni hodet mitt, med ord jeg i fullt raseri burde ropt ut i det offentlige slik at alle fikk høre det. Når man er vitne til helveteshandlinger eller idioti generelt er det ikke noe uvanlig og gå rundt med slike tanker. I denne teksten har jeg fått sagt noe av det som har irritert meg store deler av mitt voksne liv, og jeg vet der er mange mennesker der ute som ønsker det samme. Vi ønsker bare at vi skulle slippe og kaste bort tiden ved å fundere på hvordan vi skal få cannabis legalisert. Alle ønsker himmel på jord, men det er så mange lover og regler i samfunnet som er så urettferdige og idiotiske at Satan selv ville vært stolt. Men for å skape himmel på jord må man eliminere alt negativt, og hele forbudspolitikken er negativt fordi det er ikke annet enn en eneste stor kreftcelle. Hadde Jesus gjort comeback tror jeg dette er det første han ville tatt grep om i samfunnet, fordi Gud har skapt planten av medisinske årsaker.

Flesteparten røyker ikke cannabis i det hele tatt, så hvorfor skal de gjelde og kjempe for saken? Jeg håper bare denne artikkelen vil få folk til å våkne opp til sannheten om at det er en medisin, men samtidig er det også forstølelig at folk ikke tar deler denne artikkelen på facebook fordi det å uttrykke seg positivt om "narkotika" kan føre til at en mister jobb, venner, verv og gud vet hva.

<http://www.collective-evolution.com/2013/08/23/20-medical-studies-that-prove-cannabis-can-cure-cancer/>

<http://www.cureyourowncancer.org/>

<http://www.higherperspectives.com/there-are-now-100-scientific-studies-that-prove-cannabis-cures-cancer-1429984852.html>

<http://drsirous.com/medicine/cannabis-cures-cancer/>

Ps. Det er forresten en sannhet ved Marijuana-planten som omhandler energi, frekvenser og vibrasjoner som ikke alle vil forstå da vi har alle forskjellig virkelighetsoppfatning. For å avslutte har jeg lagt til en til link hvor en spirituell guru forklarer at cannabis lærer mennesker hvordan å generere en høyfrekvens sinnstilstand;